

Adriano Colombo

«A ME MI»

**Dubbi, errori, correzioni
nell'italiano scritto**



FrancoAngeli



Strumenti di base

Il GISCEL, Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'educazione Linguistica, è un'associazione di insegnanti interna alla SLI, cioè alla Società di Linguistica Italiana. Il suo manifesto sono le Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica, in cui sono presentati, in modo organico, i principi guida dell'insegnamento linguistico, basati sulle più solide acquisizioni delle scienze del linguaggio. Tra questi principi domina l'idea che insegnare una lingua significa innanzitutto sviluppare la facoltà di linguaggio e quindi la capacità delle ragazze e dei ragazzi di esprimere significati adeguati ai bisogni comunicativi, personali e sociali, in base agli obiettivi, ai contenuti e ai diversi contesti d'uso della lingua. Tutto ciò perché possano imparare a tessere e intrattenere relazioni costruttive col mondo proprio e altrui.

Il GISCEL si articola in gruppi regionali che praticano la ricerca teorica (linguistica educativa) ed elaborano proposte didattiche (educazione linguistica). Raccoglie le esperienze e le ricerche dei soci in convegni nazionali biennali e propone iniziative di formazione degli insegnanti sull'insegnamento della lingua e delle lingue.

GLI STRUMENTI DI BASE sono diretti agli insegnanti (in servizio e in formazione), interessati a "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" (IX Tesi). Scopo degli Strumenti di base è mettere a fuoco, nel modo più chiaro possibile, le principali questioni teoriche e applicative, fornendo spunti di riflessione e proposte didattiche sperimentate e replicabili, con i dovuti adeguamenti, in altre situazioni scolastiche.



Comitato scientifico della collana:

Adriano Colombo
Maria Teresa Lecca
Maria Antonietta Marchese
Elda Padalino
Emanuela Piemontese
Miriam Voghera

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità o scrivere, inviando il loro indirizzo a: "FrancoAngeli, viale Monza 106, 20127 Milano"

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Adriano Colombo

«A ME MI»

**Dubbi, errori, correzioni
nell'italiano scritto**

FrancoAngeli

Adriano Colombo (1938), segretario nazionale del GISCEL dal 2004 al 2008, è stato insegnante, ricercatore presso l'IRRSAE Emilia-Romagna e professore a contratto in diverse sedi universitarie. Si è occupato di educazione linguistica e letteraria e di grammatica italiana. Ha fatto e fa parte del Comitato scientifico di progetti ministeriali di formazione degli insegnanti. Tra le pubblicazioni più recenti *Leggere. Capire e non capire* (Bologna, Zanichelli, 2002), la cura del volume GISCEL *Il curriculum e l'educazione linguistica. Leggere le nuove Indicazioni* (Milano, Angeli, 2007), la traduzione e cura della *Grammatica della lingua italiana* di Christoph Schwarze (Roma, Carocci, 2009).

Progetto grafico di *Elena Pellegrini*

Copyright © 2011 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

Indice

Introduzione: errori e atteggiamenti	pag.	9
---	------	---

I. La scrittura e gli errori

1. Insegnare a scrivere	»	15
1.1. Dieci principi	»	15
1.2. Che cosa far scrivere?	»	20
<i>Scrittura “creativa” / Scrittura funzionale</i>	»	21
1.3. Criteri di progressione	»	24
1.4. Quale lingua? L’italiano scolastico	»	26
1.5. La variabilità	»	29
<i>Dimensioni di variazione linguistica</i>	»	29
1.6. L’ “italiano standard” e il “neo-standard”	»	32
2. Sette tesi sull’errore (con due appendici)	»	35
<i>Errori d’autore</i>	»	40
<i>L’analisi degli errori</i>	»	41
3. Capire gli errori: eziologia	»	43
Introduzione	»	43
3.1. Il lapsus	»	44
3.2. L’interferenza	»	45
3.3. Incroci di strutture	»	47
3.4. Scritto e parlato	»	48

II. Capire gli errori: tassonomia

Introduzione	»	53
---------------------	---	----

4. Ortografia	pag.	54
La segmentazione delle parole	»	55
Le consonanti doppie	»	56
I digrammi	»	56
<i>Le province e le valigie</i>	»	57
<i>Sogniamo o siam desti?</i>	»	57
Accenti	»	58
<i>Come complicare l'ortografia 1: accento grave e acuto</i>	»	58
<i>Come complicare l'ortografia 2: una regoletta fastidiosa in sé stessa</i>	»	59
Apostrofi	»	59
5. Morfologia	»	61
I pronomi personali: <i>lui, lei, loro</i> come soggetto	»	62
<i>Breve storia di lui (nonché di lei, loro)</i>	»	63
I pronomi personali: <i>gli</i> plurale e femminile	»	64
6. Lessico	»	66
Malapropismi	»	67
<i>Mrs. Malaprop</i>	»	67
Neoformazioni	»	68
Improprietà semantiche: generico e specifico	»	69
Improprietà di selezione semantica	»	70
Altre improprietà semantiche	»	71
<i>Le opinioni di M. de Lapalisse</i>	»	72
Ridondanza semantica	»	72
Improprietà di lessico figurato	»	73
7. Sintassi	»	74
7.1. La frase semplice	»	74
La concordanza	»	74
Le preposizioni, le reggenze	»	75
La saturazione degli argomenti	»	77
Il congiuntivo e la congiuntivite	»	78
« <i>mestier non era parturir Maria</i> »	»	78
<i>Dove stanno i problemi</i>	»	80
7.2. Il periodo	»	80
Semplice e complesso	»	80
Le frasi relative	»	81
« <i>Come un paletto arrugginito</i> »	»	82
« <i>Era il giorno ch'al sol si scoloraro...</i> »	»	82

Il “che polivalente”	pag.	83
<i>Il la quale di Pinocchio</i>	»	84
La coordinazione	»	84
L’anacoluto	»	85
La dislocazione	»	86
<i>Da Galilei in poi</i>	»	87
“Perché”	»	87
Il soggetto delle subordinate implicite	»	87
8. La dimensione testuale	»	89
8.1. Coesione testuale	»	90
Il noto e il nuovo	»	90
Il referente dei pronomi	»	91
L’ellissi del soggetto	»	91
I connettori	»	92
<i>Ma però</i>	»	94
I tempi verbali	»	95
Il discorso indiretto	»	96
8.2. Problemi di coerenza	»	97
8.3. La punteggiatura	»	99
La virgola tra predicato e argomenti	»	100
La mancanza di una virgola, gli incisi	»	102
<i>Virgola, e: una leggenda metropolitana</i>	»	103
La virgola e le frasi relative	»	103
Il punto e virgola, i due punti	»	104
La scansione in capoversi	»	105

III. Correggere e valutare un testo scritto

9. Le correzioni	»	109
9.1. Ricerche, analisi, interventi: un po’ di storia	»	109
9.2. L’accuratezza e il rispetto per l’autore	»	112
Accuratezza	»	112
Rispetto per l’autore	»	114
9.3. Attenzioni e disattenzioni	»	116
Ortografia e morfologia	»	116
Lessico	»	116
Sintassi e coesione	»	118
<i>Le regole inventate</i>	»	119
Organizzazione e coerenza del testo	»	120

Punteggiatura	pag.	121
9.4. A che serve correggere?	»	122
Valutazione formativa	»	122
Una tipologia delle correzioni	»	123
Prima di tutto, farsi capire	»	123
<i>Un esempio di correzione classificatoria</i>	»	124
Quanto correggere?	»	125
La riscrittura	»	126
Verso l'autocorrezione	»	127
<i>Il metodo Fulgoni</i>	»	128
10. La valutazione	»	129
10.1. Il voto	»	129
10.2. Che cosa valutare?	»	130
Il principio di validità	»	130
La forma e il contenuto	»	130
<i>L'inquinamento e la legge Merli</i>	»	131
10.3. La "oggettività"	»	132
L'analiticità dei criteri	»	132
Le schede di valutazione	»	134
<i>IEA-IPS</i>	»	135
Voci e punteggi	»	136
<i>Una scheda di valutazione di un testo scritto</i>	»	137
Bibliografia	»	141

Introduzione: errori e atteggiamenti

Domande correnti

Come mai i ragazzi non sanno più scrivere?
Una parola come *casino* è da segnare come errore?
Si scrive *sogniamo* o *sognamo*?
È un errore usare *lui* come soggetto?
A scuola non si usa più il congiuntivo?
Bisogna correggere la punteggiatura?
Bisogna segnare tutti gli errori?
Servono le griglie di valutazione?
A cosa può servire infine questa fatica di correggere?

Questo libro si occupa dell'educazione alla scrittura nella scuola, e in particolare di quel momento del processo di scrittura che segue la stesura di un testo da parte dell'allievo, le correzioni dell'insegnante. Questo non dovrebbe essere il solo intervento dell'insegnante: per scrivere in modo accettabile bisogna saper fare molte altre cose oltre a non fare errori di lingua, e dunque chi insegna a scrivere deve occuparsi di una grande varietà di problemi. Ma senza dubbio la correzione resta l'attività più praticata e manterrà sempre un ruolo decisivo nell'educazione a scrivere.

Il senso comune vede nell'errore di lingua il problema dei problemi, quanto alla scrittura, e lo carica di risonanze emotive. Forse c'entra per qualcosa il fatto che usiamo una stessa parola per riferirci a una violazione di una norma grammaticale come a una deviazione dalla Verità, dal Bene,

dalla Giustizia. “Ho commesso un errore” può significare che non ho messo una *h*, come pure che ho commesso un tradimento.

Questo rende difficile una considerazione pacata, razionale del problema, come di uno dei problemi che deve affrontare chi insegna italiano. Me ne resi conto tanto tempo fa durante un incontro di “aggiornamento” in una scuola media: dicevo che la correttezza è un problema della scrittura, ma non l’unico, che gli errori non sono tutti uguali per gravità e motivazione, che esistono in materia convenzioni arbitrarie, e altre ovvietà del genere; fui interrotto da una collega, letteralmente infuriata, che ripeteva: «È ora di finirla!». Giuro che non avevo detto che gli errori non esistono, o che mi piacciono. Probabilmente il motivo della reazione era che mi ero permesso di toccare l’argomento senza mostrare scandalo e riprovazione, ma anzi con l’intenzione di ragionare e distinguere. Chi parla di errori senza straparsi i capelli è già sospetto di essere passato al nemico.

In verità questi atteggiamenti sono più diffusi tra i non addetti ai lavori che tra gli insegnanti. Gli insegnanti, in maggioranza, sanno che il quotidiano confronto con gli errori è parte del loro lavoro e sentono che in fondo se gli allievi fossero già perfetti non ci sarebbe bisogno di loro. Ma in questo confronto spesso non sono sostenuti da una preparazione adeguata. La formazione iniziale degli insegnanti secondari (che è esistita per pochi anni prima di essere frettolosamente distrutta) di rado si è misurata con problemi di pratica professionale come la correzione degli scritti. Non parliamo della formazione in servizio, che spesso vola troppo alto per accorgersi di quanto sapere sarebbe incluso nei più modesti compiti quotidiani di un insegnante di lingua. Questo libro vorrebbe sopperire in parte a ciò che è mancato nella formazione di molti, non certo per loro colpa.

Lo scandalo per gli errori è associato a un altro luogo comune: “I ragazzi non sanno *più* scrivere”, che può declinarsi nella variante “La scuola non insegna *più* a scrivere”. Avrei qualche riserva su quel *non più*, dato che lo sento ripetere da cinquant’anni. Del resto la formula presuppone che sia esistita un’età dell’oro in cui tutti, o quasi, i giovani avrebbero imparato a scrivere correttamente; ma dove la vogliamo collocare? al 1861, quando secondo i calcoli di De Mauro (1963: 40) l’accesso all’istruzione postelementare, e dunque una qualche padronanza della lingua scritta, era riservato allo 0,89% della popolazione? o ai favolosi anni sessanta del secolo scorso, quando la scuola media divenuta obbligatoria era ancora frequentata da meno del 60% dei ragazzi in età¹?

1. Nel 1967 la popolazione italiana compresa tra i 10 e i 15 anni era di 4.019.000 persone. Calcolando che 1/5 dei ragazzi dovesse ancora entrare nella scuola media e 1/5 ne fosse

È allora il caso di riconoscere che negli ultimi decenni la nostra scuola ha affrontato una sfida mai affrontata nella storia italiana e affrontata da pochi altri paesi nel mondo, quella di insegnare a scrivere *a tutti*; che quel che è riuscita a fare, per quanti limiti abbia, è straordinario, considerando anche lo scarso sostegno che ha avuto dalle istituzioni e dalla società.

C'è una difficoltà intrinseca nell'insegnamento e apprendimento di una tecnica riservata per millenni a élite ristrette. Ma a questa si aggiungono oggi, si dice, gli effetti della diffusione dei nuovi media elettrici ed elettronici, che inducono disaffezione alla lingua scritta, e secondo alcuni addirittura mutamenti cognitivi poco compatibili col tipo di pensiero tipicamente veicolato dalla scrittura. Non è facile discutere queste valutazioni, dato che le più recenti rivoluzioni tecnologiche si susseguono da cinquant'anni (televisione, poi televisione a colori e con molteplicità di canali, telecomando, computer, Internet, telefono cellulare e relativi "messaggini"...) e regolarmente ne sono stati denunciati gli effetti perversi: da quale generazione facciamo cominciare la nuova disaffezione e il nuovo analfabetismo? Non voglio negare che la facilità di accesso a immagini e suoni renda più difficile per molti ragazzi la concentrazione e attenzione richiesta dalla scrittura; ma per questo non bastava un tempo una radio accesa in permanenza a tutto volume? Può darsi che i problemi di questo genere non siano integralmente nuovi per la scuola, anche se per certi aspetti possono essersi aggravati negli ultimi anni.

È certo nuovo per il nostro paese un problema cresciuto impetuosamente negli ultimi vent'anni e destinato a crescere ancora: la presenza di alunni di origine straniera, che nel 2007 erano il 5,6% del totale (ma il 7% in prima elementare e in prima media, ben oltre il 10% nelle aree di maggiore concentrazione)². La questione ha gradi diversi di difficoltà a seconda della lingua materna e del periodo di permanenza in Italia. Ben più della metà dei bambini "stranieri" di otto anni o meno sono nati in Italia, e tra dieci anni molti di loro saranno cittadini italiani: per costoro, in genere bilingui, il problema dell'italiano e dello scrivere in italiano non è diverso da quello che negli scorsi decenni hanno affrontato generazioni di dialettofoni e con cui la scuola bene o male ha saputo misurarsi; anzi, mentre un bambino siciliano, napoletano, veneto cresceva (e a volte cresce ancora) in un ambiente sociale compattamente dialettofono, il bambino figlio di stranieri usa la lingua materna solo nei rapporti familiari, data anche la dispersione territo-

già uscito regolarmente (ma sappiamo che non è così), restano circa 3.200.000 ragazzi in età di scuola media. Nel 1967-68 erano iscritti alla scuola media 1.891.423 alunni, pari al 59%. (Fonti: Istat, *Compendio statistico italiano 1970*, *Annuario statistico italiano 1970*).

2. Dalla Zuana, Farina, Strozza 2009: 22-24.

riale dei moltissimi gruppi nazionali che compongono l'immigrazione. Il problema si complica col crescere dell'età di arrivo in Italia, e per i nuovi arrivati in età scolare possiamo tranquillamente prevedere che la conquista della scrittura in italiano richiederà anni: prima c'è da acquisire la lingua per comunicare, poi la lingua per leggere, infine, chissà, la scrittura.

In conclusione: imparare e insegnare a scrivere è sempre stato difficile, e forse oggi è diventato difficilissimo. Sulla difficoltà del compito bisogna misurare realisticamente successi e insuccessi dell'insegnamento, senza abbandonarsi al catastrofismo. L'importante, per chi insegna italiano, è sforzarsi di mettere in opera tutte le risorse professionali possibili per affrontare il compito.

Questo libro intende dare un contributo di riflessione e di esperienza su un aspetto parziale, ma importante della questione, l'errore e la correzione. Nella parte prima si danno alcune indicazioni generali sulla didattica della scrittura (cap. 1) e, dopo un'enunciazione di principi relativi all'errore di lingua (cap. 2), si discutono alcune delle cause generali del fenomeno che sono state indicate (cap. 3). A questa "eziologia" dell'errore segue una classificazione formale dal punto di vista linguistico (parte seconda), con l'analisi particolareggiata dei tipi di errore più ricorrenti sul piano ortografico (cap. 4), morfologico (cap. 5), lessicale (cap. 6), sintattico (cap. 7) e dei problemi inerenti la dimensione testuale (cap. 8). In seguito (parte terza) si affronta la questione delle correzioni, anche sulla base di ricerche empiriche in materia (cap. 9), e si propongono alcune osservazioni e suggerimenti sulla questione di come valutare i testi scritti (cap. 10).

N.B.: Tutti gli esempi di errore citati sono autentici, raccolti negli anni dai compiti di allievi miei o di alcuni colleghi e a volte riportati da lavori che si sono occupati dello stesso argomento. La classe in cui si è verificato l'errore è indicata tra parentesi in sigla: un numero seguito da un punto indica la classe (prima, seconda ecc.) ed è seguito da una sigla: «el» per "elementare", «m» per "media", «L» per "liceo", «IT» per "istituto tecnico", «IP» per "istituto professionale". «1.U» si riferisce a corsi di scrittura rivolti a studenti universitari del primo anno (facoltà di Scienze della comunicazione).

I. La scrittura e gli errori

1. Insegnare a scrivere

1.1. Dieci princìpi

Sull'educazione alla scrittura esistono manuali di ogni genere, che non è qui il caso di ripercorrere. Mi limiterò a condensare in una sorta di decalogo i risultati di una lunga attività di studio e di formazione; per maggiore chiarezza, i dieci princìpi sono presentati dapprima in tabella e raggruppati sotto quattro titoli maggiori. Ovviamente nessuna delle indicazioni è in sé nuova, tutte sono tratte dall'esperienza di colleghi di valore; ma il breve commento analitico che segue vorrebbe suggerire che, se fossero generalmente e sistematicamente applicate, l'educazione alla scrittura otterrebbe risultati significativamente migliori.

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Varietà dei tipi di testo<ol style="list-style-type: none">2. consegne particolareggiate3. uso di modelli4. criteri di valutazione differenziati
5. Occasioni frequenti, testi (anche) brevi
6. Scrivere è riscrivere<ol style="list-style-type: none">7. testi da testi8. scrittura per fasi9. correzione formativa → autocorrezione
10. Gradualità |
|--|

I testi che si fanno scrivere a scuola dovrebbero essere differenziati per genere, per destinatario e per scopo (punto 1: *Varietà dei tipi di testo*). Questo significa che *non dovrebbero essere temi*; intendo per tema un testo che si scrive essenzialmente a partire da un titolo, o anche semplicemente un testo che chi lo assegna e chi lo scrive percepiscano essenzialmente come tema¹.

Il tema scolastico copre tradizionalmente una grande varietà di forme: semplici descrizioni e cronache personali, espressioni di stati d'animo e opinioni, narrazioni d'invenzione, relazioni di studio, di esperienze, di letture, argomentazioni... eppure tutto questo è unificato in un genere testuale che ha caratteri e criteri di valutazione abbastanza costanti, ben radicati nelle menti di molti insegnanti e studenti anche quando non vengono esplicitamente insegnati. Deve avere una certa lunghezza, crescente con l'età dell'allievo che scrive; deve usare un lessico il più possibile specifico e tenere un registro costantemente medio, senza escursioni nel troppo familiare; ha di solito un'introduzione di carattere generale (o generico) e una conclusione che si sforza di essere brillante; è apprezzato se mostra una certa vivacità di stile e fantasia linguistica, non se presenta seccamente dati; è apprezzato se mostra una certa ricchezza di idee purché queste non urtino il senso comune.

Ogni studente impara per tempo che cosa significa "fare un tema" e ripete quel modello, con poche varianti, per dieci anni della sua vita². Non c'è dubbio che molte persone in questo modo hanno imparato a scrivere, ma non c'è dubbio che molti, da adulti, hanno poi difficoltà quando si tratta di scrivere un testo che stia in misure definite (in cui insomma conti più la brevità che la lungaggine), di esporre dati con parole semplici e precise, di adeguare quel che si scrive a uno scopo e a dei destinatari; spesso adeguarsi a queste esigenze significa liberarsi dalle abitudini acquisite con l'esercizio del tema.

L'idea che sia opportuno differenziare le scritture scolastiche per tipi e generi testuali è ormai abbastanza diffusa: è comune la richiesta di scrivere narrazioni, descrizioni, esposizioni, argomentazioni, un po' meno nor-

1. La critica del tema è secolare, come mostra il testo che resta fondamentale in proposito: "Che cosa fare del tema d'italiano?" di Tullio De Mauro 1977: 66-74.

2. Una riprova è in una ricerca condotta dal Gisel Puglia (De Masi, Maggio 2008: 133, 137). Sono stati esaminati circa 1500 elaborati prodotti in vari istituti secondari di secondo grado della regione, richiesti da insegnanti non solo di italiano, ma delle più diverse materie. La consegna era un tema solo in circa il 40% dei casi, per il resto si trattava di commenti, relazioni, lettere ecc., ma molti studenti hanno aggiunto di propria iniziativa la dicitura "tema" in testa al proprio scritto, anche quando la materia interessata era Diritto o Matematica.

me e istruzioni, e molti manuali danno in proposito indicazioni dettagliate, a volte fin troppo dettagliate. Molto più difficile è mettere in pratica l'idea che un testo dovrebbe avere un destinatario e uno scopo. Non c'è dubbio che gran parte di ciò che si scrive a scuola ha lo scopo di esercitare la scrittura, e che il destinatario unico è l'insegnante; tutte le occasioni di scrivere per destinatari esterni e per scopi reali dovrebbero essere cercate e valorizzate, ma difficilmente potranno mai soddisfare la necessità di un esercizio costante. Ma è possibile e opportuno indicare, per ogni richiesta di scrittura, una destinazione e uno scopo simulati.

Un episodio recente mi ha fatto toccare con mano l'importanza di questo punto. Nella ricerca sulle correzioni che abbiamo condotto al Giscel Emilia-Romagna (2010; se ne riferirà ampiamente in seguito), abbiamo sottoposto alla correzione di colleghi un compito prodotto in una classe di biennio che nasceva dalla richiesta di riassumere il romanzo *Il dottor Jekyll e Mr. Hide*, letto precedentemente dalla classe; uno dei testi da correggere a un certo punto faceva intervenire *ex abrupto* un certo "Lanyon", senza specificare chi fosse il personaggio né che ruolo avesse nella vicenda; nessuno dei correttori ha rilevato questa incongruenza. Può darsi che il ragazzo autore del riassunto abbia pensato che l'insegnante, unico lettore del suo testo, conosceva il romanzo meglio di lui e non aveva bisogno di spiegazioni; ma se partiamo da questo presupposto, allora un foglio bianco sarebbe il riassunto ideale! A meno di non specificare, nella consegna di scrittura, che il riassunto doveva avere lo scopo (simulato) di far conoscere la trama del romanzo a chi non lo avesse letto. E questo vale probabilmente per ogni riassunto: un esercizio cognitivamente importante, ma troppo spesso dai contorni indefiniti.

Con questo siamo entrati nel campo del principio n. 2 (*consegne particolareggiate*). Una consegna di scrittura dovrebbe far capire che cosa si chiede di scrivere: che tipo di testo, con quale destinazione, di quale lunghezza approssimativa. Non lo fanno capire le tracce di temi che, dopo aver indicato un argomento, ordinano allo studente "Rifletti" (nei temi dell'esame di stato: "Il candidato rifletta"); dato che la riflessione è un'attività tutta interiore, un foglio bianco sarebbe anche in questo caso un'esecuzione adeguata.

L'*uso di modelli* (principio n. 3) è un invito a riscoprire la validità dell'antico precetto retorico della *imitatio*: oltre a dare indicazioni su come dovrebbe essere fatta una descrizione, una narrazione, un'argomentazione, è molto utile leggere e analizzare coi ragazzi buoni esempi di questi tipi testuali perché ne ricavano schemi e suggerimenti stilistici;

questo vale a maggior ragione se si tratta di imparare a scrivere la relazione di un esperimento scientifico o una lettera aperta a un'autorità³.

Che i *criteri di valutazione* dei testi prodotti dovrebbero essere *differenziati* a seconda della richiesta di scrittura (principio n. 4) consegue naturalmente da quanto si è detto sulla varietà e precisione delle consegne. I requisiti di coerenza del testo, ad esempio, saranno più laschi se si richiede di rievocare un ricordo personale e molto più serrati se si richiede di esporre procedure e risultati di una ricerca scolastica; lo stesso può dirsi per l'esigenza di precisione del lessico e per il registro linguistico da considerare accettabile (vedi in proposito il § 1.4.).

Il principio n. 5 (*Occasioni frequenti, testi anche brevi*) prende di petto uno dei problemi più gravi dell'educazione alla scrittura tradizionale: a scuola si scrive poco, e sempre meno nel corso degli studi. Nella scuola elementare probabilmente si scrive un poco tutti i giorni, sotto l'occhio vigile dell'insegnante; nella scuola media, e peggio nella secondaria di secondo grado, questo accade sempre meno. Forse le necessità della pratica didattica impongono di scrivere abbastanza spesso (appunti, esercizi, problemi), ma questa non viene considerata scrittura a pieno titolo, da curare e da valutare (vi è mai capitato di vedere uno studente indignato all'idea che la soluzione di un problema di matematica, o di ragioneria, dovesse avere almeno un'ortografia corretta?). La scrittura "vera", considerata e valutata come tale, diventa sempre più un'occasione rara (il compito in classe), l'esecuzione e la correzione richiedono molto tempo, e questo inevitabilmente aumenta la rarità delle occasioni. Ma un'arte complessa e difficile come lo scrivere, se non è coltivata con frequenza, si disimpara.

Se osserviamo le prove usate per l'indagine internazionale IEA sulla scrittura degli anni ottanta⁴, ci colpirà il fatto che i tempi assegnati per l'esecuzione vanno da 20 minuti a un'ora (riservata alle prove più complesse, come "composizione argomentativa"). In molte scuole del mondo, questi sono probabilmente i tempi normali di un esercizio di scrittura. Il tipo di consegna e la lunghezza del prodotto saranno ovviamente proporzionali al tempo disponibile; attività di questo formato si possono far svolgere e correggere spesso, e credo che l'educazione alla scrittura ci guadagnerebbe molto più che dalla ripetuta produzione di lunghi testi di ambizione saggi-

3. In Colombo 2002a: 55-56 riferisco un ottimo esempio: un percorso di scrittura autobiografica, realizzato in una classe prima di scuola secondaria di secondo grado, in cui la lettura di alcune pagine di autobiografie famose si inserisce in un progetto articolato, che prevede anche la scrittura per fasi, o riscrittura.

4. Sono illustrate in Corda Costa, Visalberghi (a cura di) 1995; per qualche informazione in più, rimando al § 10.3.

stica, che richiedono ore ed ore. Il “saggio breve” richiesto dall’esame di stato non è certo un genere testuale ben definito, ma almeno si può apprezzare l’intenzione di quel “breve”, se presa sul serio.

La formula *Scrivere è riscrivere* (principio n. 6) intende ricordare che la scrittura non nasce quasi mai dal nulla, dalla temuta “pagina bianca”; nella vita reale, escluse le prove d’esame e di concorso, chi scrive ha quasi sempre a disposizione del materiale scritto come punto di partenza. In letteratura, la ricerca sull’intertestualità ci ha insegnato che ogni scrittore lavora avendo sott’occhio o in mente un’intera tradizione di testi; i giornalisti lavorano sui testi di agenzia, sulle registrazioni di interviste, sui propri appunti; le relazioni professionali partono da materiali preliminari, e così via. Anche a scuola bisognerebbe dare la priorità a *testi* scritti a partire *da altri testi* (principio n. 7). La “scrittura documentata” è entrata nella scuola con le prove dell’esame di stato ed è un passo nella direzione giusta, anche se l’applicazione nelle prove d’esame non è sempre delle più felici.

Questa direzione di lavoro implica che *la scrittura a scuola dovrebbe essere liberata dal problema di trovare le cose da dire*. Nella vita si scrive perché si ha qualcosa da dire, non si vanno a cercare le idee per l’occasione, anche se si riordinano e si precisano nel processo di scrittura. La scuola dovrebbe creare occasioni in cui il contenuto è dato, il problema è come metterlo in forma scritta, e su questo si concentra l’attenzione.

C’è anche un riscrivere che è interno al processo di scrittura del singolo. Uno scrivente serio non scrive mai una sola volta. La *scrittura per fasi* (principio n. 8), che da tempo ci sforziamo di far praticare agli studenti, è appunto un riscrivere più volte, dalla prima annotazione di idee alla scaletta, alla stesura del testo, alla revisione. Sappiamo quanto sia difficile convincere gli studenti che il primo effato buttato sulla carta non può essere il testo definitivo; sappiamo quanta fatica costa insegnare una buona pratica di revisione del testo, un uso sensato della tradizionale “brutta copia”. Probabilmente fino a una certa età (dieci anni?) questo limite non può essere superato, ma che l’approccio sia ancora lo stesso a quindici, diciotto, è inammissibile. Bisogna allora creare occasioni in cui le fasi successive di scrittura siano intrinseche al progetto stesso: ad esempio, si va in un posto e si prendono appunti, si torna in classe a rielaborarli. Anche l’aver occasioni di scrittura destinata a un pubblico reale, e a stampa (giornaletti e simili) può aiutare, perché l’importante, per poter migliorare il proprio testo, è distaccarsene mentalmente, poterlo pensare visto dall’occhio di altri.

Si può far rientrare nel principio della scrittura per fasi anche la *correzione formativa* (principio n. 9). Il primo testo che lo studente sottopone all’insegnante dovrebbe essere di regola inteso come un testo provvisorio, che l’insegnante aiuta a migliorare coi suoi interventi; gli interventi sono