

DIPARTIMENTO DI PSICOLOGIA
DEI PROCESSI DI SVILUPPO
E SOCIALIZZAZIONE

FACOLTÀ DI MEDICINA
E PSICOLOGIA



SAPIENZA
UNIVERSITÀ DI ROMA

**Dottorato di Ricerca in Psicologia
Sociale, dello Sviluppo e Ricerca
educativa**

TESI DI DOTTORATO

**Insegnare e imparare a scrivere nella scuola
secondaria di II grado**

Dottorando
Luca Rossi

Tutor
Prof. Pietro Lucisano

Ciclo XXVIII

Anno Accademico 2016 – 2017

DIPARTIMENTO DI PSICOLOGIA
DEI PROCESSI DI SVILUPPO
E SOCIALIZZAZIONE

FACOLTÀ DI MEDICINA
E PSICOLOGIA



SAPIENZA
UNIVERSITÀ DI ROMA

**Dottorato di Ricerca in Psicologia
Sociale, dello Sviluppo e Ricerca
educativa**

Tesi di Dottorato

Dottorando
Luca Rossi

Tutor
Prof. Pietro Lucisano

XXVIII Ciclo

**Insegnare e imparare a scrivere nella scuola
secondaria di II grado**

Anno Accademico
2016 – 2017

Indice

Premessa XI

Introduzione.....XIV

Quadro teorico e disegno della ricerca

Capitolo primo – Il quadro di riferimento 3

1.1. L'aratro bianco, i buoi e il seme nero..... 3

1.2. Il lato oscuro: la mente nella scrittura 6

1.3. Scrivere come abilità linguistica..... 10

1.4. "Tutti gli usi della parola a tutti": l'Educazione linguistica13

1.5. Alcune ricerche sulla scrittura in Italia 20

Capitolo secondo – La ricerca: problema, obiettivi, disegno27

2.1. Il problema della scrittura a scuola: attualità ed evidenze. 27

2.2. Finalità della ricerca 33

2.3. Disegno, strumenti e luogo della ricerca..... 34

2.3.1. L'intervista per i docenti..... 36

2.3.2. La lettera di consigli 39

2.3.3. Il questionario..... 41

2.3.4. Le domande aperte..... 41

2.3.5. Il questionario sui dati personali 42

2.4. Il luogo della ricerca..... 43

2.5. Le fasi della ricerca 43

Dati

Capitolo terzo – Dalla parte di chi insegna.....47

3.1. Le interviste 47

3.2. Caratteristiche dell'unità di analisi 49

3.3. La formazione dei docenti: chi sa, sa anche insegnare? 50

3.4. Opinioni sullo scrivere 53

3.4.1. A che serve saper scrivere? 53

3.4.2. Si impara a scrivere se..... 55

3.4.3. Consigli per scrivere un buon testo 57

3.4.4. Consigli per insegnare a scrivere bene 58

3.5. La didattica e il suo contesto: pratiche e difficoltà 62

3.5.1. Così si insegna a scrivere un testo. O almeno ci si prova
..... 62

3.5.2. La correzione dei compiti 64

VIII

| | |
|---|-----|
| 3.5.3 La restituzione dei compiti..... | 65 |
| 3.5.4 I punti di forza e di debolezza nella scrittura degli studenti | 70 |
| 3.5.5 Quello che è più difficile insegnare | 71 |
| Capitolo quarto – Dalla parte di chi apprende | 73 |
| 4.1. Le somministrazioni: tempi e modi..... | 73 |
| 4.2. Caratteristiche dell'unità di analisi..... | 75 |
| 4.3. La lettera di consigli | 79 |
| 4.3.1. I consigli..... | 82 |
| 4.3.1.1. Consigli per categorie | 85 |
| 4.3.1.2. Consigli per sottocategorie..... | 87 |
| 4.3.1.3. I consigli più frequenti..... | 91 |
| 4.3.2. I consigli dei professori..... | 95 |
| 4.3.3. Consigli di ieri e consigli di oggi | 98 |
| 4.4. Il questionario | 101 |
| 4.4.1. Piacere, Utilità, Difficoltà, Insicurezza: le quattro dimensioni della scrittura | 102 |
| 4.4.2. Le scale tra tipologia di scuola e genere | 104 |
| 4.5. Le domande aperte | 106 |
| 4.5.1. Saper scrivere è importante, ma quanto? La codifica delle risposte | 107 |
| 4.5.2. Perché scrivere è importante? Dai testi alle risposte codificate | 108 |
| 4.5.3. Le funzioni della scrittura per tipo di scuola: analogie e differenze | 113 |
| 4.5.4. L'importanza del saper scrivere secondo gli insegnanti | 114 |
| 4.5.5. Aspetti da migliorare della capacità di scrittura..... | 116 |
| 4.5.6. Categorie di analisi | 117 |
| 4.5.7. Le risposte..... | 121 |
| 4.5.8. Punti di debolezza nella scrittura secondo gli insegnanti..... | 123 |
| Conclusioni | 127 |
| <i>Appendice</i> | 130 |
| <i>Bibliografia</i> | 136 |

A mia madre e mio padre

Premessa

*‘Tutti gli usi della parola a tutti’ mi sembra un buon motto, dal bel suono democratico.
Non perché tutti siano artisti, ma perché nessuno sia schiavo.*

Gianni Rodari, Grammatica della fantasia

Le prime idee, *vaghe e indefinite*, per questa ricerca nascono molti anni fa: avevo appena discusso la mia tesi di Laurea triennale in Letteratura italiana su Cecco Angiolieri, un autore che amavo e che amo tuttora.

Eppure provavo un certo disagio nel constatare come la critica letteraria fosse una materia che riguardava poco le persone intorno a me al di fuori dell’ambiente universitario.

In quel periodo mi capitò di leggere alcuni articoli di Tullio De Mauro sul problema delle competenze linguistiche della popolazione italiana. Fu un’illuminazione vedere come anche da una facoltà di Lettere ci si potesse occupare, da linguisti, di problemi che riguardavano la vita civile. Con quelle prime letture iniziò per me la conoscenza dell’Educazione linguistica e del suo testo fondativo in Italia, quelle *Dieci tesi per l’Educazione linguistica democratica* scritte proprio da De Mauro, professore di cui avevo seguito alcuni corsi di Linguistica generale nella Facoltà di Scienze umanistiche dell’Università Sapienza.

Cominciai a pensare alla tesi di Laurea Specialistica e decisi che mi sarei occupato di competenze linguistiche della popolazione e che avrei lavorato in Molise, la mia regione, che a metà degli anni 2000 risultava terza in Italia per tasso di analfabetismo, secondo un rapporto dell’*Unione italiana per la Lotta contro l’Analfabetismo*.

Ebbi l’opportunità di analizzare un *corpus* di scritti di matricole dell’Università degli studi del Molise e ne descrissi le criticità linguistiche e testuali. I problemi emersi mi spinsero a continuare a lavorare sulla scrittura ma concentrandomi, per ragioni che spiegherò nel corso del lavoro, sugli studenti della secondaria di II grado.

L’occasione per continuare a occuparmi di scrittura è arrivata con il Dottorato, percorso iniziato nell’anno accademico 2012/13 e interrotto per due volte per diversi mesi per potermi formare per il lavoro di insegnante di materie letterarie che attualmente svolgo. Ho frequentato un TFA e poi un Corso di Specializzazione per il sostegno ed entrambi questi percorsi

sono stati importanti anche per la ricerca di Dottorato perché mi hanno permesso di incontrare molti insegnanti, di parlarci, di vederne altri all'opera durante i troppo brevi tirocini e di entrare un po' di più nel mondo della scuola, anche grazie a un periodo di lavoro da supplente.

Muovere i primi passi nella scuola e studiare per costruire la mia ricerca di Dottorato mi ha convinto ancora di più dell'importanza cruciale dell'Educazione linguistica per tutti e, in particolare, per gli studenti.

L'ambiente del Dottorato però ha contribuito a cambiare l'idea che avevo per la mia ricerca: se inizialmente mi proponevo di lavorare sugli aspetti linguistici di scritti di studenti medi, dal contatto con i pedagogisti e gli psicologi del collegio docenti e con gli altri dottorandi ho maturato l'idea di occuparmi di quello che gli studenti e i loro insegnanti pensano della scrittura.

Non ho però virato sulla psicologia, per la quale non sono formato: il punto di vista è rimasto linguistico e questa idea, in una fase iniziale, fu discussa anche con De Mauro a margine di un convegno del Giscel. Parlando degli insegnanti, mi disse di cercare di indagare con quale consapevolezza linguistica insegnassero a scrivere. Ho cercato di accogliere questo suggerimento nella mia ricerca e fare della voce degli insegnanti una cornice in cui inquadrare i dati raccolti tra gli studenti.

La ricerca si è svolta nelle scuole secondarie di II grado di Campobasso e ha coinvolto 518 studenti e studentesse e 23 insegnanti.

A loro va il più grande ringraziamento: senza la loro partecipazione, il loro tempo e il loro impegno la ricerca non ci sarebbe stata.

Intervistare gli insegnanti è stata un'esperienza che mi ha arricchito come ricercatore, come giovane insegnante e anche dal punto di vista umano. Non posso nominarli per tutelare la loro *privacy* ma ringrazio ciascuna e ciascuno di loro.

Con gli studenti ho potuto parlare meno, ma il contatto con loro è stato ugualmente importante e credo di aver imparato molto. Non dimenticherò alcuni dei loro volti, alcune cose che mi hanno raccontato e quelle che hanno scritto e non dimenticherò Michele, che mi disse che scrivere non gli piaceva tanto ma che era appassionato di mucche e di Storia.

Desidero ringraziare poi i Dirigenti scolastici per aver scelto di aderire alla ricerca: Anna Di Monaco, Adelaide Villa, Rossella Gianfagna, Antonio Venditti, Anna Gloria Carlini e Marialuisa Forte. Desidero in particolare ringraziare quest'ultima, mia professoressa di italiano al biennio del Liceo, per aver facilitato i miei contatti con gli altri Dirigenti e

per avermi messo in contatto con i membri del Cidi di Campobasso e con alcuni del Cidi nazionale.

Ringrazio tutti i docenti, ricercatori e dottorandi dell'area pedagogica del Dottorato in Psicologia Sociale, dello Sviluppo e Ricerca educativa e, in particolare, il Prof. Pietro Lucisano per aver seguito la mia ricerca; la D.ssa Patrizia Sposetti per aver discusso con me alcuni aspetti del lavoro e per i suggerimenti bibliografici; la D.ssa Silvia Zanazzi per il confronto sul lavoro, soprattutto sulla parte delle interviste; la D.ssa Giusi Castellana per il prezioso contributo nell'analisi fattoriale.

Ringrazio la D.ssa Annamaria Cacchione dell'Università Complutense di Madrid per avermi fatto scoprire, anni fa, la linguistica educativa e testuale e per essersi confrontata con me nella fase iniziale e finale del lavoro.

Ringrazio poi Gianni De Simone che, da buon filosofo, mi ha aiutato nel categorizzare delle domande aperte e Lucia Fischetti per avermi assistito durante alcune delle somministrazioni nelle scuole e aiutato nella digitalizzazione dei dati.

Ringrazio gli studenti del Corso di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione Federica Di Russo e Luca Tortorella per aver lavorato con me alla codifica dei consigli delle lettere.

I ringraziamenti più commossi vanno alla mia famiglia, agli amici più cari e a Valeria.

Introduzione

La ricerca si inserisce, nell'ambito dell'Educazione linguistica, in un filone di studi e ricerche legato all'insegnamento e all'apprendimento delle abilità di produzione scritta in lingua italiana.

Lo studio, di carattere esplorativo, si incentra sulla didattica e l'apprendimento dell'italiano scritto alla fine dell'obbligo scolastico e ha lo scopo di indagare le idee e le difficoltà che ci sono nell'imparare e nell'insegnare a scrivere. Ha interessato 15 scuole secondarie di II grado di Campobasso (8 Licei, 4 Istituti Tecnici e 3 Professionali) e i dati sono stati raccolti tra il 2015 e il 2016. Hanno partecipato 23 docenti di italiano, che sono stati intervistati individualmente in profondità su diverse dimensioni dello scrivere e dell'insegnare a scrivere e in particolare su: formazione all'insegnamento della scrittura, opinioni sulla scrittura, metodi e pratiche didattiche.

Hanno partecipato inoltre gli studenti dei docenti intervistati (518 in totale), provenienti da 26 classi seconde, ai quali è stato chiesto di scrivere una lettera di consigli su come ottenere una buona valutazione di un tema (prova 9 dell'indagine IEA *Written Composition*); è stato somministrato un questionario su abitudini, problemi percepiti e opinioni sulla scrittura ed è stato chiesto di rispondere a delle domande aperte su temi affini. Sono stati inoltre raccolti dati socioculturali di sfondo (titolo di studio dei genitori, voto di uscita dalle scuole medie e altre informazioni sulla carriera scolastica).

Nel primo capitolo, dedicato alla definizione del quadro teorico, si presenta la scrittura dal punto di vista dei processi mentali che ad essa soggiacciono, dal punto di vista della linguistica testuale e di quella educativa. Chiude il capitolo un paragrafo che riassume alcune ricerche sulla scrittura nella scuola secondaria di II grado.

Il secondo capitolo parte dal problema della scrittura nella scuola italiana così come emerge dalle ricerche nazionali e locali, che parlano di studenti con problemi nell'italiano scritto in diversi aspetti della testualità e, in particolare, nell'organizzazione testuale e nella capacità di muoversi tra i vari registri linguistici. Prosegue definendo le domande e lo scopo della ricerca e presentandone popolazione, strumenti, luogo, disegno e fasi.

Col terzo capitolo comincia la parte relativa ai dati emersi dalla ricerca, in particolare col resoconto delle interviste ai docenti, trattate con un

approccio qualitativo.

Il quarto capitolo è dedicato agli studenti e, con un approccio quantitativo, si apre con un resoconto sui dati socioculturali e procede presentando i dati relativi alle lettere di consigli, al questionario e alle domande aperte. Contiene inoltre degli accostamenti tra le risposte degli studenti e quelle degli insegnanti in merito all'importanza dello scrivere, alle idee di testo ben fatto e ai bisogni linguistici.

Alle conclusioni è affidato il compito di riassumere e commentare le principali evidenze emerse dallo studio e di individuarne limiti e possibilità di ricerca ulteriori. I dati dicono che gli insegnanti non hanno ricevuto quasi nessun tipo di formazione per la didattica delle abilità linguistiche e che ne avvertono la necessità. Hanno difficoltà ad insegnare gli aspetti profondi della testualità come la coerenza, la coesione e i meccanismi sintattici.

Gli studenti presentano idee diverse a seconda della tipologia di scuola frequentata: i liceali ritengono di dover migliorare nel lessico e nella capacità ideativa, per esempio, mentre le preoccupazioni degli studenti degli Istituti Professionali sono più legate ad aspetti di superficie del testo come l'ortografia o la morfologia.

La disposizione nei confronti dello scrivere e la considerazione della sua importanza emergono come fatti generalmente positivi su cui poter costruire in sede didattica, sebbene gli studenti dei Professionali abbiano mostrato un atteggiamento meno positivo rispetto ai loro compagni degli Istituti Tecnici e dei Licei, come emerge anche dall'analisi fattoriale del questionario.

Alcune parti del lavoro sono state e saranno condivise in occasione di convegni nazionali e internazionali:

VIII Convegno internazionale di italianistica dell'Università di Craiova: "Il tempo e lo spazio nella lingua e nella letteratura italiana". 16-17 Settembre 2016, Università di Craiova, (RO).

Titolo dell'intervento (presentato insieme al Prof. Lucisano): "L'importanza della scrittura secondo gli studenti sedicenni: primi risultati di un'indagine".

XVI Congresso Internazionale della SEI (Società degli Italianisti Spagnoli): "L'italianità e oltre l'italianità"
17-19 Novembre 2016 - EHU-UPV - Vitoria e Bilbao (E).

Titolo dell'intervento (presentato insieme al Prof. Lucisano):
"L'importanza del saper scrivere secondo 500 studenti italiani. Analisi di un *corpus*".

Convegno internazionale della SIRD (Società italiana di Ricerca Didattica)

"Didattica e saperi disciplinari",

1-2 Dicembre – Università di Milano Bicocca

Titolo dell'intervento: "La didattica dell'italiano scritto alla fine dell'obbligo scolastico: primi risultati di un'indagine con gli insegnanti".

Convegno nazionale della SIRD

"La funzione educativa della valutazione: teoria e pratiche della valutazione educativa"

Università di Salerno, 23 e 24 Marzo 2017

Titolo dell'intervento: "La restituzione del compito di italiano alla classe: un momento formativo?".

XI Seminario Dottorandi SIRD

La ricerca nelle scuole di dottorato in Italia.

Dottorandi, dottori e docenti a confronto.

Università di Roma Tre, 15-16 giugno 2017

Titolo del poster: "Insegnare e imparare a scrivere nella scuola secondaria di II grado".

II Convegno Nazionale ASLI Scuola

"Scrivere nella scuola oggi. Obiettivi, metodi, esperienze"

Siena, Università per stranieri, 12-14 Ottobre 2017

Titolo dell'intervento: "Gli insegnanti e le difficoltà dell'insegnare a scrivere"

QUADRO TEORICO E DISEGNO DELLA RICERCA

Capitolo primo Il quadro di riferimento

*Se pareba boves
Alba pratalia araba
Et albo versorio teneba
Et negro semen seminaba*

Indovinello veronese, IX-X secolo

1.1. L'aratro bianco, i buoi e il seme nero

Tra le primissime testimonianze scritte di quella lingua ormai non più latina e che stava diventando lentamente l'italiano di oggi, c'è un indovinello che parla di un tale che spinge davanti a sé i buoi, ara campi bianchi, tiene un bianco aratro e semina un seme nero.

Quei buoi sono le dita, il campo è il foglio, l'aratro la penna, il seme l'inchiostro e il misterioso soggetto è lo scrivano. L'autore è un anonimo copista che, forse per provare la penna, scrisse questo testo sul *verso* di un foglio.

Uno scrivano che scrive un indovinello su uno scrivano: molto interessante per iniziare un lavoro in cui si parlerà di scrittura.

Cos'è dunque la scrittura? Secondo Dizionario di Linguistica (Beccaria, 1994) è la

Rappresentazione grafica del linguaggio (e del pensiero) dell'uomo; essa è, come tale, un mezzo di comunicazione. La trasposizione del linguaggio avviene mediante segni convenzionali; in questo modo, attraverso la scrittura (codice linguistico di secondo grado, detto anche sostitutivo), si risale al codice linguistico di primo grado (cioè alla lingua parlata). La sostituzione, però, non è mai perfetta, poiché nella s. non si possono segnare intensità di pronuncia, intonazione, pause, complessità di intreccio delle voci parlanti, ecc.

Stando a questa definizione, la scrittura sarebbe una derivazione del parlato, la possibilità di dargli una tangibilità, una possibilità però ridotta, perché lo scritto non riesce a rendere tutte le sfumature del parlato; la scrittura ne sarebbe quindi una trasposizione imperfetta perché incapace

di riprodurne fedelmente tutti gli aspetti segmentali e, ancora meno, quelli soprasedimentali.

È infatti vero che la scrittura nasce come codifica del parlato e nasce - anzi, viene inventata - molto più tardi del parlato (Ong, 1986): se le prime parole pronunciate dall'Uomo risalirebbero a circa 200000 anni fa, i primi segni scritti compaiono circa 5000 anni fa (De Mauro, 1998 b).

L'Uomo ha quindi vissuto buona parte della propria storia solo parlando e ascoltando e tuttavia

anche la situazione odierna ci riserva qualche sorpresa. Oggi, infatti, si calcola che nel mondo siano parlate circa 6000 lingue, la stragrande maggioranza delle quali è collocata in Africa, Asia, America e Oceania; per gli amanti delle statistiche diciamo che in Europa sono parlate all'incirca 200 lingue, ossia appena il 3% del totale. Delle 6000 lingue mondiali, meno di 300 posseggono una tradizione scritta vera e propria; insomma, solo il 4% delle lingue usate dai nostri contemporanei conosce una versione parlata e una versione scritta.

Perché? La risposta è semplice. Il parlare è un'attività naturale dell'uomo, che ciascun essere umano apprende spontaneamente per imitazione (Dardano, Giovanardi, 2001: 1).

La scrittura, al contrario, prevede un percorso di apprendimento non spontaneo ma guidato, che, nelle nostre società, avviene quasi per tutti a scuola. Ma di questo si avrà modo di trattare in seguito.

Dai suoi esordi tra il Tigri e l'Eufrate nel VI millennio a. C., inventata forse per poter portare la contabilità di alcune merci, la scrittura ha vissuto una storia ricca di invenzioni e innovazioni, miglierie dei supporti scrittori ed evoluzione del segno nel suo aspetto esteriore quanto nella sua sostanza semiotica.

Sviluppatesi poi in modi diversi in Occidente e nell'estremo Oriente, la scrittura è stata per tutte le civiltà una conquista eccezionale, molto più che un succedaneo del parlato, tanto che la sua nascita è stata spesso celebrata da racconti leggendari e mitologici (Georges, 1992).

Il ruolo della scrittura nella Storia è stato determinante nell'economia, nello sviluppo del pensiero analitico, della tecnologia, del diritto, dell'arte¹ tanto che l'antropologo Goody, tracciando una storia che spazia dalla grecità classica alle società moderne extraeuropee, ha illustrato i

¹ Goody (2002) dedica un intero capitolo alla rivolta degli schiavi di Bahia del 1835 in cui la scrittura - grazie ad alcuni schiavi alfabetizzati - ha avuto un ruolo fondamentale nell'organizzazione del tumulto.

mutamenti sociali e cognitivi che l'introduzione della scrittura ha generato e continua a generare, giungendo a definirla efficacemente come una "tecnologia dell'intelletto".

Lo studioso spiega la definizione individuando tre livelli di analisi: il primo è quello dei supporti materiali che hanno consentito il permanere della scrittura e della scelta dei sistemi stessi di scrittura; il secondo è quello dell'immagazzinamento di informazioni, con le

immense quantità di libri immagazzinati in biblioteche e archivi dai giorni di Ebla lungo i quarantacinque secoli successivi e le immense quantità di informazioni contenute in quei libri, dai dizionari geografici agli atlanti, dagli elenchi telefonici ai trattati di botanica e fisica nucleare, passando per la poesia, il teatro e la letteratura in generale (Goody, 2002: 159).

Precisa poi che:

Le società prive di scrittura non dispongono di mezzi di immagazzinamento di questo tipo e di questa portata e quindi di alcuni degli strumenti essenziali per recuperare le informazioni, per accumulare conoscenza» (*ibid.*).

Ma il livello più importante per Goody è senz'altro il terzo:

nel definire la scrittura "tecnologia dell'intelletto", non penso tanto al livello primario della strumentazione fisica quanto al modo in cui la scrittura influenza le operazioni cognitive o intellettuali, connesse in senso generale alla comprensione del mondo in cui viviamo, in primo luogo i metodi generali che usiamo a questo scopo (*id.* :158).

La scrittura non è perciò solo uno strumento di notazione grafica del pensiero o una mera transcodifica del parlato, ma contribuisce alla costruzione della conoscenza e non solo al suo immagazzinamento, condiziona il pensiero e il ragionamento, gli dà possibilità diverse e sconosciute alle culture solamente orali. Ong, dopo un'accurata disamina dell'oralità, in un capitolo icasticamente intitolato "La scrittura ristrutturata il pensiero", afferma che la scrittura influisce

sugli esseri umani ristrutturandone, direttamente o indirettamente, i processi mentali. Senza la scrittura, un individuo alfabetizzato non saprebbe e non potrebbe pensare nel modo in cui lo fa, non solo quando è impegnato a scrivere,

ma anche quando si esprime in forma orale. La scrittura ha trasformato la mente umana più di qualsiasi altra invenzione (Ong, 1986: 119).

Su questo aspetto – che sarà ripreso più avanti - si è riflettuto e ricercato molto soprattutto in ambito psicologico e linguistico, in un momento storico in cui la scrittura, almeno nei paesi industrializzati, si era largamente diffusa in tutti gli strati della popolazione.

Prima della seconda metà del '900 infatti la scrittura è stata infatti appannaggio di ristrette *élite* ed è stata uno dei perni della divisione in classi e un ulteriore strumento del dominio di classe.

Ma il passaggio – almeno in Europa e in Nord America - da un possesso elitario della scrittura ad una sua diffusione di massa ha conosciuto tappe intermedie, che Grabe riassume in tre stadi:

Only in the past two hundred years it come to play a major role in many individuals' lives. Although scholarly and religious writing can be traced back many centuries, the widespread use of writing by the average citizen, as opposed to a literate elite, began to be a reality only in the 18th century, and then only in parts of Western Europe. [...] the rise of modern literacy can be seen in three stages. Roughly the period between 1750 and 1850 marks the rise of common mass literacy (not school-directed or taught). In the mid-19th century, parts of Europe, England and the United States witnessed the rise of schooled literacy along the beginning of compulsory education. Literacy underwent a third transformation after World War II, when professional needs and concerns imposed greater demands on reading and writing skills. Professional literacy is now the goal of educational system throughout much of the developed world (Grabe, 1992: 251-252).

1.2. Il lato oscuro: la mente nella scrittura

Già all'inizio del '900 Vigotskji parla della scrittura come una traduzione intersemiotica dal linguaggio interno a quello esterno, ma è nel corso degli anni '70 e '80 che la scrittura diventa oggetto di interesse della psicologia cognitiva e della pedagogia (Corno, Pozzo, 1991); ciò ha determinato un cambiamento di prospettiva rispetto al passato:

The way writing is taught has changed radically over the last twenty-five years. Up until the 1970s, the teaching of writing was informed by a traditional rhetoric in which writing was viewed as a process of translating preconceived ideas into words according to a set of prescriptive rules about the form of

effective text. Teaching writing involved identifying the features of effective text; outlining these for students; asking them to practice producing texts with these characteristics; and giving them feedback about how effectively they had managed to do so. Learning to write involved learning how to transcribe language in a written form, learning spelling and grammatical conventions; learning the principles of a good style by examining exemplary models; and learning conventional text structures (Galbraith, Rijlaarsdam, 1999: 93).

In ambito psicologico, cognitivista in particolare, si è cercato di costruire modelli della composizione scritta attraverso indagini empiriche in cui è stato osservato, per mezzo del pensare ad alta voce, della revisione del testo scritto ecc. (Grabe, 1992), che lo scrivere è frutto di un processo che parte dall'ideazione del testo fino alla revisione finale. Ma l'acquisizione principale riguarda la non linearità di questo processo: lo scrivente si muove infatti costantemente tra pre-scrittura, scrittura e revisione. Se infatti le fasi dello scrivere erano già note alla retorica antica, le evidenze empiriche e soprattutto la ricorsività delle operazioni mentali che soggiacciono alla scrittura sono un'acquisizione molto recente (Corno, 2012).

Il primo modello dei processi mentali alla base dello scrivere è quello elaborato dallo psicologo Hayes e dalla linguista Flower nel 1980 (Hayes, Flower, 1980), che mette in rilievo i processi di generazione delle idee, pianificazione del testo, trascrizione delle idee sulla carta o sulla tastiera, revisione durante e dopo la stesura, in base a una concezione della scrittura vista come soluzione di un problema. Il modello è stato messo a punto chiedendo a un gruppo di studenti universitari pensare ad alta voce durante un compito di scrittura e ha goduto di una certa fortuna nella scuola (Boscolo, Zuin, 2014).

Accanto a questo modello, uno dei principali è quello di Bereiter e Scardamalia (1987), il quale guarda agli impieghi della scrittura in relazione al grado di esperienza dello scrivente, per cui si delineano due tipi di scrittura: quella per dire ciò che si sa (*knowledge telling*) e quella per trasformare ciò che si sa (*knowledge transforming*); imparare a scrivere è quindi un percorso che va dal "dire ciò che si sa" al "trasformare ciò che si sa".

Bereiter ha proposto una scansione in stadi di sviluppo della scrittura:

- Uno *scrivere associativo*: la scrittura è molto immediata, priva di qualsiasi organizzazione del contenuto; è basata su chi scrive, non su chi legge; non comporta attività di pianificazione.

- Uno *scrivere performativo*: lo scrivente deve tener conto in modo simultaneo sia delle caratteristiche formali del testo sia del contenuto. A questo livello si acquisiscono le convenzioni stilistiche.
- Uno *scrivere comunicativo*: avviene l'acquisizione di una sensibilità sociale in quanto lo scrivente calibra il suo prodotto su destinatari reali e diversi. Si apprende a pianificare il testo. [...]
- Uno *scrivere unificato*: si correlano punto di vista altrui e personale, si scrive cioè anche per il proprio piacere, integrando capacità di scrittura e capacità di valutazione del testo.
- Uno *scrivere epistemico*: si integrano alle abilità precedenti quelle proprie del pensiero riflessivo, per cui si scrive per chiarire le idee, per mettere a fuoco concetti e riflessioni (Rigo, 1998: 70).

I tipi di testo sono differenziati in base al grado e al tipo di processi cognitivi che la loro produzione richiede. È evidente come la scrittura matura sia costituita da un complesso di abilità e conoscenze che gli stessi Bereiter e Scardamalia dicono essere acquisibili in un percorso didattico graduale (Boscolo, 1986; Rigo, 1998).

Accanto alla prospettiva cognitivista, è bene ricordare anche l'approccio sociocostruttivista nella ricerca sulla scrittura, che più che sui processi ha posto l'accento sul contesto sociale in cui l'individuo scrive:

L'approccio cognitivista alla scrittura è, soprattutto negli Stati Uniti, nettamente contrastato dall'approccio sociocostruttivista, che considera lo scrivere non un processo, o insieme di processi, ma una *pratica* o *attività* che assume significato in un determinato contesto sociale e culturale [...]: non a caso il termine *literacy*, con la sua profonda connotazione culturale, è usato soprattutto in questo approccio. [...]

Secondo questo approccio è fondamentale la funzione comunicativa dello scrivere, dove comunicare non significa solo trasmettere informazioni o notizie, ma partecipare a una comunità che si esprime attraverso il discorso scritto. [...] Per l'approccio socio-culturale, a differenza di quello cognitivista, il testo non è un prodotto de-contestualizzato, da cui inferire processi più o meno efficacemente eseguiti, ma è la fonte principale di informazioni perché attraverso di esso si possono cogliere le convinzioni e idee degli studenti su vari aspetti della loro esperienza, compresa la scrittura stessa (Boscolo, Zuin, 2014: 34-35).

Finora si è visto che la scrittura non si identifica con un prodotto, che non è un'attività monolitica, ma è costituita da fasi, che è un'attività con

una cospicua parte invisibile, fatta di processi mentali ricorsivi e non lineari. Da tutto ciò consegue che:

a) scrivere è difficile perché scrivere è un processo complesso che si articola in fasi diverse e comporta piani esecutivi differenti per arrivare al testo finale;

b) scrivere è difficile perché coinvolge la memoria e in ogni caso la gestione di informazioni che devono essere prelevate o create da qualche parte: più banalmente per scrivere occorre “creare delle conoscenze” in maniera autonoma e senza diretta interazione con l’ambiente (interazione linguistica);

c) scrivere è difficile perché comporta un processo di generalizzazione e di astrazione delle conoscenze acquisite tramite l’esperienza, inclusa anche la conoscenza della “verbalizzazione”;

d) di conseguenza, scrivere è difficile perché è un processo che influenza il modo in cui si organizza la propria memoria e la propria rappresentazione di sé (Corno, 2004: 209-210).

Non basta: a queste difficoltà si aggiungono le difficoltà legate allo scrivere nel contesto scolastico, nel quale la scrittura è un’attività sottoposta alla valutazione, spesso perciò vissuta come un peso dagli studenti o come un’incombenza di scarso interesse, specie da parte di chi ha scarsa stima di sé come scrivente e magari riceve valutazioni negative da parte degli insegnanti. Un altro problema è rappresentato dalla scelta degli argomenti su cui si scrive, che non riescono ad essere sempre interessanti e di stimolo, problema al quale si collega quello del destinatario che, in definitiva, a scuola è spesso il solo insegnante: ancora oggi, nella scuola italiana, nonostante i quarant’anni trascorsi da quando De Mauro (1977) auspicava per la scuola forme di scrittura più comunicative e meno letterarie, a volte continuano a comparire temi con tracce sganciate da qualsiasi situazione comunicativa che richiamano la vecchia *amplificatio* gesuitica (Serianni, Benedetti, 2009).

Quello dell’interesse e della motivazione è, secondo Boscolo (2002, 2014), uno dei problemi della scuola italiana perché gli insegnanti non ricevono alcuna formazione sugli aspetti motivazionali, mentre è noto già da tempo (tema già affrontato da Bruner, 1966) quanto continuo, anche in termini di profitto, i convincimenti di chi apprende (Gentile, 1999). Interesse e motivazione sono costrutti multidimensionali che dipendono sia da fattori interni a chi apprende, quanto da fattori esterni, per esempio dalle spinte familiari e dai convincimenti dell’insegnante rispetto a ciò che insegna (De Beni, Moé, 2000; Boscolo, 2012).

Gli studi sulla motivazione a scrivere sono iniziati negli anni '90, influenzati

dallo sviluppo della ricerca motivazionale e dalle sue applicazioni alle varie discipline scolastiche. La maggior parte degli studi si è focalizzata sulle condizioni per favorire il coinvolgimento degli studenti nella scrittura, soprattutto l'interesse del compito e dell'attività cui lo scrivere è legato [...]. Il secondo importante tema, fortemente influenzato dalla teoria di Bandura, riguarda le convinzioni (*beliefs*) dello studente circa la propria capacità di affrontare un compito di scrittura, cioè le convinzioni di autoefficacia e i modi per sostenerle [...]. In sostanza, motivare gli studenti a scrivere significa alimentare in loro due tipi di convinzioni: una relativa all'utilità e importanza dello scrivere a scuola, l'altra relativa alla capacità di poter gestire la complessità dello scrivere (Boscolo, Zuin, 2014: 36-37).

1.3. Scrivere come abilità linguistica

Nel paragrafo precedente si è visto come in ambito cognitivista si sia lavorato per portare alla luce i processi mentali del lavoro di scrittura. Si scrive bene, quindi, attraverso una serie di operazioni mentali che riguardano l'ideazione, la pianificazione, la memoria di lavoro e tenendo conto del destinatario e del contesto del compito.

Per scrivere bene però, soprattutto dal punto di vista del ricevente, occorrono anche una serie di conoscenze e abilità che riguardano la lingua e la pragmatica del linguaggio. È necessario innanzitutto avere chiara la differenza tra linguaggio scritto e parlato, i quali non si differenziano solamente per la loro sostanza materiale, grafico-visiva per la scrittura e fonico-acustica per il parlato. Parlare e scrivere stanno insieme in un rapporto dialettico come abilità linguistiche produttive e fanno parte, insieme alle abilità ricettive, della competenza testuale o comunicativa².

Quando poi si dice "scrivere bene" – almeno nel senso di cui se ne è discusso fin qui - ci si riferisce implicitamente alla composizione di un testo, quindi a un oggetto innanzitutto linguistico, sociale o latore di un portato psicologico, poi. Un oggetto, il testo, che per realizzarsi ha bisogno di una serie di qualità e condizioni attorno alle quali si è incentrata la riflessione della linguistica, in particolare della linguistica testuale.

² Per una differenziazione, anche in una prospettiva didattica, tra scritto e parlato si veda Lavinio (1990: 11-22).

Cos'è perciò un testo? Secondo De Mauro (1998 b: 103) è definibile come "una unità transfrastica che connette gli enunciati realizzanti singole frasi in un insieme che si propone unitario". Infatti ai due esiti italiani (*testo/tessuto*) dell'etimo latino *textus* soggiace l'idea di

una struttura in cui le parti si intrecciano l'una con l'altra e, come un tessuto è costituito da fili intrecciati tra loro in modo da percepire un tutto unitario, così in un testo le frasi che lo compongono sono legate, 'intessute' l'una con l'altra (Basile *et al.*, 2006: 59).

Inoltre il testo non esiste – in genere – se non come atto sociale, comunicativo. Per questo ha bisogno di alcune proprietà che lo rendano fruibile da un ricevente.

Beaugrande e Dressler (1984), due dei maggiori esponenti della linguistica testuale, hanno definito il testo una "occorrenza comunicativa" a patto che soddisfi sette condizioni di testualità: cinque di queste riguardano il rapporto e i suoi utenti mentre le altre due, la coesione e la coerenza, sono proprietà strettamente testuali³.

I due linguisti definiscono così la coesione:

il modo in cui le componenti del testo di superficie, ossia le parole che effettivamente udiamo e vediamo, sono collegate fra di loro. E dal momento che le componenti di superficie vengono a dipendere l'una dall'altra in base a forme e convenzioni grammaticali, la coesione si fonda su dipendenze grammaticali. Come è stato spesso evidenziato dai linguisti, le sequenze di superficie di molte lingue non possono subire variazioni drastiche perché altrimenti diventano confuse. [...]

È evidente che le dipendenze grammaticali del testo di superficie sono segnali di primaria importanza che guidano alla comprensione del significato e dell'uso linguistico. Con il termine coesione riassumiamo tutte le funzioni che si possono utilizzare per segnalare le relazioni fra gli elementi del testo di superficie (1984: 17).

La coesione è definibile come la continuità dei mezzi espressivi e si realizza in italiano attraverso l'uso di connettivi quali preposizioni, congiunzioni, avverbi e locuzioni complesse (Serianni, 2006b) e altri

³ Sulla definizione dei concetti di coesione e coerenza non c'è pieno accordo tra i vari studiosi. Il problema è discusso in Beaugrande e Dressler (1984), in Conte (1999) e in Ferrari (2009).

strumenti quali punteggiatura, accordi temporali, accordi di genere e numero.

La coerenza è definibile come la continuità logica del testo e Conte (1999) individua in essa la più importante delle proprietà di un testo, quella che effettivamente ne costituisce la *conditio sine qua non*, mentre la coesione sarebbe una *qualitas* del testo. Vale a dire che un testo può mancare - entro certi limiti (Ferrari, 2009) - di coesione e rimanere un testo; al contrario, qualora mancasse la coerenza non esisterebbe alcun testo.

Conte scinde la coerenza in *a parte subiecti* e coerenza *a parte obiecti*: la prima è il lavoro interpretativo che il ricevente compie sul testo facendo interagire con esso la propria conoscenza (extra)linguistica e testuale ed è perciò un principio regolativo; mentre "la coerenza *a parte obiecti* è definita come una proprietà intrinseca" (Ciccolone, 2011: 2) del testo che alcuni autori chiamano connessità ed è un principio costitutivo del testo in base al quale esso non può essere illogico.

Una seconda coppia di proprietà che caratterizza un buon testo e che ne garantisce l'efficacia comunicativa è quella formata dalla leggibilità e dalla comprensibilità (Basile *et al.*, 2006): vale a dire che bisogna avere la capacità di valutare ciò che si scrive in funzione del destinatario e porre attenzione all'adeguatezza del lessico, alla gestione degli impliciti (Sbisà, 1999), alla strutturazione del contenuto ecc.

Ma un testo si caratterizza anche per la sua appartenenza a una tipologia di testi, ciascuna governata da proprie regole linguistiche e pragmatiche: non si può scrivere una lettera che richiede formalità come se fosse diretta a un amico così come non si può scrivere un articolo di cronaca politica come fosse un aneddoto. Non esiste una lingua valida per ogni occasione e ogni testo richiede un lessico e delle strategie comunicative adeguate (Della Casa, 1994) affinché sia massimamente efficace.

Insomma, se saper scrivere significa saper produrre un testo corretto ai suoi vari livelli linguistici, coeso e coerente, che raggiunga lo scopo per cui è stato scritto e che sia adeguato alla situazione comunicativa, è evidente che anche sul versante linguistico le cose non sono meno complesse che sul versante psicologico.

Gli anni '70 hanno visto il parallelo svilupparsi, accanto alla psicologia educativa e cognitiva, di quella linguistica che, con un termine saussuriano, può essere definita esterna, cioè più attenta a cogliere "le dimensioni sociali e culturali, i bisogni comunicativi, i diversi modi del comunicare come modalità alternativa a una visione glottocentrica" (Ferreri, 1998: 4).

Si svilupperanno così la già nominata linguistica testuale, la pragmatica del linguaggio e la sociolinguistica, le quali contribuiranno alla nascita del campo di studi in cui si iscrive anche questo lavoro: l'Educazione linguistica.

1.4. "Tutti gli usi della parola a tutti": l'Educazione linguistica

Tra gli anni '60 e '70, dopo il decennio della crescita economica e della forte migrazione interna, in un momento in cui la scuola comincia a incontrare un'utenza linguisticamente molto più eterogenea dopo l'unificazione della Scuola Media nel 1962, in ambito linguistico si comincia a riflettere innanzitutto sulla lingua italiana e sull'impossibilità di descriverla se non in termini di plurilinguismo e si comincia a far incontrare istanze pedagogiche rinnovate (si pensi a Don Milani e al maestro Ciari, solo per fare due esempi⁴) con le nuove acquisizioni teoriche della linguistica, cui diede grande impulso la Storia linguistica dell'Italia unita di Tullio De Mauro.

Da tale congerie sociale, politica e culturale, nascerà, come filiazione della Società di Linguistica italiana, il Giscel: *Gruppo di intervento e studio nel campo dell'educazione linguistica*. Dalle riunioni del nascente Giscel, che avvenivano nei primi anni '70 nella sede romana di un'altra associazione di insegnanti, il Cidi (*Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti*), nel 1975 nacque un documento fondamentale, vero e proprio manifesto per l'educazione linguistica: le *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* (Giscel, 1975), di cui merita riportare qualche brano.

I. La centralità del linguaggio verbale

Il linguaggio verbale è di fondamentale importanza nella vita sociale e individuale perché, grazie alla padronanza sia ricettiva (capacità di capire) sia produttiva di parole e fraseggio, possiamo intendere gli altri e farci intendere (usi comunicativi); ordinare e sottoporre ad analisi l'esperienza (usi euristici e cognitivi); intervenire a trasformare l'esperienza stessa (usi emotivi, argomentativi, ecc.). [...]

⁴ Per una panoramica sulle esperienze di Don Milani, dei maestri Bruno Ciari, Mario Lodi e altri si veda Lo Duca, 2013, pp. 26-40.

IV. I diritti linguistici nella Costituzione

Tuttavia, senza tralasciare l'importanza decisiva di lotte politiche e sindacali su singoli diversi settori, è dalla scuola che può venire una spinta di rinnovamento anche per altre istituzioni culturali di massa. Qui possono maturare esigenze collettive e capacità individuali di una nuova gestione democratica di tutta la rete delle istituzioni culturali.

Sia come terreno immediato e diretto, sia per l'influenza indiretta e mediata che può avere nel raggiungimento dei diritti linguistici sanciti dalla Costituzione, è sulla scuola che, in modo dominante, anche se non esclusivo, devono concentrarsi gli sforzi per avviare un diverso programma di sviluppo delle capacità linguistiche individuali, uno sviluppo rispettoso ma non succubo della varietà, secondo i traguardi indicati, ripetiamolo, dagli articoli 3 e 6 della Costituzione. [...]

VII. Limiti della pedagogia linguistica tradizionale

Nella stessa produzione scritta, la pedagogia linguistica tradizionale tende a sviluppare la capacità di discorrere a lungo su un argomento, capacità che solo raramente è utile, e si trascurano altre e più utili capacità: prendere buoni appunti, schematizzare, sintetizzare, essere brevi, saper scegliere un tipo di vocabolario e fraseggio adatto ai destinatari reali dello scritto, rendendosi conto delle specifiche esigenze della redazione di un testo scritto in rapporto alle diverse esigenze di un testo orale di analogo contenuto (cioè, imparando a sapersi distaccare, quando occorre, da una verbalizzazione immediata, irriflessa, che più è ovviamente presente e familiare al ragazzo). [...]

IX. Per un nuovo curriculum per gli insegnanti

La nuova educazione linguistica non è davvero facilona o pigra. Essa, assai più della vecchia, richiede attenzioni e conoscenze sia negli alunni sia negli insegnanti. Questi ultimi in particolare, in vecchie prospettive in cui si trattava di controllare soltanto il grado di imitazione e di capacità ripetitiva di certe norme e regole cristallizzate, potevano contentarsi di una conoscenza sommaria di tali norme (regole ortografiche, regole del libro di grammatica usato dai ragazzi) e di molto (e sempre prezioso) buon senso, che riscattava tanti difetti delle metodologie. Non c'è dubbio che seguire i principi dell'educazione linguistica democratica comporta un salto di qualità e quantità in fatto di conoscenze sul linguaggio e sull'educazione. In una prospettiva futura e ottimale che preveda la

formazione di insegnanti attraverso un curriculum universitario e postuniversitario adeguato alle esigenze di una società democratica, nel bagaglio dei futuri docenti dovranno entrare competenze finora considerate riservate agli specialisti e staccate l'una dall'altra. Si tratterà allora di integrare nella loro complessiva formazione competenze sul linguaggio e le lingue (di ordine teorico, sociologico, psicologico e storico) e competenze sui processi educativi e le tecniche didattiche. L'obiettivo ultimo, per questa parte, è quello di dare agli insegnanti una consapevolezza critica e creativa delle esigenze che la vita scolastica pone e degli strumenti con cui a esse rispondere.

Si parte da una rinnovata concezione del linguaggio in funzione educativa lontana dall'ancora prevalente paradigma idealistico, con la lingua vista come vivo strumento di comunicazione e di riflessione sull'esperienza e strumento stesso della vita. Si pone poi al centro la scuola che, non da sola ma in posizione di egemonia rispetto ad altre istituzioni, ha il ruolo di rendere effettivo il dettato costituzionale. Della critica alla pedagogia linguistica tradizionale si è tralasciato il solo passaggio relativo alla scrittura, in cui si toccano alcuni punti che, oltre 40 anni dopo, faticano ancora un po' a diventare realtà. L'ultimo estratto riguarda un punto chiave, la formazione degli insegnanti, tuttora attualissimo:

Già remote indagini dell'*International association for the evaluation of educational achievement* (Iea) lo avevano suggerito dagli anni novanta e John Hattie, direttore del *Melbourne education research institute*, ha avuto il merito di studiare la questione su una scala statistica di massa. Tra i fattori di successo di un intero sistema scolastico o anche degli alunni di una sola classe quello di gran lunga più importante è la qualità dell'insegnamento. Il bravo o la brava insegnante è il fattore decisivo di una scuola buona. Studiare chi è, che cosa fa, e tradurre l'analisi in progetti di formazione iniziale e di formazione in servizio è più importante del denaro (De Mauro, 2016).

Se negli anni '70 era ancora vitalissimo il principio gentiliano del "chi sa, sa anche insegnare", i successivi tentativi di formare i docenti non hanno certamente raggiunto risultati pienamente soddisfacenti, per cui tutt'oggi chi va in classe fa spesso lezione – in particolare dal punto della didattica dell'italiano - soprattutto sulla base di quel buon senso citato nelle *Dieci tesi* e magari sulla base di uno studio condotto per propria volontà (Lavinio, 2017; Piemontese, 2000).

Dalla metà degli anni '70 le *Dieci tesi* furono uno stimolo per una feconda stagione di riflessioni, sperimentazioni didattiche, convegni, pubblicazioni, corsi di aggiornamento degli insegnanti nell'ottica di un rinnovamento dell'Educazione linguistica fino ad allora praticata a scuola.

C'è stato inoltre un fiorire di pubblicazioni, sia a cura di specialisti come Simone, Berretta, De Mauro, Cortelazzo, Renzi, Banfi, Sabatini, Bertinetto, Berruto (solo per citarne alcuni), sia a cura dei vari gruppi locali del Giscel e del Cidi.⁵

Nuove idee di Educazione linguistica arrivarono anche al Ministero della Pubblica Istruzione e si tradussero nei programmi per la Scuola Media del 1979 e in quelli della Scuola Elementare del 1985. Nello stesso giro di anni furono pubblicati anche alcuni libri di testo per la scuola a cura di linguisti come Simone, Altieri Biagi e dello stesso De Mauro (Lavinio, 1992).

Se ci furono insegnanti motivati che studiarono e misero in pratica una pedagogia linguistica rinnovata, bisogna purtroppo dire anche che

tutto questo fermento non ha mai riguardato la totalità della scuola italiana, e neppure la maggior parte di essa. Molti insegnanti di italiano sono passati indenni attraverso gli anni più caldi, arrivando qualcuno ad ignorare perfino l'esistenza delle Dieci Tesi, e molte delle tematiche connesse. Questa indolenza dell'istituzione è un fatto ben noto, e riguarda qualsiasi tentativo di rinnovarne contenuti e metodi (Lo Duca, 2013, 59-60).

L'idea di rinnovamento non ha coinvolto tutta la scuola anche per altre ragioni, tra cui il perdurare di un'inadeguatezza della formazione linguistica degli insegnanti e – soprattutto negli ultimi 15 anni -la politica dei tagli che ha riguardato in generale la scuola e la cultura⁶.

⁵ Per una panoramica delle pubblicazioni e delle attività del Giscel si veda il sito www.giscel.it; per le attività del Cidi si veda il sito www.cidi.it, in cui si trova anche la rivista *online* dell'associazione: *Insegnare*.

⁶ "L'Italia è all'ultimo posto in Ue per percentuale di spesa pubblica destinata all'istruzione (7,9% nel 2014 a fronte del 10,2% medio Ue) e al penultimo posto (fa peggio solo la Grecia) per quella destinata alla cultura (1,4% a fronte del 2,1% medio Ue). È quanto emerge da dati Eurostat 2014 sulla spesa governativa divisa per funzione" (Eurostat, Italia maglia nera per spesa pubblica in istruzione e cultura, in Il sole 24 ore, 26 marzo 2016 <http://www.ilsole24ore.com/art/notizie/2016-03->

Un problema complesso, che non è possibile affrontare nella sua interezza in questa sede, ma che influenza inevitabilmente lo scrivere a scuola, argomento del presente lavoro.

Finita la stagione più militante dell'Educazione linguistica, venuta probabilmente anche meno nella società italiana la spinta alla partecipazione (Simone, 1998), quelle istanze non hanno perso di validità e attualità per un complesso di fattori che riguardano la società e, di conseguenza, la scuola, che della società è una parte.⁷

Molti anni dopo le Dieci Tesi, l'Italia continua a fare i conti con importanti e persistenti forme di analfabetismo o comunque – e soprattutto nel sud - con una alfabetizzazione non capillare e con strati non trascurabili della popolazione che non hanno una padronanza delle abilità linguistiche di base (De Mauro, 2010; Di Francesco, Amendola, Mineo, 2016; Gallina, 2006).⁸

26/eurostat-italia-maglia-nera-spesa-pubblica-istruzione-e-cultura--120216.shtml?uuiid=ACoyCEvC

⁷ Scrive De Mauro (2011): "Il testo delle *Dieci tesi*, tradotte anche in francese, inglese e neogreco, ha acquisito qualche credibilità internazionale. In anni recenti qualcuno c'è chi lo ha additato come responsabile di ciò che continua a non funzionare nelle nostre scuole. In realtà non più del 20% degli insegnanti conosce le *Dieci tesi* e solo l'8% dichiara di essersene ispirato nelle sue attività di insegnamento."

⁸ Di Francesco, Amendola e Mineo (2016) presentano i risultati per l'Italia dell'indagine OCSE, PIAAC (*International Programme for Assessment of adult Competencies*) i cui dati rivelano che le persone tra i 16 e i 65 anni con basse competenze di *literacy*, i cosiddetti *low skilled*, sono un problema "drammaticamente presente in tutti i paesi che hanno partecipato al primo round dell'indagine PIAAC. In Italia i cittadini di età compresa tra i 16 e 65 anni con livelli molto bassi di *literacy* sono poco meno di 11 milioni, il 27,9% della popolazione di riferimento, si tratta della percentuale più elevata tra i paesi partecipanti. [...] I *low skilled* in Italia sono per il 52,6% uomini e per il 47,4% donne. Tendono a concentrarsi nelle fasce d'età più avanzate (il 31,8% ha un'età compresa tra i 55 e i 65 anni), decrescono nelle fasce di età successiva, anche se le percentuali rilevate nelle fasce più giovani della popolazione sono tutt'altro che irrilevanti: il 9,6% dei *low skilled* italiani ha tra 16 e 24 anni e quasi il 15% ha tra 25 e 34 anni. Le persone con bassi livelli di competenza non si distribuiscono in maniera uniforme sul territorio italiano. Il Sud e il Nord Ovest del Paese sono le regioni con le percentuali più alte, da sole ospitano più del 60% dei *low skilled* italiani.

In questo quadro si inserisce anche la scuola italiana, che nelle indagini internazionali sulle competenze di lettura non brilla, così come non brilla l'italiano scritto degli studenti tra scuola secondaria di II grado e Università così come emerge da indagini nazionali e locali.

Se è vero che l'italiano è ormai diventato faticosamente lingua nazionale, è vero che restano sacche di popolazione in condizione di svantaggio linguistico. Pertanto De Mauro, alla domanda se dopo vent'anni fosse necessario cambiare qualcosa delle Dieci tesi rispondeva:

no, non c'è da cambiare le *Dieci tesi*. C'è da fare qualcosa di più difficile: bisogna sviluppare e generalizzare pratiche di insegnamento ancora migliori di quelle che siamo riusciti a far funzionare in questi anni, per lavorare, per portare il 100% delle bambine e dei bambini, italiani e immigrati, al possesso della lingua che la scuola media dell'obbligo ha tra i suoi obiettivi costanti e a mio avviso non modificabili, a meno di non accettare di vivere con una scuola razzista (De Mauro, 1998 a: 27).

Qualche anno dopo, in una sintetica panoramica sull'Educazione linguistica in Italia, De Mauro (2011) ribadiva l'attualità delle *Dieci Tesi* per la scuola, soprattutto in riferimento alla scuola secondaria:

Le *Dieci tesi* chiedevano e continuano a chiedere che le aule, come è avvenuto nelle nostre eccellenti scuole elementari, si trasformino da *Hörsaal* in *Arbeitsaal*, da *auditorium* in *laboratorium*, un laboratorio dei linguaggi in cui si manifestino e accertino di continuo tutte le modalità d'uso delle lingue: ascoltare capendo e fare domande, leggere insieme o da soli e riferire di letture, discutere tra pari, connettersi ad altri pari lontani per discutere problemi comuni, elaborare grafici e tabelle, schemi e indici, scrivere e scrivere di continuo, dall'appunto alla nota ordinata, per registrare nuove conoscenze e riflessioni su quanto si sperimenta, si studia, si vive dentro e fuori della scuola, nella «scuola grande quanto il mondo» evocata da Gianni Rodari e ben nota nelle aule elementari. [...] È impensabile, è «utopico», come qualcuno ha scritto, che si avviino su questa strada le scuole secondarie, specie le superiori? I Gianni, i figli e le figlie dell'81% di famiglie senza libri in casa, del 62% magari con il computer, ma senza capacità di servirsene per navigare, del 38% di dealfabetizzati in età adulta (una volta usciti da scuola ripiombati nella lontananza da lettura, scrittura, calcolo), quanto

tempo ancora dovranno attendere per essere meritevoli di un'educazione linguistica rinnovata anche nelle scuole secondarie?

Ma a spingere per un'educazione linguistica diffusa ed efficace non è stato solo De Mauro, il Giscel o il Cidi. Per esempio l'Accademia della Crusca, in un documento redatto alla fine del 2009 e significativamente intitolato *Lingua italiana, scuola, sviluppo*, offre una visione dell'alfabetizzazione come preconditione per un paese civile (sebbene mettendo l'accento sulla competitività):

Una conoscenza della lingua materna sicura e ricca, che non si limiti ai bisogni comunicativi primari, elementari, ma includa un ampio repertorio lessicale, una flessibilità di usi sintattici e una capacità di passare da un registro comunicativo all'altro in modo appropriato e cioè con sensibilità all'occasione e alla concreta circostanza comunicativa, è insomma una preconditione per un paese civile che intenda restare competitivo nella contemporaneità (Bruni, 2009: 1).

Non solo: alcune istanze dell'Educazione linguistica sono arrivate – oltre che nei già ricordati programmi scolastici del 1979 e 1985 - anche nelle Indicazioni Nazionali per i Licei e nelle Linee guida per i Tecnici.

Queste raccolgono anche suggestioni che vengono dall'Europa, nei cui documenti non manca la sensibilità pedagogica per i fatti di lingua: nella *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)*, per esempio, la prima delle competenze individuate e quella nella madrelingua, di cui si riporta un estratto:

La comunicazione nella madrelingua è la capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e di interagire adeguatamente e in modo creativo sul piano linguistico in un'intera gamma di contesti culturali e sociali, quali istruzione e formazione, lavoro, vita domestica e tempo libero.

Conoscenze, abilità e attitudini essenziali legate a tale competenza:

La competenza comunicativa risulta dall'acquisizione della madrelingua, che è intrinsecamente connessa con lo sviluppo della capacità cognitiva dell'individuo di interpretare il mondo e relazionarsi con gli altri. La comunicazione nella madrelingua presuppone che una persona sia a conoscenza del vocabolario, della grammatica funzionale e delle funzioni del linguaggio. Ciò comporta una conoscenza dei principali tipi di interazione verbale, di una serie

di testi letterari e non letterari, delle principali caratteristiche dei diversi stili e registri del linguaggio nonché della variabilità del linguaggio e della comunicazione in contesti diversi.

Le persone dovrebbero possedere le abilità per comunicare sia oralmente sia per iscritto in tutta una serie di situazioni comunicative e per sorvegliare e adattare la propria comunicazione a seconda di come lo richieda la situazione. Questa competenza comprende anche l'abilità di distinguere e di utilizzare diversi tipi di testi, di cercare, raccogliere ed elaborare informazioni, di usare sussidi e di formulare ed esprimere le argomentazioni in modo convincente e appropriato al contesto, sia oralmente sia per iscritto.

1.5. Alcune ricerche sulla scrittura in Italia

Sebbene il paragrafo intenda parlare di ricerche sulla scrittura condotte in Italia e in particolare di quelle che hanno riguardato la scuola secondaria di II grado, non si può partire senza una panoramica sull'ambito internazionale, seppur rapida e senza pretesa di completezza.

La ricerca sulla scrittura è molto viva in ambito internazionale, soprattutto in area anglosassone, in cui c'è una lunga tradizione di studi e in cui non è infrequente che le Università dedichino interi dipartimenti a tale tipo di ricerca. Questo fermento si traduce inoltre in riviste e collane di pubblicazioni dedicate alla scrittura, spesso frutto di collaborazioni internazionali all'interno di associazioni accademiche dedicate alla ricerca sulla scrittura.

Tra queste si può per esempio ricordare la *Conference on College Composition and Communication*, che pubblica un'omonima rivista e, dal 1984, una collana di monografie intitolata *Studies on Writing and Rhetoric*. Oppure, in ambito europeo, il SIG (*Special Interest Group*) *Writing*, che fa parte della EARLI (*European Association for Research in Learning and Instruction*) e la sua rivista *Journal of writing research*.

Gli indirizzi di ricerca sono molteplici, come si legge sul sito di un'altra importante società, *l'International Society for the Advancement of Writing Research*, in una pagina che offre una panoramica della ricerca attuale:

Universities around the globe work with post-secondary student writing across institutions and disciplines, study writing and its teaching, and consider the cognitive, socio-cultural, and political effects of writing. This work is carried out in government-sponsored and university-sponsored research laboratories, independent professional and scholarly associations, and university departments of education, linguistics, rhetoric, and academic literacy studies.

E come si legge sulla pagina internet di presentazione di *Writing Studies*, un'importante collana di monografie iniziata nel 1994 e che raccoglie contributi internazionali e prospettive di ricerca che vanno dalla Linguistica testuale alla Psicologia cognitiva:

Studies in Writing aims for multiple perspectives of writing, education and texts. The series provides a collection of theoretical and empirical insights into the foundations of writing, and learning and teaching processes in written composition. The series aims to cover theoretical issues, supported by both quantitative and qualitative empirical research and representing a wide range of nationalities. *Studies in Writing* provides a forum for research from established researchers, as well as contributions from young scholars. Fields of research covered are cognitive, socio-cognitive and developmental psychology, psycholinguistics, text linguistics, curriculum development and instructional science.

In Italia la ricerca sulla scrittura a scuola è iniziata poco più di 30 anni fa nell'ambito di un'indagine internazionale sulla produzione scritta a cura dello IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*), il cui coordinatore per l'Italia è stato Pietro Lucisano e che resta la più importante indagine sulla scrittura svolta nel Paese per numeri e impianto metodologico.

Si riporta di seguito l'efficace sintesi di Borghi (2012, 16-17):

L'indagine del 1984 *Written Composition Study* (WR) o Indagine sulla produzione scritta, compiuta in sedici Paesi su campione di studenti di tre popolazioni: all'ultimo anno della scuola primaria, della scuola media inferiore e superiore (l'Italia ha aggiunto un campione di studenti sedicenni per poter confrontare i risultati con gli altri Paesi, in cui l'obbligo scolastico comprende dieci anni di studio) (Lucisano, 1984; Corda Costa, Visalberghi, 1995; si veda anche rassegna bibliografica di Lucisano, Siniscalco, 1994). L'indagine è stata ovviamente occasione di confronto tra pedagogisti di diversi Paesi per concordare una definizione teorica dell'area della produzione scritta, le tipologie di prove e i criteri di valutazione⁹; [...]. Le tipologie di scrittura proposte erano molto eterogenee tra loro e spesso differenti da quelle della tradizione scolastica italiana, che tende a privilegiare testi narrativi e non pragmatici. "Nella selezione

⁹ Le premesse teoriche dell'indagine si trovano in Purves e Takala, 1982, al cui interno è anche il modello di definizione delle prove scritte elaborato da Vahapassi.

delle prove si è dunque badato a coprire l'intera area dello scrivere scolastico e al tempo stesso a privilegiare quelle prove che fossero in uso nella maggior parte dei paesi partecipanti" (Corda Costa, Visalberghi, 1995, 394-395). L'indagine prevedeva dunque nove tipologie di prove (1. Stesura di un messaggio informativo; 2. Riassunto; 3. Ristesura di una storia; 4. Composizione descrittiva; 5. Composizione narrativa; 6. Composizione persuasiva; 7. Composizione riflessiva; 8. Composizione libera; 9. Lettera di consigli), in alcuni casi declinati in modo diverso a seconda delle popolazioni considerate (Corda Costa, Visalberghi, 1995). Per quanto riguarda in particolare l'analisi dei risultati della prova 9 si veda Fabi e Pavan De Gregorio (1988). La competenza di scrittura richiede capacità di strutturazione e di produzione, che a loro volta necessitano di competenze cognitive, sociali, linguistiche e motorie. Per questo, accanto alla valutazione globale, è stata usata una valutazione analitica basandosi sulla valutazione dei tratti principali (Lloyd Jones, 1977) comprendente la qualità del contenuto, l'organizzazione e la presentazione del contenuto, lo stile e l'adeguatezza del registro, la grammatica, il lessico, l'ortografia, l'impaginazione, la calligrafia e le reazioni del valutatore; per ognuna delle prove sono state redatte precise istruzioni per lo studente, ma anche precise istruzioni rivolte ai valutatori per le diverse voci di valutazione, al fine di rendere uniformi le valutazioni. I risultati dell'indagine in Italia hanno messo in luce alcune differenze regionali e tra ordini di scuola, in particolare perché "i criteri che rimandano al momento ideativo e organizzativo della scrittura fanno rilevare nel corso della scolarizzazione un sensibile decremento" (Corda Costa, Visalberghi, 1995, p. 216), stimolando riflessioni sulla didattica della scrittura nelle scuole medie e superiori. I risultati dell'indagine internazionale si trovano in Alan Purves (1992) [...]. I risultati dell'indagine in Italia si possono invece trovare in Lucisano, 1988 e Lucisano, Benvenuto, 1991; la metodologia elaborata per l'indagine è stata inoltre alla base di alcune ricerche, come il progetto Saper Scrivere del Provveditorato di Bergamo (Lucisano, 1990e) o la ricerca condotta per conto dell'IRRSAE del Molise (IRRSAE Molise, 1993).

Subito dopo l'istituzione del nuovo esame di Stato è stata svolta un'indagine dall'IRRSAE (Istituto Regionale Ricerca Educativa) Piemonte e dal CEDE (Centro Europeo dell'Educazione, oggi INVALSI) per analizzare le criticità linguistiche emerse nelle prime prove degli Esami di Stato '98/99 (Ambel, Faudella, 2001).

L'Indagine si è basata sull'analisi di un *corpus* costituito da 500 prove svolte in tutta l'Italia e distribuite tra diversi tipi di scuola media superiore (1/3 licei e magistrali; 1/3 istituti tecnici; 1/3 istituti professionali) e i diversi tipi di prova

(100 per ogni tipo: analisi del testo letterario, articolo giornalistico, saggio breve, tema storico, tema di carattere generale). Benché il campione analizzato non sia statisticamente rappresentativo, in senso tecnico, l'indagine aveva l'obiettivo esplicito di verificare, da una parte, le capacità e modalità di scrittura degli studenti (controllo dei diversi tipi di testo, delle procedure utilizzate per realizzarli, delle aree di maggiori carenze e/o padronanza, tipi di errori, incertezze più comuni, ecc.), dall'altra, le aree più bisognose di interventi didattici mirati (Piemontese, 2002, 14-15).

Quello che, sinteticamente, emerse è che le competenze morfosintattiche e ortografiche e l'adeguatezza pragmatica dei testi davano risultati confortanti. Più in crisi invece gli aspetti che attengono all'organizzazione testuale, ma i risultati peggiori riguardarono la padronanza del contenuto e il lessico.

Circa un decennio più tardi un'indagine simile è stata condotta dall'Invalsi sui compiti degli Esami di Stato del 2007, 2009 e 2010. La ricerca ha attraversato diverse fasi ed essenzialmente si è concentrata sui problemi legati alle difformità di valutazione tra commissione e correttori dell'Invalsi e sulle competenze linguistiche in uscita dal II ciclo.

Nell'ultima fase della ricerca, l'analisi dei dati relativi alla sessione d'esame 2010

ha prodotto una casistica degli errori ricorrenti nella produzione scritta in uscita dalla scuola secondaria di secondo grado a livello testuale, grammaticale, lessicale e ideativo: l'area nella quale viene rilevata la maggior parte degli errori è quella ideativa (oltre il 50% di errori) (Grossi, 2015, 29).

Tra il 2004 e il 2005 c'è stata una ricerca dell'Università Sapienza in alcuni Licei di Roma per definire un profilo delle competenze linguistiche in uscita dal II ciclo di istruzione. Il progetto, intitolato "Monitoraggio delle competenze linguistiche degli studenti in uscita dai licei classici e scientifici nel 2003/04" rientrava nel programma *Campus one*, nel cui ambito sono stati attivati anche dei laboratori di scrittura controllata nella facoltà di Scienze Umanistiche (Piemontese, Sposetti, 2015 a).

Coordinato da Tullio de Mauro, il monitoraggio ha visto la collaborazione di linguisti e pedagogisti nel mettere a punto una serie di prove di comprensione del testo, di lettura, di conoscenza lessicale e di scrittura. Su quest'ultimo punto è interessante l'analisi delle prove di riassunto nell'ottica delle complesse operazioni linguistiche e cognitive che questo tipo di testo presuppone: l'analisi dei dati mostra come una

prova ritenuta semplice e quasi data per scontata nella prassi scolastica, sia in realtà molto insidiosa a partire dal livello linguistico e fino alle operazioni extralinguistiche e inferenziali che chi scrive è chiamato a fare (Brusco, Cacchione, Falcetta, 2015).

Ci sono poi ricerche che si sono focalizzate non solo sulla produzione scritta degli studenti, ma – come la presente - a indagare anche abitudini di scrittura e difficoltà percepite sia dagli studenti che dagli insegnanti.

È il caso per esempio di una ricerca condotta nell'ambito di un progetto del Giscel in Puglia su studenti al secondo e al quarto anno della scuola superiore (De Masi, Maggio, 2008) e che si è servita di questionari per studenti e insegnanti (circa 1000 raccolti tra gli studenti e circa 400 tra gli insegnanti) e di prove di scrittura (1500 raccolte).

Dai questionari somministrati ai docenti salentini di diverse materie emerge che

Per quanto riguarda le competenze scritte, più della metà dei docenti pensa che soltanto alcuni studenti abbiano effettivamente imparato a scrivere al termine delle scuole superiori. E, sempre secondo i nostri docenti, scrivono bene soprattutto i ragazzi dei licei, molto meno quelli degli istituti tecnici e ancora meno quelli dei professionali.

Le attività didattiche dedicate alla scrittura sono poco significative. [...]

L'addestramento specifico degli studenti per la produzione di testi scritti viene dichiarato solo dal 46,3% dei docenti, a dimostrazione del fatto che la scrittura si esercita e si sviluppa in molti casi liberamente, senza un progetto didattico preciso.

Per i ragazzi risulta difficile, come segnalano i docenti, mettere in relazione i concetti all'interno del testo e usare le parole appropriate. (91-93).

Un'altra ricerca che si è occupata dello scrivere a scuola si è svolta su 1500 studenti di classi seconde delle scuole secondarie di II grado della provincia di Trento e si intitola "Scritture di scuola" ed è stata presentata nel 2011. Attraverso questionari per i docenti e studenti e prove di scrittura, analizza didattica, atteggiamenti degli studenti verso la scrittura e competenze legate a prove argomentative e di sintesi.

Ci si sofferma in questo momento solo sui risultati emersi dai questionari insegnanti (alcuni dati sugli studenti saranno illustrati nel corso del lavoro) e che dipingono un docente motivato e interessato alla didattica della scrittura, ma che ricorre poco al confronto con i colleghi e con una scarsa formazione linguistica alle spalle e in servizio: molti dei

docenti intervistati pensano che la formazione sul campo sia quella che più conta e tuttavia

non v'è dubbio che questa sia fondamentale, in quanto esemplificativa della sostanza stessa del lavoro dell'insegnare, ma è anche vero che soltanto il riferimento a saperi teorici solidi e sorretti da teorie scientifiche può garantire la chiarezza dei quadri concettuali, la validità delle motivazioni che soggiacciono alle scelte, gli strumenti per l'analisi dell'esperienza e delle conoscenze che produce (Boscolo, Zuin, 300).

Si desidera in ultimo citare due ricerche nate nell'ambito del Dottorato Consortile in Pedagogia Sperimentale, diventato poi Dottorato in Psicologia Sociale, dello Sviluppo e Ricerca Educativa e che hanno adottato la metodologia IEA IPS. La prima è di Borghi (2012), che ha compiuto uno studio sulla produzione scritta in ingresso nella scuola secondaria di II grado attraverso un complesso sistema di misure automatizzate dei testi e attraverso un incrocio di dati testuali e variabili socioculturali che ha portato in luce – tra i tanti risultati - quanto l'ambiente e le abitudini linguistiche familiari pesino sulla produzione scritta.

La seconda è di Barbagli (tesi discussa nel 2016) e ha per oggetto uno studio longitudinale della produzione scritta di alcune classi di scuola secondaria di I grado. Attraverso un'analisi linguistico computazionale ha descritto diversi tratti linguistici evidenziando, tra gli altri risultati, come gli errori cambino di qualità nel tempo e si riducano in quantità.

Capitolo secondo

La ricerca: problema, obiettivi, disegno

... In quell'Impero, l'Arte della Cartografia giunse a una tal Perfezione che la Mappa di una sola Provincia occupava tutta una Città, e la mappa dell'impero tutta una Provincia. Col tempo, queste Mappe smisurate non bastarono più. I Collegi dei Cartografi fecero una Mappa dell'Impero che aveva l'Immensità dell'Impero e coincideva perfettamente con esso. Ma le Generazioni Seguenti, meno portate allo Studio della cartografia, pensarono che questa Mappa enorme era inutile e non senza Empietà la abbandonarono all'Inclemenze del Sole e degl'Inverni. Nei deserti dell'Ovest rimangono lacerate Rovine della Mappa, abitate da Animali e Mendichi; in tutto il Paese non c'è altra reliquia delle Discipline Geografiche. (Suárez Miranda, Viajes de varones prudentes, libro IV, cap. XIV, Lérida, 1658)".

Jorge Luis Borges, Storia universale dell'infamia

2.1. Il problema della scrittura a scuola: attualità ed evidenze

All'inizio di febbraio 2017 ha avuto un certo clamore mediatico la pubblicazione su un quotidiano nazionale di un manifesto intitolato *Contro il declino dell'italiano a scuola*¹; indirizzato alla Presidenza del Consiglio, al Parlamento e al Ministro dell'Istruzione, redatto dal *Gruppo di Firenze per la scuola del merito e della responsabilità* e sottoscritto da 600 professori universitari, il documento poneva la questione delle scarse competenze linguistiche da parte degli studenti italiani.

Al di là delle proposte che, come hanno dimostrato alcuni pedagogisti e linguisti legati attenti all'educazione come per esempio Sobrero² e Lo Duca, denotano una scarsa conoscenza della scuola, dei fatti linguistici legati alla scrittura e una propensione invece a un focoultiano sorvegliare e punire, la vicenda è interessante perché testimonia l'interesse intorno

¹ Disponibile all'indirizzo: ilfattoquotidiano.it/2017/02/04/alluniversita-errori-da-terza-elementare-recuperiamo-la-lingua-italiana-lappello-dei-docenti/3366245/

² Sobrero ha risposto in qualità di segretario del Giscel con un documento disponibile all'indirizzo: giscel.it/sites/default/files/comunicazioni/2017/02_Per%20il%20Fatto%20Quotidiano%20e%20altri.pdf

alla questione dell'insicuro possesso delle abilità linguistiche da parte degli studenti alla fine del II ciclo di istruzione.

La pubblicazione del manifesto è solo l'ultima di tante occasioni in cui i giornali e i telegiornali nazionali si sono occupati della (in)competenza linguistica degli studenti e testimonia un interesse (e una preoccupazione) larghi per un tema che non è solo da specialisti di linguistica ed educazione: un sicuro possesso della madrelingua infatti è – come già detto in precedenza – un'abilità trasversale non solo alle discipline scolastiche e accademiche, ma a tutti gli ambiti della vita privata e sociale.

Il tema è attuale ma non nuovo. Sulla scrittura degli studenti medi e universitari italiani si discute in sede teorica e si fa ricerca dall'inizio degli anni '90 ed è interessante richiamare qualche evidenza linguistica emersa negli anni più recenti: dal 2009, per esempio, è stato avviato un partenariato tra l'Accademia della Crusca e l'Invalsi che prevede la ricorrezione di campioni di compiti di italiano dell'Esame di Stato, collaborazione che poi è continuata con l'Università Sapienza. In uno dei rapporti che analizzano la lingua degli studenti, Serianni chiarisce la complessità del fenomeno sgomberando il campo dal senso comune che invece abbonda soprattutto da parte dei molti che, pur dimostrando di conoscere poco la scuola, ne parlano copiosamente:

Quando si parla di competenze di scrittura da parte degli studenti si devono scontare alcuni pregiudizi comuni. Per l'uomo della strada, facile preda di certo sensazionalismo mediatico, lo scolaro tipo arriverebbe alla fine delle superiori facendo strafalcioni di ortografia. Diverso il quadro visto dalla parte degli insegnanti: da un lato c'è la consapevolezza che l'insistenza su alcune abilità ortografiche di base, fin dai primi anni di scuola, sortisce i suoi frutti; dall'altro, si sa bene che quel che pregiudica il successo scolastico nell'italiano scritto è un insieme più complesso e meno facilmente rimediabile: scarsa capacità di organizzazione e gerarchizzazione delle idee, tecniche di argomentazione di volta in volta elementari o fallaci, modesta padronanza del lessico astratto o comunque di quello che esula dal patrimonio abitualmente impiegato nell'oralità quotidiana. I risultati del *Progetto di ricorrezione*, relativi ai dati dell'esame di Stato del 2010, permettono di sfatare alcuni pregiudizi e di richiamare l'attenzione sulle carenze effettive: un'operazione indispensabile per mettere in atto interventi mirati (Serianni, 2012 b, 37).

Definisce poi quali sono i problemi linguistici che emergono:

Andiamo agli aspetti centrali. Quali sono le aree di maggiore sofferenza? Sono due, di rango molto diverso: l'interpunzione e la competenza ideativa. Nell'«Uso consapevole della punteggiatura in relazione al tipo di testo», la percentuale di errori sfiora l'80%: solo uno studente su cinque è in grado di scrivere un testo in cui non ci sia nemmeno una menda interpuntiva. Qui non siamo di fronte a minuzie: «un uso insufficiente o improprio dei segni di punteggiatura»–ha scritto Bice Mortara Garavelli³ – è «un sintomo di quel male oscuro che è l'incapacità di costruire un testo» (*id.*, 39).

Sull'importanza della competenza ideativa non c'è da spendere parole. Anche quegli insegnanti che tendono a valutare soprattutto il "contenuto" e magari la "spontaneità" dei sentimenti del discente non sottovaluterebbero i dati che emergono dal *Progetto di ricorrezione*. Carenti appaiono soprattutto i descrittori IV.3 («Presenza di affermazioni a vario titolo imprecise, che tradiscono una preparazione lacunosa o affrettata ovvero indulgente supinamente ai luoghi comuni») e IV.4: «Presenza di affermazioni estemporanee o non meditate, che rivelano scarso approfondimento di un argomento e talvolta scarsa disciplina mentale». In entrambi i casi la quota di errori supera l'80 (*id.*, 40).

I problemi non riguardano solo i maturandi, ma anche gli studenti del primo biennio della Scuola secondaria di II grado, popolazione bersaglio dell'indagine *Scritture di scuola* (Boscolo, Zuin, 2014).

Da quell'indagine emerge che:

Ciò che molti studenti non padroneggiano è la visione d'insieme del testo. Accade infatti che i vari elementi siano presenti ma i contenuti non siano espressi con chiarezza, oppure che si mantenga la coerenza ma non la coesione sintattica tra le parti, o, ancora, non si tenga sufficientemente conto dello scopo comunicativo del testo. [...] riteniamo che l'efficacia argomentativa di molti elaborati sia compromessa più che dalle difficoltà relative a ogni singolo aspetto, strutturale-semantico – organizzativo/espositivo – funzionale, dalla mancata gestione della loro interdipendenza, importante in tutti i testi, ma irrinunciabile in testi vincolanti, come sono gli argomentativi. La scrittura argomentativa, infatti, ma in genere quella accademica, esalta e insieme pretende che il testo sia inteso nel suo significato etimologico, come insieme organico di parti coerente e coeso, nel quale sono decisivi tanto i contenuti delle singole unità quanto i connettivi che le collegano; contemporaneamente, richiede che la forma

³ Mortara Garavelli, 2007, 45-46.

espositiva riduca i margini di ambiguità nella comunicazione e rappresenti per sé stessa una guida alla lettura.

Gli elaborati esaminati, sia per la prova sintesi, Sia per il testo argomentativo rispondono solo in parte questi requisiti. Ad una coerenza di insieme, si contrappone una segmentazione in sequenze di frasi o di periodi non organizzati in paragrafi e spesso non coesi. Anche le scelte lessicali sembrano testimoniare, nei più, una scarsa percezione della necessità di pianificare la scrittura secondo il criterio della coerenza. L'uso di nomi, verbi e aggettivi, ma anche preposizioni, congiunzioni, pronomi relativi e punteggiatura, appare abbastanza frequentemente quasi disancorato sia dai loro significati autentici, sintattici e semantici, sia dai contesti nei quali sono impiegati [...]. Più competenti nel testo argomentativo che nella sintesi, hanno della scrittura della sintesi una rappresentazione non corretta, della scrittura di testi argomentativi una visione parziale; per entrambe, tendono a non considerare la particolare tipologia di formalizzazione e/o lo scopo comunicativo richiesti. (Boscolo, Zuin, 2014, 304-306).

Se le evidenze linguistiche su esposte illustrano – almeno in parte – i problemi esistenti, a indicare ciò che l'italiano scritto a scuola dovrebbe essere ci sono i documenti ministeriali che hanno sostituito i vecchi programmi, le Indicazioni nazionali per i Licei e le Linee guida per Istituti Tecnici e Professionali⁴, entrambi in vigore dal 2010. Questi fissano obiettivi molto alti, seppur generali, se non addirittura generici (Lucisano, 2010), per la scrittura. All'interno di questi documenti c'è una distinzione in obiettivi di apprendimento in uscita e obiettivi alla fine del primo biennio. Essendo lo studio incentrato sulla scrittura alla conclusione del primo biennio della secondaria di II grado, si riportano di seguito solo le parti relative a questo segmento scolastico per ogni tipo di scuola, limitatamente alla lingua italiana.

La conclusione del primo biennio è uno snodo molto importante perché coincide con la fine dell'obbligo scolastico. In tale passaggio la scuola è chiamata a certificare le competenze dell'alunno rispetto ai

⁴ Per un'analisi ad opera del Giscel degli aspetti linguistici delle Linee guida si rimanda a Marchese, 2010, in giscel.it/sites/default/files/documenti/07_GISCELParereLineeGuidaTecniciProf.pdf

quattro assi culturali: asse dei linguaggi; asse matematico; asse scientifico tecnologico; asse storico sociale⁵.

Nelle Indicazioni per i Licei⁶ si legge che lo studente:

Nell'ambito della produzione scritta saprà controllare la costruzione del testo secondo progressioni tematiche coerenti, l'organizzazione logica entro e oltre la frase, l'uso dei connettivi (preposizioni, congiunzioni, avverbi e segnali di strutturazione del testo), dell'interpunzione, e saprà compiere adeguate scelte lessicali.

Tali attività consentiranno di sviluppare la competenza testuale sia nella comprensione (individuare dati e informazioni, fare inferenze, comprendere le relazioni logiche interne) sia nella produzione (curare la dimensione testuale, ideativa e linguistica). Oltre alla pratica tradizionale dello scritto esteso, nelle sue varie tipologie, lo studente sarà in grado di comporre brevi scritti su consegne vincolate, parafrasare, riassumere cogliendo i tratti informativi salienti di un testo, titolare, parafrasare, relazionare, comporre testi variando i registri e i punti di vista.

Questo percorso utilizzerà le opportunità offerte da tutte le discipline con i loro specifici linguaggi per facilitare l'arricchimento del lessico e sviluppare le capacità di interazione con diversi tipi di testo, compreso quello scientifico: la trasversalità dell'insegnamento della Lingua italiana impone che la collaborazione con le altre discipline sia effettiva e programmata. (Indicazioni Nazionali per i Licei, 2010, 3-4)

Per quanto riguarda le conoscenze rispetto alla produzione scritta nei Tecnici, le Linee guida⁷ raccomandano:

Modalità di produzione del testo; sintassi del periodo e uso dei connettivi; interpunzione; varietà lessicali, anche astratte, in relazione ai contesti

⁵ La certificazione delle competenze è regolamentata dal Decreto 22 Agosto 2007, n. 139, *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*.

⁶ Disponibili all'url: indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010/indicazioni_nuovo_impaginato/_decreto_indicazioni_nazionali.pdf

⁷ Disponibili all'url: indire.it/lucabas/lkmw_file/nuovi_tecnici/INDIC/_LINEE_GUIDA_TECNICI_.pdf

comunicativi;

Strutture essenziali dei testi descrittivi, espositivi, narrativi, espressivi, valutativo-interpretativo, argomentativi, regolativi.

Modalità e tecniche relative alla competenza testuale: riassumere, titolare, parafrasare, relazionare, strutturare ipertesti, ecc.

E per quanto riguarda le abilità:

Nell'ambito della produzione scritta, ideare e strutturare testi di varia tipologia, utilizzando correttamente il lessico, le regole sintattiche e grammaticali, ad esempio, per riassumere, titolare, parafrasare, relazionare, argomentare, strutturare ipertesti, ecc.

Riflettere sulla lingua dal punto di vista lessicale, morfologico, sintattico.

Ha inoltre una complessiva coscienza della storicità della lingua italiana, maturata attraverso la lettura fin dal biennio di alcuni testi letterari distanti nel tempo, e approfondita poi da elementi di storia della lingua, delle sue caratteristiche sociolinguistiche e della presenza dei dialetti, nel quadro complessivo dell'Italia odierna, caratterizzato dalle varietà d'uso dell'italiano stesso. (Linee guida istituti tecnici, 2010, 39-40)

Agli studenti dei Professionali⁸ si richiedono le seguenti conoscenze:

Nell'ambito della produzione scritta, conoscenze relative a: produzione del testo, sintassi del periodo, uso dei connettivi, interpunzione, uso del lessico astratto e conoscenze relative alla competenza testuale attiva e passiva degli studenti (riassumere, titolare, parafrasare), con riferimento anche alle strutture essenziali dei testi descrittivi, espositivi, narrativi.

Conoscenze relative agli aspetti essenziali dell'evoluzione della lingua nel tempo e della dimensione socio-linguistica (registri dell'italiano contemporaneo, diversità tra scritto e parlato, rapporto con i dialetti).

⁸ Le linee guida per gli Istituti Professionali sono disponibili all'url: indire.it/lucabas/lkmw_file/nuovi_professionali/linee_guida/_LINEE%20GUIDA%20ISTITUTI%20PROFESSIONALI_.pdf

E abilità nella produzione scritta:

Nell'ambito della produzione scritta, allestire il testo, usare correttamente la sintassi del periodo, i connettivi, l'interpunzione, il lessico astratto; esercitare la propria competenza testuale, attiva e passiva (riassumere, titolare, parafrasare) (Linee guida Istituti Professionali, 2010).

Sebbene per i tre tipi di scuola il MIUR abbia fatto delle differenziazioni, soprattutto tra Licei, da un lato, e Istituti dall'altro, le richieste di competenza nella produzione scritta hanno in comune abilità complesse come la corretta strutturazione del periodo, l'uso del lessico astratto e la padronanza di tipologie testuali basilari.

Già a questo punto del secondo ciclo le competenze attese sono abbastanza elevate e altrettanto elevate sono quelle attese all'uscita dal secondo ciclo quando, inoltre, l'italiano scritto assume un peso tangibile di ben 15 punti su 100 nella votazione dell'Esame di Stato.

Scrivere è dunque importante nella scuola, che, almeno nelle intenzioni, ha recepito alcune istanze di linguistica educativa ma anche istanze provenienti dalla società stessa:

In generale, nelle società moderne, soprattutto in quelle più alfabetizzate ed economicamente più avanzate, la necessità di saper scrivere è molto più ampia della capacità effettivamente posseduta dai parlanti. Se prestiamo un po' di attenzione al modo in cui si dipana normalmente la nostra vita quotidiana, ci accorgiamo di quanto siamo costretti a misurarci, in modo produttivo e ricettivo, con una varietà sterminata di forme scritte (Piemontese, 2002, 1).

2.2. Finalità della ricerca

Obiettivi elevati indicati dal Ministero dell'Istruzione, da un lato, evidenze linguistiche poco rassicuranti, dall'altro.

Nel considerare questi due poli e la distanza che spesso intercorre tra ciò che è e ciò che dovrebbe essere l'italiano scritto a scuola è nata l'idea di esplorare il contesto in cui si realizza l'apprendimento della scrittura, ma non in termini di produzione scritta di cui analizzare dei tratti linguistici, bensì guardando alle idee linguistiche che sullo scrivere ci sono nell'ambiente scolastico.

In particolare si intende capire come recepiscano la didattica della scrittura gli studenti, quali siano i problemi più marcatamente linguistici che hanno nello scrivere, quali siano le loro idee riguardo all'utilità del saper scrivere.

Per indagare il contesto si è ritenuto imprescindibile includere nella ricerca gli insegnanti. Nella convinzione che "Imparare a scrivere, cioè padroneggiare i diversi livelli di costruzione del testo, è un fatto tutt'altro che elementare perché richiede il possesso di tecniche complesse che possono essere imparate e insegnate" (Piemontese, 2002, 4), è stato ritenuto importante indagare la formazione dei docenti alla didattica delle abilità linguistiche, le loro opinioni sull'utilità del saper scrivere, le loro pratiche didattiche e vedere quali bisogni linguistici scorgono nei propri alunni.

È stato così concepito un disegno con due popolazioni distinte ma legate: un certo numero di classi e l'insegnante di italiano di ciascuna classe.

L'intento non è stabilire delle correlazioni tra i due gruppi, sebbene in alcuni punti nel corso del lavoro si accosteranno i dati degli uni e degli altri, ma utilizzare le informazioni raccolte dai professori come cornice in cui inquadrare i dati relativi agli studenti.

Dalle riflessioni enucleate fin qui, sono state formulate le domande a cui lo studio cerca di rispondere:

- 1) Che formazione linguistica hanno i docenti per insegnare a scrivere?
- 2) Quali sono le pratiche didattiche prevalenti e quali le difficoltà dell'insegnare a scrivere?
- 3) Qual è l'utilità dello scrivere per i docenti quale per gli studenti?
- 4) Quali difficoltà linguistiche vedono gli insegnanti negli studenti? E quali invece pensano di avere gli studenti?
- 5) Come si rapportano gli studenti con la scrittura scolastica?

2.3. Disegno, strumenti e luogo della ricerca

Per la ricerca sono state scelte le scuole secondarie di II grado, al cui interno sono state individuate due popolazioni: gli studenti alla fine dell'obbligo scolastico, frequentanti cioè la classe seconda, e gli insegnanti di italiano di ciascuna delle classi coinvolte nello studio⁹.

⁹ Limitarsi ai soli insegnanti di italiano non è stata una scelta ideologica: chi scrive è convinto della trasversalità della comunicazione nella madrelingua. Tuttavia,

Inizialmente si intendeva lavorare sulle classi in uscita dal II ciclo di istruzione ma, sia studiando la letteratura, sia discutendo l'idea con il tutor e negli incontri di Dottorato e con alcuni membri del Cidi sia nazionale che di Campobasso (luogo in cui si è svolta la ricerca), si è preferito spostare la ricerca dalla fine del II ciclo alla fine dell'obbligo scolastico¹⁰.

Le ragioni sono state diverse: innanzitutto si sarebbe potuta incontrare una maggiore difficoltà nel fare somministrazioni nelle classi quinte a causa degli esami incombenti, problema riscontrato anche da Intraversato (2011) per la propria ricerca di dottorato; soprattutto, però, si è ritenuto che lavorare alla fine dell'obbligo avrebbe permesso di intercettare un'utenza scolastica più ampia, che comprendesse anche chi avrebbe abbandonato gli studi al compimento dei 16 anni; successivamente alcuni docenti di Campobasso, interpellati, hanno confermato che nel triennio la produzione scritta tende a ridursi quantitativamente e tipologicamente indirizzandosi essenzialmente verso le tipologie della prima prova dell'Esame di Stato.

Pertanto è stato ritenuto più interessante orientarsi su un momento del secondo ciclo con maggiore quantità e tipologia di testi proposti e con la possibilità di rivolgersi a un'utenza più eterogenea.

È stato successivamente stabilito di utilizzare degli strumenti di ricerca che verranno commentati oltre: un testo da scrivere, un questionario su abitudini di scrittura e atteggiamenti verso di essa e un questionario per raccogliere dati sociolinguistici; ed è stata predisposta un'intervista per l'insegnante di italiano di ciascuna classe coinvolta nello studio.

Le unità di analisi sono state definite in 2 classi seconde per ogni scuola di Campobasso e l'insegnante di italiano di ciascuna di esse. Il capoluogo molisano ospita 16 scuole secondarie di II grado, tutte statali, di cui un Convitto Nazionale, scuola non inclusa nello studio perché

avendo scelto di intervistare individualmente gli insegnanti, il loro numero non poteva essere troppo elevato, così la scelta è ricaduta sui solo insegnanti di italiano pensando a loro come gli insegnanti prevalenti di scrittura, ma non i soli.

¹⁰ Per esempio in Tamanini (2008, 103) in riferimento al triennio della scuola secondaria di II grado si legge: "A parte lo scrivere per prendere appunti, l'evento scrittura con frequenza *spesso* è sostanzialmente marginale e quando è presente si manifesta nella forma tradizionale del tema a carattere generale e nelle esercitazioni richieste dalla normativa dell'esame di stato".

nell'anno scolastico della ricerca (2015/16) non aveva classi seconde. Nella tabella 1 sono riassunti i numeri di scuole, classi e docenti coinvolti. Le 15 scuole individuate fanno capo a 6 istituti principali. C'è una corrispondenza tra numero classi e docenti messi a disposizione dalle scuole tranne che nel caso del Liceo Artistico, i cui insegnanti non hanno voluto partecipare alla ricerca e tranne nel caso dell'I. Professionale Agricoltura in cui la docente di italiano era la stessa per entrambe le classi. Ci sono poi, come si vede, scuole che hanno messo a disposizione l'unica classe seconda dell'istituto. Complessivamente sono state coinvolte 26 classi campobassane su 43. Si tratta dunque di un campione di giudizio che, tuttavia, per la numerosità è sufficientemente rappresentativo della realtà indagata.

Tabella 1: Istituti, docenti e classi coinvolti nello studio

| Nome Istituto | Indirizzi di studio | Docenti intervistati | Classi seconde coinvolte | Classi seconde nella scuola |
|--|---|----------------------|--------------------------|-----------------------------|
| <i>Liceo Scientifico Statale "A. Romita"</i> | Liceo Scientifico | 2 | 2 | 7 |
| <i>I.I.S. "M. Pagano"</i> | Liceo Classico | 2 | 2 | 4 |
| | Liceo Artistico | 0 | 2 | 2 |
| <i>I.I.S. "Pertini-Montini - Cuoco"</i> | Liceo Linguistico | 2 | 2 | 2 |
| | Istituto Tecnico Chimica, Materiali e Biotecnologie | 2 | 2 | 4 |
| | Istituto Professionale Industria e Artigianato | 2 | 2 | 3 |
| | I. Professionale Servizi commerciali | 2 | 2 | 2 |
| <i>Liceo Statale "M. Galanti"</i> | Liceo delle Scienze Umane | 2 | 2 | 2 |
| | Liceo Economico Sociale | 1 | 1 | 1 |
| | Liceo Linguistico | 1 | 1 | 1 |
| | Liceo Musicale | 1 | 1 | 1 |
| <i>I.Tecnico per il Settore tecnologico "G. Marconi"</i> | I. Tecnico Industriale | 2 | 2 | 7 |
| <i>I.I.S. "L. Pilla"</i> | I. Tecnico Economico | 2 | 2 | 4 |
| | I. Tecnico Costruzioni, Ambiente e Territorio | 1 | 1 | 1 |
| | I. Professionale Servizi per l'Agricoltura e lo Sviluppo rurale | 1 | 2 | 2 |
| Tot.: | | 23 | 26 | 43 |

2.3.1. *L'intervista per i docenti*

È stata predisposta un'intervista per poter avere un contatto più diretto con una professione ricca e complessa come quella dell'insegnante. Si è scelto uno strumento tipico di un approccio qualitativo per "comprendere la realtà educativa indagata e approfondirne le specificità mediante il coinvolgimento e la partecipazione personale del ricercatore" (Coggi, Ricchiardi, 2005, 26-27).¹¹

Per l'intervista si è fatto riferimento a tre ambiti: formazione, opinioni sulla scrittura, pratiche didattiche. È stata poi redatta la traccia dell'intervista semistrutturata che è stata sempre seguita allo stesso modo in tutte le somministrazioni, con riformulazione solo nei casi di non comprensione della domanda.

Allo scopo di mettere a proprio agio l'intervistato, si è sempre cominciando introducendo brevemente il tema della ricerca e passando poi a raccogliere informazioni sulla carriera dell'interlocutore quali diploma, tipo di laurea, anno di conseguimento, tipo di abilitazioni, inquadramento contrattuale.

Le domande fatte agli insegnanti sono le seguenti:

Formazione

1. Nel suo percorso universitario ha frequentato corsi di didattica dell'italiano?

Ritiene che siano stati utili per il Suo lavoro di insegnante?

2. Negli ultimi due anni ha frequentato corsi di aggiornamento sulla didattica delle abilità linguistiche? Quali? Le sono stati utili?

3. Legge riviste o pubblicazioni sulla didattica dell'italiano?

4. Vorrebbe avere più occasioni di formazione nella Sua città (per esempio incontri e laboratori con esperti)?

¹¹ Oltre all'interesse da ricercatore, chi scrive aveva anche un interesse come neodocente di materie letterarie.

5. Come ha imparato la didattica della scrittura (corsi, laboratori di scrittura, autoformazione)?

Opinioni sulla scrittura

6. A cosa serve saper scrivere, in particolare a un ragazzo di 15-16 anni?

7. Si può insegnare a scrivere o è più una dote?

8. A quali condizioni (linguistiche, sociali, psicologiche) si impara? (variante: quali sono gli studenti che imparano meglio e quelli che imparano peggio)

9. Se dovesse suggerire a uno studente le fasi attraverso le quali nasce un buon testo, che consigli darebbe?

10. Che consigli darebbe a un docente più giovane di lei per insegnare al meglio la scrittura (in particolare al primo biennio)?

Metodi e pratiche didattiche

11. Quali metodi usa per insegnare a scrivere?

12. Quali sono i punti di forza/debolezza nella scrittura dei suoi alunni (esempi in caso di mancata risposta: capacità ideativa, capacità riassuntiva, aderenza alla traccia, coerenza, coesione, sintassi, semantica, registro, morfologia, ortografia)?

13. Quale o quali aspetti della scrittura ritiene più difficili da insegnare?

14. Serie di domande sulla correzione dei testi:

Come corregge i compiti dei suoi alunni (corregge, l'errore, si limita a segnalarlo)?

Quanto tempo impiega mediamente per correggere i compiti di una classe?

Come avviene la restituzione dei compiti?

Ritiene che questo momento sia da migliorare?

Il primo blocco di domande, sulla formazione alla didattica delle abilità linguistiche, è di semplice raccolta delle informazioni.

Il secondo inizia con una domanda sull'utilità della materia insegnata per i propri alunni e continua con l'indagare sulla possibilità dell'insegnare a scrivere in generale e sulle condizioni che lo rendono possibile. La domanda 9 è modellata sulla lettera di consigli che è stato chiesto di scrivere agli studenti (v. par. successivo) e intende ricavare l'idea di "buon testo" che hanno gli insegnanti. L'ultima domanda invece intende cogliere la loro idea di come si possa insegnare a scrivere (buoni testi).

L'ultimo blocco di domande riguarda il come si insegna a scrivere e il come si corregge: Le domande più importanti però riguardano il riflettere sulle proprie difficoltà nell'insegnare a scrivere e nell'individuare aspetti positivi e negativi nella scrittura degli alunni.

2.3.2. *La lettera di consigli*

Come prova di produzione scritta è stato scelto di riproporre uno strumento appartenente alla ricerca IEA sulla produzione scritta, di cui si riporta la traccia:

Un ragazzo più giovane di te ha deciso di iscriversi alla tua scuola. Ti ha scritto per chiederti come fare un tema che possa essere valutato bene dai tuoi insegnanti. Mandagli una lettera cordiale nella quale descrivi almeno cinque punti che tu pensi importanti per gli insegnanti quando valutano i temi.

Asquini (1993: 67) enuclea le caratteristiche e le potenzialità che questo tipo di testo ha per la ricerca:

La prova richiede la stesura di una lettera informativa ad un destinatario conosciuto di pari livello, cioè un altro studente che ha deciso di iscriversi alla stessa scuola le informazioni riguardano le modalità di costruzione di una prova scritta (non necessariamente in lingua italiana) che ottenga buoni voti.

La funzione del linguaggio, coinvolta in questi scritti, è principalmente quella informativa ed in particolare è richiesto di fornire informazioni significative secondo uno scopo. È comunque presente anche una non secondaria componente conativa, poiché il destinatario cerca di essere rassicurato su un aspetto delicato della realtà scolastica.

Il contesto proposto risulta abbastanza credibile e motivante, anche perché non richiede allo studente di esplicitare il proprio profitto nelle prove scritte. Si fa leva sul piacere, abbastanza diffuso fra gli studenti, di indirizzare (dando delle vere e proprie *dritte*) il comportamento dei nuovi compagni.

Le istruzioni definiscono chiaramente:

- Il tipo di testo (lettera)
- Il destinatario (un ragazzo più giovane)
- Lo scopo (consigliare il ragazzo)
- Il contenuto (come fare un tema che venga ben valutato) (id., 68)

Particolarmente interessante per il presente studio è ottenere informazioni:

sull'importanza attribuita dagli insegnanti ai vari aspetti dello scritto scolastico, così come viene percepito dagli studenti. Quest'ultimo aspetto è da sottolineare: I consigli definiscono la didattica dello scrivere dal punto di vista di chi apprende fornendo un utile completamento delle informazioni fornite dagli insegnanti (id., 67).

La metodologia IEA prevede una valutazione del contenuto della lettera secondo tratti testuali e linguistici, operazione che per il presente studio non è stata effettuata, ma che resta nelle possibilità di ricerca future sul materiale raccolto.

Si è invece scelto di codificare i consigli secondo uno schema, sempre parte della metodologia IEA, che sarà presentato meglio nel capitolo successivo. Tale operazione permette di tipologizzare e calcolare le frequenze delle unità di contenuto presenti nel testo; permette di confrontarle con gli altri dati della ricerca e, in questo caso, anche con dati

di una somministrazione della stessa prova sempre a seconde classi, che ebbe luogo a Campobasso, Isernia e Termoli nell'a.s. 1989/90 nell'ambito di una ricerca dell'Università Sapienza e dell'IRRSAE Molise, oltre che con le risposte degli insegnanti a una domanda affine.

2.3.3. *Il questionario*

Lo strumento si compone di 30 domande su una scala a 5 posizioni di accordo ed è stato adattato dal questionario elaborato e impiegato per la ricerca dell'Iprase Trentino *Scritture di scuola* (Boscolo, Zuin, 2014).

Anche il numero delle dimensioni ipotizzate è diverso dalla versione d'origine: 6 in quel caso, 4 nella versione adattata.

Sono state ipotizzate le dimensioni di piacere, utilità, difficoltà e insicurezza nello scrivere, confermate dalla successiva analisi fattoriale, che descrivono due modi di porsi nei confronti della scrittura: uno positivo, rappresentato da piacere e utilità, uno negativo, rappresentato da difficoltà e insicurezza.

Ogni fattore ha però una sua specificità: la scala del piacere descrive un'inclinazione per il gusto della scrittura, vista come possibilità di espressione o di chiarimento delle proprie idee a sé stessi; la scala utilità attiene più all'ambito scolastico e a una concezione della scrittura come strumento dell'apprendimento e una competenza costruita con l'esercizio; la scala difficoltà è quella più propriamente linguistica e descrive una serie di difficoltà dal livello ortografico alla capacità di scrivere testi coerenti; la scala insicurezza ha invece una connotazione più emotiva, che si caratterizza col timore di non riuscire a far capire le proprie idee o di essere giudicati.

2.3.4. *Le domande aperte*

Di seguito al questionario gli studenti hanno trovato tre domande aperte, ma nel presente lavoro saranno analizzate solamente le prime due:

- Saper scrivere è importante per te oppure no? Motiva la tua risposta.
- C'è qualche aspetto che vorresti migliorare della tua capacità di scrittura? Quale o quali?
- In quali materie scolastiche ti viene chiesto di scrivere testi? E di che tipo?

La prima domanda intendeva stimolare la riflessione intorno all'attività dello scrivere. Se la lettera era necessaria per rendere esplicite alcune idee – a volte neanche ben presenti a chi le ha - di “buon testo” e come cartina di tornasole della didattica, la domanda 1 è stata costruita con lo stesso intento ma per arrivare ancora più a fondo, all'importanza della competenza scrittoria, nella convinzione, supportata da molta letteratura, che il riflettere sul senso di ciò che si fa sia un passaggio che favorisce l'apprendimento (Hofer, Pintrich, 1997). Chiedere a chi impara cosa pensi e a cosa creda che serva ciò che apprende è una pratica poco frequente nel sistema scolastico italiano, mentre lo è in area anglosassone, da cui infatti proviene un'ampia letteratura sui cosiddetti *learning beliefs*, le credenze che chi apprende ha sull'oggetto dell'apprendimento (Edmunds, Richardson, 2009).

Nel costruire la domanda si è raccolto come spunto anche un passaggio sulla competenza nella madrelingua della già ricordata Raccomandazione del Parlamento Europeo sulle competenze chiave per l'apprendimento:

Un atteggiamento positivo nei confronti della comunicazione nella madrelingua comporta la disponibilità a un dialogo critico e costruttivo, la consapevolezza delle qualità estetiche e la volontà di perseguirle nonché un interesse a interagire con gli altri. Ciò comporta la consapevolezza dell'impatto della lingua sugli altri e la necessità di capire e usare la lingua in modo positivo e socialmente responsabile.

La seconda domanda ha invece un carattere meno epistemologico e più diagnostico e punta a vedere se e quali bisogni linguistici manifestino gli studenti, quali aspetti ritengano importanti nella capacità di scrivere.

Per l'analisi di entrambe le domande è stata predisposta una griglia costruita induttivamente a partire dai testi scritti dagli studenti.

2.3.5. Il questionario sui dati personali

Per raccogliere dati di sfondo sulla popolazione degli studenti è stato utilizzato un questionario con cui ricavare informazioni su genere, anno e nazione di nascita, Comune di residenza, lingua/e parlate in casa, bocciature, voto di uscita dalla Secondaria di I grado, voti in italiano, libri posseduti in casa, titolo di studio dei genitori.

2.4. Il luogo della ricerca

Nello scegliere Campobasso c'è innanzitutto una motivazione legata a precedenti esperienze di ricerca: chi scrive ha condotto per la propria tesi di laurea un'analisi linguistica di scritti di matricole universitarie del Corso di laurea in Scienze della Comunicazione dell'Università del Molise. Da quel *corpus* di testi emersero diversi problemi linguistici piuttosto gravi (Cacchione, Rossi, 2014) che solleccarono una prosecuzione della ricerca, per così dire, *à rebours*, risalendo al ciclo scolastico precedente per vedere come si insegnasse a scrivere. Per quell'unità di analisi non erano però disponibili variabili di contesto o sociolinguistiche. L'unico elemento a cui poter collegare quei dati era una statistica pubblicata sul sito dell'università in cui si osservava che gli studenti Unimol sono per il 60% molisani; il dato, del tutto indiziario rispetto a quella unità di analisi, ha comunque originato uno sviluppo dell'interesse di ricerca che dalle competenze linguistiche in accesso all'università si è spostato verso la scuola secondaria, appuntandosi in particolare sulle scuole secondarie del capoluogo molisano.

Altre ragioni per scegliere Campobasso sono quelle legate alla quantità di scuole che la città ospita, 16, un numero che permetteva di poterle includere tutte nella ricerca, compatibilmente coi limiti temporali e di risorse di un dottorato. Inoltre, nel capoluogo molisano, escluse alcune scuole dell'infanzia e primaria e dei centri di recupero anni scolastici, non ci sono scuole private, quindi la popolazione scolastica è tutta nella scuola pubblica.

2.5. Le fasi della ricerca

La ricerca ha avuto un cammino discontinuo a causa di alcuni periodi di sospensione del dottorato dovuti a motivi di formazione (e lavoro) da febbraio a novembre 2013 e da settembre 2014 a luglio 2015.

Iniziato nel 2013, lo studio della letteratura di riferimento è stato ripreso nell'a.a. 2013/14, durante il quale si è iniziato a definire meglio il progetto di ricerca.

In una fase iniziale, infatti, era stato immaginato uno studio che analizzasse in termini linguistici dei testi scritti da studenti. Nel corso di quell'anno invece il progetto è stato ridefinito nel modo presentato più su.

Sempre nel 2013/14 sono stati avviati i contatti con le scuole di Campobasso per verificare una disponibilità di massima a collaborare.

Tra settembre e ottobre 2015 sono stati messi a punto gli strumenti di ricerca, in particolare la traccia dell'intervista, il primo strumento a dover essere impiegato. L'intervista è stata definita, soprattutto in termini di chiarezza delle domande, anche grazie a tre interviste di prova con docenti non coinvolte nella ricerca.¹²

Nello stesso periodo sono stati stabiliti i contatti definitivi con i dirigenti che, direttamente o tramite altri docenti, hanno iniziato a individuare classi e insegnanti per lo studio. Tutti i contatti sono avvenuti di persona, presentando una lettera del Prof. Lucisano che richiedeva la collaborazione della scuola.

Le 23 interviste, tutte svolte nelle scuole di appartenenza dei docenti, si sono tenute tra novembre e dicembre 2015.

Nei mesi successivi, alla luce delle interviste, di cui nel frattempo era iniziata la categorizzazione dei contenuti, sono stati ridefiniti alcuni strumenti di ricerca, in particolare sono state messe a punto le domande aperte e c'è stata un'ulteriore revisione del questionario studenti.

Tra aprile e maggio 2016 si sono svolte le somministrazioni nelle scuole, tutte curate da chi scrive e secondo uno stesso protocollo di svolgimento, aperto da una lettera riportata in Appendice.

Nei mesi estivi del 2016 c'è stata la digitalizzazione dei dati raccolti tra gli studenti, tranne delle lettere, trascritte in autunno.

Parallelamente è continuata la trascrizione e l'analisi delle interviste e l'analisi delle risposte aperte degli studenti.

Nei mesi invernali c'è stata l'elaborazione dei dati del questionario con l'analisi fattoriale.

Da febbraio sono cominciati gli incontri con due studenti del Corso di Laurea in Scienze della Formazione per codificare i consigli delle lettere.

¹² All'avvio della ricerca era stato ritenuto di fare due interviste con ogni docente per seguire il lavoro svolto durante l'anno. La ricchezza di contenuti raccolti con la prima intervista ha però spinto a non fare la seconda.

Al progredire dell'analisi dei dati si è unita la scrittura delle parti relative, unita alla preparazione di interventi a convegni in cui sono state presentate porzioni della ricerca.

A maggio è iniziata la stesura della tesi, mentre a giugno sono stati elaborati gli ultimi dati, relativi alle lettere di consigli.¹³

¹³ La restituzione dei risultati alle scuole non è ancora avvenuta per problemi organizzativi.

DATI

Capitolo terzo Dalla parte di chi insegna

Interrogantibus libenter respondeat, non interrogantes percontetur ultro.

Quintiliano, Institutio oratoria

3.1. Le interviste

Le interviste, di tipo semistruutturato, sono avvenute tutte nella scuola o plesso di appartenenza dell'intervistato, in spazi tranquilli e silenziosi come aule vuote o biblioteche. Le condizioni ambientali sono state generalmente buone, tranne in qualche caso con qualche passaggio nella stanza di altro personale scolastico, mentre quelle climatiche non sono state sempre ideali, soprattutto nelle interviste avvenute durante l'orario scolastico, nelle quali spesso ci si è dovuti posizionare in spazi poco utilizzati della scuola e quindi poco riscaldati (e il clima di Campobasso tra novembre e dicembre è piuttosto rigido).

Tuttavia è possibile dire che sono sempre avvenute nelle migliori condizioni possibili e che, tranne forse in due casi di docenti non molto interessate all'intervista, il rapporto tra conduttore e interlocutori è stato positivo, anche grazie all'attenzione posta nel modo di condurre l'intervista, al rispetto dei turni di parola, a non assumere un ruolo maieutico, all'ascoltare in modo attivo e al condividere i motivi della ricerca (Lucisano, Salerno, 2002, 199-213). Le interviste sono state audioregistrate per poter salvare la maggior parte delle informazioni e per non costringere il conduttore a prendere appunti e a disturbare l'interazione. Il registratore si è rivelato però anche un problema, a volte: ci sono state docenti imbarazzate dal fatto di essere registrate – problema noto in letteratura - pur essendo state rassicurate sul fatto che i *file* sarebbero stati ascoltati dal solo intervistatore e che la loro *privacy* sarebbe stata completamente garantita. È stato in questi casi – pochissimi, per la verità – necessario sforzarsi ancora di più per rendere l'atmosfera calma e rilassata, soprattutto nella parte iniziale dell'incontro, prima di iniziare a registrare. Questa modalità ha funzionato perché, passata la fase iniziale, nessuno ha più prestato attenzione al registratore, tranne nel caso di una professoressa che anche durante e alla fine dell'intervista ha mostrato un certo disagio per il registratore. La stessa però ha voluto che

non si interrompesse la registrazione e ha detto che avrebbe potuto superare il problema.

Il principale motivo della buona riuscita delle interviste è però probabilmente legato al fatto che i professori le hanno viste come una possibilità interessante per poter raccontare il proprio lavoro, poter riflettere sulle proprie pratiche didattiche e opinioni dovendo rispondere a domande che, a detta di molti di loro, spesso soggiacciono al lavoro ma che a volte non emergono alla coscienza nella quotidianità scolastica.

Le interviste sono state molto importanti per comprendere meglio una professione che anche chi scrive si avvia a fare e per comprendere meglio i dati successivamente raccolti tra gli studenti.

Un'intervista è un incontro di cui è difficile restituire la ricchezza e soprattutto la complessità (Mortari, 2010). Il fine che si è stabilito è stato descrivere la formazione degli insegnanti, le loro opinioni sulla scrittura e la sua didattica, nella consapevolezza che ciò che è illustrato nel capitolo è una contrazione, che riduce, in qualità e quantità, gli incontri avvenuti, ma si spera che ciò che segue ne possa essere un'accettabile concettualizzazione.

Nel somministrare l'intervista è stata sempre rispettata la griglia delle domande, variata solo in pochissime occasioni per riformulare domande mal comprese. Si è scelto di raccontare le interviste nella loro complessità, ma presentando delle distinzioni lì dove sono parse significative, per esempio rispetto al tipo di scuola in cui l'insegnante lavora, e soffermandosi su dettagli individuali degni di nota. Per restituire al lettore una rappresentazione delle voci degli insegnanti, nei paragrafi successivi si sono riportati numerosi passaggi di intervista che sono stati qui trascritti con un avvicinamento diamesico allo scritto, "puliti" cioè dalle incoerenze sintattiche, dalle pause, dai ritorni e ripianificazioni frastiche tipici del parlato. Mancano le indicazioni prosodiche e tutti gli elementi che caratterizzano il parlato. Si è ritenuto opportuno questo tipo di trascrizione perché funzionale all'obiettivo di descrivere le unità di significato emerse dalle domande poste e non essendo l'obiettivo l'analisi del discorso.

I brani riportati sono seguiti da una sigla tra parentesi tonde che riporta un codice formato dalla lettera D per *docente* e un numero necessario per ricondurlo alla scuola di appartenenza (guardando la Tab. 1) e, in caso di

più risposte riportate dello stesso docente, per vedere ciò che afferma sui vari argomenti trattati.

3.2. Caratteristiche dell'unità di analisi

Come già scritto, la ricerca prevedeva di intervistare il docente di italiano di ciascuna classe coinvolta nello studio ed è stato raggiunto il numero di 23 insegnanti, due per ogni scuola tranne nei casi in cui le scuole avessero una sola classe seconda (LES, Linguistico II, Liceo Musicale, ITCAT), tranne nel caso dell'Istituto Professionale Servizi per l'Agricoltura in cui la docente era la stessa per entrambe le classi e tranne nel caso del Liceo Artistico le cui docenti non hanno voluto partecipare alla ricerca¹.

Nella tabella 1 sono riassunte alcune caratteristiche del gruppo dei docenti.

Tabella 1: Caratteristiche dei docenti

| Docente | Genere | Età | Scuola | Inquadr. Prof. |
|---------|--------|-------|---------------------------|----------------|
| 1 | F | 55-60 | L. Scientifico | Ruolo |
| 2 | F | 50-55 | L. Scientifico | Ruolo |
| 3 | M | 55-60 | L. Classico | Ruolo |
| 4 | F | 50-55 | L. Classico | Ruolo |
| 5 | F | 60-65 | L. Linguistico 1 | Ruolo |
| 6 | M | 40-45 | L. Linguistico 1 | Non di ruolo |
| 7 | F | 55-60 | L. Scienze umane | Ruolo |
| 8 | F | 55-60 | L. Scienze umane | Ruolo |
| 9 | F | 40-45 | L. Economico sociale | Ruolo |
| 10 | F | 50-55 | L. Linguistico 2 | Ruolo |
| 11 | F | 55-60 | L. Musicale | Ruolo |
| 12 | F | 45-50 | I. T. Industriale | Ruolo |
| 13 | F | 30-35 | I. T. Industriale | Ruolo |
| 14 | F | 45-50 | I. T. Economico | Ruolo |
| 15 | F | 50-55 | I. T. Economico | Ruolo |
| 16 | F | 45-50 | I. T. Costruzioni | Ruolo |
| 17 | F | 40-45 | I. T. Biotecnologie | Ruolo |
| 18 | F | 50-55 | I. T. Biotecnologie | Ruolo |
| 19 | F | 40-45 | I. P. Ind. e Artigianato | Ruolo |
| 20 | F | 40-45 | I. P. Ind. e Artigianato | Ruolo |
| 21 | F | 65-70 | I. P. Servizi Commerciali | Ruolo |
| 22 | F | 60-65 | I. P. Servizi Commerciali | Ruolo |
| 23 | F | 30-35 | I. P. Servizi Agricoltura | Non di ruolo |

¹ Purtroppo non è stato possibile parlare direttamente con le insegnanti ma solo con un docente individuato come tramite. Da quello che ha riportato il docente, le colleghe devono aver pensato che gli si chiedesse un impegno oneroso o che la ricerca intendesse fare una valutazione del lavoro degli insegnanti.

L'unità di analisi è quasi tutta al femminile, tranne due casi, composta da 21 insegnanti di ruolo, una precaria (la più giovane del gruppo) e un insegnante in via di stabilizzazione contrattuale. Ci sono 11 insegnanti di Liceo, di cui due maschi, 7 insegnanti di Istituti Tecnici e 5 dei Professionali. L'età dei docenti è in linea con la media italiana, in cui oltre la metà degli insegnanti ha più di 50 anni². Nell'unità considerata 10 docenti hanno meno di 50 e 13 li superano.

3.3. La formazione dei docenti: chi sa, sa anche insegnare?

Ai professori è stato chiesto di descrivere brevemente il proprio percorso di formazione, che quasi per tutti inizia con il Liceo Classico (tranne che in tre casi con il magistrale) e continua con lauree in Lettere raggruppabili in tre macroaree: classiche (caratterizzate da studi filologici o archeologici legati all'antichità), storiche e letterarie (con una componente più accentuata in Letteratura italiana).

Solo due professoressa hanno dichiarato di aver frequentato durante l'università dei corsi di glottologia e didattica dell'italiano, traendone peraltro spunti interessanti. La situazione più comune è perciò quella del laureato in Lettere, potenziale futuro insegnante, che esce dall'università senza essersi mai occupato di come si insegna l'italiano.

Ma, si potrebbe obiettare, la scelta di insegnare può arrivare successivamente nel corso degli anni, magari dopo aver provato a lavorare in altri ambiti. È un caso osservato anche in questa unità di analisi, in cui ci sono ex archeologi e una ex giornalista e si potrebbe dire che non è in assoluto un male se nel percorso universitario manchi l'incontro con l'Educazione linguistica, purché però questo arrivi almeno per chi decida di diventare insegnante.

È stato chiesto se ci sia stata una formazione alla didattica dell'italiano successiva all'università. Tre insegnanti hanno detto di averne frequentato dei corsi durante la SSIS; una li descrive come interessanti, almeno per riflettere (D 17), un'altra ne è rimasta soddisfatta (D 9), mentre un suo collega (D 6) è molto più critico e afferma:

² *Observe Science in Society*, (a cura di Giuseppe Pellegrini e Barbara Saracino), *Annuario scienza tecnologia e società*, edizione 2015: con un approfondimento su cibo e salute, 2015, Bologna, Il Mulino.

(1) Ho un ricordo pallido di quei corsi perché secondo me sono stati poco efficaci. Non sono stati molto utili, mi considero un autodidatta e non è una bella cosa (D 6).

Altre tre insegnanti dicono di aver frequentato corsi laboratoriali quando erano già in servizio e sono le più soddisfatte della formazione ricevuta nell'ottica dell'utilità per il lavoro.

Gli altri 16 intervistati su 23 hanno detto di non aver mai ricevuto alcuna formazione alla didattica dell'italiano e a quella della scrittura in particolare.

Quindi la maggior parte dell'unità di analisi non ha ricevuto alcun tipo di formazione esplicita alla didattica dell'italiano. E non è una condizione che riguarda soltanto coloro che sono entrati in ruolo direttamente da concorso, ma anche coloro che hanno frequentato le SSIS e che non sempre si sono trovati a frequentare corsi di educazione linguistica. Addirittura anche la docente più giovane (D 23) dell'unità di analisi, che ha frequentato il primo ciclo del TFA nel 2013, nell'offerta formativa non ha trovato alcun corso di didattica dell'italiano, ma solo della Letteratura italiana. È questa una delle tante emergenze della scuola che richiederebbero un intervento deciso del Legislatore. Sembra invece che, nonostante i tentativi di impiantare una formazione insegnanti seria, a volte (o è il caso di dire spesso?) la realtà dell'insegnamento tenga ancora fede al motto gentiliano del "chi sa, sa anche insegnare".

Ai professori è mancato del tutto l'aggiornamento in servizio negli ultimi due anni perché, hanno dichiarato alcuni, a Campobasso non ce n'è stata occasione. Anche risalendo più indietro nel tempo, la formazione in servizio è scarsa e fanno eccezione solo due insegnanti su 23, le cui esperienze di aggiornamento (un Laboratorio organizzato dal Giscel) risalgono almeno a 8 anni prima dell'intervista.

Gli insegnanti di italiano sono però tenuti, formati oppure no, a dover insegnare a scrivere. Come hanno imparato a farlo, dunque?

A questa domanda quasi tutti hanno risposto che il principale canale di apprendimento è stato il lavoro stesso, le prove e gli errori fatti negli anni di insegnamento. In pochi hanno sottolineato il valore positivo del confronto con colleghi più anziani, altri invece hanno detto che lo spazio per il confronto manca a scuola e che nelle riunioni dipartimentali raramente ci si confronta sulle pratiche didattiche.

Per trovare pratiche efficaci di didattica della scrittura, gli insegnanti dichiarano poi di fare spesso riferimento ai libri di testo o a guide per l'insegnante che, a detta loro, sono spesso ben fatti e ricchi di spunti che

guidano lo studente alla redazione delle varie tipologie di testo. Tranne una docente, che dichiara di leggere regolarmente almeno la rivista del Cidi, quasi nessuno invece dichiara di ricorrere alla manualistica specialistica o a riviste (scientifiche e no), o per mancanza di tempo o perché non saprebbe di preciso a quali testi fare riferimento.

Quello del tempo è un aspetto problematico che è emerso in più interviste: manca il tempo per aggiornarsi, secondo alcuni, con un lavoro che negli ultimi anni si è caricato di incombenze burocratiche; peraltro, anche prescindendo da tali incombenze, il docente di Lettere risulta spesso più votato – per formazione o per predilezione – a una delle materie che insegna anziché ad altre, oppure sceglie, in un determinato momento della propria carriera, di concentrarsi più su una materia che su un'altra. Per esempio una docente dice di non aggiornarsi con riviste o pubblicazioni sulla didattica della scrittura spiegandolo così:

(2) no, ma più che altro per ragioni di tempo. bisogna concentrarsi su un problema alla volta e portarlo avanti. Per un periodo mi sono concentrata sulla didattica della storia, poi da due o tre anni è cominciata la storia del Clil (D 7).

oppure, ed è un caso riscontrato in alcune scuole, i dirigenti fanno pressione perché ci si prepari serratamente per le prove Invalsi.

Tuttavia nell'unità di analisi non manca la disponibilità all'aggiornamento, sebbene qualcuno precisi che è difficile trovare il tempo per formarsi tra i tanti impegni lavorativi – soprattutto per il crescente e mal sopportato carico burocratico - e familiari e anche nella difficoltà di scegliere su cosa concentrarsi nell'eterogeneità delle materie insegnate dal docente di Lettere.

In 21 dicono di volere più occasioni di formazione alla didattica della scrittura nella propria città con diverse motivazioni. Un'insegnante di un I.T. per esempio dice: "Sì, magari! Sarebbe bello come impostare una sorta di laboratorio con i ragazzi perché mi sembra che questa sia la modalità che funziona di più a differenza della sola spiegazione o del lavoro a casa, che spesso in questa scuola i ragazzi non svolgono" (D 13).

Una professoressa del Classico (D 4) precisa invece che vorrebbe una formazione rivolta più alla singola scuola a livello cittadino, in quanto:

(3) sebbene il Decreto Fioroni preveda obiettivi comuni per il biennio per effetto dell'innalzamento dell'obbligo, quando facciamo dipartimento allargato con l'Artistico, vedo che proponiamo contenuti diversi, quindi i termini di confronto sono diversi.

Un'ulteriore precisazione viene da un insegnante (D 6) che fotografa bene diversi problemi della formazione docenti, tra cui la poca spendibilità didattica e il fatto che spesso la formazione arriva quando il docente ha già iniziato a insegnare e a un punto biografico in cui la necessità di guadagnare non può essere subordinata a quella di formarsi:

(4) Sì, mi piacerebbe molto, a patto che siano [occasioni] sensate. La SSIS per me è stata scioccante perché ha richiesto un investimento enorme di tempo, è durata due anni durante i quali non ho potuto neanche lavorare per cui non sapevo neanche come mettere la benzina nella macchina; essenzialmente per me la SSIS è stata pagare delle tasse esosissime all'università che mi ha venduto un titolo...mi dispiace, ma questo è stato. E ho paura di incontrare le stesse situazioni anche nella scuola. Cioè, io lo vado a fare volentieri un corso di aggiornamento e formazione, ma deve valerme la pena.

Soltanto due insegnanti dicono di non essere interessate all'aggiornamento: una perché alla fine dell'anno scolastico sarebbe andata in pensione, l'altra, docente di un istituto tecnico, perché ritiene che i propri alunni abbiano un livello basso di competenze linguistiche, per cui è sufficiente una didattica basilare che lei si ritiene in grado di offrirgli. È la stessa nominata nel paragrafo iniziale del capitolo.

3.4. Opinioni sullo scrivere

Nei paragrafi che seguono si riporterà il pensiero dei docenti sull'utilità della scrittura, sulla possibilità di imparare a scrivere e sulle condizioni che rendono possibile l'apprendimento. Si vedranno poi i consigli che offrono agli studenti per scrivere bene e quelli che danno a un docente più giovane per insegnare al meglio la scrittura.

3.4.1. A che serve saper scrivere?

Ai professori è stato chiesto a cosa serve saper scrivere, in particolare a un ragazzo o ragazza di 15 o 16 anni. Le risposte hanno toccato diverse funzioni della scrittura soffermandosi anche sull'utilità che le scritture degli studenti hanno nella relazione insegnante alunno.

La maggior parte dei docenti definisce lo scrivere come un'attività utile a pensare, a dare ordine al pensiero e a corroborare in particolare il

pensiero critico, in consonanza con le acquisizioni del cognitivismo efficacemente riassunte da Corno (2000, 98):

La scrittura è uno tra i più potenti strumenti semiotici di comunicazione, non solo perché serve a congelare la conoscenza e a ritrasmetterla (cosa persino banale), ma perché – a differenza di venticinque anni fa – oggi siamo convinti che la scrittura serva per pensare meglio. Come dire: non ci dedichiamo alla didattica della scrittura perché si impari a scrivere, ma perché imparando a scrivere si impara a pensare.

Alcune delle risposte:

(5) La parola è strumento del pensiero. Serve per poter esprimere il pensiero - è la cosa più banale - ma allo stesso tempo lavorare con il pensiero. Se l'obiettivo dello scrivere deve essere quello di portare al ragionamento critico, che va applicato in tutti i campi, la scrittura diventa un ottimo veicolo, indipendentemente dal contenuto, che è solo uno strumento, un mezzo (D 9).

(6) Per me la scrittura è una chiarificazione del pensiero e poi è utile anche nella vita quotidiana, per qualsiasi cosa si farà nella vita (D 14).

(7) Serve a dare un ordine mentale, cosa che stentano ad avere anche nel parlato, ma è solo vedendo ciò che scrivono che se ne rendono conto; poi serve nella vita perché si troveranno a scrivere qualche testo; in ultimo serve a comprendere: cioè saper scrivere un testo significa essere più pronti a capirne uno quando lo si legge (D 16).

Come si vede dai tre esempi, le risposte non evocano solo una funzione della scrittura; in 6 e 7, accanto alla funzione di stimolo del pensiero critico-analitico, le insegnanti fanno riferimento a un'utilità pratica della scrittura e anche a un'utilità metalinguistica.

C'è una risposta (8) che collega il valore della scrittura per il pensiero critico a un altro aspetto molto presente nelle risposte: lo scrivere per sfogarsi e per l'espressione del sé, come si vede in 9 e 10.

(8) Secondo me scrivere serve anche per il cervello della persona perché è una forma di razionalizzazione del pensiero. Il ragazzo probabilmente percepisce la scrittura come espressione di sé, dei sentimenti, delle proprie idee, della propria prospettiva, però per me che guardo da fuori, la scrittura è una maniera per insegnare a ragionare, cioè saper scrivere vuol dire saper ragionare, saper esporre

le proprie idee in un certo modo significa saper organizzarle nella propria testa in un certo modo (D 7).

(9) Partendo dalla realtà in cui opero, non si può prescindere dalle esigenze di espressione di sentimenti ed emozioni dei ragazzi e dal saper scrivere per rispondere a necessità pratiche, quotidiane (D 22).

(10) A conoscersi meglio e per chiarire i propri pensieri a sé stessi (D 11).

E un'altra docente va oltre, sottolineando il valore che la scrittura del sé ha per l'insegnante, per aiutarlo a capire alcuni aspetti umani dello studente:

(11) Lo scrivere serve innanzitutto a dare la possibilità al ragazzo di raccontarsi, di parlare. Noi di italiano siamo coloro che riescono a entrare nei meandri dell'animo umano, perché noi raccogliamo tutte le confessioni, basta anche una lettera o una pagina di diario e riusciamo a capire tante cose, è fondamentale. Quindi sono testi che permettono a noi docenti di attivarci (D 5).

Tale aspetto è esemplificato da un'altra insegnante, che racconta come la scrittura, in alcuni casi, abbia dato l'avvio all'azione del Consiglio di classe per aiutare degli studenti con difficoltà familiari o psicologiche:

(12) siamo venuti a conoscenza di situazioni di bisogno. Qualcuno per esempio ha fatto *outing* nel compito di italiano e a voce non lo avrebbe fatto o altre volte siamo venuti a conoscenza di situazioni in cui siamo dovuti intervenire...è capitato che i ragazzi avessero forme di disagio, depressione (D 4).

3.4.2. *Si impara a scrivere se...*

Lo scrivere è quindi molto importante per i docenti intervistati, ai quali è stato chiesto anche se ritengono si possa insegnare a scrivere o se si tratti di una dote. Tutta l'unità di analisi è sostanzialmente concorde nel dire che c'è una componente di talento che a volte sembra impossibile ricondurre alla carriera scolastica, allo studio e alla costanza oppure all'ambiente familiare; ma è altrettanto concorde nel dire che la scuola può insegnare a essere dei buoni scrittori, può far capire come si scrive un buon testo:

(13) Io credo che ci sia una dote innata, perché ci sono dei ragazzi che studiano poco e poi quando scrivono riescono bene, oppure al contrario. Però, che la scuola possa fare molto, mi sembra scontato (D 7).

(14) Secondo me è una dote innata che la scuola può migliorare e affinare insieme alla famiglia e a tutto il contesto in cui vive il ragazzo (D 5).

Alcuni docenti non mancano di sottolineare che forse è proprio nella scuola che qualcosa non funziona se alle superiori arrivano studenti cui mancano quelle competenze basilari per potersi dedicare all'apprendimento delle varie tipologie testuali e alle varie questioni della testualità che tipicamente si affrontano al primo biennio della scuola secondaria di II grado. Più di un docente dice di vedere un calo generale nelle competenze linguistiche degli studenti negli ultimi 5 anni:

(15) Secondo me è possibile insegnare a scrivere in forma corretta. Ma al tempo stesso io penso che non spetti a me perché io mi aspetto che arrivino in primo superiore in possesso di quegli strumenti minimi per potersi esprimere, ma spesso non è così, quindi facciamo i conti con un materiale umano che ci arriva molto più scalcinato rispetto a 5 anni fa (D 10).

L'ultima risposta introduce a un altro tema affrontato nelle interviste: le condizioni che, secondo i docenti, favoriscono od ostacolano l'apprendimento della scrittura.

Gli alunni che imparano meglio a scrivere alle superiori sono, secondo gli intervistati, quelli che hanno più familiarità con la lettura e quelli curiosi e motivati.

(16) La scarsa lettura ostacola l'apprendimento della scrittura (D 2).

(17) La motivazione, la consapevolezza di quello che stai facendo e della sua necessità (D 18).

(18) La motivazione. È chiaro poi che il livello socioculturale è importante: molti ragazzi che frequentano questa scuola sono pendolari, vengono dai paesi dove si parla solo dialetto e questo si vede nel persistere di alcune espressioni. Però laddove c'è la motivazione i progressi ci sono (D 16).

Un'altra condizione richiamata dagli insegnanti è l'aver alle spalle un contesto socioculturale e familiare stimolante, ma su questo punto ci sono almeno due voci discordanti, che invece sostengono che spesso a un ambiente familiare umile si accompagna una motivazione più forte (D 13 e D 23). Tuttavia la maggior parte delle risposte sottolinea quando conti il contesto di provenienza. Particolarmente utili per capire il contesto degli Istituti professionali (e in certa misura anche dei tecnici) di Campobasso sono le risposte di alcune docenti:

(19) Per scrivere bisogna essere tranquilli e ben predisposti, poi si dovrebbe essere in grado di saper distinguere i momenti in cui parlare dialetto o italiano, invece questi ragazzi, venendo da famiglie in cui si parla soprattutto dialetto, hanno difficoltà a cambiare registro e a capire che ci sono situazioni comunicative differenti (D 19).

Non bisogna infatti dimenticare la situazione socioeconomica e insediativa del Molise, regione dal territorio collinare-montuoso, scarsamente popolata con una popolazione distribuita in comuni anche molto piccoli, a volte mal collegati con il capoluogo, sempre più spesso senza alcun servizio e, altrettanto spesso, non raggiunti da internet veloce³.

3.4.3. Consigli per scrivere un buon testo

Ai docenti è stato chiesto di suggerire a uno studente delle fasi attraverso cui passare per scrivere un buon testo, prescindendo da una specifica tipologia testuale.

Le risposte sono più o meno articolate, alcune sono molto essenziali, per esempio una docente consiglia semplicemente di trasporre sul foglio l'idea di testo che è stata elaborata mentalmente; una docente invece ha raccontato di come abbia invogliato una ragazza a scrivere facendole tenere un diario; la maggior parte delle risposte tocca quasi tutti gli aspetti della composizione di un testo:

(20) Evitare moltissimi avverbi, evitare paroloni e parole ricercate, quindi uno stile chiaro e asciutto; preparare prima le frasi con soggetto, complemento e verbo e poi legarle insieme con i connettivi. Controllare ogni tanto il testo, perché il pensiero è ricorsivo. Poi nella revisione finale possono anche trasformare in corso

³ Si veda istat.it/molise.

d'opera il testo preparato. In genere i ragazzi pensano che la bella copia non debba recare nessuna cancellatura o alterazione (D 1).

(21) Riflettere molto sull'argomento, poi costruire una mappa, possibilmente a grappolo tenere conto del destinatario e far attenzione alla coerenza del testo e alla coesione; scegliere anche un registro adeguato (D 3).

(22) Gli direi di fare una riflessione, partendo dalla traccia, delle idee che svilupperà nel testo, quindi fare una scaletta, quindi cercare di fare un testo chiaro, coeso nelle sue parti e che le riflessioni siano coerenti dall'inizio alla fine, coerenti rispetto alla traccia e alle opinioni espresse nel testo (D 11).

(23) Avere qualcosa da scrivere, un'idea, non si può pensare di scrivere se non si sa cosa si vuole scrivere, poi seguire delle fasi di costruzione del testo. Brainstorming, ordinare le idee con una mappa, avere già conoscenze su come costruire un testo (paragrafetti o sequenze, se il testo lo consente), saper usare dei connettivi e badare a coerenza e coesione (D 18).

Strutturazione delle idee, costruzione di frasi, uso dei connettivi, attenzione al registro ecc. Dalle risposte esemplificate si definisce un quadro abbastanza completo dello scrivere, tuttavia, come si vedrà anche nel capitolo successivo, i docenti insistono sulla riflessione precedente alla scrittura, sui processi di ideazione del testo e sulla sua revisione.

Si tratta di consigli validi e forse anche chiari per uno scrivente di una certa maturità. È probabile però che uno scrivente inesperto, pur volenteroso, farebbe fatica a mettere in pratica il consiglio di creare un testo coeso o di badare alla coerenza. Risposte ineccepibili, che fanno però pensare a quanto sia complesso insegnare le diverse abilità di cui è fatta la competenza testuale.

3.4.4. Consigli per insegnare a scrivere bene

Ai docenti è stato chiesto di dare dei consigli a un giovane docente su come insegnare al meglio la scrittura al primo biennio. Le risposte sono raggruppabili, pur con delle approssimazioni, in tre gruppi: quelle che danno consigli molto generici oppure limitati a un solo aspetto della scrittura o addirittura a un aspetto collaterale; quelle che danno consigli sul versante della motivazione e sugli atteggiamenti; quelle molto articolate, con consigli puntuali su aspetti linguistici. C'è poi un ultimo

gruppo delle risposte in cui i docenti dicono di aver bisogno loro stessi di consigli.

Alcuni esempi di risposte del primo gruppo:

(24) Far leggere i ragazzi che sono disabituati a leggere a causa dell'abitudine al digitale, al *touch*. Noi cerchiamo di stimolare la lettura anche partecipando a corsi e concorsi. Poi affrontare lo studio delle parti dei libri che insegnano le tipologie testuali (D 2).

(25) Confronto coi colleghi più anziani (D 3).

(26) Cercare di abituarli a parlare in italiano e non in dialetto, poi avvicinarli alle regole della lingua italiana ma senza stancarli e avvicinarli alle tipologie testuali (D 12).

(27) Dipende dal contesto scolastico in cui si trova. In questo contesto direi di basare molto l'insegnamento sull'ascolto perché i ragazzi tendono a confondere lo scritto e l'orale. Quindi per agevolargli la costruzione di una sintassi ordinata, fargli ascoltare una persona che parli in un italiano corretto (D 19).

24 e 25 sono risposte che non affrontano il problema della didattica della scrittura, ma demandano la soluzione al libro di testo o al confronto coi colleghi più anziani. In 26 e soprattutto in 27 c'è più invece la preoccupazione per l'affrancamento degli studenti dal dialetto.

Altre risposte, come detto, vertono più su aspetti psicologici (ma non solo):

(28) Legare la scrittura e la sua pratica a degli interessi forti dei ragazzi, che possono essere fantasticare, inventare, riscrivere un finale o anche trovare delle tematiche che gli stanno più a cuore (D 11).

(29) Avere tanta buona volontà, innanzitutto, e avere disponibilità nei confronti degli alunni, capendo anche piccoli segnali che possono arrivare a noi docenti anche solo dalla grafia. Farli esercitare a scrivere...ma oltre questo non saprei... (D 5).

(30) Ci vuole passione perché non c'è una metodologia didattica ben precisa. Poi soprattutto porsi nei confronti del ragazzo non come il professore che sa, ma metterlo a suo agio e correggerlo da pari; poi bisogna partire dall'ambiente di

provenienza del ragazzo: io per fargli scrivere gli dico “descrivi il tuo trattore, descrivi il tuo cane, racconta una giornata di raccolta delle olive”; così il ragazzo, spinto dalla curiosità, dalla voglia di farsi conoscere, in questo modo butta giù quello che sente; da lì si può lavorare alla correzione e collegarsi alla struttura grammaticale; partire invece dalla lezione non serve, bisogna anche valorizzare il loro dialetto per arrivare all’italiano (D 23).

Nell’ultimo brano riportato a parlare è la docente più giovane, che insegna nell’istituto Professionale in cui vanno molti studenti che vengono dalle campagne e da piccoli comuni. Un’utenza culturalmente più debole rispetto a molte altre scuole e con la quale è davvero difficile rapportarsi da insegnante per poter fare lezione. Eppure questa docente, pur avendo avuto esperienza anche al Liceo Scientifico, mostra molto entusiasmo e compenetrazione con gli studenti. In un’altra parte dell’intervista dice per esempio di riuscire a far scrivere qualche poesia agli studenti portandoli nell’orto della scuola.

L’impressione di trovarsi in una scuola difficile è stata confermata durante le somministrazioni, ma allo stesso modo è emerso l’entusiasmo della professoressa dal modo in cui gli studenti hanno mostrato alcuni lavori di Storia e Italiano esposti nelle proprie aule.

Altre risposte invece offrono consigli didattici puntuali all’ipotetico giovane docente:

(31) Evidenziare i connettivi logici durante la lettura, non tanto l’analisi del periodo. Avere molta cura del lessico (cosa che noi constatiamo non esserci nelle prime e negli anni la cosa peggiora) facendo usare il vocabolario, esercizi di parafrasi e riscritture anche di paragrafi (D1).

(32) Non è facile dare consigli...due tipi di consigli: uno è correggere molto, se si ha tempo, anche prendersi i quaderni, ma anche correggere i compiti in classe in maniera molto accurata. L’altra è insegnare ai ragazzi, prima di scrivere, a fare uno schema, a stabilire un ordine, un’introduzione, uno svolgimento. Perché i ragazzi con *whatsapp* sono abituati a scrivere come viene, istintivamente (D 7).

(33) Inizialmente far leggere o leggere insieme in classe un libro, un romanzo, renderli consapevoli dei procedimenti della comunicazione per far capire cos’è la testualità, i blocchi del testo, fino ad arrivare alle sue unità minime, perché andare dal micro al macro non funziona più. Bisogna poi insegnare a pianificare il testo, guidarli a trovare e organizzare le idee, far capire le differenze tra le

tipologie testuali e le loro differenti finalità, fino ad arrivare al lessico, che negli anni, vedo, si impoverisce sempre di più. Si parte dal testo più semplice che è quello descrittivo per arrivare al più difficile che è quello argomentativo...la capacità argomentativa a stento si riesce ad acquisire in quinto (D 10).

(34) Lavorare tantissimo sulla grammatica, poi si può fare tutto il resto, perché qui il problema principale dei ragazzi è quello di costruire la frase minima e di usare i segni di interpunzione. Poi far scrivere semplici testi, anche a carattere soggettivo o descrittivo (D 13).

L'ultimo gruppo di risposte propone invece un socratico "sapere di non sapere":

(35) Non lo so...perché io dopo 10 anni di insegnamento mi considero ancora in erba. Ho molti dubbi e ancora non ho chiare alcune cose da fare. Io ogni anno cambio scuola e nessuna scuola mi ha messo a disposizione dei tutoraggi...non esiste questa cosa nelle scuole dove ho lavorato...sì, mi sono confrontato talvolta con i colleghi (D 6).

(36) Penso che i giovani docenti già arrivino più preparati di noi a questo lavoro, perché penso che a livello universitario probabilmente abbiano più possibilità di frequentare corsi inerenti la didattica. Comunque consiglieri di far scrivere il più possibile ai ragazzi diverse tipologie di testi e di farli leggere molto anche in classe. Il problema è che questo noi lo vorremmo fare ma abbiamo tantissime altre cose da fare, soprattutto al secondo anno del primo biennio (D 8).

Alla prima parte di 36 verrebbe da rispondere che sarebbe desiderabile che le cose stessero così. Purtroppo la formazione alla didattica delle abilità linguistiche è lontana dal diventare materia normalmente affrontata - almeno - da chi si prepara a insegnare materie che hanno più direttamente a che fare con la lingua. In attesa di un nuovo percorso abilitante dopo la chiusura del TFA, bisogna far presente come neanche nelle prove selettive dell'ultimo concorso a cattedre ci sia stata attenzione alla lingua e al suo insegnamento, così come rilevato dalla ASLI in un documento pubblicato sul proprio sito⁴:

⁴ Il documento, intitolato *L'Asli sulle prove del concorso*, è stato pubblicato il 7 maggio 2016 ed è disponibile all'url

Ci si è preoccupati di inserire tra le prove di coloro che sono destinati a insegnare discipline letterarie quesiti volti a verificare la conoscenza delle lingue straniere, ma ci si è dimenticati di valutarne la capacità di riflettere e far riflettere sulla propria lingua, di riconoscere e far riconoscere agli studenti le sue strutture, di modulare e insegnare a modulare varietà e registri in rapporto alle diverse situazioni comunicative.

[...] Comprendere testi, parlare e scrivere nella propria lingua, superando i livelli elementari della comunicazione, è condizione indispensabile per la formazione di un cittadino cosciente del suo ruolo e preparato ad affrontare ogni ostacolo nel lavoro e nella società. Come può la scuola dimenticare questo obiettivo, trascurando di verificare quanto i futuri insegnanti siano preparati ad affrontare questo compito?

3.5. La didattica e il suo contesto: pratiche e difficoltà

Nei paragrafi successivi si passa dal piano delle opinioni a quello didattico: agli insegnanti è stato chiesto come insegnano a scrivere nel primo biennio della scuola secondaria di II grado, come correggono i compiti degli alunni e come organizzano il momento della restituzione dei compiti.

Gli è stato chiesto poi di individuare punti di forza e di debolezza nella scrittura dei propri alunni e, infine, di parlare dell'aspetto più difficile da insegnare della scrittura.

3.5.1. Così si insegna a scrivere un testo. O almeno ci si prova

Innanzitutto è stato chiarito il concetto di "insegnare a scrivere" nella scuola secondaria di secondo grado che è essenzialmente – o dovrebbe – insegnare a scrivere diverse tipologie testuali.

Tipologie testuali, quindi, in un percorso di difficoltà crescente che va dal testo descrittivo al testo argomentativo, e che per tutta l'unità di analisi è il culmine della didattica della scrittura nell'anno scolastico preso in considerazione.

Le pratiche didattiche descritte dai docenti non sembrano nettamente raggruppabili perché variano da soggetto a soggetto. Tuttavia si scorge un certo modo di fare didattica del testo prevalente nei Licei e un altro

che invece prevale nei Tecnici e Professionali. A non permettere una divisione netta tra le due modalità c'è però la componente individuale, cioè la maggiore o minore propensione/preparazione per la didattica dello scritto da parte del docente.

Nei Licei prevale – con alcune eccezioni - una didattica più essenziale, in cui il docente spiega alla classe le caratteristiche principali del testo da analizzare, per poi passare a una lettura analitica di un brano del libro di italiano, alla ricerca di quegli elementi caratteristici evidenziati dal docente nella spiegazione. Successivamente vengono svolti in classe gli esercizi che accompagnano il brano, i quali propongono di individuare struttura e contenuti del brano e, nel caso del testo argomentativo, propongono di lavorare sui connettivi. Gli esercizi continuano a casa, per arrivare alla redazione completa di un testo della stessa tipologia. È un tipo di didattica che poggia sulla maggiore preparazione dei ragazzi, che sembrano avere una migliore disposizione all'ascolto della lezione frontale e al lavoro domestico, aspetto che invece è quasi inesistente nei Professionali, in cui i ragazzi spesso nel pomeriggio collaborano nelle aziende familiari. Una didattica in cui è più visibile e presente la riflessione teorica, in modo molto più marcato rispetto agli Istituti.

E tuttavia i Licei non formano un blocco unico: se allo Scientifico e soprattutto al Classico l'utenza è abbastanza omogenea e con un livello di preparazione generalmente abbastanza buono, le insegnanti del Liceo delle Scienze umane dicono di avere di fronte un'utenza disomogenea, con alle spalle ambienti familiari sia di buono che di modesto livello culturale, proveniente sia da scuole medie della città che da piccolissimi comuni dell'entroterra in cui, in alcuni casi, si studia in pluriclassi.

Soprattutto queste docenti lamentano la difficoltà di riuscire a rispondere pienamente ai bisogni formativi di ciascun alunno perché fanno fatica a individualizzare la didattica avendo anche classi numerose.

Negli Istituti la didattica raccontata dalle insegnanti è, come detto, molto più incentrata sulla pratica, sulla scrittura immediata e la manipolazione testuale. Questo perché – riferiscono quasi tutte le intervistate – si trovano davanti a un'utenza che spesso non ha un buon rapporto con l'italiano, che in alcuni casi lo considera non centrale nella propria formazione, che fatica a seguire una spiegazione e che invece è meglio disposta alla pratica. Emblematico in questo senso è il caso dell'insegnante dell'Istituto Agrario, che riesce a far scrivere ai propri alunni poesie o frammenti narrativi portandoli nell'orto della scuola e partendo dalla loro passione per la campagna e per gli animali, cercando

di farli ispirare alle attività di cura degli animali o dei campi che molti alunni della scuola svolgono nelle aziende familiari.

Ma certamente si tratta di un caso molto positivo all'interno di un lavoro duro, come chi scrive ha potuto constatare durante le somministrazioni agli studenti e vedendo i loro scritti.

La manipolazione testuale, la parafrasi, lo scrivere il testo costruendolo pezzo per pezzo e confrontandosi a ogni tappa del lavoro, il partire da un testo con errori e riscriverlo in maniera corretta è la cifra degli istituti, ma 4 insegnanti su 11 dei Licei lavorano allo stesso modo.

Infine si vuole sottolineare la pratica didattica di D 14, un'insegnante di un Tecnico che è approdata quest'anno all'Italiano dopo aver insegnato qualche anno sul sostegno e dopo aver lavorato per anni in un giornale locale: per facilitare l'impostazione e la costruzione del testo da parte dei ragazzi, ha detto di aver recuperato dei lucidi risalenti a corsi di giornalismo e che li sta impiegando con successo in classe.

3.5.2. *La correzione dei compiti*

Ai docenti è stato chiesto come correggono i compiti di italiano. La correzione è un momento molto importante perché è uno dei pochi momenti in cui lo studente ha un *feedback* diretto sul proprio testo scritto. È importante anche per i docenti per osservare il livello dello studente nell'espressione scritta, i suoi (auspicabili) progressi, oltre che per entrare in contatto con aspetti della personalità e vissuti che non vengono manifestati in altri modi. Non solo: la correzione è importante anche perché porta via al docente un tempo cospicuo. Per tutta l'unità di analisi, solo limitandosi ai compiti in classe, è emerso che ognuno fa svolgere e corregge mediamente sei compiti all'anno. Ciò significa dedicare del tempo a casa alla correzione, che va dalle 4 ore (D3) a diversi pomeriggi di lavoro per una classe ipotetica di circa 25 alunni. Una docente di un Tecnico riferisce di correggerli un po' alla volta in 15 giorni.

Il modo di correggere varia da docente a docente e non sembra possibile ricondurlo al tipo di scuola, ma a variabili individuali, a modi diversi di considerare il testo scritto e agli aspetti linguistici ritenuti prioritari. Quasi tutti gli intervistati dicono di correggere in modo un po' diverso a seconda della tipologia testuale e che tuttavia cercano di prestare sempre attenzione ai fatti linguistici. Ma ci sono modi completamente diversi di intendere questo aspetto. Per esempio una docente di un Tecnico (D 14), pur riferendo di avere una classe con molte lacune linguistiche, dice di non soffermarsi troppo su aspetti ortografici e

morfologici in generale perché pensa di dover correggere quello che è oggetto del suo insegnamento, cioè le tipologie testuali e di dover badare soprattutto al senso dello scritto; ritiene che non ci sia tempo di insistere su abitudini ortografiche sbagliate e sedimentate e invece riscrive interamente sul compito le parti con difetti logici o di tenuta argomentativa.

Una docente di un Professionale (D 19) cerca invece di fare attenzione a tutti gli aspetti di superficie del testo, ma bada soprattutto al lessico per “escludere il dialetto” dal loro italiano scolastico. Questo è un problema molto presente nei Professionali e in una parte dei Tecnici, secondo gli intervistati: i ragazzi hanno difficoltà a separare il dialetto dall’italiano e non è infrequente che termini dialettali o malamente italianizzati compaiano nella scrittura.

Un docente liceale (D6) invece, cerca di correggere tutto, insistendo soprattutto sugli aspetti della coerenza testuale e non molto sul lessico perché, sostiene, è un aspetto che migliorerà negli anni scolastici successivi.

Sempre nei Licei, un’insegnante (D7) dice di correggere tutto, a volte riscrivendo anche porzioni di testo, cosa che invece non fa un’altra professoressa (D4), che insiste su ortografia, punteggiatura e proprietà lessicale ma non riscrive frasi del compito perché lo vede come un’ingerenza eccessiva sul testo dell’alunno, con il quale invece si riserva invece di chiarire a voce i punti oscuri o difettosi del compito.

Contemplare nella correzione il momento della spiegazione orale è una pratica abbastanza comune tra i docenti: c’è chi scrive vere e proprie domande nella colonna bianca del foglio e chi si limita a mettere un segno (una sorta di segno tachigrafico il cui senso è chiaro agli alunni) che indica il dover rivedere qualche aspetto del testo. Entrambe le soluzioni puntano poi al confronto di persona con lo studente.

La correzione è quindi in parte autoevidente, in parte si appoggia al momento della restituzione dei compiti alla classe.

3.5.3. La restituzione dei compiti

Ripercorrendo la propria vita scolastica, molti ricorderanno che quando un insegnante tornava in classe con i compiti era l’unico momento per lo studente per poter guardare il proprio testo corretto e per confrontarsi con l’insegnante. In passato il voto del compito di italiano era

uno, non scorporato in una griglia, spesso misterioso, frutto di un'alchimia valutativa senza molte spiegazioni e accompagnato magari da un laconico giudizio come "forma poco scorrevole". Trascorso quel momento i compiti venivano ritirati, incollati con una fascetta di carta e riposti in qualche armadietto della scuola, di fatto non più accessibili.

Questo è ciò che succedeva anni fa e nel frattempo qualcosa è cambiato nella scuola e nelle leggi che la governano ed è cresciuta l'attenzione per l'aspetto formativo della valutazione: fino a qualche decennio fa erano soprattutto le leggi non scritte della deontologia professionale e della consapevolezza del proprio ruolo pedagogico a suggerire al buon insegnante che riportare un compito corretto non serve solo per comunicare un voto e il lavoro di correzione non serve solo a determinare un voto ma anche e soprattutto per poter migliorare in futuro le prestazioni dell'alunno.

Una maggiore attenzione all'aspetto formativo della valutazione è oggi evidente anche nell'uso ormai consolidato della griglia di valutazione che accompagna il compito di italiano, in cui il voto unico finale viene chiarito attraverso i punteggi ottenuti per ogni indicatore. Dei 23 insegnanti intervistati, tutti restituiscono i compiti corretti insieme a una griglia che gli studenti conoscono da prima della prova e che varia a seconda della tipologia testuale da scrivere⁵.

Se è vero che oggi – almeno *de jure*, ma spesso anche *de facto* - l'attenzione all'aspetto educativo della valutazione è molto più presente, la descrizione che apre il paragrafo rimane valida per un aspetto: la restituzione dei compiti è tra i pochi momenti in cui lo studente, il suo testo e chi lo ha corretto possono interagire. Considerato poi che nella scuola secondaria di II grado non si scrive molto (Boscolo, Zuin, 2014;

⁵ Tra fine degli anni '90 e gli anni 2000 il quadro normativo è cambiato e si è reso più esplicito sulla componente formativa della valutazione. L'articolo 2 comma 4 del D.P.R. 249/98, per esempio, afferma che lo studente "ha diritto a una valutazione trasparente e tempestiva, volta ad attivare un processo di autovalutazione che lo conduca a individuare i propri punti di forza e di debolezza e a migliorare il proprio rendimento"; il concetto è ribadito nel D.P.R. 122/09, che richiama anche le indicazioni del Consiglio europeo: "la valutazione concorre, con la sua finalità anche formativa e attraverso l'individuazione delle potenzialità e delle carenze di ciascun alunno, ai processi di autovalutazione degli alunni medesimi, al miglioramento dei livelli di conoscenza e al successo formativo, anche in coerenza con l'obiettivo dell'apprendimento permanente di cui alla «Strategia di Lisbona nel settore dell'istruzione e della formazione», adottata dal Consiglio europeo con raccomandazione del 23 e 24 marzo 2000"

Colombo, 2011; Maggio, De Masi, 2008; Tamanini, 2008) e che ancora meno sono le occasioni in cui gli insegnanti abbiano tempo e modo di correggere i testi degli studenti, è stato ritenuto importante chiedere all'unità di analisi di descrivere questa pratica.

La prima delle due domande poste agli insegnanti sulla restituzione dei compiti chiedeva di descrivere questo momento. Ecco alcune delle risposte:

(37) Distribuisco i compiti e poi chiedo se ci sono domande. Se so che qualcuno ha fatto il compito meno bene, ha fatto errori piuttosto gravi, mi avvicino io. Poi a volte prendo dai compiti dei pezzi di testo che non funzionano e li proietto con la LIM e gli chiedo se secondo loro vanno bene e cerchiamo di vedere insieme come si potrebbero ristrutturare. Questo li interessa. (D17)

(38) Discuto con i ragazzi dei loro errori, ci riflettiamo, la discussione dell'errore è una parte fondamentale per evitare che guardino solo al voto. A volte parto da qualcosa che hanno scritto, magari involontariamente comica, altre volte invece parto da una loro domanda "Professoressa, ma qui perché è così?..." (D 22).

(39) Dura un'oretta. A casa mi sono segnata delle cose di cui parlare, perché riguarda cose comuni a tutti, oppure, su alcuni compiti - dove non ho modo di correggere l'errore - scrivo: chiedi spiegazione. Dopo che hanno avuto il tempo di guardare il compito parlo delle cose generali, poi passo a chi ha avuto il mio "chiedi spiegazioni" e poi chiedo in generale se ci sono domande, osservazioni (D 7).

(40) Prima commento gli errori alla lavagna, perché ha un effetto di amplificazione. Poi mi riservo un momento per chiarire punti interrogativi che ho messo sul compito, per farmi spiegare passaggi poco chiari (D 4).

Un aspetto comune a quasi tutti gli insegnanti intervistati è di aver risposto riferendosi prevalentemente agli errori e a ciò che nel compito è andato meno bene: le pratiche riferite vanno dalla discussione con l'intera classe su aspetti problematici comuni a più studenti, al lavoro individualizzato che l'insegnante fa con gli alunni a cui il compito è andato meno bene. Pochissime le eccezioni, tra cui un'insegnante che afferma:

(41) Quando ho tempo chiamo i ragazzi alla cattedra uno alla volta e quindi in base ai descrittori della griglia spiego il voto. Poi sfogliamo il compito per vedere cose positive e negative. Quando non ho tempo li restituisco con il voto e rispondo a eventuali domande, ma sono poche, per la verità (D 20).

Ciò che di gran lunga prevale è il concentrare la comunicazione – con la classe o col singolo alunno – più che altro sull'errore, coerentemente, per altro, con quanto i docenti hanno risposto a un'altra domanda dell'intervista sullo stile di correzione utilizzato: quasi tutti dicono di non sottolineare aspetti positivi nel compito attraverso segni o annotazioni particolari (a volte dicendo di non averci mai pensato) e affermano che la sottolineatura degli aspetti positivi è comunque desumibile dal punteggio ottenuto nei singoli indicatori usati nella griglia e, di conseguenza, nel voto globale attribuito al compito.

Altra prassi condivisa da quasi tutta l'unità di analisi è quella di non far riscrivere il compito o qualche parte di esso: la pratica della restituzione è perciò quasi esclusivamente orale – con l'insegnante che spiega alla classe o all'alunno – o, al più, dialogica. Come già si è detto e visto con gli esempi, ci sono insegnanti che descrivono in generale l'andamento dei compiti, altri che proiettano con la LIM casi esemplari da discutere collegialmente e altri che invece chiamano alla cattedra gli studenti con cui vogliono discutere un particolare aspetto del tema, generalmente un aspetto negativo. Queste pratiche spesso sfumano una nell'altra o sono usate alternativamente dallo stesso insegnante in ragione del tempo a disposizione e degli aspetti che intende evidenziare. Ciò che le accomuna è il loro carattere di oralità, con due sole eccezioni:

(42) Riporto i compiti corretti – io correggo tutto – e gli faccio riscrivere sul quaderno le parti corrette. Poi chiedono "Professoressa, perché ha scritto così?". È un momento positivo: evidenzio gli errori, ne parliamo, faccio fare esercizi alla lavagna (D 22).

(43) Quando riporto i compiti faccio riscrivere il compito sul quaderno e poi, se riesco, se ho tempo, se la classe me lo consente, lo correggo insieme a loro. È un'attività che dura un'ora con me che giro tra i banchi e mi confronto con ciascuno di loro. Laddove non capiscono la correzione, intervengo in maniera mirata (D 19).

In quest'ultimo esempio a parlare è un'insegnante di un Professionale, che in un'altra parte dell'intervista afferma che i suoi alunni fanno compiti

molto brevi e che quindi è abbastanza facile farli riscrivere anche per intero. Ciò non sarebbe pensabile nei Licei, in cui i professori dicono che a volte sono costretti ad arginare certa scrittura prolissa e ridondante da parte di alcuni studenti nei quali sopravvive la convinzione che scrivere bene sia anche riempire tante colonne di foglio protocollo.

Tuttavia non manca un esempio di insegnante che chiede di riscrivere parti di compito in un liceo:

(44) Quando riporto i compiti chiamo ogni alunno alla cattedra, non li distribuisco perché ognuno poi pensa al voto dell'altro e si perde; li chiamo alla cattedra e non dico loro il voto, perché è successivo, devono prima avere contezza degli errori e glieli spiego tutti impiegando molto tempo. Dopodiché li mando a posto e, senza comunicare ancora il voto, gli faccio riscrivere le frasi compromesse in uno dei possibili modi corretti. Se ho tempo lo faccio fare in classe, altrimenti glielo faccio fare a casa (D9).

Merita soffermarsi su un aspetto: insegnare in un Liceo o in un Tecnico o ancor più in un Professionale è molto diverso a causa del differente livello di competenze tra gli alunni dei tre tipi di scuola e del differente atteggiamento verso la scuola e verso l'italiano in particolare: gli studenti dei Licei (di classico e scientifico in particolare) – dicono i professori – arrivano alle superiori già con buone o discrete capacità in italiano, sono alunni che in buona parte frequenteranno l'università e che in genere tengono abbastanza in considerazione l'italiano. Quelli dei Tecnici e ancor più quelli dei Professionali hanno di solito un rapporto più problematico con la scuola, spesso hanno alle spalle una storia scolastica più travagliata, famiglie con bassi livelli di istruzione, un interesse più spiccato per le attività pratiche e manuali più che per quelle speculative. Guardano alla competenza in italiano come a qualcosa di non centrale nella propria formazione, volendo poi dedicarsi a mestieri manuali.

Come già si è visto negli esempi ci sono differenze nel modo di restituire i compiti alle classi. Sono però differenze - probabilmente anche per l'esiguità dell'unità di analisi - che non sembrano essere in relazione col tipo di scuola in cui il docente insegna.

Complessivamente i 23 intervistati si dicono soddisfatti, rispetto al tempo che hanno a disposizione, del momento della restituzione dei compiti:

(45) Sono abbastanza soddisfatta perché, anche se c'è chi guarda subito al voto, il compito poi lo aprono sempre, è un momento di gruppo, perché magari

il compagno di banco apre e va a vedere - perché magari è uno che studia di più - quindi l'altro, anche se magari non ha tanto interesse per il compito, incuriosito va a vedere (D23).

(46) Potrebbe essere migliorato, ma non abbiamo molto tempo. In una settimana abbiamo 4 ore di italiano e abbiamo un programma di epica, uno di antologia, uno di grammatica...quindi non possiamo dedicarci... (D2)

Durante l'intervista sono state fatte ipotesi diverse per poter migliorare la restituzione dei compiti, ma il riferimento al poco tempo è costante:

(47) Sono abbastanza soddisfatta...forse potrei spiegare io di nuovo a tutti come scrivere e poi farglielo rifare a casa, anche se a casa non pongono la stessa attenzione; oppure prendere un tema campione e leggerlo e correggerlo tutti insieme...ad avere il tempo (D9).

(48) Sì. Qualche volta ho pensato di correggere il compito senza penna, appuntandomi su un foglio le correzioni e poi invece chiamare uno per uno i ragazzi e leggere il compito individualmente e far intervenire loro guidati da me, quindi una collaborazione diversa docente-discente. Però ci vorrebbero 4 ore...e l'Invalsi incombe...però in qualche modo faccio questo tipo di lavoro: mettendo io dei segni sul compito, senza correggere, a volte loro mi chiedono "che vuol dire questo?" e io dico "dimmi tu cos'è che non va" (D8).

Un problema sollevato da alcuni è legato all'interesse esclusivo per il voto, come si vede dalla risposta successiva che è stata scelta perché riassume i principali problemi del restituire i compiti corretti:

(49) È sempre un discorso di motivazione...spesso i ragazzi guardano il voto e neanche sfogliano il compito. Il discorso è il tempo e il numero di alunni per classe: l'ideale sarebbe correggere insieme a loro, individualmente, ma andrebbero via 7-8 ore...a volte lo faccio, per esempio quando ci sono assenze di massa, mi metto vicino a loro e lo facciamo. L'intervento individualizzato, portare a consapevolezza, spiegare, commentare l'errore, ha dato risultati molto soddisfacenti, ma purtroppo non si riesce proprio a farlo con tutti (D 16).

3.5.4. Punti di forza e di debolezza nella scrittura degli studenti

Ai docenti è stato chiesto di individuare ciò in cui i propri studenti sono bravi rispetto alla scrittura e ciò in cui invece stentano di più.

Sei insegnanti hanno detto, spesso a malincuore, di non riuscire a trovare punti di forza nella scrittura dei propri alunni. Invece chi ne trova ha parlato di creatività e fantasia, che emergono soprattutto quando si è lavorato bene in classe su una determinata tipologia testuale, caso in cui gli studenti inciampano meno nelle specificità strutturali di quel testo.

È emersa anche una certa facilità nelle scritture espressive perché, secondo i professori, i ragazzi provano piacere nel parlare delle proprie emozioni e se sono motivati a scrivere migliora anche la forma linguistica.

I soli insegnanti del Classico dicono di apprezzare la ricchezza lessicale degli studenti (D3) e la buona base di studi con cui arrivano alle superiori che permette di lavorare meglio (D4).

Nei Professionali invece si esalta la concretezza e l'immediatezza della scrittura, doti che però diventano facilmente punti di debolezza perché portano alla schematicità a non saper astrarre le idee.

Di tenore diverso sono le risposte di un'insegnante del Tecnico Economico e di una dell'Istituto Professionale per l'Agricoltura, che dicono di apprezzare la capacità di riconoscere i propri errori (D 17) e l'umiltà dei propri studenti (D 23).

La lista dei punti di debolezza è purtroppo molto più corposa. I punti di sofferenza della scrittura degli studenti sono soprattutto il lessico e la sintassi. Gli insegnanti riscontrano spesso un lessico molto povero, impreciso e la difficoltà a formare periodi chiari e lineari, a volte di senso compiuto. In alcune scuole, soprattutto Professionali e Tecnici, gli insegnanti riscontrano problemi grammaticali e ortografici e, come già detto, l'incapacità a emanciparsi da forme dialettali.

Se degli studenti viene apprezzata una certa creatività, gli insegnanti ne notano una scarsità di contenuti, che a volte quindi viene prima ancora dei problemi lessicali e morfologici. Gli insegnanti dicono che ha più facilità nello scrivere chi legge anche fuori dalla scuola perché ha idee, ha contenuti e ha modelli di scrittura che non possono essere acquisiti solo a scuola.

3.5.5. Quello che è più difficile insegnare

Accanto all'aspetto diagnostico delle difficoltà scritte dei ragazzi, agli insegnanti è stato chiesto di riflettere sulla propria didattica della scrittura, e di individuare ciò che è più difficile da insegnare.

Sebbene in diversi punti delle interviste gli insegnanti abbiano lamentato la difficoltà a debellare errori ortografici e morfologici che tornano anche dopo essere stati corretti e spiegati numerose volte, ciò che più crea difficoltà agli insegnanti è insegnare la tenuta logica del testo e il dominio della sintassi e dei legami anaforici e coesivi. Ciò che è più difficile insegnare è, in due parole, la coerenza e la coesione testuale, due delle condizioni della testualità che erano state richiamate nel capitolo iniziale.

Se è facile – o relativamente facile – evidenziare e circoscrivere un errore nella forma, è complicato far capire i meccanismi più profondi della testualità, le strutture non evidenti in un singolo punto della frase ma che soggiacciono al testo e ne determinano il senso.

Questo è un punto particolarmente delicato perché gli insegnanti tentano di intervenire sui fatti logici e sintattici attraverso lo studio della grammatica esplicita e raccontano che spesso, in situazioni artificiali di lingua come un esercizio di grammatica, gli studenti riescono a trovare la giusta soluzione sintattica, ma poi nell'uso della lingua, nella grammatica riflessa, non riescono a trasferire quell'apprendimento.

Tra gli aspetti difficili da insegnare c'è la capacità ideativa, in particolare dal punto di vista della concatenazione delle idee in un testo e la capacità di costruire il testo intorno alle idee che si sono avute.

Gli insegnanti notano che spesso negli scritti degli studenti i concetti non hanno una concatenazione logica, ma sono una giustapposizione di idee in sequenza, discorsi scritti che ricordano più un parlato spontaneo. Gli insegnanti provano a stimolare l'aspetto ideativo suggerendo continuamente di leggere e di tenersi informati ma dicono che in pochi lo fanno. Il suggerimento è diretto anche all'arricchimento del bagaglio lessicale, rispetto al quale gli insegnanti fanno spesso fatica a insegnare la distinzione tra i registri da utilizzare. È come se lo spazio linguistico degli studenti a volte fosse un indistinto in cui nello stesso testo possono coabitare termini ricercati al limite dell'obsoleto con termini e modi di dire colloquiali.

È difficile per gli insegnanti insegnare la dimensione diafasica del linguaggio e anche la dimensione diamesica. Ai loro richiami, gli studenti spesso rispondono con un "ma tanto Lei capisce quello che volevo dire".

Le difficoltà dell'insegnare a scrivere non sono le stesse per tutti i docenti e non sono le stesse in tutte le scuole. Se in alcuni Licei ci si preoccupa di aspetti più "alti" come la capacità di essere analitici, in altri Licei risulta più difficile insegnare la correttezza ortografica. Quindi, rispetto alle difficoltà riscontrate nella scrittura degli studenti, in questo

caso è più difficile operare delle distinzioni e si può dire che le difficoltà didattiche siano trasversali all'intera unità di analisi senza significative differenze.

Capitolo quarto Dalla parte di chi apprende

«Posso permettermi di farle una domanda?...Poi gliene farò altre, di altra natura... Nei componimenti d'italiano lei mi assegnava sempre un tre, perché copiavo. Ma una volta mi ha dato un cinque: perché?».

«Perché aveva copiato da un autore più intelligente».

Il magistrato scoppiò a ridere. «L'italiano: ero piuttosto debole in italiano. Ma, come vede, non è poi stato un gran guaio: sono qui, procuratore della Repubblica...».

«L'italiano non è l'italiano: è il ragionare» disse il professore.

«Con meno italiano, lei sarebbe forse ancora più in alto».

La battuta era feroce. Il magistrato impallidì. E passò a un duro interrogatorio.

Leonardo Sciascia, Una storia semplice

4.1. Le somministrazioni: tempi e modi

Per le somministrazioni è stato predisposto un fascicolo contenente una lettera di presentazione della ricerca (vedi Appendice) e tre parti: a) la lettera; b) il questionario e le domande aperte c) il questionario socioculturale.

Le somministrazioni alle 26 classi si sono svolte tra aprile e maggio 2016 e sono state 19 perché alcune volte è stato possibile unire le due classi dello stesso istituto in uno spazio comune.

Tutte le somministrazioni sono state curate da chi scrive e si sono svolte secondo uno stesso protocollo che prevedeva la presentazione del ricercatore e della ricerca, la lettura ad alta voce della lettera che accompagnava il fascicolo da compilare, la distribuzione del fascicolo e la successiva spiegazione del modo di compilarlo.

Il protocollo è stato sempre lo stesso, ma con qualche variazione delle cose dette rispetto al clima che si percepiva nella classe: per esempio nelle classi apparse meno motivate è stato necessario enfatizzare di più il ruolo importante degli studenti nell'aiutare i ricercatori a comprendere meglio la scuola e alla possibilità che gli veniva offerta di esprimere opinioni su un'attività molto presente nella loro vita scolastica.

Dall'inizio della prova era previsto il ritiro della parte A dopo mezz'ora e quello della parte B dopo altri 45 minuti. Dopo le prime somministrazioni si è però visto che la parte A veniva terminata in 15-20 minuti e in circa 20 minuti la parte B. Così i tempi annunciati a inizio della somministrazione sono stati ridotti, facendo salva però la possibilità di

lasciare il tempo inizialmente previsto a chi non avesse completato. Nel momento delle somministrazioni è stato chiesto agli insegnanti della classe se ci fossero alunni con DSA o con particolari esigenze. Tutti gli alunni in queste condizioni hanno sempre svolto le prove in autonomia, tranne in un Liceo in cui un alunno è stato assistito dall'insegnante di sostegno.

Generalmente non è stato difficile avere l'attenzione delle classi e interessarle alla ricerca, tranne in due casi: in una classe di un Tecnico è stato percepito un clima di disinteresse e negatività. Durante la somministrazione era presente l'insegnante di italiano della classe – quindi partecipante alla ricerca - che ha biasimato ad alta voce questo atteggiamento dei suoi studenti e gli ha detto un po' minacciosamente che quello che avrebbero scritto sarebbe stato valutato. La valutazione era una cosa chiaramente esclusa dalla lettera, quindi è stato difficile smentire l'insegnante senza metterla in cattiva luce e, allo stesso tempo, motivare la classe a impegnarsi nella prova.

Un altro caso difficile si è verificato in uno dei Professionali in cui lo spazio predisposto per la somministrazione congiunta a due classi si è rivelato inadeguato a causa di un malinteso e alle sedie mancava un piano di appoggio per poter scrivere. Il tempo in attesa di una nuova aula non ha giovato agli alunni, un'utenza abbastanza difficile, ed è stato difficile riuscire a spiegare cosa dovessero fare e convincerli a partecipare alla ricerca. La maggior parte dei fascicoli lasciati parzialmente in bianco viene proprio da quella scuola.

Tuttavia in generale gli studenti hanno ben accolto la ricerca e non pochi hanno detto di aver apprezzato di potersi esprimere senza mettere solo crocette; qualcuno lo ha addirittura annotato in chiusura del fascicolo sotto al ringraziamento per aver partecipato allo studio.

È interessante soffermarsi su alcuni fatti che si sono ripetuti spesso durante le somministrazioni: molte volte è stato chiesto dagli studenti cosa significasse la parola *cordiale* nel sintagma *scrivigli una lettera cordiale* nella traccia della lettera di consigli. È interessante notare la non conoscenza della parola e il non inferirne il significato grazie al contesto e alla tipologia testuale richiesta. Come si vedrà in alcuni testi, inoltre, alcuni ragazzi, forse influenzati da formule di chiusura come cordiali saluti, hanno utilizzato un registro formale.

L'altro fatto degno di nota riguarda un indicatore grafico-testuale che compariva ogni volta che il testo continuava nella pagina seguente e che spesso è stato ignorato dagli studenti (Fig. 1). Non pochi hanno girato la

pagina solo guardando gli altri compagni farlo o perché sollecitati dal ricercatore.

| | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 6. Quando scrivo ho paura di essere giudicato | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Preferisco scrivere testi con la penna anziché al computer | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

continua nella pagina successiva 

Figura 1: L'indicatore spesso non notato.

4.2. Caratteristiche dell'unità di analisi

L'unità di analisi è costituita da 518 studenti di cui 261 dei Licei, 143 degli Istituti Tecnici e 114 dei Professionali, così ripartiti nelle 15 scuole:

Tabella 1: Maschi e femmine per scuola

| Scuola | Maschi | Femmine | Non dichiarato | Totale |
|----------------------------|--------|---------|----------------|--------|
| Liceo scientifico | 19 | 18 | | 37 |
| Liceo classico | 6 | 34 | 1 | 41 |
| Liceo linguistico 1 | 9 | 33 | | 42 |
| Liceo artistico | 14 | 21 | 1 | 36 |
| Liceo sc. umane | 3 | 37 | 2 | 42 |
| Liceo econ. soc. | 4 | 19 | | 23 |
| Liceo linguistico 2 | 2 | 13 | | 15 |
| Liceo musicale | 14 | 10 | 1 | 25 |
| LICEI | 71 | 185 | 5 | 261 |
| IT industriale | 34 | 4 | 1 | 39 |
| IT economico | 30 | 17 | 1 | 48 |
| IT costruzioni | 17 | 3 | | 20 |
| IT biotecnologico | 11 | 24 | 1 | 36 |
| TECNICI | 92 | 48 | 3 | 143 |
| IP Industria e artigianato | 38 | 0 | 2 | 40 |
| IP Servizi Commerciali | 16 | 21 | 3 | 40 |
| IP Agricoltura | 30 | 3 | 1 | 34 |
| PROFESSIONALI | 84 | 24 | 6 | 114 |
| Totale | 247 | 257 | 14 | 518 |

Già nella tabella 1 è visibile come nei Licei, tranne che allo Scientifico, all'Artistico e al Musicale, prevalgano nettamente le ragazze, mentre nei Tecnici e ancor più nei Professionali sono in maggioranza i ragazzi.

Tabella 2: Maschi e femmine per tipo di scuola

| Tipo scuola | Maschi | | | Femmine | | |
|----------------------|--------|--------------------|-------------------------|---------|--------------------|-------------------------|
| | n | % di casi per riga | % tot. di casi per riga | n | % di casi per riga | % tot. di casi per riga |
| <i>Licei</i> | 71 | 27,7% | 27,2% | 185 | 72,3% | 70,9% |
| <i>Tecnici</i> | 92 | 65,7% | 64,3% | 48 | 34,3% | 33,6% |
| <i>Professionali</i> | 84 | 77,8% | 73,7% | 24 | 22,2% | 21,1% |

Dei 518 studenti, 313 risiedono a Campobasso e Comuni entro un raggio di 10 km dal capoluogo, 127 vivono in altri Comuni della provincia, 13 vengono dalla provincia di Isernia e 41 vivono fuori dai confini regionali, nel foggiano e nel beneventano.

Il 94% dell'unità di analisi risulta nato in Italia, mentre 24 studenti sono nati in altri Paesi (11 in Europa e 13 fuori). Dei nati all'estero sono 11 quelli che risiedono in Italia da quando avevano più di 7 anni. Si fa riferimento a questa età tenendo conto delle teorie di sul periodo critico in L1, secondo le quali fino a una certa età il cervello ha una plasticità tale da poter apprendere due lingue. Non c'è un accordo sull'età limite che per alcuni arriva fino ai 12 anni e per altri fino ai 5-6, così si è scelto un valore prudenzialmente basso per definire i non italofoni madrelingua (Collerone, 2011).

La tabella 3 mostra le lingue parlate in casa dagli studenti e si osserva che solo 2 studenti parlano in casa esclusivamente una lingua straniera, mentre sono 20 le situazioni di diglossia. L'uso esclusivo del dialetto riguarda pochi casi e soprattutto nei Professionali. La situazione linguistica più comune nell'unità di analisi è quella di chi in casa parla italiano e dialetto. Ci sono tuttavia delle differenze tra i tipi di scuola: a parlare di più italiano e dialetto sono gli studenti dei Professionali e meno quelli dei Licei. La stessa situazione, al contrario e con numeri più bassi, si osserva per l'italofonia assoluta.

Tabella 3: Lingue parlate in casa

| Lingue | | Licei | Tecnici | Professionali | Totale |
|--|--------------------|-------|---------|---------------|--------|
| <i>una lingua straniera</i> | n | 2 | 0 | 0 | 2 |
| | % di casi per riga | 0,8% | 0,0% | 0,0% | |
| <i>italiano e una lingua straniera</i> | n | 15 | 3 | 2 | 20 |
| | % di casi per riga | 5,8% | 2,1% | 1,8% | |
| <i>dialetto</i> | n | 4 | 3 | 10 | 17 |
| | % di casi per riga | 1,5% | 2,1% | 8,8% | |
| <i>Italiano e dialetto</i> | n | 118 | 83 | 83 | 284 |
| | % di casi per riga | 45,4% | 58,5% | 73,5% | |
| <i>Italiano</i> | n | 121 | 53 | 18 | 192 |
| | % di casi per riga | 46,5% | 37,3% | 15,9% | |

Con la tabella 4 l'attenzione si sposta sugli aspetti scolastici, a cominciare dal voto di uscita dal ciclo di studi precedente. La maggioranza relativa degli studenti è uscita con 7 dalla secondaria di I grado e un secondo gruppo di studenti si è licenziato con 8.

Si notano però delle differenze che evidenziano come la maggior parte degli studenti usciti con 6 dal I ciclo abbia scelto un Istituto Professionale. Al contrario, chi ha terminato le medie con 10 ha scelto nella maggioranza dei casi un Liceo.

Tabella 4: Voto di uscita scuola secondaria di I grado

| Voto | | Licei | Tecnici | Professionali | Totale |
|------|--------------------|-------|---------|---------------|--------|
| 10 | n | 50 | 5 | 4 | 59 |
| | % di casi per riga | 19,3% | 3,5% | 3,6% | |
| 9 | n | 58 | 22 | 4 | 84 |
| | % di casi per riga | 22,4% | 15,5% | 3,6% | |
| 8 | n | 73 | 45 | 9 | 127 |
| | % di casi per riga | 28,2% | 31,7% | 8,0% | |
| 7 | n | 60 | 51 | 51 | 162 |
| | % di casi per riga | 23,2% | 35,9% | 45,5% | |
| 6 | n | 18 | 19 | 44 | 81 |
| | % di casi per riga | 6,9% | 13,4% | 39,3% | |

La tabella 5 mostra le ripetenze e si vede che 73 studenti hanno ripetuto almeno un anno e 19 più di uno. Se già il numero dei ripetenti un solo anno è doppio nei Professionali rispetto ai Licei (con i Tecnici che si collocano a metà strada), quello dei pluriripetenti è a meno dell'1% nei Licei, poco superiore al 2% nei Tecnici e ben al 12,5% nei Professionali.

Tabella 5: Anni scolastici ripetuti

| Hai ripetuto qualche anno? | | Licei | Tecnici | Professionali | Tot. conteggi |
|----------------------------|--------------------|-------|---------|---------------|---------------|
| No, mai | n | 232 | 117 | 74 | 423 |
| | % di casi per riga | 88,9% | 82,4% | 66,1% | |
| Sì, una volta | n | 27 | 22 | 24 | 73 |
| | % di casi per riga | 10,3% | 15,5% | 21,4% | |
| Sì, due o più volte | n | 2 | 3 | 14 | 19 |
| | % di casi per riga | 0,8% | 2,1% | 12,5% | |

È stato poi chiesto agli studenti se stessero ripetendo l'anno in corso: di quelli che hanno risposto sì, il 7,1% frequenta un Professionale, l'1,9% un Liceo e l'1,4% un Tecnico.

Per quanto riguarda l'ambiente familiare di provenienza, le tabelle 6 e 7 mostrano i dati relativi al titolo di studio dei genitori. Si osserva come ci siano meno madri che padri con la sola licenza elementare e più madri con la laurea.

Anche in questo caso le differenze sono marcate tra i tre tipi di scuola: i padri con la sola licenza elementare sono il 6,5% nei Professionali rispetto al 2,2% dei Tecnici e il 2,8% dei Licei e una differenza forte c'è tra Professionali e altri tipi di scuola riguardo ai genitori con la licenza media. La maggior parte dei genitori degli alunni dei Professionali ha la licenza media, mentre solo il 20% di loro ha un diploma rispetto al 44% e al 45% dei genitori degli studenti dei Tecnici e dei Licei.

Tabella 6: Titolo di studio del padre

| | Elementare | | Media | | Superiore | | Laurea | |
|---------------|------------|--------------------|-------|--------------------|-----------|--------------------|--------|--------------------|
| | n | % di casi per riga | n | % di casi per riga | n | % di casi per riga | n | % di casi per riga |
| Licei | 7 | 2,8% | 82 | 32,5% | 112 | 44,4% | 51 | 20,2% |
| Tecnici | 3 | 2,2% | 56 | 40,6% | 62 | 44,9% | 17 | 12,3% |
| Professionali | 7 | 6,5% | 73 | 68,2% | 22 | 20,6% | 5 | 4,7% |
| Tot.: | 17 | | 211 | | 196 | | 73 | |

Tabella 7: Titolo di studio della madre

| | Elementare | | Media | | Superiore | | Laurea | |
|---------------|------------|--------------------|-------|--------------------|-----------|--------------------|--------|--------------------|
| | n | % di casi per riga | n | % di casi per riga | n | % di casi per riga | n | % di casi per riga |
| Licei | 3 | 1,2% | 71 | 28,1% | 110 | 43,5% | 69 | 27,3% |
| Tecnici | 2 | 1,5% | 45 | 32,8% | 60 | 43,8% | 30 | 21,9% |
| Professionali | 2 | 1,9% | 74 | 68,5% | 22 | 20,4% | 10 | 9,3% |
| Tot.: | 7 | | 190 | | 192 | | 109 | |

4.3. La lettera di consigli

La prima richiesta fatta agli studenti è stata di scrivere una lettera di consigli a uno studente più giovane su come ottenere una buona valutazione nei temi. La prova è stata generalmente accolta con entusiasmo nel corso di tutte le somministrazioni perché dava la possibilità di poter parlare di scuola, di poter raccontare e consigliare, seppure in forma simulata.

Sono state raccolte 511 lettere e sono state codificate secondo la griglia dei consigli IEA IPS, cui non è stata apportata alcuna modifica per permettere un confronto con i consigli dati dagli studenti molisani nel 1989/90, in occasione di una ricerca formazione dell'Università Sapienza in collaborazione con l'IRRSAE Molise in cui furono somministrate le prove di scrittura dell'indagine IEA IPS.

È stato codificato qualsiasi testo contenesse consigli per poter scrivere un tema ben valutabile, senza tener conto dell'adeguatezza alla tipologia testuale né del registro utilizzato: molti testi non sono infatti considerabili lettere, non avendo intestazione, data, firma o almeno il generico

rivolgersi a un destinatario. Alcuni testi contengono solo consigli, a volte addirittura in forma di schematico elenco. Un altro caso, meno frequente, è quello di chi ha frainteso l'aggettivo *cordiale*, inteso invece come *formale*. Eccone un esempio (che contiene peraltro degli interessanti passaggi dal Lei al Voi come allocutivi di cortesia):

(1) Gentile studente,

la contatto per rispondere alla richiesta da lei effettuata, quindi le mostrerò le mie opinioni sulla valutazione di un testo di verifica d'italiano a seguito di mie accurate riflessioni.

Sicuramente deve utilizzare una scrittura perlomeno leggibile e deve far attenzione a non commettere gravi errori di ortografia; cercate di non dilungarvi troppo nella scrittura di un tema, ma neanche troppo poco, e fate attenzione a trattare solamente l'argomento richiesto. Usate un linguaggio chiaro ma non troppo informale e fate delle riflessioni prima di iniziare a scrivere sull'argomento richiesto.

Usualmente i docenti valutano, appunto, coesione, coerenza e ortografia. Mi auguro che le sia stato d'aiuto e che tutto vada per il meglio.

Cordiali saluti
il suo Emanuele

Alla griglia dei consigli è stato aggiunto solo un codice, 777, necessario a individuare i testi che non rispondono in alcun modo alla traccia. Si tratta perciò non di una modifica della griglia, ma di un'aggiunta *a latere*. È interessante vedere alcuni esempi:

(2) CARO STUDENTE.

TI CONSIGLIO QUESTA SCUOLA PERCHE' C'E' UN'ARIA DI CASA.

I PROFESSORI SONO GENTILI MA DELLE VOLTE PERDONO LE STAFFE.
QUESTA SCUOLA È MOLTO FACILE.

TI AUGURO UN BUON ANNO SCOLASTICO.

UN SALUTO A MAMMA, PAPA', SORELLA E FRATELLO

UN SALUTO DA ANONIMO

P.S. IMPEGNATI, QUESTA SCUOLA È FACILE MA NON È DA SOTTOVALUTARE.

(3) Caro Pasquale

28/04/16

Per mio parere gli insegnanti quando valutano i temi dovrebbero chiamare gli alunni e farli andare alla cattedra per correggere gli errori, così uno capisce anche dove ha sbagliato per imparare meglio.

Poi non piace quando dicono l'errore più assurdo che ci possa essere a tutta la classe, perché poi ridono tutti contro.

L'esempio 2 descrive molto brevemente la scuola in modo efficace e raccomanda un generico impegno nello studio. Invece 3 è diretta agli insegnanti, con un consiglio per rendere più significativa didatticamente la restituzione dei compiti ed evitare all'alunno che commette gli errori la derisione da parte dei compagni. Sono diverse le lettere che contengono consigli per i professori, a volte in tono polemico o acrimonioso, altre volte dimostrando di aver capito che la consegna della lettera fosse proprio quella. Altre lettere hanno un tono ironico e, fra tutte, merita riportare questa, che con intelligenza e ironia se la prende con l'eccessivo ricorso all'approfondimento personale dell'allievo che scrive e con una certa condiscendenza da parte dei docenti verso le scritture che danno spazio al sé. Consiglia poi ironicamente di scrivere senza approfondimento critico, senza tener conto del contesto e compiacendo gli insegnanti ripetendo per iscritto le loro parole:

(4) Caro Armadillo

il segreto per fare un bel tema di italiano interiorizzare. Interiorizzare è una parola magica che permette a qualsiasi idiozia tu voglia scrivere di diventare significativa e importante, perché tu sei un idiota, ma un idiota adolescente, quindi qualsiasi cosa tu possa pensare diventa frutto di una profonda elaborazione personale. Stravolgi pure interpretazioni di Saba e Leopardi attingendo alla tua unica e originalissima esperienza passata. Ogni scientificità nell'analisi, ogni studio e impegno evaporano a confronto del tuo pigro, grasso e piagnucolante io. Altro strumento di successo è il ripetere parola per parola ciò che dice il tuo insegnante: anche se questi non li conosci già, attingi pure dal dizionario di quelli che hai avuto. La cura con cui lo farai stupirà i tuoi nuovi insegnanti. Terzo criterio: la grammatica, quante più coordinate puoi mettere, meglio è, perché imbarcarsi in pericolosi gorghi di subordinate? Prudenza anche con tempi verbali e pronomi. Il periodare: una lunga serie di frasi senza scopo e senza significato scandite dai tuoi sbadigli e dalle virgole che vi metterai, senza esagerare. Organicità testuale: controlla di non aver detto nulla dall'inizio alla fine. Per ultimo: abbi fiducia in te stesso. Cerca di infondere al tema lo stesso

edificante messaggio con cui affronti ogni giorno e con cui ti bombardano il cervello in ogni cosa. Vedrai che andrà tutto bene.

(Un'ultima cosa. Ignora il contesto storico e sociale, sempre!)

È opportuno riportare un'ultima lettera esclusa dalla codifica: è di un alunno di un Professionale con una disabilità cognitiva che parla della propria scuola con un entusiasmo e una bellezza che valgono pagine e pagine di scritti sull'importanza dell'inclusione scolastica:

(5) CARA FRANCESCA, IO FREQUENDO (sic) LA CLASSE (*omissis*) LA COSA CHE MI PIACE DI PIÙ È IL VERDE CHE C'È INTORNO ALLA SCUOLA. UN'ALTRA COSA CHE MI PIACE TANTO È PIANTARE LE COSE CHE SI MANGIANO PER ESEMPIO LE CIPOLLE, I POMODORI, PEPERONI, LE LATTUCHE. LA MIA SCUOLA MI PIACE A ANCHE IL SISTEMA WI-FI COSÌ IO MI SCARICO LE AP SUL CELLULARE. MI PIACE PERCHÉ DALLA FINESTRA VEDO IL PAESAGIO MI PIACE QUANDO SUONA LA RICREAZIONE CHE SI ESCE FUORI DALLA CLASSE CIAO

4.3.1. I consigli

Alle 511 lettere sono stati attribuiti 3520 codici, di cui 36 sono la marca di non codificabilità dell'intero testo; nel complesso, perciò, sono stati identificati 3484 consigli in 475 lettere. Gli studenti hanno dato una media di 7,3 consigli a testa, superando quindi la soglia minima dei cinque consigli richiesti dalla consegna.

Se si osserva però il dato diviso per tipo di scuola, si nota che lo studente liceale ha dato in media 8 consigli, quello dei tecnici 6,6 mentre lo studente dei professionali solo 3,8.

Per dare un'idea della codifica si riporta di seguito una lettera (7) in cui le parti codificate sono in neretto e tra parentesi si trova il codice assegnato che è definito in nota.¹

(6)

Campobasso, 29 Aprile 2016

Caro Dario,

¹ 340: Lessico - Aspetti generali; 333: Scrivi in uno stile elevato/elaborato; 450: Ortografia - Aspetti generali; 451: Fai attenzione in particolare a accenti/apostrofi/doppie...; 63: Occorre una buona preparazione di base; 335: Scrivi in modo scorrevole/fluido/sciolto; 352: Fai frasi/periodi semplici/facili - Evita frasi contorte/lunghe; 122: Cerca di essere originale/creativo/ricco di immaginazione.

ho letto con piacere la tua lettera, sono felice che tu mi abbia chiesto consiglio! Quello che hai scelto è una scuola che vede le materie scientifiche al primo posto ma che non esclude la libertà di espressione che da l'Italiano. A quanto ho potuto osservare in questi due anni i professori **valutano molto la proprietà lessicale (340)**, quindi ti consiglio di non utilizzare le solite parole **ma termini più ricercati (333)**. Questo era il primo punto per eseguire un ottimo tema di italiano.

Il secondo punto è **l'ortografia (450)**, se non ricordi bene **qualche accento o doppia (451) sarà meglio che ti eserciti! (631)**

Il terzo punto: **la scorrevolezza del testo (335)**, deve essere ricco di periodi **semplici e non troppo complessi (352)** difficili da percepire a leggere **adeguatamente (321)**.

Il quarto punto è una buona stesura del tema **seguendo quello che richiede la traccia, ti consiglio di non perderti in discorsi che la traccia effettivamente non richiede solo per allungare il brodo (212)**, conta il contenuto non la **lunghezza! (421)**

Il quinto ed ultimo punto richiede una buona dose di creatività. Quando sei su un tema ritorna bambino e ripensa a come vedevi tutto in quell'età. (122)

Questi sono i cinque punti principali, tienili a mente e farai un tema che sorprenderà tutti. Detto ciò ti faccio un grande in bocca al lupo! Ciao.

Tua

Naturalmente un'operazione di codifica di testi aperti è un cammino pieno di incertezze e di nodi interpretativi di non facile scioglimento. Probabilmente gli stessi codificatori, tornando sullo stesso testo ne darebbero una lettura diversa. Assumendo che ricondurre a categorie un fenomeno ha una componente ineliminabile di arbitrarietà, si è cercato di arginarla lavorando in tre persone e confrontandosi sistematicamente.

Il lavoro condotto sulle lettere sarà mostrato in 3 livelli di analisi: il primo, rappresentato dalle sei categorie in cui si articola la griglia, cioè Contenuto, Organizzazione, Stile e registro, Presentazione, Procedimento, Tattica; il secondo livello rappresentato dalle sottocategorie riportate nella tabella 8; il terzo livello costituito dai singoli consigli. I dati saranno mostrati di volta in volta in totale e disaggregati per tipo di scuola.

Tabella 8: Schema di codifica consigli²

² Tabella tratta da Asquini, De Martino, Menna (1993, 79).

| AREE | Prodotto | | | | Procedimento | Tattica |
|-----------------|---|--|--|---|---|--|
| CATEGORIE | 1 Contenuto (27) | 2 Organizzazione (25) | 3 Stile/registro (30) | 4 Presentazione (21) | 5 Procedimento (39) | 6 Tattica (19) |
| SOTTO CATEGORIE | 10 - Contenuto (2) 11 - Informazioni (5) 12 - Approccio al contenuto (10) 13 - Elaborazione (10) | 20 - Organizzazione (1) 21 - Struttura complessiva (6) 22 - Introduzione (7) 23 - Corpo Del testo (2) 24 - Capoversi (3) 25 - Conclusioni (5) | 30 - Stile e registro (1) 31 - Unità/Varietà (3) 32 - Chiarezza (5) 33 - Elaborazione stilistica (8) 34 - Scelte lessicali (10) 35 - Scelte sintattiche (3) | 40 - Presentazione (1) 41 - Aspetti visibili (3) 42 - Lunghezza (4) 43 - Impaginazione (4) 44 - Grammatica (6) 45 - Ortografia (3) | 50 - Procedimento (1) 51 - Destinatario (2) 52 - Argomento (9) 53 - Preparazione preventiva (4) 54 - Impostazione (8) 55 - Stesura (5) 56 - Correzione/grafica (6) 57 - Puntualità/uso risorse (4) | 60 - Tattica (1) 61 - Comportamento (8) 62 - Atteggiamento verso l' insegnante (6) 63 - Uso risorse (4) |

399 - Forma Generica

4.3.1.1. Consigli per categorie

Come mostra la tabella 9, il 25% dei consigli si inserisce nella categoria Presentazione, seguita dal 21% dei consigli in Contenuto. A una certa distanza si colloca il Procedimento e in coda la Tattica.

Tabella 9: Consigli per categorie

| Categorie | n | % |
|------------------|------|------|
| PRESENTAZIONE | 884 | 25,1 |
| CONTENUTO | 743 | 21,1 |
| STILE E REGISTRO | 680 | 19,3 |
| PROCEDIMENTO | 582 | 16,5 |
| ORGANIZZAZIONE | 307 | 8,7 |
| TATTICA | 288 | 8,2 |
| NON CODIFICABILI | 36 | 1 |
| TOTALE | 3520 | 100 |

Già a questo livello più generale si ricava un'idea complessiva del tenore dei consigli raccolti, molti riguardanti gli aspetti grammaticali ricompresi nella categoria Presentazione; importanti anche gli aspetti relativi al contenuto in termini sia di quantità che di qualità delle informazioni che il testo deve avere e presenti nella categoria Contenuto. Abbastanza importante anche la categoria Stile e registro, mentre è già visibile un minore interesse per quella del Procedimento.

Il dato, disaggregato nella tabella 10 per tipo di scuola, presenta elementi interessanti, resi ancor più evidenti dal grafico 1.

Tabella 10 : Categorie di consigli per tipo di scuola

| Categorie | Tipo di scuola | | | | | |
|------------------|----------------|-------|---------|-------|---------------|-------|
| | Licei | | Tecnici | | Professionali | |
| | n | % | n | % | n | % |
| CONTENUTO | 474 | 22,5 | 196 | 20,5 | 73 | 16,0 |
| ORGANIZZAZIONE | 173 | 8,2 | 105 | 11,0 | 29 | 6,4 |
| STILE E REGISTRO | 442 | 21,0 | 170 | 17,8 | 68 | 14,9 |
| PRESENTAZIONE | 475 | 22,5 | 253 | 26,5 | 156 | 34,2 |
| PROCEDIMENTO | 361 | 17,1 | 157 | 16,4 | 64 | 14,0 |
| TATTICA | 174 | 8,3 | 70 | 7,3 | 44 | 9,6 |
| NON CODIFICABILI | 10 | 0,5 | 4 | 0,4 | 22 | 4,8 |
| TOT.: | 2109 | 100,0 | 955 | 100,0 | 456 | 100,0 |

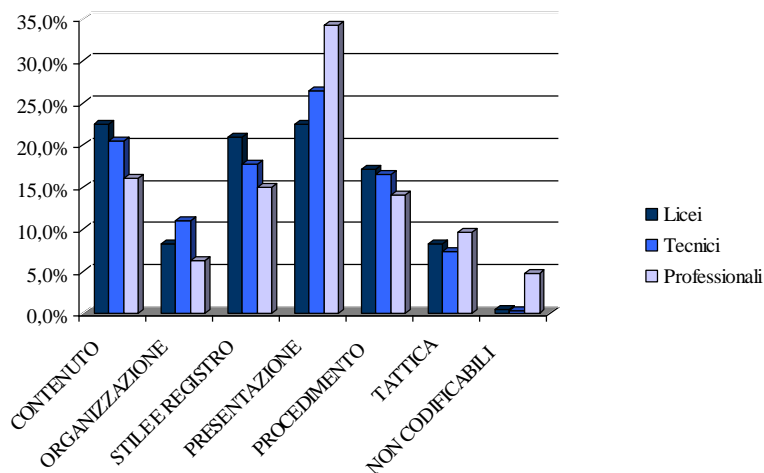


Grafico 1: percentuali categorie per tipo di scuola

Si nota come nei Licei la distanza tra Presentazione e Contenuto è esigua, mentre è più marcata nei Tecnici; nei Professionali la Presentazione raccoglie più del doppio dei consigli del Contenuto, mentre

è leggermente più alta che negli altri tipi di scuola l'attenzione per la Tattica, cioè per gli aspetti relativi al comportamento da tenere durante lo svolgimento dei compiti in classe e all'atteggiamento nei confronti dell'insegnante. Il dato che però spicca maggiormente, accanto alle categorie, è l'elevato numero di lettere non codificabili raccolte nei Professionali: di 36 lettere così giudicate, ben 22 vengono da questo gruppo di studenti. È un risultato che potrebbe avere due spiegazioni complementari: da una parte una maggiore fatica da parte di questi alunni a interpretare e rispettare la consegna, dall'altra una certa svogliatezza – e in alcuni casi riluttanza – a partecipare a una ricerca che chiedeva di leggere e scrivere. Tale atteggiamento è stato particolarmente evidente durante la somministrazione in uno degli Istituti Professionali, basti pensare che delle 7 lettere non scritte dai 518 alunni, 6 vengono proprio da quella scuola.

4.3.1.2. Consigli per sottocategorie

Passando a un livello di dettaglio maggiore, nella tabella 11 è possibile vedere le 20 sottocategorie che raccolgono più consigli.

Tabella 11: Consigli per sottocategorie

| Categorie | Sottocategorie | n | % |
|------------------|------------------------------------|-----|------|
| Presentazione | Grammatica | 466 | 13,2 |
| Stile e registro | Scelte lessicali | 327 | 9,3 |
| Contenuto | Informazioni | 319 | 9,1 |
| Organizzazione | Struttura complessiva | 216 | 6,1 |
| Procedimento | Impostazione | 202 | 5,7 |
| Contenuto | Approccio al contenuto | 195 | 5,5 |
| Stile e registro | Elaborazione | 174 | 4,9 |
| Presentazione | Aspetti visibili | 145 | 4,1 |
| Presentazione | Ortografia | 140 | 4,0 |
| Procedimento | Correzione e messa a punto grafica | 133 | 3,8 |
| Presentazione | Lunghezza | 112 | 3,2 |
| Tattica | Atteggiamento verso l'insegnante | 101 | 2,9 |
| Tattica | Comportamento | 97 | 2,8 |
| Tattica | Uso delle risorse | 89 | 2,5 |
| Presentazione | Chiarezza | 86 | 2,4 |
| Stile e registro | Scelte sintattiche | 81 | 2,3 |

| | | | |
|--------------------|-------------------------|----|-----|
| Forma generico 399 | Forma generica | 81 | 2,3 |
| Procedimento | Stesura | 70 | 2,0 |
| Stile e registro | Elaborazione stilistica | 67 | 1,9 |
| Procedimento | Preparazione preventiva | 57 | 1,6 |

Su tutte c'è la Grammatica, sottocategoria che, oltre agli aspetti generali, ricomprende i consigli relativi all'uso della punteggiatura, dei verbi e alla struttura del periodo.

A questa sottocategoria, a distanza di quasi 4 punti percentuali, segue quella delle Scelte lessicali, contenente consigli sull'appropriatezza lessicale, l'esattezza delle parole, la ricchezza, l'uso di sinonimi ecc.

All'incirca la stessa percentuale di consigli afferisce a Informazioni, sottocategoria di Contenuto, nella quale ci sono i consigli relativi alla necessità di non fare un testo senza informazioni e che queste siano numerose ed esatte; soprattutto però contiene il consiglio più dato in assoluto: "Non andare fuori tema – attieniti all'argomento".

Al quarto posto si trova, all'interno della categoria Organizzazione, la sottocategoria Struttura complessiva, in cui si trovano i conigli di evitare ripetizioni tematiche e relativi all'equilibrio strutturale che il testo deve avere. Dai conteggi dei singoli consigli emerge soprattutto "Lo svolgimento deve seguire un filo logico/ deve essere consequenziale/ ben articolato/ organico/ omogeneo/ non frammentario".

Quinta sottocategoria per numero di consigli è Impostazione, che fa parte della categoria Procedimento, i cui consigli attengono alle riflessioni da fare prima di iniziare a scrivere un testo, come trovare le idee, fare una scaletta, leggere attentamente la traccia. Quest'ultimo è il consiglio più dato all'interno della categoria.

Anche a questo livello di analisi è opportuno guardare il dato col filtro del tipo di scuola come riporta la tabella 12, in cui, per ogni gruppo, sono state evidenziate in grassetto le 5 sottocategorie cui sono stati ricondotti più consigli.

Tabella 12 : Sottocategorie di consigli per tipo di scuola

| | Tipo di scuola | | | | | |
|--------------------------------------|----------------|--------------|------------|--------------|---------------|--------------|
| | Licei | | Tecnici | | Professionali | |
| | Frequenza | % | Frequenza | % | Frequenza | % |
| Contenuto | 34 | 1,6% | 13 | 1,4% | 8 | 1,8% |
| Informazioni | 188 | 8,9% | 100 | 10,5% | 31 | 6,8% |
| Approccio al contenuto | 136 | 6,4% | 40 | 4,2% | 19 | 4,2% |
| Elaborazione | 116 | 5,5% | 43 | 4,5% | 15 | 3,3% |
| Organizzazione | 1 | 0,0% | 5 | 0,5% | 0 | 0,0% |
| Struttura complessiva | 120 | 5,7% | 73 | 7,6% | 23 | 5,0% |
| Introduzione | 13 | 0,6% | 1 | 0,1% | 2 | 0,4% |
| Corpo del testo | 13 | 0,6% | 13 | 1,4% | 2 | 0,4% |
| Capoversi | 18 | 0,9% | 12 | 1,3% | 1 | 0,2% |
| Conclusioni | 8 | 0,4% | 1 | 0,1% | 1 | 0,2% |
| Stile e registro | 1 | 0,0% | 0 | 0,0% | 2 | 0,4% |
| Unità/varietà | 26 | 1,2% | 9 | 0,9% | 0 | 0,0% |
| Chiarezza | 55 | 2,6% | 25 | 2,6% | 6 | 1,3% |
| Elaborazione stilistica | 46 | 2,2% | 20 | 2,1% | 1 | 0,2% |
| Scelte lessicali | 229 | 10,9% | 77 | 8,1% | 21 | 4,6% |
| Scelte sintattiche | 49 | 2,3% | 21 | 2,2% | 11 | 2,4% |
| Forma generica | 36 | 1,7% | 18 | 1,9% | 27 | 5,9% |
| Presentazione | 1 | 0,0% | 1 | 0,1% | 3 | 0,7% |
| Aspetti visibili | 80 | 3,8% | 34 | 3,6% | 31 | 6,8% |
| Lunghezza | 56 | 2,7% | 36 | 3,8% | 20 | 4,4% |
| Impaginazione | 10 | 0,5% | 6 | 0,6% | 0 | 0,0% |
| Grammatica | 259 | 12,3% | 138 | 14,5% | 69 | 15,1% |
| Ortografia | 69 | 3,3% | 38 | 4,0% | 33 | 7,2% |
| Procedimento | 2 | 0,1% | 2 | 0,2% | 0 | 0,0% |
| Scelta e adeguamento al destinatario | 18 | 0,9% | 5 | 0,5% | 2 | 0,4% |
| Scelta dell'argomento | 23 | 1,1% | 6 | 0,6% | 6 | 1,3% |
| Preparazione preventiva | 32 | 1,5% | 19 | 2,0% | 6 | 1,3% |
| Impostazione | 139 | 6,6% | 43 | 4,5% | 20 | 4,4% |
| Stesura | 34 | 1,6% | 28 | 2,9% | 8 | 1,8% |
| Correzione e messa a punto grafica | 77 | 3,7% | 41 | 4,3% | 15 | 3,3% |

| | | | | | | |
|----------------------------------|-------------|--------------|------------|--------------|------------|--------------|
| Puntualità e uso delle risorse | 36 | 1,7% | 13 | 1,4% | 7 | 1,5% |
| Tattica | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 1 | ,2% |
| Comportamento | 62 | 2,9% | 20 | 2,1% | 15 | 3,3% |
| Atteggiamento verso l'insegnante | 56 | 2,7% | 31 | 3,2% | 14 | 3,1% |
| Uso delle risorse | 56 | 2,7% | 19 | 2,0% | 14 | 3,1% |
| Non codificabili | 10 | 0,5% | 4 | 0,4% | 22 | 4,8% |
| Totale | 2109 | 100,0 | 955 | 100,0 | 456 | 100,0 |

Con l'aiuto del grafico 2, che mette a confronto le prime 5 sottocategorie di ogni gruppo, è possibile vedere come la Grammatica sia la prima sottocategoria per i tre tipi di scuola, mentre Informazioni è al terzo posto per Licei e Professionali e al secondo per i Tecnici. Queste sono le uniche sottocategorie condivise dai 3 gruppi nella top 5.

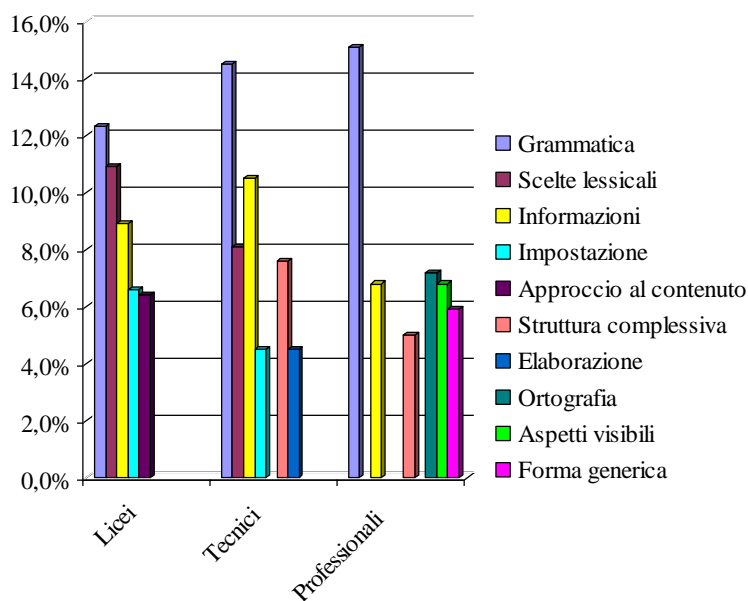


Grafico 2: top 5 sottocategorie di consigli per tipo di scuola.

Guardandoli separatamente, è possibile vedere approcci diversi alla scrittura, con analogie e differenze: Licei e Tecnici condividono più sottocategorie e si differenziano solo per Approccio al contenuto ed Elaborazione, entrambe sottocategorie di Contenuto. Per i Liceali è quindi importante la creatività, l'originalità, l'esprimere osservazioni e idee personali; i Tecnici invece sottolineano maggiormente l'importanza dell'argomentare, di dare sviluppo e profondità ai temi trattati nel compito.

I Professionali, oltre alle due sottocategorie in comune con gli altri due tipi di scuola, hanno solo la sottocategoria Struttura complessiva in comune con i Tecnici. L'insieme delle prime 5 sottocategorie di consigli dati da questi studenti (Grammatica; Ortografia; Informazioni; Forma generica; Struttura complessiva) evoca una concezione della scrittura più incentrata sugli aspetti di superficie – è significativa la seconda posizione occupata da Ortografia – in cui non hanno molto peso le questioni lessicali e di registro. È da sottolineare anche l'importanza del consiglio Forma generica, che raccoglie i consigli in cui si dice di "scrivere bene", senza che sia possibile capire se l'indicazione vada intesa sul piano lessicale e stilistico o degli aspetti grammaticali o grafico (Asquini, 1993).

4.3.1.3. I consigli più frequenti

L'ultimo livello di analisi è quello dei consigli effettivamente proposti dagli studenti. I 3484 consigli raccolti sono stati codificati in 149 consigli proposti dalla griglia IEA, che ne contiene in tutto 162.

I 13 codici non utilizzati vengono da 5 delle 6 categorie, cioè Contenuto (1 consiglio), Organizzazione (4), Stile e registro (1), Procedimento (6) e Tattica (1).

La tabella 13 mostra i consigli ordinati per ordine di frequenza, col limite minimo dell'incidenza all'1% sul totale.

Tabella 13: lista di frequenza dei consigli

| Consigli | Frequenza | % |
|--|-----------|-----|
| 111 Non andare fuori tema - Atteniti all'argomento | 248 | 7,0 |
| 440 Grammatica - Aspetti generali | 175 | 5,0 |
| 445 Bada alla punteggiatura | 133 | 3,8 |
| 441 Usa correttamente i verbi/modi/tempi - Attento alle correlazioni verbali | 128 | 3,6 |

| | | |
|--|-----|-----|
| 450 Ortografia - Aspetti generali | 117 | 3,3 |
| 341 Usa un vocabolario ricco/espressivo/appropriato | 107 | 3,0 |
| 210 Strutt. Complessiva - Aspetti generali - Lo svolgimento deve seguire un filo logico/deve essere consequenziale/ben articolato/organico/omogeneo/non frammentario | 104 | 3,0 |
| 411 Scrivi con calligrafia chiara/ordinata | 88 | 2,5 |
| 399 Attento alla forma - Usa una forma corretta - Cura la forma - Scrivi bene | 81 | 2,3 |
| 123 Cerca di esprimere impressioni/osservazioni/idee personali - Cerca di mostrarti maturo | 73 | 2,1 |
| 340 Lessico - Aspetti generali | 68 | 1,9 |
| 632 Leggi/scrivi/studia molto | 63 | 1,8 |
| 544 Prima di scrivere leggi attentamente la traccia per essere sicuro di averne capito bene il significato | 62 | 1,8 |
| 130 Elaborazione - Aspetti generali - Cerca di elaborare/sviluppare/approfondire l'argomento - Non fare discorsi generici | 59 | 1,7 |
| 321 Scrivi in modo che il tuo testo risulti comprensibile/ di facile lettura | 56 | 1,6 |
| 563 Dopo aver finito controlla gli errori di ortografia/grammatica/... | 54 | 1,5 |
| 349 Evita ripetizioni di vocaboli | 52 | 1,5 |
| 624 Adattati al sistema di valutazione dell'insegnante per valutare i temi | 51 | 1,4 |
| 135 Non contraddirti - Sii coerente - Rispetta la logica interna del discorso | 47 | 1,3 |
| 212 Non fare inutili digressioni su argomenti non essenziali | 47 | 1,3 |
| 423 Non fare testi troppo brevi | 47 | 1,3 |
| 122 Cerca di essere originale/creativo/ricco di immaginazione | 43 | 1,2 |
| 100 Contenuto - Aspetti generali | 42 | 1,2 |
| 421 Non preoccuparti della lunghezza del testo, purché sia chiaro/esauriente/efficace/corretto/interessante/... | 42 | 1,2 |
| 350 Scelte sintattiche - Aspetti generali | 41 | 1,2 |
| 213 Dai al tuo testo un'organizzazione conforme alle istruzioni | 39 | 1,1 |
| 124 Sii sincero - Sii te stesso | 38 | 1,1 |
| 546 Non ti scoraggiare, rilassati -Non aver fretta | 38 | 1,1 |
| 352 Fai frasi/periodi semplici/facili Evita frasi contorte, lunghe | 35 | 1,0 |
| 410 Aspetti visibili - Aspetti generali - Presenta un testo ordinato | 35 | 1,0 |
| 112 Cerca di mettere nel compito più informazioni possibili | 34 | 1,0 |
| 543 Prima di scrivere prepara una scaletta/organizza uno schema | 34 | 1,0 |

Domina la lista il consiglio di non andare fuori traccia, seguito da consigli generali (o generici) sull'attenzione alla grammatica; consigli che spesso sono stati più specifici e riconducibili all'ambito della punteggiatura e dell'uso dei verbi. Il consiglio di badare all'ortografia, quinto consiglio più proposto, ricade nella categoria Presentazione, come i precedenti 3. Bisogna arrivare alla sesta posizione, anche se lo stacco è minimo, per trovare un consiglio di altra categoria e riguarda la ricchezza e appropriatezza lessicale. Anche il consiglio successivo è di una categoria diversa e dà conto di un altro aspetto molto sottolineato dagli studenti, l'attenzione alla struttura del testo e alla sua coesione tematica.

La calligrafia occupa una posizione molto alta nella tabella, segno che è un aspetto su cui gli insegnanti – come emerso anche nelle interviste – insistono molto. I professori dicono infatti di aver a che fare spesso con grafie impervie, che rallentano il lavoro di correzione e dicono di trovare anche mescolanze di corsivo e stampatello maiuscolo o di avere alunni che non sanno scrivere in corsivo. Quest'ultimo aspetto è stato osservato anche nelle lettere e nelle risposte aperte, in cui lo stampatello è molto presente.

Anche in questo caso si propone il dato disaggregato per tipo di scuola nella tabella 14 per evidenziare le differenze anche grazie al grafico 3

Tabella 14: top 5 consigli per tipo di scuola

| Consigli | Licei | Tecnici | Professionali |
|--|-------|---------|---------------|
| 111 Non andare fuori tema - Attieniti all'argomento | 6,80% | 8,60% | 5,00% |
| 440 Grammatica - Aspetti generali | 5,20% | 5,20% | |
| 441 Usa correttamente i verbi/modi/tempi - Attento alle correlazioni verbali | 3,40% | 4,10% | 3,90% |
| 341 Usa un vocabolario ricco/espressivo/appropriato | 3,30% | | |
| 445 Bada alla punteggiatura | 3,00% | 4,50% | 5,90% |
| 210 Struttura complessiva - Aspetti generali - Lo svolgimento deve seguire un filo logico/deve essere consequenziale/ben articolato/organico/omogeneo/non frammentario | | 4,00% | |
| 450 Ortografia - Aspetti generali | | | 6,60% |

| | | | |
|---|--|--|-------|
| 399 Attento alla forma - Usa una forma corretta - Cura la forma - Scrivi bene | | | 5,90% |
| 411 Scrivi con calligrafia chiara/ordinata | | | 5,30% |

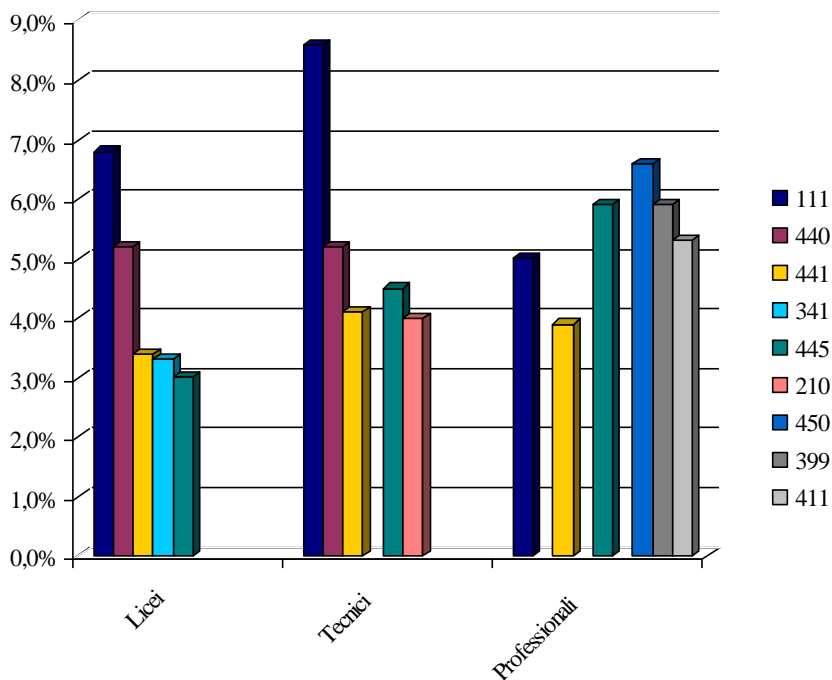


Grafico 3: top 5 consigli per tipo di scuola.

Licei e Tecnici condividono nelle stesse posizioni i primi due consigli della top 5: il 111 (aderenza alla traccia) e il 440 (grammatica), quest'ultimo anche con la stessa percentuale di risposte. Seppure in posizioni diverse, condividono anche altri due consigli, 441 (uso dei verbi) e 445 (punteggiatura). Come nel caso dell'analisi delle sottocategorie condotta in precedenza, anche in questo caso Licei e Tecnici hanno molte affinità di scelte e un solo elemento di discordanza su cinque. In questo caso i liceali danno più consigli sulla ricchezza e l'adeguatezza lessicale mentre i Tecnici sulla coesione tematica e l'architettura complessiva del testo.

I Professionali hanno in comune con gli altri due tipi di scuola tre consigli su cinque: 111, 445 e 441. Due i consigli diversi rispetto agli altri gruppi, 399 e 450, cioè il generico "Scrivi bene" (che spesso è suonato un po' tautologico) e quello relativo all'ortografia. Quest'ultimo aspetto, come si vedrà nell'analisi di una delle due domande aperte, è avvertito

dagli studenti dei Professionali - e anche dai loro insegnanti - come un punto da migliorare nella loro capacità di scrittura.

4.3.2. I consigli dei professori

Ai professori è stato chiesto nelle interviste di dare dei consigli a uno studente per scrivere un buon testo. Si è provato a codificare le loro risposte secondo lo schema utilizzato per le lettere degli studenti. Questa novità nell'uso della metodologia IEA IPS ha come obiettivo il confronto tra le risposte degli studenti e dei professori, pertanto i dati saranno presentati appaiati a quelli degli studenti a livello di categorie e di singoli consigli.

È un confronto però che va fatto con cautela perché diversi sono gli strumenti e i contesti da cui si trae il dato: per i docenti si trattava di un'intervista lunga e discorsiva, pur nella sua strutturazione fissa; un'intervista tutta attorno allo stesso tema, in cui hanno avuto modo di parlare di temi affini anche in altri momenti del dialogo. Per gli studenti invece si trattava di scrivere e quindi poter pensare più e meglio alle cose da dire ed era inoltre l'unico momento per poter dire qualcosa sulla scrittura. È quindi ipotizzabile che, con docenti e studenti messi nelle stesse condizioni i dati sarebbero stati diversi, forse i docenti avrebbero potuto dare più consigli dei 5,1 a testa che hanno proposto. Pertanto, se non è prudente istituire una corrispondenza forte tra i dati, è comunque interessante accostarli per la loro somiglianza, pur consapevoli delle differenze che hanno all'origine.

Partendo dal primo livello di analisi, si notano già delle differenze dalla tabella 15, rese evidenti dal grafico 4:

Tabella 15: Confronto studenti- docenti per categorie di consigli

| Categorie | Studenti % | Docenti % |
|------------------|------------|-----------|
| NON CODIFICABILI | 1,0 | 1,7 |
| TATTICA | 8,2 | 5,1 |
| PROCEDIMENTO | 8,7 | 42,4 |
| PRESENTAZIONE | 16,5 | 5,1 |
| STILE E REGISTRO | 19,3 | 13,6 |

| | | |
|----------------|------|------|
| ORGANIZZAZIONE | 21,1 | 16,9 |
| CONTENUTO | 25,1 | 15,3 |

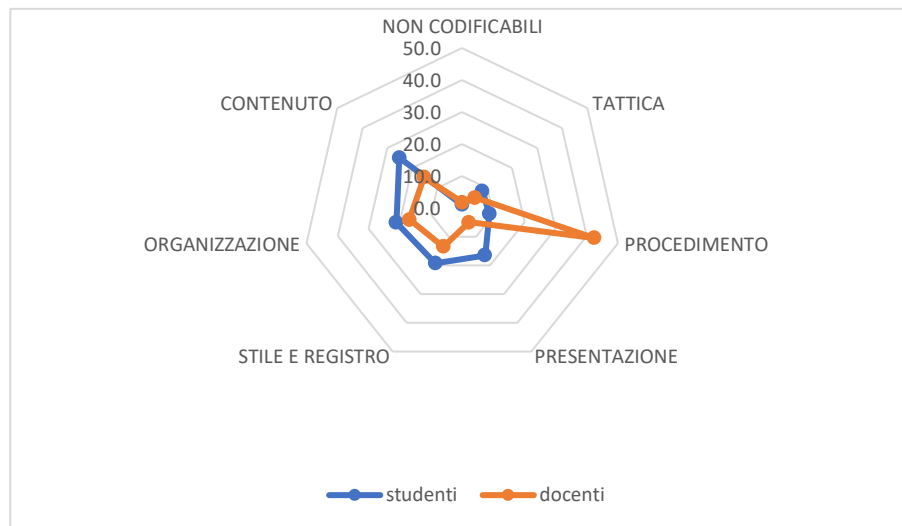


Grafico 4: Confronto studenti- docenti per categorie di consigli

Ci sono differenze importanti tra le due unità di analisi: le risposte dei docenti seguono – per così dire - a distanza l'andamento di quelle degli studenti per quanto riguarda Stile e registro, Organizzazione e Tattica. C'è invece uno stacco maggiore su Contenuto e Presentazione.

Il dato che però spicca di più è il notevole peso che l'area Procedimento ha nelle risposte degli insegnanti. Guardando nel dettaglio dei consigli dati attraverso la tabella 16, si vede come 5 consigli su 10 riguardino il procedimento, in particolare dal punto di vista della pianificazione e dell'organizzazione delle idee prima di scrivere.

Tabella 16: Top 10 consigli insegnanti

| Primi 10 consigli docenti | Frequenz | |
|--|----------|------|
| | a | % |
| 541 Prima di scrivere pensa a scopo/destinatario/organizzazione/stile/tipo di testo/genere testuale | 13 | 11,0 |
| 543 Prima di scrivere prepara una scaletta/organizza uno schema | 10 | 8,5 |
| 210 Aspetti generali - Lo svolgimento deve seguire un filo logico/deve essere consequenziale/ben articolato/organico/omogeneo/non frammentario | 5 | 4,2 |
| 540 Impostazione - Aspetti generali | 5 | 4,2 |
| 632 Leggi/scrivi/studia molto | 5 | 4,2 |
| 101 Gli insegnanti giudicano anche le idee - Non fare un testo sterile senza idee - Il testo deve essere ricco di idee | 4 | 3,4 |
| 531 Preparati raccogliendo informazioni relative all'argomento del testo | 4 | 3,4 |
| 561 Rileggi ogni tanto per controllare ciò che hai scritto | 4 | 3,4 |
| 123 Cerca di esprimere impressioni/osservazioni/idee personali - Cerca di mostrarti maturo | 3 | 2,5 |
| 241 Ogni parte/punto/periodo del tuo testo deve avere un legame con quelle che precedono e con quelle che seguono | 3 | 2,5 |
| 340 Lessico - Aspetti generali | 3 | 2,5 |

Se si confronta la tabella 16 con i primi 10 consigli degli studenti della tabella 13, si vede come i punti di contatto tra i due gruppi siano scarsi: i consigli in comune sono il 210 (Organizzazione Aspetti generali - Lo svolgimento deve seguire un filo logico/deve essere consequenziale/ben articolato/organico/omogeneo/non frammentario), in terza posizione per i docenti e in settima per gli studenti; il 123 (Cerca di esprimere impressioni/osservazioni/idee personali - Cerca di mostrarti maturo), in

nona posizione per i docenti e in decima per gli studenti; per il terzo consiglio non c'è identità ma un'affinità forte, essendo per i docenti il 340, quello cioè sugli aspetti generali del lessico, e per gli studenti il 341 (Usa un vocabolario ricco/espressivo/appropriato).

Se per gli studenti è massimamente importante non andare fuori traccia, stare attenti alla grammatica, all'ortografia e alla punteggiatura, per gli insegnanti conta soprattutto riflettere bene su tipologia testuale e organizzazione, conta organizzare le idee anche con l'aiuto di scalette. Sono importanti certamente anche il contenuto e il lessico, ma l'insistenza maggiore è sulla progettazione (anche in termini di preparazione preventiva) e sulla revisione.

L'accostamento di dati appena illustrato, pur con le cautele introdotte a inizio paragrafo, è interessante perché rivela due modi diversi di intendere un buon testo scritto e denuncia – forse – un problema didattico: gli studenti hanno dato come consigli cose abbastanza facili da vedere in un testo, forse facili anche da evidenziare in fase di correzione del testo da parte degli insegnanti. Gli insegnanti invece hanno insistito su una componente invisibile della scrittura, su cui è difficile intervenire se non a livello di prodotto terminato.

4.3.3. Consigli di ieri e consigli di oggi

Nell'anno scolastico 1989/90 una collaborazione tra l'IRRSAE Molise e un gruppo di ricercatori dell'Università Sapienza di Roma diede luogo a un'esperienza di formazione-ricerca sulla produzione scritta (IRRSAE Molise, 1993). Il progetto, iniziato con la formazione di un gruppo di insegnanti sulla valutazione del testo scritto, prevede anche la somministrazione di 3 delle 10 prove dell'indagine IEA IPS del 1984 a un campione di studenti di Campobasso, Termoli e Isernia. L'unità di analisi fu definita selezionando una classe seconda a caso da ciascuna scuola secondaria di II grado delle 3 città. L'unità di analisi era costituita da 285 studenti, 121 provenienti da Licei e Istituti Magistrali e 164 da altri tipi di scuola.

Quegli studenti diedero 2003 consigli, con una media di 7 consigli a testa. Nel 2016 invece, i consigli dati sono stati 3484, con una media di 7,3 consigli per studente (Asquini, De Martino, Menna, 1993). Nella tabella 17 è proposto un confronto del primo livello di analisi dei risultati delle due indagini.

Tabella 17: confronto categorie 1989-2016

| CATEGORIE | A. S. 2016/16 | A. S. 1989/90 | DIFFERENZA |
|------------------|---------------|---------------|------------|
| PRESENTAZIONE | 25,40 | 23,4 | 2 |
| CONTENUTO | 21,30 | 21,5 | -0,2 |
| STILE E REGISTRO | 19,50 | 21,2 | -1,3 |
| PROCEDIMENTO | 16,70 | 17,3 | -0,6 |
| ORGANIZZAZIONE | 8,80 | 12,8 | -4 |
| TATTICA | 8,30 | 3,8 | 4,5 |

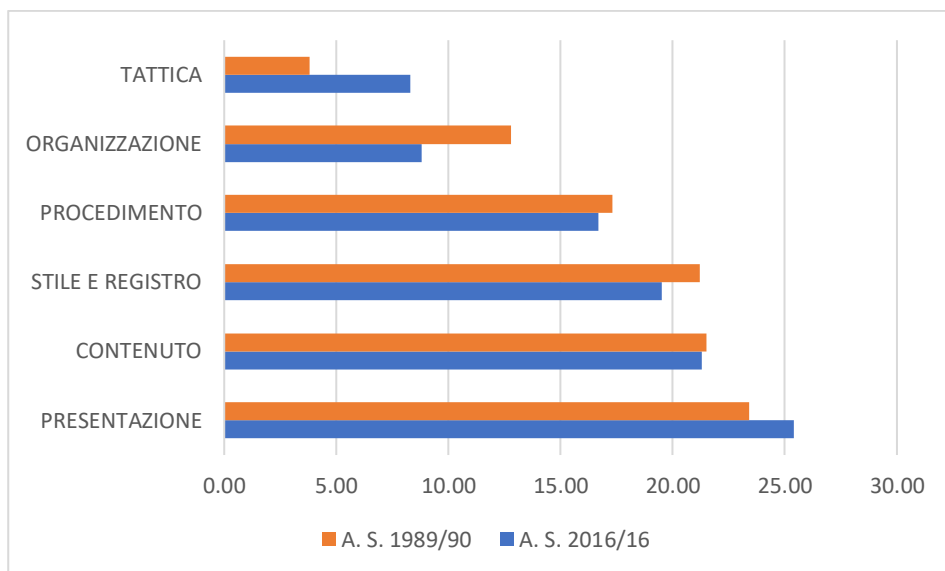


Grafico 5: confronto categorie 1989-2016

Come si vede anche grazie al grafico 5, 27 anni dopo è leggermente cresciuta l'attenzione per la Presentazione e ancora di più è cresciuta quella per la Tattica. Sono invece calati, anche se di poco, i consigli nella categoria Stile e registro (-1,3%) e ancora meno sono diminuiti quelli in Contenuto (-0,2%) e Procedimento (-0,6%); più cospicua è invece la riduzione dei consigli della categoria Organizzazione (-4%).

Complessivamente si può quindi dire che, rispetto all'indagine del 1989/90, c'è un interesse minore per la strutturazione del testo e un po'

maggiore invece per gli aspetti visibili del testo e agli aspetti linguistici di superficie e, ancora di più, per il comportamento e gli atteggiamenti verso l'insegnante.

Osservando i primi 10 consigli più dati dalle due unità di analisi si notano analogie e differenze (Tab. 18).

Tabella 18: Confronto top 10 consigli 1989-2016

| CONSIGLI 2016 | CONSIGLI 1989 | % 2016 | %1989 |
|---------------|---------------|--------|-------|
| a111 | a111 | 7,0 | 7,4 |
| b440 | b399 | 5,0 | 4,6 |
| c445 | c440 | 3,8 | 4,2 |
| d441 | d544 | 3,6 | 3,8 |
| e450 | e543 | 3,3 | 3,5 |
| f341 | f445 | 3,0 | 3,4 |
| g210 | g450 | 3,0 | 3,4 |
| h411 | h210 | 2,5 | 3,3 |
| i399 | i411 | 2,3 | 3 |
| l123 | l123 | 2,1 | 2,8 |

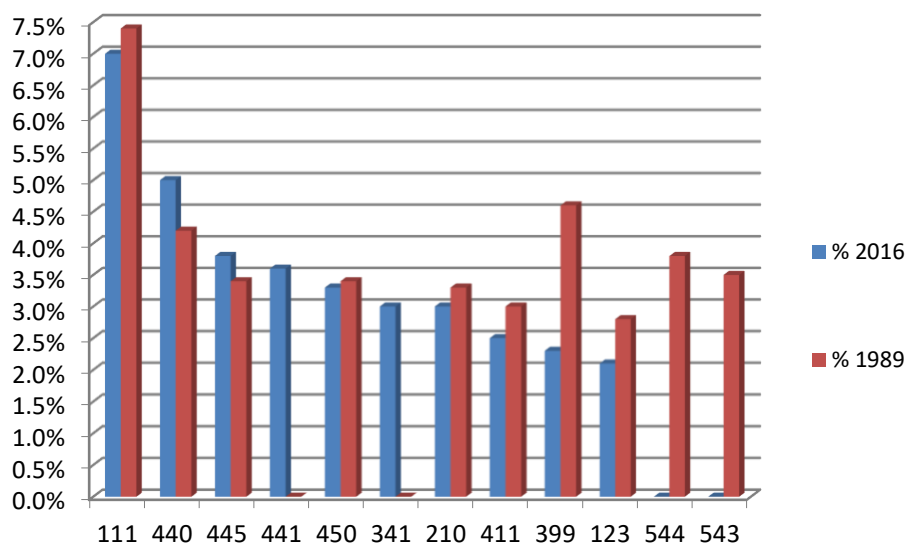


Grafico 6: Confronto top 10 consigli 1989-2016

Il primo posto è occupato per entrambi i gruppi dal consiglio di non andare fuori traccia. Le successive quattro posizioni nei consigli del 2016 sono occupate, come visto in precedenza, da consigli che riguardano la grammatica, la punteggiatura, l'uso dei verbi e l'ortografia.

La seconda posizione dei consigli della precedente indagine è occupata da quel generico "Attento alla forma – scrivi bene" che invece è solo nono tra i consigli del 2016. Nei consigli del 1989 si nota la mancanza di consigli legati allo stile e al lessico che invece sono in sesta posizione per il 2016 con il consiglio sulla ricchezza e appropriatezza lessicale (341).

Assenti dalla lista del 2016 i consigli sul Procedimento, che invece sono in quarta e quinta posizione nella lista del 1989.

Si potrebbe sinteticamente concludere che nel 2016 c'è un'idea dello scrivere più puntualmente radicata in aspetti più superficiali e visibili della testualità, con un'attenzione maggiore al lessico rispetto al 1989.

Rispetto ad allora risulta invece in ribasso l'attenzione al procedimento, che invece è molto presente tra gli insegnanti.

4.4. Il questionario

Lo strumento è composto da 30 domande chiuse su una scala a 5 posizioni.

L'analisi fattoriale esplorativa è stata condotta con il programma IBM SPSS 22. Si è partiti dai 30 item e si è proceduto all'estrazione dei fattori secondo il metodo della massima verosimiglianza e la rotazione obliqua *Promax*. Qui di seguito (Tab. 19) si riportano i risultati dell'analisi fattoriale effettuata sui dati del campione insieme al numero degli item, all'intervallo delle saturazioni, alla varianza corrispondente ad ogni dimensione e all'affidabilità dei singoli fattori. La scala definitiva risulta composta dalle 4 dimensioni ipotizzate nella costruzione dello strumento, per un totale di 25 item e la varianza totale spiegata è del 44%. Sono stati eliminati i 5 item (7, 14, 16, 22, 26) che avevano doppie saturazioni o che non hanno riscontrato nel campione un livello significativo di saturazione.

Tabella 19: Scale del questionario emerse dall'analisi fattoriale

| FATTORI | N. Item | Saturazioni | Alfa C. | %Varianza |
|-------------|---------|------------------|---------|-----------|
| Piacere | 6 | Da 0,722 a 0,398 | ,777 | 20,91% |
| Utilità | 7 | Da 0,612 a 0,389 | ,681 | 11,85% |
| Difficoltà | 6 | Da 0,664 a 0,413 | ,700 | 6,05% |
| Insicurezza | 6 | Da 0,603 a 0,316 | ,692 | 5,27% |

4.4.1. *Piacere, Utilità, Difficoltà, Insicurezza: le quattro dimensioni della scrittura*

Le quattro scale emerse dall'analisi fattoriale definiscono due atteggiamenti opposti nel rapportarsi alla scrittura, uno positivo, rappresentato da Piacere e Utilità, l'altro negativo, rappresentato da Insicurezza e Difficoltà.

Questi due atteggiamenti evidenziano delle differenze al loro interno e anche la singola scala presenta alcune sfumature che è opportuno vedere nel dettaglio³.

La scala del Piacere della scrittura si compone dei seguenti item:

- 11. Scrivo volentieri quando trovo un motivo per farlo
- 31. Scrivo testi anche al di fuori della scuola e dello studio (per esempio diari, racconti, canzoni, lettere, email ecc.)
- 27. Quando scrivo ho la possibilità di dire cose che penso e che sento
- 13. Scrivere mi aiuta a chiarirmi le idee
- 3. Mi riesce facile scrivere le mie idee in modo personale
- 5. Vorrei che a scuola si dedicasse più tempo alla scrittura

Per la costruzione della scala è stato scelto di fare riferimento anche ad abitudini di scrittura extrascolastiche (item 31), alla percezione della propria competenza nello scrivere (item 3) e anche a un'idea di utilità

³ Gli item rigirati sono seguiti dalla sigla *rig.* tra parentesi tonde e sono presentati nella forma nuova, negativa o positiva: con la negazione barrata nel primo caso e con l'aggiunta della negazione tra parentesi nell'altro.

dello scrivere come possibilità di esprimere pensieri e sensazioni (item 27) e di chiarirli a sé stessi (item 13).

Tuttavia la scala ha la sua specificità nel descrivere il profilo di una persona che ha il gusto dello scrivere, tanto da desiderare più tempo per la scrittura a scuola (item 5), purché le occasioni di scrittura siano motivanti (item 11).

Sempre nell'ambito una disposizione positiva nei confronti della scrittura si colloca la scala Utilità, così composta:

- 15. Durante le lezioni prendo appunti
- 25. Uso la scrittura anche per aiutarmi a studiare (rielaboro i miei appunti, scrivo riassunti, elaboro mappe concettuali)
- 24. In genere riscrivo un testo alcune volte prima che mi soddisfi
- 12. Le correzioni dell'insegnante mi hanno aiutato a scrivere meglio
- 2. Dopo aver letto testi su un argomento interessante mi piace scrivere qualche appunto o riflessione
- 4. Esercitarmi nella scrittura mi ha aiutato a migliorare
- 28. ~~Non~~ mi piace scrivere a scuola perché ~~non~~ ne capisco l'utilità (rig.)

Si diceva in precedenza della correlazione tra Piacere e Utilità, e in effetti gli item 28 e 2 inclinano verso il piacere dello scrivere. Tuttavia la scala è decisamente orientata all'ambito scolastico, all'interno del quale la scrittura è descritta come attività strumentale all'apprendimento (item 15 e 25) ed è legata a metodicità ed esercizio.

La scala della Difficoltà è quella più propriamente linguistica, come si vede dai suoi elementi, che fanno riferimento a conoscenze e abilità della scrittura (8 e 9), della testualità (19 e 1) o alla decodifica delle istruzioni (30); chiude la scala un item che collega produzione scritta e orale.

- 9. Trovo difficile comporre correttamente le frasi e i periodi
- 19. (Non) Mi sento in grado di scrivere un testo chiaro e coerente (rig.)
- 8. Quando scrivo faccio errori di ortografia
- 30. (Non) Capisco facilmente le istruzioni e le tracce date dall'insegnante (rig.)
- 1. Mi riesce difficile riassumere un testo
- 23. Dopo aver scritto su un argomento, (non) lo so esporre meglio anche oralmente (rig.)

Anche la scala Insicurezza fa riferimento al non sicuro possesso di abilità linguistiche e infatti correla con la scala Difficoltà (si veda oltre,

Tab. ...), ma con una caratterizzazione più marcata sul piano emotivo per almeno 4 item (17, 18, 29, 6).

- 17. Quando scrivo testi a scuola non trovo le parole giuste
- 18. A scuola cerco di scrivere bene solo per avere un buon giudizio
- 29. Le cose che scrivo vengono capite in modo diverso da come vorrei
- 20. Quando scrivo ho difficoltà a trovare le idee
- 6. Quando scrivo ho paura di essere giudicato
- 10. Se rileggo i miei testi non vedo gli errori

4.4.2. Le scale tra tipologia di scuola e genere

La tabella 20 permette di vedere quali medie ha riportato l'unità di analisi complessivamente e per tipo di scuola.

Tabella 20: media punteggi nelle scale per tipo di scuola

I

| Tipo_scuola | | Utilità | Piacere | Insicurezza | Difficoltà |
|---------------|-----------------|---------|---------|-------------|------------|
| Liceo | Media | 3,3344 | 3,3576 | 2,3557 | 2,1724 |
| | N | 261 | 261 | 261 | 261 |
| | Deviazione std. | 0,64515 | 0,77048 | 0,62449 | 0,58055 |
| Tecnico | Media | 3,1029 | 3,1096 | 2,4918 | 2,3427 |
| | N | 143 | 143 | 143 | 143 |
| | Deviazione std. | 0,59591 | 0,84060 | 0,77478 | 0,58635 |
| Professionale | Media | 2,9398 | 2,6316 | 2,3041 | 2,5175 |
| | N | 114 | 114 | 114 | 114 |
| | Deviazione std. | 0,71160 | 0,72376 | 0,75037 | 0,63894 |
| Tot.: | Media | 3,1837 | 3,1293 | 2,3819 | 2,2954 |
| | N | 518 | 518 | 518 | 518 |
| | Deviazione std. | 0,66627 | 0,82955 | 0,69935 | 0,61016 |

punteggi sono calcolati sulla scala di accordo del questionario, cui sono stati attribuiti i valori 1 a *Per niente*, 2 a *Poco*, 3 ad *Abbastanza*, 4 a *Molto*, 5 a *Del tutto*. Complessivamente si registra un punteggio intermedio per Piacere e Utilità, per cui si potrebbe dire che c'è un moderato piacere nello scrivere e una moderata considerazione dell'utilità della scrittura. Per quanto invece riguarda le scale che designano un rapporto problematico con la scrittura, Insicurezza e Difficoltà, si osserva che il punteggio medio è più vicino al grado *Poco d'accordo* anziché ad *Abbastanza*.

In questo quadro complessivo, i Licei sono quelli con le medie di punteggio più alte in Piacere e Utilità e con la più bassa in Difficoltà. I Tecnici seguono l'ordine delle medie dei Licei nella successione di Piacere, Utilità, Insicurezza e Difficoltà e, nella scala Insicurezza, registrano la media più alta dell'unità di analisi.

Per gli Istituti Professionali invece l'ordine delle scale per media è Utilità, Piacere, Difficoltà e Insicurezza; in Difficoltà registrano la media più elevata dell'unità di analisi, a metà tra i gradi d'accordo *Poco* e *Abbastanza*.

Oltre che sulla differenza di medie tra i tipi di scuola, è opportuno soffermarsi anche su quella tra i generi per almeno tre motivi: nel caso della presente ricerca, i tre gruppi di studenti hanno una composizione tale per cui nei Tecnici ci sono 6,4 studenti maschi su 10, nei Professionali quasi 8 su 10, mentre nei Licei la proporzione è invertita e sono le ragazze a essere 8 su 10. In letteratura è noto come il genere determini differenze più o meno marcate in termini sia di prestazioni che di atteggiamenti in lettura⁴ e in scrittura (Fearrington, Parker, Kidder-Ashley, Gagnon, Mc Cane-Bowling, Sorrell, 2014; Lee, 2013) e, inoltre, anche i dati emersi dalla somministrazione della versione originale dello strumento nella provincia di Trento descrivono una migliore disposizione nei confronti della scrittura da parte delle femmine:

Le studentesse si distinguono dai colleghi maschi per un atteggiamento più positivo nei confronti della scrittura [...]. Ciò è confermato in larga misura dai risultati che emergono dal *Questionario studenti*: a fronte di un quadro che si delinea maggiormente problematico per quanto riguarda i maschi, per le femmine si evidenzia, nella generalità dei casi, una maggiore propensione alla scrittura, sia nella vita quotidiana sia nel contesto della scuola (Boscolo, Zuin, 2014: 271).

Composizione dei sottogruppi, dati in letteratura e dati relativi a una precedente somministrazione dello strumento hanno spinto a ricercare differenze nelle medie di punteggio tra i generi (Grafico 7).

⁴ Si veda il rapporto Invalsi 2015 sulle competenze in lettura all'url invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018.php?page=pisa2018_it_08.

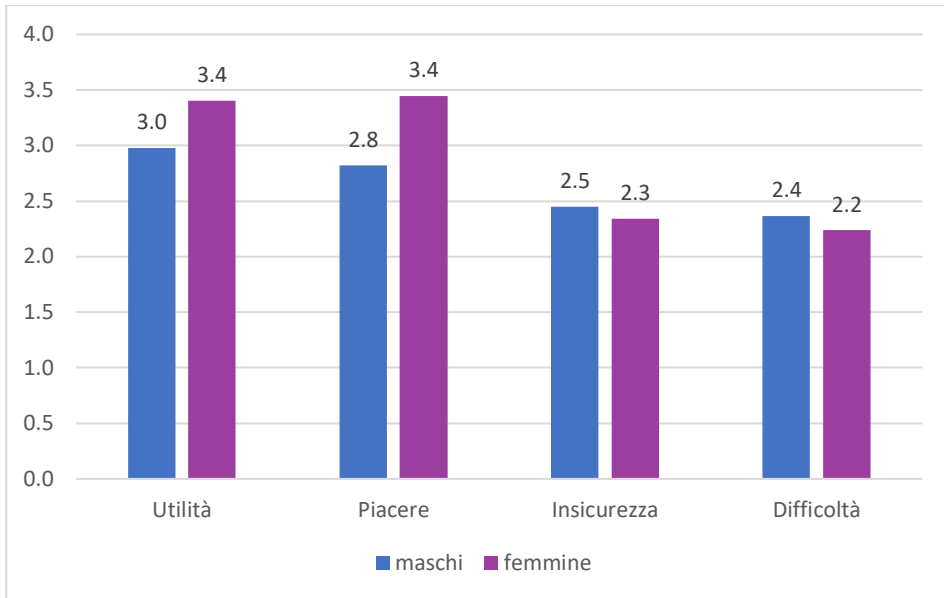


Grafico 7: Differenze punteggi medi nelle scale per genere

Si osserva che ci sono differenze rilevanti soprattutto riguardo al piacere e all'utilità in cui la media delle ragazze è più alta. Differenze meno marcate ci sono nelle scale negative, nelle quali sono i ragazzi invece ad avere medie un po' più elevate.

4.5. Le domande aperte

Nei prossimi paragrafi si analizzeranno due delle tre domande aperte che gli studenti hanno trovato dopo il questionario nella parte B del fascicolo. Le domande sono "Saper scrivere secondo te è importante oppure no? Motiva la tua risposta" e "C'è qualche aspetto che vorresti migliorare della tua capacità di scrittura? Quale o quali?".

Per ognuna delle risposte è stata messa a punto una griglia di categorie di analisi a partire dai testi dei ragazzi.

4.5.1. Saper scrivere è importante, ma quanto? La codifica delle risposte

Di seguito si riportano alcune delle risposte estratte dal *corpus*, in cui è evidenziato in grassetto il livello di importanza attribuito al saper scrivere:

(7) Saper scrivere è **importante** secondo me, perché serve a costruire un'immagine migliore di sé, a saper esporre i propri pensieri, a confrontarsi con gli altri.

(8) Sì, è **importantissimo**. Penso che sia la cosa più bella mai inventata. Scrivere mi rilassa, mi fa sentire veramente libera di poter pensare e dire tutto ciò che voglio. È un mezzo importantissimo di comunicazione, secondo me il migliore. Ogni volta che scrivo qualcosa mi sento più leggera, più sollevata.

(9) Secondo me **no**. Perché quando scrivo non riesco a spiegare e far capire le mie idee, al contrario parlando riesco a farmi capire di più.

La prima analisi eseguita sui dati è stata la codifica dell'importanza attribuita al saper scrivere, i cui risultati sono riassunti nella tabella 21.

La maggior parte degli studenti afferma che scrivere è importante; seguono coloro che affermano che è molto importante e fondamentale. Questi tre gradi di importanza, sommati, comprendono oltre il 93% delle risposte date.

Tabella 21: percentuali di risposta sull'importanza del saper scrivere

| Importanza del saper scrivere codificata dalle risposte | n | % |
|---|-----|------|
| Non importante | 7 | 1,4 |
| Poco importante | 11 | 2,1 |
| Importante | 296 | 57,1 |
| Molto Importante | 140 | 27 |
| Fondamentale | 48 | 9,3 |
| Risposte mancanti/Non so | 16 | 3,1 |

Si osserveranno ora i dati attraverso il filtro del tipo di scuola (tabella 22): una differenza rilevante si osserva facendo riferimento al grado

intermedio di importanza, rispetto al quale Licei e Tecnici si equivalgono (53,6 e 51% rispettivamente), mentre è il 72,8% degli studenti dei Professionali a dire che scrivere è importante. Tale scarto si comprende guardando i gradi successivi, per i quali ci sono poche risposte da parte degli studenti dei Professionali. Meno della metà di questi - rispetto a quelli di Licei e Tecnici - ritiene molto importante saper scrivere, e nessuno afferma che saper scrivere sia fondamentale. Merita inoltre notare l'alta percentuale di risposte mancanti o di "non so" tra gli studenti dei Professionali.

Licei e Tecnici invece presentano percentuali simili per i 3 gradi intermedi di importanza, ma si differenziano al grado 'Fondamentale', con uno scarto di oltre 5 punti.

| Importanza del saper scrivere | Non Importante | Poco Imp. | Imp. | Molto Imp. | Fondamentale | Risp. mancanti |
|-------------------------------|----------------|-----------|------|------------|--------------|----------------|
| Licei (261) | 1 | 4 | 140 | 77 | 36 | 3 |
| % | 0,4 | 1,5 | 53,6 | 29,5 | 13,8 | 1,1 |
| I. Tecnici (143) | 5 | 3 | 73 | 47 | 12 | 3 |
| % | 3,5 | 2,1 | 51 | 32,9 | 8,4 | 2,1 |
| I. Profess. (114) | 1 | 4 | 83 | 16 | 0 | 10 |
| % | 0,9 | 3,5 | 72,8 | 14 | 0 | 8,8 |
| Totale | 7 | 11 | 296 | 140 | 48 | 16 |
| Totale % | 1,4 | 2,1 | 57,1 | 27,0 | 9,3 | 3,1 |

4.5.2 Perché scrivere è importante? Dai testi alle risposte codificate

Già dagli esempi riportati più su (7-9) si vede come gli studenti abbiano variamente spiegato l'importanza del saper scrivere. Leggendo l'intero corpus, si è visto come le risposte, pur nella loro varietà, ruotino intorno a un certo numero di temi.

Ne sono stati individuati 10 che descrivono funzioni della scrittura (più un gruppo di risposte generiche in cui non è ravvisabile un tema specifico) e a ciascuno è stato ricondotto un certo numero di risposte (tabella 23).

Tabella 23: funzioni della scrittura individuate e percentuali di risposte

| Scrivere è importante per: | Funzione | Conteggio | % |
|---|----------------------|-----------|-------|
| Comunicare, esporre fatti e idee, relazionarsi con le persone | Comunicativa | 189 | 23,1 |
| Migliorare le abilità linguistiche | Metalinguistica | 148 | 18,1 |
| Sfogarsi, esprimere sentimenti, esprimere ciò che non si riesce a dire a parole, definire la propria personalità, narrare | Espressiva | 111 | 13,6 |
| Il lavoro e per il futuro | Lavorativa | 72 | 8,8 |
| Accrescere la propria cultura e per poterla mostrare | Culturale | 53 | 6,5 |
| Stimolare il pensiero critico, chiarire le proprie idee a se stessi, maturare/crescere | Critica | 48 | 5,9 |
| Essere accettati socialmente, per non essere tacciati di ignoranza | Integrazione sociale | 47 | 5,7 |
| La scuola, per apprendere, per memorizzare, per studiare | Scolastica | 42 | 5,1 |
| Il piacere di farlo, per rilassarsi, per stimolare il pensiero creativo | Creativa | 39 | 4,8 |
| Esigenze pratiche e quotidiane | Pratica | 38 | 4,6 |
| Genericamente importante | Generica | 31 | 3,8 |
| | Totale | 818 | 100,0 |

Per gli studenti la scrittura è prima di tutto comunicazione tesa all'esterno per raccontare fatti, comunicare informazioni, esporre idee (negli esempi sono evidenziate le parti assegnate alla categoria analizzata):

(10) Per me saper scrivere è molto importante perché scrivendo si migliorano anche le capacità lessicali e grammaticali, e in questo modo **migliorano anche i modi di comunicare e socializzare con le altre persone che ci circondano**

(11) Per me scrivere è importante perché **consente di raccontare, argomentare, spiegare sia in modo oggettivo, sia in modo soggettivo**, dando libero sfogo alle emozioni e alle sensazioni e liberandosi magari da pesi che normalmente si tengono dentro, ma che il foglio accoglie senza giudicare.

Il secondo gruppo di risposte più frequenti è rappresentato dalla categoria "Funzione metalinguistica", in cui sono state inserite tutte le risposte che parlano della scrittura come mezzo attraverso cui migliorare

altre abilità linguistiche, come il parlato o la competenza lessicale. Di seguito alcuni esempi:

(12) Sì, saper scrivere per me è importante perché mi aiuta a capire eventuali errori che posso fare parlando.

(13) Per me è molto importante saper scrivere, perché come prima cosa hai delle soddisfazioni personali, ma anche come studio della lingua. **Se scrivi testi (di qualsiasi tipo) migliori il modo di parlare e arricchisci anche il tuo lessico.**

Nei due esempi si dicono cose differenti: in (12) la scrittura è vista come un piano su cui poter osservare e capire meglio il parlato, che lo rende permanente e visibile, quindi più facilmente oggetto di riflessione rispetto all'impermanenza del parlato; in (13) compare un'affermazione che ricorre spesso in tutto il *corpus*: saper scrivere migliora il parlato e arricchisce il bagaglio lessicale.

La terza categoria per numero di risposte è quella della funzione espressiva, che raccoglie i testi che parlano dell'utilità della scrittura per l'espressione del sé, per parlare di sentimenti, emozioni, per riuscire a parlare di cose di cui non si riesce a parlare che per iscritto (esempio 8):

(14) Saper scrivere è molto importante per me, amo esprimermi attraverso la scrittura. **Scrivere mi dà il clima perfetto, siamo io e i miei pensieri, le mie idee, fuori da tutto ciò che ci circonda.** Scrittura è arte e quando scrivo io mi sento un po' artista. Scrivere apre la mente, incoraggia la creatività dei ragazzi. È per questi motivi che la scrittura e saper scrivere sono importanti.

Quando gli studenti parlano della scrittura come possibilità per comunicare i propri sentimenti ad altri, la funzione espressiva si pone in continuità con quella comunicativa. Tuttavia è sembrato di poter individuare un discrimine tra il comunicare informazioni e fatti e l'esternare delle emozioni. (14) invece esemplifica bene la categoria per il valore terapeutico e riflessivo attribuito alla scrittura: la risposta viene immediatamente indirizzata verso l'utilità dello scrivere per sé stessi per poi aprirsi verso un'altra funzione della scrittura, quella creativa, che invece nella presente ricerca figura al penultimo posto tra le preferenze degli studenti.

Circa il 9% delle risposte ricade nella categoria "Funzione lavorativa", che individua nella scrittura una competenza importante per il lavoro o per il proprio futuro in generale. Tale categoria, diversamente dalle altre

che spesso si riferiscono alla contingenza della vita dei ragazzi, ha uno sguardo rivolto al domani. È abbastanza interessante notare il posto alto che occupa nella tabella 23, più in alto della funzione scolastica, che ricomprende i testi che parlano dell'utilità del saper scrivere a scuola e per studiare:

(15) Saper scrivere è importante sia perché è importante saper esprimere i propri pensieri e opinioni, sia **per la valutazione scolastica perché saper scrivere fa parte del programma scolastico**

(16) Per me è molto importante scrivere, perché per qualsiasi lavoro è essenziale, per non fare brutta figura quando scrivi un messaggio o una lettera a qualcuno e perché **quando si deve studiare qualcosa l'argomento si capisce meglio se si riassume.**

Gli esempi offrono due differenti punti di vista sulla scrittura scolastica. In (15) il punto di vista è più utilitaristico: è importante saper scrivere perché la scrittura concorre alla valutazione; in (16) invece la scrittura è quello che auspicabilmente dovrebbe essere a scuola, uno strumento di studio e di apprendimento.

Categoria particolare è quella della funzione culturale della scrittura, in cui il saper scrivere è visto come indice del proprio livello culturale oppure come un mezzo per accrescere la propria cultura:

(17) Relativamente, per avere un buon bagaglio culturale da tenere per sé stessi

(18) Saper scrivere per me è importante perché possiamo esprimere il nostro pensiero anche scrivendolo se non lo vogliamo esprimere oralmente. **E ci aiuta inoltre**, ad ampliare il nostro bagaglio lessicale e **ad acculturarci**

In questi due esempi la locuzione "saper scrivere" sembra essere stata vista *in fieri*, come processo di apprendimento più che come competenza già acquisita, processo che, a sua volta, determinerebbe un arricchimento culturale.

Nella funzione critica sono state incluse le risposte che parlano della scrittura come mezzo per ordinare le idee, per chiarirle a sé stessi e come attività capace di stimolare il pensiero e il suo sviluppo (si veda anche l'esempio 14):

(19) Per me scrivere è fondamentale, spesso trovo difficoltà ad esporre oralmente un determinato concetto quindi preferisco scriverlo perché così **riesco ad ordinare meglio le idee**.

(20) Scrivere a mio parere è importantissimo. Non solo perché migliora l'uso del linguaggio verbale e scritto, ma anche perché **aiuta ad ampliare la propria mente e ad aprire i nostri occhi**.

Nel primo esempio la capacità scrittoria sembra quasi supplire a una carenza del parlato nel fare ordine tra le idee; nel secondo, invece, la scrittura è capace di aprire la mente. Purtroppo la scrivente non spiega né il come né il perché.

Il 5,7% delle risposte è stato categorizzato nella funzione di integrazione sociale e individua nel saper scrivere un requisito per emergere e distinguersi o, come minimo, per evitare lo stigma sociale di essere tacciati di ignoranza:

(21) Si è importante, perché non vorrei che mi giudichino male, come uno che non sa scrivere.

(22) **Io credo che saper scrivere ti differenzi di più dagli altri, in un mondo e in una società in cui tutti cercano di essere uguali per me è fondamentale differenziarsi, farsi notare**, e lo scrivere è fondamentale per evidenziare il proprio pensiero e **per mostrare il proprio grado di intelligenza**, la scrittura è alla base dell'intelligenza poiché la stimola molto.

Le ultime due funzioni per ordine di preferenze sono quella creativa e quella pratica.

Per l'intera unità di analisi è quindi poco importante lo scrivere per piacere e svago, così come lo è poco scrivere per esigenze quotidiane (forse perché l'adolescenza non è ancora il momento per utilizzare la scrittura per la quotidianità al di fuori della scuola).

4.5.3 Le funzioni della scrittura per tipo di scuola: analogie e differenze

In questo paragrafo vengono presentati i dati sulle funzioni della scrittura divisi per tipo di scuola (tabella 24).

Tabella 24: Funzioni della scrittura per tipo di scuola

| Funzioni | Licei | | Tecnici | | Professionali | |
|-------------------------|-----------|------|-----------|-------|---------------|-------|
| | Conteggio | % | Conteggio | % | Conteggio | % |
| F. comunicativa | 115 | 24,8 | 45 | 19,9 | 29 | 22,7 |
| F. metalinguistica | 35 | 7,5 | 12 | 5,3 | 6 | 4,7 |
| F. espressiva | 80 | 17,2 | 41 | 18,1 | 27 | 21,1 |
| F. lavorativa | 67 | 14,4 | 33 | 14,6 | 11 | 8,6 |
| F. culturale | 31 | 6,7 | 7 | 3,1 | 10 | 7,8 |
| F. critica | 25 | 5,4 | 13 | 5,8 | 1 | 0,8 |
| F. integrazione sociale | 19 | 4,1 | 14 | 6,2 | 5 | 3,9 |
| F. scolastica | 31 | 6,7 | 24 | 10,6 | 17 | 13,3 |
| F. creativa | 22 | 4,7 | 17 | 7,5 | 8 | 6,3 |
| F. pratica | 25 | 5,4 | 11 | 4,9 | 6 | 4,7 |
| Generico | 14 | 3,0 | 9 | 4,0 | 8 | 6,3 |
| Totale | 464 | 100 | 226 | 100,0 | 128 | 100,0 |

I 3 tipi di scuola coincidono nelle prime due preferenze, attribuite alla funzione comunicativa e alla funzione metalinguistica. Licei e Tecnici hanno in comune per posizione anche la funzione espressiva, mentre per i Professionali la terza posizione è occupata dalla funzione lavorativa, evidentemente in accordo con la vocazione di questo tipo di scuola; tale funzione è peraltro molto in alto per i Tecnici e invece a metà elenco per i Licei.

La funzione creativa non compare ai primi posti per Licei e Tecnici, e per i Professionali è all'ultimo posto e con una percentuale molto bassa di risposte.

La funzione di integrazione sociale, al contrario, è scarsamente considerata dai liceali, mentre occupa una posizione più alta tra gli alunni dei Professionali e ancora di più tra quelli dei Tecnici.

La funzione scolastica invece occupa una posizione bassa per tutta l'unità di analisi.

Le risposte etichettate come generiche occupano una posizione bassa tra studenti dei Licei e studenti dei Tecnici, ma alta tra gli studenti dei Professionali. Tra questi, inoltre, in 9 non hanno risposto alla domanda, così come non lo hanno fatto 2 studenti dei Tecnici e 2 dei Licei.

4.5.4. L'importanza del saper scrivere secondo gli insegnanti

Durante le interviste è stato chiesto agli insegnanti a cosa serva saper scrivere, in particolare per un/una ragazzo/a di 15 o 16 anni. Le risposte sono state codificate attraverso le stesse categorie utilizzate per gli studenti e i risultati sono riassunti nella tabella 30, affiancati alle risposte degli studenti, nella convinzione che:

La possibilità di un agire adeguato risiede, in tutti gli ordini di scuola, nella capacità di creare una sintonia tra il senso che l'insegnante dà al fare e il senso che gli allievi attribuiscono a ciò che fanno a scuola (Mortari, 2010, 142).

Tabella 25: Funzioni della scrittura per studenti e docenti

| Scrivere è importante per: | Funzione | Studenti | | Docenti | |
|---|----------------------|-----------|-------|-----------|------|
| | | Conteggio | % | Conteggio | % |
| | Totale | 818 | 100,0 | 40 | 100 |
| Stimolare il pensiero critico, chiarire le proprie idee a sé stessi, maturare/crescere | Critica | 48 | 5,9 | 10 | 25,0 |
| Sfogarsi, esprimere sentimenti, esprimere ciò che non si riesce a dire a parole, definire la propria personalità, narrare | Espressiva | 111 | 13,6 | 9 | 22,5 |
| Comunicare, esporre fatti e idee, relazionarsi con le persone | Comunicativa | 189 | 23,1 | 6 | 15,0 |
| Il piacere di farlo, per rilassarsi, per stimolare il pensiero creativo | Creativa | 39 | 4,8 | 4 | 10,0 |
| Migliorare le abilità linguistiche | Metalinguistica | 148 | 18,1 | 3 | 7,5 |
| La scuola, per apprendere, per memorizzare, per studiare | Scolastica | 42 | 5,1 | 3 | 7,5 |
| Il lavoro e per il futuro | Lavorativa | 72 | 8,8 | 3 | 7,5 |
| Essere accettati socialmente, per non essere tacciati di ignoranza | Integrazione sociale | 47 | 5,7 | 1 | 2,5 |
| Genericamente importante | Generica | 31 | 3,8 | 1 | 2,5 |
| Accrescere la propria cultura e per poterla mostrare | Culturale | 53 | 6,5 | 0 | 0,0 |
| Esigenze pratiche e quotidiane | Pratica | 38 | 4,6 | 0 | 0,0 |

Le prime 5 funzioni della scrittura per gli insegnanti sono Critica, Espressiva, Comunicativa, Creativa, Metalinguistica. Per gli insegnanti scrivere è soprattutto stimolare il pensiero critico, chiarire i propri pensieri a sé stessi, funzione che invece per gli studenti è solo sesta. In seconda battuta è un mezzo per sfogarsi e per manifestare la propria interiorità; si è visto infatti nelle interviste quanto sia importante per i docenti leggere i compiti di italiano per poter conoscere meglio i propri studenti che, spesso, affidano allo scritto confidenze molto personali che riguardano la loro vita familiare, affettiva e il loro stato emotivo. La funzione espressiva che è anche tra le primissime posizioni nelle risposte dei ragazzi individuando una comune visione tra i due gruppi.

Rispetto agli studenti, gli insegnanti danno meno peso alla funzione lavorativa della scrittura, dandone invece di più a quella scolastica. Questo scarto sull'ultimo punto potrebbe indicare una difficoltà da parte dei professori a insegnare che scrivere serve per imparare. Nelle interviste

è infatti emerso che questo è uno dei problemi legati al poco tempo che si riesce a dedicare alla scrittura: si raccomanda cioè di usare la scrittura per lo studio, ma è difficile verificare sistematicamente se e come gli studenti lo facciano.

4.5.5. *Aspetti da migliorare della capacità di scrittura*

Alla domanda “C’è qualche aspetto che vorresti migliorare della tua capacità di scrittura? Quale o quali?” hanno risposto in 497 su 518. A non rispondere alla domanda sono stati 5 studenti di Liceo e 14 dei Professionali.

Delle 497 risposte, 58 (l’11,1% dell’unità di analisi) sono negative, a volte con un secco no, altre volte – soprattutto da parte dei liceali - dando qualche spiegazione.

C’è chi vorrebbe scrivere di più ma non ha tempo (neanche per il congiuntivo):

(23) Vorrei scrivere ogni giorno ma con la mancanza del tempo, non lo posso fare. Avendo la scuola, avendo i compiti da fare non posso scrivere tutti i giorni. Se non avrei questi impegni, scriverei tutti i giorni 24h su 24h. Ho molte cose da raccontare, da dire.

Una risposta è interessante perché dice qualcosa contro uno dei miti dell’italiano scolastico, l’ampollosità del periodare e l’uso di paroloni:

(24) No perché (*sic*) ritengo che la mia scrittura sia sintetica, semplice e diretta e mi piace scrivere così e non con termini arcaici o troppo colti dell’italiano.

Qualcuno invece riduce la scrittura a un problema risolvibile interamente col dizionario:

(25) No. Perché quando ho qualche “problema” uso il dizionario.

Altre risposte poi manifestano il disinteresse per la scrittura:

(26) Sinceramente a me di scrivere non mi interessa tantissimo, e dei miei aspetti da “scrittore” non ne faccio troppo caso.

(27) No, perché scrivo testi solo quando è richiesto a scuola perché non mi piace scrivere.

È interessante notare, alla luce di tutto quello che è emerso nel corso del capitolo, che dei 58 no 26 vengano dagli studenti dei Professionali: il 22,8% di essi non ha nessun aspetto della scrittura che desidererebbe migliorare.

Le risposte che invece parlano di aspetti da migliorare sono complessivamente 644 e vertono soprattutto su lessico, ortografia, capacità argomentativa, aspetti grafici, chiarezza, grammatica, idee.

4.5.6. *Categorie di analisi*

A partire dalle risposte sono state create delle categorie che le raggruppassero: Aspetti grafici, Grammatica e le sue sottocategorie Ortografia, Punteggiatura, Uso dei verbi, Sintassi e costruzione del periodo, Lessico, Chiarezza, Logicità, Idee di scrittura, Aderenza traccia/adeguatezza alla tipologia, Capacità di argomentare, Capacità di esprimere o suscitare emozioni, Miglioramenti in singole tipologie testuali, Miglioramento generico, Revisione, Velocità, Atteggiamenti.

Buona parte delle categorie non ha bisogno di ulteriori chiarimenti, ma qualcuna sì.

Lessico è, si vedrà, la categoria più numerosa e racchiude le risposte di chi desidera arricchire il proprio bagaglio di termini o acquisirne di più specifici. Negli esempi è in neretto la parte della risposta su cui si intende concentrarsi.

(28) Sì, vorrei utilizzare un linguaggio più specifico e costruire periodi più complessi.

(29) Vorrei migliorare il modo di scrivere e **allargare il mio dizionario linguistico**.

È poi abbastanza diffuso il desiderio di acquisire un lessico ricercato:

(30) Vorrei avere un lessico più elevato e più formale.

La categoria Capacità di argomentare contiene le risposte che parlano dell'essere meno sintetici, del saper creare il discorso, esporre e definire idee e concetti e, appunto, argomentare:

(31) Gli aspetti che vorrei migliorare della capacità di scrittura sono l'ortografia, la conoscenza di un lessico più dettagliato e **la capacità di sviluppare meglio un testo**.

(32) Sì, **vorrei essere un po' meno sintetico quando scrivo** e vorrei una calligrafia più "professionale".

(33) Un aspetto della mia capacità di scrittura che vorrei migliorare è l'essere meno sintetica.

(34) L'aspetto che mi piacerebbe perfezionare è l'esposizione delle mie idee. Riguardo alcuni argomenti mi risulta molto semplice esporre le mie idee, per quanto riguarda altri argomenti, mi risulta più difficile.

(35) Gli aspetti che vorrei migliorare nella mia capacità di scrittura sono evitare le ripetizioni, i segni di punteggiatura, **la mia argomentazione** e i verbi anche se non ne sbaglio molti.

Nella categoria sono state incluse anche quelle risposte che ripropongono uno degli stereotipi della scrittura scolastica: lo scrivere testi lunghi, lo scrivere tanto. È stata fatta questa scelta perché la formula è stata interpretata come un modo più ingenuo per evocare la capacità di argomentare.

(36) Vorrei poter fare i testi più lunghi

La categoria Chiarezza è probabilmente quella concettualmente più complessa: accoglie le risposte di chi fa riferimento a proprietà del testo come la concisione e quelle di chi pensa al testo in funzione del ricevente, alla possibilità che questi lo comprenda grazie alla fluidità e a una struttura sintattica non ingarbugliata. A volte gli studenti non dicono in che modo vorrebbero essere più chiari, tuttavia è sembrato un punto importante che ci fosse la considerazione del destinatario.

(37) Vorrei **saper scrivere in maniera più chiara e diretta**, migliorare la stesura di un periodo e saper utilizzare bene la punteggiatura.

(38) Vorrei migliorare la chiarezza nell'esposizione delle mie idee.

(39) Vorrei riuscire a essere più chiara nel messaggio che voglio inviare, cercando di renderlo di facile comprensione.

(40) L'aspetto che vorrei migliorare della mia scrittura sono i periodi troppo lunghi.

(41) **Spesso ho l'impressione di non essere poi così brava a "farmi capire"; vorrei migliorare questo aspetto.** Magari anche migliorare l'uso della grammatica non sarebbe male, insomma, poter fare di meglio.

Nella categoria Idee sono state inserite le risposte che si riferiscono alla necessità di avere più idee per scrivere, più contenuti. Sono state aggiunte a questa categoria anche le poche risposte che parlano di creatività e fantasia perché sono state intese nell'ambito della ricchezza e fecondità di pensiero.

(42) Sì, vorrei migliorare l'ordine di quello che scrivo, la coerenza. E **soprattutto i contenuti**, io ho bisogno di scrivere un testo lungo per soddisfarmi.

(43) Vorrei migliorare la capacità di scrivere testi quando non ho ispirazione, ad esempio a scuola quando assegnano i temi e non ho nulla da dire

(44) Per esempio nei testi di attualità sono un po' carente di idee perché non vedo molto il telegiornale e questo mi penalizza, ma anche alcuni testi argomentativi che riguardano materie

Nella categoria Logicità si trovano le risposte riferibili al senso logico del testo, alla capacità di collegare i concetti:

(45) Mi piacerebbe migliorare la sintassi e cercare di scrivere meglio **non perdendomi quando cambio argomento.**

(46) Sì, vorrei migliorare l'ampliamento dei dettagli su un argomento dato che, al momento della trascrizione, **non riesco bene a immettere tutto ciò che vorrei dire in un ordine logico.**

La categoria Grammatica comprende delle sottocategorie: ortografia, verbi, punteggiatura. È stato scelto di mantenerle separate per tenere insieme ma distinguere le risposte che si riferivano a un generico miglioramento grammaticale e quelle più specifiche.

(47) Sì, sia il bagaglio culturale per poter avere più idee per scrivere e vorrei **migliorare anche mio bagaglio grammaticale**, essendo molto scarso e spicciolo.

Nella categoria Atteggiamenti sono confluite le risposte che attengono al versante mentale della scrittura come la concentrazione, la motivazione e il senso di sicurezza rispetto al giudizio altrui.

(48) Della mia capacità di scrivere vorrei migliorare molti aspetti, ad **esempio l'insicurezza o l'indecisione nello scrivere qualcosa, l'attenzione che metto nel ricontrollare un testo**, l'adesione alla traccia o all'argomento dato.

(49) Spesso mentre scrivo mi deconcentro e perdendo l'attenzione a volte perdo il filo e il lavoro diventa più difficile. **Vorrei riuscire a concentrarmi di più e ad immedesimarmi in quello che scrivo a scuola.**

(50) Molti aspetti vorrei migliorare, perché quando scrivo **ho il terrore che gli altri mi giudicano dal mio pensiero.**

(51) Vorrei essere meno pigro, perché molte volte non continuo a scrivere per la mancanza di voglia.

Come per la categorizzazione della precedente risposta aperta, è stato necessario creare una categoria generica che raccogliesse sia le risposte di chi scrive di voler migliorare in tutti o in molti aspetti o quelle che - per la vaghezza della formulazione - non si è riusciti ad assegnare ad altre categorie risposte, come per esempio le seguenti:

(52) Non lo so, non riesco ad essere oggettiva, vorrei che quello che scrivo mi rendesse soddisfatta, quindi se potessi non scegliere, migliorerei ogni aspetto.

(53) Vorrei cambiare un po' il modo perché scrivo ancora come se avessi 12 anni; so però che maturando ci riuscirò

Una risposta molto interessante è la seguente, in cui chi scrive avverte la necessità di migliorare, ma non riesce a individuare in cosa:

(54) Sì vorrei migliorare qualche aspetto della mia capacità di scrittura ma non sono a conoscenza degli aspetti da migliorare.

4.5.7. Le risposte

Dal conteggio delle risposte successivo alla categorizzazione è stata costruita la tabella 26, in cui si vede come il lessico sia di gran lunga l'aspetto che gli studenti più desiderano migliorare. È seguito a oltre 10 punti percentuali dall'ortografia, dalla capacità di argomentare e dagli aspetti grafici. Più in basso si trovano il desiderio di chiarezza nello scrivere, la grammatica, le idee di scrittura e l'uso dei verbi.

È interessante notare che se venissero sommate le categorie Grammatica, Ortografia, Verbi e Punteggiatura, si arriverebbe al 28% delle risposte, facendo passare le questioni grammaticali in cima alla lista.

Tabella 26: Aspetti da migliorare studenti

| Categorie | Conteggio | % |
|---|-----------|------|
| Lessico | 132 | 20,5 |
| Ortografia | 63 | 9,8 |
| Argomentare | 57 | 8,9 |
| Aspetti grafici | 54 | 8,4 |
| Chiarezza | 49 | 7,6 |
| Grammatica | 48 | 7,5 |
| Idee | 45 | 7,0 |
| Verbi | 44 | 6,8 |
| Sintassi | 26 | 4,0 |
| Miglioramento generico | 26 | 4,0 |
| Punteggiatura | 25 | 3,9 |
| Logicità | 17 | 2,6 |
| Atteggiamenti | 17 | 2,6 |
| Esprimere | 16 | 2,5 |
| Tipologie testuali | 10 | 1,6 |
| Aderenza traccia/adeguatezza alla tipologia | 9 | 1,4 |
| Revisione | 3 | 0,5 |
| Velocità | 3 | 0,5 |

Nella tabella 27 - e con maggiore evidenza nel grafico 8 - è possibile osservare il dato diviso per tipo di scuola.

Tabella 27: Aspetti da migliorare per tipo di scuola

| Categorie | Licei | Tecnici | Professionali |
|------------------------|-------|---------|---------------|
| Lessico | 25% | 16% | 11% |
| Idee | 9% | 6% | 2% |
| Chiarezza | 9% | 7% | 3% |
| Argomentare | 9% | 12% | 3% |
| Esprimere | 3% | 1% | 2% |
| Logicità | 2% | 5% | 0% |
| Sintassi | 5% | 4% | 2% |
| Grammatica | 6% | 9% | 10% |
| Verbi | 6% | 5% | 13% |
| Punteggiatura | 4% | 4% | 5% |
| Ortografia | 8% | 11% | 15% |
| Atteggiamenti | 3% | 2% | 3% |
| Aspetti grafici | 5% | 9% | 21% |
| Miglioramento generico | 3% | 5% | 7% |

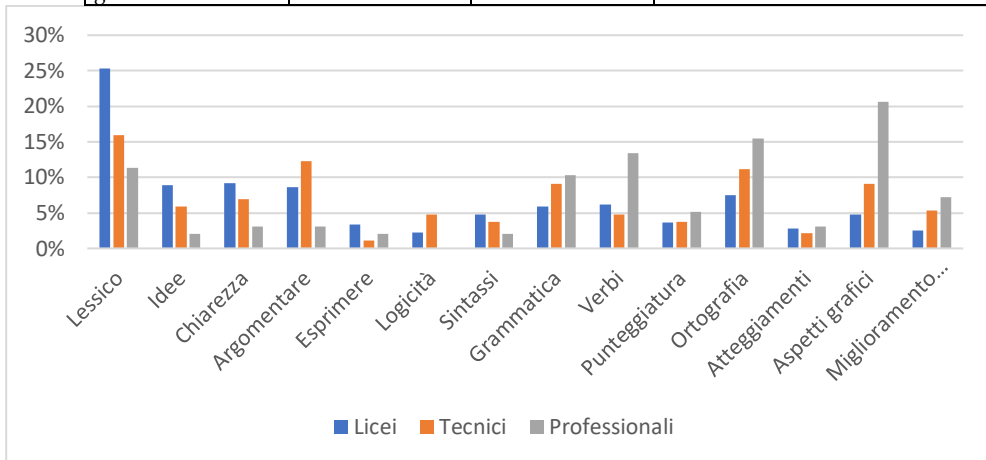


Grafico 8: Aspetti da migliorare divisi per tipo di scuola

Il lessico è in cima alle risposte dei liceali, seguito con molto distacco dalle idee di scrittura, che hanno lo stesso peso della capacità argomentativa e della chiarezza. Anche per i Tecnici prevale il lessico, ma con una percentuale più bassa che nei Licei. In seconda posizione c'è la

capacità argomentativa, seguita da ortografia, grammatica e aspetti grafici.

Questi ultimi invece sono primi tra le preferenze dei Professionali e con un'alta percentuale di risposte. In seconda posizione c'è l'ortografia, seguita dai verbi e solo in quarta posizione, con l'11% di risposte, il lessico, seguito dalla grammatica.

Dal confronto emergono bisogni diversi: nei Licei si sente soprattutto il bisogno di parole nuove e, in seconda istanza, di idee, capacità di costruire e condurre discorsi e chiarezza. Nei Tecnici è più forte il desiderio di migliorare su aspetti grammaticali in confronto ai Licei, tuttavia in prima posizione si trova il lessico seguito dalla capacità argomentativa.

I *desiderata* degli studenti dei Professionali invece sono dominati dagli aspetti di superficie del testo: è molto indicativo quel 21% di risposte in cui sostanzialmente si dice di voler migliorare la grafia. A corroborare questo interesse per, c'è il 15% di risposte sull'ortografia, che peraltro sembra fare il paio con il secondo consiglio più dato nelle lettere di questi studenti, che era proprio il fare attenzione all'ortografia.

4.5.8. Punti di debolezza nella scrittura secondo gli insegnanti

Nel capitolo precedente sono state commentate le risposte degli insegnanti alla richiesta di definire punti di forza e punti di debolezza nella scrittura dei propri studenti.

È stato ritenuto di poter confrontare le risposte relative ai punti di debolezza con i desideri di miglioramento nella scrittura illustrati fin qui codificando le risposte degli insegnanti con la stessa griglia mostrata in precedenza. La tabella 28 mostra i risultati e nel grafico 9 sono state confrontate le percentuali di risposta.

Tabella 28: Confronto aspetti da migliorare studenti e professori

| Categorie | Studenti | | Docenti | |
|---|-----------|------|-----------|----|
| | Conteggio | % | Conteggio | % |
| Lessico | 132 | 20,5 | 14 | 24 |
| Sintassi | 26 | 4,0 | 14 | 24 |
| Idee | 45 | 7,0 | 6 | 10 |
| Grammatica | 48 | 7,5 | 6 | 10 |
| Ortografia | 63 | 9,8 | 6 | 10 |
| Argomentare | 57 | 8,9 | 3 | 5 |
| Chiarezza | 49 | 7,6 | 2 | 3 |
| Logicità | 17 | 2,6 | 2 | 3 |
| Miglioramento generico | 26 | 4,0 | 2 | 3 |
| Aderenza traccia/adeguatezza alla tipologia | 9 | 1,4 | 1 | 2 |
| Verbi | 44 | 6,8 | 1 | 2 |
| Punteggiatura | 25 | 3,9 | 1 | 2 |
| Tipologie testuali | 10 | 1,6 | 0 | 0 |
| Esprimere | 16 | 2,5 | 0 | 0 |
| Revisione | 3 | 0,5 | 0 | 0 |
| Velocità | 3 | 0,5 | 0 | 0 |
| Atteggiamenti | 17 | 2,6 | 0 | 0 |
| Aspetti grafici | 54 | 8,4 | 0 | 0 |
| Totale | 644 | | 58 | |

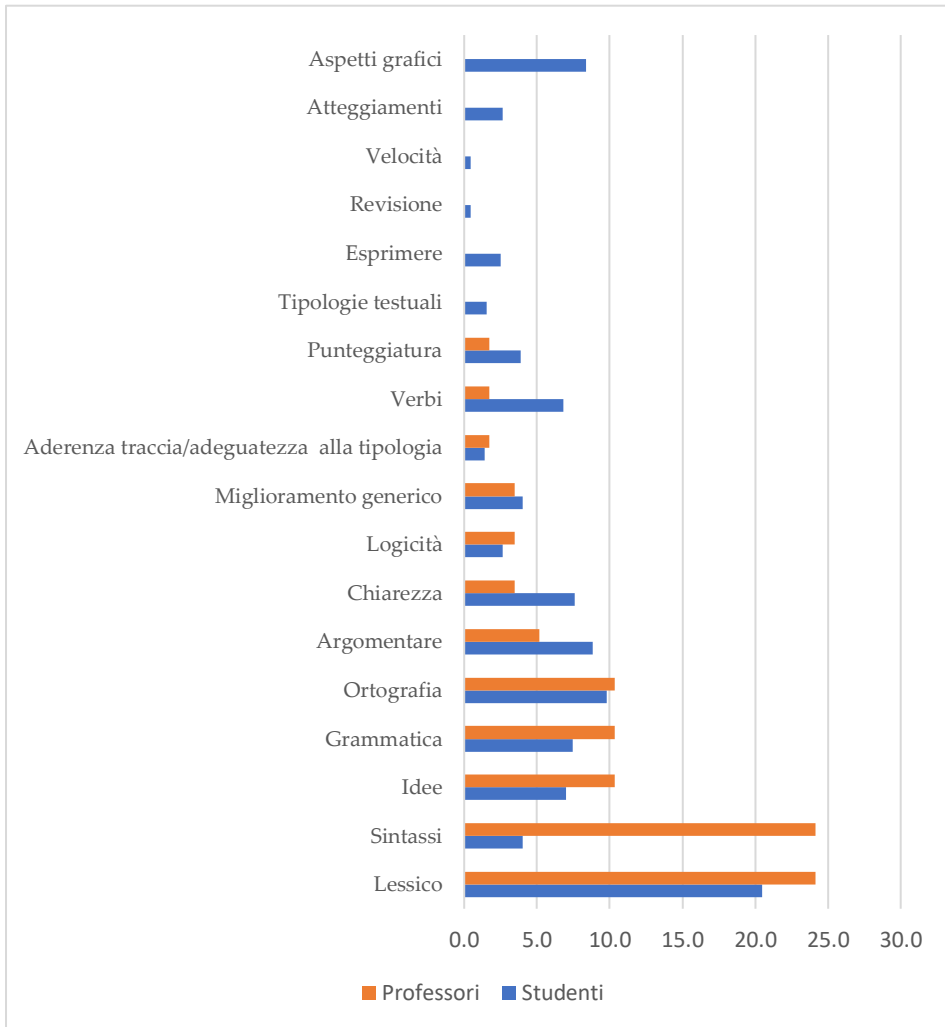


Grafico 9: Confronto aspetti da migliorare studenti e professori

Per entrambi i gruppi il lessico è l'aspetto più importante, col 20,5 e 24,1% di risposte per studenti e per docenti: gli uni desiderano arricchirlo, gli altri dicono che gli studenti hanno un lessico povero.

Altri punti di vicinanza sono sulle categorie idee di scrittura e grammatica, e anche in questi casi sono in maggioranza percentuale le risposte dei docenti. Un aspetto della grammatica, l'ortografia, ha uno

scarto molto ridotto tra i due gruppi, così come l'aderenza alla traccia/adeguatezza alla tipologia testuale e la logicità.

Forti differenze ci sono riguardo all'uso dei verbi, aspetto abbastanza importante per gli studenti e scarsamente per i docenti.

Ci sono poi categorie che compaiono tra gli studenti e per le quali invece i docenti non hanno dato risposte come quella dell'esprimere o suscitare emozioni o quella relativa agli atteggiamenti. Si tratta però di categorie poco significative anche tra gli studenti, tranne una, quella degli aspetti grafici: 8,4% di risposte degli studenti e nessuna dei docenti. Sebbene il problema della grafia sia stato evocato nelle interviste, nel momento di indicare le mende nella scrittura dei propri studenti, gli insegnanti non lo hanno ritenuto un aspetto importante da segnalare.

Il grande stacco tra docenti e studenti è sulla sintassi, aspetto che risulta anche il più difficile da insegnare per i docenti intervistati.

Conclusioni

È il momento di sintetizzare i risultati emersi nel lavoro presentato fin qui e si intende iniziare da coloro che più su sono stati definiti la cornice in cui collocare i dati raccolti tra gli studenti: gli insegnanti.

I 23 intervistati non hanno avuto una formazione esplicita all'insegnamento delle abilità linguistiche ma l'hanno costruita sul campo, attraverso prove ed errori.

Le pratiche didattiche risultano più teoriche nei Licei e più improntate alla manipolazione del testo nei Tecnici e nei Professionali e le pratiche di correzione dei compiti variano da docente a docente, sebbene siano accomunate dall'indicare prevalentemente ciò che nel compito non va e dal demandare a una valutazione alta, in caso, la sottolineatura di aspetti positivi del lavoro. Potrebbe invece forse essere raccolto il suggerimento di Serianni (Serianni, Benedetti, 2009) di non usare solo la penna rossa nei compiti, ma anche la verde per sottolineare soluzioni felici.

Altro tratto che accomuna quasi tutti i docenti è quello per cui, a causa del poco tempo che si riesce a dedicare alla scrittura, il contatto dello studente con le correzioni è solamente orale, tranne che in pochissimi. Sarebbe forse opportuno, invece, considerare la possibilità di far riscrivere i testi (Lavinio, 1993), di farci tornare i ragazzi per rielaborarli e non solo per discuterne pochi minuti. Questo potrebbe essere un tentativo per cambiare un aspetto problematico evidenziato da molti docenti: il ripetersi degli stessi errori, nonostante reiterate spiegazioni.

Quasi tutti sarebbero interessati a migliorare la propria didattica perché vedono dei problemi nella scrittura degli studenti, in particolare il ridotto bagaglio lessicale e la difficoltà a muoversi tra i registri linguistici, la difficoltà a gestire la sintassi e la costruzione del periodo complesso, una carenza di contenuti e la tendenza a costruire i testi più per giustapposizione di concetti che con un procedimento di costruzione.

Gli studenti, dal canto loro, pensano di dover migliorare nel lessico, nell'ortografia, nella capacità di argomentare e negli aspetti grafici. È evidente una differenza che riguarda la sintassi: indicata dagli insegnanti come punto debole degli studenti e da questi invece non particolarmente avvertita come problema.

Tutto sommato, però, si può dire che i due gruppi individuino bisogni linguistici simili e che invece la divergenza forte ci sia rispetto ai consigli per scrivere un buon testo: se gli studenti hanno consigliato soprattutto di non andare fuori traccia e di badare ad aspetti grafici, ortografici e

grammaticali, gli insegnanti hanno insistito moltissimo sul procedimento della scrittura, sulle strategie di progettazione e di ideazione del testo e sulla revisione. Questa divergenza evidenzia forse un problema didattico: gli studenti hanno dato consigli riferiti agli aspetti più evidenti del testo e hanno fatto meno riferimento agli aspetti più profondi della testualità come la tenuta logica e la gestione dei meccanismi di coerenza o la pianificazione e la revisione. Probabilmente anche il pianificare il testo rientra tra le abilità difficili da insegnare o almeno da far tenere presenti agli alunni.

Sempre a proposito di difficoltà dell'insegnamento, gli insegnanti lamentano la difficoltà a insegnare la sintassi, la gestione dei meccanismi di coerenza e di coesione e la capacità di concatenare le idee; non a caso, forse, tutti aspetti poco presenti nei consigli delle lettere degli studenti.

Tra gli studenti di Campobasso si osserva prima di tutto una differenza in termini socioculturali tra quelli dei Licei e dei Tecnici da un lato, e quelli dei Professionali dall'altro. Questi ultimi sono generalmente usciti con voti più bassi dalle medie, hanno i genitori con meno titoli di studio e parlano più frequentemente dialetto in casa. Questo ovviamente non è un problema in sé, anzi, è una ricchezza; tuttavia molti docenti – anche nei Tecnici – hanno rilevato una certa incapacità a passare dalla dialettologia all'italofonia, aspetto che riduce ulteriormente la mobilità del parlante (o scrivente) in quello che De Mauro (1980) ha definito lo "spazio linguistico". Gli studenti dei Professionali sono, dei tre gruppi, quello che nelle lettere ha dato più consigli riferiti ad aspetti di superficie del testo come ortografia e grafia, aspetti che hanno indicato anche tra i propri bisogni linguistici. Sono, inoltre, tra gli studenti che hanno proposto con maggiore frequenza il consiglio generico di "scrivere bene" e sono quelli che nel questionario hanno riportato la media più alta nella scala di difficoltà della scrittura: sono tutti aspetti che tracciano un profilo di scriventi meno esperti, meno attenti agli aspetti che davvero fanno di una sequenza di parole un testo.

Ci sono tuttavia anche aspetti positivi nel rapporto degli studenti con la scrittura: nel questionario, ad esempio, si è visto come le scale definite positive, utilità e piacere della scrittura, siano quelle con le medie più alte nell'intera unità di analisi considerata, sebbene con un grado di accordo intermedio tra i 5 della scala di Likert.

Si osserva quindi una moderata disposizione verso la scrittura, dato che diventa più incoraggiante se letto insieme alle risposte sull'utilità del saper scrivere, da cui è emerso un intelligente e ricco quadro delle funzioni della scrittura.

Per i ragazzi scrivere è soprattutto comunicare, raccontare fatti e relazionarsi con altre persone, ma è anche un modo per migliorare altre abilità linguistiche o per arricchire il proprio bagaglio lessicale.

La scrittura è, secondo gli studenti intervistati, una forma di introspezione ed esternazione di sentimenti ed emozioni. Questo aspetto emerge anche nelle interviste degli insegnanti, secondo i quali la scrittura del sé è tra le più amate dagli studenti, bisognosi di scrivere per capire sé stessi, ed è necessaria anche agli stessi insegnanti per vedere e capire cose che gli studenti affidano solo allo scritto.

La funzione scolastica, invece, è stata richiamata poche volte nelle risposte, segno che per l'unità di analisi, almeno a scuola, la scrittura resta, generalmente, un'attività per cui si viene valutati, ma non è considerata uno strumento di studio.

La ricerca, ogni ricerca, dovrebbe rispondere a delle domande e dovrebbe essere utile per qualcuno: i dati riassunti qui possono esserlo per individuare degli elementi da cui partire o ripartire per un rilancio della didattica della scrittura e dell'educazione linguistica in generale. Pur nella sua limitatezza, data dalla natura esplorativa, ci si augura che la ricerca possa essere interessante per chi lavora nella scuola affinché possa guardare ai risultati in parte per confrontarsi a distanza con i docenti intervistati, in parte per osservare le percezioni della didattica della scrittura, i convincimenti, le idee e i bisogni linguistici manifestati da un campione di studenti forse non rappresentativo ma sufficientemente ampio da poter delineare i fenomeni indagati.

Si spera poi che anche in sede teorica si tenga conto di studi con dati raccolti sul campo perché, a volte, il limite di talune pubblicazioni sulla didattica delle abilità linguistiche è di non aderire pienamente al contesto reale dell'insegnamento e dell'apprendimento sia in termini di limiti che questo pone, sia di bisogni che esso può esprimere.

La ricerca presentata ha limiti e prospettive. Un limite è quello di non presentare al momento un'analisi linguistica da confrontare con le idee sulla scrittura raccolte, possibilità che però resta come ulteriore sviluppo. Un altro limite è quello di non potersi definire come modello "diagnostico" dei bisogni linguistici e degli atteggiamenti verso la scrittura. Anche in questo caso però, a partire dai dati raccolti esplorando il problema scrittura, è possibile in futuro arrivare a un impianto di ricerca maggiormente strutturato e utilizzabile con maggiore immediatezza.

Appendice

DIPARTIMENTO DI PSICOLOGIA
DEI PROCESSI DI SVILUPPO
E SOCIALIZZAZIONE



SAPIENZA
UNIVERSITÀ DI ROMA

Caro/a studente/ssa,

la tua classe, insieme ad altre classi seconde di Campobasso, è stata scelta per partecipare a una ricerca dell'Università Sapienza di Roma sull'insegnamento e l'apprendimento della scrittura a scuola.

Ci interessa conoscere cosa pensi sulla scrittura, quali sono le tue abitudini di scrittura e conoscere quali sono le difficoltà che, eventualmente, incontri scrivendo. Come in ogni ricerca di questo tipo, abbiamo poi bisogno di alcune informazioni su di te e sul tuo ambiente familiare che ci aiuteranno a capire meglio i dati raccolti.

Quello che ti chiediamo di fare è di:

- scrivere una lettera a una persona che l'anno prossimo si iscriverà nella tua stessa scuola e descrivere cinque punti che tu pensi importanti per gli insegnanti quando valutano i temi;
- rispondere a un questionario di 30 domande chiuse e ad alcune aperte;
- rispondere ad alcune domande per far conoscere te e la tua famiglia.

Ti assicuriamo che tutti i dati raccolti verranno trattati in forma anonima, che il tuo nome non apparirà in nessuna pubblicazione e che ciò che scriverai non sarà né valutato, né mostrato ai tuoi insegnanti, ma sarà analizzato dai ricercatori dell'Università Sapienza.

Ti chiediamo dunque di svolgere le prove in tutta tranquillità e con tutta la possibile attenzione; ti preghiamo di rispondere con sincerità e senza confrontarti con i tuoi compagni: non ci sono risposte giuste o sbagliate, l'importante è che tu risponda secondo il tuo pensiero.

Questa è un'occasione importante: la tua fatica di oggi contribuirà a farci conoscere meglio il punto di vista degli studenti sulla scrittura e ciò contribuirà anche a migliorare la qualità della didattica.

Il tuo aiuto è perciò importante e prezioso.

Grazie e buon lavoro!

QUESTIONARIO

Leggi le affermazioni contenute nel questionario e, per ciascuna, indica quanto sei d'accordo, contrassegnando con una crocetta il quadratino corrispondente.

Se desideri modificare una risposta, annerisci completamente il quadratino che avevi scelto e fai una crocetta sul nuovo quadratino, come nell'esempio qui sotto:

| | Per niente d'accordo | Poco d'accordo | Abbastanza d'accordo | Molto d'accordo | Del tutto d'accordo |
|------------------------|----------------------|----------------|----------------------|-----------------|---------------------|
| 1. Mi piace fare sport | | | X | | |

| Domanda: | Per niente d'accordo | Poco d'accordo | Abba_ stanza d'accordo | Molto d'accordo | Del tutto d'accordo |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Mi riesce difficile riassumere un testo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Dopo aver letto testi su un argomento interessante mi piace scrivere qualche appunto o riflessione | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Mi riesce facile scrivere le mie idee in modo personale | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Esercitarmi nella scrittura mi ha aiutato a migliorare | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Vorrei che a scuola si dedicasse più tempo alla scrittura | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Quando scrivo ho paura di essere giudicato | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| Domanda: | Per niente d'accordo | Poco d'accordo | Abbastanza d'accordo | Molto d'accordo | Del tutto d'accordo |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 7. Preferisco scrivere testi con la penna anziché al computer | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Quando scrivo faccio errori di ortografia | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Trovo difficile comporre correttamente le frasi e i periodi | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Se rileggo i miei testi non vedo gli errori | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Scrivo volentieri quando trovo un motivo per farlo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Le correzioni dell'insegnante mi hanno aiutato a scrivere meglio | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Scrivere mi aiuta a chiarirmi le idee | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Mi piace scrivere testi insieme ai miei compagni | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Durante le lezioni prendo appunti | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Quando scrivo messaggi (sms, whatsapp, messenger ecc.) non mi preoccupo di osservare regole di scrittura | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. Quando scrivo testi a scuola non trovo le parole giuste | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. A scuola cerco di scrivere bene solo per avere un buon giudizio | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. Mi sento in grado di scrivere un testo chiaro e coerente | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. Quando scrivo ho difficoltà a trovare le idee | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| Domanda: | Per niente d'accordo | Poco d'accordo | Abbastanza d'accordo | Molto d'accordo | Del tutto d'accordo |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 22. Se leggo un testo scritto da un altro, trovo più facilmente gli errori | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. Dopo aver scritto su un argomento, lo so esporre meglio anche oralmente | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. In genere riscrivo un testo alcune volte prima che mi soddisfi | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. Uso la scrittura anche per aiutarmi a studiare (rielaboro i miei appunti, scrivo riassunti, elaboro mappe concettuali) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. Quando scrivo e-mail non mi preoccupo di osservare regole di scrittura | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. Quando scrivo ho la possibilità di dire cose che penso e che sento | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. Non mi piace scrivere a scuola perché non ne capisco l'utilità | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29. Le cose che scrivo vengono capite in modo diverso da come vorrei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30. Capisco facilmente le istruzioni e le tracce date dall'insegnante | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31. Scrivo testi anche al di fuori della scuola e dello studio (per esempio diari, racconti, canzoni, lettere, email ecc.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Bibliografia

- Albano Leoni F., *La linguistica e le scienze cognitive*, In *Cervello, linguaggio e società. Atti del convegno del CODISCO 2008*, a cura di Valentina Cardella e Domenica Bruni, Roma, Squilibri, 2009, pp. 88-101.
- Asquini G., *Prova 9 – Lettera di consigli*, in IRRSAE Molise, *La produzione scritta nel biennio superiore. Ricerca nelle scuole superiori del Molise*, Campobasso, Tip. Lampo, 1993, pp. 67-75.
- Asquini G., De Martino G., Menna L., *Analisi dei consigli della prova 9*, in IRRSAE Molise, *La produzione scritta nel biennio superiore. Ricerca nelle scuole superiori del Molise*, Campobasso, Tip. Lampo, 1993, pp. 75-100.
- Altieri Biagi M. L., *La grammatica dal testo*, Milano, Mursia, 1984.
- Ambel M., Faudella P., *La capacità di scrittura negli esami di stato. Analisi delle prime prove. Sessione 1999*, Milano, Franco Angeli, 2001.
- Amendola M., Di Francesco G., Mineo, *I low skilled in Italia. Evidenze dall'indagine PIAAC sulle competenze degli adulti*, in «Osservatorio Isfol», a. VI, n. 1/2, 2016, pp. 53-67.
- Andorno C., *Linguistica testuale. Un'introduzione*, Roma, Carocci, 2003.
- Ead., *Che cos'è la pragmatica linguistica*, Roma, Carocci, 2005.
- Antonelli G., *L'italiano nella società della comunicazione 2.0*, Bologna, Il Mulino, 2016².
- Antonelli G., Motolese M., Tomasin L. (a cura di), *Storia dell'italiano scritto*, Roma, Carocci, 2014.
- Applebee A. N., Langer J. A., *What Is Happening in the Teaching of Writing?*, in «English Journal», n. 98:5, 2009, pp. 18-28.
- Balboni P., *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, UTET, Torino, 1998.
- Id., *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla riforma Gelmini*, Grugliasco, UTET Università, 2009.
- Barattelli B., *Scrivere bene. Dieci regole e qualche consiglio*, Bologna, il Mulino, 2015.
- Baratter P., Dallabrida S. (a cura di), *Lingua e grammatica. Teorie e prospettive didattiche*, Franco Angeli, 2009.
- Barbagli A., *Quanto e come si impara a scrivere nel corso del primo biennio della scuola secondaria di primo grado*. Tesi di dottorato discussa nel 2016 (in corso di pubblicazione).
- Barbagli A., Lucisano P., Dell'Orletta F., Montemagni S., Venturi G., *ClTA: un Corpus di Produzioni Scritte di Apprendenti l'Italiano L1 Annotato con Errori*, In *Proceedings of the 2nd Italian Conference on Computational Linguistics (CLiC-it)*, 3-4 December, Trento, 2015, pp. 31-35.
- Barbero T., Corda Costa M., Lucisano P., *Lettura e scrittura proposte didattiche*, Firenze, Loescher, 1989.
- Barni M., Troncarelli, D., Bagna C. (a cura di), *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, Franco Angeli, 2008.

- Barthes R., Mauries P., *Scrittura*, In *Enciclopedia Einaudi*, vol. 12 *Ricerca-Socializzazione*, Torino, Einaudi, 1981, pp. 600-627.
- Basile G., Guerriero A. R., Lubello S., *Competenze linguistiche per l'accesso all'università*, Roma, Carocci, 2006.
- Bazzanella C., *Linguistica e pragmatica del linguaggio*, Bari, Laterza, 2008².
- Beaugrande R. A., Dressler W.U., *Introduzione alla linguistica testuale*, Bologna, Il Mulino, 1984.
- Beccaria G. L. (a cura di), *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica*, Torino, Einaudi, 1994.
- Benvenuto G., *Insegnare a riassumere: proposte per un itinerario didattico*, Torino, Loescher, 1987.
- Benvenuto G., Lucisano P., Pietrobelli F., *L'impostazione delle prove di produzione scritta*, in Corda Costa M. (a cura di), *Lettura e scrittura: proposte didattiche*, Torino, Loescher, 1989, pp. 163-177.
- Bereiter C. & Scardamalia M., *The psychology of written composition*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 1987.
- Berretta M., *Linguistica ed educazione linguistica. Guida all'insegnamento dell'italiano*, Torino, Einaudi, 1977.
- Berruto G., *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma, Carocci, 1987.
- Id., *Fondamenti di sociolinguistica*, Bari, Laterza, 1995.
- Bertocchi D., *Indagini nazionali e internazionali sulla competenza di lettura*, in «Italiano LinguaDue», vol. 2, 2010, pp. 231-246, in <riviste.unimi.it>, ultimo accesso 7/4/2016.
- Bertocchi D., Brasoa B., Corno D., Ravizza G., *Insegnare italiano, un curriculum di educazione linguistica*. Milano, La Nuova Italia, 2000.
- Borghi, C. C., 2012, *Analisi di produzioni scritte. Valutazioni e misure automatizzate di elaborati scolastici*. In Pubblicazioni digitali aperte della Sapienza <http://padis.uniroma1.it/handle/10805/2122>, ultimo accesso il 22/07/2017.
- Borghi C., Lucisano P, Mastidoro N., Sposetti P., *Un sistema esperto per la valutazione delle abilità linguistiche nella produzione scritta: ipotesi di ricerca*, In Ferreri S. (a cura di), *Linguistica educativa*, Roma, Bulzoni, 2012.
- Boscolo P., *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi*, UTET, Torino, 1986.
- Id., *Scrivere testi*, in Pontecorvo C. (a cura di), *Manuale di psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna, 1999, pp. 195-220.
- Id., *La motivazione ad apprendere tra ricerca psicologica e senso comune*, in «Scuola e città», a. LII, n. 1, 2002, pp. 81-92.
- Id., *La fatica e il piacere di imparare. Psicologia della motivazione scolastica*, Torino, Utet, 2012.
- Id., *Motivare a scrivere nell'era digitale*, In «Quaderni della scrittura», a. X, n. 21-22, 2014.
- Boscolo P., Zuin E., *Come scrivono gli adolescenti*, Bologna, Il Mulino, 2014.

- Bright W. ed., *International Encyclopedia of Linguistics*, New York, Oxford, Oxford University press, 1992.
- Bruner J. S., *Toward a Theory of Instruction*, Harvard University press, 1966.
- Bruni F., *Lingua italiana, scuola, sviluppo*, a. 2009, n. 39, In «La Crusca per voi», <accademiadellacrusca.it/lingua_italiana_scuola_sviluppo.shtml>, ultimo accesso il 7/3/2017.
- Brusco, S., Cacchione A., Falcetta I., *Nodi problematici emersi durante la correzione dei riassunti*, in Piemontese, Sposetti (a c. di), *La scrittura dalla scuola superiore all'università*, Carocci, Roma, 2015, pp. 128-160.
- Cacchione A., Rossi L., *La lingua troppo (poco) variabile: monolinguisimo e mistilinguisimo in testi funzionali di matricole universitarie*, In Macaluso F. P. (a cura di), *La lingua variabile nei testi letterari, artistici e funzionali contemporanei. Analisi, interpretazione, traduzione*, Atti del XIII Congresso SILFI Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana, Palermo, Centro di studi filologici e linguistici siciliani, pp. 39 - 41.
- Calò R., *Educazione linguistica e plurilinguisimo. Dal progetto europeo al contesto italiano*. Prefazione di Silvana Ferreri, Aracne, 2015.
- Carrada L., Trequadrini C., *Studio, dunque scrivo*, Zanichelli, Bologna 2015.
- Cicalese A., *Imparare a scrivere: una guida teorico-pratica*. Roma, Carocci, 2001.
- Ciccolone S., *Incoerenze testuali e problemi di combinazione lessicale nella produzione scritta di studenti universitari: primi rilievi e proposte esplicative*, 2011, in <academia.edu/SimoneCiccolone/Papers>, ultimo accesso il 13/12/2016.
- Cignetti L., Fornara S., *Il piacere di scrivere. Guida all'italiano del terzo millennio*, Roma, Carocci, 2014.
- Cisotto L., *Scrittura e metacognizione: linee teoriche e proposte operative*, Trento, Erickson, 1998.
- Ead., *Didattica del testo. Processi e competenze*, Roma, Carocci, 2006.
- Clementi F., Serrianni L., *Quale scuola? Le proposte dei Lincei per l'italiano, la matematica, le scienze*, Roma, Carocci, 2015.
- Coggi C., Ricchiardi P., *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Roma, Carocci 2005.
- Collerone L. M., *Il cervello bilingue: rassegna sugli studi neurobiologici e cognitivi più recenti*, In «Rivista italiana di filosofia del linguaggio», a. 2011, n. 4, pp. 33-46.
- Colombo A., Pallotti G. (a cura di), *L'italiano per capire*, Ariccia (RM), Aracne, 2014.
- Id., *Forme e generi letterari da praticare a scuola*, In Guerriero A. R. *Laboratorio di scrittura*, Firenze, La Nuova Italia, 2002.
- Id. (a cura di), *Guida all'educazione linguistica. Fini, modelli, pratica didattica*, Bologna Zanichelli, 1979.
- Id., *Leggere: capire e non capire*, Bologna, Zanichelli, 2002.
- Id., *Le Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica trent'anni dopo Un'occasione e qualche riflessione*, In «Cooperazione educativa», n. 1/2006, pp. 67-69.
- Id. (a cura di), *Il curriculum e l'educazione linguistica. Leggere le nuove "Indicazioni"*, Milano, Franco Angeli, 2008.

- Id. (a cura di), *A me mi. Dubbi, errori, correzioni nell'italiano scritto*, Milano, Franco Angeli, 2011.
- Conte M. E., *Condizioni di coerenza. Ricerche di linguistica testuale*, Alessandria, Edd. Dell'Orso, 1999.
- Corbetta P., *Metodologie e tecniche della ricerca sociale*, Bologna, Il Mulino, 1999.
- Corda Costa M., *L'insegnamento dell'italiano nel biennio degli istituti tecnici*, In Corda Costa M. (a cura di), *Proposte didattiche*, Torino, Loescher, 1974.
- Corda Costa M., Visalberghi A. (a c. di), *Misurare e valutare le competenze linguistiche*, Milano, Franco Angeli, 1995.
- Corno D., Pozzo G. (a cura di), *Mente, linguaggio, apprendimento. L'apporto delle scienze cognitive all'educazione*, Firenze, La nuova Italia, 1991.
- Corno D., *Il ragionar testuale: il testo come processo di comprensione*, in Desideri P. (a cura di), *La centralità del testo nelle pratiche didattiche*, Firenze, La nuova Italia, 1991, pp. 45-67. In <<http://www.giscel.org/Lugarini/CornoTesto.htm>>, ultimo accesso il 5/12/2016.
- Id., *Scrivere, pensare, sapere di sapere. Aspetti e problemi del paradigma cognitivo nell'insegnare a scrivere*, in Camponovo F., Moretti A., *Didattica ed educazione linguistica*, Firenze, La Nuova Italia, 2000, pp. 97-124.
- Id., *La gallina sul televisore. Competenze di scrittura tra multimedialità e plurieducazione*, In Cecchini M. (a cura di), *Fare, conoscere, parlare. Abilità linguistiche, capacità operative e processi di apprendimento*, Milano, Franco Angeli, 2004, pp. 206-223.
- Id., *Scrivere e comunicare. La scrittura in lingua italiana in teoria e in pratica*, Milano, Bruno Mondadori, 2012.
- Cortelazzo M. (a cura di), *Lingua e scuola*, Padova, CLEUP, 1982.
- Costanzo E., *L'educazione linguistica in Italia: un'esperienza per l'Europa?*, 2005, in «Insegnare online» <<http://www.cidi.it/curricolo/ed-linguistica.php>>, ultimo accesso il 24/01/2017.
- Coveri L. (a cura di), *La linguistica testuale*, Roma, Bulzoni, 1984.
- Cristophel D. M., *The relationships among teacher immediacy behaviors, student motivation, and learning*, in «Communication education», Vol. 39, October 1990, pp. 323-340.
- Daloiso M., *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Venezia, Cafoscarina, 2009.
- Dardano M., Giovanardi C., *Le strategie dell'italiano scritto. Modelli di lingua, tecniche comunicative, esercizi e verifiche*, Bologna, Zanichelli, 2001.
- De Benedetti A., *Val più la pratica. Piccola grammatica immorale della lingua italiana*. Bari, Laterza, 2009.
- De Beni R., Moé A., *Motivazione e apprendimento*, Bologna, Il mulino, 2000.
- Della casa M., *Capire e comunicare. I testi*, Brescia, La scuola, 1991.
- Id., *Scrivere testi: il processo, i problemi educativi, le tecniche*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.

- Id., *La scrittura come strumento per elaborare e costruire significato*, in Pistolesi E. (a cura di), *Lingua, scuola e società. I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali*, Trieste, Istituto Gramsci del Friuli Venezia Giulia, 2007, pp. 57-65.
- Della Valle V., Patota G., Serianni L., *Il bello dell'italiano. Comprendere Ragionare Comunicare*, Milano-Torino, Pearson Italia, 2015.
- De Masi S., Maggio M. (a cura di), *Pratiche di scrittura nella scuola superiore*, Milano, Franco Angeli, 2008.
- De Mauro Tullio, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Bari, Laterza, 1963.
- Id., *Che cosa fare del tema di italiano*, in «Didattica di riforma», n. 10, a. 1972.
- Id., *Storia linguistica dell'Italia unita*, Roma-Bari, Laterza, 1963.
- Id., *Scuola e linguaggio. Questioni di educazione linguistica*, Roma, Editori Riuniti, 1977.
- Id., *Guida all'uso delle parole*, Roma, Editori Riuniti, 1980.
- Id., *Minisemantica dei linguaggi non verbali e delle lingue*, Bari, Laterza, 1990².
- Id., *Qualche ipotesi sulla comprensione degli enunziati*, in *La Linguistique*, Vol. 29, fasc. 2, 1993, pp. 41-53.
- Id., *Capire le parole*, Bari, Laterza, 1994.
- Id., *Linguistica elementare*, Bari, Laterza, 1998 b.
- Id., *Passato e futuro dell'educazione linguistica*, In Ferreri & Guerriero, 1998 a, pp. 13-35.
- Id., *Prima lezione sul linguaggio*, Bari, Laterza, 2002.
- Id., *A che serve la grammatica?*, in Fiorentino G. (a cura di), *Perché la grammatica?*, Roma, Carocci, 2009, pp. 12-22.
- Id, Erban F. (a cura di), *La cultura degli italiani*, Bari, Laterza, 2010.
- Id., *L'Educazione linguistica non va abbandonata*, In «Vita e Pensiero», n. 4, luglio-agosto, 2011 pp. 102-111.
- Id., *Così gli italiani ridiventano somari*, in I. Palisi, *Tullio De Mauro spiega l'analfabetismo di ritorno: "Regrediamo se il cervello non si allena"*, «Il Mattino», 29 maggio 2014 <<http://www.mondodigitale.org/blog/2014/05/29/analfabetismo-di-ritorno-tullio-de-mauro-spiega-la-regola-del-meno-cinque/>>, (ver. 15.12.2016).
- Id., *Buona la scuola se eccelle chi insegna*, In «Internazionale», a. 24, n. 1161, 19 luglio 2016, pp. 61-64.
- De Sanctis C., Prandi M., *Le regole e le scelte. Manuale di linguistica e di grammatica italiana*, Torino, UTET Università, 2011.
- De Simone M., Scassillo S., Strollo M. R., *Metacognizione e scrittura: uno studio pilota di potenziamento metacognitivo nella produzione del testo con alunni di scuola secondaria di primo grado*, In *Ricerche di Pedagogia e Didattica - Journal of Theories and Research in Education*, a. 10, vol. 2, 2015.
- Di Francesco G, Amendola M., Mineo S., *I low skilled in Italia Evidenze dall'indagine PIAAC sulle competenze degli adulti*, in "Osservatorio Isfol", VI, 2016, n. 1-2, pp. 53-67.
- Edmunds R., Richardson J. T. E., *Conceptions of learning, approaches to studying and personal development in «UK higher education. British Journal of Educational Psychology»*, n. 79, vol. 2, 2009, 295-309.

- Entwistle N. L., Peterson E. R., *Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behaviour and influences of learning environments*, in «International Journal of Educational Research», n. 41, vol. 6, 2004, 407-428.
- Fabi A., Pavan De Gregorio G., *La prova 9: risultati di una ricerca sui contenuti in una prova di consigli sulla scrittura*, in «Ricerca educativa», a. V, n. 2-3, 1988.
- Fearrington J. Y., Gagnon G. S., Kidder-Ashley P., McCane-Bowling S., Parker P. D., Sorrell C. A., *Gender differences in written expression curriculum-based measurement in third- Through eighth-grade students*, in «Psychology in the Schools», Vol. 51, Issue 1, pp. 85-96, January 2014.
- Ferrari A., *Quale linguistica del testo? Coerenza, coesione, architettura del testo*, In Fiorentino G. (a cura di) *Perché la grammatica?*, Roma, Carocci, 2009, pp. 33-50.
- Ferrari A., Zampese L., *Grammatica: parole, frasi testi dell'italiano*, Roma, Carocci, 2016.
- Ferrari S., Guerriero A. R. (a cura di), *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre. Che cosa ne pensano De Mauro, Renzi, Simone, Sobrero, Scandicci*, La Nuova Italia, 1998.
- Ferrari S., *Educazione linguistica: L1*, in *La linguistica italiana alle soglie del 2000 (1987-1997 e oltre)*, Lavinio C. a cura di, Roma, Bulzoni, 2002, pp. 213-252.
- Ead., *Passato e futuro dell'educazione linguistica*, in Gisel (a cura di), *Educazione linguistica democratica*, Milano, Franco Angeli, 2007.
- Fiorentino G., *Frontiere della scrittura. Lineamenti di web writing*, Roma, Carocci, 2013.
- Ead., *Scrittura liquida*, in Cardinale U. (a cura di), *A scuola d'Italiano a 150 anni dall'Unità. Più lingua più letteratura più lessico: tre obiettivi per l'italiano d'oggi nella scuola secondaria superiore*, Bologna, il Mulino, 2011, pp. 219-241, in <unimol.academia.edu/GiulianaFiorentino/Papers>, ultimo accesso 12/12/2016.
- Firenzuoli V., Saura A.V., *Parlato, scritto, trasmesso, PQM - Piano nazionale Qualità e Merito*, INDIRE, 2011, <http://for.indire.it/global_lms/uploads/pqm2012/15387>.
- Firenzuoli V., *Dubbi linguistici: come si scrivono le parole*, PQM - Piano nazionale Qualità e Merito, INDIRE, 2012, <http://for.indire.it/global_lms/uploads/pqm2012/15390>.
- Formigari L., *Il linguaggio. Storia delle idee*, Roma-Bari, Laterza, 2001.
- Formisano M., Pontecorvo C., Zucchermaglio C., *Guida alla lingua scritta*, Roma, Editori riuniti, 1986.
- Fornasiero S., Tamiozzo Goldman S., *Scrivere l'italiano: galateo della comunicazione scritta*. Bologna, Il mulino, 2005².
- Galabraith D., Rijlaarsdam G., *Effective strategies for the teaching and learning of writing*, In «Learning and instruction», Vol. 9, Issue 2, April 1999, pp. 93-108.
- Gallina V., *Letteratismo e abilità per la vita. Titolo opera in corsivo Indagine nazionale sulla popolazione italiana 16-65 anni*, Roma, Armando, 2006.
- Gensini S., *Breve storia dell'educazione linguistica dall'Unità a oggi*, Roma, Carocci, 2005.
- Gensini S., Vedovelli M., *Lingua, linguaggi e società*, S.I., Manzoli, 1981.
- Gentile M., *Percezione di sé e risultati scolastici: ruolo delle attribuzioni causali e dell'autostima*, In «Psicologia dell'Educazione e della Formazione», vol. 1, n. 1, 1999, pp. 51-72.
- Georges J., *La scrittura, memoria degli uomini*, Milano-Parigi, Electa/Gallimard, 1992.

- Giovanardi C., *L'italiano da scrivere. Strutture, risposte, proposte*. Napoli, Liguori, 2010.
- Giscel, *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, 1975, in <giscel.it/?q=content/dieci-tesi-leducazione-linguistica-democratica>, ultimo accesso il 29/08/2017
- Giscel (a cura di), *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle Dieci tesi*, Milano, Franco Angeli, 2007.
- Goody J., *Il potere della tradizione scritta*, Torino, Bollati Boringhieri, 2002.
- Gorman T. P., Purvues A. C., Degenhart R. E., *The IEA Study of Written Composition I: The international Writing Tasks and Scoring Scales*, Oxford, Pergamon, 1988.
- Grabe W., *Writing research*, In Bright W. ed., *International Encyclopedia of Linguistics*, New York, Oxford, Oxford University press, 1992.
- Graham S., *Research on writing development, practice, instruction, and assessment*, in «Reading and Writing», 2007.
- Grossi L., Serra S., *La comprensione della lettura. Processi e pratiche valutative*, Roma, Armando, 2006.
- Grossi L., *La competenza di scrittura nella prima prova dell'esame di Stato*, In *La ricerca*, a. 3, n. 8, maggio 2015, pp. 28-35.
- Guerriero A. R. (a cura di), *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all'esame di stato. Idee per un curriculum*, La Nuova Italia Editrice – Nuova Serie, 2002.
- Halliday M.A.K., *Lingua parlata e lingua scritta*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.
- Hayes J. R., Flower L., *Identifying the Organization of Writing Processes*. In L. W. Gregg, & E. R. Steinberg Eds., *Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach* (pp. 3-30), Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1980, pp. 3-30.
- Hofer B. K., Pintrich P. R. *The Development of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning*, in «Review of Educational Research», Spring 1997 Vol. 67 No.1. pp. 88-140.
- Intraversato A., 2011. *La comprensione della lettura fra abilità e conoscenze enciclopediche. Indagine sui licei. Tesi di dottorato*, In Pubblicazioni digitali aperte della Sapienza <<http://hdl.handle.net/10805/974>>, ultimo accesso il 23/01/2017.
- Invalsi, *Esame di stato conclusivo dei percorsi di istruzione secondaria superiore, Valutazione dei livelli di apprendimento Prove scritte di Italiano a.s. 2009-2010, rilevazione degli errori più diffusi nella padronanza della lingua italiana nella prima prova di italiano*, Marzo 2012, In <nuovoeutile.it>.
- Invalsi, Accademia della Crusca, *Rilevazione. Apprendimenti prova scritta di italiano. Raccolta materiali e analisi dei dati. Sessione d'esame 2009*, In <invalsi.it>, consultato il 20/11/2016.
- IRRSAE Molise, *La produzione scritta nel biennio superiore. Ricerca nelle scuole superiori del Molise*, Campobasso, Tip. Lampo, 1993
- Kieft M., Rijlaarsdam G., Van Den Bergh H., *Writing as a learning tool: testing the role of students' strategies*, in «European Journal of Psychology of Education», Vol XXI, n. 1, 2006, pp. 17-34.
- Lavinio C., *Teoria e didattica dei testi*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.

- Ead., *Educazione linguistica: madrelingua*, in *La linguistica italiana degli anni 1976-1986*, a cura di A.M. Mioni, Cortelazzo M., Roma, Bulzoni, 1992, pp. 449-474.
- Ead., *Più che scrivere meglio riscrivere*, in «La vita scolastica», n. 5, 1993
- Ead., 2017, *La formazione degli insegnanti: bilancio e prospettive per il GISCEL tra studio e impegno*, in giscel.it/sites/default/files/documenti/GISCEL%2027%20maggio%202017%20-%20Lavinio.pdf.
- Lavinio C., Sobrero A. (a cura di), *La lingua degli studenti universitari*, Firenze, La nuova Italia, 1991.
- Lee J., *Can Writing Attitudes and Learning Behavior Overcome Gender Difference in Writing? Evidence From NEAP*, In «Written Communication», vol. 30, issue 2, 2013, pp. 164-193.
- Lloyd Jones R., *Primary trait scoring*, in Cooper C.R., Odell L., *Evaluating writing: describing, measuring, judging*, Urbana, Ncte, 1977.
- Lo Duca M. G., *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Roma, Carocci, 2013.
- Id., *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Roma, Carocci, 2004².
- Lucisano P., *L'indagine IEA sulla produzione scritta*, In «Ricerca educativa», n. 5, 1984.
- Id., *Appunti primi risultati dell'indagine IEA-IPS*, in «Ricerca educativa», n. 2-3, 1988, pp. 211-233.
- Id., *Indagine sulla produzione scritta (IEA-IPS)*, In «Ricerca educativa», Monografico 2-3, 1988.
- Id., *La ricerca IEA sulla produzione scritta*, In «Ricerca educativa», n. 2-3, 1988, pp. 3-13.
- Id., *Le prove di alfabetizzazione e comprensione della lettura IEA*, «In Quaderni del Provveditorato agli Studi di Bergamo», n. 2, 1990.
- Id., *Misurare le parole*, Roma, Kepos edizioni, 1992.
- Id., *Il metodo IEA-IPS per la valutazione delle prove scritte*, In IRRSAE Molise, *La produzione scritta nel biennio superiore. Ricerca nelle scuole superiori del Molise*, Campobasso, Tip. Lampo, 1993, pp. 11-25.
- Id., *Alfabetizzazione e lettura in Italia e nel mondo. I risultati dell'indagine internazionale IEA-SAL*, con prefazione di De Mauro T. e introduzione di Corda Costa M., Napoli, Tecnodid, 1994.
- Id., *Prefazione*, in Sposetti P., *L'italiano degli studenti universitari*, Roma, Homolegens, 2008, pp. 7-9.
- Id., *Fini e strumenti della valutazione di sistema*, In Lugarini E. (a cura di), *Valutare le competenze linguistiche*, Milano, Franco Angeli, 2010, pp. 25-46.
- Lucisano P., Benvenuto G., *Insegnare a scrivere: dalla parte degli insegnanti*, In «Scuola e Città», n. 6, 1991, pp. 265-279.
- Lucisano P., Salerno A., *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Roma, Carocci, 2002.

- Lucisano P. & Siniscalco M.T., *Rassegna bibliografica della ricerca IEA*, In Cadmo, a. II, n. 5-6, 1994, pp. 164-186.
- Lugarini E. (a cura di), *Valutare le competenze linguistiche*, Franco Angeli, 2010.
- Lumbelli L., *Fenomenologia della scriver chiaro*, Roma, Editori Riuniti, 1989.
- Machetti S., *Uscire dal vago. Analisi della vaghezza nel linguaggio*, Bari, Laterza, 2006.
- Mccarthey S. J., & Mkhize D., *Teachers' orientations towards writing*, n. 1-33, In «Journal of Writing research», 2013.
- Mortara Garavelli B., *Prontuario di punteggiatura*, Roma-Bari, Laterza, 2007.
- Mortari L., *Dire la pratica*, Milano, Mondadori, 2010.
- Miur, *Indicazioni Nazionali per i Licei*, 2010 in indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010/indicazioni_nuovo_impaginato/_decreto_indicazioni_nazionali.pdf.
- Miur, *Istituti Professionali: linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento*, 2012, indire.it/lucabas/lkmw_file/nuovi_professionali/linee_guida/_LINEE%20GUIDA%20ISTITUTI%20%20PROFESSIONALI_.pdf.
- Miur, *Istituti Tecnici: linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento*, 2012, in http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/nuovi_tecnici/INDIC/_LINEE_GUIDA_TECNICI_.pdf.
- Notarbartolo D., *Competenze testuali per la scuola*, Roma, Carocci, 2014.
- Ong W., *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Bologna, Il mulino, 1986.
- Palermo M., *Linguistica testuale dell'italiano*, Bologna, Il Mulino, 2013.
- Piemontese M. E., *Capire e farsi capire*, Napoli, Tecnodid, 1996.
- Ead., *La scrittura: un caso di problem solving*, in Guerriero, A. R. (a cura di), *Laboratorio di scrittura*, Firenze, La nuova Italia, 2002, pp. 3- 40.
- Piemontese, Maria Emanuela, Sposetti, Patrizia (a c. di), *La scrittura dalla scuola superiore all'università*, Carocci, Roma, 2015 a
- Piemontese, Maria Emanuela, Sposetti, Patrizia, *Realizzare un laboratorio di scrittura all'università*, in Form@re, Open journal per la formazione in rete, 15, 3, 2015 bpp. 279-285
- Prada M., *Le competenze di scrittura e le interazioni comunicative attraverso lo scritto: problemi e prospettive per una didattica della scrittura*, in «Italiano LinguaDue», Vol. 1, n. 1, 2010 pp. 232-278, in <riviste.unimi.it>, ultimo accesso 24/11/2016.
- Purves A., *The IEA Study of Written Composition II: Education and Performance in Fourteen Countries*, vol. 6. Oxford Pergamon, 1992.
- Purves A., Takala S. (1982), *An international perspective on the evaluation of written composition. Evaluation in Education*, «An international review», n. 5 (2), 1982.
- Renzi L., *Come cambia la lingua. L'italiano in movimento*, Bologna, Il Mulino, 2012.
- Renzi L., Cortelazzo M. (a cura di), *La lingua italiana oggi: un problema scolastico e sociale*, Bologna, il Mulino, 1977.
- Rigo R., *La scrittura funzionale. Una prospettiva modulare*, Roma, Armando, 1998.
- Ead., *Didattica delle abilità linguistiche. Percorsi di progettazione e di formazione*, Roma, Armando, 2005.

- Romanello M. T., *Imparare a scrivere all'Università*. In Lavinio C., Sobrero A. (a cura di), *La lingua degli studenti universitari*, Firenze, La nuova Italia, 1991, pp. 31-47.
- Rossi F., Ruggiano F., *Esercizi di scrittura per la scuola e l'università*, Roma, Carocci, 2015.
- Rossi F., *Scrivere in italiano. Dalla pratica alla teoria*, Roma, Carocci, 2012.
- Rossi L., Lucisano P., *L'importanza della scrittura secondo gli studenti sedicenni: primi risultati di un'indagine, in Il tempo e lo spazio nella lingua e nella letteratura italiana, atti VIII Convegno internazionale di italianistica dell'Università di Cracovia, 16-17 settembre 2016, Università di Craiova (RO), (in corso di pubblicazione)*.
- Rossi S., *Scuola 2.0: come insegnare a scrivere testi - Indicazioni per la scuola secondaria di primo grado e per il biennio*, Aracne, 2014.
- Sabatini F., *Lingua e linguaggi*, Torino, Loescher, 1980.
- Id., *La comunicazione e gli usi della lingua*, Torino, Loescher, 1984.
- Id., *La 'riflessione sulla lingua' in un'ipotesi di curriculum complessivo*, In *Riflettere sulla lingua*, Marengo C. & Mondelli G., Scandicci, La Nuova Italia, 1991, pp. 15-24.
- Id., *L'italiano e i travagli crescenti della Scuola. La Crusca per voi*, 2009, In http://accademiadellacrusca.it/lingua_italiana_sviluppo.shtml), ultimo accesso il 7/3/2017.
- Sabatini F., *Le rilevazioni della "competenza grammaticale" e considerazioni sullo "studio della grammatica" in Invalsi, Esame di Stato II ciclo. Rilevazione degli Apprendimenti. Prove scritte di italiano e matematica, 2010, pp. 46-55* http://193.205.158.207/vol_4/pdf/sabatini2.pdf ultimo accesso il 28/05/2017.
- Sabatini F., *Lezione di italiano*, Mondadori, Milano, 2016.
- Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967.
- Sbisà M., *È implicito, quindi è importante. Italiano&Oltre*, n. 1, 1999, in <units.it>, ultimo accesso 6/4/2017.
- Semeraro, Raffaella, *L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione*, in «Giornale italiano della Ricerca educativa», IV, 7, dicembre 2011.
- Serianni L., *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*, Torino, Utet, 1989.
- Id., *Italiani scritti*, Bologna, Il Mulino, 2003.
- Id., *Grammatica italiana. Comunicazione e linguaggio*, Torino, UTET Università, 2006a.
- Id., *Prima lezione di grammatica*, Bari, Laterza, 2006b.
- Id., *Quali esercizi e quali correzioni per insegnare a scrivere?* In Invalsi, *Esame di Stato II ciclo. Rilevazione degli Apprendimenti. Prove scritte di italiano e matematica*, 2010, pp. 56-63, in http://193.205.158.207/vol_4/pdf/sabatini2.pdf, ultimo accesso il 15/05/2017.
- Id., *L'ora di italiano. Scuola e materie umanistiche*, Bari, Laterza, 2012 a.
- Serianni, Luca, 2012 b, *Quali sono i punti dolenti dell'italiano scritto a scuola?*, in Invalsi, *Esame di stato conclusivo dei percorsi di istruzione secondaria superiore, Valutazione dei livelli di apprendimento Prove scritte di Italiano a.s. 2009-2010, rilevazione degli errori*

- più diffusi nella padronanza della lingua italiana nella prima prova di italiano, Marzo 2012, In <invalsi.it> pp. 37-42.
- Id., *Leggere, scrivere, argomentare*, Roma-Bari, Laterza, 2014.
- Serianni L. & Benedetti G., *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra studenti e insegnanti*, Roma, Carocci, 2009.
- Simone R., *Libro d'italiano*, Firenze, La Nuova Italia, 1974.
- Id. (a cura di), *L'educazione linguistica*, Firenze, La Nuova Italia, 1979.
- Id., *Fondamenti di linguistica*, Bari, Laterza, 1990.
- Id., *Educazione linguistica minimalista?*, In Ferreri S. & Guerriero A. R. (a cura di), *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre. Che cosa ne pensano De Mauro, Renzi, Simone, Sobrero*, Scandicci, La Nuova Italia, 1998, pp. 37-50.
- Sobrero A. A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. Le strutture*, Roma-Bari, Laterza, 1993.
- Id. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. Le variazioni e gli usi*, Roma-Bari, Laterza, 1993.
- Id., *L'incremento della competenza lessicale, con particolare riferimento ai linguaggi scientifici. Italiano LinguaDue*. Vol. 1, n. 1, pp. 211-225, In <riviste.unimi.it>, 2009, ultimo accesso 24/11/2016.
- Solarino R. *Imparare dagli errori*, Lecce, Youprint, 2014.
- Sposetti P. *L'italiano degli studenti universitari. Come parlano e come scrivono. Riflessioni e proposte*, Roma, Homolegens, 2008.
- Stefinlongo A., *I giovani e la scrittura. Attitudini, bisogni, competenze di scrittura delle nuove generazioni*, Roma, Aracne, 2002.
- Tamanini C. (a cura di), 2008, *Le abilità linguistiche e comunicative degli studenti in vista del passaggio all'Università. Gli esiti di una ricerca esplorativa*, Provincia Autonoma di Trento, Trento, Iprase del Trentino, 2008.
- Trifone P., *Malalingua: l'italiano scorretto da Dante a oggi*, Bologna, Il Mulino, 2007.
- Trincherò R., *Manuale di ricerca educativa*, Milano, Franco Angeli, 2002
- Vahapassi A., *On the specification of the domain of written composition*, in Takala S., Purves A. (a cura di), *An international perspective on the evaluation of written composition. Evaluation in Education*, «An international review», Oxford, Pergamon Press, 1982.
- Viana L., *L'area della produzione scritta al livello del terzo ciclo della scuola dell'obbligo*, in Costa Corda M. (a cura di), *Letture e scrittura: proposte didattiche*, Torino, Loescher, 1989, pp. 139-146.
- Violi P., *Significato ed esperienza*, Milano, Bompiani, 1997.
- Visalberghi A., *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Milano, Mondadori, 1978.
- Vygotskij L., *Pensiero e linguaggio*, Firenze, Giunti Barbera, 1966.
- White M. J., Bruning R., *Implicit writing beliefs and their relation to writing quality*, in «Contemporary Educational Psychology», Vol. 30, Issue 2, April 2005, pp. 166-189.

