



La tecnologia al servizio di una nuova didattica della scrittura: un percorso interattivo in italiano come lingua straniera.

Daria Mizza e Robert O' Toole

Dipartimento di Italianistica - E-lab, Università di Warwick,
Gran Bretagna

d.mizza@libero.it

Key words: Italian as a Foreign Language, Information Technology, Writing product, Writing process, Interaction.

Abstract

This paper illustrates the theoretical basis, methodological conception, and innovative instructional design of an e-learning support for the development of writing skills of Italian as foreign language university students (University of Warwick, Great Britain). Designed and developed with a solid SLA (Second Language Acquisition) theoretical basis, the computer-based writing support encompasses and integrates the cognitive, social and instructional dimensions, regarded as crucial factors to create a socio-cognitive condition where language tutors and students participate in a "writing community". Through real collaboration between language teaching and research, it also represents an innovative attempt to bring research and practice closer, with the view of contributing to the investigation of the potential of technology to enhance language learning, in particular the development of writing skills in Italian as foreign language in academic settings. By reflecting the current considerable interest in the technological application area of writing research and with the pedagogical objective to represent a challenge for traditional writing instruction, the design philosophy aims particularly to contribute to the development of the new but fast-developing research of synchronous and asynchronous electronic communication.

1 Introduzione

L'abilità di scrittura sta attualmente assumendo una posizione di centrale importanza. Se prima della nascita di internet, in un mondo dominato dalle immagini, la scrittura sembrava assumere solo una funzione accessoria, con l'avvento della rete, e in particolare grazie alla posta elettronica, la scrittura ha conquistato nuovi spazi. Non solo gli utenti

hanno dovuto sviluppare e migliorare le proprie capacità scritte al fine di comunicare in maniera efficace con i nuovi mezzi di comunicazione, ma sono anche comparse nuove figure professionali che richiedono specifiche conoscenze e competenze. Nella progettazione di un sito internet, per esempio, la scrittura deve essere adattata ai contenuti, alle immagini, nonché alle esigenze della rete e dei navigatori.

2 La didattica della scrittura in ambito accademico

Nell'ambito accademico, soprattutto in quello britannico, il problema della scrittura rimane particolarmente urgente, per la persistenza di esami scritti per gran parte delle discipline impartite nei dipartimenti universitari.

Del resto anche nell'università italiana, in cui per tradizione tutti gli esami sono costituiti da prove orali, si organizzano ora corsi di scrittura, sia per l'importanza a questa riconosciuta nel futuro degli studenti - basti pensare al fatto che i corsi universitari destinati all'apprendimento o al perfezionamento delle abilità di scrittura rappresentano l'ultima occasione di apprendimento di questa abilità, richiesta in molte professioni - sia con l'intenzione di venire incontro a chi deve affrontare la stesura di tesine richieste in alcuni esami, nonché della tesi di laurea. Pertanto l'insegnamento della scrittura professionale, un tempo prerogativa dei paesi di area anglosassone, si sta diffondendo anche nelle università italiane, per lo più grazie a corsi di scrittura facoltativi e non ancora diffusi su tutto il territorio nazionale.

Anche nell'ambito dell'insegnamento delle lingue straniere il testo scritto è stato un elemento centrale della pratica didattica per lungo tempo. I testi scritti e i dialoghi in forma scritta erano costruiti *ad hoc* per approfondire esclusivamente le strutture grammaticali presentate secondo una determinata progressione.

La tradizione italiana legata alla scrittura, infatti, si è concentrata per lungo tempo sull'idea che il "saper scrivere" significasse comporre frasi grammaticalmente corrette, piuttosto che esprimere pensieri chiari e coerenti in forma scritta. Questa tendenza didattica concentrava la correzione sulla sola ortografia e grammatica, senza mettere in discussione la struttura del paragrafo o l'organizzazione logica delle idee. In corsi di questo tipo non c'era attenzione per le tecniche didattiche atte a favorire i processi sottesi alla produzione del testo scritto (aspetto cognitivo-testuale), né era prevista alcuna interazione e collaborazione fra gli studenti nelle varie fasi scritte (aspetto sociale).

La didattica della scrittura odierna, invece, si propone di fornire non solo le competenze necessarie al raggiungimento del prodotto, ma anche la consapevolezza del processo in atto.

La complessità, la non linearità e la dinamicità del processo di scrittura prevedono modi di strutturazione del testo diversi e spesso imprevedibili. Pertanto, il semplicistico raggiungimento di canoni testuali fissi e predefiniti che la didattica della scrittura tradizionale si prefigge, non sembra rendere conto di tale varietà. È allora pedagogicamente più utile concentrarsi sul concetto di "variazione della scrittura", in conformità con la varietà e la variazione degli scopi, degli argomenti, dei generi. Ciò richiede anche, e soprattutto, una presa di coscienza delle varie fasi e delle singole procedure del proprio apprendimento, in cui strategie cognitive e metacognitive giocano un ruolo di primaria importanza e talvolta devono essere spiegate in maniera esplicita.

3 Il ruolo delle nuove tecnologie nella didattica della scrittura

Le nuove tecnologie possono avere un impatto significativo nelle varie fasi del processo scrittorio: strumenti di natura sincrona e asincrona possono “facilitare la combinazione dei testi scritti con mezzi visuali e auditivi e stimolare i processi non-sequenziali di scrittura e lettura” (Hyland, 2003), creando un ambiente di apprendimento più interattivo e comunicativo in cui la scrittura può trovare una collocazione nell’ambito delle prestazioni razionali e individuali, come processo determinante per la costruzione del pensiero, sia nell’ambito delle attività creative e collettive, come processo sociale.

Tuttavia, fino a pochi anni fa, molte attività multimediali per l’e-learning erano state create nella sola convinzione che l’uso della tecnologia, ed in particolare alcune funzionalità del computer, fossero utili e motivanti per gli allievi di una lingua straniera, nonostante non venissero strutturate in base a solidi principi teorici; solo recentemente, infatti, i ricercatori hanno sottolineato la necessità di prendere in considerazione i fondamenti teorici che regolano l’apprendimento linguistico (Chapelle, 1998; Doughty, 1987; Levy, 1999).

Inoltre, alcune funzionalità del computer erano utilizzate per la creazione di attività che si limitavano a giustapporsi a quelle già esistenti, senza integrarne le caratteristiche; nello specifico caso della composizione testuale, le risorse online erano proposte con lo scopo di potenziare le attività linguistico-grammaticali di tipo strutturale.

Come è stato suggerito da alcuni studi condotti in quest’ultima decade, (Murphy, 2000; Sandholz, Ringtaff & Dywer, 1997; Warshauer & Meskill, 2000), un’applicazione più innovativa delle tecnologie può risultare più produttiva se accompagnata a un approccio pedagogico di tipo socio-cognitivo, in quanto le competenze di carattere sociale e cognitivo-testuale rivestono un’importanza fondamentale nella didattica della scrittura. Il percorso scrittorio prevede l’attivazione di processi cognitivi determinanti per la costruzione del pensiero, ma la flessibilità di cui è caratterizzato, che implica il superamento almeno in parte della linearità sequenziale, e comporta una molteplicità di operazioni e di scelte per mezzo dell’elaborata orchestrazione di varie funzioni mentali, libera delle potenzialità anche in una dimensione sociale e cooperativa. Il contesto sociale contribuisce a dar vita ad un ambiente di apprendimento più interattivo e comunicativo, creando la dimensione entro cui si costruisce il significato. L’ausilio della tecnologia sincrona e asincrona facilita la coesistenza dell’aspetto cognitivo-testuale e dell’aspetto sociale nella didattica della scrittura, risvegliando l’interesse e la motivazione all’uso di questa abilità, generalmente non prediletta dagli studenti.

4 Il percorso di scrittura interattiva proposto al Dipartimento d’italiano dell’Università di Warwick

Conformemente al rilievo dato dalle attuali teorie sulla scrittura e dalla ricerca in ambito delle tecnologie didattiche, il percorso di scrittura interattiva proposto all’interno del supporto online, accessibile agli studenti d’italiano come lingua straniera dell’Università di Warwick che partecipano al programma di “Anno all’estero in Italia” (“Year Abroad in Italy”), si propone di guidare il processo scrittorio attraverso il

quale gli allievi giungono alla stesura di due composizioni testuali richieste al termine del soggiorno di studio all'estero. In questo contributo sono descritte le caratteristiche salienti del supporto, che riflette gli approcci socio-cognitivi dell'insegnamento e apprendimento della scrittura, sia guidando gli allievi all'adozione di strategie di scrittura come la raccolta delle idee, la pianificazione, la revisione; sia conferendo loro piena autonomia d'interazione e collaborazione in un contesto significativo e uno scopo reale.

Dotato di una solida base teorica, il supporto online integra le dimensioni cognitiva, sociale e pedagogica, considerate come dei fattori determinanti per la formazione di una "comunità di scrittori" ("Writing Community"), in cui insegnanti e allievi interagiscono.

Il presupposto su cui si basa questo supporto online è che il contesto sociale sia la dimensione entro la quale si costruisce il significato, e non un aspetto marginale della comunicazione. È didatticamente utile cercare di creare situazioni in cui questo contesto viene reso concreto, per mezzo di interazioni più o meno prolungate fra persone reali che si scambiano informazioni, idee ed opinioni. Il tipo d'interazioni qui considerate ed analizzate può avvenire fra allievo e insegnante e fra allievo e allievo.

Il supporto online si basa anche su premesse teoriche che s'identificano coi risultati della scienza cognitiva che presenta la conoscenza come un processo, cioè come operazione attiva e consapevole, più che come un prodotto, ovvero come semplice trasmissione di conoscenze dall'insegnante all'allievo. In maniera analoga alla conoscenza, la scrittura è vista oggi anche come un processo cognitivo, testuale e linguistico, attivo e consapevole, che va insegnato esplicitamente, piuttosto che come prodotto da correggere e valutare. In pratica, occorre rendere consapevoli gli allievi che la scrittura è un'operazione complessa in cui si producono dei significati, poi tradotti in stringhe lineari di parole in accordo fra loro, così da garantire la tessitura del testo.

Su queste basi teoriche, il supporto online si propone di fornire un approccio olistico per l'insegnamento e l'apprendimento del processo scrittorio, fornendo tre dimensioni tecnologico-didattiche fra loro connesse.

1) Un ciclico percorso di scrittura creato in uno spazio di apprendimento virtuale (SiteBuilder - Vedi Fig. 1 "Guided Writing Path") che propone tutte le fasi che interessano il processo di scrittura, dalla raccolta delle idee alla revisione dello scritto finale, e incoraggia gli allievi a controllare l'intero processo, dando la possibilità di percorrerne le fasi in maniera regolare e ciclica. Il processo di scrittura è visivamente rappresentato da un cerchio che permette di accedere alle varie attività scritte e che racchiude le sette fasi che accompagnano gli allievi, con diversi colori e da ottobre a maggio, nell'arco cioè di un anno accademico, alla fase di stesura finale di un testo. Il processo scrittorio non è necessariamente lineare, caratterizzato cioè da una fase che immediatamente segue la precedente, ma è un processo circolare in cui l'allievo può liberamente ripetere un passo o scrivere una sezione della composizione cercando una determinata informazione situata altrove nel percorso. Le fasi di scrittura e di revisione sono proposte alla fine dell'anno accademico, nella convinzione che prima di giungere all'atto individuale di stesura, è utile che gli allievi abbiano dapprima partecipato ad attività di scrittura di tipo collaborativo. Inoltre, solo dopo essere stati esposti a vari modelli testuali, gli allievi possono essere considerati pronti per passare alla fase di

realizzazione di un testo in maniera autonoma. In conclusione, invece di focalizzarsi sul prodotto scritto, l'attenzione viene concentrata qui sul complesso processo richiesto durante la preparazione di un testo.

I percorsi proposti, brevi e molteplici, limitati nel tempo e nello spazio, seguono un iter didattico generale con proposte chiaramente definite negli obiettivi e nel procedimento. Le attività di scrittura sono quindi significativamente inserite in un programma più ampio e concernono esercitazioni di scrittura coerenti con le strutture che si vengono via via analizzando e sulle quali si ritiene di fermare l'attenzione degli studenti per un approfondimento. Inoltre, sono organizzate in modo da poter alternare esercitazioni individuali a momenti collettivi e di gruppo. L'interazione scritta allievo-allievo e allievo-insegnante viene così favorita allo scopo di motivare al piacere di scrivere: il lavoro collettivo diventa uno stimolo alla creatività, poiché favorisce la generazione e il successivo scambio di idee, in cui l'insegnante ricopre sia il ruolo di guida, sia quello di consigliere e anche di animatore, incaricato di promuovere la libera espressione.

L'allievo viene considerato "autonomo" solo quando ha dimostrato di aver compreso l'utilizzo di strategie e strumenti come risorse per giungere alla stesura finale di un testo.

2) Una raccolta di specifiche risorse informative e didattiche ("Tailor-made instructional material") catalogate a seconda del tema cui fanno riferimento e accessibili a ogni allievo. Oltre alla comunicazione scritta di tipo dialogico e ai diversi tipi di composizione testuale, anche le attività che prevedono il completamento di schemi e testi, o le risposte scritte sul contenuto di un determinato testo possono avere un valore socio-cognitivo.

3) a) Una combinazione di vari tipi di spazi online che comprendono attività di scrittura controllata e semi-controllata da eseguire all'interno dei Blog (Sezione "Presentati" - "Introduce yourself" - "Modulo di presentazione" - "Introduction Form" - Leggi e Rispondi - "Read and Reply" - e la sezione "Rifletti e Discuti" - "Reflect and discuss" -) che permettono agli allievi di interagire con altri partecipanti per mezzo di commenti in spazi condivisi dedicati a contributi collettivi e collaborazioni in rete ("Introduction Form"); Forum (Sezione "Discussioni Mensili" - "Monthly Discussions") uno spazio condiviso dedicato a contributi collettivi e collaborazioni in rete; attività interattive (Sezione "Interazioni online" - "Online Interactions" - che permettono vari tipi di interazioni al computer seguite da una riflessione individuale sui temi presentati e discussi).

b) Un'integrazione delle seguenti modalità per le attività di scrittura:

- individuale ("Student-individual activities");
- a coppie ("Peers interactive activities");
- collaborativa ("Forum-collaborative activity").

Quest'ultimo tipo di attività offre la possibilità di formare una "comunità di allievi" (Godwin-Jones, 2003) in cui l'insegnante collabora con loro anche in occasione dell'esplicita fase di presentazione e descrizione delle principali tecniche e strategie di scrittura. La maggior parte delle attività scritte di preparazione alla stesura delle due composizioni finali presenta situazioni di scrittura interattiva. In accordo con la definizione di Ruy Brodine (1995), il termine "interattiva" prevede in questo contesto

una corrispondenza informale di testi significativi fra studenti e insegnante, fra studenti e studenti, fra insegnante e studenti fra loro.

Poiché non è facile, in particolare all'inizio di un percorso didattico, creare esercizi di scrittura didatticamente mirati che non prevedano anche l'insegnante come lettore, viene dapprima proposto il caso d'interazione scritta fra allievi e insegnante (Sezione "Leggi e Rispondi" - "Read and Reply"). Tale scelta è determinata primariamente dal fatto che, nel momento iniziale del corso, l'insegnante può fornire una traccia per realizzare scritti analoghi, che verranno adattati dagli studenti a situazioni differenziate. A tale scopo, l'insegnante stesso può costituire il destinatario-lettore degli esercizi di scrittura, finalizzato non tanto alla correzione, quanto alla ricezione di una risposta significativa.

5 Conclusioni

Come è stato dimostrato dalle teorie socio-cognitive sulla scrittura, anche in un ambiente didattico potenziato dalla tecnologia, il contesto sociale può integrare lo sforzo cognitivo dello scrittore, che ha la possibilità di eseguire sia attività individuali che attività collaborative ovunque e ad ogni momento. Per mezzo di metodi qualitativi e quantitativi, il monitoraggio e la valutazione del supporto di scrittura si propongono di confermare che il processo di apprendimento di questa abilità, proprio come avviene nel mondo reale, non è un atto solitario, ma "il risultato dell'interazione fra un gruppo di persone, il contesto e il testo stesso" (Murray, 1992).

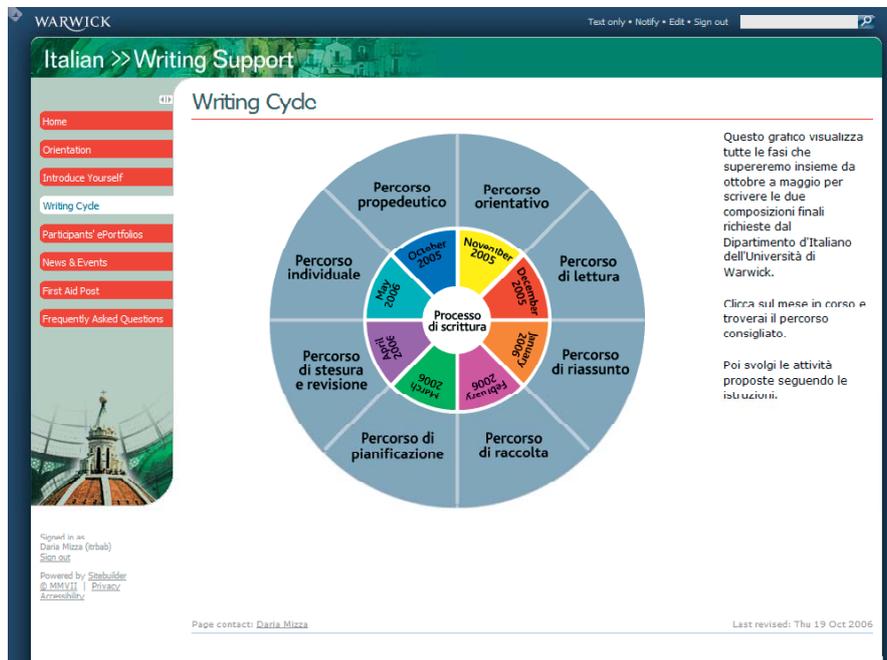


Fig.1 Writing Cycle (Guided Writing Path)

SiteBuilder è un software di creazione e di gestione di siti web attualmente utilizzato dall'università di Warwick. Si tratta di un'applicazione desktop eseguita in piattaforma Windows che permette la creazione e la revisione di pagine e siti web all'interno dell'Intranet dell'università.

P.S Questo strumento e-learning, progettato come supporto per la scrittura interattiva in italiano come lingua straniera, è stato realizzato con l'aiuto del laboratorio informatico (e-Lab) dell'Università di Warwick (Gran Bretagna).

BIBLIOGRAFIA

- Brodine R. (1995), *La scrittura interattiva: l'insegnante e gli studenti si scrivono*, LEND, 242, 173-191.
- Brookes A., Grundy P. (1998), *Beginning to Write*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Chapelle C. (1998), *Multimedia CALL: Lessons to be Learned from Research on Instructed SLA*, Language Learning and Technology, 2 (1), 22-34.
- Doughty C. (1987), *Relating second language acquisition theory to CALL research and application*, in: Smith W. F. (eds.), *Modern Media in foreign education: Theory and implementation*, 133-167, Lincolnwood, IL, National Textbook Company.
- Giacalone Ramat A., ed (1988), *L'italiano fra le altre lingue: strategie di acquisizione*, Bologna, Il Mulino.
- Godwin-Jones R. (1996), *Emerging technologies: Blogs and Wikis: Environments for online collaboration*, Language, Learning & Technology, 7 (2), 12-16.
- Hyland K. (2000), *L2 Writing*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Kroll B. (1990), *Second Language Writing*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Levy P. (1999), *Cibercultura*, São Paulo, Editora 34.
- Murray D. E. (1992), *Collaborative writing as a literacy event; implications for ESL instruction*, in: Nunan, D. (ed.), *Collaborative Language Learning and Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Simone R. (2002), *La terza fase*, Bari, Laterza.