

Realizzare un laboratorio di scrittura all'università

Making a writing workshop at the university

Maria Emanuela Piemontese^a, Patrizia Sposetti^{b,1}

^a Università degli Studi di Roma "La Sapienza", emanuela.piemontese@uniroma1.it

^b Università degli Studi di Roma "La Sapienza", patrizia.sposetti@uniroma1.it

Abstract

Il contributo descrive l'esperienza didattica realizzata nei laboratori di scrittura controllata attivati fin dall'inizio del 2000 nel Dipartimento di Studi Filologici Linguistici e Letterari, nella Facoltà allora denominata Scienze Umanistiche dell'Università di Roma "La Sapienza".

Il tema delle competenze di scrittura degli studenti universitari ha assunto nel tempo un crescente interesse testimoniato sia dall'ampio numero di studi e ricerche ad esso dedicati sia dalla progettazione e realizzazione di esperienze pratiche in diversi atenei italiani.

A valle dell'iniziale interesse teorico vi è la consapevolezza della insegnabilità della scrittura e dunque dell'importanza della progettazione e della pratica didattica. In questa sede diamo conto di un percorso articolato e complesso, caratterizzato dalla forte integrazione tra le diverse attività proposte.

Parole chiave: competenze linguistiche degli studenti universitari; didattica della scrittura; scrittura controllata.

Abstract

This paper aims to present the educational experience of plane writing laboratories started from 2000 in the Department of Philological, Linguistic and Literary Studies (ex Faculty of Humanities) at "Sapienza" University of Rome.

The writing skills of university students are a matter of increasing interest. This interest is testified to various studies and practical experiences in many Italian universities.

Our theoretical start points are awareness of *teachability* of writing and – therefore – importance of educational work. The approaches, methods and integrated practice activities are presented in this paper.

Keywords: university students' linguistic ability; didactic of writing; plane writing.

¹ Il contributo è da ritenersi frutto del lavoro comune delle due autrici; per quanto riguarda le singole attribuzioni, risultano così distribuite: M. E. Piemontese, par. 1; P. Sposetti, par. 2 e par. 3.

1. La scrittura: una pratica didattica lungo l'arco della vita

In qualsiasi manuale, saggio, articolo di diverso taglio sulla didattica delle lingue è frequente trovare almeno un riferimento alle quattro abilità linguistiche di base, produttive e ricettive: ascoltare, parlare, leggere e scrivere. Questa attenzione, tuttavia, non sempre si traduce in altrettanta attenzione nella pratica didattica, in cui l'aspetto a intreccio delle quattro abilità è in genere sottovalutato se non trascurato.

Ciò avviene nonostante la consapevolezza, ormai diffusa non più solo nei contesti accademici, del fatto che esse interagiscono tra loro potenziandosi reciprocamente, anche se si acquisiscono in tempi e modi diversi.

Ad ascoltare e a parlare si impara, almeno nelle fasi iniziali, spontaneamente in contesti naturali, laddove le abilità di lettura e scrittura sono per lo più apprese, esercitate e affinate a scuola e all'università, ossia in ambienti strutturati e formali, in situazioni di didattica esplicita.

Affrontare il tema dell'insegnamento della scrittura richiede dunque una riflessione circa l'impegno e la responsabilità delle sedi specificamente deputate alla formazione, università inclusa.

Come abbiamo avuto modo di affermare altrove “rispetto a quanto appena affermato, può apparire tranquillizzante il fatto che storicamente la scuola italiana abbia sempre attribuito maggiore peso proprio all'insegnamento della lingua scritta. Benché negli approcci pratici, oltre che teorici, molte cose siano cambiate negli ultimi quattro-cinque decenni, nelle sedi formali la scrittura continua a essere un'abilità insegnata, ma in misura prevalente finalizzata tuttora alle verifiche e alle valutazioni previste dal percorso formativo, più che all'accertamento delle capacità espressive, cioè della reale padronanza e sicurezza raggiunta nel suo uso dagli studenti” (Piemontese & Sposetti, 2014, p. 9).

Un effetto di questo modo di insegnare a scrivere può essere avvertito nel rapporto che gli italiani sembrano avere con la lingua scritta (Gallina, 2006). Nel richiamare nel corso di una intervista i dati delle rilevazioni internazionali sulle competenze alfabetiche funzionali (*literacy*) negli ultimi 20 anni, Tullio De Mauro (2014) ha affermato che, rispetto alle competenze di base di lettura e scrittura, è cambiata solo la nostra conoscenza dei fatti. Infatti “nelle indagini fatte in Italia è restato costante un dato: solo il 30% degli adulti ha un rapporto sufficiente con lettura, scrittura e calcolo. Gli altri si muovono solo in un orizzonte ristretto, subendo quel che succede senza saper capire e reagire”.

Se le difficoltà del rapporto degli italiani con la scrittura dipendono in parte dal tipo di lingua scritta insegnata a scuola, vale la pena ricordare che la varietà di forme scritte con la quale ciascuno deve misurarsi quotidianamente è pressoché illimitata. In tal senso sapersi muovere nell'universo della ricezione e produzione di forme scritte può essere considerata una abilità sociale nevralgica.

Nell'impostare laboratori di scrittura in contesti universitari, abbiamo perciò cercato di lavorare e far lavorare gli studenti focalizzando proprio la natura ad intreccio delle quattro abilità linguistiche. Nel fare questo lavoro con giovani che hanno sicuramente alle spalle numerosi anni di scuola e di pratica di scrittura scolastica non abbiamo voluto dare per scontato il possesso da parte loro di conoscenze e competenze che, invece, crescono con gli anni e si affinano con le molteplici esperienze ed esigenze della vita.

Nel farlo non siamo naturalmente partiti da zero. Avevamo alle spalle almeno quattro esperienze importanti²: il percorso compiuto dal Giscel (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica) dal 1973 in poi; i laboratori di scrittura per la produzione di testi ad alta leggibilità e comprensibilità attivati nel 1983 dalla cattedra di Filosofia del Linguaggio I, tenuta da Tullio De Mauro all'Università di Roma "La Sapienza"; la definizione dell'indice Gulpesase (Lucisano & Piemontese, 1988), nell'ambito del GULP (Gruppo Universitario Linguistico e Pedagogico) presso il Seminario di Scienze dell'Educazione dell'Università di Roma "La Sapienza"; la definizione di "tecniche di scrittura controllata" (Piemontese, 1996).

Questo lungo cammino nasce dalla convinzione che la capacità di scrittura sia davvero frutto di una pratica e non un dono di natura cioè "un'arte oggettiva" come la definiva don Lorenzo Milani (Scuola di Barbiana, 1967, p. 125). E questa pratica, risultato di un processo di apprendimento consapevole e complesso, dovrebbe essere esercitata e sviluppata lungo l'arco della vita, anche oltre i percorsi strettamente scolastici e universitari. Accanto a questa convinzione, ancora lontana da un reale radicamento nella opinione comune – e talora anche specialistica –, è quella che scuola e università debbano allineare il passo, superando l'idea che alla prima tocchi insegnare la pratica e alla seconda trasmettere la scienza.

2. Scrivere all'università

Al momento dell'iscrizione all'università, gli studenti hanno alle spalle anni di addestramento specifico all'uso della lingua scritta, come produttori e come riceventi. La competenza di scrittura a questo punto del percorso formativo potrebbe essere considerata una abilità acquisita ed esercitabile in autonomia.

I risultati di ultradecennali studi e ricerche sulle competenze di scrittura degli studenti universitari, ci dicono, invece, che le cose non stanno esattamente così (Cisotto & Novello, 2012; Lucisano, Brusco, Salerni & Sposetti, 2013; Piemontese & Sposetti, 2014; Sabatini, 2010; Salerni & Sposetti, 2010; Serianni, 2010; Sposetti, 2008; Stefinlongo, 2002). I testi prodotti da studenti universitari, dalle matricole ai laureandi iscritti a corsi di laurea sia triennali sia magistrali, appaiono sovente caratterizzati da: debole pianificazione del testo; scarsa organizzazione logico-concettuale delle informazioni; uso di un registro non adeguato alla situazione comunicativa e spesso colloquiale; uso di un lessico impreciso e ambiguo; difficoltà nell'uso del lessico tecnico-specialistico; carente coerenza e coesione del testo. A questi si aggiungono errori di ortografia, grammatica e sintassi, che, pur meno frequenti di quanto si pensi, suscitano in genere maggiore curiosità e reazioni.

Uno specchio della consapevolezza di tale situazione è il mercato editoriale che negli anni ha visto un costante incremento della pubblicazione di manuali di scrittura destinati agli studenti. Parallelamente molti atenei e corsi di laurea hanno da tempo attivato laboratori di scrittura, recupero delle abilità linguistiche, corsi di grammatica (Piemontese &

² Per evidenti motivi di spazio, ci limitiamo a richiamare queste quattro fondamentali tappe di un lungo percorso, rimandando alle pubblicazioni in bibliografia per una loro ampia rendicontazione. In particolare si vedano Piemontese (1996) e Piemontese & Sposetti (2014). Una dettagliata e presentazione delle attività e della storia del Giscel, unitamente a una serie di articoli e documenti è presente anche sul sito dell'associazione (<http://www.giscel.it/>).

Sposetti, 2014). Tra queste esperienze si colloca quella dei laboratori di scrittura controllata realizzata nell'ultimo quindicennio nella attuale Facoltà di Lettere e Filosofia (ex Facoltà di Scienze Umanistiche) de "La Sapienza".

Nell'organizzare i laboratori di tecniche di scrittura controllata, cioè di quelle tecniche che permettono di produrre testi controllando la loro adeguatezza alle diverse situazioni comunicative (Piemontese, 1996), abbiamo nel tempo dovuto affrontare e cercare di risolvere alcune questioni di base, di diverso ordine.

Da un lato si è trattato di far fronte a problemi di natura organizzativa e di gestione: disponibilità di spazi e attrezzature; possibilità di avere a disposizione tutor d'aula che potessero affiancare i docenti nella conduzione dei laboratori; necessità di inserire studenti stranieri partecipanti al programma Erasmus, inizialmente non previsti e con basso livello di conoscenza dell'italiano insieme a studenti italofofoni; numero di corsi attivati rispetto alla richiesta. Tutto ciò naturalmente ha avuto un forte impatto sulla progettazione didattica e ha richiesto una certa flessibilità da parte dei docenti.

Dall'altro lato per poter organizzare laboratori che si svolgevano in parallelo in più edizioni è stato necessario un grande sforzo di lavoro comune e progettazione didattica. Nel rispetto dei diversi stili di insegnamento dei docenti si è reso indispensabile lavorare su una idea comune di scrittura, quella delle tecniche di scrittura controllata, appunto. Questo aspetto ha per noi particolare rilievo poiché va incontro alle difficoltà proprie del lavoro collegiale nel pieno rispetto dell'autonomia dei docenti. Nella pratica ciò ha comportato un grosso lavoro preparatorio. Ci siamo così confrontati sui diversi approcci teorici e metodologici per giungere a una progettazione condivisa delle attività da condurre all'interno dei laboratori. Attività non coincidenti, ma condivise, appunto. In questo percorso è stato poi fondamentale dotarsi di strumenti per poter raccogliere informazioni di tipo sociolinguistico, in modo da poter programmare le attività, tenendo conto delle reali caratteristiche dei partecipanti.

3. Un possibile modello per la realizzazione di laboratori di scrittura

Senza ripercorrere nel dettaglio le diverse fasi del percorso didattico svolto³, ci sembra utile in questa sede presentare il modello messo a punto nel corso di questa esperienza come possibile spunto per la progettazione di corsi di scrittura controllata⁴ rivolti a studenti universitari (Figura 1).

Le attività proposte sono funzionali allo sviluppo delle tecniche di scrittura controllata, proponendo attività di pianificazione, stesura e revisione del testo (Piemontese, 1996).

Le prime (attività di pianificazione) riguardano sia l'ideazione sia la strutturazione testuale: una volta definiti contenuto, destinatario e obiettivo del testo, occorre raccogliere tutte le informazioni necessarie alla sua stesura. I dati raccolti vengono poi selezionati, organizzati e strutturati in base a un'ipotesi di scaletta, sempre modificabile in funzione di una migliore organizzazione logico-concettuale. Questa fase è una vera e propria fase di problem solving: "è necessario porsi una meta e attivarsi nella ricerca delle soluzioni ai

³ Per una accurata descrizione di tale esperienza si veda Piemontese & Sposetti (2014).

⁴ Per chiarezza precisiamo che i corsi da noi progettati e realizzati non toccano temi, tecniche e metodi insegnati nei corsi di scrittura creativa.

diversi problemi che man mano si frappongono al suo raggiungimento” (Piemontese, 2002, p. 139).

Organizzazione oraria	Attività
1 D 1 V 2 V	<i>Fasi preliminari per l'impostazione del Laboratorio</i> Rilevazione di dati sugli studenti iscritti attraverso un questionario socio-linguistico (QSL). Test di ingresso sulla scrittura.
2 D	E: individuazione delle unità informative e dell'organizzazione logico-concettuale del test di ingresso sulla scrittura. SR: rapporto tra oralità e scrittura.
2 D	E: lettura guidata del cap. 1 (sulla funzione di lettura e scrittura) di “Guida all’uso delle parole” (De Mauro, 1980). Guida alla scrittura di sintesi del capitolo.
2 D	E: lettura guidata del cap. 2 (sulla importanza della comunicazione) (De Mauro, 1980). Guida alla scrittura di sintesi del capitolo. SR: cenni ai capp. 3-11.
2 D	E: lavori di gruppo: guida alla scrittura di sintesi dei capp. 12-15 (De Mauro, 1980).
2 D	SR: spazio linguistico e mobilità, capp. 16-17 (De Mauro, 1980); fattori interni ed esterni del discorso, capp. 18-19 (De Mauro, 1980). E: lettura testo dal blog “TrovaRoma” (esempio di comunicazione sociale).
2 D	SR: stratificazione lessicale e VDB, capp. 20-23 e Appendice (De Mauro 1980). E: guida alla riscrittura di un articolo tratto dal blog “TrovaRoma”.
1 V 1 D	Autovalutazione sui risultati del QSL. SR: stratificazione socio-linguistica in Italia.
1 D 1 V	SR: problematicità della comprensione linguistica cap. 1 del testo “Capire e farsi capire” di (Piemontese, 1996). Test di comprensione lettura.
2 D	SR: leggibilità e comprensibilità dei testi scritti (cap. 3 di Piemontese, 1996). E: indici di leggibilità e analisi di testi (articoli informativi) con Gulpease.
2 D	SR: problematicità della produzione linguistica (cap. 4 di Piemontese, 1996); caratteri specifici dei testi scritti; tipologie testuali.
2 D	E: riscritture articoli analizzati e non; analisi delle riscritture.
2 D	SR: fasi della scrittura; tecniche di scrittura controllata. E: guida alla scrittura di un testo informativo.
2 V	Verifica scritta (prova di riscrittura).
2 V	Verifica scritta (prova di scrittura).
2 V	Verifica scritta (prova oggettiva sui testi di studio).
1 V	Autovalutazione (discussione sui risultati del laboratorio).

Figura 1. Esempio di progettazione di un laboratorio di scrittura (rielaborazione da Piemontese & Sposetti, 2014, p. 35)⁵.

Le attività di stesura del testo hanno l’obiettivo di dare una forma linguistica al piano di scrittura elaborato. Gli studenti in questa fase si esercitano nella trattazione dei singoli punti della scaletta, nella eventuale discussione del piano di scrittura elaborato; a una continua revisione interna si affianca una revisione periodica di porzioni più ampie di testo. In questa fase, inoltre, si lavora sulle scelte lessicali e morfosintattiche funzionali a migliorare la leggibilità e la comprensione del testo. Per fare alcuni esempi: preferenza per parole di uso comune, concrete e precise, limitazione di verbi denominali o deagentivali (come “disdettare” o “indicizzare”), e di sostantivi astratti, valutazione circa

⁵ D= didattica; V= Valutazione e autovalutazione; QSL= Questionario sociolinguistico; E= Esercitazioni; SR= Spunti di Riflessione.

l'uso della forma verbale attiva o passiva, personale o impersonale, della coordinazione o della subordinazione.

Come accennato, una revisione continua è già in atto nella fase di stesura del testo, accanto a questa vi è una fase di revisione conclusiva. Questa può prevedere più revisioni e riscritture e si basa su una presa di distanza da quanto scritto. A una "rilettura distaccata" seguono interventi di revisione e riscrittura che possono riguardare: contenuto, organizzazione globale, equilibrio delle parti, forma linguistica scelta, presentazione formale.

Alla base di questo modello c'è la convinzione che la scrittura richieda l'esercizio di competenze di tipo linguistico, testuale, pragmatico, cognitivo e metacognitivo, che hanno tra loro uno strettissimo rapporto di interrelazione (Sposetti, 2008).

Queste competenze sono divenute oggetto di esercizio individuale e in gruppo e fonte di riflessione collettiva nei laboratori. Avere coscienza di quel che si fa, mentre lo si fa è infatti molto importante per chi scrive: conoscere il processo nelle sue diverse fasi e aspetti mette in condizione di padroneggiarlo. In altre parole se scrivere è "arte oggettiva", come affermava don Milani con i ragazzi della scuola di Barbiana (Scuola di Barbiana, 1967, p. 125), acquisire familiarità con gli attrezzi del mestiere è la premessa indispensabile per ogni produzione artistica. E per noi, come per don Milani, scrivere è un'arte che si può imparare e insegnare.

Il modello proposto, infine, accanto allo stretto legame tra attività pratiche e momenti di riflessione comune, dà grande rilievo al momento della valutazione che, realizzata attraverso strumenti diversi, ha sempre una chiave di condivisione all'interno nel gruppo composto da docente e corsisti. In questa direzione troviamo condivisibile una osservazione di Raymond Carver (1997), sulla comunità di persone che partecipano a un laboratorio di scrittura creativa, e che può essere esteso anche al nostro caso "tutti noi condividiamo una discreta disponibilità a discutere delle nostre idee sullo scrivere e il coraggio di metterlo in pratica" (p.77).

Bibliografia

- Carver, R. (1997). *Il mestiere di scrivere*. Torino: Einaudi.
- Cisotto, L., & Novello, N. (2012). La scrittura di sintesi di studenti del primo anno di Scienze della Formazione Primaria. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 8, 41-57.
- De Mauro, T. (1980). *Guida all'uso delle parole*. Roma: Editori Riuniti.
- De Mauro, T. (29 maggio 2014). Così gli italiani ridiventano somari (intervista). In I. Palisi, *Tullio De Mauro spiega l'analfabetismo di ritorno: "Regrediamo se il cervello non si allena"*. Il Mattino. <http://www.mondodigitale.org/blog/2014/05/29/analfabetismo-di-ritorno-tullio-de-mauro-spiega-la-regola-del-meno-cinque/> (ver. 15.12.2015).
- Gallina, V. (ed.). (2006). *Letteratismo e abilità per la vita. Indagine nazionale sulla popolazione italiana 16-65 anni*. Roma: Armando.
- Giscel. <http://www.giscel.it/> (ver. 15.12.2015).

- Lucisano, P., & Piemontese, M.E. (1988). Gulpease: una formula per la predizione della difficoltà dei testi in lingua italiana. *Scuola e Città*, 34,110–124.
- Lucisano, P., Brusco, S., Salerni, A., & Sposetti, P. (2013). Le scritture degli studenti laureati: una analisi delle prove di accesso alla Laurea magistrale in Pedagogia e Scienze dell'educazione e della formazione della "Sapienza". In A. Colombo & G. Pallotti (eds.), *L'italiano per capire* (pp.147-165). Roma: Aracne.
- Piemontese, M.E. (1996). *Capire e farsi capire. Teorie e tecniche della scrittura controllata*. Napoli: Tecnodid.
- Piemontese, M.E. (2002). La scrittura: un caso di "problem-solving". In A.R. Guerriero (ed.), *Laboratorio di scrittura* (pp. 3-40). Scandicci: La Nuova Italia.
- Piemontese, M.E., & Sposetti, P. (eds.). (2014). *La scrittura dalla scuola superiore all'Università*. Roma: Carocci.
- Sabatini, F. (2010). 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* (pp. 46-55) http://193.205.158.207/vol_4/pdf/sabatini2.pdf (ver. 15.12.2015).
- Salerni, A., & Sposetti, P. (2010). La valutazione della produzione scritta universitaria: il caso delle relazioni di tirocinio. In E. Lugarini (ed.), *Valutare le competenze linguistiche, Atti del XV Convegno Nazionale Giscel*, 391–404. Milano: Franco Angeli.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Serianni, L. (2010). 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*, (pp. 56-63). http://193.205.158.207/vol_4/pdf/sabatini2.pdf (ver. 15.12.2015).
- Sposetti, P. (2008). *L'italiano degli studenti universitari. Come parlano e come scrivono. Riflessioni e proposte*. Roma: Homolegens.
- Stefinlongo, A. (2002). *I giovani e la scrittura. Attitudini, bisogni, competenze di scrittura delle nuove generazioni*. Roma: Aracne.
- TrovaRoma (blog). <http://www.dovearoma.it/> (ver. 15.12.2015).