

# SCRIVERE: CHI, QUANDO, COSA, PERCHÉ E SOPRATTUTTO COME



Carlo Guastalla

2019

Centro Linguistico – Università di Cipro

ISBN 978-9925-553-40-2

pp. 28-35

Nicosia



## Atti delle IV Giornate di Formazione per Insegnanti di Italiano L2/LS a Cipro



Stefano Assolari & Rowena Burlenghi  
(a cura di)

Atti delle IV Giornate di  
Formazione per Insegnanti  
di  
Italiano L2/LS a Cipro

Stefano Assolari  
&  
Rowena Burlenghi  
(a cura di)

 University of Cyprus  
Language Centre



## SCRIVERE: CHI, QUANDO, COSA, PERCHÉ E SOPRATTUTTO COME

**Carlo Guastalla**  
Alma Edizioni



### **ABSTRACT**

La scrittura libera (e svolta in classe) riveste grande importanza all'interno di una programmazione, non solo allo scopo di fissare lessico e strutture, ma anche perché gli elaborati prodotti permettono, in una fase successiva, una riflessione meditata sull'interlingua, sia da parte dello studente che per quanto riguarda l'insegnante. È fondamentale quindi definire le modalità attraverso cui far scrivere gli studenti e interrogarci su cosa fare, in un momento differito, con i testi scritti.

Quando un insegnante di lingua riceve le produzioni scritte si trova infatti davanti a diverse strade. Ognuna di queste opzioni si configura come solo una delle possibili risposte ad una serie di domande strategiche che rappresentano il passo successivo alla scrittura. Per riflettere su queste modalità bisogna chiarire in modo netto ed inequivocabile cosa significhi per l'insegnante la parola "errore", definendone la storia e le interpretazioni.

### **PAROLE CHIAVE**

scrivere, grammatica, interlingua, errore, correzione

### **ABSTRACT**

The act of free writing, especially when fulfilled in the classroom, has major importance in a didactic program. Such a technique not only allows students to strengthen their vocabulary and understanding of linguistic structures, but it also encourages them to reflect on their *interlingua* at a later stage. Most importantly, free writing allows the instructor the very same reflection. This therefore reinforces the importance for teachers to give clear instructions on how students should write and respond to those written texts in future.

Teachers have different options on how to correct written texts when received from students. In order to reflect on these options, it is vital to clarify the perception the teachers have of the word *error* by briefly analysing its history and interpretation.

### **KEY WORDS**

Writing, grammar, *interlingua*, error, correction



Scrivere significa comunicare. In rarissimi casi, con sé stessi; generalmente con uno o più destinatari. Come la scrittura, anche parlare è un'attività di produzione, ma molto più immediata e meno meditata rispetto allo scrivere.

Per lo sviluppo del parlato, all'interno di una classe di lingua, è assodata l'importanza di trovare spazi per migliorare la cosiddetta "fluenza", trovando modalità per far concentrare l'attenzione degli apprendenti sull'espressione di significati piuttosto che sulla correttezza delle forme utilizzate.

Da questo punto di vista, la natura riflessiva della scrittura pone spesso una difficoltà: il concetto di "fluenza" infatti è solo forzatamente avvicinabile allo scrivere, e sono pochi gli strumenti per far concentrare gli studenti sull'espressione di significati abbassando il controllo sulla correttezza formale delle produzioni scritte.

Eppure, se già è complicato esprimere dei concetti in una lingua che non si padroneggia, è ancora più difficile farlo controllando continuamente grammatica e dizionario. Non tanto per la fatica, ma per il fatto che quel dato "significato" che si vuole comunicare diventa obiettivo secondario davanti all'importanza che nella mente dello scrivente va ad assumere il controllo della grammatica.

Per quanto riguarda le attività di parlato la questione, nella gestione della classe, è molto più semplice: se vogliamo che l'attenzione degli studenti sia concentrata soprattutto (perché dire esclusivamente è un'impossibile e nemmeno auspicabile forzatura) sull'espressione dei significati, sarà condizione necessaria che desiderino parlare del tema proposto dall'insegnante. Poi bisognerà limitare per quanto possibile la possibilità di straniarsi dalla conversazione, eliminando l'uso di penne, fogli e quaderni e limitando al massimo anche la chiamata d'aiuto all'insegnante<sup>1</sup>.

Fin dai primi livelli gli studenti della stragrande maggioranza delle classi di lingua del mondo vengono abituati a provare a parlare, a comunicare oralmente affrontando e sconfiggendo la paura di esprimersi. Usando tutti i mezzi a loro disposizione pur di farsi capire... tutti quelli leciti, cioè secondo le regole stilate dall'insegnante e idealmente firmate dagli studenti (prima tra tutte: si parla solo in italiano, cascasse il mondo!).

---

<sup>1</sup> Ad esempio, l'insegnante potrebbe, mentre gli studenti parlano, posizionarsi in un angolo e fingere di essere concentrato a fare qualcosa. In realtà sta ascoltando di soppiatto cercando almeno di cogliere se si parla in italiano, ma questo basta perché qualcuno lo chiami solo se veramente necessario. Questo atteggiamento fa sì che gli studenti si rivolgano all'aiuto dell'insegnante solo se la questione da dirimere inficia la comunicazione e non permette il procedere dello scambio di significati. L'insegnante è a disposizione ma auspica che i suoi allievi imparino ad aggirare i problemi comunicativi imparando e utilizzando varie strategie di aggiramento degli intoppi; non da ultimo, l'aiuto reciproco tra pari grado.



Ora: è vero che la capacità ad esprimersi oralmente è generalmente più impellente rispetto a quella di comunicare in forma scritta, ma più si procede in avanti nei livelli, più ci sarebbe bisogno di promuovere una produzione scritta tanto “libera” quanto può essere “libera” quella orale.

Come fare, allora?

Per prima cosa, è necessario che lo studente abbia chiaro per chi e per quale motivo sta scrivendo. Essendo questa, come abbiamo visto, un’attività riflessiva, sarebbe auspicabile proporre momenti di scrittura con obiettivi diversificati, al fine di rendere lo studente consapevole di quando sta scrivendo

per mostrare al proprio insegnante come riesce a utilizzare in forma scritta le nozioni morfosintattiche e pragmatiche apprese in precedenza e quando invece sta scrivendo per comunicare (e l’unico scopo di quel testo sarà far capire quello che si vuole esprimere).

In pratica, proponiamo di distinguere due diverse attività, con obiettivi didattici distinti:

1. Scrivere per essere valutati sulla qualità morfosintattica della scrittura;
2. Scrivere per migliorare la competenza di scrittura.

In entrambi i casi, vanno rispettati alcuni criteri:

- a. democraticità (tutti gli studenti vanno messi nelle stesse condizioni di svolgere il compito);
- b. valutazione degli strumenti da utilizzare (è bene che l’insegnante decida o comunque sappia se gli studenti possono consultare dizionario monolingue o bilingue, grammatica, internet, ecc.);
- c. chiarezza sul tipo di testo da produrre, il destinatario, il ruolo dello scrivente, la lunghezza richiesta e/o il tempo concesso per il compito;
- d. esplicitazione dell’obiettivo. Questo aspetto non può essere nascosto agli studenti, che meritano di sapere se e su cosa verranno giudicati, sulla qualità del prodotto che dovranno portare a termine.

Nel caso 2., teoricamente il destinatario potrebbe anche non essere l’insegnante<sup>2</sup>; tuttavia un testo scritto per comunicare è un oggetto pieno di indizi didattici (vedremo poi perché), per cui è bene che chi scrive sappia che l’insegnante leggerà comunque l’elaborato. In questo auspicabile caso sarà utile mantenere per lo meno l’aspetto della democraticità e del controllo degli strumenti messi a disposizione.

---

<sup>2</sup> E allora i nostri criteri non hanno più ragione di essere rispettati e potremmo far tranquillamente scrivere i nostri studenti a casa.



In questo tipo di attività, centrato sull'espressione di significati, l'insegnante rifiuta il ruolo di valutatore e giudice e si fa carico esclusivamente dell'aspetto comunicativo<sup>3</sup>. Si va a instaurare così una relazione autentica tra lo scrivente che comunica e il ricevente che risponde in merito alla sostanza di quanto espresso.

Ora, come far sì che gli studenti si lascino andare, privilegino il flusso comunicativo al controllo costante delle forme che usano, come ottenere un uso per lo meno oculato di quello che Krashen chiamava *Monitor*<sup>4</sup>? Insomma, come ottenere che i nostri "scrittori" scrivano "e basta"?

Aiuterà, al raggiungimento di questo obiettivo, una premessa che porremo in modo assiomatico: l'insegnante è l'unico responsabile di quello che accade in classe. Educa, monitora procedimenti, detta regole da seguire per raggiungere gli obiettivi che si prefissa.

Detto questo, sta a lui "costruire" l'attività a partire dai dettagli, senza lasciare nulla al caso, definendo *in primis* cosa può stare sul tavolino di scrittura (o anche in altre zone dell'aula), e decidendo quali sono i confini del suo ruolo mentre gli studenti scrivono<sup>5</sup>.

Molti obietteranno che questa modalità centrata sul processo e non sul prodotto finale può avere chiarezza di intenti per un addetto ai lavori, di certo per l'insegnante, ma che lo studente medio difficilmente ne coglie il senso e in ogni caso chiede, vuole, esige addirittura la correzione dei suoi errori. Ed ecco che entra in gioco un concetto controverso su cui non possiamo non soffermarci: l'errore. È condizione necessaria al nostro ragionamento fare un passo indietro e individuare esattamente cosa intendiamo quando usiamo questa parola.

---

<sup>3</sup> La nostra proposta è quella di leggere il testo e restituirlo con un commento sul contenuto di quanto scritto, eventualmente segnalando passaggi che sono stati realmente difficili da capire. Una risposta autentica, quindi, sul merito di quanto espresso all'interno del testo.

<sup>4</sup> Our pedagogical goal is to produce optimal users, performers who use the Monitor when it is appropriate and when it does not interfere with communication. Many optimal users will not use grammar in ordinary conversation, where it might interfere. (Krashen, 1982: 19-20).

<sup>5</sup> Giusto per fare un esempio, se vogliamo formare la nostra classe a usare con parsimonia il dizionario per non interrompere troppo il flusso di scrittura, possiamo posizionare tutti i dizionari degli studenti sulla nostra cattedra dicendo che sono a loro disposizione ma potranno consultarli sì, quando vogliono, ma solo presso la cattedra e lasciando il loro testo sul tavolino: questo fa sì che le ricerche siano ridotte solo a quei casi davvero necessari. Anche la prossemica dell'insegnante gioca un ruolo importante. Può essere a disposizione per domande, ma una cosa è girare per la classe (lo chiameranno spesso, quasi sempre quando arriva in prossimità), un'altra è rimanere in disparte (avranno bisogno di chiamarlo); una cosa è rispondere da lontano (disturbando e interrompendo la concentrazione di tutti); un'altra è che si alzi dalla sua postazione e vada al tavolo di chi l'ha chiamato.



Negli anni Cinquanta la didattica delle lingue era influenzata dalle teorie comportamentiste: la mente era considerata una scatola nera che apprendeva rispondendo a stimoli<sup>6</sup>.

Burrhus Skinner, psicologo della Harvard University, partì da uno degli assunti principali del comportamentismo, in base al quale l'associazione ripetuta di uno stimolo con una risposta che non è ad esso direttamente correlata, farà sì che, dopo un periodo di tempo, a tale stimolo segua la risposta condizionata.

Per dimostrare questa tesi Skinner realizzò degli esperimenti che segnarono la storia della psicologia e in seguito della didattica. In questi esperimenti un topo veniva messo in una scatola in cui era presente da una parte una leva e dall'altra un'apertura. Il topo si muoveva nella scatola finché casualmente premeva la leva: a questo punto cadeva dall'apertura un po' di cibo. Ripetendo più volte l'operazione, il topo imparava a schiacciare la leva per mangiare, apprendendo un metodo di procurarsi il cibo. Il topo aveva cioè imparato un'operazione condizionata dal rinforzo positivo del cibo. Questo dimostrava che il comportamento è governato da leggi legate alla ricompensa (o anche la punizione) di azioni compiute.

Il comportamentismo con Skinner divenne un vero principio pedagogico e i linguisti dell'epoca applicarono queste idee anche all'apprendimento linguistico. Il metodo che ne derivò (detto metodo *strutturale* ma in seguito anche metodo *audio orale* per il privilegio che conferiva alla lingua orale) vedeva la lingua come un insieme di strutture sintattiche: la padronanza di queste strutture si raggiungeva attraverso abitudini che si formavano ripetendole tantissime volte secondo il meccanismo dello stimolo - risposta.

In quest'ottica, l'errore era considerato un rinforzo di un'abitudine negativa e quindi doveva a tutti i costi essere evitato. Si iniziarono così a studiare tutti gli elementi che potevano creare difficoltà nell'apprendimento di una seconda lingua, e l'interferenza venne individuata in certe abitudini linguistiche indotte dalla lingua madre. In questo contesto, grazie a Robert Lado, nacque l'*analisi contrastiva* che cercava di analizzare in modo comparativo le differenze tra la lingua madre e la lingua da apprendere.

---

<sup>6</sup> Il comportamentismo è un approccio alla psicologia, sviluppato dallo psicologo John Watson agli inizi del Novecento, basato sull'idea che il comportamento esplicito rappresenti l'unica unità di analisi scientificamente studiabile, in quanto direttamente osservabile. Pertanto, la ricerca si deve focalizzare solo sui comportamenti manifesti. La mente viene infatti considerata una sorta di "scatola nera", il cui funzionamento interno è inconoscibile e, per certi versi, irrilevante.



L'obbiettivo era quello di individuare gli elementi linguistici che avrebbero creato più difficoltà o sviato l'apprendimento della seconda lingua.

Ad un certo punto però, proprio nel momento del massimo successo dello strutturalismo, un giovane linguista nel 1959 pose delle domande che misero in crisi tutto il sistema comportamentista. Il giovane linguista si chiamava Noam Chomsky e le domande erano tanto semplici quanto dirimpenti: “perché un bambino produce delle frasi che non ha mai ascoltato?” e “perché un bambino produce frasi che nessuno ha mai detto?”.

Questi semplici quesiti minarono alla base le teorie del comportamento linguistico elaborate da Skinner e inaugurarono un cambio radicale di prospettiva: l'acquisizione non era più determinata dalla formazione di abitudini ma era il risultato di un processo di elaborazione di regole formali che avveniva attraverso la formulazione di ipotesi e la loro verifica.

Questa teoria rappresentò un vero e proprio ribaltamento di prospettiva: se nel comportamentismo l'uomo era totalmente il risultato della propria esperienza e la mente era una scatola nera inaccessibile, per Chomsky bisognava osservare proprio ciò che avveniva nella mente, mentre la realtà esterna non solo era inaccessibile ma era addirittura ininfluenza.

L'apprendente prova, verifica, modifica, riformula, pensa e sovente gli succede di passare per eventi fondamentali al suo apprendimento... gli *errori*.

Ecco che l'errore, da demone, diventa buono, utile, quasi auspicabile.

Passano solo dieci anni dal testo in cui Skinner elabora nei dettagli le sue teorie e nel 1967 Pit Corder, con la definizione di un concetto chiamato poi “interlingua”, le supera in maniera definitiva affermando che “gli errori di un discente evidenziano il sistema della lingua che egli usa (cioè ha imparato) ad un determinato punto del corso (e va ripetuto che è comunque un sistema che egli usa, anche se non si tratta ancora del sistema giusto). (...) Per questo io contesto il termine errore. (...) Uno dei motivi principali per cui si studia la lingua del discente è appunto scoprire perché essa è quella che è, cioè spiegarla ed eventualmente dire qualcosa sul processo di apprendimento, senza etichettare come erronee o devianti le sue frasi”. (Corder, 1967, traduzione nostra)

Cosa ci insegna Corder? *In primis* che gli errori non fanno paura. Poi che nessuno studente desidera commettere errori e infine che questi ultimi non sono altro che ipotesi di regole allo stadio dell'interlingua di chi le realizza.



Per capire come e quanto queste riflessioni condizionino il nostro operato in classe quando proponiamo l'attività di scrittura, utilizziamo le parole di Christopher Humphris, secondo il quale è necessario:

mettere sotto stress l'interlingua, far sentire la tensione fra ciò che si vuole dire e ciò che si riesce a dire, spronare lo studente a lottare con la sua interlingua per farle fare cose che fino a ieri non sapeva fare (e sembrava che non avrebbe saputo fare). È questa lotta stessa che fa complessificare l'interlingua. Il compito dell'insegnante è far sì che la voglia dello studente di comunicare e negoziare significati sempre più complessi sia alta. E basta. Se manda messaggi ambigui come "Siate liberi ma attenzione agli sbagli" avrà studenti che sfrutteranno poco la libertà, semplicemente perché sanno che la seconda consegna "attenzione agli sbagli" condiziona *tutta* l'attività. (Humphris, 2003)

Ecco che si profila in modo netto la necessità di distinguere il momento in cui si sviluppa l'interlingua (scrittura libera) da quello in cui si pone come obiettivo quello di analizzare o praticare il funzionamento formale della lingua.

E torniamo ora alla domanda che ci eravamo posti in precedenza, prima del nostro breve *excursus* nella storia delle teorie sull'apprendimento: cosa fare con gli studenti che esigono che le loro produzioni vengano corrette dall'insegnante (e siamo consapevoli che sono una maggioranza)?

Già distinguendo due tipi di scrittura diamo loro una risposta, rendendo esplicito che esistono due momenti distinti: scrivere liberamente e fare grammatica. Ma potrebbe non essere sufficiente.

Allora, sempre nella stessa ottica di rendere chiara la tipologia di lavoro che proponiamo, potremmo proporre due fasi distinte e a sé stanti per una stessa produzione scritta: una prima fase di scrittura vera e propria come descritta in precedenza e una seconda fase, da proporre alcune lezioni dopo, in cui lo stesso studente, magari in collaborazione con un pari grado, fa una revisione del proprio scritto al fine di migliorarlo. È importante, se vogliamo restare all'interno dei principi esposti, che l'insegnante non intervenga in alcun modo sugli scritti (ad esempio, sottolineando gli errori) ma lasci agli autori la piena responsabilità di riflettere su come far fare un salto di qualità al proprio elaborato. Questo principalmente perché qualsiasi intervento si configurerebbe come un messaggio contrastante rispetto alla consegna: "scrivi liberamente, non preoccuparti degli errori, l'importante è che tu esprima quello che vuoi dire, al limite potrai in un secondo momento





rivedere e sistemare il tutto”. Anche la sola sottolineatura degli errori provocherebbe nello studente una resistenza, la volta successiva, a esprimersi in totale libertà: Come detto, nessuno studente vuole commettere errori e la volta seguente sarà sicuramente più contento se avrà meno sottolineature rispetto alla precedente, anche a costo (seppur inconsciamente) di mettere un freno all’espressione di significati (e quindi alla messa “sotto stress dell’interlingua”, per dirla con Humphris).

Chiudiamo citando ancora Humphris: “Quando si fa studiare la *lingua italiana* (...) bisogna essere rigorosi e pretendere la correttezza assoluta. Quando si sta utilizzando, invece, l’*interlingua*, è meglio che non ci sia nessun intervento sulla forma a meno che non sia lo studente stesso a farlo (p. es. in attività di *Revisione*). Con un approccio del genere si ottiene più energia da parte dello studente e maggior sfruttamento di entrambi i tipi di attività”. (Humphris, 2003)

## **BIBLIOGRAFIA**

- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. University of Michigan Press: Ann Arbor
- Skinner B.F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts
- Chomsky N. (1959). “A Review of B. F. Skinner’s Verbal Behavior” *Language*, 35, No. 1, 26-58
- Chomsky (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Corder, S.P. (1967). “The Significance of Learners’ Errors”, *IRAL*, n° 5, p. 161-170.
- Corder, S.P. (1971) “Idiosyncratic Dialects and Error Analysis”, *IRAL*, n° 9, p. 147-160.
- Humphris, C. (1982). “Serve correggere la produzione libera scritta?”, *Bollettino Dilit*, 1987/3
- Humphris C. (2003). “La correzione degli errori”, *Bollettino Dilit*, 1987/3