UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO - BICOCCA
Facoltà di Scienze della Formazione

Dottorato di Ricerca in Scienze della Formazione e della Comunicazione
Curriculum in Teorie della Formazione e Modelli di Ricerca in Pedagogia e in Didattica
XXIV ciclo

IL DETTATO NELLA SCUOLA PRIMARIA
ANALISI DI UNA PRATICA DI INSEGNAMENTO

Coordinatrice: Chiar.ma Prof.ssa Ottavia ALBANESE
Tutor: Chiar.ma Prof. ssa Lilia Andrea TERUGGI
Co-tutor: Chiar.mo Prof. Gabriele IANNACCARO

Tesi di Dottorato di:
Elisa FARINA
Matricola n. 031156

ANNO ACCADEMICO 2011-2012

IL DETTATO NELLA SCUOLA PRIMARIA
ANALISI DI UNA PRATICA DI INSEGNAMENTO

INDICE

Introduzione…….. p. 7

I.
IL DETTATO TRA STORIA, TEORIA E PRASSI

1. Storia di una pratica di insegnamento: 150 anni di dettati……... p. 23

1.1 Dall'Unità d'Italia al fascismo: il dettato come strumento per alfabetizzare…….... p. 27
1.1.1. Dai Programmi Coppino ai Programmi Gabelli……... p. 34
1.1.2. I Programmi Baccelli e la Legge Orlando……..... p. 38

1.2. I programmi del periodo fascista: il dettato ideologico come esaltazione del regime……. p. 50
1.2.1. Un'intensa opera di fascistizzazione……. p. 58

1.3. Dal secondo dopoguerra a oggi: il dettato continua …….. p. 68
1.3.1. Il dibattito tra Giorgio Gabrielli e Carmelo Ardito……. p. 73
1.3.2. I Programmi del 1955 e il dibattito degli anni Settanta……... p. 78
1.3.3. I Programmi del 1985…….. p. 88
1.3.4. La «riforma senza fine»……... p. 97

2. Possibilità e limiti del dettato…… p. 113

2.1. Il dettato nell'insegnamento della lingua italiana…….. p. 116
2.2. Le diverse forme di dettato nel contesto nazionale e internazionale……. p. 123
2.3. Il dettato nella ricerca di Emilia Ferreiro……... p. 131

II.
LA RICERCA EMPIRICA

3. Metodologia…….. p. 141

3.1. I presupposti teorici…… p. 143
3.2. Descrizione della ricerca…… p. 149
3.3. Riflessioni metodologiche e strumenti di indagine…… p. 156

3.3.1. Le interviste…….... p. 157
3.3.2. L'osservazione e l'audioregistrazione…… p. 168
3.3.2.1. La trascrizione delle audioregistrazioni…… p. 171
3.3.2.2. L'analisi delle trascrizioni…… p. 176
3.3.3. I testi dettati e le scritture spontanee…….. p. 179

4. Che cosa pensano le insegnanti del dettato…… p. 187

4.1. All'inizio del percorso di ricerca…… p. 187
4.2. Al termine del percorso di ricerca…….. p. 199

5. Che cosa dettano le insegnanti……... p. 211

5.1. Il contenuto dettato……. p. 212
5.2. Le categorie morfologiche…….. p. 218
5.3. Le parole e le sillabe……... p. 222
5.3.1. Le parole scelte dai bambini……... p. 229
5.4. Le convenzionalità ortografiche……. p. 232

6. Che cosa scrivono i bambini spontaneamente……... p. 241

6.1. Le parole…….. p. 243
6.2. I verbi……... p. 249
6.3. Le convenzionalità ortografiche…….. p. 253

7. Come dettano le insegnanti…… p. 259

7.1. Le diverse tipologie di istruzioni……. p. 264
7.1.1. Le istruzioni dirette……... p. 265
7.1.2. Le istruzioni indirette…… p. 273
7.2. Le istruzioni che confondono i bambini……. p. 288
7.3. Il linguaggio metaforico delle insegnanti……... p. 292

8. Come scrivono i bambini sotto dettatura……... p. 299

8.1. Gli errori dei bambini e la modalità di dettatura dell'insegnante…… p. 302
8.2. Gli alunni in difficoltà……. p. 310

Conclusioni..... p. 329

Bibliografia……... p. 345

Allegati..... p. 361

Ringraziamenti……. p. 521

Cuando compruebas que al comienzo de la escuela primaria, en el mismo salón de clases, hay niños que entienden la escritura de cierta manera y otros de manera completamente diferente, debes aceptar que el discurso del maestro será asimilado, entendido de diversos modos. Las respuestas de los niños serán diferentes según el conocimiento previo che tengan sobre la escritura. El problema es que nadie suponía que lo chicos sabían algo relevante sobre la escritura antes de entrar a la escuela.

E. Ferreiro

Introduzione

> Se pensiamo che il bambino apprenda solo quando è sottoposto a un insegnamento sistematico, e che la sua ignoranza sia garantita fino a che non riceve tale insegnamento, non potremo vedere nulla. Se invece consideriamo i bambini come individui che ignorano di dover chiedere il permesso per apprendere, forse cominceremo ad accettare che essi possano sapere, nonostante non ne abbiano ricevuta l'autorizzazione istituzionale.
>
> E. Ferreiro

Il percorso di ricerca qui descritto è il risultato di un lungo itinerario di formazione, le cui radici più profonde sono rintracciabili sia nella professione di insegnante di sostegno, che pratico ormai da quasi dieci anni, sia nel lavoro di collaborazione che svolgo con la cattedra di Didattica della lettura e della scrittura presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

Come insegnante di sostegno, infatti, sono quotidianamente chiamata a riflettere sul rapporto tra insegnamento e apprendimento e, in particolar modo, sulle strategie utili a favorire tale apprendimento da parte dei miei studenti; contemporaneamente, il rapporto con le acquisizioni più avanzate della ricerca teorica maturato grazie al lavoro condotto in università, oltre a consentirmi di trovare risposte ai problemi specifici costantemente posti dalla vita di classe, sollecita sempre nuove domande. Il contatto giornaliero con bambini con difficoltà di apprendimento mi costringe, in particolare, a confrontarmi con i problemi posti dall'insegnamento della lingua italiana e a riflettere sulle strategie che possano aiutarli ad acquisire una migliore padronanza del codice scritto.

Sono state in primo luogo proprio le domande nate in classe, nel rapporto quotidiano e diretto con gli alunni, a spingermi verso il percorso di ricerca condotto in questi ultimi anni, confermando quanto scrive Maria Lo Duca a proposito dell'efficacia propulsiva che la dialettica tra pratica e teoria ha avuto sulla ricerca degli ultimi anni:

> Non saranno stati proprio i bisogni concreti dell'insegnamento della lingua italiana uno dei motori in grado di imprimere quel violento moto di accelerazione alla ricerca sull'italiano che ha portato in pochi anni a risultati tanto importanti?[1]

[1] M. Lo Duca, *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Carocci, Roma 2003, p. 13.

Con il trascorrere degli anni di insegnamento, congiuntamente con un approfondimento continuo delle teorie nell'ambito dell'acquisizione della lingua scritta avvenuto nel contesto universitario, ho maturato la consapevolezza che le domande con cui interrogavo quotidianamente sia il mio modo di insegnare, sia la realtà scolastica nella quale ero inserita, erano frutto di una determinata visione dell'apprendimento della lingua scritta che non sempre coincideva con quello dei colleghi con cui mi confrontavo. L'esplicitazione di tale consapevolezza si è resa ancor più necessaria quando ho deciso di intraprendere il percorso di ricerca qui descritto dal momento che, come sostiene Massimiliano Tarozzi:

> Il ricercatore […] e la propria visione del mondo divengono centrali nel processo interpretativo, e il suo retroterra culturale, e anche biografico, si fanno elementi imprescindibili nella ricerca. Lo scienziato sociale si rende allora conto che l'oggetto dei propri studi non è l'analisi di un'ipotetica realtà, ma diventa una ricerca centrata su "io che analizzo la realtà".[2]

La visione con cui stavo interrogando le pratiche di insegnamento trova il suo fondamento nelle ricerche psicogenetiche relative alla lingua scritta sviluppate in Italia nella seconda metà degli anni Ottanta da un gruppo di ricercatrici appartenenti alla scuola piagetiana[3].

Sebbene Piaget non abbia mai elaborato una riflessione sistematica sui processi di apprendimento della lingua scritta, il suo contributo scientifico – consistente nell'elaborazione di una teoria generale dei processi di acquisizione della conoscenza – può essere esteso anche nell'ambito più specifico della ricerca sull'apprendimento linguistico. Il soggetto che emerge dalla teoria piagetiana può essere descritto come un individuo che cerca attivamente di comprendere il mondo che lo circonda e di trovare una soluzione ai diversi interrogativi che si pone. Come sostiene Emilia Ferreiro però, «il bambino che cerca di comprendere il mondo che lo circonda, che formula delle teorie circa quel mondo, un bambino al quale praticamente nulla sfugge» raramente ha la possibilità di emergere all'interno delle realtà scolastiche[4]. Se è valida l'idea sulla quale si fonda la teoria piagetiana della conoscenza, di un soggetto conoscente che interroga incessantemente la realtà e cerca di trovare una soluzione ai quesiti che lui stesso formula, si può presupporre che anche nell'apprendimento linguistico il bambino sia un soggetto attivo che formula ipotesi circa il funzionamento della lingua e che il

[2] M. Tarozzi, *Pedagogia generale. Storie, idee, protagonisti*, Guerini, Milano 2011, p. 191.
[3] Si vedano a questo proposito le ricerche di: M. Orsolini, C. Pontecorvo (a cura di), *La costruzione del testo scritto nei bambini*, La Nuova Italia, Firenze 1991; C. Zucchermaglio, *Gli apprendisti della lingua scritta*, il Mulino, Bologna 1991.
[4] G. Quinteros (a cura di), *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*, Fondo de Cultura Economica, Mexico 1999, p. 21.

suo processo di apprendimento sia indipendente dai metodi che vengono utilizzati per l'acquisizione di determinate conoscenze: «il metodo può aiutare o frenare, facilitare o rendere difficile, l'apprendimento, ma non può crearlo»[5].

Anche nelle diverse realtà scolastiche che ho avuto la possibilità di conoscere, difficilmente – soprattutto per quanto riguarda l'apprendimento della lingua scritta – ho visto "in azione" il bambino piagetiano; la preoccupazione degli insegnanti si concentrava infatti, troppo spesso, sul metodo più adatto per insegnare a scrivere e poco sulle conoscenze già possedute dai bambini e sulle riflessioni che questi facevano sul funzionamento della lingua parlata. L'assenza del bambino piagetiano anche nei contesti scolastici osservati ha iniziato ad accrescere in me degli interrogativi circa il senso di alcune pratiche di scrittura largamente utilizzate nelle scuole italiane; tali quesiti sono diventati ancor più insistenti proprio alla luce delle ricerche psicolinguistiche secondo le quali l'oggetto di ricerca della didattica della lingua scritta viene individuato nelle pratiche sociali di lettura e scrittura che dovrebbero essere insegnate all'interno della scuola di ogni ordine e grado. In base a tali ricerche la scrittura non può essere considerata come la semplice traduzione dei fonemi in grafemi ma come un processo molto più complesso che richiede conoscenze non solo nell'ambito del sistema di scrittura di riferimento ma anche della lingua scritta[6]. Viene quindi messa in discussione la progressione classica con cui frequentemente si insegna a scrivere; progressione che parte tradizionalmente dall'apprendimento delle vocali e dalla combinazione di queste con alcune consonanti così da formare le prime sillabe. In tal modo si riproduce abbastanza bene la serie «delle acquisizioni della lingua orale, così come essa si presenta "vista dall'esterno" (come a dire, vista dai comportamenti osservabili e non dal processo che genera tali condotte visibili)»[7]. Tale concezione di apprendimento emerge in maniera evidente anche nelle credenze diffuse tra molti insegnanti secondo cui per scrivere in modo convenzionale è necessario saper "parlare bene" e pronunciare correttamente le parole[8]. L'insegnamento tradizionale, secondo Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, ha quindi costretto i bambini, all'inizio della loro scolarizzazione, ad apprendere nuovamente i suoni del parlato

[5] E. Ferreiro, A. Teberosky, *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Giunti, Firenze 1985, p. 25.

[6] Le conoscenze relative al sistema di scrittura si riferiscono ai principi e alle regole proprie di una lingua (per esempio la direzionalità, la forma delle lettere ecc…); le conoscenze relative alla lingua scritta riguardano invece l'uso della lingua come oggetto sociale (come è, per esempio, lo scrivere in modo adeguato allo scopo e al destinatario). Cfr. C. Pontecorvo, D. Faretti, *Apprendere un sistema di scrittura, apprendere una lingua scritta*, in C. Pontecorvo (a cura di), *Manuale di psicologia dell'educazione*, il Mulino, Bologna 1999, pp. 173-194.

[7] E. Ferreiro, A. Teberosky, *Op. cit.*, p. 18.

[8] Tali idee emergeranno anche dalle interviste da me condotte a un gruppo di insegnanti. Si veda a questo proposito il capitolo 4.

che, se non distinti chiaramente, non avrebbero potuto portare a un'acquisizione del sistema di scrittura alfabetico.

> Questa premessa, però, si basa su due supposizioni, entrambe false: che un bambino di sei anni non sa distinguere i fonemi della sua lingua, e che la scrittura alfabetica è una trasposizione fonetica della lingua.[9]

Ciò non significa che i bambini non abbiano difficoltà nel suddividere le parole in sillabe e nel ricercare i fonemi che le costituiscono ma che, invece, devono essere aiutati a portare a un livello maggiore di consapevolezza le proprie conoscenze in merito: non si tratta quindi di insegnare ciò che si pensa non sappiano, ma di creare delle situazioni di apprendimento affinché le conoscenze implicite già possedute abbiano la possibilità di emergere e diventare oggetto di una reale presa di coscienza.

Tali riflessioni e presupposti teorici mi hanno condotto a interrogare alcune pratiche didattiche diffuse nel contesto scolastico per capire il senso che possono avere nel processo di acquisizione della lingua scritta dal momento che sono piuttosto distanti dai contributi scientifici che le ricerche psicolinguistiche ci suggeriscono. Tra le tante pratiche di lettura e scrittura presenti nella Scuola Primaria e finalizzate all'apprendimento del codice scritto, ho deciso di rivolgere la mia attenzione alla pratica del dettato nelle classi prime; tale scelta, oltre che per le ragioni sopra descritte, è stata inoltre supportata da una pluralità di motivazioni.

In primo luogo l'osservazione di molti protocolli osservativi raccolti in diverse Scuole Primarie dalle studentesse di Scienze della Formazione primaria testimoniano una presenza notevole del dettato – soprattutto nel primo anno della Scuola Primaria – finalizzato all'insegnamento della lingua italiana; tali protocolli mettono in luce situazioni didattiche in cui è difficile comprendere quale sia la finalità di questa pratica.

In secondo luogo, ciò che ha consentito di rivolgere la mia attenzione al dettato consiste nel fatto che tale pratica nonostante abbia una storia più che centenaria[10] e sia ancora largamente diffusa, non sembra essere stata supportata – per lo meno nel contesto italiano[11] – da un'adeguata letteratura atta a metterne in luce possibilità e limiti.

---

[9] E. Ferreiro, A. Teberosky, *Op. cit.*, p. 19.

[10] Si veda a questo proposito il capitolo 1.

[11] Diversa risulta essere la situazione internazionale. Si vedano a questo proposito i seguenti contributi: P. Benitez Perez, *Dictado y segundas lenguas*, Atti I, Centro Virtual Cervantes, 1988; M. Finocchiaro, *Teaching English as a Second Language*, Harper and Row, New York 1958, pp. 176-179; L. Fraca de Barrera, *El procesamiento psicolinguistico del dictato y sus implicaciones para la enseñanza de la lengua escrita*, in "Investigación y Postgrado", 22, 1, 2007, pp. 93-107; P.D. Harris, *Testing English as a Second Language*, Mc Graw-Hill, New York 1969, pp. 4-5; D. Manesse, *Orthographe, à qui la faute?*, in "Enseignement catholique

Infine, ma non di minore importanza, lo studio sul dettato effettuato da Emilia Ferreiro in Messico negli anni Ottanta[12] ha alimentato il desiderio di osservare come tale pratica venga svolta anche nel contesto italiano; sebbene questo lavoro non sia stato sviluppato come una vera e propria ricerca comparativa[13], l'indagine della ricercatrice argentina ha costituito un punto di partenza indispensabile per la scelta degli obiettivi di ricerca nonché un costante punto di riferimento per l'analisi dei dati ottenuti.

Il connubio tra i presupposti teorici sopra descritti e la mia condizione di insegnante ha permesso quindi di formulare alcune domande che hanno indirizzato l'azione indagatrice; domande che, come si vedrà meglio in seguito, inserendosi all'interno di un disegno di ricerca qualitativo, hanno subito una continua ridefinizione a seconda degli stimoli offerti dal lavoro sul campo.

Se all'inizio della ricerca l'obiettivo fondamentale era comprendere il motivo per cui le insegnanti dettano ancora, successivamente anche il contenuto dei testi dettati e le modalità con cui tale pratica viene condotta sono diventati oggetto di investigazione. Perché dunque, e in che modo, le insegnanti nel primo anno della Scuola Primaria dettano? Lo svolgimento della ricerca teorica ed empirica ha permesso di far sorgere, accanto a queste domande principali, altri quesiti a cui ho ritenuto opportuno cercare di fornire una risposta: se, a partire dall'Unità d'Italia, il dettato è presente nei Programmi Ministeriali per la scuola elementare come pratica per sconfiggere il dialetto, come mai è ancora così frequente anche quando i Programmi Ministeriali non ne trattano più? Inoltre, è ancora utile il dettato in un contesto in cui molti bambini giungono a scuola già alfabetizzati o, al contrario, parlano lingue "non

---

actualités", 323, Avril 2008, pp. 48-49; M. Karami Kortaviji, *The effect of dictation practice on general language proficiency*, University of Theran, 1995, pp.1-7; R. Lado, *Language Testing*, Longman, London 1961, pp. 20-24, 32-35, 48-50, 128-130; R. Montalvan, *Dictation Update: Guidelines for teacher-training workshop*, 1990, in: http://exchanges.state.gov/education/engteaching/dictn2.htm; P. Nation, *Dictation, Dicto-comp, and Related Techniques*, in "English Teaching Forum", October 1991, pp. 12-14; J.W. jr Oller, *Language test at school*, Longman, London 1997; J.W. jr Oller, *Dictation as a device for testing foreign language proficiency*, in "English Language teaching", 25, 3, 1971, pp. 254-259; M. Rahimi, *Using dictation to improve language proficiency*, in "Asian EFL Journal", 10, 1, 2008, pp. 33-47; M. Rinvolucri, D. Paul, *Dictation. New methods, new posibilities*, CUP, Cambridge 1988; W. Stansfield, *Dictation as a measure of Spanish language proficiency*, in "IRAL", XIX/4, November 1981, pp. 347-351; M.R. Valette, *The use of dictèe in the French language classroom*, in "Modern language journal", 48, 7, 1964, pp. 431- 434.

[12] E. Ferreiro, *La práctica del dictado en el primero año escolar*, in "Cuadernos DIE", 15, Mexico 1984.

[13] L'impossibilità di svolgere una ricerca comparativa deriva in primo luogo dal fatto che la ricercatrice argentina, supportata da un'equipe di ricercatori, ha raccolto ben 285 dettati in tre aree geografiche differenti. Un numero così elevato di dati presuppone un disegno di ricerca che difficilmente un solo ricercatore, come nel mio caso, può realizzare.

trasparenti"[14] in cui il rapporto fonema-grafema non è così diretto come nella lingua italiana? E inoltre, domanda che mi riguarda in quanto insegnante di sostegno: riescono i bambini meno competenti a svolgere il dettato? Se da un lato le pratiche di insegnamento non possono essere miopi nei confronti della società in continuo cambiamento, dall'altro è necessario che teoria e prassi continuino ad alimentarsi reciprocamente così da evitare situazioni in cui vi sia uno scollamento troppo forte tra ciò che effettivamente si pratica nei luoghi educativi e ciò che le ricerche suggeriscono. Solo una ricerca che pone al centro dell'azione euristica la pratica dei docenti, i loro pensieri, il loro agire, consente di far nascere domande che interroghino la realtà e di offrire risposte ai problemi concreti che la didattica pone.

Se i presupposti teorici di matrice psicogenetica hanno costituito le lenti con le quali ho interrogato la realtà scolastica e che hanno inoltre permesso la formulazione degli obiettivi di ricerca, le domande formulate indirizzano il presente lavoro verso un disegno euristico che non è psicogenetico dal momento che lo scopo non consiste nell'investigare le ipotesi che i bambini formulano mentre scrivono sotto dettatura e tentano di tradurre i fonemi in grafemi. Le domande di ricerca teorizzate focalizzano l'attenzione principalmente sulle ragioni che spingono le insegnanti a dettare e sulle modalità con cui lo fanno anche se, come si vedrà in seguito, la ricerca didattica non può prescindere dal considerare le relazioni complesse che si instaurano tra insegnante, alunno e contenuto, che costituiscono quello che Chevallard considera il «nucleo duro» delle didattiche disciplinari[15].

Fondandosi sull'osservazione, la descrizione e l'analisi della pratica del dettato, il lavoro di ricerca intrapreso si colloca all'interno dell'*analisi delle pratiche di insegnamento,* che costituisce un filone della ricerca didattica ed educativa. Gli obiettivi che si intendono raggiungere con l'analisi delle pratiche educative si identificano, in primo luogo, nell'indagare come gli insegnanti lavorino, nel senso di comprendere cosa accade quando mettono in atto un'azione di insegnamento, cercando di cogliere, attraverso osservazioni, colloqui e interviste, il loro pensiero. In secondo luogo l'analisi delle pratiche di insegnamento punta allo sviluppo di un atteggiamento riflessivo da parte degli insegnanti sulla propria pratica così da favorire il passaggio da una riflessione occasionale a una pratica riflessiva; questa fase della ricerca, che può essere svolta in gruppo o individualmente con il ricercatore, vuole sollecitare l'analisi del vissuto e delle attività che l'insegnante realizza in un determinato momento della vita

[14] Lingue come l'italiano e lo spagnolo si definiscono *a grafia trasparente* poiché presentano poche variazioni tra il codice verbale e il codice scritto. Lingue come l'inglese e il francese in cui a un fonema corrispondono molti grafemi, vengono definite *lingue a grafia opaca o non trasparente.*

[15] Cfr. Y. Chevallard , *La traposición didáctica. Dal saber sabio al saber enseñado*, Aique, Buenos Aires 1991.

scolastica. Grazie a questo percorso è possibile lavorare con gli insegnanti al fine di aumentare la loro consapevolezza circa la pratica didattica e, conseguentemente, migliorare la loro formazione[16]. L'analisi delle pratiche, concentrandosi sul processo di interazione tra insegnante-allievo, focalizza l'attenzione più sulla comprensione che sull'osservazione-descrizione. Il paradigma ermeneutico sembra quindi quello maggiormente adatto per analizzare le pratiche di insegnamento poiché tenta una conciliazione tra osservazione-descrizione e comprensione. Tale approccio contribuisce inoltre a cogliere meglio lo scarto tra agito e dichiarato, soprattutto nell'attività didattica dove molto spesso sono le conoscenze tacite a indirizzare l'azione degli insegnanti. Da questo filone di ricerche ho sviluppato quindi l'idea non solo di osservare e descrivere la pratica del dettato ma anche di cercare di rendere esplicite le motivazioni e le credenze soggiacenti a tale pratica così da accrescere la consapevolezza nei docenti e comprendere se si tratti, come conclude Emilia Ferreiro nella ricerca già citata, di una attività routinaria o di cui, invece, gli insegnanti hanno piena coscienza. [17]

> La gente fa quello che fa, continua a farlo, senza pensare a quello che sta facendo, a come farlo e a cosa significa. I rituali sono il risultato di soluzioni stabili e riuscite ai problemi provocati da circostanze sociali ripetitive.[18]

Gli obiettivi che l'analisi delle pratiche di insegnamento si propone di raggiungere orientano la ricerca verso la direzione della formazione in quanto il ricercatore può utilizzare l'analisi della pratica didattica come uno strumento per aumentare le competenze professionali dei docenti. Se questa accezione dell'analisi delle pratiche di insegnamento è forse quella verso cui si sono concentrati gran parte dei contributi teorici[19], il presente lavoro vuole tuttavia porre l'accento anche sulla dimensione dell'analisi delle pratiche in quanto dispositivo euristico utile per "leggere/interpretare/comprendere il fare scuola, con la conseguente distinzione/puntualizzazione fra una logica della formazione e una logica della ricerca"[20]. Le motivazioni che hanno portato alla definizione di questo lavoro di ricerca non sono infatti

[16] Cfr. C. Laneve (a cura di), *Analisi della pratica educativa*, La Scuola, Brescia 2005.
[17] Cfr. C. Laneve, *Scrittura e pratica educativa. Un contributo al sapere dell'insegnamento*, Erickson, Trento 2009.
[18] L. Mangham, M.A. Overington, *Organizzazione come teatro. L'analisi dei comportamenti di lavoro attraverso la metafora teatrale*, Cortina, Milano 1993, p. 69.
[19] Si veda a questo proposito l'ampia rassegna bibliografica presente in C. Laneve (a cura di), *Dentro il "fare scuola". Sguardi plurali sulle pratiche*, La Scuola, Brescia 2010, e in particolar modo il capitolo di L. Agrati, *L'analisi delle pratiche educative: tratteggio internazionale*, pp. 295-328.
[20] C. Laneve (a cura di), *Dentro il "fare scuola". Sguardi plurali sulle pratiche*, cit., p. 13.

dirette alla realizzazione di un percorso prettamente formativo per le insegnanti ma sono rivolte a fornire un contributo scientifico utile ad accrescere – per quanto possibile e con tutti i limiti che tale ricerca può presentare – la conoscenza sull'insegnamento/apprendimento del dettato. Per questo motivo di completezza euristica, la ricerca intrapresa non ha potuto limitarsi a osservare la pratica del dettato dal punto di vista delle insegnanti ma si è reso necessario cercare le interrelazioni tra l'insegnare, l'apprendere e la lingua scritta, che caratterizzano l'indagine propria delle didattiche disciplinari[21].

L'analisi delle pratiche di insegnamento viene quindi a costituirsi, nel presente lavoro, come un modello di ricerca interazionista[22], capace cioè di intrecciare le diverse variabili che riguardano le insegnanti – con le loro conoscenze ed esperienze in merito al dettato – gli alunni, con le loro modalità di concettualizzazione della lingua, e infine il contenuto, cioè la lingua scritta, nella sua dimensione storica, pragmatica e grammaticale.

Tali premesse fanno emergere tutta la complessità insita nella relazione tra insegnamento e apprendimento che, nel momento in cui deve essere indagata, necessita di un paradigma di ricerca capace di cogliere tali relazioni; l'impossibilità di comprendere il processo di insegnamento-apprendimento attraverso una rapporto di causa-effetto misurabile in termini oggettivi implica la scelta di un disegno di ricerca di tipo qualitativo, più adatto alla descrizione e alla comprensione dell'oggetto di indagine. Un'analisi di tipo qualitativo non è infatti volta alla ricerca di generalizzazioni ma cerca di capire le situazioni nella loro unicità mettendo al centro le relazioni tra le diverse componenti del fenomeno educativo:

> Il qualitativo indaga i modi attraverso i quali i soggetti assegnano senso al mondo, rinunciando in partenza ai grandi affreschi scientifici e preferendo invece le miniature: studi in profondità di singoli casi, di situazioni circoscritte, senza pretesa di generalizzazioni che risulterebbero arbitrarie. La ricerca è in questo senso idiografica e il materiale che produce[…] si lascia esplorare da procedure che, per quanto rigorose, non seguono le tappe del metodo sperimentale.[23]

Proprio la complessità del fenomeno analizzato ha implicato la scelta di un disegno di ricerca di tipo idiografico volto ad analizzare realtà circoscritte con l'obiettivo di comprenderle in modo approfondito; tale predilezione, come si vedrà meglio in seguito, ha richiesto anche un cambiamento di linguaggio dal momento che non è opportuno utilizzare il termine "campione

[21] Cfr. L.A. Teruggi (a cura di), *Percorsi di lingua scritta. Esperienze didattiche dai 3 ai 13 anni*, Junior, Bergamo 2007.
[22] Cfr. C. Laneve (a cura di), *Dentro il "fare scuola". Sguardi plurali sulle pratiche*, cit., p. 14.
[23] M. Tarozzi, *Op. cit.*, pp. 186-187.

di ricerca" bensì quello di "soggetti partecipanti", identificati «in ragione della loro rilevanza teoretica o pragmatica e non già in ragione della loro rappresentatività»[24]. Ho preferito inoltre non parlare di "ipotesi di ricerca" in quanto termine che implicherebbe un disegno di indagine di tipo sperimentale, bensì di obiettivi che hanno indirizzato la mia azione euristica e che, proprio perché all'interno di una ricerca di tipo qualitativo, hanno subito una ridefinizione sulla base degli stimoli provenienti dal lavoro sul campo. Infine, anche l'analisi dei dati raccolti non segue un percorso di tipo deduttivo ma è diventata un vero e proprio processo contingente alla ricerca stessa che ha permesso la formulazione, in itinere, di ulteriori obiettivi di indagine[25].

Oltre alla ridefinizione dei termini di ricerca, il paradigma di tipo qualitativo, che costituisce la cornice del presente lavoro, ha richiesto anche un'ampia riflessione sulla metodologia più adatta a cogliere le relazioni complesse insite nel fenomeno educativo; abbandonando la possibilità di utilizzare metodi standardizzati e ripetibili, il problema che si pone utilizzando metodi qualitativi consiste nella compatibilità tra teorie di riferimento, oggetto di studio, metodi e strumenti impiegati; è proprio questa compatibilità, di cui si parlerà prossimamente, a dare rigore ai disegni di ricerca qualitativi. Per evitare il rischio di scegliere una metodologia inadeguata al problema da affrontare, rendendo di conseguenza poco significativi i risultati dello sforzo euristico, si è reso necessario intraprendere la strada del *bricoleur* o *quilt maker*[26], che è chiamato a utilizzare tutti i metodi e materiali empirici a disposizione dal momento che le scelte d'azione non possono essere fatte in anticipo ma dipendono dalle domande poste in itinere, in relazione al contesto d'indagine.

Ancora più forte, soprattutto per le premesse epistemologiche dichiarate, è stata la necessità, come ricercatrice, di assumere il ruolo di *bricoleur teorico*, il quale, consapevole dei diversi paradigmi interpretativi, sa di poterli utilizzare in base ai problemi che deve affrontare.

> He or she may not, however, feel that paradigms can be mingled or synthesized (…). The researcher-as-bricoleur theorist works between and within competing and overlapping perspectives and paradigms.

[24] M. Cardano, *Tecniche di ricerca qualitativa*. *Percorsi di ricerca nelle scienze sociali*, Carocci, Roma 2003, p. 18.
[25] Cfr. M. Tarozzi, *Op. cit*., pp. 183-192.
[26] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, *Handbook of qualitative research*. *Second edition*, Sage Publications Inc., Los Angeles 2000, p. 6.

Si è trattato quindi, come sostiene Luigina Mortari[27], di intrattenere una forma di libertà rigorosa con i metodi: libertà intesa come possibilità di meticciare i metodi quando se ne sente la necessità e rigore nel senso di rendere conto in modo analitico delle ragioni che hanno orientato le decisioni. Tale meticciamento di prospettive teoriche e approcci metodologici – è utile ricordarlo – è stato determinato sia dalla volontà di voler cogliere le relazioni che, nella didattica delle discipline, intercorrono tra coloro che insegnano, chi apprende e il contenuto oggetto di insegnamento, sia dall'assenza nel contesto italiano di vere e proprie ricerche sul dettato inteso come strumento per l'apprendimento della lingua scritta.

Se il disegno di ricerca fin qui descritto ha fornito la possibilità di descrivere e analizzare la pratica del dettato, per cercare di comprenderla in modo più approfondito è stato necessario intraprendere anche una ricerca storica finalizzata a capire le ragioni per cui, ancora oggi, il dettato è così radicato nell'insegnamento della lingua italiana.

La prima parte di questo lavoro è quindi dedicata a uno studio storico nella consapevolezza che, se si vuole veramente capire una pratica, è necessario rintracciare le sue origini, il contesto all'interno del quale essa si è affermata così da delineare quei passaggi che possono aver portato alla sua "ritualizzazione" o, più semplicemente, al suo affermarsi come pratica routinaria. Considerare il dettato con una lente storica ha significato reperire quelle fonti all'interno delle quali ci fosse traccia del suo utilizzo; mi sono servita in primo luogo dei Programmi Ministeriali emanati dall'Unità d'Italia a oggi e, parallelamente, della consultazione delle riviste scolastiche che a partire dall'unificazione italiana hanno aiutato gli insegnanti nella loro didattica quotidiana. La scelta di tale periodo è determinata dal fatto che la nascita della lingua nazionale si pone come un problema urgente soprattutto a partire dalla nascita dello Stato Italiano a quel tempo abitato da popolazioni che parlavano differenti dialetti[28]. Se, fino al ventennio fascista, il dettato veniva utilizzato per insegnare a scrivere e soprattutto per far apprendere le convenzionalità ortografiche della nascente lingua italiana, nel periodo del regime assume un ruolo differente: si diffonde in maniera capillare il dettato ideologico volto alla trasmissione di valori dal chiaro sapore fascista; il dettato perde allora il suo ruolo specifico di insegnamento della lingua italiana diventando un facile strumento in

[27] Cfr. L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*. *Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma 2007.
[28] Il censimento del 1861 riguardante le 59 province che costituivano il Regno d'Italia individua la presenza di «sei famiglie di dialetti» oltre che alle lingue parlate «da frazioni di popoli stranieri». Risultano totalmente allofone le valli di Gressoney, comuni sparsi nelle valli di Ossola e Sesia dove si parla un dialetto germanico, la città di Alghero è parzialmente di lingua catalana, vi sono due arcipelaghi linguistici costituiti da parlanti di albanese e greco e, infine, la frangia occitana che include sia le valli di Pinerlo, Susa, le valli del Cuneese, sia la Valle d'Aosta (cfr. P.E. Balboni*, Storia dell'educazione linguistica italiana*, Utet, Torino 2009, p. 20)

mano al regime. Dopo la Seconda Guerra Mondiale il dibattito intorno all'uso del dettato sembra diminuire fino quasi a scomparire nell'ultimo decennio del Novecento; tale constatazione ha acceso ancor di più il mio interesse in merito a questa pratica: perché tanto silenzio attorno a una prassi che di fatto tutte le insegnanti utilizzano almeno nel primo anno scolastico della Scuola Primaria?

Il secondo capitolo, prettamente teorico, offre una rapida panoramica dei contributi – italiani e internazionali – all'interno dei quali il dettato è considerato nella sua accezione di pratica didattica e non per esempio, come test o come strumento di indagine per valutare le competenze ortografiche. La scelta di operare una commistione tra le diverse teorie di riferimento è risultata una strada inevitabile data la complessità dell'oggetto di studio e delle domande di ricerca elaborate: essendo il dettato una pratica per l'apprendimento della lingua scritta, per poterne parlare in modo esaustivo è stato necessario fare riferimento a teorie e approcci appartenenti alle diverse discipline che trattano la materia: studi fonologici, sintattici e ortografici. Se tale operazione risulta essere di inevitabile frammentarietà ritengo però che questa modalità di procedere, oltre a rappresentare un limite e una debolezza epistemologica, possa costituirsi anche come un elemento di forza in quanto permette di descrivere, analizzare e comprendere la pratica del dettato senza limitarsi a un solo punto di vista che ne ridurrebbe la complessità.

All'interno di questo lavoro sulla pratica del dettato non sono perciò assenti le teorie relative all'apprendimento della lingua scritta, la loro declinazione didattica sui metodi di insegnamento della scrittura, le teorie inerenti l'insegnamento della grammatica e, di conseguenza, la considerazione dell'oggetto "lingua italiana" dal punto di vista fonologico, sintattico, ortografico e semantico. Non avendo trovato, soprattutto nel contesto italiano, testi di riferimento che trattino il dettato come pratica didattica, la difficoltà incontrata è consistita nel tentativo di sintesi e di connessione dei diversi contributi in modo da elaborare un quadro teorico generale di riferimento all'interno del quale uno studio sul dettato come pratica didattica ha trovato la sua "ragion d'essere". Nessuno di questi apporti è stato approfondito in maniera esaustiva ma sono stati presi in considerazione quegli studi e quelle suggestioni che non solo mi hanno consentito di rendere maggiormente intelligibile la pratica del dettato ma anche di fare da collante tra teoria e pratica.

La seconda parte, cuore del presente lavoro, è interamente dedicata alla ricerca empirica che può essere considerata come punto di partenza, ma anche di arrivo, del percorso euristico intrapreso. Se le pratiche didattiche nelle quali ero immersa con il mio lavoro di

insegnante, come sostiene Dewey, hanno fornito i dati e gli argomenti «che costituiscono i problemi dell'indagine» [29], sui quali è necessario investigare, solo ritornando nell'ambiente scolastico sarebbe stato possibile intraprendere una ricerca basata su quelli che Luigina Mortari definisce «problemi viventi»[30]: questioni cioè che è utile indagare poiché possono fornire un miglioramento delle pratiche stesse.

La ricerca sul campo, iniziata nel Settembre del 2009 e conclusasi due anni dopo, ha visto coinvolte tredici classi prime di quattro Scuole Primarie caratterizzate da diversi contesti socio-culturali: medio-alto quello del centro di Milano, medio quello della Scuola Primaria di Cinisello Balsamo, e medio-basso quello delle due scuole della periferia nord di Milano. Il percorso di ricerca iniziato con delle interviste discorsive volte a mettere in luce le ragioni per cui le insegnanti dettano, è proseguito con le osservazioni della pratica di dettatura: solo scendendo sul campo nel momento in cui le insegnanti dettavano sarebbe stato possibile cogliere nella pratica la congruenza tra dichiarato e agito; a questo scopo si è reso necessario costruire un impianto metodologico coerente e rigoroso per la raccolta dei dati durante le situazioni di dettatura. L'analisi di una pratica di insegnamento però, come già ricordato, non può di fatto prescindere dal considerare le relazioni complesse che si instaurano tra insegnante, alunno e contenuto; coerentemente con le ricerche psicogenetiche nell'ambito della didattica della lingua scritta e considerando il fatto che il dettato, in quanto semplice traduzione di fonema in grafema non permette di comprendere il livello di concettualizzazione della scrittura da parte dei bambini, si è reso necessario affiancare, accanto all'osservazione delle situazioni di dettatura e dei dettati scritti dagli alunni, anche la raccolta di scritture spontanee prodotte dai bambini nello stesso periodo in cui si è svolto il dettato.

La ricerca si è infine conclusa con ulteriori lavori di riflessione effettuati insieme alle insegnanti e volti ad aumentare la loro consapevolezza sulla pratica della dettatura.

Si è trattato quindi di un percorso ricorsivo non solo tra teoria e pratica ma anche tra i dati via via raccolti e la definizione dei successivi momenti di indagine; un lavoro che, per quanto possibile, ha cercato di portare alla "saturazione" dell'oggetto di indagine.

[29] Cfr. J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione* [1929], La Nuova Italia, Firenze 2005.
[30] Cfr. L. Mortari (a cura di), *Dire la pratica*, Bruno Mondadori, Milano 2010.

I

Il dettato tra storia, teoria e prassi

Così è avvenuto che gli insegnanti fecero e fanno dettati su dettati (spesso disdicevoli e disadattati) e credono di aver insegnato, e questo non è.

L. Benferroni

1. Storia di una pratica di insegnamento: 150 anni di dettati.

Ricostruire la storia di una pratica come quella del dettato rappresenta un'impresa particolarmente complessa dal momento che le sue origini possono essere rintracciate agli albori della pratica di scrittura; la figura dello scriba può rappresentare l'emblema dello scrivere sotto dettatura in quanto consente, a chi non è in possesso dello strumento della scrittura, di tradurre il proprio pensiero, espresso oralmente, in segni grafici.

Anche nel momento in cui, restringendo il campo di indagine, si considera il dettato unicamente come pratica di insegnamento della scrittura, non è semplice ricostruirne l'evoluzione storica; già nell'*Institutio Oratoria*[31] di Quintiliano, infatti, erano presenti suggerimenti didattici per l'insegnamento della scrittura che prevedevano l'uso del dettato: accanto all'insegnamento delle lettere – presentate anche per gioco e in avorio, così che il bambino le potesse toccare – e all'insegnamento delle sillabe, l'oratore romano individua il dettato come pratica faticosa ma utile per far scrivere ciò che successivamente avrebbe dovuto essere ricopiato.

Lo scopo di questo lavoro, tuttavia, non è quello di ripercorrere fedelmente le tappe dell'evoluzione di una pratica che getta le sue radici nell'antichità: considerando il rilievo che il dettato ancora assume nell'insegnamento dell'italiano, si è ritenuto infatti opportuno concentrare l'attenzione sul periodo storico in cui l'apprendimento della lingua italiana è stato avvertito come un'esigenza e una necessità. La presente ricerca si focalizzerà quindi sul dibattito relativo alla pratica del dettato che ha accompagnato insegnanti e studiosi a partire dall'Unità d'Italia fino ai giorni nostri.

Non potendo tuttavia realizzare una ricerca prettamente storica, sia per ragioni di competenza del ricercatore, sia perché l'obiettivo primo di questo lavoro non è quello proprio di un'indagine di natura propriamente storica, ma piuttosto didattica, saranno inevitabilmente presenti delle semplificazioni e delle "superficialità" che, per onestà euristica, è bene riconoscere. La volontà di intraprendere questa strada deriva però dalla convinzione che qualsiasi studio o ricerca, soprattutto se relativo a una pratica, non possa prescindere – per essere compreso in modo profondo – dalla sua storia. Ripercorrere nel corso degli anni tale pratica permette di avere maggiore consapevolezza critica nei confronti di quei comportamenti, pensieri e motivazioni che caratterizzano tuttora la pratica del dettato e che,

[31] M.F. Quintiliano, *L'istituzione oratoria*, a cura di R. Faranda e P. Pecchiura, Utet, Torino 1992, I , 24-34.

se non sono il frutto dell'estro e della creatività degli insegnanti, sono forse l'esito di un'attività, a volte anche inconsapevole, che si è tramandata nei secoli.

Le fonti a cui attingere per individuare le tracce della pratica del dettato avrebbero potuto essere molte: dai quaderni conservati negli archivi scolastici ai diari delle insegnanti, dalle pagelle alle narrazioni autobiografiche, dalle riviste scolastiche ai Programmi Ministeriali per la Scuola Elementare; la scelta è ricaduta, in particolar modo, sulle ultime due fonti citate senza escludere la possibilità di raccogliere anche altri documenti. Scegliere di analizzare i Programmi Ministeriali, infatti, offriva la possibilità di lavorare su un materiale cronologicamente più continuo, senza il rischio di tralasciare periodi storici per mancanza di documenti, fornendo al tempo stesso una quantità maggiore di informazioni dal momento che spesso tali Programmi sono stati accompagnati anche dalle indicazioni rivolte agli insegnanti su come "tradurre in pratica" quanto espresso nei documenti.

Il limite di tale scelta può consistere nel fatto che, come accade anche attualmente, non sempre la pratica delle insegnanti rispecchia quanto i Programmi esprimono; vi è infatti un "sapere pratico" dei docenti che va oltre le prescrizioni statali e che spesso orienta l'azione in modo più determinante di quanto non facciano i programmi stessi. Questo limite è stato in parte superato rivolgendo l'attenzione anche ad alcune riviste scolastiche nella consapevolezza che, non di rado, sono proprio queste ultime a orientare in modo più determinante le scelte dei metodi e dei contenuti di insegnamento: l'attenzione è stata rivolta in particolar modo alla rivista Scuola Italiana Moderna poiché, forse più di altre, è riuscita ad attraversare in modo continuativo gli anni dall'Unità d'Italia a oggi, superando anche gli anni del fascismo.

Nell'analizzare i Programmi Ministeriali non ci si potrà esimere dal prendere in considerazione anche alcuni cambiamenti sociali e politici che hanno caratterizzato la storia del nostro paese: la ricerca pedagogica del dopoguerra sottolinea infatti, in modo sempre più chiaro, il nesso tra scuola e società; a tale proposito è opportuno ricordare quanto Dina Bertoni Jovine sottolinea:

> Occorre sgombrare la mente dall'idea che a determinare i programmi di insegnamento siano soltanto le teorie pedagogiche e didattiche; insieme con esse, e spesso con influenza decisiva concorrono invece, la situazione politica, gli orientamenti sociali, la struttura statale, il costume, i rapporti di convivenza.[32]

[32] D. Bertoni Jovine, *Storia della didattica dalla legge Casati ad oggi*, a cura di A. Semeraro, Editori Riuniti, Roma 1976, p. 177.

È inevitabile che il pensiero pedagogico sia strettamente vincolato alle condizioni sociali e politiche all'interno delle quali si sviluppa; tuttavia è possibile affermare che le riforme scolastiche e i programmi che le accompagnano rappresentano un fatto politico prima ancora che culturale[33].

Se molte, e ben più rigorose, sono le ricerche sulla storia delle istituzioni scolastiche elaborate alla luce dei Programmi Ministeriali, la peculiarità del presente lavoro può essere identificata nell'ottica specifica con la quale si cercherà di affrontare la ricerca, andando ad analizzare, tra tutti gli argomenti presenti nei testi ministeriali, soltanto la sezione relativa all'educazione linguistica, per restringere poi ulteriormente lo sguardo sul dettato. Vi è infatti la convinzione che accanto alle grandi indagini sulle istituzioni scolastiche o sui grandi temi dell'educazione – come per esempio l'educazione linguistica – sia necessario affiancare anche ricerche che esaminino un elemento specifico, preciso, nell'ottica di una ricostruzione storica della didattica finalizzata a una migliore comprensione della scuola reale.

Attraverso una prima raccolta di materiale bibliografico relativo alla pratica del dettato, anche occhi inesperti possono rendersi conto di come la quantità di materiale diminuisca con l'avvicinarsi ai giorni nostri, fino quasi a scomparire negli ultimi anni. Tracce della presenza del dettato negli ultimi cinquant'anni si trovano grazie alle narrazioni di genitori o nonni, come testimoniano anche le ricerche autobiografiche che hanno come oggetto i racconti scolastici[34].

> Dettato, prassi quotidiana. Nella pagina pulita, destinata al nuovo giorno in alto, nella prima riga, si scriveva la data, in quella sottostante, ben centrata la parola dettato. Non so per quale incantesimo la D maiuscola di dettato mi riusciva bella. Nel silenzio assoluto e definitivo dell'aula si percepiva solo la voce della maestra che compitava parole, cadenzava frasi, dettava insignificanze. Durante il dettato ero abbastanza tranquilla, non commettevo errori ortografici ma la mia grafia mi impediva di conquistare il 10 e lode scritto con la matita rossa.[35]

All'inizio del secolo scorso e almeno fino al secondo dopoguerra, la pratica del dettato costituiva un tema «caldo» nel dibattito sull'educazione linguistica e sull'insegnamento dell'italiano: al centro vi erano le questioni relative alle modalità in cui andava fatto, al suo rapporto con l'apprendimento dell'ortografia e della grammatica, ai criteri di valutazione e ancora, alla distinzione tra dettato come esercizio e dettato come verifica. Anche il contenuto

[33] Non a caso, soprattutto negli ultimi anni, ogni cambio di governo porta con sé una modifica di qualche aspetto dell'istruzione; la scuola sembra essere il primo terreno su cui intervenire appena cambia la situazione politica.
[34] Mi riferisco principalmente al progetto di Ada Ascari: "Scritture per la scrittura, scrivere autobiograficamente frammenti di vita", che raccoglie parte del materiale della sua tesi di laurea dal titolo "La scrittura come comunicazione nelle età della vita".
[35] Narrazione presente sul sito di Ada Ascari: http://ada.ascari.name/relazioni.

che i dettati dovevano avere è stato oggetto di lunghe riflessioni soprattutto nel momento in cui ha iniziato a diffondersi il dettato ideologico. Questi sono soltanto alcuni nuclei attorno ai quali linguisti, pedagogisti e insegnanti si sono confrontati affinché questa pratica venisse fatta seguendo determinati criteri e in vista di precisi scopi.

Più ci si avvicina ai giorni nostri più questo dibattito sembra scemare fino a scomparire. Di primo acchito si potrebbe ipotizzare che le ragioni di tale fenomeno risiedono nel fatto che le insegnanti, ormai, non dettano più e che tale pratica appartiene a una scuola di cui ormai si possono sentire solo i racconti o vedere qualche foto in bianco e nero; se si entra in classe ci si rende invece conto, non senza sorpresa, del fatto che, accanto a bambini che giocano alla play station portatile o con penne dai mille colori, abituati all'uso del computer, la pratica del dettato è ancora lì, presente, oggi come allora, silenziosa e dilagante. Viene allora spontaneo domandarsi come mai ricercatori, pedagogisti e linguisti abbiano smesso di interrogarsi su tale pratica: forse tutte le questioni su cui si è dibattuto in passato hanno ottenuto una risposta di cui attualmente i nostri insegnanti si avvalgono? Si è giunti forse a una saturazione di questo oggetto di indagine, nel senso che tutto è stato detto e niente è necessario aggiungere? O forse era la presenza di esplicite indicazioni nei Programmi Ministeriali a sollecitare una riflessione sull'argomento? L'assenza di espliciti rimandi sul dettato nei Programmi Ministeriali più recenti e il fatto che la pratica continui a sopravvivere è una prova del fatto che, attualmente come in passato, il testo ministeriale non esaurisce quel "sapere pratico" delle insegnanti, a cui abbiamo già accennato.

Personalmente ritengo che ci sia ancora molto su cui discutere e che sia necessario riaprire il dibattito attraverso una ricerca che entri nelle aule e osservi come e perché le insegnanti si avvalgano ancora di tale pratica. Le ragioni e le modalità non possono essere certo quelle di più di un secolo fa e dunque è necessario, per un ricercatore che si occupa soprattutto di educazione linguistica e didattica della lingua, continuare a indagare per evitare il rischio che la scuola si "addormenti" su pratiche nate con scopi e in contesti ben diversi dagli attuali. Se, iniziando nuovamente a investigare, si scoprisse che le ragioni per cui le insegnanti dettano e le modalità in cui viene fatto il dettato sono le medesime di quelle dell'inizio del secolo scorso – in cui i docenti dovevano confrontarsi con bambini che parlavano il dialetto e con Programmi Ministeriali ben diversi da quelli attuali – saremmo di fronte a un pericoloso anacronismo.

Nel corso degli anni si è assistito a una sorta di abbandono, da parte degli studiosi, di questa tematica, il cui effetto è stato quello di lasciare gli insegnanti in balìa di se stessi, permettendo,

forse, che tale pratica si protraesse nel tempo più per tradizione e usanza che per il valore formativo che può avere nell'apprendimento della lingua italiana.

1.1. Dall'unità d'Italia all'avvento del fascismo: il dettato come strumento per alfabetizzare

Con il motto «alfabetizzare, alfabetizzare» può essere riassunto il compito affidato alla scuola elementare pubblica italiana che, arrivata in ritardo rispetto agli altri Stati europei, è considerata una delle grandi conquiste dell'Ottocento. Dopo l'Unità d'Italia, il problema dell'istruzione non era più rimandabile, soprattutto in un contesto caratterizzato dalla presenza di un alto tasso di analfabetismo oltre che da una notevole varietà linguistica ereditata dall'esistenza, sul territorio nazionale, di una molteplicità di Stati e popolazioni differenti. I dati del primo censimento italiano del 1861, che considerava alfabetizzati coloro che erano capaci di tracciare almeno la propria firma, appaiono sconcertanti: il 70% della popolazione risultava infatti analfabeta, con punte del 90% nel sud della penisola. Era necessario quindi intraprendere una vera e propria battaglia contro l'analfabetismo utilizzando tutti gli strumenti a disposizione. Il primo di questi può essere considerata la Legge Casati promulgata nel 1859 per riformare la scuola del Regno di Sardegna e poi assunta nel 1861 come strumento di politica scolastica a disposizione del nascente stato italiano; come sostiene Dina Bertoni Jovine, anche se la legge Casati fosse stata la migliore delle leggi, avrebbe ugualmente incontrato le difficoltà a cui è andata incontro a causa delle circostanze in cui fu applicata e per l'arretratezza della maggior parte delle province italiane.[36]

Le critiche alla legge arrivarono da tutte le direzioni e riguardarono aspetti diversi della legge stessa. In primo luogo si accese una forte critica in merito al restringimento della libertà di insegnamento che vedeva in Lambruschini uno dei più accaniti sostenitori: l'intellettuale italiano condannava l'estensione uniforme della legge a tutte le province italiane senza tener conto della storia e delle caratteristiche delle province stesse. La legge, secondo Lambruschini, avrebbe dovuto essere unitaria negli aspetti essenziali ma mantenere quella varietà di insegnamento tipica delle diverse province, nonché tra scuole pubbliche e private. Alla critica relativa alla libertà di insegnamento si univa quella dell'obbligo scolastico, mal visto sia dai comuni, ai quali spettava l'applicazione di tale legge, sia dalle famiglie che vedevano i propri figli sottratti a quei lavori che avrebbero contribuito alla sussistenza della

[36] Cfr. D. Bertoni Jovine, *Op. cit.*

famiglia. I padri che avessero violato l'obbligo scolastico sarebbero stati *puniti a norma delle leggi penali dello stato* (art. 326) ma nelle leggi penali non si trova alcun accenno a questo tipo di reato. Un ulteriore motivo di critica di tale legge deriva dall'art. 333 relativo alle condizioni del maestro che doveva sottostare alla volontà delle amministrazioni comunali: in base a tale articolo, infatti, ogni maestro avrebbe ricevuto un incarico di tre anni, al termine del quale l'amministrazione comunale poteva decidere il rinnovo o il licenziamento. Infine, nella legge non sembra esservi alcun accenno all'istruzione infantile, dai 3 ai 6 anni, che aveva visto in Italia un notevole sviluppo soprattutto con le scuole di Ferrante Aporti.

Questi elementi di criticità misero in luce l'impreparazione del nascente stato italiano di fronte a un problema come quello dell'istruzione che poteva essere considerato parte di una difficoltà e di una preoccupazione più ampia, sociale e politica – volta cioè all'unificazione nazionale e alla conquista di una lingua comune – di cui la lotta all'analfabetismo costituisce uno dei principali aspetti. I promulgatori della legge Casati avevano sicuramente ravvisato in essa la possibilità di diffondere una lingua nazionale capace di creare quell'unità politica e sociale che, sancita sulla carta, era ancora lontana dall'essere una realtà di fatto. Per questo motivo la Legge si basava più su un'idea di lingua nazionale, vicina alle posizioni manzoniane, che di lingua del popolo, veicolata principalmente dal romanticismo tedesco e inglese che però, in un contesto come quello italiano, caratterizzato da una varietà di popolazioni, avrebbe dovuto essere declinata in lingue del popolo[37]. Tale idea di lingua nazionale, di cui la scuola elementare doveva essere "dispensatrice", appare tuttavia come monolitica, cristallizzata nell'italiano formale e quindi lontana dalle varietà dialettali che caratterizzavano le province italiane e, di conseguenza, incapace di attecchire tra le masse popolari che dovevano essere alfabetizzate.

Il dibattito relativo all'insegnamento della lingua nazionale, materna, come sottolinea Balboni[38], attraversa anche i diversi Programmi Ministeriali e le indicazioni metodologiche annesse agli stessi; importante è sottolineare come, nonostante nei Programmi stilati vi sia un forte influsso, per quanto riguarda l'insegnamento in generale e anche quello della lingua, da parte dei grandi pensatori (l'antiverbalismo rousseauniano, la lingua materna di Pestalozzi, l'idea della lingua come ginnastica del pensiero di Girard), le indicazioni che accompagnano i Programmi sembrano allontanarsi di molto da quelle che erano state le linee ispiratrici. Non è difficile ipotizzare che, dovendo spiegare le idee di Rousseau o Pestalozzi a maestri appena

[37] Cfr. P.E. Balboni, *Storia dell'educazione linguistica in Italia*. *Dalla legge Casati alla riforma Gelmini*, Utet-De Agostini Scuola, Novara 2009.
[38] *Ibidem.*

alfabetizzati o che non possedevano neppure il titolo per farlo, i loro principi educativi e didattici venissero tradotti in una serie di formule e ricette che poco trattenevano della ricchezza delle riflessioni teoriche da cui erano scaturiti.

Per comprendere meglio come il nascente stato italiano si impegnasse in quello che può essere considerato un tentativo di "alfabetizzazione a tappeto", è necessario addentrarsi nel testo dei diversi Programmi Ministeriali e nella lettura delle Indicazioni metodologiche ad essi annesse che, forse più dei programmi stessi, danno un'idea chiara della metodologia e delle richieste che venivano avanzate ai maestri per raggiungere il grande obiettivo dell'insegnamento della lingua nazionale.

I Programmi del 1860, che realizzavano i dettami della legge Casati, e le Istruzioni per i maestri redatte dall'ispettore Fava e allegate ai programmi, si proponevano come primo obiettivo quello di contribuire all'unificazione linguistica e culturale dell'Italia unita attraverso una chiara indicazione di quelle che dovevano essere, per importanza, le materie da insegnare: il catechismo e la storia sacra, la grammatica e la composizione italiana, l'aritmetica e il sistema metrico-decimale.

Relativamente all'insegnamento della lingua italiana, a partire dalla prima classe, vengono indicati esercizi graduati di sillabazione, spiegazione dei vocaboli letti, formazione di lettere, sillabe e parole per imitazione oltre che la scrittura di parole sotto dettatura[39]. In particolar modo il maestro dovrà iniziare con l'insegnamento della lettura utilizzando i cartelloni e il sillabario[40], facendo conoscere ai bambini le vocali, i dittonghi e successivamente le consonanti da associare alle vocali, seguendo la graduazione prevista dai cartelloni. L'insegnamento dovrà seguire un andamento dal facile al difficile[41], partendo dalle sillabe semplici e passando gradatamente alle più difficili attraverso continui esercizi basati, principalmente, sull'imitazione del maestro.

Per l'apprendimento della scrittura sono fondamentali la postura e l'impugnatura della penna: si procederà dal disegnare aste e curve, dalle quali avranno origine le lettere più semplici, per

[39] *Programmi per la scuola elementare annessi al regolamento del 15 settembre 1860*, in E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1885)*, La Nuova Italia, Firenze 1994, p. 187.

[40] *Istruzioni ai Maestri delle Scuole primarie sul modo di svolgere i Programmi approvati*. Decreto del 15 settembre 1860, in ivi, p. 189-199.

[41] Gli studi psicolinguistici, condotti alla fine degli anni Settanta da Emilia Ferreiro e Ana Teberosky hanno sottolineato come il concetto di facile e difficile, di semplice e complesso per il bambino non corrisponda all'idea che dello stesso ha l'adulto. Lettere e sillabe, che per l'adulto sono considerate le unità più semplici per l'apprendimento sono, per i bambini, elementi estremamente difficili da concettualizzare. A questo proposito si vedano i capitoli 5 e 6.

arrivare poi a quelle più difficili «passando prima pei vari ordini delle lettere minuscole, indi delle maiuscole e, per ultimo delle cifre numeriche»[42]. Nella sezione superiore della prima classe[43] si proseguirà con gli esercizi di sillabazione da alternarsi con la lettura che deve diventare sempre più spedita, legando insieme le sillabe e prestando attenzione alla corretta pronuncia delle parole.

In questi primi programmi post-unitari viene data grande importanza alla grammatica, che il maestro inizierà a spiegare a partire dalla seconda classe, quale strumento essenziale per dare a tutti gli italiani una lingua comune:

> L'insegnamento grammaticale dovrà pigliare le mosse dall'analisi di preposizioni semplici contenute nel libro di lettura, facendo il maestro in esse notare il soggetto, l'attributo ed il verbo, spiegando l'uffizio del nome, dell'aggettivo e del verbo, e addestrando gli alunni a formar simili preposizioni da sé.[44]

L'insegnante proseguirà quindi con le proposizioni complesse e composte limitandosi però solo al complemento diretto e indiretto, senza addentrarsi nelle numerose suddivisioni; l'analisi grammaticale sarà lo strumento attraverso il quale, prima oralmente e poi per iscritto, l'insegnante farà esercitare gli alunni una volta che abbiano imparato a riconoscere le varie parti del discorso. Si raccomanda però di non insistere troppo con l'analisi grammaticale soprattutto come esercizio isolato.

> Il più utile e importante esercizio grammaticale in questa classe è la coniugazione orale e talvolta anche iscritta, per proposizioni, dei verbi regolari e di molti irregolari al passato remoto, l'uso dei quali è frequentissimo.[45]

Penso sia necessario riflettere sul fatto che, a distanza di 150 anni dalla pubblicazione dei Programmi Fava, molta parte dell'insegnamento della grammatica nelle scuole di oggi si realizzi seguendo questa gradualità e riservando molta importanza al riconoscimento delle varie parti del discorso, nonché alla declinazione dei verbi regolari e irregolari che riempiono buona parte dei quaderni dei nostri alunni a partire, tendenzialmente, dalla terza elementare. Il modello di scuola che emerge dalla lettura di questi stralci di programma è sicuramente quello

---

[42] *Istruzioni ai Maestri delle Scuole primarie sul modo di svolgere i Programmi approvati. Decreto del 15 settembre 1860*, in E. Catarsi, *Op.cit.* p. 189.

[43] I programmi del 1860 presuppongono la creazione di due corsi, uno inferiore di due classi, e uno superiore di altrettante due classi.

[44] *Istruzioni ai Maestri delle Scuole primarie sul modo di svolgere i Programmi approvati. Decreto del 15 settembre 1860*, in E. Catarsi, *Op.cit.* p. 191.

[45] Ivi, p. 192.

di una scuola trasmissiva in cui il bambino è un imitatore che apprende le nozioni principalmente attraverso l'esercizio e l'addestramento.

Per rendere però effettivo l'apprendimento della lingua italiana, soprattutto per quanto riguarda l'insegnamento della lingua scritta, non sembrano tuttavia sufficienti né gli esercizi di sillabazione e formazione delle parole, né gli esercizi di analisi grammaticale: gran parte dell'insegnamento della scrittura avviene infatti utilizzando la tecnica del dettato, quale strumento fondamentale per alfabetizzare la massa popolare analfabeta. I programmi Fava ricorrono all'uso del dettato in tutte le classi, dalla sezione inferiore della prima classe, fino alla quarta classe; nonostante nei programmi si faccia esplicito riferimento al dettato solo fino alla seconda classe, nelle Istruzioni annesse al testo programmatico si trovano esercizi di dettatura anche nella classe quarta. Le indicazioni, per il nostro discorso più importanti, in merito all'uso del dettato, sono contenute proprio nel testo delle Istruzioni che vengono date ai maestri per lo svolgimento dei programmi approvati; nelle indicazioni per la sezione inferiore si legge:

> Nel dettare le sillabe e le parole farà sempre in modo che dalla retta e spiccata sua pronunzia i fanciulli possano ben rilevare le doppie e gli accenti, e non incontri che per vizio della medesima abbiano poi a scrivere monche e scorrette le parole. I quali esercizi dovranno per quanto possibile rispondere di mano in mano a quelli fatti nella lettura, perché gli uni agli altri servano d'aiuto e di compimento.[46]

Con queste istruzioni l'ispettore Fava sembra essere consapevole che la traduzione da fonema in grafema non è automatica e scevra di rischi ma che via sia un'alta possibilità di errore soprattutto in un contesto scolastico, come quello post-unitario, in cui molti insegnanti parlano in dialetto e non hanno una conoscenza sufficiente della lingua italiana: il rischio quindi che le inflessioni dialettali siano causa di errori nel momento della transcodifica è molto alto.

Se attualmente nessun insegnante si azzarderebbe a fare un dettato in dialetto, queste indicazioni di oltre 150 anni fa non appaiono così distanti se si considera che le varietà regionali dell'italiano, le differenze di accentazione e di flessione sono inevitabilmente presenti nella parlata di ogni insegnante: se il dettato fosse una vera operazione di transcodifica in cui ogni alunno traduce in grafema ciascun fonema, i bambini veneti, per esempio,

[46] Ivi, p. 189.

dovrebbero scrivere molte parole senza doppie, mentre quelli meridionali sarebbero tenuti a raddoppiare i suoni *b*, *d* e *t* anche dove non presenti.[47]

Risulta inoltre da non sottovalutare, relativamente al discorso sul dettato come pratica per insegnare a scrivere, l'affermazione che «dalla retta e spiccata sua pronunzia i fanciulli possano ben rilevare le doppie e gli accenti»; pare a questo punto legittimo domandarsi se per retta e spiccata pronuncia si intenda che l'insegnante debba evitare, come detto prima, qualsiasi flessione dialettale o fare in modo che, grazie a una pronuncia particolare, il bambino senta la presenza delle doppie e degli accenti? Questa domanda non è banale se si considera quanto sia ancora attuale l'atteggiamento di molti insegnanti di allungare, mentre dettano, il suono delle consonanti doppie o di pronunciare con un' accentazione più forte le parole con un accento piano così da evitare che i bambini cadano in errore; in questo modo però si crea una pratica fittizia di scrittura poiché, nella vita quotidiana, nessun bambino sentirà pronunciare in quel modo le parole; siamo quindi di fronte a una situazione di scrittura che è propria della vita scolastica ma lontana dallo scrivere reale.

Continuando nella lettura delle Istruzioni del 1860, le indicazioni relative alla pratica del dettato proseguono anche nelle classi superiori; nella sezione superiore della prima classe l'ispettore Fava scrive:

> Dopo di aver per alcuni giorni ripetuto gli esercizi della sezione inferiore, il maestro addestrerà i fanciulli a scrivere sotto dettatura; e porrà gran diligenza nel correggere gli errori di ortografia, avvertendo che, più delle regole, giova a schivarli l'abitudine che si sarà fatto egli medesimo di pronunziar rettamente le parole che viene loro dettando.[48]

Oltre al richiamo alla retta pronuncia viene detto che il maestro "addestrerà" i fanciulli a scrivere sotto dettatura accentuando non solo quel carattere di scuola trasmissiva e di "bambino imitatore" a cui si è accennato poco sopra, ma anche sottovalutando la pratica stessa del dettato a cui viene data tanta importanza per alfabetizzare. Se si possono addestrare i bambini al dettato, magari facendo leva su premi e punizioni, significa che la pratica stessa non richiede alcun tipo di ragionamento o elaborazione mentale da parte di colui che sta imparando a scrivere, riducendo il tutto a un esercizio meccanico.

[47] R. Eynard, *Piccola guida allo scrivere*: *facciamo ancora il dettato?*, in "l'Educatore", XXXIX, 14-15, 15 Febbraio 1992, pp. 18-20.
[48] Ivi, p. 190.

Passando nelle classi superiori, in particolare nella seconda e nella quarta classe, il dettato diventa una tecnica strumentale all'avviamento alla composizione scritta o all'insegnamento della grammatica; si legge infatti:

> Per avviare gli alunni a comporre da sé, bisogna anzitutto avvezzarli ad esprimere a voce in modo conveniente e corretto i propri pensieri […], medesimamente li addestri a dettar brevi descrizioni di oggetti altre volte analizzati, e raccontini morali da lui prima narrati.[49]

E ancora, in classe quarta:

> Fra gli esercizi grammaticali a cui i maestri potranno addestrare i loro allievi, non sarà inutile il dettare a quando a quando alcuni periodi in cui siano errori di costruzione o di ortografia o di punteggiatura o di lingua; non solo perché si correggano, ma ancora perché siano esattamente esposti i motivi delle correzioni.[50]

Il processo di alfabetizzazione non si ferma quindi nel momento in cui il bambino ha appreso il meccanismo di traduzione dei fonemi in grafemi ma continua con l'apprendimento della composizione scritta e della grammatica.

Nel primo stralcio non si comprende se l'alunno debba dettare al maestro o ai compagni il frutto del proprio pensiero: in entrambi i casi però il rapporto tra oralità e scrittura sembra essere così stretto che, per imparare a comporre, quindi a scrivere, è necessario saper dettare; esprimersi correttamente sembra quindi voler dire essere capaci di dettare oralmente ciò che si ha in mente.

Nel secondo stralcio invece il dettato è semplicemente funzionale a quella che, in termini moderni, potrebbe essere chiamata riflessione linguistica; la pratica di dettare frasi che contengano errori sintattici, ortografici o di punteggiatura affinché il bambino li corregga ed esprima i motivi della correzione non sembra lontana anche dalla pratica attuale: la differenza forse consiste nel fatto che, nel ventunesimo secolo, al posto di dettare le frasi l'insegnante può permettersi, più comodamente, di consegnare una fotocopia.

[49] Ivi, p. 193.
[50] Ivi, p. 195.

1.1.1. Dai Programmi Coppino ai Programmi Gabelli.

Se i Programmi Fava del 1860, nonostante l'intento di diffondere l'insegnamento della lingua italiana, non facevano esplicito riferimento ai dialetti, affermando semplicemente che la lingua doveva essere l'italiano e i maestri erano obbligati a parlarla, i Programmi Coppino del 1867 si pongono come primo obiettivo quello di estirpare i dialetti considerati solo come fonte di errore. L'inchiesta Matteucci del 1864-65 sulle condizioni della pubblica istruzione in Italia mette in luce una situazione alquanto preoccupante con un tasso di analfabetismo che coinvolge i tre quarti della popolazione italiana. A seguito di queste statistiche lo Stato decise di intervenire con la creazione di circa trentamila scuole elementari; i maestri tuttavia venivano reclutati valutando, in primo luogo, le doti di moralità, salute e condotta e solo in secondo luogo attraverso la verifica delle capacità di lettura e scrittura. La necessità di reclutamento dei maestri porterà, dieci anni più tardi, il governo della sinistra storica a scegliere come insegnanti non solo i militari, ma anche persone semianalfabete. A causa quindi delle difficoltà di alfabetizzazione e della necessità di una vera trasformazione in senso democratico della scuola elementare, il ministro Coppino avvertì la necessità di ritoccare i Programmi precedenti; di fatto le modifiche non furono sostanziali tanto che la struttura della scuola rimase inalterata; si trattò di fatto di un'opera di sfrondamento e semplificazione dei vecchi programmi, soprattutto per l'insegnamento della lingua italiana e della matematica. Per quest'ultima si richiedeva agli alunni di apprendere solamente le quattro operazioni mentre per la lingua italiana veniva eliminata l'analisi logica e ridimensionata anche l'importanza di quella grammaticale. La vera novità dei nuovi programmi consiste nel riconoscimento del dialetto, non tanto per il suo valore antropologico, quanto, piuttosto, per essere fonte di errore da eliminare il prima possibile attraverso esercizi di ortofonia. Data la stretta relazione esistente tra il parlare e lo scrivere, secondo il ministro Coppino, i difetti della pronuncia passano, senza che ce ne si renda conto, anche nello scrivere; il tempo che il maestro dedicherà all'ortofonia sarà successivamente guadagnato nel momento in cui si inizierà l'insegnamento dell'ortografia. Per questo motivo

> […] ciò che ha in queste classi una capitale importanza, è lo studio e l'apprendimento della lingua italiana. Ad esso vuole essere diretto ogni sforzo di un savio istitutore. Usi egli sempre della lingua patria insegnando, ed obblighi con frequenti colloqui i giovinetti a fare altrettanto, e corregga con amorevole pazienza le imperfezioni provenienti dal dialetto della provincia. E ciò è da fare fin dal primo giorno che i

> fanciulli entrano nella prima classe; e delle voci del dialetto vuolsi far uso solo a necessaria dichiarazione delle parole italiane non ancora note agli alunni.[51]

Vittima dello sfoltimento operato dal ministro Coppino risulta essere anche la pratica del dettato che non trova spazio nella parte delle Istruzioni; nelle poche righe riservate ai programmi per l'insegnamento della lingua italiana compaiono però diverse diciture: si passa dalla «scrittura di parole dettate per via delle sillabe semplici»[52] previste per la sezione inferiore della prima classe, agli «esercizi di scrittura per imitazione e sotto dettatura» della sezione superiore. Nella seconda classe, accanto agli esercizi di dettatura compaiono anche quelli di ortografia; nella classe terza e quarta non si fa più esplicito riferimento alla pratica del dettato. Questa riduzione, come vedremo in seguito, non è indice però di un cambiamento nella pratica quotidiana utilizzata dai maestri per l'insegnamento della lingua italiana.

Nei corposi e, a mio avviso, "illuminati" programmi del 1888, più comunemente conosciuti come Programmi Gabelli, la pratica del dettato ritorna con forza nonostante i Programmi stessi si pongano come guida per un rinnovamento metodologico della didattica quotidiana. Le Istruzioni annesse ai Programmi[53] costituiscono un vero e proprio trattatello di pedagogia positivistica che pone al centro la questione del metodo: la scuola deve fornire ai bambini gli strumenti che consentano loro, in futuro, di poter apprendere autonomamente dall'esperienza così che l'alunno diventi maestro di se stesso. Strumento principale per questa rivoluzione metodologica risulta essere l'osservazione che deve partire dalla concreta realtà in cui il bambino vive così che, attraverso i sensi, possa cogliere e sottoporre ad analisi tutto ciò che accade. L'esperienza diventa quindi il luogo privilegiato per l'apprendimento e, grazie all'osservazione, anche il luogo essenziale per iniziare a sviluppare un atteggiamento critico nei confronti della realtà: «si forma così quel prezioso strumento testa, senza del quale l'uomo rimane per tutta la vita e in tutte le cose una barca senza timone, una cannuccia che il vento piega in qua ora in là».[54] L'obiettivo del Gabelli di "formare le teste" deriva dalla sua convinzione che tutti i problemi sociali dell'epoca dipendessero dall'istruzione: la mancata

[51] *Istruzioni e programmi per l'insegnamento della lingua italiana e dell'aritmetica nelle scuole elementari* (1867), in E. Catarsi, *Op.cit.* p. 201.
[52] *Programmi per l'insegnamento della lingua italiana nelle scuole elementari* (1867), in ivi, p. 203.
[53] È presente una stridente diversità fra il testo dei programmi veri e propri, evidentemente redatti da mani diverse da quelle di Gabelli, e la parte delle Istruzioni affidata al pedagogista bellunese.
[54] A. Gabelli, *Il metodo di insegnamento nelle scuole elementari d'Italia*, in A. Gabelli, *Educazione positiva e riforma della società*, a cura di R. Tisato, La Nuova Italia, Firenze 1972, p. 268.

unificazione degli italiani da un punto di vista linguistico, la diffusione della delinquenza nonostante l'incremento delle scuole, l'arretratezza scientifica e tecnologica dell'Italia rispetto agli altri Paesi e il divario sempre più crescente tra nord e sud non potevano che essere una conseguenza del ritardo scolastico ma soprattutto metodologico della scuola[55]. Gabelli, insieme ad altri studiosi collocabili all'interno della matrice positivistica[56], non esitò a scagliarsi contro la scuola verbalistica e l'arretratezza dei metodi che rischiavano di andare incontro a una passiva routinizzazione. Per far fronte a questa situazione gli obiettivi che il ministro individuò come fondamentali per la scuola elementare possono essere riassunti nelle tre espressioni: vigore del corpo, rettitudine d'animo e penetrazione dell'intelligenza. Al perseguimento di quest'ultimo obiettivo contribuiva in maniera sostanziale l'insegnamento dell'italiano che, per il discorso che qui stiamo affrontando, costituisce l'ambito da approfondire in modo più dettagliato: proprio nelle Istruzioni relative a questo insegnamento si concentrano le innovazioni, ma anche le contraddizioni più significative del testo programmatico.

In primo luogo, come sottolinea Balboni, i Programmi Gabelli risultano innovativi da un punto di vista linguistico; rispetto a quelli precedenti in cui, come già accennato, le idee dei grandi pensatori erano state tradotte in formulette e ricette che poco conservavano delle idee originali, il nuovo testo, e soprattutto le Istruzioni, esprimono meglio che in passato il pensiero dei grandi pedagogisti. La ricchezza e il linguaggio delle Istruzioni saranno successivamente motivo di critica poiché difficilmente comprensibili e applicabili da parte di un corpus docente che non era ancora culturalmente adatto al compito che svolgeva.

Le novità più significative per quanto riguarda l'insegnamento dell'italiano sono ravvisabili, a mio avviso, nell'insegnamento della grammatica che è da «farsi assai poco»[57], non perché non sia importante, ma poiché è possibile insegnarla praticamente.

> A quanto la pratica serva, può vederla ognuno nel fatto, che un bambino di sei anni la osserva discretamente nel suo discorso, senza averne neppure sentito il nome. Quando il maestro parli la lingua, e non il dialetto, come è suo dovere, e la parli correttamente, senza pensarvi insegna grammatica, come senza pensarvi il bambino l'impara.[58]

[55] Cfr. D. Bertoni Jovine, *Op.cit*.
[56] Inizialmente la prima commissione nominata per la stesura dei Programmi era composta, oltre che da Gabelli, da studiosi quali: Andrea Angiulli, Giuseppe Allievo, Nicola Fornelli, Carlo Tegon e Pasquale Villari.
[57] *Riforma dei programmi delle scuole elementari* (1888), in E. Catarsi, *Op.cit*. p. 212.
[58] *Ibidem*.

Con questa affermazione non possiamo non riconoscere a Gabelli una spiccata sensibilità pedagogica e, ancor più, glottodidattica che, circa ottant'anni dopo, troveremo in quei linguisti che a lungo si opporranno all'insegnamento tradizionale della grammatica. L'intuizione di un apprendimento della grammatica che parta, prima di tutto, dai fenomeni linguistici così come si presentano mentre si parla, è per l'epoca sicuramente innovativa; emerge inoltre il concetto di insegnamento implicito che si realizza solamente con un parlare corretto da parte dell'insegnante senza che questi predisponga una vera e propria azione formalizzata. Il concetto di Emilia Ferreiro secondo cui i bambini hanno la cattiva abitudine di non chiedere il permesso per imparare, espresso ben novant'anni più tardi, non sembra così lontano dalle istruzioni del pedagogista bellunese.

Ancor più innovativa appare la posizione nei confronti dell'analisi logica che «va assolutamente sbandita» poiché gli alunni, non comprendendola, non trarranno alcun giovamento rischiando anzi di perdere il piacere per lo studio. Non meno illuminanti si presentano le considerazioni riguardanti la composizione scritta in cui si chiede agli insegnanti una scelta accurata dei temi da proporre affinché «gli alunni non siano mai obbligati a scrivere cose che non conoscono per esperienza loro propria»[59]; sotto accusa è il tradizionale tema su argomenti lontani dalla vita e dall'esperienza che gli alunni possono conoscere attraverso l'osservazione e i cinque sensi.

> Nulla è più ripugnante del metodo che si raccomanda in questi programmi, di una descrizione del mare fatta da chi è vissuto sempre sulle montagne, o da una delle montagne da chi crebbe sulla spiaggia del mare.[60]

All'interno delle Istruzioni e ancor più nel testo dei Programmi, come accennato in precedenza, sono presenti anche delle contraddizioni o, come diversi studiosi sottolineano, appaiono delle luci e delle ombre. Tra questi punti di oscurità è da porsi, a mio parere, la posizione che Gabelli prende nei confronti della pratica del dettato, dell'importanza della memorizzazione e dell'attenzione da porre alla calligrafia, tutte espressioni di esperienze didattiche dal carattere esclusivamente trasmissivo, ben lontane dallo spirito positivistico delle Istruzioni.

> Grandissimo uso è da fare della dettatura, esercizio prezioso, in quanto avvezza l'alunno a interpretare il suono della parola e a trovare i segni per riprodurla in iscritto.

[59] *Ibidem.*
[60] *Ibidem.*

> Esso è raccomandabile in tutte le classi, ma specialmente nelle inferiori, a patto però, che dettato un brano, sulle prime di proposizioni staccate, poi d'un periodo o due, il maestro esamini alcuni dei quaderni correggendo gli errori. Senza la cura del correggere, il dettare torna peggio che inutile, come mostra il fatto, che non di rado alcuni perfino della classe IV, di due parole ne fanno una, e di una due, ossia scrivono suoni privi di senso.[61]

Gabelli è dunque convinto dell'importanza del dettato quale strumento per l'apprendimento della lingua italiana soprattutto per l'attività di transcodifica che esso richiede. Il fatto che l'alunno debba «interpretare» il suono prima di convertirlo in segno significa che la traduzione fonema-grafema non è un'azione alla quale basta «addestrare» gli alunni, come i programmi precedenti affermavano, ma implica un processo cognitivo più complesso. Nuova rispetto al passato è anche l'attenzione alla fase di correzione dei quaderni che, se assente, rende inutile la pratica stessa del dettato; secondo Gabelli è proprio la mancanza di correzione dell'insegnante a provocare il perpetuarsi di quegli errori che oggi chiameremmo di ipo e ipersegmentazione. Per evitare tali sbagli l'insegnante è chiamato a dettare seguendo un ritmo ben diverso rispetto al parlato; nessuno infatti mentre parla farebbe delle pause significative per far comprendere dove termina una parola e dove inizia quella successiva; espressioni come "la mamma" piuttosto che "con te" vengono sentite come un'unica unità senza la percezione di uno spazio tra la prima e la seconda parola.
Ancora più stridenti rispetto all'anima positivistica dei programmi appaiono le sottolineature sull'importanza degli esercizi di memoria «senza l'aiuto della quale è vana ogni fatica per imparare» e l'attenzione posta nei confronti della scrittura e della calligrafia da esercitare con ripetuti esercizi da eseguire lentamente, con esattezza, così da mantenere i quaderni puliti, senza imprecisioni poiché la calligrafia, insieme al disegno «ha la mira indiretta di educare all'attenzione, alla precisione, alla pazienza e all'amore dell'ordine, quali sono tutti utili nella vita giornaliera […]»[62].

1.1.2. I Programmi Baccelli e la Legge Orlando

In una valutazione complessiva, questi elementi di contraddizione presenti nei Programmi del 1888 risultano sicuramente di carattere minoritario rispetto allo spirito innovativo che animava soprattutto il testo delle Istruzioni, tanto che furono proprio questi aspetti di novità a preoccupare gli insegnanti che vedevano i nuovi Programmi come troppo

[61] *Ibidem*.
[62] Ivi, p. 213.

complessi e di difficile realizzazione. Ai timori degli insegnanti si aggiunse l'opposizione della classe aristocratica e moderata secondo la quale era proprio l'istruzione la causa prima dell'aumento della delinquenza e della criminalità sul territorio nazionale. La colpa principale dei Programmi Gabelli era infatti quella di diffondere idee troppo progressiste che alimentavano il malcontento popolare; le finalità dei Programmi di "formare delle teste" e sviluppare negli alunni il pensiero critico attraverso "fatti e non parole" sarebbero state la causa, secondo la classe dominante, dei pericolosi fermenti che nascevano in seno alla classe popolare. L'intento quindi del Ministro Baccelli, incaricato nel 1894 di redigere nuovi Programmi, fu quello di incarnare uno spirito conservatore riassumibile nella formula da lui stesso coniata: "istruire il popolo quanto basta, educarlo più che si può". L'opera di Baccelli, in sintonia con lo spirito conservatore, fu quello di sfrondare i Programmi del 1888 da tutte quelle discipline ed esercizi che si allontanavano dall'obiettivo primo della scuola elementare del «leggere, scrivere, far di conto e diventare un galantuomo operoso».[63] Di fatto non si trattò di una vera e propria riduzione dei Programmi precedenti ma di una modifica e, in alcuni casi, anche di un'aggiunta di nuove attività ed esercizi, come per esempio quello della dettatura in tutte le classi e in tutte le prove d'esame finale. Tra le varie discipline il primato venne riconosciuto alla lingua italiana che, più di tutte, incarnava lo spirito nazionale essendo «simbolo di concordia e di amor patrio a tutte le genti italiane»[64]; per diffondere tale lingua la preoccupazione del maestro, ancora una volta, dovrà essere quella di correggere gli errori di pronuncia che possono poi passare nell'ortografia: i dialetti vengono ancora visti come fonte di errore e, di conseguenza, come un male da estirpare. All'insegnamento della lingua italiana gioverà molto la dettatura grazie alla sua particolarità di far prestare attenzione ai suoni.

> Lo scrivere sotto dettatura, quando il maestro adoperi ogni diligenza, specie nel pronunziar bene egli stesso e poi nel correggere le prove degli alunni, renderà facile e pronto il trovare esatta corrispondenza tra i suoni e i segni che li rappresentano.[65]

E ancora:

> Fu altrove accennato quanto conferisca la dettatura a dare abilità e prontezza nell'interpretare il suono della parola e nel trovare i segni per riprodurla in iscritto. Essa è divenuta obbligatoria in tutte le classi e in tutti gli esperimenti di esame. Ma

[63] *Riforma dei programmi per le scuole elementari* (1894), in E. Catarsi, *Op.cit*. p. 222.
[64] Ivi, p. 225.
[65] *Ibidem*.

> senza la correzione paziente del maestro, lo scrivere sotto dettatura è peggio che inutile. Si raccomanda vivamente che alla pratica del dettare e del correggere sia data quell'importanza che ha ricevuto nei nuovi programmi.[66]

Nonostante le parole che il Ministro Baccelli utilizza in merito alla dettatura siano molto simili a quelle dei Programmi precedenti, il fatto di esplicitare in modo diretto che la dettatura debba considerarsi obbligatoria e presente in tutti gli esami, conferisce un'importanza maggiore a questa pratica, favorendo al contempo anche un suo incremento nella didattica quotidiana. Si può inoltre ipotizzare che queste prescrizioni così chiare siano uno dei motivi che inducono diverse case editrici a pubblicare manualetti, contenenti indicazioni e testi da dettare, a uso degli insegnanti. Sono infatti di pochi anni successivi all'emanazione dei nuovi Programmi, il testo di Annetta Rossi Denti[67] e il nuovo manuale per l'insegnamento della lingua italiana di Andrea Perugini[68]. Il primo suddivide gli esercizi di dettatura in due parti relative, rispettivamente, all'esercizio orale preparatorio e alla dettatura; si raccomanda che «ogni esercizio sia preceduto dalla lettura di un gruppo di sillabe, uguali o consimili a quelle applicate al dettato, e dal richiamo di tutte le regole ortografiche che il dettato richiede»[69]. Per assicurarsi che gli alunni giungano al termine della prima classe sapendo scrivere correttamente, il testo propone un'accurata e graduale suddivisione, mese per mese, di tutti gli esercizi, orali e scritti, necessari per il raggiungimento degli obiettivi stabiliti. Si inizia quindi nel mese di novembre con lo scrivere nomi formati da sillabe semplici dirette, dittonghi e trittonghi per concludere a giugno con un ripasso di tutte le regole ortografiche e la punteggiatura svolta durante l'anno. La dettatura viene considerata inoltre come esercizio necessario e di avviamento alla composizione scritta; si legge infatti nel testo che gli esercizi di lingua dovranno cominciare quando gli alunni saranno già sicuri nel dettato. Al dettato tradizionale si aggiunge anche il dettato muto che deve essere fatto sui nomi, principalmente di oggetti realmente mostrati agli alunni o di cui è presente un disegno sul cartellone, la cui ortografia non si allontani dalle regole che gli alunni conoscono.

Grazie a queste indicazioni possono essere ravvisati diversi elementi di continuità con la pratica attuale del dettato sia per quanto riguarda l'usanza odierna di molte insegnanti di

[66] Ivi, p. 226.
[67] A. Rossi Denti, S. Fumagalli Riva, *Esercizi graduati di dettato e di avviamento alla composizione*, Tipografia Frisi, Cremona 1899.
[68] A. Perugini, *Nuovo manuale per l'insegnamento pratico della lingua italiana nelle Scuole Elementari. Serie graduata di esercizi di conversazione, di composizione, di dettato. Corso Inferiore, Parte I, Classe I*, Vallardi, Milano 1898.
[69] A. Rossi Denti, S. Fumagalli Riva, *Op.cit.*

dettare solo quelle parole che contengono le sillabe o le difficoltà ortografiche spiegate fino a quel momento, sia per quanto concerne il considerare il dettato come esercizio preparatorio alla composizione testuale; ancora oggi prevale la convinzione che il bambino possa iniziare a scrivere testi nel momento in cui il rapporto tra fonema e grafema, acquisito grazie al dettato, sia ben consolidato. L'idea che il bambino "impari a scrivere scrivendo" e proprio attraverso la scrittura apprenda il rapporto tra fonema e grafema non sembra trovare un consenso, o meglio, un'applicazione nella didattica quotidiana.

Tutt'altro che vetuste appaiono le indicazioni presenti nel già citato *Nuovo manuale per l'insegnamento pratico delle lingua italiana* di Perugini il quale fornisce preziosi suggerimenti e attenzioni che gli insegnanti devono avere per rendere significativa la pratica del dettato: il rispetto di tali indicazioni permetterà agli studenti di giungere preparati per svolgere l'esame finale al termine di ciascun anno scolastico. Il dettato, come previsto dai Programmi del Ministro Baccelli, diventa una prova d'esame per tutte le classi: per esempio, in classe prima, l'alunno dovrà dimostrare di saper scrivere «facili proposizioni sotto dettatura» che, in classe seconda, vengono sostituiti da «brevi periodi sotto dettatura»[70]; per le classi terza e quarta sono invece previsti saggi di dettatura.

Più importante per il nostro discorso è il testo che accompagna i diversi esercizi di dettatura; si sottolinea che le parole e le proposizioni, che saranno oggetto di dettatura, devono essere conosciute dai bambini che devono coglierne il senso letterale; la mancanza di comprensione dei termini da parte degli alunni può causare alterazioni e mutilazioni di vocaboli che, a prima vista, possono far «presagire l'assoluta deficienza di senso comune nel bambino o, quanto meno, supporre un difetto nel suo organo uditivo»[71] ma che di fatto sono errori dovuti al metodo utilizzato dall'insegnante. Frasi come «la briglia regge il cavallo e la prudenza degli uomini» o, ancor più misteriose, quali «la cara innocenza è simile a un gentil fiore che fa pompa dei colori più vivi…ma lieve venticello può abbatterlo»[72] sono astrazioni che la mente del fanciullo non è capace di cogliere e che, certamente, non attireranno il suo interesse. Perugini raccomanda quindi che l'argomento del dettato sia tale da provocare la riflessione negli alunni e arricchire il loro patrimonio lessicale. Prima di iniziare il dettato è bene che l'insegnante sviluppi l'osservazione e l'attenzione dei bambini attraverso la presentazione di oggetti che possano dare vita a una conversazione; solo allora il contenuto del dettato comprenderà argomenti noti al fanciullo e facilmente comprensibili.

[70] A. Perugini, *Op. cit.* p. XXXI, XLIII, XLIII.
[71] Ivi, p. XIX.
[72] *Ibidem.*

Non diversi da quelli attuali sono anche gli errori che Perugini individua come più frequenti nei dettati dei bambini:

> 1. confondere nella pronuncia le consonanti doppie colle semplici come il dire: acanito, quelo
> 2. scambiare le lettere di suono affine quali. il b con il p; il d con il t; l'f col v; il c con il g molli e c e g duri, la s con la z e via dicendo
> 3. proferire malamente le parole accentate. Siffatti errori di pronuncia si tramutano in altrettanti di ortografia, aggiungendosi ad altri d'indole prettamente ortografica come quelli dell'omissione o della errata applicazione dell'apostrofo che appaiono nei seguenti esempi: loro per l'oro, lanno per l'anno.[73]

Per far fronte a questi errori è necessario che l'insegnante dedichi tempo al richiamo fonetico indispensabile a causa della pronuncia alquanto difettosa di molti scolari; anche in Perugini vi è la convinzione che la scorretta pronuncia delle parole sia la causa principale degli errori di ortografia. L'insegnante, prima del dettato, dovrà chiamare alla lavagna quei bambini la cui pronuncia risulta scorretta ed esercitarli nella lettura chiara del richiamo fonetico; inoltre, prima di dettare sarà compito del maestro leggere chiaramente l'argomento così che gli alunni, oltre a comprenderne il senso, possano rendersi conto degli esercizi fonici e ortografici che dovranno eseguire.

A queste indicazioni così precise e puntuali non può certamente mancare la parte relativa alla correzione che viene riconosciuta anche dai Programmi come momento fondamentale per un apprendimento significativo; i suggerimenti che vengono dati agli insegnanti non sono tuttavia così distanti da certe modalità di correzione che caratterizzano la didattica odierna.

> È conveniente segnare in margine, di fianco alla riga che contiene gli errori, uno o più tratti di matita a colori, quanti gli sbagli trovati. Giova pure segnare la classificazione perché il bambino si confronti, di volta in volta, nel vedere i suoi progressi.[74]

Negli ultimi mesi di scuola, inoltre, il maestro dovrà restituire ai bambini il quadernetto dei dettati e, chiamando di volta in volta tutti gli alunni, si farà dettare alla lavagna le proposizioni fatte durante l'anno; in questo modo verranno ricordati gli errori commessi e sarà compito dei fanciulli aiutare il maestro a correggerli.

Con il trascorrere degli anni l'attenzione e il riconoscimento del dettato quale strumento indispensabile per l'insegnamento dell'ortografia aumenta in modo considerevole

[73] Ivi, p. XXI.
[74] Ivi, p. XXX.

grazie anche alle corpose Istruzioni annesse ai Programmi del 1905; emanati a seguito dell'entrata in vigore della legge Orlando del 1904, che prevedeva l'innalzamento dell'obbligo scolastico a 12 anni e la creazione della quinta e sesta classe per gli alunni che non avrebbero proseguito gli studi, i nuovi Programmi nascevano con l'intento di valorizzare l'istruzione anche tra le masse popolari. L'ampiezza del corpus programmatico e la farraginosità delle Istruzioni non ottennero un consenso unanime tanto che alcuni critici affermano che «pare di leggere uno dei tanti trattatelli di Pedagogia manipolati da un dottorino che però non ha mai messo piede in una scuola elementare»[75]. Come i Programmi precedenti, anche quelli del 1905 cercarono di far fronte al problema dell'analfabetismo il cui tasso, rilevato con il censimento del 1901, appariva drammaticamente alto soprattutto nelle zone dell'Italia meridionale.

Prima di analizzare la posizione che i Programmi prendono nei confronti del dettato, è opportuno sottolineare alcuni elementi di novità per quanto riguarda l'insegnamento linguistico: in primo luogo viene riconosciuto il diverso livello di alfabetizzazione con cui i bambini giungono a scuola; accanto agli analfabeti saranno infatti presenti anche alunni completamente ignoranti nella lettura o, al contrario, fanciulli che avranno appreso i primi rudimenti in famiglia. Si raccomanda quindi di non usare un metodo uniforme per tutti, ma di distribuire l'insegnamento per gruppi secondo i gradi di capacità. Si invitano inoltre i maestri, soprattutto per alimentare il piacere della lettura, a creare delle bibliotechine di classe i cui libri possono essere quelli dei ragazzi di famiglie agiate lasciati in dono per i nuovi alunni che inizieranno il percorso di studi. Una novità importante nell'insegnamento della lettura consiste nell'abbandono del metodo alfabetico a favore di quello sillabico; la sostituzione dell'abbecedario con il sillabario sancisce definitivamente la rinuncia al metodo alfabetico. Se questa novità viene stabilita per l'insegnamento della lettura, per quanto riguarda la scrittura si raccomanda di iniziare dai primi segni elementari e con la grafia delle vocali per giungere, al termine della prima classe, alla scrittura di brevi e facili periodi. Grande importanza viene data al dettato che può iniziare subito per insegnare anche la grafia delle lettere: «scrivi un'astina verticale (mostriamo una cannuccia, un lapis in senso verticale), ora un'astina orizzontale, un puntino, *i*, ancora un'astina verticale ecc…»[76].

Le Istruzioni dedicano ampio spazio alla pratica della dettatura che viene definita

[75] *Impressioni sui programmi*, in "La Staffetta Scolastica", 22, 1° Aprile 1905, p. 173.
[76] "I diritti della scuola", VII, 4, 5 Novembre, 1905. p. 87.

> […] esercizio collettivo per eccellenza, e diverrà sempre di più un potente ausilio dell'insegnamento linguistico, come dimostra il programma delle due ultime classi. Come si è fatto per la lettura, così anche per la scrittura si raccomanda che l'alunno non sia mai portato a scrivere parole, proposizioni o frasi che già non intenda. Non pochi errori di scrittura dipendono dal fatto che il fanciullo non comprende ciò che scrive, come accade anche agli adulti se scrivono sotto dettatura parole ignote. È poi assolutamente indispensabile che all'esercizio segua la scrupolosa correzione degli errori per ciascun alunno.[77]

Il dettato quindi non solo è inteso come strumento per insegnare a scrivere ma come ausilio "potente" per l'insegnamento linguistico; per comprendere che cosa le Istruzioni intendano relativamente alla "potenza" del dettato nell'apprendimento della lingua, è però necessario leggere fino in fondo il testo.

> Il dettato continua in tutte le classi, nelle prime principalmente, come esercizio di scrittura, nelle altre come integrazione del libro di testo. In ogni caso deve essere preceduto dalla spiegazione del brano che gli alunni debbono scrivere, e delle parole e frasi nuovi, che in quello si riscontrino. È da riprovarsi l'uso invalso e seguito ancora in molte scuole, di dettare prima, poi spiegare e infine correggere; oppure di far seguire alla dettatura la correzione ortografica, e poi la spiegazione; peggio ancora di dettare, non spiegare, e, peggio, infine di non correggere.
> Invece la norma da seguire perché l'esercizio di dettatura sia veramente utile, è questa: prima spiegare, poi dettare, infine correggere.[78]

E ancora:

> Progredendo nelle classi, il dettato sarà reso più difficile richiedendo dall'alunno la punteggiatura. Questa può cominciare a farsi nella terza classe, dove l'alunno s'inizia alla conoscenza pratica delle varie parti del discorso. Ma l'ufficio del dettato si estenderà ancor di più, quando il maestro se ne servirà per completare tutte quelle nozioni che il libro di testo non può dare. […] Il dettato servirà dunque ad integrare opportunamente le nozioni di storia locale, di cose, animali e piante del luogo, le quali difficilmente potranno trovarsi nei libri di lettura. Ma servirà ad arricchire il patrimonio di cognizioni letterarie, comprendendo prose e poesie facili e brevi, che il maestro sceglierà secondo il proprio criterio. Quest'ufficio del dettato diventa preponderante nella quinta e nella sesta classe. […] Scelga adunque il maestro e detti quei brani e quei componimenti prosastici e poetici, che riterrà pienamente adattati alla intelligenza del ragazzo e meglio efficaci all'educazione del sentimento e del gusto.[79]

Si è scelto di riportare quasi integralmente il lungo testo delle Istruzioni poiché rappresenta un'eccezione nella storia dei Programmi per la Scuola Elementare: non troveremo più, d'ora in poi, delle indicazioni così lunghe e dettagliate riferite a questa pratica. Nell'ampio spazio

[77] *Istruzioni intorno ai programmi delle scuole elementari* (1905), in E. Catarsi, *Op.cit*. p. 278.
[78] Ivi, p. 279.
[79] Ivi, p. 280.

dedicato vengono presi in considerazione sia aspetti del dettato già incontrati precedentemente, che nuove funzioni ad esso affidate che caratterizzeranno soprattutto l'uso del dettato nell'era fascista.

Come era accaduto anche dopo la stesura dei vecchi Programmi, il dibattito in merito alla pratica del dettato continua anche su manuali specifici, testi relativi all'insegnamento dell'ortografia o su riviste scolastiche che, forse più dei Programmi Ministeriali, rappresentano una vera guida per le insegnanti. Il dibattito affrontato si concentra attorno ad alcuni nuclei fondamentali che caratterizzano la pratica stessa del dettato.

In primo luogo viene ampliamente affrontato il rapporto tra il dettato e l'apprendimento dell'ortografia: se chi, come Sclaverano individua nel dettato, insieme al copiato e all'ortoepia, la chiave essenziale per l'apprendimento dell'ortografia, Benferroni si mostra più scettico sottolineando la mancanza di un rapporto così diretto, quasi di causa ed effetto, tra lo scrivere sotto dettatura e lo scrivere in maniera ortograficamente corretta. La posizione di Sclaverano risulta piuttosto categorica: «Per insegnare bene l'ortografia nelle scuole elementari, quali dettati dobbiamo preferire? I dettati che hanno lo scopo diretto di far conoscere agli alunni la struttura, o, se vogliamo la tecnica della nostra lingua: l'ortografia in altre parole.»[80] L'ortografia si apprende quindi attraverso una moltitudine di esercizi sulle difficoltà che gli alunni incontrano mentre scrivono e che devono essere presentate con metodicità. L'insegnante dovrà quindi procedere scrivendo alla lavagna le difficoltà che intende affrontare, facendole leggere e analizzare dagli alunni stessi per poi proseguire con la dettatura vera e propria; quest'ultima deve avvenire secondo una progressione determinata: dalle parole isolate (schiettezza, spranga ecc…) si passerà a quelle accoppiate (ragazzo schietto), per procedere poi con la dettatura di proposizioni che però non devono contenere altre difficoltà ortografiche oltre a quelle per cui si sta facendo l'esercizio; la stessa attenzione deve essere tenuta anche per la dettatura di brevi periodi. In questo modo, secondo l'autore si pongono le basi per l'apprendimento dell'ortografia.

Più diffidente si mostra invece Benferroni il quale critica proprio la tendenza dei Programmi Ministeriali, e in particolar modo quelli del 1905, a porre un accento così marcato sul dettato quale strumento per l'apprendimento dell'ortografia; così facendo «gli insegnanti fecero e fanno dettati sopra dettati (spesso disdicevoli e disadatti) e credono di aver insegnato. E questo non è»[81]. Il rapporto tra dettato e ortografia, secondo l'autore, è

[80] G. Sclaverano, *L'ortografia e il comporre nelle scuole elementari,* Paravia, Torino 1912, p. 11.
[81] L. Benferroni, *Insegnamento dell'ortografia nelle scuole elementari*, Paravia, Torino 1915, p. 18.

vero solo in parte poiché il dettato non deve essere considerato il punto di partenza per l'apprendimento dell'ortografia ma il punto di arrivo in quanto esercizio di applicazione attorno a una o più difficoltà ortografiche. Non è quindi attraverso il dettato che il bambino impara a superare una difficoltà ortografica ma con l'insegnamento che deve precedere il dettato stesso; secondo Benferrroni sono le lezioni, ben ordinate e collegate, dedotte dalla lingua scritta che, se fatte con cura e sistematicamente, contribuiranno all'apprendimento dell'ortografia.

> Chi dunque parte da un dettato per insegnare una regola, scambia la stazione di arrivo con quella di partenza.[82]

Questa confusione, messa in luce dall'autore, tra dettato come strumento di insegnamento e come consolidamento di alcune competenze, non deve essere sottovalutata se si pensa che, ancora oggi, sono frequenti dettati in cui non si comprende se lo scopo sia quello di insegnare il rapporto tra fonema e grafema, quello di consolidare tale rapporto o, ancora, di verificarlo.

Anche Sclaverano insiste molto sull'importanza di questa distinzione affermando la necessità di dividere i dettati in due specie: dettati ortografici propriamente detti e dettati di ricapitolazione o riassuntivi; i primi, secondo l'autore servono per far conoscere e superare alcune difficoltà ortografiche mentre i secondi per verificare che gli alunni abbiano compreso le particolarità in oggetto. A seconda della scelta che si faccia, cambia anche la modalità di dettatura; nel caso dei dettati riassuntivi

> chi detta non deve scostarsi dalla cattedra: il suo sguardo deve essere rivolto a tutti indistintamente gli alunni. È grave errore il passeggiare fra i banchi per vedere che cosa fa l'alunno e che cosa fa l'altro, perché in tal modo si corre il pericolo di deviare l'attenzione degli alunni i quali la debbono rivolgere ad un punto solo: la persona di chi detta […] Né chi detta deve in nessun modo far comprendere, o dirò meglio far indovinare, come si deve scrivere questa o quella parola, perché allora l'esercizio di dettatura perde ogni valore, inquantochè l'alunno fa per puro meccanismo quello che dovrebbe fare con sicuro intendimento.[83]

Vengono alla mente, grazie a queste parole, molti dettati odierni in cui, proprio a causa della confusione, o della mancata dichiarazione dello scopo per cui si detta, l'insegnante suggerisce chiaramente agli alunni come scrivere una determinata parola, specialmente se

[82] Ivi, p. 32.
[83] G. Sclaverano, *Op.cit*. p. 17.

presenta delle consonanti doppie o degli accenti e, passeggiando tra i banchi, corregge direttamente gli errori degli alunni. Si è a volte ancora lontani dallo svolgere il dettato, come sottolineava Benferroni, con assoluta naturalezza, senza esagerare la pronuncia come a segnalare qualche particolarità ortografica.

Ancora più critica risulta la posizione dell'autore nei confronti del rapporto tra ortografia e ortoepia su cui anche i Programmi del 1905 ponevano grande attenzione per evitare che una cattiva pronuncia, soprattutto dovuta ai dialetti, diventasse la causa principale degli errori ortografici. Anche in questo caso, spiega l'autore, il rapporto è vero solo in parte poiché l'ortografia ha un altro fondamento oltre a quello dell'ortoepia.

> Se il maestro detta: *rosa*, gli scolari scriveranno *rosa* o *Rosa*? E in altri casi, dovranno scrivere *luna* o *l'una*?- *ai compagni* o *hai compagni*?- *po'* o *Po*?[84]

L'ortografia può avere per base l'ortoepia se si tratta di una semplice traduzione di suoni ma, in molti altri casi è necessario ricorrere alla logica, alla etimologia della parola o alla grammatica. Viene quindi messo in discussione un rapporto che, dai primi Programmi del 1861, era considerato imprescindibile e che, attualmente, rappresenta ancora uno dei motivi per cui gli insegnanti utilizzano la pratica del dettato.

Ma la vera novità dei Programmi del 1905 in merito al dettato è il riferimento diretto a questa pratica come integrazione del libro di testo, a completamento delle nozioni di storia, di animali, di piante, che difficilmente potranno trovarsi sul libro di lettura. Il dettato dovrà servire inoltre all'arricchimento del patrimonio letterario dell'alunno attraverso la dettatura di prose o poesie di autori illustri e che educhino al sentimento e al gusto. Si comprende come il dettato diventi in questo modo strumentale al raggiungimento di altri fini tra cui, come vedremo in modo più ampio nel paragrafo successivo, quello di inculcare nelle giovani menti determinati valori.

Per questo motivo entrambi gli autori presi in considerazione in quest'ultima riflessione, assumono una posizione molto critica nei confronti di questo uso strumentale del dettato.

> Ma questo dettato non ha nulla a che fare con l'insegnamento dell'ortografia: suppone anzi già l'abilità di scrivere ortograficamente. Qui, mi sia permesso il dirlo, s'è perduto di vista lo scopo vero del dettato e il nesso ch'egli ha con le altre parti dell'insegnamento del linguaggio. Così nacquero i dettati ideologici, vero tempo perso

[84] Ivi, p. 9.

> nelle scuole, se almeno c'è un discreto libro di lettura. […] Il dettato deve essere ortografico, questa è la regola.[85]

È possibile quindi affermare che con i Programmi del 1905 si sancisce, in modo più sistematico che in passato, la nascita del dettato ideologico che avrà ampia diffusione nelle nostre scuole. Sfogliando le riviste scolastiche di quell'epoca si iniziano trovare, a partire dalla classe seconda, dettati ideologici volti alla trasmissione di regole di igiene, di amore per i più poveri, di aiuto ai genitori. Sul n. 4 della rivista "I diritti della scuola", nel mese di Novembre del 1905, sono presenti diversi dettati ideologici:

> Ogni mattina io mi lavo con acqua fredda. Sono amica del sapone, del pettine, di tutto quello che serve a diventare puliti. Anche i miei abitini non portano macchie perché ne ho molta cura.[86]

Tutt'altri valori vengono trasmessi attraverso il seguente dettato:

> Con un soldo posso comprare le castagne. Ma il soldo si può spendere meglio. Il cartolaio mi può dare in cambio una penna, oppure una matita, od i pennini. Se poi regalo un soldo a un poverino, faccio una buona azione.[87]

Si può facilmente intuire come lo scopo di questi dettati non sia certo quello di insegnare l'ortografia anche se, ovviamente, venivano corretti gli errori e il voto era assegnato in base alla correttezza o meno dello scritto.

Anche Sclaverano avverte la pericolosità di questi dettati, non tanto per i contenuti trasmessi, quanto per il loro allontanarsi dall'obiettivo primario dell'insegnamento ortografico. L'inconveniente, egli scrive, consiste appunto nel pensare di poter sostituire i dettati ortografici con un altro tipo di dettati che non necessariamente contengono, nel giusto ordine e nella corretta misura, le difficoltà ortografiche precedentemente spiegate. Il rischio più grosso, secondo l'autore, dei dettati ideologici consisterebbe nel far imbattere gli alunni in particolarità ortografiche di cui non sono ancora a conoscenza e che sarebbero la causa della gran confusione che a volte gli alunni fanno nella scrittura delle parole.

> Persuadiamoci dunque che l'ortografia non si può insegnare che «metodicamente» e che i dettati ortografici ne sono il mezzo più sicuro ed efficace.[88]

---

[85] L. Benferroni, *Op cit.* pp. 18-19.
[86] "I diritti della scuola", VII, 4, 5 Novembre, 1905, p. 87.
[87] *Ibidem.*
[88] G. Sclaverano, *Op. cit.* pp. 12-13.

Il dettato ortografico ha rappresentato quindi, almeno per i primi cinquant'anni post unitari, lo strumento al quale tutti gli insegnanti si sono rivolti per l'insegnamento della lingua italiana a una popolazione per lo più dialettofona. Non è facile individuare le ragioni di tanto successo, tuttavia possono essere avanzate alcune ipotesi.

In primo luogo il dettato è un esercizio che non implica una grande preparazione da parte degli insegnanti e, se si considera il livello culturale dei maestri che venivano scelti per questo compito, si può facilmente intuire come fosse indispensabile dotarli di strumenti semplici che potessero essere padroneggiati anche con una conoscenza rudimentale della lingua italiana. Questa considerazione circa la facilità del dettato come strumento di cui gli insegnanti non preparati si possono servire, è confermata anche ai giorni nostri da alcuni studiosi; Davis e Rinvolucri[89] – nel loro testo interamente dedicato al dettato per l'insegnamento dell'inglese come lingua straniera – riconoscono a tale pratica il vantaggio di essere una sicurezza per quegli insegnanti non madre lingua che possono prepararsi a casa la pronuncia per poi procedere con la dettatura in classe. Se si considera che molti insegnanti, ancora agli inizi del XX secolo, parlavano in dialetto e che tutte le Istruzioni ai testi programmatici ribadivano l'importanza della retta pronuncia, si può intuire come il dettato potesse ottenere il favore dei maestri che potevano prepararsi anticipatamente.

In secondo luogo la formazione degli insegnanti avveniva, prima dell'Unità d'Italia, nelle Scuole di Metodo e, successivamente, nelle Scuole Normali che ereditarono dalle precedenti alcuni aspetti, tra cui, come dice il nome stesso, l'attenzione al metodo. A causa dell'ignoranza degli insegnanti, l'enfasi di queste scuole era posta sul metodo, capace di dare sicurezza di fronte a una carenza culturale. Si andò molto spesso incontro a una "meccanicizzazione" del maestro che, come un ingranaggio, doveva funzionare sempre allo stesso modo per evitare di incappare in questioni che, a causa della sua impreparazione, non sarebbe stato in grado di affrontare. In un'attenzione così ossessiva al metodo, il dettato possiede proprio quelle caratteristiche di regolarità, progressione, controllabilità che potevano infondere sicurezza nei maestri.[90]

Non da ultimo, almeno nei primi quindici anni dopo l'unificazione, nonostante lo sforzo dello stato di imporre l'uso generalizzato del testo scolastico nelle classi, la tendenza

[89] P. Davis, M. Rinvolucri, *Dictation. New methods, new possibilites*, Cambridge University Press, Cambridge 1988.
[90] Cfr A. Santoni Rugiu, *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*, Carocci, Roma 2006.

maggiore era quella di utilizzare testi non scolastici o, come ribadito anche dai Programmi del 1905, di dettare le lezioni.
Fattori questi che, se non possono essere considerati come la sola causa di una diffusione così ampia del dettato, rappresentano tuttavia un'interessante chiave di lettura che richiederebbe maggior approfondimento.

1.2. I programmi del periodo fascista: il dettato ideologico come esaltazione del regime

Nonostante l'aumento della scolarizzazione, dovuto soprattutto alla legge Daneo-Credaro del 1911, che portò alla statalizzazione della Scuola Elementare, nei primi decenni del Novecento il tasso di analfabetismo nell'Italia meridionale risultava ancora superiore a quello presente negli Stati nord-occidentali dell'Europa nella seconda metà dell'Ottocento. Dopo la Prima Guerra Mondiale, inoltre, vennero promulgati una serie di atti legislativi e amministrativi che portarono nel 1923 all'emanazione della famosa Riforma Gentile, di ispirazione idealista e intesa alla cancellazione di quei tratti positivisti ancora diffusi nella didattica quotidiana. Il diffondersi dell'idealismo non facilitò l'assolvimento dell'obbligo scolastico che anzi, soprattutto a livello superiore, veniva disincentivato; lo stesso Benedetto Croce, padre dell'idealismo, aveva infatti proposto l'istituzione di un difficile esame di ammissione per i ragazzi di 11 anni che volevano continuare i loro studi nella scuola media.[91]
La riforma del ministro Gentile dunque, alla sua nascita, si presentava con diversi tratti conservatori, come testimoniano la strutturazione degli ordini scolastici, che rimaneva classista e discriminatoria, e l'introduzione della religione come fondamento dell'educazione nelle classi elementari; questi elementi conservatori portano alcuni critici a ridimensionare il carattere rivoluzionario – dal punto di vista scolastico e pedagogico – che era stato lungamente attribuito alla riforma mettendone invece in luce gli aspetti ancora ottocenteschi.
Anche il suo presunto carattere fascista, evocato dalle parole di Mussolini che l'aveva definita come «la più fascista delle riforme», necessita di essere riconsiderato e valutato più attentamente: già nel 1925, infatti, furono apportati dei ritocchi a tale legge a testimonianza dell'insoddisfazione del regime nei confronti della riforma tanto che, nel 1931, il Duce la considerò «un errore dovuto ai tempi e alla forma mentis dell'allora ministro».[92]

[91] Cfr. E. Catarsi, *Op.cit.*
[92] Cfr. R. De Felice, *Mussolini il Duce. Gli anni del consenso 1929-1936*, Einaudi, Torino 1974, p.189.

La vera innovazione della legge di Gentile consisteva di fatto nel porre la religione cattolica a «fondamento e coronamento» di tutto l'insegnamento; questa novità, di grande rilievo politico e culturale, aveva permesso a Mussolini di ottenere il consenso delle gerarchie ecclesiastiche che avevano richiesto dei provvedimenti in merito all'insegnamento della religione. Lo stesso Gentile era convinto di tale scelta affermando la necessità della scuola di basarsi su un principio educativo unitario che era possibile individuare solo nella religione o nella filosofia; dal momento che, ai suoi occhi, la filosofia non era però alla portata della comprensione dei bambini, la religione risultava l'unico vero principio su cui basare l'intera educazione.

Ovviamente i Programmi per la Scuola Elementare, stilati da Lombardo Radice nel 1923, non potevano che essere influenzati da tale clima e dedicare grande spazio all'insegnamento della religione cattolica; nonostante ciò, però, il pedagogista catanese, grazie soprattutto al suo contatto diretto con le esperienze scolastiche, alla conoscenza delle innovazioni didattiche introdotte nei Paesi stranieri e alle sue posizioni politiche democratiche, si allontanerà sempre più dalle posizioni di Gentile e, un anno dopo l'emanazione dei Programmi, abbandonerà definitivamente il ministero.

I Programmi Radice possono essere considerati una sintesi delle sue *Lezioni di Didattica* che il pedagogista aveva già pubblicato nel 1912, nelle quali veniva espresso, per la prima volta, il concetto di educazione linguistica[93]. In quegli anni Radice sviluppò una serie di idee sull'educazione linguistica che, anticipando riflessioni che saranno proprie di autori quali Vygotskij, Chomsky e Bruner, gli consentono di essere accreditato come una figura cardine dei primi decenni del Novecento.

In primo luogo egli elabora l'idea di educazione linguistica «come scuola di sincerità»[94] che può essere raggiunta affidando a tutta la scuola – e non solamente agli insegnamenti di lingua e alla studio della grammatica – tale obiettivo; tutti devono concorrere affinché gli alunni siano portati a «parlare bene» che, per l'autore, significa «pensare chiaro». È necessario quindi non ripetere passivamente né «abbellire» ciò che si vuole dire ma esprimersi con molta semplicità senza cercare di arricchire il pensiero con inutili espressioni; non bisogna nemmeno divagare o farsi trasportare dalle associazioni mentali che rischiano di rendere il pensiero oscuro.

Radice afferma inoltre che il bambino possiede un linguaggio caratterizzato da una propria coerenza interna, morfologia e sintassi che, anche se differenti da quelle dell'adulto, gli

[93] Cfr. P. Balboni, *Op.cit.*

[94] G. Lombardo-Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale* [1912], Sandron, Palermo-Milano 1936, p. 167.

permettono di esprimersi; il passaggio al linguaggio adulto non avverrà per continue correzioni ma per imitazione e grazie al confronto che egli farà tra la sua lingua e quella degli adulti. Gli errori che il bambino compirà in questa fase, pensando per esempio che si dica "pescio" al posto di "pesce" non devono essere definiti tali in quanto sono il risultato di una competenza incompleta, non errata; il bambino applica la sua regola, per lui unica in quel momento, alle diverse parole che incontra. Come sostiene Balboni, a questo pensiero espresso da Radice manca solo l'etichetta di «interlingua» per essere annoverato tra i moderni concetti glottodidattici.

Di grande attualità sono anche le considerazioni che l'autore fa in merito alla grammatica che non deve essere il fondamento per l'apprendimento della lingua: la grammatica, secondo Radice, presuppone una lingua e, di conseguenza, non si può partire da essa per imparare esprimersi. Alla diffusione della lingua italiana, continua il pedagogista, hanno contribuito sicuramente in misura maggiore l'apertura di nuove strade, lo spostamento delle persone, la celerità delle comunicazioni piuttosto che la teoria manzoniana dell'unità linguistica.

Infine, ciò che veramente differenzia i Programmi Radice da quelli precedenti è la riconsiderazione del dialetto, non più inteso come un nemico da sconfiggere. Per la prima volta il dialetto viene ritenuto come lingua viva, sincera, e, ancor più importante, come «lingua dell'alunno» e quindi unico vero punto di partenza per insegnare l'italiano; in questo modo l'insegnante trasforma un nemico acerrimo in un amico, attraverso la traduzione e la formazione di regole comparative tra il dialetto e l'italiano. Secondo l'autore, se la scuola si aprirà allo studio del dialetto sarà più facile far entrare anche l'italiano e la grammatica grazie allo sforzo di traduzione richiesto agli alunni che implicherà la ricerca di regole e quindi la formazione di una grammatica. Sarà proprio l'idea di servirsi del dialetto come tramite per arrivare alla lingua uno degli aspetti maggiormente fraintesi dagli insegnanti, timorosi che il riconoscimento del dialetto potesse compromettere la correttezza linguistica delle produzioni scritte degli alunni e, di conseguenza, ostacolare la diffusione della lingua nazionale.

Il ruolo che i Programmi riservano al dialetto nell'apprendimento della lingua italiana non è però privo di contraddizioni se si pone attenzione proprio alla sezione dedicata alla pratica del dettato. Se per il primo anno scolastico il pedagogista catanese non suggerisce la pratica del dettato quale mezzo per insegnare a scrivere, preferendo invece alcuni esercizi preparatori, consistenti in facili disegni per abituare il bambino a maneggiare il gessetto e la matita, oltre che all'uso del sillabario dopo almeno il primo mese di scuola, nella classe seconda si fa esplicito riferimento al dettato.

> 1. Ripetizione degli esercizi di scrittura e lettura, dettatura e copiatura, fatti nell'ultimo bimestre della classe precedente (Particolarmente delle *c* e *g dolci*; delle sillabe composte, complesse e dei digrammi.
> 2. Esercizi metodici e graduati di dettatura, rivolti specialmente a combattere gli errori di ortografia, più frequenti perché suggeriti dal dialetto; uso della iniziale maiuscola, segni di interpunzione.[95]

Al di là di una prima contraddizione ravvisabile nel richiamo a esercizi di dettatura svolti nella prima classe dove di fatto il dettato non era previsto, ciò che maggiormente stona in relazione alle considerazioni fatte precedentemente, è ritenere il dialetto come fonte di errori ortografici che la pratica del dettato dovrà cercare di sconfiggere. Sembra quasi che lo stesso Radice, pur convinto del valore linguistico del dialetto, non sia ancora pronto a sfidare una classe magistrale, ma soprattutto politica, che in effetti ben presto mostrerà tutto il suo accanimento non solo nei confronti dei dialetti ma anche delle lingue straniere.

Il vero riconoscimento del dialetto sarà presente nelle classi superiori, a partire dalla terza: i Programmi sottolineano infatti come, da questa classe in poi, gli esercizi grammaticali debbano essere svolti facendo riferimento al dialetto e consentendo la traduzione di proverbi, indovinelli e novelline.

Un'ulteriore contraddizione che investe direttamente l'oggetto di questa ricerca, ossia la presenza della pratica del dettato nei Programmi Ministeriali, è rintracciabile nell'assenza del dettato in tutte le classi ad eccezione della seconda, ma nella sua presenza nelle prove di ammissione per la scuola media; l'unica prova scritta prevista dal Ministero è appunto il dettato.

> Scrivere sotto dettatura, alquanto rapida, senza errori di ortografia, dieci righe a stampa di autore moderno accessibile a fanciulli. (Durata della prova: mezz'ora)[96]

È possibile immaginare che gli insegnanti, nonostante l'assenza della pratica del dettato nei Programmi – ad eccezione della classe seconda – cerchino di esercitare il più possibile gli alunni a svolgere correttamente e rapidamente la scrittura sotto dettatura; non è quindi del tutto sorprendente che le riviste scolastiche dell'epoca siano costellate di dettati da svolgere in ogni classe. Inoltre, se si analizza l'orario scolastico che le stesse riviste riportano

[95] *Programmi di studio e prescrizioni didattiche per le scuole elementari* (1923), in E. Catarsi, *Op. cit*. pp. 324-325.
[96] P. Balboni, *Op. cit.*, p. 53.

per le diverse classi, si nota una notevole contraddizione rispetto alle indicazioni previste da Radice.

Classe Prima[97]

	9-10,30 (intervallo)	10,30-12	14-15 (intervallo)	15-16
Lunedì	Esercizi linguistici- Aritmetica orale- *Dettatura*[98]	Ginnastica- Nozioni varie	Lettura- Occupazioni ricreative	Applicaz. arit- Giardinaggio o lavoro manuale
Martedì	Religione- Recitazione- Scritt. ord. (scritt. o copiatura)	Canto- Aritm. orale- Lettura	*Dettatura*- Ginnastica	Nozioni varie- Occupaz. ricreat.
Mercoledì	Scritt. ord. (scritt. o copiatura)- Aritm.orale- Disegno	Giardinaggio o lavoro man.- Lettura- Occup. Ricreative	*Dettatura*- Lavoro femminile	Nozioni varie- Occupaz. ricreat
Venerdì	Religione- Calligrafia- Aritm. orale	Ginnastica- *Dettatura*	Applicaz. arit.- Lettura	Giardinaggio o lavoro manuale
Sabato	Esercizi linguistici- Canto- *Dettatura*	Ginnastica- Aritm.orale- Disegno	Applicaz.arit.- Occupaz. ricreat.	Lettura- Lavoro femminile

Tabella 1. Orario lezione, classe prima, 1924.

Anche se nel testo programmatico non si fa esplicito riferimento al dettato in classe prima, di fatto ogni giorno i bambini sono chiamati a svolgere questa pratica; la stessa rivista scolastica non sembra cogliere questa contraddizione tanto che, rimanendo fedele ai Programmi e ignorando l'orario scolastico, propone per la prima classe soprattutto esercizi di pronuncia, di traduzione dal dialetto, di nomenclatura, nonché esercizi di recitazione. Solo verso la fine dell'anno si suggeriscono alcuni dettati anche per il primo anno.

> 1) Che buona minestra! È costata lavoro a tutti. Ida ha sbaccellato i fagioli; Anna ha mondato il riso e la mamma ha messo la pentola al fuoco.

[97] "Scuola Italiana Moderna", XXXIV, 2, 20 ottobre 1924, p. 36.
[98] Il corsivo è di chi scrive.

> 2) Le bugie sono la più brutta cosa di questo mondo. Le bambine bugiarde non sono più credute, né amate da nessuno. Se fate il male, confessatelo, ma non dite mai, mai bugie.[99]

Il contenuto di questi dettati non può che richiamare alla mente la critica – avanzata anni prima da autori quali Sclaverano e Benferroni – contro l'uso strumentale del dettato per il raggiungimento di altri scopi e con la conseguente perdita dell'obiettivo vero di tale pratica; non si era sbagliato Benferroni, dieci anni prima, a mettere in guardia dal diffondersi del dettato ideologico che, mai come in questo periodo, diventerà un potente strumento in mano al regime fascista. Il contenuto dei dettati non è ancora impregnato delle idee del regime ma, essendo la religione a fondamento e coronamento di tutto l'insegnamento, non è difficile prevedere che i dettati abbiano come filo conduttore la trasmissione di valori cristiani. Per comprendere meglio questo concetto è sufficiente leggere un dettato previsto per la classe seconda.

> Dateci oggi il nostro pane, preghiamo ogni mattina. E vuol dire:- Signore, benedite i semi che il contadino dà alla terra, fate venire su gonfie le spighe, date acqua ai mulini perché si abbia la bella farina pel nostro pane. E date lavoro ai babbi, perché le bocche affamate dei bambini abbiano il loro panetto.[100]

Paradossalmente, mentre in classe prima – nonostante i Programmi non lo prevedano – i bambini svolgono quasi quotidianamente il dettato, nella classe seconda in cui si fa esplicito riferimento a questa pratica, le ore per il dettato sembrano diminuire rispetto all'anno precedente, con l'aggiunta del termine "autodettatura" di cui finora non si era trovata traccia nei testi programmatici.

[99] "Scuola Italiana Moderna", XXXV, 32, 13 giugno 1925, p. 807.
[100] "Scuola Italiana Moderna", XXXIV, 10, 20 dicembre 1924, p. 241.

Classe seconda[101]

	9-10,30 (intervallo)	10,30-12	14-15 (intervallo)	15-16
Lunedì	Esercizi orali linguistici- Applicazioni ortografiche- Aritmetica orale	Giardinaggio o lavoro manuale- Nozioni varie	Lettura- Calcolo scritto	Lavoro femminile- Occupaz. ricreat.
Martedì	Conversaz. di lingua- Comporre scritto.	Ginnastica- Aritm. orale- Lettura	Religione- Canto	Calcolo scritto- Disegno
Mercoledì	Aritm.orale- Eserc. orali linguist- Applicaz.ortograf.	Ginnastica- Calcolo scritto	Conversaz. di lingua- Canto	Assegno compito di lingua- Calligrafia
Venerdì	Nozioni varie- Recitazione- Aritm. orale	Ginnastica- *Autodettato* (sintesi lez.noz.varie)	Calligrafia- Lettura	Lavoro femminile- Occupaz. ricreat.
Sabato	Religione- *Dettatura ideologica*[102]	Ginnastica- Aritm.orale- Lettura	Nozioni varie- Disegno	Giardinaggio o lavoro man.- Assegno compito (calcolo).

Tabella 2. Orario lezioni, classe seconda 1924.

In questo caso il termine "autodettatura" viene inteso come sintesi delle lezioni svolte nelle diverse materie; ma, per comprenderlo meglio e per giustificare la sua presenza all'interno dell'orario scolastico, è opportuno leggere quanto espresso nei Programmi che stiamo analizzando.

> Autodettatura: Formazione di proposizioni concernenti bisogni, desiderii, sentimenti vari spontaneamente manifestati da lui o suggeriti dal maestro e concernenti osservazioni fatte dal fanciullo medesimo.[103]

Il concetto di "autodettatura" sembra più ampio rispetto a come inteso nell'orario scolastico anche se – in verità – non è ben chiaro in cosa consista tale pratica soprattutto in relazione alla manifestazione spontanea dei sentimenti e dei bisogni dei bambini. Sembra quasi

[101] Cfr. "Scuola Italiana Moderna", XXXIV, 2, 20 ottobre 1924, p. 38.
[102] Il corsivo è di chi scrive.
[103] *Programmi di studio e prescrizioni didattiche per le scuole elementari* (1923), in E. Catarsi, *Op. cit.* p. 325.

che l'autodettatura sia da intendere come un avvio alla composizione testuale nel senso che i bambini, dopo aver pianificato nella propria testa ciò che vogliono esprimere, lo scrivono come se lo stessero dettando a se stessi. Anche le riviste scolastiche sembrano avere difficoltà nel tradurre in pratica le indicazioni ministeriali tanto che la pratica dell'autodettatura viene interpretata in differenti modi; la rivista "Scuola Italiana Moderna" propone il seguente esercizio per la classe seconda.

> Autodettatura: Lauretta aiuta la sua nonna a dipanare. La bimba regge la matassa. La nonna raccoglie il filo sul gomitolo. – Intanto la vecchietta racconta una novella alla sua nipotina. (lavoro collettivo scritto alla lavagna dall'insegnante e sul quaderno dalle bimbe)[104]

In realtà non si comprende chiaramente il significato del termine "autodettatura" dal momento che, anche se sono le alunne a dettare il testo, di fatto è l'insegnante che lo scrive alla lavagna; il lavoro sembra essere più simile a un copiato piuttosto che a un'autodettatura. Ancora differente, ma forse più simile al significato che attualmente possiamo attribuire a tale termine, è un altro esercizio di autodettatura che la stessa rivista propone.

> Autodettato – Per chi? Dove? – La mamma prepara il pranzo…(per chi?) – La nonna sferruzza…(che cosa? Per chi?) – Giulietta scrive con cura…(che cosa? Per chi?)[105]

Più simile a certe pratiche odierne in cui si pongono le stesse domande ai bambini per espandere maggiormente la frase, questo esercizio può essere considerato come un avviamento alla composizione scritta tanto che, sfogliando le riviste, non è difficile trovare il binomio "dettato e comporre". Interessante notare, sempre per il legame con attività di scrittura ancora oggi in voga, è il fatto che, accanto a esercizi di dettatura ortografica e di autodettatura, le riviste propongano anche la "dettatura muta" di azioni compiute dall'insegnante o da qualche scolaro, oppure la scrittura di nomi di oggetti di uso comune che le insegnanti mostrano agli alunni [106].

---

[104] "Scuola Italiana Moderna", XXXIV, 7, 29 novembre 1924, p. 164.
[105] "Scuola Italiana Moderna", XXXV, 32, 13 giugno 1925, p. 808.
[106] Attualmente il termine "dettato muto" è maggiormente riferito alla pratica dell'insegnante di scrivere alla lavagna parole che, dopo essere state osservate dagli alunni per qualche secondo, vengono cancellate e scritte sui quaderni; alcune maestre, forse per accendere maggiormente l'interesse dei piccoli, propongono poi una variante del "dettato muto" chiamato "dettato magico", consistente nello scrivere sulla lavagna nera con un panno umido alcune parole che poi – magicamente – scompaiono in pochi secondi dalla vista dei bambini. Nel prossimo paragrafo si farà ampio accenno al dettato muto.

È interessante notare come, proprio di fronte al testo programmatico che meno di tutti, rispetto al passato, suggerisce la pratica del dettato come strumento per insegnare a scrivere, la sua presenza e le sue modalità di svolgimento sembrano essere più numerose, oltre che varie, rispetto agli anni precedenti.
Osservando inoltre l'orario previsto per la classe seconda non può essere sottovalutata la presenza del dettato ideologico da svolgersi il sabato mattina: è la prima volta che questo termine compare in modo così esplicito nelle tabelle orarie delle lezioni e, come già accennato, diventerà una pratica sempre più frequente soprattutto con l'irrigidirsi del regime fascista.

1.2.1. Un'intensa opera di fascistizzazione

Già nel 1925 infatti, a soli due anni dall'approvazione della Riforma Gentile, venivano proposti i primi ritocchi al testo nel segno di una maggiore fascistizzazione; nel dicembre del 1925 Mussolini esigeva che la scuola si ispirasse alle idealità del fascismo e che educasse la gioventù italiana a comprenderne i valori; non si chiedeva ancora agli insegnanti un'adesione totale ma certamente non era permesso rimanere estranei alla nuova ideologia. Nel 1926, con la creazione dell'Opera Nazionale Balilla, veniva richiesto a tutti i provveditori e alle autorità scolastiche un'iscrizione di massa e una stretta collaborazione tra la scuola e l'associazione; l'elemento che mise in luce in maniera inequivocabile l'incremento del processo di fascistizzazione può però essere individuato nell'introduzione, nel 1929, del testo unico di stato attraverso il quale si volle assicurare un'educazione strettamente nazionale e fascista, giustificandolo con l'intenzione di limitare le spese delle famiglie. Oltre a questa serie di provvedimenti, Mussolini diede l'avvio a una vera e propria politica linguistica che si propaga attraverso la radio e, nel momento in cui diventa sonoro, anche con il cinema. Il Duce si rivolgeva ai cittadini servendosi di una lingua «alta», che avrebbe voluto rifarsi ai modelli antichi: se il latino era la lingua dell'impero romano, l'italiano – ritenuto il nuovo latino – doveva diventare la lingua del popolo italiano considerato come il nuovo popolo romano. Per raggiungere questo obiettivo Mussolini si pose come modello cercando di nascondere il più possibile il proprio accento romagnolo e sforzandosi di parlare in modo aulico. Per giungere inoltre a una italianizzazione estesa a tutto il Paese, il Duce sollecitò la mobilità lavorativa dei militari, degli impiegati statali e degli insegnanti a cui veniva chiesto di lavorare al di fuori della propria regione di appartenenza. Infine, agli occhi di Mussolini una vera italianizzazione

non avrebbe potuto attuarsi accettando che nel lessico italiano continuassero a circolare «barbarismi»[107] quali «bar» o «cognac» che vennero prontamente sostituiti, rispettivamente, con «taverna potoria» e «arzente». Appartengono a questi anni anche nuove grafie quali «iogurt o giaz» atte a eliminare quelle consonanti proprie dell'alfabeto inglese; non vennero risparmiati da quest'opera di italianizzazione neppure i cognomi quali «Schmidt» sostituito con il più italiano «Fabbri»[108].

Non è difficile comprendere come questi provvedimenti portino a tradire fino in fondo la Riforma Gentile e – ancor più – i Programmi di Radice che, con la loro rivalutazione del dialetto, non potevano certo continuare a circolare indenni nelle scuole italiane. La classe magistrale intanto si divideva tra coloro che aderivano pienamente al fascismo e coloro che, pur scegliendo formalmente di appartenere all'Associazione Nazionale degli Insegnanti Fascisti, di fatto non ne erano così influenzati. Anche alle riviste scolastiche e alle diverse associazioni fu richiesto quel consenso, pena la chiusura o lo scioglimento, che precedentemente era stato preteso dagli insegnanti. In questi anni, la rivista "Scuola Italiana Moderna" – di stampo cattolico – assunse un ruolo fondamentale nei rapporti tra Chiesa, mondo cattolico e regime, in quanto veicolo autorevole di diffusione di modelli educativi all'interno di gran parte della classe magistrale italiana, nonché unica voce autenticamente cattolica tra le riviste dell'epoca. Dopo il 1925, però, lo spirito battagliero che aveva contraddistinto la rivista fin dal suo nascere venne meno fino a tacere la trattazione di questioni politiche per permettere ai maestri di lavorare in un clima di serenità che gli insegnanti potevano trovare nell'amore per la patria, nella concordia interna e nella collaborazione con le direttive del governo. Di fronte alla graduale fascistizzazione delle scuole, "Scuola Italiana Moderna" cercò sempre di sorvolare assumendo fin dagli inizi degli anni Trenta una posizione di estrema cautela tralasciando o addirittura minimizzando le questioni politiche. Successivamente però, sia l'introduzione del testo unico di stato che l'affidamento all'Opera Nazionale Fascista di tutte le scuole, vennero giudicati positivamente in quanto passaggi obbligati al processo di omogeneizzazione del sistema formativo nazionale. Anche la parte didattica della rivista, diretta dalla Magnocavallo, incominciava a non essere più estranea al progetto di fascistizzazione: ci fu una vera e propria escalation che fece sì che negli esercizi, nelle attività didattiche, nei testi delle letture, e certamente anche nei

[107] Il termine «barbarismi» viene preferito, proprio per la sua accezione negativa, al termine tecnico che a quell'epoca era «forestierismi». Cfr. P.E. Balboni, *Op. cit.* pp. 47-48.
[108] Ivi, p. 48.

dettati, facesse capolino sempre più la propaganda del regime fascista mitigata da riferimenti e accenni religiosi.[109]

Analizzando i testi dei dettati, infatti, è possibile accorgersi di come, soprattutto nelle classi inferiori, questa pratica didattica diventi sempre più, oltre che uno strumento per insegnare a scrivere, un vero e proprio mezzo di propaganda. Inizialmente, dopo il 1925, le dettature e le autodettature previste per la classe prima sono riferite per lo più ad argomenti naturalistici, mentre quelle per le classi quarte e quinte continuano a trasmettere valori e sentimenti più vicini al mondo cattolico che a quello fascista.

> I giardini sono in fiore, i prati verdeggiano. I bambini sono giulivi perché possono finalmente giocare fuori. Aprile volge alla sua fine e maggio ci donerà nuovi profumi, nuove bellezze: gelsomini, giaggioli, geranii, girasoli dalla testa dorata e rose a mazzi.[110]

Il dettato proposto per la classe quarta presenta un tono sicuramente differente:

> Quando incontrerete un bambino con gli abiti ben rattoppati, che arrossisce dinanzi agli scherni dei suoi compagni, chiamatelo e ditegli: «Sii orgoglioso di tua madre, tu indossi i vestiti più preziosi del mondo!». Non è forse vero? Non è forse in essi intessuto l'amor materno, e questo non li fa più belli e più splendidi che se fossero intessuti d'oro? E se sono indossati e portati con orgoglio e riconoscenza, non sembra che si siano dati convegno in essi tutti i migliori sentimenti dell'animo umano? [111]

Se il dettato di classe prima possiamo forse ancora farlo rientrare tra i dettati ortografici, dal momento che sembra essere esplicito l'intento di far esercitare i bambini sul suono palatale della lettera "g" (giardini, verdeggiano, giulivi, giocare, volge, maggio, gelsomini, giaggioli, girasoli), certo l'esercizio per la classe quarta non può che essere identificato come un dettato ideologico nonostante la rivista insista con il sottolineare che il dettato sia la pratica migliore per risolvere gli errori ortografici.

> Classe quinta. È bene ricordare che negli esami di ammissione alle scuole medie, la maggior parte dei candidati cade per errori di ortografia e di punteggiatura. Converrà quindi intensificare ora l'esercizio di dettato, fatto anche con tono di voce e celerità insoliti all'insegnante.[112]

---

[109] Cfr. R. S. Di Pol., *Il Cammino di «Scuola Italiana Moderna» tra cultura idealista e condizionamenti politici*, in M. Cattaneo, L. Pazzaglia (a cura di), *Maestri, educazione popolare e società in «Scuola Italiana Moderna» dal 1893 al 1993*, La Scuola, Brescia 1997.
[110] "Scuola Italiana Moderna", XXXVI, 25, 23 aprile 1927, p. 395.
[111] "Scuola Italiana Moderna", XXXVI, 28, 14 maggio 1927, p. 446.
[112] "Scuola Italiana Moderna", XXXVI, 27, 7 maggio 1927, p. 431.

Non sempre la posizione della Magnocavallo in merito alla pratica del dettato sembra impeccabile dal momento che, a soli cinque mesi di distanza dalla dichiarazione precedentemente fatta, ad apertura del nuovo anno scolastico durante la presentazione delle materie, non tralascia di intervenire sulla pratica del dettato che, è bene ripeterlo, nonostante nel testo programmatico non sia così valorizzata come in passato, continua ad essere molto diffusa tra le insegnanti.

> Qui è necessario che, prima di proporre un esercizio qualsiasi, io dica chiaramente alcunché in relazione al programma di una scuola rinnovata, quale io ho avuto incarico di svolgere; alcunché in contrasto apparentemente, non sostanzialmente, con una inveterata abitudine: quella di ammanire settimanalmente agli scolari più d'un dettatino inerente alle diverse lezioni, il quale talvolta le sostituisce magari. Dettatino che si ha piacere naturalmente di trovar bell'e pronto su di una rivista scolastica o in una vecchia raccolta tramandata, se non da padre in figlio, da collega a collega. Orbene, nulla è più contrario alla spontaneità e alla attività del fanciullo che il fargli digerire tutta una chiacchierata preparatagli in antecedenza, senza ch'egli abbia compiuto questo sforzo di memoria e di sintesi tanto utile dopo l'acquisto di una nozione qualsiasi. È un imparare due volte, così. Dunque autodettatura, non dettatura, almeno per i richiami e i riassunti di lezioni fatte, per esercizi di ortografia, per applicazioni scritte degl'insegnamenti grammaticali avuti. La dettatura sarà invece utilmente fatta per brani pregevoli e poesie da mandare a memoria, purché non eccedenti in difficoltà la capacità mentale della scolaresca; per avvisi alle famiglie (orario, quote di cancelleria, di refezione, di gite, avvisi per vacanze ecc..) […].[113]

Questo lungo passo della direttrice della rivista mette in luce come di fatto il dettato sia molto frequente tra gli insegnanti, forse per la facilità con cui può essere preparato e somministrato, soprattutto nel momento in cui viene utilizzato in sostituzione delle diverse lezioni presumibilmente su argomenti di carattere storico, scientifico o geografico. L'utilità del dettato viene riconosciuta nel momento in cui il contenuto riguarda «brani pregevoli o poesie» giustificando, ancora una volta, la presenza del dettato ideologico. Ma ciò che, per il discorso che stiamo affrontando, risulta molto interessante, essendo anche la prima volta che si presenta, è il riferimento alla pratica del dettato – diremmo oggi – in situazioni reali, dotate cioè di senso e non finalizzate a un apprendimento meramente scolastico. Il dettare avvisi è forse il contesto più naturale, all'interno dell'ambiente scolastico, in cui il dettato svolge una funzione reale e significativa, dal momento che sia copiare il testo alla lavagna che

[113] "Scuola Italiana Moderna", XXXVII, 1, 1° ottobre 1927, p. 8.

trascriverlo sui quaderni dei bambini sarebbe sicuramente molto più dispendioso in termini di tempo.

Nonostante questa presa di posizione, l'impostazione all'interno della rivista scolastica non sembra modificarsi tanto che, per ogni classe, si possono trovare dettati ortografici, autodettature, dettati muti e ideologici.

Anche le indicazioni relative allo svolgimento del dettato non mancano, soprattutto all'inizio della classe prima: viene chiesto agli insegnanti di non permettere che gli alunni acquisiscano abitudini viziate; per questo motivo, quando i bambini saranno pronti per scrivere dovranno guardare l'insegnante che procederà a dettare con una «marcata solennità». Non bisognerà mai ripetere la parola più di una volta e gli alunni, terminato di scrivere, dovranno alzare la testa e guardare l'insegnante, mai il quaderno del compagno. Nel momento in cui tutti gli sguardi degli alunni saranno rivolti all'insegnante, questi potrà procedere con una nuova parola. Si sottolinea che il dettato è uno degli esercizi più difficili, anche per l'insegnante, e per questo motivo è bene insistere nei primi esercizi affinché la scolaresca si abitui; i primi dettati dovranno essere brevi, di una sola riga e andranno immediatamente corretti e valutati in modo da far felici i bambini o incitarli a fare meglio.[114]

Anche nelle classi superiori vengono date indicazioni per svolgere il dettato con metodi differenti; in classe terza si suggerisce un esercizio di dettatura in comune in cui gli alunni, dopo aver osservato la copertina del nuovo libro di lettura, sono chiamati a descriverla; si raccoglieranno poi i pensieri migliori che andranno a formare un dettato.

Ma i dettati che trovano maggior spazio sulla rivista, a seguito dell'intensificarsi dell'opera di fascistizzazione della scuola, sono soprattutto quelli ideologici volti all'esaltazione del trinomio Dio, Patria e Famiglia.

All'inizio dell'anno scolastico 1928 vengono proposte per la dettatura in classe prima, già a settembre, termini quali: mamma, Re, Duce, Italia[115]. Inoltre, a partire da questo momento l'insegnamento della lingua italiana avviene grazie alla figura di Mamma Lingua presentata come la mamma di tutte le parole e delle lettere che le compongono; deve essere disegnata a grandi linee, alla lavagna, con il nastro tricolore a tracolla per dare subito l'idea che si tratti di lingua italiana. Mamma Lingua presenterà poi tutte le sue figlie, sia quelle dotate di voce, le vocali, che quelle mute, le consonanti che però, grazie all'aiuto delle vocali, potranno anche loro dare vita a delle nuove parole.

[114] Cfr. "Scuola Italiana Moderna", XXXIX, 1, 5 ottobre 1929.
[115] "Scuola Italiana Moderna", XXXVIII, 2, 29 settembre 1928, p. 20.

Nelle classi superiori si assiste ad un'escalation di dettati ideologici che, prima ancora che esaltare il regime, vogliono trasmettere nei bambini l'idea del sacrificio per la patria; vi è una esplicita volontà, attraverso l'educazione dei più piccoli, di giustificare agli occhi delle famiglie la necessità della guerra con tutto ciò che di negativo essa può comportare, come ad esempio la possibile perdita dei propri cari.
In classe seconda, nel 1928, viene proposta la dettatura della poesia "Il bambino morto" di Bartolini.

> È morto il bimbo buono della mamma/- la mamma gli faccia la ninna nanna…/- Quante bimbe dintorno in bianca veste!/ Sembravan fiori quelle care teste…// L'ha seguito fin là nel camposanto/- ed hanno pianto poverine, tanto!// Le campane suonavan liete a festa, /ma il caro bimbo ormai più non si desta.[116]

Non sembra andar meglio per i compagni di classe quarta che devono scrivere sotto dettatura il "Soldato ignoto" di Ada Negri.

> Sotto la grigia acquerugiola/lungo le vie dell'urbe/fuligginosa/lentissimo passa/il carro che fiori/non porta, ma porta/i tre colori/come ghirlanda/su piccola cassa.// Chi è?.../Un soldatino ignoto./Ancora quasi un bambino;/la cassa è così piccola/sotto il vessillo sì grande!.../Forse laggiù al paese/la madre che lo aspetta/ch'egli sia morto non sa, /ancora non sa./ E sferruzza una calza sull'uscio,/e sorride:– A Natale verrà…/… Un soldatino ignoto./Vano è chiedere della sua culla, /e del suo nome e del tempo/che visse. Sappiam dove e come/ morì. Ciascun passante/lo riconosce fratello/e mormora: – Addio! –[117]

O ancora, per la classe sesta, il componimento di Paolucci intitolato – appunto – "Che il sacrificio non sia vano".

> Dall'aspra petraia del Carso, dalle Alpi, dal mare, dalle enormi necropoli delle croci sperdute, dalle case deserte, dai focolari spenti, dai cuori infranti, un grido si leva che noi superstiti dobbiamo raccogliere. – Che il sacrificio dei morti non sia vano! – Essi non hanno dato la vita solamente per restituire alla Patria i suoi territori; *essi hanno servito ed amato una patria migliore, e per questo si sono sacrificati.* Essi hanno sognato una patria bella, come fu bello il loro sacrificio, e questa Patria sperarono di consegnare a degni nipoti.
> Raccogliamo con mani pure la fiaccola ardente che essi hanno alimentato col loro sangue generoso, e con mani pure consegniamola a quelli che verranno.[118]

[116] "Scuola Italiana Moderna", XXXVIII, 4, 20 ottobre 1928, p. 54.
[117] "Scuola Italiana Moderna", XXXVIII, 4, 20 ottobre 1928, p. 57.
[118] "Scuola Italiana Moderna", XXXVIII, 5, 27 ottobre 1928, p. 76.

Non si può certo pensare che questi dettati vengano fatti svolgere per insegnare agli alunni a scrivere in maniera ortograficamente corretta; sicuramente, a causa delle numerose difficoltà ortografiche che presentano, saranno oggetto di un'attenta correzione e valutazione da parte dell'insegnante; il fatto stesso però che, dopo la dettatura, sia richiesta anche la memorizzazione del testo, è un chiaro segnale dell'intento educativo che si vuole perseguire.
All'inizio del 1929 cominciano a comparire anche dettati dal chiaro contenuto fascista che troverà sempre maggior spazio con il passare degli anni fino a diventare, nella seconda metà degli anni Trenta, l'indiscusso protagonista delle letture, dei componimenti da memorizzare e anche dei dettati.

> Il 28 ottobre commemora l'inizio del Regno fascista, della nuova volontà d'Italia.
> Il 28 ottobre è la festa del Fascio. Essere stretti in un fascio significa fare di tutte le volontà, di tutte le forze una sola forza.
> La virtù che forma il Fascio e lo avvalora, è la disciplina; voi ragazzi, piccole verghe del Fascio futuro, dovete educarvi alla disciplina.
> Il 28 ottobre rinnovelli e consacri per voi questa promessa e questo fatto.[119]

Il richiamo che qui viene fatto all'importanza della disciplina si inserisce a pieno titolo nello slogan mussoliniano «Libro e moschetto, fascista perfetto»; l'educazione fisica, l'istruzione militare e la partecipazione alle manifestazioni del regime entreranno sempre più a far parte della vita scolastica che, più che istruire, sarà chiamata a educare e indottrinare.
Oltre a cercare di giustificare le azioni di guerra, l'importanza della disciplina militare e il sacrificio per la Patria, la scuola era chiamata a iniziare a infondere nei bambini, e quindi anche nelle famiglie, l'idea che la razza bianca – è presto infatti per parlare di razza ariana – fosse superiore alle altre e che quindi un'azione di conquista nei confronti dei popoli non bianchi fosse necessaria per migliorare le condizioni di vita e la cultura dei popoli conquistati. È così che negli anni Trenta i bambini di quinta sono chiamati a scrivere sotto dettatura questo testo del Parravicini.

> I negri raccontano la seguente storia.
> Il buon Dio creò gli uomini bianchi e gli uomini neri: mise loro innanzi due preziosi doni e disse: «Qui c'è l'oro e qui la scrittura, scegliete». I negri, avari e poco riflessivi, gridarono subito, come fanciulli tumultuosi: «Noi vogliamo l'oro!» - «Pigliatevi l'oro!» il buon Dio rispose; ed ebbero l'oro. Ai bianchi rimase la scrittura. I negri e i bianchi usarono, come seppero meglio, dei doni ricevuti. I negri, curvati nelle miniere, si diedero a cavar l'oro; i bianchi curvati sui libri, si diedero a studiare le scienze.

[119] "Scuola Italiana Moderna", XXXIX, 4, 19 ottobre 1929, p. 72.

> Che avvenne dopo un secolo? I bianchi inventarono macchine, fecero navi, impararono l'arte della guerra e soggiogarono i negri, i quali continuarono a scavar l'oro, ma lo scavano per i bianchi. Questa tradizione è così radicata nella testa dei negri della Costa d'Oro, che essi credono cosa impossibile e contraria alle leggi del Creatore, che i negri possano imparar bene a leggere e a scrivere, e che vi siano miniere d'oro anche fuori dal loro paese.[120]

Non è difficile prevedere che, a seguito di questa fascistizzazione sempre più crescente, i Programmi Radice – e le modifiche già attuate – non fossero comunque adatte a una scuola che era chiamata a partecipare alla vita fascista.

Nel 1934 vennero allora stilati nuovi Programmi che apparentemente si ponevano in continuità con quelli del 1923; a prima vista infatti, il nuovo testo programmatico non sembrava presentare importanti cambiamenti ma, attraverso un'attenta lettura, è possibile rendersi conto della sostituzione – non certo banale – di alcuni termini. Ciò che colpisce subito il lettore sono sicuramente le poche righe introduttive di Mussolini che offrono la chiave di lettura di tutto il testo.

> La scuola italiana in tutti i suoi gradi e i suoi insegnamenti si ispiri alle idealità del Fascismo, educhi la gioventù italiana a comprendere il Fascismo, a nobilitarsi nel Fascismo e a vivere nel clima storico creato dalla Rivoluzione Fascista.[121]

Tale premessa non lascia possibilità di interpretazione sulle finalità che la scuola è chiamata a perseguire e, di conseguenza, sul lavoro che gli insegnanti devono svolgere. Le modifiche attuate possono essere definite "subdole" nel senso che viene cambiato solamente qualche termine, magari all'interno della stessa frase, modificando però il senso stesso dell'affermazione. Per esempio, là dove Lombardo Radice scriveva che «il maestro perfezionerà il proprio lavoro didattico, vivendo con animo partecipe la vita del suo popolo»[122], i Programmi del 1934 mantengono inalterata la frase cambiando il termine «vita del suo popolo» con quello di «vita della Nazione».

Non è difficile immaginare che le modifiche maggiori riguardino i Programmi di studio della storia in cui ora lo scopo principale consiste nel far conoscere le grandezze dell'Impero romano e valorizzare il mito della romanità. Non essendo questa la sede per analizzare in dettaglio tutte le modifiche inerenti le diverse discipline, è opportuno invece focalizzare l'attenzione sull'insegnamento della lingua italiana; se, come abbiamo già accennato, i

[120] "Scuola Italiana Moderna", XL, 1, 13 settembre 1930, p. 11.
[121] *Programmi di studio. Norme e prescrizioni didattiche per le scuole elementari* (1934), in E. Catarsi, *Op. cit*. p. 344.
[122] *Programmi di studio e prescrizioni didattiche per le scuole elementari* (1923), in ivi, *Op. cit*. p. 313.

Programmi del 1923 erano stati gli unici a considerare il dialetto come vera lingua e come strumento da cui partire per l'insegnamento della lingua italiana, è facile prevedere che, a seguito della politica linguistica di Mussolini, non ci sia più traccia dei dialetti nel nuovo testo programmatico. Qualche anno prima, inoltre, erano state date chiare direttive anche alla stampa nazionale e locale vietando la pubblicazione di articoli, poesie o titoli in dialetto.
Così, se i Programmi di Radice, a partire dalla terza elementare prevedevano «nozioni pratiche di grammatica ed esercizi grammaticali con riferimento al dialetto (proverbi, indovinelli, novelline)»[123], nei programmi fascisti per la stessa classe si legge: «esercizi di grammatica limitati alle parti variabili del discorso e alla coniugazione dei verbi regolari nei tempi fondamentali»[124].
Proprio lo studio della grammatica rappresenta un'altra nota di discontinuità tra i due testi programmatici; se la posizione di Radice era quella di favorire lo studio della grammatica partendo dalla lingua parlata, per poi individuarne delle regolarità con un procedimento induttivo, i nuovi Programmi puntano molto sullo studio delle regole grammaticali e su tutto ciò che può condurre a un'unificazione linguistica e favorire una omologazione politica.

Per quanto riguarda la pratica del dettato non si osservano particolari modifiche ad eccezione dell'introduzione, anche in terza elementare, della dicitura «esercizi graduati di dettatura» assenti nel testo del 1923. Di fatto, sfogliando le riviste scolastiche non sembrano sussistere particolari cambiamenti tranne, ovviamente, un intensificarsi di dettati ideologici dal contenuto prettamente fascista, già in prima elementare. Se nel 1925 i bambini di classe prima scrivevano sotto dettatura testi principalmente riferiti ai fenomeni naturali o al cambiamento delle stagioni, nel 1934 scrivono il seguente componimento dal titolo "Il duce".

> Nei ciel d'Italia bella/per volontà del Duce/una splendida stella/brilla di nuova luce/. Sempre più balda e fiera/d'Italia la bandiera/nel ciel sventolerà!/Per il Duce:– alalà!.[125]

Non sembra più esserci la preoccupazione di far esercitare i bambini su qualche particolarità ortografica o di avere l'accortezza di non dettare più di una frase breve, come suggerivano le indicazioni presenti nella stessa rivista qualche anno prima. O meglio, ciò che appare contraddittorio è la differenza tra i dettati ortografici – in cui si chiede ai bambini di scrivere

[123] Ivi, p. 325.
[124] *Programmi di studio. Norme e prescrizioni didattiche per le scuole elementari* (1934), cit., p. 350.
[125] "Scuola Italiana Moderna", XLIII, 22, 17 marzo 1934, p. 419.

parole quali: orto, erba, padre, premio ecc…– e i dettati ideologici, come quello che segue, da svolgersi nella stessa settimana di quello ortografico.

> 4 Novembre
> Gloriosi caduti, che da oltre ventidue anni riposate nei cimiteri di guerra, che avete liberato e restituito alla Patria Trento e Trieste, tutti gli italiani vi ricordano e vi onorano. Guidi il vostro esempio i vostri valorosi figli alla conquista di nuove, più grandi vittorie.[126]

Se i bambini sono in grado di scrivere sotto dettatura un testo come quello sopra citato non si comprende perché debbano esercitarsi a scrivere semplici parole quali orto o erba. A differenza degli anni precedenti, in cui il dettato ideologico compariva soprattutto a partire dalla terza elementare, nelle riviste di questi anni anche per le prime classi sono previsti un gran numero di dettati con uno scopo diverso da quello di insegnare a scrivere.

> La divisa.
> Voi ragazzi sentite, anche se non sapete dirlo con precise parole, che la divisa è il segno d'una fede, è segno di devozione al Duce. Essendo uguale per tutti, afferma che la giovinezza italiana è unita in una identità di pensiero, di propositi e di affetti.[127]

L'elenco dei testi da dettare ai bambini potrebbe continuare a lungo senza riuscire però a cogliere grandi cambiamenti nei contenuti e nelle modalità di esecuzione. Si sottolinea nuovamente l'importanza della tecnica del copiato e quella dell'autodettatura da farsi sia collettivamente che autonomamente.

A differenza della trattazione della pratica del dettato fatta nel primo paragrafo, relativo alla fine dell'Ottocento e al primo ventennio del Novecento, è possibile notare un affievolirsi del dibattito su questioni didattiche che non siano finalizzate a un'educazione marcatamente ideologica di stampo fascista. Sicuramente il problema dell'analfabetismo e della diffusione della lingua italiana continuava a essere impellente ma il clima politico, l'intensificarsi del regime e la guerra non lasciavano certo spazio per riflessioni didattiche quali l'opportunità o meno di utilizzare il dettato per insegnare a scrivere. Anche se all'interno dei Programmi Ministeriali si riduce lo spazio affidato a tale pratica, essa ottiene sempre il favore degli insegnanti che, sfogliando le riviste scolastiche, possono facilmente trovare dettati per ogni occasione e necessità.

---

[126] "Scuola Italiana Moderna", L, n. 1, 10 ottobre 1940, p. 22.
[127] Ivi, p. 6.

Sembra quindi iniziare una nuova epoca caratterizzata dal perpetuarsi di tale pratica all'interno delle scuole senza che però vi siano, in merito, riflessioni didattiche o linguistiche di particolare spessore.

1.3. Dal secondo dopoguerra ai giorni nostri: il dettato continua.

L'esperienza della guerra, oltre ad aver distolto la classe politica dai problemi dell'istruzione, oggetto di grande attenzione nel periodo postunitario, aveva acuito antichi mali e problemi che già caratterizzavano la scuola italiana: l'alto tasso di analfabetismo soprattutto nelle zone rurali del Mezzogiorno, l'assenza di scuole elementari in alcune aree sottosviluppate, l'affollamento delle classi, la presenza di strutture inadeguate all'adempimento della formazione e la scarsa preparazione dei maestri costituivano una piaga difficilmente risolvibile a pochi mesi dalla fine della guerra. Il compito a cui era chiamata la nuova classe dirigente risultava ancora più difficile a causa della necessità di superare, o meglio cancellare, quella che era stata la politica fascista anche nel campo dell'istruzione: solo i Programmi di Lombardo Radice, prima del loro travisamento e manipolazione a opera di Mussolini, venivano visti come un modello a cui rifarsi per indirizzare la nuova politica scolastica. Accanto alle forze che avevano guidato la Resistenza e che miravano all'ideale di una scuola democratica e di massa, vi erano però anche movimenti più moderati o conservatori desiderosi di ripristinare una scuola tradizionalista. In questa delicata situazione gli Alleati decisero di affidare la politica scolastica a una specifica Commissione Alleata per l'Istruzione guidata da Carleton Washburne, allievo di Dewey e autorevole pedagogista americano. Lo spirito progressista di Washburne dovette però ben presto tener conto delle forze più conservatrici che, se per un verso volevano prendere le distanze dall'ideologia fascista, per l'altro erano restie ad accettare qualsiasi ideale che si ispirasse al comunismo. L'impegno degli alleati, ma in particolare della Commissione, si tradusse quindi in un'opera di defascistizzazione e di anticomunismo che costrinse lo stesso Washburne ad assumere posizioni moderate.[128]

Nonostante le difficoltà di conciliazione delle diverse posizioni, il pedagogista americano lavorò fin da subito per cercare di ricostruire un'organizzazione scolastica che permettesse agli insegnanti di assolvere il loro compito; diede quindi istruzione di utilizzare come classi tutti i luoghi che potessero essere allestiti per tale scopo, tra cui le sale cinematografiche e le

[128] Cfr. E. Catarsi, *Op. cit.*

sacrestie, cercò di dotare gli insegnanti di libri di testo non più ispirati all'ideologia fascista e, di notevole importanza, mise le basi per la creazione, qualche anno più tardi, delle Scuole Popolari per adulti che avrebbero sollevato dalla condizione di analfabetismo milioni di italiani. La necessità di ricostruzione dell'Unità Nazionale e il superamento del fascismo resero però indispensabile anche la creazione di nuovi Programmi per la Scuola Elementare capaci di indirizzare gli insegnanti verso nuovi ideali e obiettivi lontani da quelli fascisti che avevano guidato la classe docente fino a qualche anno prima: emanati nel 1945 dalla Commissione Washburne, i nuovi Programmi esprimono una volontà di cambiamento che doveva però confrontarsi, o meglio scontrarsi, con la reale situazione in cui si trovava la scuola italiana. Come sottolinea Marco Civra, lo spirito che anima i nuovi Programmi è ben riassunto nelle parole che il Ministro Gonnella rivolge al Senato nel 1949[129]:

> La scuola non può essere inventata né fatta sorgere dal nulla. Nell'ordine della vita che si ricompone, dopo la guerra, si rileva che la scuola è l'istituzione che più lentamente e più difficilmente riacquista il suo ritmo e il suo vigore. Forse per questa ragione è costante presso tutti i popoli e in ogni tempo il proposito di circondare le istituzioni educative di cure riformatrici.[130]

L'impossibilità dei Programmi del 1945 di modificare in tempi rapidi la situazione, nonostante alcuni critici li definiscano i più innovativi che la scuola italiana abbia mai avuto, è sottolineata dal Ministro che, evidenziando come la scuola non possa nascere dal nulla, sembra giustificare la necessità di rifarsi al passato per poter ricostruire l'istituzione scolastica. Come espresso anche dalle parole che lo stesso Ministro rivolge un anno prima alla Camera dei Deputati, è necessario ricominciare da capo per curare la scuola e, a questo compito, devono partecipare tutti gli individui: educatori ma anche uomini politici e funzionari. L'espressione più chiara dell'impegno della classe dirigente nei confronti dei temi dell'istruzione è testimoniata dalla presenza nella Costituzione italiana, entrata in vigore proprio nel 1948, di diversi articoli in materia scolastica: l'istruzione inferiore deve essere impartita per almeno otto anni (art. 34) e alla Repubblica spetta il compito di definire le norme generali sull'istruzione sia pubblica che privata (art. 35).

[129] M. Civra, *I programmi della scuola elementare dall'Unità d'Italia al 2000*, Marco Valerio, Torino 2002, p. 112.
[130] G. Gonnella, Discorso al Senato del 24 ottobre 1949 a conclusione del dibattito sul bilancio della Pubblica Istruzione, citato in *ibidem*.

Questo compromesso tra desiderio di innovazione radicale e necessità di tener conto della situazione esistente è ravvisabile nel testo stesso dei Programmi, ripresentandosi anche nelle indicazioni relative alla pratica del dettato, per molti aspetti contraddittorie.

Le parti che maggiormente fanno assaporare una ventata di novità sono invece quelle in cui si ritrova l'influenza del pensiero deweyano che sta alla base dei principi che ispirano la stesura del testo programmatico; dopo aver affermato che la Scuola Elementare deve creare le condizioni per la rinascita della vita nazionale, nella Premessa si sottolinea la necessità di combattere non soltanto l'analfabetismo strumentale ma anche quello spirituale che si traduce in «immaturità civile, impreparazione alla vita politica, empirismo nel campo del lavoro, insensibilità verso i problemi sociali in genere».[131] Lo scopo dell'educazione consiste quindi nel preparare il fanciullo alla vita civile e, per far ciò, è necessario che l'insegnante sia – a scuola come nel mondo – maestro di vita, dotato di un forte senso di responsabilità sociale; l'insegnamento si pone dunque come una missione di civiltà. Grazie a questi obiettivi si pongono qui le basi per l'educazione non soltanto dell'uomo ma anche del cittadino che deve partecipare attivamente alla vita sociale che – è bene ricordarlo – per Dewey consiste nella vita democratica, l'unica improntata a un'ideale di tolleranza e di libertà. Ne *Il mio credo pedagogico*[132] il pedagogista americano affida proprio all'educazione i due scopi fondamentali della democrazia, ravvisabili nello sviluppo individuale e nel progresso sociale raggiungibile attraverso lo sviluppo di sentimenti di solidarietà e fratellanza umana. Per raggiungere tali scopi Washburne reintroduce come materie vere e proprie l'educazione morale e civile cercando invece di ridimensionare, anche se non con grande successo, il ruolo che la religione aveva assunto nei precedenti programmi quando era stata posta a fondamento e coronamento dell'educazione.

Accanto a queste idee di stampo progressista che avrebbero dovuto aiutare l'Italia a sollevarsi dalla crisi portata dalla guerra, nei Programmi si trovano anche posizioni più conservatrici di stampo ottocentesco: il valore che Washburne attribuisce al lavoro – come mezzo efficace per la rinascita nazionale e come principale risorsa dell'economia – richiama chiaramente le teorie deweyane ma, nel momento in cui tale lavoro viene suddiviso in artigiano, agricolo e femminile non si può non avvertire un senso di contraddizione con lo spirito innovatore che traspariva nelle parti precedenti. Tale suddivisione del lavoro sembra

[131] *Programmi, istruzioni e modelli per le scuole elementari e materne* (1945), in E. Catarsi, *Op. cit*., p. 372.
[132] È ipotizzabile che le idee che il pedagogista americano elabora nel suo testo del 1897 giungano in Italia anteriormente alla prima edizione italiana di *Il mio credo pedagogico* (1954).

voler garantire, senza cambiare nulla rispetto al passato, una certa stabilità sociale ridimensionando così la concezione del lavoro come chiave del progresso economico.

Queste oscillazioni tra desiderio di innovazione e legame con la tradizione caratterizzano anche il testo programmatico riferito alle singole discipline che, come già avvenuto in passato, presenta uno scollamento tra la parte delle avvertenze e quella del programma vero e proprio. Focalizzando la nostra attenzione sulla sezione dedicata alla lingua italiana e, più specificamente sulle indicazioni relative alla pratica del dettato, si possono evidenziare elementi di assoluta novità, derivabili certamente dall'attivismo deweyano e, allo stesso tempo, pratiche antiche che difficilmente incarnano lo spirito della scuola attiva.

La prima grande novità – che aprirà una nuova stagione nell'insegnamento della lettura e della scrittura[133] – consiste nel lasciare totale libertà all'insegnante nella scelta del metodo migliore per portare i fanciulli ad apprendere a leggere e a scrivere: rispetto ai primi Programmi postunitari che prescrivevano l'uso del metodo alfabetico e a quelli di inizio Novecento – che abolivano il metodo alfabetico a favore di quello sillabico, sostituendo l'antico abbecedario con il più moderno sillabario – i Programmi del 1945 affidano agli insegnanti questa responsabilità nella speranza che questi siano a conoscenza dei diversi metodi di insegnamento[134]. Fin dai primi giorni di scuola, inoltre, il fanciullo deve essere impegnato in lavori personali e spontanei senza costringere l'intera classe a esercizi meccanici di sillabazione che potrebbero far scemare l'interesse del bambino verso questo tipo di apprendimento. Di fondamentale importanza, dal momento che mette in discussione alcune pratiche ancora oggi in voga, è il monito a «evitare quelle lezioni e quegli esercizi, eguali per tutta la classe, che non impegneranno l'intera scolaresca»[135]. L'insegnante dovrà inoltre valorizzare il lavoro di gruppo predisponendo gruppi omogenei all'interno dei quali i bambini potranno risolvere, più facilmente che da soli, le loro difficoltà [136]. Vi è quindi, in queste avvertenze per l'insegnamento della lingua italiana, una particolare attenzione alla differenziazione delle metodologie che l'insegnante deve adottare per favorire

[133] A partire dagli anni Cinquanta infatti crescono in maniera considerevole l'attenzione e gli studi, non solo da parte di linguisti ed educatori, ma anche di psicologi, sui metodi per insegnare a leggere e a scrivere.
[134] Accanto ai due metodi già citati è opportuno ricordare anche il metodo globale: gli studi di Decroly sul concetto di apprendimento globale in particolare, sebbene in Italia siano stati tradotti solo nei primi anni Cinquanta, erano già in circolazione da almeno quindici anni.
[135] *Programmi, istruzioni e modelli per le scuole elementari e materne* (1945), cit., p. 379.
[136] Anche in questo caso il carattere innovativo di queste indicazioni non può essere sottovalutato se si pensa a tutti gli studi e i dibattiti che, di lì a pochi anni, verranno fatti sul lavoro cooperativo e sulla necessità di formare le classi aperte. Si pensi per esempio allo studio di Cousinet, *Un metodo di lavoro libero per gruppi*, che verrà pubblicato nel 1949 e a tutte le sperimentazioni didattiche, di cui il Movimento di Cooperazione Educativa si farà promotore, nella direzione dell'apprendimento cooperativo.

l'apprendimento: dall'attenzione alla spontaneità del singolo individuo, all'organizzazione di lavori da svolgersi in piccoli gruppi o collettivamente con l'intera classe.

Se queste prime indicazioni in merito all'insegnamento della lingua italiana contengono elementi di grande novità rispetto al passato, procedendo nella lettura ci si accorge di una presa di posizione dal carattere più moderato, indice di una mediazione tra le posizioni più estreme soprattutto in relazione all'insegnamento della grammatica.

> La lingua, come è stato detto, s'impara parlando, leggendo, scrivendo. Ma chi parla, legge e scrive senza conoscere la grammatica è come colui che suona uno strumento ad orecchio. Non si mortifichino gli scolari con le noiosissime analisi grammaticali e logiche, coi paradigmi, le definizioni, le suddivisioni, ecc… ma nemmeno, cadendo nell'eccesso opposto si metta al bando la conoscenza della grammatica che dà consapevolezza nell'uso della lingua.[137]

Non sembrano ancora maturi i tempi per una vera e propria rivoluzione copernicana dell'insegnamento della grammatica come quella che troveremo circa trant'anni più avanti e che porterà a posizioni radicali di messa al bando di tale insegnamento. Se da un lato viene riconosciuta l'importanza dello studio grammaticale per consentire agli alunni di avere maggior consapevolezza dell'uso della lingua, si raccomanda anche di non tediare gli scolari con noiose esercitazioni di analisi logica e grammaticale. Il metodo privilegiato sembra essere quello intuitivo che consente di partire dalla lingua parlata per desumere gli elementi propri della sintassi e della metodologia.

Non sempre però le posizioni di educatori e pensatori, che utilizzano le riviste scolastiche per dar voce alle proprie idee, sono concordi con questo approccio. Giorgio Gabrielli intervenendo sulla rivista "I diritti della scuola" sottolinea come l'insegnamento della grammatica, a livello di scuola elementare, non possa essere fatto in astratto attraverso regole e definizioni ma solamente seguendo l'intuizione e l'armonia; secondo Gabrielli la sintassi è tutta armonia e, di conseguenza, bisogna rinunciare allo studio della grammatica e lasciare che gli alunni imparino a leggere e a scrivere come si impara a cantare e a suonare senza aver necessariamente studiato la musica.[138]

I Programmi assumono invece una posizione più decisa, anche se solo apparente, in merito alla pratica del dettato: viene sconsigliato il dettato ortografico e le correzioni collettive in quanto «espedienti che fanno perdere tempo, tediano gli scolari e non conseguono buoni

[137] *Programmi, istruzioni e modelli per le scuole elementari e materne* (1945), cit., p. 381.
[138] G. Gabrielli, *Dettato e Grammatica*, in "I diritti della scuola", 9, 15 febbraio 1949, p. 162.

risultati».[139] Si raccomanda che il brano da dettare sia, nei limiti del possibile, scelto dagli alunni e abbia un significato compiuto. Al termine però di questa parte delle avvertenze relative all'insegnamento della lingua italiana si legge quanto segue:

> […] il comporre collettivo e quello individuale debbono essere integrati, nelle prime classi, con l'autodettatura; questo però non esclude gli esercizi di dettatura eseguiti per superare le difficoltà ortografiche, ma tali esercizi devono essere brevi ed avere sempre un senso totale logico, riferendosi possibilmente a lezioni della giornata.[140]

La contraddizione appare ancora più evidente se, passando dalle pagine delle avvertenze a quelle del programma per le diverse classi, si leggono gli esercizi che vengono proposti per l'insegnamento della lingua italiana. Se nella classe prima e seconda vi è un generico riferimento a degli esercizi di dettatura e di autodettatura, per la classe terza e quarta i consigli sembrano smentire la presa di posizione circa il dettato ortografico espressa poco prima.

> Classe terza. Dettatura di facili prose e poesie anche per conseguire l'uso corretto dei segni d'interpunzione e superare le difficoltà ortografiche.
> Classe quarta. Dettato con difficoltà ortografiche, e con periodi legati logicamente tra loro.[141]

Ancora una volta, come già successo in passato, soprattutto per i Programmi di Lombardo Radice, sembra quasi che la parte delle avvertenze e quella del programma siano scritte da mani differenti, non sempre in sintonia tra di loro. Ma il dibattito relativo alla pratica del dettato, e soprattutto quello riferito al dettato ortografico, continua in modo acceso sulle riviste scolastiche e, in particolar modo, su "I diritti della scuola" che riporta lunghi interventi e discussioni – che è bene ripercorrere vista la presenza di alcune provocazioni utili anche ai giorni nostri – tra Giorgio Gabrielli e Carmelo Ardito.

1.3.1. Il dibattito tra Giorgio Gabrielli e Carmelo Ardito

La posizione di Gabrielli risulta molto chiara e decisa dal momento che giudica il dettato «come un arido e monotono esercizio, quasi sempre inefficace» poiché non tiene conto della spontaneità e della volontà dell'alunno ma solamente del potere dell'insegnante di decidere, secondo il proprio volere, di dettare ciò che desidera nel momento che ritiene più

[139] *Programmi, istruzioni e modelli per le scuole elementari e materne* (1945), cit., p. 380.
[140] Ivi, p. 382.
[141] *Ibidem.*

opportuno. Anche Ardito riconosce che «lo spirito segreto di autodidattica che informa i nuovi programmi fa infatti a pugni con una disciplina, quale è il dettato»[142] che, così come viene svolto nelle scuole, sopprime ogni volontà dell'alunno e «sostituisce alla libera elezione dell'alunno la volontà del Maestro». Queste considerazioni non possono che farci riflettere ancora oggi sul ruolo di controllo e di mantenimento della disciplina che il dettato rischia di assumere se praticato come un dispositivo di potere da parte dell'insegnante; potere che viene anche esercitato richiedendo che tutti gli alunni facciano ugualmente bene, nello stesso momento, il medesimo esercizio.

Oltre a questo aspetto, assolutamente innovativo rispetto all'analisi della pratica del dettato fin qui condotta, altri elementi assenti nel dibattito precedente iniziano a emergere.

In primo luogo viene dichiarato inopportuno dettare brani «che siano esclusivamente di esercitazione ortografica o grammaticale, cioè composti di parole o frasi che poco o nulla dicono ma che contengono in sé le difficoltà da superare»[143]; posizione questa assolutamente opposta a quella che, dall'Unità d'Italia fino al periodo fascista aveva caratterizzato il dibattito sulle riviste e sui manuali per l'insegnamento dell'ortografia. Basti qui ricordare la posizione di Sclaverano[144] secondo il quale l'ortografia non poteva che essere insegnata metodicamente e i dettati ortografici ne erano il mezzo più efficace. Secondo Gabrielli invece il dettato sul quaderno «con la partecipazione di tutti deve essere significativo o, come si suol dire, ideologico»[145]. Non possono allora che ritornare alla mente, per la netta contrapposizione che le contraddistingue, le parole di Benferroni[146] secondo il quale i dettati ideologici sono un vero e proprio tempo sprecato poiché implicano che gli alunni siano già capaci di scrivere in maniera ortograficamente corretta, perdendo così di vista lo scopo vero del dettato.

L'accezione che però Gabrielli dà al dettato ideologico presenta alcune differenze rispetto a quella usata nel periodo fascista: non si tratta di dettare brani per trasmettere, o meglio, inculcare determinati valori, ma il testo da dettare deve essere il frutto di una conversazione, di una bella lettura o di una serie di considerazioni che sono state fatte in classe e che vengono dettate affinché si conservino sul quaderno. Si tratta quindi, diremmo oggi, di uno scrivere per uno scopo preciso, non scolastico e fine a se stesso, ma che abbia un senso per gli alunni;

[142] Gli interventi di C. Ardito sono stati pubblicati a più riprese sui numeri di marzo, aprile e maggio di "I diritti della scuola" del 1949. Carmelo Ardito aveva consegnato nel marzo del 1949 a Gabrielli il testo dattiloscritto dal titolo *L'insegnamento del dettato e la correzione dei compiti*, consultabile sulla pagina web: www. Culturaservizi.it.
[143] G. Gabrielli, *Dettato e grammatica*, cit., p. 161.
[144] Si veda il paragrafo 1.1.
[145] *Ibidem.*
[146] Si veda il paragrafo 1.1.2.

considerazione questa che sarebbe bene tener sempre presente anche nella didattica attuale a volte costellata di pratiche, tra cui quella del dettato, che non hanno altro scopo se non quello prettamente scolastico.

> Se invece si fa il dettato solo per esercitarsi a scrivere tutti a un tempo la stessa cosa, piaccia o non piaccia, allora del dettato non rimane altro che il tedio, la stanchezza, e, conseguentemente, non potremo pretendere che vi manchino gli strafalcioni.[147]

Proprio questi "strafalcioni", come li definisce Gabrielli, derivano da una molteplicità di cause che l'autore non tralascia di evidenziare per far riflettere gli insegnanti sulle modalità con cui viene condotta tale pratica. Tra i fattori che portano l'alunno a commettere degli errori, oltre alla scarsa conoscenza ortografica – che secondo Gabrielli non può essere la sola artefice degli "strafalcioni" – concorre anche lo scarso interesse nei confronti del brano dettato. Accanto a ciò non deve essere dimenticato anche il modo in cui l'insegnante detta, spesso poco chiaro, o il disordine che si può creare in classe dovuto a tanti piccoli fattori quali: l'inchiostro finito, la carta terminata, il passaggio di un carro in strada che provoca un forte rumore, un compagno che disturba ecc…. Se pensiamo a quante volte, anche nello svolgere un dettato ai giorni nostri, gli alunni interrompono la dettatura perché la penna non scrive o la matita deve essere temperata, il foglio è finito o perché non hanno sentito bene dato che il compagno chiacchierava, non possiamo che condividere il discorso di Gabrielli. L'analisi dell'autore continua soffermandosi molto anche sulla modalità di dettatura dell'insegnante, non sempre esente dal provocare errori nelle scritte dei bambini.

> Alle cause esteriori si aggiunga spesso il sistema di dettare frasi troppo lunghe, oppure di ripetere due o tre volte la stessa parola o frase, o di avere fretta trascurando quelli che sono lenti, o di sostare troppo, stancando i più lesti, o di intrammezzare conversazioni, rilievi, richiami, rimproveri, battute di bacchetta sul tavolo, o voci alte di «silenzio!» e via di seguito.[148]

Queste cause sono solamente in parte accettate da Ardito che, rispondendo al testo di Gabrielli sostiene, in sintonia con i Programmi, che al dettato debba essere riconosciuta una certa importanza e che non sempre si riduce ad essere un esercizio inefficace e improduttivo. Secondo Ardito ciò che può rendere il dettato una perdita di tempo deriva dal metodo difettoso, che è anche causa di numerosi errori, con cui viene svolto da molti insegnanti che

[147] *Ibidem.*
[148] *Ibidem*.

tendono a dettare parole che l'alunno non conosce. Per Ardito sapere l'ortografia significa possedere e conservare nella memoria la forma della parola; se però il maestro detta termini di cui il bambino non conosce ancora l'ortografia, dopo una ricerca nella memoria della forma della parola l'alunno sarà costretto, non trovandola, a compiere inevitabilmente degli errori.

Ma la divergenza maggiore tra i due autori si concentra principalmente sulla correzione del dettato che, secondo Gabrielli, può stancare, avvilire e togliere la fiducia degli alunni nel progresso scolastico; per questo motivo non deve essere attribuito un valore eccessivo a questo momento soprattutto perché, se si considerano tutti i fattori esterni, di cui si è parlato poco sopra, che possono avere indotto l'alunno a commettere l'errore, «si comprende come sia doveroso non contare oggettivamente gli errori come tanti delitti, da computarsi contabilmente a diminuire il punteggio»[149]. Inoltre, una specifica lezione di correzione, unita a quella precedente del dettato, non può che far aumentare la noia nei confronti del dettato stesso ed essere poi la causa di indisciplina.

Tutt'altra posizione è invece assunta da Ardito secondo il quale alla correzione va riservata molta attenzione poiché un esercizio non corretto ha lo stesso valore di un esercizio mai svolto; inoltre, sempre per questo autore, la correzione del dettato fatta con attenzione e seguendo determinati criteri, è l'unico strumento che rende veramente efficace e istruttiva la pratica stessa del dettato. Nel testo che Ardito spedisce a Gabrielli si trovano precise indicazioni su come deve essere svolta tale correzione: in primo luogo, per evitare che l'alunno memorizzi parole non corrette, è preferibile leggere anticipatamente il brano che si voglia dettare avendo anche l'attenzione di scrivere alla lavagna quelle parole che potrebbero indurre i bambini nell'errore e riflettere su queste. È necessario inoltre che gli alunni ripetano, articolandole bene, le parole che contengono delle difficoltà ortografiche: ritorna quindi nuovamente il tema del rapporto tra ortoepia e ortografia oggetto di lunghi dibattiti nel periodo postunitario. In secondo luogo, terminato il dettato, si raccomanda di far scambiare i quaderni agli alunni così che ognuno corregga quello del proprio compagno di banco; il giorno successivo «poiché le leggi per la fissazione dei ricordi richiedono la

[149] Ivi, p. 162.
Il tema della correzione, ma soprattutto della valutazione del dettato, è oggetto ancora oggi di un forte dibattito tra le insegnanti. Nelle interviste e colloqui fatti con diversi docenti, di cui parlerò nella seconda parte di questa tesi, è emersa chiaramente la difficoltà di valutare oggettivamente il dettato proprio per il fatto che durante la dettatura intervengono una serie di fattori esterni difficilmente controllabili. Inoltre il conteggio degli errori non risulta così semplice soprattutto quando i bambini ripetono lo stesso errore o commettono sbagli che le insegnanti non avevano pensato di conteggiare.

ripetizione e lo sforzo»[150] è indispensabile rivedere insieme agli alunni l'intero dettato chiamando alla lavagna i fanciulli che dovranno trascrivere le parole errate e, accanto, la loro versione corretta. In questo modo, secondo Ardito, tutta la classe è coinvolta e interviene nella correzione. Per verificare se il lavoro di correzione fatto è stato efficace si consiglia, il giorno successivo, di dettare nuovamente lo stesso testo senza però scrivere le parole difficili alla lavagna.

Non poche furono le reazioni degli insegnanti a questa lunga procedura di correzione che richiedeva molto tempo e che, per alcuni, rendeva difficile svolgere tutti i contenuti previsti dal programma.

La grande attenzione che Ardito riserva a questo aspetto della didattica trova anche una giustificazione nel testo dei Programmi del 1945 in cui la correzione è proprio connessa con la pratica del dettato.

> La correzione poi sarà utile solo se rappresenterà uno sforzo del fanciullo a scoprire l'errore e a correggerlo. Non si abbandonino mai, in prima classe i ritardati; di essi si faccia un gruppo a parte, che dovrebbe essere curato con ogni mezzo.[151]

Si raccomanda quindi di evitare quelle correzioni sterili in cui il bambino, ricevendo il foglio con tutte le parole errate sottolineate, risulta passivo e poco motivato a comprendere le cause dei propri sbagli; la soluzione che Ardito propone di scambiarsi reciprocamente il testo del dettato ha quindi come obiettivo quello di incentivare il bambino a porre maggior attenzione a scoprire gli errori. Anche in questo caso la posizione di Gabrielli risulta differente poiché il rendere pubblico gli errori può, da un lato disinteressare quegli alunni che non hanno commesso errori e, dall'altro, suscitare sentimenti di gelosia, di invidia e competizione tra i fanciulli. Meglio, secondo Gabrielli, che ciascuno corregga da sé i propri errori senza che sia costretto a doverli rendere pubblici.

L'ultimo aspetto relativo alla pratica del dettato che i Programmi sottolineano e che rispetto al passato viene meglio esplicitato riguarda l'autodettatura. Come è stato possibile osservare nei Programmi soprattutto del periodo fascista, sotto il termine autodettatura rientravano una serie di pratiche non ben specificate, sia come avvio alla composizione testuale sia come esercizio utile all'espansione delle frasi. I Programmi del 1945 invece chiariscono il significato di questa pratica.

---

[150] C. Ardito, *L'insegnamento del dettato e la correzione dei compiti*, cit.

[151] *Programmi, istruzioni e modelli per le scuole elementari e materne* (1945), cit., p. 380.

> Fin dalla prima classe s'invitino gli alunni a scegliere liberamente le parole e le frasi che vogliono scrivere, iniziandoli in tal modo all'autodettatura che precede il comporre libero […]. Nel passaggio dalla conversazione (comporre orale) all'autodettatura (comporre scritto) non si ricorra al sistema meccanico delle domande e delle risposte, né si prescrivano schemi per le esercitazioni di composizione, ma si dia la maggior libertà agli scolari.[152]

Non sembrano più esserci dubbi sul nesso tra autodettatura e composizione testuale intesa quindi come l'azione dell'alunno di dettarsi ciò che precedentemente ha pensato e che vuole scrivere. Risulta quindi un'azione propedeutica alla composizione testuale che verrà fatta quando gli alunni, soprattutto nel secondo ciclo, non dovranno più riflettere in modo rigoroso sul rapporto fonema-grafema, potendosi così concentrare maggiormente sul contenuto. Anche Gabrielli consiglia di partire dall'autodettatura e non dal dettato in modo che gli alunni si abituino a scrivere liberamente quando ne sentano il desiderio e utilizzare così la scrittura per comunicare al maestro o ai compagni ciò che non vogliono esprimere pubblicamente davanti a tutti.

1.3.2. I Programmi del 1955 e il dibattito degli anni Settanta

La posizione di Gabrielli in merito alla pratica del dettato non riesce tuttavia ad essere così incisiva: tanto che, nonostante egli faccia parte della commissione incaricata per la stesura dei nuovi Programmi del 1955, le scelte che vengono fatte vanno in tutt'altra direzione. Questi nuovi Programmi sono forse quelli che, dall'Unità d'Italia, dedicano il minor spazio alla trattazione della pratica del dettato: come vedremo però, questa esigua attenzione non è indice di una messa in discussione di tale pratica o frutto di scelte diverse in merito all'insegnamento della scrittura. Addentrandoci nel testo programmatico, l'unico riferimento al dettato è rintracciabile nei programmi per le classi prime e seconde mentre scompare per i cicli successivi.

> L'usuale esercizio del parlare corretto, del leggere e dello scrivere anche sotto dettatura, miri ad assicurare, senza esercizi artificiosi, la padronanza delle più comuni norme ortografiche. Sia diligentemente curata l'ortoepia, anche per le sue naturali connessioni con la correttezza dello scrivere.[153]

[152] *Ibidem*.
[153] *Programmi didattici per la scuola primaria* (1955), in E. Catarsi, *Op. cit.*, p. 405.

Bastano queste poche righe per notare come non rimanga traccia, a livello legislativo, non solo di tutto l'interessante dibattito tra Ardito e Gabrielli ma anche delle ferme posizioni che quest'ultimo aveva assunto pochi anni prima. Si ha quasi l'impressione che ciascun testo programmatico venga steso senza tenere in considerazione i contributi apportati dal dibattito scientifico e procedendo, in contrasto o in continuità, con i modelli precedenti. Queste brevi indicazioni sulla pratica del dettato si pongono sicuramente in contrasto con i Programmi del 1945 ma mostrano tutta la loro affinità con quelli precedenti che, dall'Unità d'Italia in poi, hanno riconosciuto nel dettato la pratica migliore per insegnare a scrivere in maniera ortograficamente corretta. L'aspetto che però lega maggiormente questa posizione a quella del passato è lo stretto rapporto tra la corretta pronuncia e la corretta scrittura; il richiamo all'ortoepia fa presumere che la presenza del dialetto nelle scuole sia ancora molto diffusa e che ciò venga visto come un ostacolo all'apprendimento dell'ortografia italiana.
La testimonianza di come la pratica del dettato continui a prescindere dal maggior o minor rilievo riservato nei Programmi è data dalla presenza nelle riviste scolastiche – che indirizzano la pratica degli insegnanti ancor più che il testo programmatico – di esercizi di dettatura per tutte le classi; accanto a queste inoltre la pubblicazione di numerosi testi pubblicizzati sulle stesse riviste, che riportano svariati esercizi graduati di dettatura, fanno pensare a come la pratica del dettato non subisca grandi cambiamenti. Ciò che non può passare inosservato è però il contenuto della maggior parte dei testi che in questi anni vengono dettati agli alunni.

> Quando contemplo il cielo, opera delle tue dita, la luna e le stelle che vi hai collocato, che cosa è l'uomo che tu te ne rammenti, o il figlio dell'uomo che tu te ne curi? Eppure l'hai fatto poco meno degli angeli, lo hai coronato di gloria e di maestà; lo l'hai fatto re delle opere di tua mano, tutti i greggi e gli armenti, ed anche gli animali selvatici; gli uccelli dell'aria e i pesci del mare, e tutto ciò che percorre le vie marine. O Signore nostro padrone, come è grande il tuo amore per tutta la terra.[154]

Il testo indicato per la classe seconda e tratto dal Salmo VIII della Bibbia non sembra avere come scopo principale quello di insegnare agli alunni a scrivere in maniera ortograficamente corretta anche perché, se si osservano gli esercizi prettamente ortografici che vengono proposti nella stessa settimana, l'attenzione è rivolta all'insegnamento delle parole contenenti le consonanti doppie: viene chiesto agli alunni di cercare le parole che hanno significato differente a seconda che contengano la doppia oppure no, per esempio "casa e cassa" e di

[154] "Scuola Italiana Moderna", LXV, 3, 16 ottobre 1955, p. 29.

scrivere una frase per ciascuna coppia individuata. Come era già successo per i dettati ideologici del periodo fascista sembra non esserci corrispondenza tra le competenze richieste agli alunni nel momento in cui devono scrivere un dettato e quelle che invece devono mettere in atto per svolgere gli esercizi prettamente ortografici. La conferma di quanto appena esposto è riscontrabile nella lettura dei dettati previsti per le classi superiori.

> Tutta la terra onora Te, Eterno Padre;
> Te esaltano gli angeli ed i cieli, con incessante canto;
> I cieli e la terra sono pieni della tua gloria: Te la Santa Chiesa confessa per tutto il mondo: Padre d'immensa maestà.
> Ogni giorno ti benediciamo: Tu, pietoso, soccorri i tuoi fedeli.
> Degnati, Signore, di preservarci in questo giorno da ogni peccato.
> Abbi pietà di noi, Signore, abbi di noi pietà.
> Poiché abbiamo in Te sperato, fa che non restiamo giammai confusi.[155]

Da un punto di vista delle difficoltà ortografiche non sembrano esserci differenze tra il salmo proposto per le classi seconde e quello per le classi quarte.

Si potrebbe pensare che il contenuto prettamente religioso di questi due testi presi come esempio sia riconducibile al fatto che la rivista Scuola Italiana Moderna, da cui sono tratti, è di ispirazione cattolica; se si sfogliano però i diversi volumi relativi agli esercizi graduati di dettatura in circolazione in quegli anni si notano diverse analogie.

I testi pubblicati da Maruffi, che contengono una collezione di dettati per le diverse classi, sono strutturati in capitoli ciascuno dei quali affronta un argomento differente; sia per la classe seconda che per la classe terza il primo capitolo ha come titolo " La fede" mentre il secondo è denominato "Educazione morale"; i brani contenuti nel primo capitolo riguardano: il creato, la preghiera, la chiesa, Gesù e i bambini, Giovanni Bosco, la Notte Santa, il Natale, l' Epifania e, infine, la Pasqua.

> Si prega al mattino appena desti e si offrono a Dio tutte quante le azioni della giornata con il proponimento di essere buoni e di mantenersi nella grazia del Signore.
> Si prega la sera prima di coricarsi, dopo d'aver chiesto perdono a Dio delle mancanze commesse lungo il giorno.[156]

L'impronta chiaramente cattolica di tutti questi brani, sia quelli presenti nelle riviste che quelli contenuti nei testi dedicati specificamente al dettato, può essere compresa solo alla luce

[155] "Scuola Italiana Moderna", LXV, 3, 16 ottobre 1955, p. 39.
[156] E. Maruffi, *Esercizi graduati di dettatura per la classe seconda*, La Scuola, Brescia 1959, p. 7.

di una completa lettura del testo dei Programmi del 1955 e della situazione storico-politica che ha portato alla loro stesura.

In questi anni infatti la Democrazia Cristiana si dimostrava uno dei partiti maggiormente interessati al tema dell'istruzione con il duplice obiettivo di difendere la scuola privata e di ottenere maggior consenso attraverso un impegno nei confronti dei temi dell'educazione. Inoltre, a causa dei continui fallimenti dei programmi di riforma della scuola, soprattutto riferiti all'istituzione di una Scuola Media unica, si diffuse la convinzione tra la classe insegnante della necessità di presentare dei propri candidati nelle liste della Democrazia Cristiana, con l'obiettivo di ottenere un peso maggiore in Parlamento. La scesa in campo dell'Associazione Italiana Maestri Cattolici ebbe un notevole successo come testimoniato dalle elezioni del 1953 in cui tutti i candidati favorevoli alla D.C. furono eletti. In questo clima politico vennero stesi i Programmi del 1955 – tra i più longevi che la storia italiana abbia mai avuto – denominati anche Programmi dell'attivismo cattolico.

Per comprendere questa denominazione, condivisa da molti critici, è necessario addentrarsi meglio nel testo programmatico in cui, già nelle prime righe, si legge che lo scopo dell'istruzione è quello della formazione dell'intelligenza e del carattere; formazione che però ha il suo «fondamento e coronamento nell'insegnamento della dottrina cristiana secondo la forma ricevuta dalla tradizione cattolica».[157] Si raccomanda che la giornata scolastica inizi con la preghiera a cui si farà seguire un canto religioso o l'ascolto di un semplice brano di musica classica. Proprio come era successo nei programmi del periodo fascista, la religione viene nuovamente considerata come fondamento e coronamento dell'intera istruzione, ponendosi come elemento unificatore di tutta l'attività scolastica. Si nota chiaramente l'influenza del personalismo cattolico anche nel momento in cui si evidenzia l'azione educativa della scuola come integrazione dell'opera della famiglia: la scuola elementare deve porsi infatti in continuità con la scuola materna e con la famiglia al fine di promuovere nel fanciullo un'educazione integrale che ha come fondamento la religione.[158]

Accanto a questo carattere dogmatico e confessionale dei Programmi del 1955 è possibile ritrovare – come se ciò fosse naturale – l'altro principio ispiratore di tutto il testo: l'attivismo di matrice deweyana che, anche se già in parte presente nei Programmi del 1945, ottiene qui il suo maggior riconoscimento. Ciò che consente il passaggio, che appare del tutto

[157] *Programmi didattici per la scuola primaria* (1955), cit., p. 402.
[158] Cfr. E. Catarsi, *Op. cit.*

consequenziale, dai principi del personalismo cattolico a quelli dell'attivismo deweyano è l'obiettivo della formazione integrale della persona.

> Esse (le indicazioni) si riconducono anzitutto alla nostra tradizione educativa umanistica e cristiana: cioè al riconoscimento della dignità della persona umana; al rispetto dei valori che la fondano: spiritualità e libertà; alla istanza di una formazione integrale. Da qui derivano: la necessità di muovere dal mondo concreto del fanciullo, tutto intuizione, fantasia, sentimento; la sollecitudine di far scaturire dall'alunno stesso l'interesse all'apprendere; la cura di svolgere gradualmente le attitudini all'osservazione, alla riflessione, all'espressione […].[159]

Il processo formativo dell'alunno deve quindi partire dal riconoscimento e valorizzazione del suo ambiente senza che vi siano interventi che forzino o soffochino la sua spontanea maturazione; lo scopo della scuola non deve consistere nella trasmissione di particolari nozioni bensì nell'infondere nel bambino, partendo dal suo personale interesse, la gioia e il gusto di imparare e di fare da sé. Queste considerazioni di grande innovazione pedagogica, secondo i critici, difficilmente si conciliano con il dogmatismo della premessa iniziale; la formazione di una personalità critica, su cui i Programmi insistono molto, mal si rapporta con l'accettazione dogmatica della fede.

Il concetto però di formazione integrale della persona sta alla base anche di un altro principio fondante di questi Programmi: quello della globalità che è posta a giustificazione della suddivisione dell'intero corso elementare in tre cicli, il primo del quale – di due anni – non deve prevedere la normale suddivisione delle materie dal momento che la percezione e la conoscenza dell'alunno avviene prima a livello globale; in questo modo il bambino scoprirà con gradualità l'esistenza delle materie scolastiche che verranno poi approfondite nei cicli successivi. Saranno quindi le prime intuizioni globali del bambino a guidare il suo percorso di scoperta e di conoscenza; anche l'acquisizione della lettura e della scrittura deve essere il risultato di un processo euristico che parte dall'alunno attraverso la produzione di ideogrammi o disegni spontanei ai quali, successivamente, l'alunno aggiungerà frasi o parole che integrino meglio quanto voleva esprimere con il disegno.

Non poche furono le critiche avanzate nei confronti di questi Programmi che vennero definiti come "troppo romantici", basati su una concezione di fanciullo tutto «intuizione, fantasia e sentimento»[160] e impregnati di un ottimismo pedagogico spesso ingiustificato; inoltre, in merito al discorso sulla pratica del dettato, è doveroso chiedersi come questi valori

[159] *Programmi didattici per la scuola primaria* (1955), cit., p. 402.
[160] *Ibidem*.

della spontaneità e della conoscenza che deve muovere dall'interesse del bambino possano conciliarsi con la pratica del dettato che, per il suo carattere prettamente trasmissivo, sembra essere l'antitesi dei principi ispiratori dei Programmi del 1955.

Nonostante le numerose critiche, provenienti principalmente dal mondo laico, i Programmi del 1955 riuscirono a sopravvivere e superare i diversi malcontenti che da più parti si stavano sollevando; il motivo di questa resistenza, soprattutto in un momento storico che iniziava ad essere caratterizzato da contestazioni sociali sempre più incisive, deriva forse dal fatto che i veri cambiamenti del mondo scolastico non furono affidati ai testi programmatici bensì realizzati attraverso l'emanazione di leggi[161] e decreti che in questo periodo si susseguirono a ritmo incalzante e contribuirono a dare un volto nuovo all'istruzione.

Anche se non è questa la sede per approfondire i numerosi cambiamenti che coinvolsero la Scuola a partire dagli inizi degli anni Sessanta, ritengo opportuno accennare solamente a quelle leggi che, forse più di tutte, contribuirono a modificare la didattica di almeno una parte del corpo docente italiano.

In primo luogo la Legge n. 820 del 24 Settembre 1971, che istituì il tempo pieno nella Scuola Elementare, fu l'esito di un lungo percorso che prese le mosse dalla denuncia del carattere classista e discriminatorio che la scuola aveva assunto; l'istituzione scolastica sembrava infatti perpetuare le disuguaglianze sociali di partenza senza riuscire a far avanzare coloro che, all'inizio della scuola elementare, si trovavano in una situazione svantaggiata. Nacquero così, per volontà di alcuni comuni democratici, le prime iniziative di doposcuola aventi come finalità quella di aiutare i bambini maggiormente in difficoltà nello svolgimento dei compiti. A questo proposito non può essere dimenticata la figura di don Milani che in quegli anni è stato sicuramente il personaggio più significativo nella lotta contro la selezione scolastica che avveniva principalmente sulla base del ceto sociale a cui il bambino apparteneva.

> Perché il sogno dell'eguaglianza non resti un sogno vi proponiamo tre riforme: I – Non bocciare. II – A quelli che sembrano cretini dargli la scuola a tempo pieno. III – Agli svogliati basta dargli uno scopo.[162]

L'istituzione del tempo pieno diventò sempre più una necessità anche a seguito dei cambiamenti sociali ed economici che portarono la donna a inserirsi, con più diritti rispetto

[161] Tra le diverse leggi non può essere dimenticata la n.1859 del 31 dicembre 1962 che portò all'istituzione della Scuola Media unica e la legge n. 444 del 18 marzo 1968 che istituì la Scuola Materna statale.

[162] Scuola di Barbiana, *Lettera a una Professoressa* [1967], Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1996, pp. 80-81.

al passato, all'interno del mondo lavorativo. Anche se la normativa si mostra poco chiara[163] dando vita a molteplici interpretazioni e, di conseguenza, anche a svariate realizzazioni di tempo pieno, non può essere sottovalutato il fatto che, grazie a queste esperienze, la didattica si arricchisce di pratiche innovative, difficilmente realizzabili nelle ore del mattino, atte ad aiutare maggiormente gli studenti svantaggiati e volte a incrementare la loro motivazione. Sono da ricondurre a questo periodo l'introduzione di esperienze quali la realizzazione del giornalino scolastico, della corrispondenza scolastica, di attività cinematografiche e musicali che erano realizzate grazie alla presenza di un esperto. Vengono inoltre poste le basi di una didattica basata sulla cooperazione, sul lavoro di gruppo e, per quanto riguarda l'apprendimento della lingua scritta, si comprende l'importanza di creare situazioni di scrittura "reale" che avranno grande successo all'interno dei percorsi di sperimentazione didattica.

Proprio quest'ultimo aspetto fu oggetto del D.P.R. n. 419 del 1974 – facente parte dei così detti decreti delegati – che legittimò la sperimentazione e la ricerca educativa intesa in una duplice accezione: sia come sperimentazione metodologico-didattica che, potendo essere autorizzata dal collegio dei docenti, venne adottata in molte scuole segnando così la strada di un rinnovamento radicale, sia come sperimentazione di ordinamenti e strutture che, anche se nata dalle proposte dei collegi docenti, doveva ottenere l'approvazione dal Ministero della Pubblica Istruzione. Fu proprio la sperimentazione metodologica e didattica a ottenere il favore di molti insegnanti che, lasciati anche liberi dal carattere poco prescrittivo dei Programmi Ermini del 1955, si unirono in associazioni e diventarono il motore propulsore di un rinnovamento didattico che nessun testo programmatico era mai riuscito a suscitare. Senza entrare in un approfondimento specifico, non essendo questo l'oggetto della riflessione fin qui condotta, può essere sufficiente ricordare l'azione del Movimento di Cooperazione Educativa[164] che diventò – e continua ad essere – un luogo di incontro, confronto e sperimentazione di pratiche e tecniche didattiche ispirate alla pedagogia di Freinet. Con l'obiettivo di creare una scuola che fosse utile per la vita di tutti i soggetti – non solo per quelli già avvantaggiati poiché appartenenti a contesti socio-culturale abbienti – e capace di suscitare la motivazione all'apprendimento, l'M.C.E. diffuse anche in Italia alcune

[163] La legge n. 820 del 1971 si riferisce infatti all'istituzione di posti di insegnamento per attività integrative e insegnamenti speciali da svolgersi in ore aggiuntive rispetto a quelle del mattino, finalizzate all'avvio del tempo pieno.

[164] Nato nel 1951 con il nome di Cooperativa della Tipografia a scuola, divenne nel 1956 Movimento di Cooperazione Educativa. Fu in prima linea nell'organizzazione di convegni, manifestazioni e pubblicazioni volte alla formazione degli insegnanti.

pratiche didattiche che ebbero grande fortuna: il testo libero, proposto in sostituzione al tanto diffuso tema che imponeva agli alunni di scrivere ciò che l'insegnante desiderava, il giornale scolastico e, collegato ad esso, la diffusione della tipografia scolastica per insegnare agli alunni una scrittura che avesse come primo obiettivo la comunicazione e non la valutazione dell'insegnante e, infine, il calcolo vivente inteso come esercizio per la soluzione di problemi reali che nascevano in classe.

Accanto al Movimento di Cooperazione Educativa che si batteva per una educazione "democratica", capace cioè di promuovere la formazione di tutti i soggetti e volta all'abbattimento della separazione tra scuola e vita reale, è necessario menzionare anche il Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica (GISCEL)[165] che, con l'obiettivo di studiare i problemi teorici e sociali dell'educazione linguistica nelle scuole, diede vita a un acceso e lungo dibattito in merito ai metodi e alle tecniche dell'insegnamento linguistico. Le Dieci Tesi per l'Educazione Linguistica Democratica, poste come manifesto del gruppo, costituirono una vera e propria denuncia nei confronti di una scuola incapace di promuovere lo sviluppo linguistico e, di conseguenza, la formazione di tutto l'essere umano. Per il discorso che qui stiamo affrontando è opportuno ricordare in particolar modo le tesi V, VI e VII che mettono in luce tutti i limiti della pedagogia linguistica tradizionale basata essenzialmente sull'insegnamento dell'analisi grammaticale, logica e del periodo, nonché su un insegnamento tutt'altro che efficace dell'ortografia italiana.

> Della pedagogia linguistica tradizionale noi dobbiamo criticare fermamente anzi tutto l'inefficacia. Dal 1859 esiste in Italia una legge sull'istruzione obbligatoria, che, dal decennio giolittiano, ha cominciato a trovare realizzazione effettiva a livello delle primissime classi elementari. La pedagogia tradizionale ha saputo loro insegnare l'ortografia? No. Essa ha sì puntato sull'ortografia tutti i suoi sforzi. Ma ancora, oggi, in Italia, un cittadino su tre è in condizioni di semianalfabetismo. E non solo. L'ossessione degli «sbagli» di ortografia comincia dal primo trimestre della prima elementare e si prolunga (e questa è già un'implicita condanna di una didattica) per tutti gli anni di scuola.[166]

Questa dura condanna conduce a un punto cruciale del discorso fin qui affrontato dal momento che – ripercorrendo l'itinerario di insegnamento dell'ortografia dall'Unità d'Italia fino alla pubblicazione delle Dieci Tesi – ci si accorge di come il dettato sia stato tra i principali strumenti a cui i Programmi abbiano fatto esplicito riferimento per l'insegnamento e l'apprendimento dell'ortografia. Anche se le Dieci Tesi non entrano nel merito della pratica

[165] Il GISCEL si è costituito nel 1973 nell'ambito della Società di Linguistica Italiana (S.L.I.).
[166] *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, 1975, n. VI, reperibile sul sito: www.giscel.org.

del dettato, non mi pare del tutto azzardato affermare che, quanto espresso sopra, sia la prima radicale messa in discussione dell'efficacia di una tecnica – quella del dettato – così ampiamente utilizzata dalle insegnanti e sempre presente, fino ad ora, sia nei testi programmatici che nelle riviste scolastiche.

Non essendoci cambiamenti nel testo dei Programmi fino al 1985, può rivelarsi interessante sfogliare le riviste fin qui prese in considerazione per vedere se il clima di rinnovamento e sperimentazione didattica così forte in questo periodo coinvolga anche le attività didattiche che vengono proposte ai maestri.

La rivista "Scuola Italiana Moderna" apre l'anno scolastico 1975/76 con una serie di interventi di pedagogisti ed educatori volti proprio ad aiutare gli insegnanti a comprendere meglio le innovazioni proposte principalmente dai Decreti Delegati del 1974. Diversi sono i temi affrontati che fanno esplicito riferimento alle modifiche apportate dai decreti: si cerca di comprendere il termine curricolo che, nelle pagine affidate a Cesare Scurati, viene definito come un «termine chiave per indicare la scuola come esperienza vissuta dall'alunno in tutte le sue dimensioni e occasioni di cultura e di associazione».[167] Il dibattito continua cercando di delineare gli elementi che caratterizzano il passaggio dalla tradizione all'innovazione mettendo in luce il concetto di libertà di insegnamento che, mai come in questo periodo, è fortemente sentita e vissuta dagli insegnanti.[168] Anche l'organizzazione del gruppo classe diventa oggetto di sperimentazione per cercare di cogliere i vantaggi che un lavoro cooperativo tra soggetti della stessa età, o di età differenti, può portare all'apprendimento dei singoli alunni. L'organizzazione delle classi aperte, non solo durante la realizzazione di attività laboratoriali, diventa un'esperienza fortemente caldeggiata da quegli insegnanti che desiderano sperimentare soluzioni didattiche nuove nella direzione di un apprendimento più significativo e motivante per gli allievi.

Focalizzando l'attenzione sulla sezione dedicata alla lingua italiana, ciò che costituisce una novità rispetto alle pratiche precedenti, è la scelta del metodo globale per l'insegnamento della letto-scrittura, in sintonia forse con il principio della globalità che, come affermato precedentemente, costituisce un elemento ispiratore dei Programmi del 1955. Viene quindi suggerito, fin dai primi giorni di scuola, di scrivere delle frasi che partano dal vissuto degli alunni e successivamente, dopo aver chiesto ai bambini di

[167] C. Scurati, *Motivi e termini di un cambiamento*, in "Scuola Italiana Moderna", 2, 1° ottobre 1975, pp. 6-7.
[168] Cfr. C. Scurati, *Motivi e termini di un cambiamento*, cit.; F. Bertoldi, *Dalla tradizione all'innovazione*, in ivi, pp. 8-9; P. Pasotti, *Innovazione educativa e libertà del docente*, in ivi, pp.10-11; G. Petrocchi, *Tre ipotesi per le classi aperte*, in "Scuola Italiana Moderna", 7, 1° gennaio 1976, pp. 2-4.

analizzare e memorizzare le singole parole contenute nella frase, si procede nella costruzione di nuove proposizioni che abbiano al loro interno una o più parole della frase originaria.

> Adottiamo i seguenti accorgimenti:
> a - si scrive una frase alla volta alla lavagna; si legge insieme ad alta voce, si osservano bene le parole, si cancella o si nasconde tutta la frase oppure una parola alla volta e si invita a scrivere sul quaderno.
> b - si confrontano le frasi scritte e si cerca di scoprire come la parola, avendo vita in sé, possa inserirsi nella struttura di altre frasi.[169]

La decifrazione interverrà solo in un secondo momento dopo che sono state ben memorizzate tutte le singole parole e la frase scomposta in tutte le sue parti; a giustificazione di questo procedimento vengono riportati passi di Mialaret che costituiscono il fondamento teorico su cui si basa tutto il metodo. Con la predilezione del metodo globale la pratica del dettato così come era stata attuata negli anni precedenti trova uno spazio più ridotto essendo il dettato l'esercizio che per eccellenza si basa sulla trasformazione fonema-grafema e quindi sull'analisi delle singole lettere o sillabe.
Maggior attenzione è invece riservata al dettato muto che viene svolto seguendo diverse modalità, la più diffusa delle quali sembra essere quella di scrivere una frase alla lavagna e di chiedere agli alunni, dopo averla letta ripetutamente, di scrivere sul proprio quaderno quelle parole che l'insegnante avrà provveduto a cancellare.

Relativamente all'insegnamento dell'ortografia, la tendenza sembra quella di far esercitare gli alunni su una particolare difficoltà ortografica attraverso il riconoscimento della stessa all'interno di parole o scrivendo frasi che contengano la difficoltà in questione. Piuttosto che dettare delle frasi o delle parole che presentino quell'aspetto ortografico oggetto di studio, le insegnanti sembrano preferire delle schede strutturate in cui l'attenzione a una particolarità ortografica è richiamata attraverso il completamento o la sottolineatura di parole. Ad eccezione di un ridimensionamento della pratica del dettato quale strumento per l'insegnamento dell'ortografia, non si colgono ancora, almeno nell'ambito della didattica della lingua nella scuola elementare[170], le ripercussioni delle riflessioni teoriche espresse dal GISCEL.

---

[169] "Scuola Italiana Moderna", LXXXVII, 3, 15 ottobre 1977, p. 34.
[170] Un discorso a parte andrebbe fatto per la Scuola Media e le Scuole Superiori in quanto il dibattito attorno all'insegnamento della grammatica, acceso con la pubblicazione delle *Dieci Tesi*, dà avvio a una serie di modifiche nei manuali e nei testi di grammatica in uso nelle scuole.

1.3.3. I Programmi del 1985

Il concorrere di tutti questi eventi che, a partire dagli anni '60, coinvolsero la scuola modificando parzialmente non solo la sua fisionomia ma anche la professionalità di una buona parte degli insegnanti, sempre più attivi e promotori di una didattica rinnovata, posero le basi per la stesura di nuovi Programmi per la Scuola Elementare[171]. Lo sviluppo di esperienze didattiche particolarmente interessanti ma circoscritte solamente ad alcune scuole e realizzate per il volere di insegnanti e di alcuni dirigenti scolastici particolarmente sensibili all'innovazione, confermarono infatti la necessità di porre ordine e creare una fisionomia più omogenea alla scuola di base.

Per questo motivo nel 1981 il ministro Bodrato istituì una commissione di pedagogisti e studiosi, coordinati da Mauro Laeng, con lo scopo di elaborare nuovi Programmi. Il lavoro della Commissione era volto a creare un testo capace di superare alcuni limiti dei Programmi Ermini e, nello stesso tempo, rispondente a un contesto socio-culturale sicuramente differente rispetto a quello in cui erano stati elaborati i programmi precedenti. Per questo motivo alla base della Commissione vi era il desiderio di rivedere la qualità dell'offerta formativa dal momento che lo sviluppo della società, della tecnologia e della ricerca in generale, richiedevano livelli sempre più alti di conoscenza; bisognava quindi fissare dei traguardi, in termini di apprendimento, che fossero più elevati rispetto a quelli precedenti. Nonostante ciò fosse stato già raggiunto grazie ad alcune esperienze didattiche particolarmente efficaci, era necessario che questa condizione non fosse una prerogativa di sporadiche scuole ma dell'intero sistema nazionale. Affinché questi nuovi principi potessero essere realizzati all'interno delle scuole era necessario che almeno le ore settimanali fossero innalzate a trenta e che la figura del maestro unico fosse sostituita da un gruppo docente come garanzia di una maggior differenziazione e complementarietà delle competenze disciplinari e didattiche. Tutte queste innovazioni erano contenute nella «relazione di medio termine» che la Commissione consegnò nella primavera del 1982 e che, divenuta oggetto di numerose critiche, fu rivista e modificata anche in quelli che erano i principi ispiratori. In particolar modo il Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione non condivise due elementi, tra i più innovativi rispetto ai testi precedenti, riferiti – rispettivamente – al rapporto che la scuola doveva intrattenere con gli enti extrascolastici e al ruolo che la stessa era chiamata ad

[171] Sicuramente anche la stesura nel 1979 dei *Nuovi Programmi per la Scuola Media* si dimostrò un fattore rilevante nella decisione di elaborare un nuovo testo programmatico per la Scuola Elementare.

assumere nei confronti del raggiungimento degli obiettivi prettamente educativi. La Commissione infatti riconosceva, da un lato, un ruolo formativo anche agli enti locali che, insieme con la scuola e la famiglia, dovevano costituire un «sistema formativo integrato» e, dall'altro, aveva preferito che gli obiettivi educativi fossero orientativi e non avessero quel carattere prescrittivo che invece era stato previsto per quelli più cognitivi. Il testo programmatico emanato nel 1985 – in parte riscritto dal ministro Falcucci – è tuttavia privo di quei principi che avevano ispirato il lavoro della Commissione e, in particolar modo, si riafferma un ruolo formativo centrale alla scuola e si perde sia la convinzione della necessità di un prolungamento dell'orario scolastico, che quella del gruppo di docenti che avrebbe dovuto sostituire il lavoro del maestro unico.

Nonostante questi ridimensionamenti i Programmi del 1985 sono i più ricchi e articolati mai prodotti dall'Unità d'Italia ad oggi, frutto sicuramente anche dello sviluppo della ricerca pedagogica e psicologica. La portata del testo programmatico è subito ravvisabile dalla premessa che, molto più ampia rispetto a quelle dei Programmi precedenti, è suddivisa in tre parti; senza entrare in un'analisi approfondita del testo, è possibile richiamare almeno i concetti fondamentali che caratterizzano le tre parti della premessa.

Nella prima sezione, dedicata ai «caratteri e fini della scuola elementare» è presente un continuo richiamo alla Costituzione affermando che il compito della scuola è quello della formazione dell'uomo e del cittadino e dell'eliminazione di quegli ostacoli di ordine economico e sociale che possono ostacolare o impedire la piena formazione della persona: attraverso l'educazione alla convivenza democratica la scuola deve condurre gli alunni a comprendere che «tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali»[172]. La scuola inoltre, consapevole di non poter provvedere da sola alla piena educazione del fanciullo, riconosce, attraverso l'istituzione degli organi collegiali, la partecipazione dei genitori e della comunità sociale al processo formativo. Proprio il tema delle esigenze formative dell'alunno è oggetto della seconda sezione della premessa in cui viene riconosciuto alla scuola il compito di sviluppare la potenziale creatività del fanciullo che non deve ridursi alle sole attività espressive ma a tutte le funzioni, da quelle motorie a quelle affettive e cognitive, chiamate a lavorare in modo sinergico. Tali funzioni devono essere oggetto, fin dai primi giorni di scuola, di un accertamento finalizzato a individuare quelle difficoltà o ritardi che, se non identificati, possono diventare causa di insuccesso

[172] Articolo 3 della Costituzione Italiana.

scolastico. In quest'ottica, particolare attenzione deve essere posta nei confronti degli alunni in situazione di handicap o di svantaggio, affinché raggiungano il massimo dell'autonomia e acquisiscano competenze espressive e comunicative.[173] Infine, la terza sezione è dedicata al tema del programma e della programmazione visti come strumenti per tradurre e raggiungere concretamente tutte quelle finalità che la scuola si è proposta di perseguire; attraverso la programmazione, che può essere stilata collegialmente, i docenti sono chiamati a indicare il percorso metodologico e le scelte di contenuto indispensabili per raggiungere gli obiettivi fissati. Per la prima volta inoltre viene dedicato un paragrafo al tema della valutazione sia dei livelli di partenza che quelli di arrivo, nonché delle difficoltà incontrate e degli interventi attuati per superare tali ostacoli. Compito dell'insegnante sarà quello di raccogliere tutta la documentazione che costituirà il materiale grazie al quale poter elaborare la valutazione finale.

Da questa sommaria presentazione dei caratteri generali della premessa è possibile comunque cogliere una grande diversità rispetto ai Programmi precedenti, non solo nell'ampia articolazione, ma soprattutto per la presa in considerazione di aspetti pedagogici e psicologici che vengono posti a fondamento dell'azione didattica.

Entrando nel merito dei programmi di lingua italiana, anche in questo caso l'ampia articolazione e lunghezza del testo è forse il carattere che, prima ancora di addentrarsi tra le righe, contraddistingue questo testo rispetto a quelli precedenti; a differenza dei Programmi fin qui analizzati infatti, quelli del 1985 non si limitano a indicare contenuti ed esercizi, dando qualche accorgimento metodologico per il loro svolgimento ma, al contrario, basano tutta la loro forza sulla scelta delle finalità e degli obiettivi che le insegnanti devono cercare di perseguire. Partendo dal riconoscimento della complessità del fenomeno linguistico, nella prima parte della sezione dedicata all'italiano si affronta il tema della lingua; vista, sicuramente anche grazie agli studi di Bruner e Vigotskij, come strumento del pensiero, come mezzo per stabilire rapporti sociali e, non da ultimo, come un oggetto culturale. Date queste premesse la scuola deve farsi carico di una formazione linguistica molto ampia, certamente non più relegata all'insegnamento della lettura e della scrittura, ma volta a dare agli alunni tutti quegli strumenti necessari per giungere a una formazione completa grazie

[173] È la prima volta che nel testo dei Programmi viene dedicata una sezione agli alunni in difficoltà di apprendimento e si miri all'integrazione dei soggetti portatori di handicap. Il cammino di integrazione dei soggetti con handicap, iniziato con la legge n. 118 del 1971, trova un suo compimento con la legge 517/77 che detta disposizioni per l'integrazione scolastica nelle Scuole Elementari. Si crea quindi un terreno fertile – dal quale non si potrà più prescindere – che porterà, di lì a pochi anni, alla Legge 104/92, una delle più significative e incisive leggi in materia di handicap che l'Italia abbia mai stilato.

alla quale potersi inserire nel mondo lavorativo e partecipare attivamente alla vita sociale. Tra le molteplici novità che possono essere rintracciate ritengo importante sottolineare l'attenzione che il testo riserva alle conoscenze linguistiche iniziali dell'alunno da cui l'insegnante dovrà partire per impostare l'azione didattica; in altri termini si tratta del riconoscimento delle conoscenze pregresse che guidano il processo di acquisizione della conoscenza; inoltre, pur ammettendo la dominanza del codice verbale, viene riconosciuto valore e specificità a tutti i codici (grafico, pittorico, plastico ecc…) che possono essere utilizzati come mezzi di comunicazione. Oltre alla diversità di codici l'alunno è chiamato a leggere, comprendere e produrre una varietà di testi in relazione ai diversi scopi comunicativi. Viene dunque superata l'immagine, ancora ottocentesca, del leggere e dello scrivere solamente come azioni meccaniche; lo sviluppo delle ricerche psicologiche, soprattutto della psicologia cognitiva, contribuiscono a porre attenzione all'intero processo individuando una serie di variabili – espresse anche nei Programmi – che intervengono durante la lettura o la scrittura.

> Leggere è sostanzialmente un processo di ricerca, comprensione e interpretazione del significato del testo. Contribuiscono alla attivazione di tale processo la capacità di decodificare la parola scritta, le conoscenze lessicali e morfosintattiche, le attese sul tipo di testo che viene letto, la conoscenza di "ciò di cui si tratta" e della situazione in cui il testo è ambientato.[174]

Relativamente all'apprendimento iniziale della scrittura, come era già accaduto per i Programmi Ermini, viene lasciata libertà agli insegnanti di scegliere il metodo di insegnamento che ritengono più opportuno, a patto che la scelta venga effettuata rifacendosi alle motivazioni teoriche che stanno a fondamento di ciascun metodo. Inoltre – e questo è sicuramente un elemento innovativo – la predilezione per un metodo rispetto a un altro deve essere motivata dopo un'attenta osservazione del livello di sviluppo percettivo e mentale dei fanciulli, nonché dei loro ritmi individuali di apprendimento. Indipendentemente dalla scelta del metodo si sottolinea però il carattere alfabetico del nostro sistema di scrittura e quindi «è inevitabile il momento in cui, nell'apprendimento, si produce la separazione temporanea degli aspetti del significato da quelli dei singoli formali [sic!] (fonemi e grafemi)»[175]; il passaggio da fonema a grafema è quindi da considerarsi come preliminare per la riconquista del significato. Questa precisazione è da ritenersi di grande importanza – per il discorso sulla

[174] *Programmi didattici per la Scuola Elementare*, La Scuola, Brescia 1985, p. 20.
[175] Ivi, p. 19.

pratica del dettato – dal momento che, nonostante i Programmi del 1985 siano i primi in cui il dettato non compaia quale strumento per insegnare a scrivere, una sottolineatura così precisa circa il carattere alfabetico del nostro sistema di scrittura e l'imprescindibilità del passaggio da fonema a grafema sembra giustificare implicitamente esercizi come la dettatura.

Ulteriori elementi di novità possono essere ravvisati nell'attenzione che l'insegnante deve avere nei confronti di tutti i tipi di testo che l'alunno avrà voglia di produrre; viene quindi chiesto alle insegnanti di accettare le produzioni scritte dei bambini – anche se elaborate in modo non ortograficamente corretto – e, partendo da queste, aiutare gli alunni a produrne una versione maggiormente conforme agli obiettivi e alle intenzioni comunicative. Questo espediente può motivare sicuramente gli alunni alla scrittura ma, nel momento in cui queste occasioni fossero sporadiche, è necessario che l'insegnante promuova l'interesse e quindi motivi l'alunno a scrivere «facendo appello al criterio dell'utilità»[176]. Anche questo binomio scrittura-utilità non ha precedenti e mette in discussione tutte quelle pratiche di scrittura che vengono richieste agli alunni con il solo scopo di essere valutate ma che non hanno alcun legame con lo "scrivere per la vita" o, in altre parole, non sono utili nelle attività quotidiane, lavorative e non, che l'alunno sarà chiamato a svolgere.

> Sembrano comunque da evitare esercitazioni scritte di lingua che non siano ancorate ad un bisogno, spontaneo o indotto che esso sia, di comunicare le proprie idee ed i propri sentimenti.[177]

Anche questa affermazione e attenzione allo scrivere per uno scopo, sicuramente frutto di tutto il lungo dibattito sull'educazione linguistica degli anni Settanta, mette indirettamente in discussione la pratica del dettato – così come è stata svolta fino ad ora – in quanto derivante più da un bisogno dell'insegnante di far esercitare gli alunni su una particolare difficoltà ortografica o, come accaduto per i dettati ideologici, per un chiaro intento didascalico, che per soddisfare il bisogno comunicativo manifestato dagli alunni.

La necessità di partire dall'interesse dei bambini e dalla loro motivazione è ancora più esplicita nelle indicazioni relative alla riflessione linguistica – termine che compare per la prima volta nei Programmi per la Scuola Elementare[178] – che deve scaturire dalle curiosità

[176] Ivi, p. 20.
[177] *Ibidem*.
[178] Il termine "riflessione linguistica" aveva fatto la sua prima comparsa nei *Programmi per la Scuola Media* del 1979.

dell'alunno e dall'osservazione dei fenomeni linguistici. Sicuramente la critica alla grammatica tradizionale, particolarmente vivace dopo la pubblicazione delle Dieci Tesi, non può aver lasciato indifferente la Commissione[179] preposta alla stesura dei Programmi che preferisce evitare termini quali "analisi grammaticale e analisi logica". Si suggerisce invece di partire dal testo orale e scritto per far emergere una «osservazione grammaticale» indispensabile per tornare nuovamente sul testo prodotto al fine di migliorarlo o comprenderlo in modo più approfondito. L'eco però più forte del dibattito degli anni Settanta è ravvisabile, a mio parere, nelle ultime righe dedicate alla riflessione linguistica in cui si afferma che «la grammatica va concepita come sollevamento a livello consapevole di fenomeni che l'alunno è già in grado di produrre e percepire».[180] Vengono posti qui i presupposti per un insegnamento della grammatica, inteso come scoperta e riflessione linguistica, che a partire dalla seconda metà degli anni '90 verrà sostenuto con forza soprattutto da Maria Lo Duca, una delle studiose maggiormente impegnate nella concettualizzazione di una modalità non tradizionale di insegnamento grammaticale.

Queste novità apportate dal dibattito sull'educazione linguistica e presenti nei Programmi del 1985 vengono in parte recepite anche dalle riviste scolastiche consultate finora; in particolar modo la scelta dei nuovi Programmi di partire dalla definizione degli obiettivi, e non dai contenuti o dalle attività, trova una diretta applicazione anche nelle riviste didattiche. Il cambio di rotta appare piuttosto marcato se si osservano le pagine di "Scuola Italiana Moderna" che, oltre a suddividere le attività di lingua italiana partendo dalle funzioni della lingua, definisce per ciascuna di esse una serie di obiettivi dai quali poi scaturiscono le diverse attività didattiche. Dalla tabella[181] sottostante si possono maggiormente comprendere le funzioni della lingua[182] che diventano il criterio principale per la definizione delle attività.

[179] I linguisti presenti nella Commissione erano Maria Luisa Altieri Biagi e Raffaele Simone: il passaggio quindi dalle riflessioni sull'educazione linguistica degli anni '70 ai *Programmi* del 1985 è diretto.
[180] *Programmi didattici per la Scuola Elementare*, cit., p. 22.
[181] "Scuola Italiana Moderna", XCIX, 1, 1° Settembre 1989, p. 23.
[182] Non si può non rilevare una stretta connessione con le funzioni individuate da Jakobson: funzione emotiva, fatica, conativa, poetica, metalinguistica e referenziale.

SCOPO	FUNZIONE	TESTO	TIPO
Razionalizzare, comunicare	Referenziale/denotativa	Denotativi	Narrativo Descrittivo Argomentativo
Agire sugli altri, influenzare	Conativa/pragmatica	Pragmatici	Narrativo Descrittivo Argomentativo
Esprimere esperienze soggettive	Espressiva/connotativa	Connotativi	Narrativo Descrittivo Argomentativo

Tabella 3. Le funzioni della lingua.

Il cambio di prospettiva appare quindi piuttosto netto richiedendo anche alle insegnanti una modalità diversa di predisposizione dei lavori: da questo momento in poi, infatti, la programmazione didattica – introdotta con la legge 517/77 – verrà sempre più concepita come un tempo in cui, preferibilmente in *team*, si cercherà di definire una molteplicità di obiettivi spesso suddivisi in generali e specifici[183] da cui partire per la scelta delle attività.

Questa attenzione ai diversi scopi della comunicazione, unitamente alla differente concezione di lingua espressa nei Programmi, portano anche le riviste scolastiche a proporre attività che richiedono all'alunno di acquisire competenze, tra cui quella di comunicare con chiarezza il proprio pensiero, ascoltare i punti di vista dei compagni o osservare la realtà in modo analitico, più significative e spendibili nella vita quotidiana. Non sembra dunque esserci spazio, tra queste attività di scrittura, per la pratica del dettato a cui – è bene ricordarlo – i Programmi del 1985 non fanno accenno in modo diretto.

Per trovare traccia di questa pratica è necessario arrivare agli obiettivi specificamente riferiti all'acquisizione dell'ortografia e, in particolar modo, alla dicitura «conquistare una adeguata correttezza ortografica». Come accennato in precedenza la tendenza sembra essere quella di partire da una determinata difficoltà ortografica, magari introdotta con una

[183] Da questo momento in poi si assiste a una parcellizzazione sempre più numerosa degli obiettivi che costringono le insegnanti a produrre lunghe pagine di programmazione in cui, partendo dalle finalità e passando per gli obiettivi generali, si giunge a quelli sempre più specifici. In particolar modo le Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati richiederanno la trasformazione degli «obiettivi generali del processo formativo» e degli «obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli allievi» (art.8 comma 1, punto b, del Dpr. 275/99) in «obiettivi formativi» (art. 13 del Dpr. 275/99) passando attraverso le «Unità di Apprendimento» che andranno a sostituire le Unità Didattiche. Questo aggrovigliarsi di termini non farà che creare malcontento tra le insegnanti che impareranno ben presto, per salvaguardarsi da queste continue richieste, a utilizzare gli stessi obiettivi modificando solo la terminologia.

filastrocca o racconto, per poi far sottolineare agli alunni le parole contenenti la difficoltà oggetto di studio e, successivamente, proporre esercizi di completamento o di scrittura di un elenco di parole. Il dettato compare ancora, anche se con una frequenza minore rispetto al passato, strettamente connesso con gli esercizi di acquisizione o di verifica dell'ortografia; sembra scomparire invece, almeno nel suo intento prettamente didascalico e di trasmissione di contenuti riferiti a una determinata ideologia, il dettato ideologico.
In merito all'acquisizione di una adeguata correttezza ortografica si trovano esercizi come quello seguente, proposto a gennaio di una classe prima per comprendere la differenza tra "cu e qu".

> Facciamo dividere un foglio in due parti e facciamo scrivere in alto, da una parte CU e dall'altra QU. Dettiamo una serie di parole che i bambini scriveranno nell'uno o nell'altro settore, a seconda della grafia.
> Nello stesso modo potremo procedere con CI/CHI, CE/CHE, CE/GE, GO/GIO ecc…[184]

Numerose sono le proposte, come quella presentata, che compaiono per l'apprendimento della grammatica e che testimoniano come ci sia di fatto una discrepanza tra la concezione di riflessione linguistica espressa nei Programmi e le attività didattiche che concretamente vengono proposte. Anche osservando le lezioni precedenti a quella mostrata, non sembra esserci quell'attenzione per le curiosità linguistiche dei bambini né, tanto meno, quel «sollevamento a livello consapevole di fenomeni che l'alunno è già in grado di produrre e percepire» come invece è sottolineato nel testo programmatico. La presenza stessa di percorsi già stabiliti per l'acquisizione della correttezza ortografica vanifica il suggerimento di partire dalle curiosità linguistiche dei bambini o da quelle conoscenze implicite – o non consapevoli – che gli alunni possiedono sulla lingua; un percorso come questo non può certo essere stabilito a priori né può essere valevole per tutte le classi. L'esigenza delle riviste didattiche di porsi come guida per le insegnanti, proponendo ogni settimana attività e percorsi graduati, se da un lato può costituire una sicurezza per i docenti, dall'altro sembra giustificare quell'atteggiamento, ancora molto diffuso, di proporre unità di apprendimento senza partire veramente dalle conoscenze pregresse dei bambini.

Oltre che per consentire agli alunni di affrontare adeguatamente una particolare difficoltà ortografica, il dettato viene spesso proposto nelle riviste come prova ortografica al termine di un'unità di apprendimento o come accertamento iniziale delle competenze degli

[184] "Scuola Italiana Moderna", XCVI, 8, 15 gennaio 1987, p. 41.

alunni. Per la classe quarta, già dal mese di settembre, vengono date le seguenti indicazioni prima di proporre la dettatura di un racconto di Malerba dal titolo *La vipera e la gallina*.

> Si utilizzi una prova di dettato per rilevare gli errori di ortografia. Si possono utilizzare anche altre prove, specie quelle di produzione scritta.[185]

Accanto al dettato come esercizio o prova ortografica appare frequentemente il dettato muto strettamente connesso con l'utilizzo del metodo analitico-sintetico per l'insegnamento della scrittura; consultando le riviste sembra esserci, in questo periodo, una predilezione o per il metodo globale o per il metodo analitico-sintetico proposto da Deva[186] che interviene spesso sulle pagine di "Scuola Italiana Moderna" in merito ai metodi di insegnamento della lettura e della scrittura[187]. Con il metodo analitico-sintetico l'insegnante, dopo aver presentato e fatto memorizzare ai bambini una frase, la divide in pezzi tanti quanti sono le parole che la costituiscono; proprio in questa fase interviene il dettato muto dal momento che l'insegnante sottrae, una alla volta, le diverse parole che gli alunni devono ricordare e scrivere sul quaderno.

> Ora, utilizzando una corda che tenderemo in classe e delle mollette, appendiamo una frase corrispondente ad una di quelle appese al muro, scritta come al solito su rotoli di carta per calcolatrice, tagliata in pezzi corrispondenti alle parole. Facciamo leggere la frase, riconoscere le singole parole, poi facciamo guardare attentamente la prima parola (- *Fate la fotografia, bambini…*), ora passa il vento e la porta via e noi staccheremo la parola dalla molletta, facendola sparire. Ora i bambini dovranno riscriverla da soli. Procediamo così per tutte le parole della frase, che il vento farà volare via ad una ad una.
> È questa la tecnica del *dettato muto*, ben diversa da un mero esercizio di copiatura che mortifica il bambino, mentre qui si fa appello alle sue notevoli potenzialità di memorizzazione, sulle quali noi puntiamo molto per far acquisire sia la lettura che la scrittura.[188]

Attraverso questa lunga citazione possiamo comprendere come il dettato – svolto come dettato muto – perda di fatto una delle sue caratteristiche originarie, ossia quella di esercizio di traduzione da fonema in grafema; come sottolineato nel passo riportato, ciò che permette ai bambini di scrivere la parola sul proprio quaderno dopo essere «volata via» non è tanto

[185] "La vita scolastica", XLIV, 2, 16 settembre 1989, p. 68.
[186] Come accade nei metodi analitici, anche in quelli analitici-sintetici il processo di apprendimento comincia da insiemi linguistici che hanno un loro significato collegato alla comune esperienza dei bambini. Tuttavia, i metodi analitici-sintetici privilegiano il momento di analisi-sintesi rispetto a quello globale.
[187] "Scuola Italiana Moderna", XCVI, 4, 1° novembre 1986, pp. 34-48.
[188] "Scuola Italiana Moderna", XCIX, 1, 1° settembre 1989, p. 29.

un'analisi dei singoli fonemi o delle sillabe che costituiscono la parola, quanto piuttosto la memorizzazione visiva della parola stessa. Con il dettato muto, che sembra avere molto successo in questo periodo, si perde inoltre la variabile fondamentale riferita alla modalità di dettatura dell'insegnante che, come vedremo nei capitoli successivi, costituisce un elemento discriminante per la messa in atto di una pratica di dettatura efficace.

La tecnica del dettato muto non è solamente utilizzata per l'insegnamento iniziale della scrittura ma sembra un espediente frequente anche per l'apprendimento delle convenzioni ortografiche. Sempre riferito all'obiettivo «acquisire graduale correttezza ortografica», accanto alla presentazione di un storia che introduca la difficoltà ortografica, sulle riviste scolastiche viene proposto il dettato muto che immaginiamo coinvolga proprio quelle parole che contengono la convenzione ortografica oggetto di studio.

> Proponiamo un breve storiella da:
> - scrivere alla lavagna
> - far leggere individualmente ad alta voce
> - far scrivere con la tecnica del *dettato muto,* cancellando una, due o tre parole per volta
> - far illustrare da ogni alunno.
>
> *Nel parco*
> *Una quaglia si posa sul ramo di un tiglio dalle foglie verdi e nuove.*
> *Un coniglio selvatico si nasconde tra le foglie secche.*
> *I cespugli sono verdi e rigogliosi.* [189]

Non è difficile immaginare che verranno sottratte e cancellate quelle parole che contengono il digramma "gl" o il trigramma "gli", tuttavia anche in questo caso non sappiamo se l'insegnante insisterà sul riconoscimento del fonema, portando i bambini a sentire "come suonano" quelle parole o, essendo un dettato muto, preferirà utilizzare il canale visivo e quindi la memorizzazione delle parole che contengono la difficoltà ortografica.

1.3.4. La «riforma senza fine»

Da questa panoramica sui Programmi del 1985 e sulle ripercussioni che questi hanno nelle riviste scolastiche emerge quindi che il dettato, nonostante i Programmi non vi facciano esplicito riferimento e si concentrino molto sulle funzioni della lingua e sul suo uso nei diversi contesti comunicativi, continua a essere proposto – anche se in misura minore rispetto

[189] "Scuola Italiana Moderna", XCIX, 14, 1° aprile 1990, p. 26.

al passato e maggiormente utilizzato nella forma del dettato muto – per l'insegnamento della scrittura. Rispetto al passato comunque è ravvisabile, forse per la maggior tendenza all'utilizzo dei metodi analitici-sintetici, una minore focalizzazione sugli esercizi di riconoscimento dei singoli fonemi e, successivamente, sulla loro traduzione in grafemi.

Le critiche degli anni '70 e le sperimentazioni messe in atto in diversi istituti hanno sicuramente indirizzato i docenti verso esperienze di scrittura riferite a scopi reali di comunicazione e non finalizzate alla semplice valutazione da parte dell'insegnante.

Proseguendo però nella consultazione delle riviste scolastiche, soprattutto verso la fine degli anni Novanta e primi anni del Duemila, si assiste sempre di più a un ritorno dei metodi sintetici e a un'attenzione maggiore all'acquisizione del codice prima di proporre situazioni di scrittura significative. Gli esercizi di traduzione da fonema in grafema, nonché quelli di riconoscimento delle sillabe per poi formare la parola, sembrano riapparire con insistenza rispetto agli ultimi vent'anni.

Difficile comprendere i motivi di questo ritorno al passato, anche se alcune ipotesi possono essere avanzate ricercando le ragioni nei decreti ministeriali o legislativi che in quegli anni sono stati emanati. Consapevoli che non ci sia mai un rapporto diretto di causa-effetto tra le leggi emanate e una modifica della pratica didattica, è possibile però ipotizzare che alcune disposizioni ministeriali abbiano indirizzato gli insegnanti verso alcune scelte piuttosto che altre.

In primo luogo il D.P.R. 275/99 recante norme in materia di autonomia delle istituzioni, nel capitolo terzo dedicato al curricolo definisce – per i diversi indirizzi di studio – gli obiettivi generali del processo formativo, nonché gli obiettivi specifici di apprendimento (o.s.a) relativi alle competenze degli alunni, dando avvio a quella parcellizzazione degli obiettivi già precedentemente accennata che porterà gli insegnanti a frammentare il processo di insegnamento-apprendimento in piccoli traguardi facilmente valutabili. Inoltre, attraverso l'introduzione del termine "indicatori" riferiti ai parametri stabiliti a livello nazionale per la valutazione e l'autovalutazione degli apprendimenti e della qualità del servizio, si assiste sempre di più al tentativo di creare quasi una corrispondenza biunivoca tra ciascun obiettivo specifico e le attività didattiche da proporre nelle classi. A conferma di ciò si può notare il cambiamento di impostazione di alcune riviste scolastiche, tra cui "Scuola Italiana Moderna", che a inizio dell'anno scolastico propone un elenco di obiettivi di apprendimento e di indicatori, a loro volta articolati in altri obiettivi specifici, suddivisi per classe e materia.

La necessità dunque di suddividere e organizzare il processo di insegnamento-apprendimento in elementi sempre più piccoli comporta anche che i contenuti delle singole discipline siano presentati a partire dalle unità minime per giungere, passo dopo passo, a quelle più complesse. Tutto ciò, nell'ambito dell'apprendimento della lingua scritta, si traduce nella necessità di partire dall'insegnamento dei fonemi per passare poi alle sillabe e, infine, alle parole; per questo motivo i metodi sintetici appaiono quelli più consoni a garantire questa gradualità di apprendimento e di valutazione, volta per volta, dei piccoli traguardi raggiunti dagli alunni. Questo scivolamento verso i metodi sintetici porta, come naturale conseguenza, anche a una riconsiderazione del dettato proprio come esercizio di traduzione da fonema in grafema e verifica dell'acquisizione di questo primo passaggio nell'apprendimento del codice scritto. Tra i diversi obiettivi specifici non mancano infatti quelli riferiti alla conoscenza della corrispondenza tra fonema e grafema o alla scrittura rispettando la struttura alfabetica della lingua italiana: tra le attività che possono consentire il raggiungimento di questi obiettivi vi è, di fatto, anche il dettato.
Gli esempi riportati permettono di comprendere meglio quanto espresso.

> Classe Prima
> Indicatore: Produrre e rielaborare testi scritti.
> Obiettivo – Scrivere parole e frasi rispettando la struttura alfabetica
> Attività n° 1
> a) Dettato di parole: *mare, fune, vita, fiore, paura, mondo, scuola , dolore, tegola, difesa*.
> […][190]

> Classe Seconda
> Indicatore: Riconoscere le strutture della lingua e arricchire il lessico
> Obiettivo: – Rispettare le principali convenzioni ortografiche
> Attività n°2 – *Prova di dettatura*
> Es.1 (parole): *pietra, legno, baule, ruota, fanale, spugna, vocale, torcia, giostra, stupore*.
> Es.2 (frasi):
> - *Tante donne tenevano i bimbi sulle loro spalle.*
> - *Il puledrino sentiva arrivare il temporale e nitriva forte.*
> […]
>
> Attività n° 3 – *Prova di autodettato*
> L'insegnante pronuncia le frasi una alla volta e per intero. Il bambino dovrà memorizzare e scrivere la frase in forma di autodettato.
> - *Sotto al tetto stava un tordo.*
> - *Vado a vedere un video con Fabio.*
> […][191]

[190] "Scuola Italiana Moderna", 107, 7, 1° dicembre 1999, p. 30.

Ogni attività trova la sua giustificazione in un indicatore generale e una più specifica articolazione in un obiettivo; si è però ben lontani dalle preziose indicazioni dei Programmi del 1985 in cui si sottolineava di «evitare esercitazioni scritte di lingua che non siano ancorate ad un bisogno, spontaneo o indotto che esso sia, di comunicare le proprie idee ed i propri sentimenti»[192] e dalle sperimentazioni di scrittura significativa che tanto avevano coinvolto e appassionato molti insegnanti degli anni Settanta.
Come naturale conseguenza di queste esercitazioni da svolgersi durante l'anno, il dettato viene utilizzato spesso come strumento di verifica delle competenze sia iniziali che in itinere e finali.

> Classe seconda
> Obiettivo – Riconoscere e rispettare le varie convenzioni ortografiche
> Attività – Esercitazione ortografica
> […]
> Completa le parole con "b" o con "p"
> …ace; …aciare; …om…a; […]
> […]
>
> Completa le parole con "d" o con "t"
>
> …olore; …elefono; se…ia; […]
> […]
>
> Verifica – Esercizi simili vanno proposti come dettatura di parole, ma senza raggruppare i fonemi simili. Nell'individuare gli errori si dovrà aver cura di verificare che la parola sia conosciuta dal bambino. Qualora non lo sia, essa dovrà essere utilizzata inserita in un contesto.[193]

Questa parcellizzazione del sapere viene definitivamente sancita con l'emanazione della Bozza del 24 Luglio 2002 concernente le Indicazioni nazionali per i "Piani di Studio Personalizzati" nella Scuola Primaria, che il ministro Moratti propone come sperimentazione in alcune scuole per l'anno scolastico 2002/03. La Legge n. 53 del 28 Marzo 2003, comunemente nota come Riforma Moratti – riguardante la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale – delega il Governo a emanare una serie di decreti per la sua attualizzazione; tra questi, al fine di garantire la prosecuzione dei percorsi educativi già avviati con le

[191] Ivi, pp. 43-44.
[192] *Programmi didattici per la Scuola Elementare*, cit., p. 20.
[193] "Scuola Italiana Moderna", 107, 1, 1° ottobre 1999, p. 44.

sperimentazioni nell'anno scolastico 2002/03, vi è il decreto[194] che sancisce l'entrata in vigore delle Indicazioni nazionali per i "Piani di Studio Personalizzati" nella Scuola Primaria. Tali indicazioni, sulla base del D.P.R 275/99 stabiliscono la suddivisione – a partire dagli obiettivi generali del processo formativo – degli obiettivi specifici di apprendimento sulla base dei quali impostare le unità di apprendimento. Anche gli estensori di queste Indicazioni nazionali avvertono il rischio che l'attività didattica «si riduca ad un'astratta ed universale esecuzione applicativa degli obiettivi specifici di apprendimento stessi»[195]. Se ciò accadesse la pratica didattica si «trasformerebbe in una ossessiva e meccanica successione atomizzata di esercizi/verifiche che toglierebbe ogni respiro educativo e culturale unitario all'esperienza scolastica, oltre che autonomia alla professione docente».[196] Nonostante questa avvertenza, la Scuola Primaria, forse anche inconsciamente, soprattutto nella definizione della programmazione annuale, ha utilizzato questi obiettivi specifici come dei veri e propri indicatori a partire dai quali organizzare attività didattiche corrispondenti ai diversi traguardi stabiliti.

Il problema maggiore consiste però forse nell'assenza, in queste Indicazioni nazionali, di un progetto chiaro di educazione e formazione tanto che il testo appare come «un guazzabuglio disordinato di obiettivi, contenuti, strategie, tipologie testuali, semiotica ecc…»[197] che fa emergere, anche nel campo dell'educazione linguistica, una «profonda ignoranza delle più elementari acquisizioni della glottodidattica degli ultimi trent'anni del XX secolo»[198]. Dando uno sguardo all'impostazione di queste Indicazioni nazionali si nota una grande confusione ravvisabile già dal fatto che, sotto al titolo «obiettivi specifici di apprendimento per la classe prima», riferiti per esempio alla lingua italiana, vengono date le seguenti indicazioni: «al termine della classe prima, la scuola ha organizzato per lo studente attività educative e didattiche unitarie che hanno avuto lo scopo di aiutarlo a trasformare in competenze personali le seguenti conoscenze e abilità disciplinari»[199]. Non si comprende quindi se l'elenco sottostante si riferisca agli obiettivi o alle attività che consentono di raggiungere determinate competenze personali; tale confusione è facilmente ravvisabile se si

[194] Decreto Legislativo n. 59 del 19 Febbraio 2004.
[195] *Indicazioni nazionali per i "Piani di studio personalizzati" nella Scuola Primaria*, Allegato B del D.L. n. 59 del 19 Febbraio 2004, p. 5.
[196] *Ibidem.*
[197] P. Balboni, *Op.cit.*, p. 115.
[198] *Ibidem.*
[199] Indicazioni nazionali per i "Piani di studio personalizzati" nella Scuola Primaria, cit., p. 11.

legge l'elenco riportato in cui si passa da obiettivi, espressi con voci verbali, a contenuti e attività.

Conoscenze disciplinari	Abilità disciplinari
- Comunicazione orale: concordanze (genere, numero), tratti prosodici (pausa, durata, accento, intonazione), la frase e le sue funzioni in contesti comunicativi (affermativa, negativa, interrogativa, esclamativa). - Organizzazione del contenuto della comunicazione orale e scritta secondo il criterio della successione temporale. - Tecniche di lettura. - Alcune convenzioni di scrittura: corrispondenza tra fonema e grafema, raddoppiamento consonanti, accento parole tronche, elisione, troncamento, scansione in sillabe. - I diversi caratteri grafici e l'organizzazione grafica della pagina. - La funzione dei segni di punteggiatura forte: punto, virgola, punto interrogativo	- Lettura e scrittura in lingua italiana - Mantenere l'attenzione sul messaggio orale, avvalendosi del contesto e dei diversi linguaggi verbali e non verbali (gestualità, mimica, tratti prosodici, immagine, grafica). - Comprendere, ricordare e riferire i contenuti essenziali dei testi ascoltati. - Intervenire nel dialogo e nella conversazione, in modo ordinato e pertinente. - Narrare brevi esperienze personali e racconti fantastici, seguendo un ordine temporale. - Utilizzare tecniche di lettura. - Leggere, comprendere e memorizzare brevi testi di uso quotidiano e semplici poesie tratte dalla letteratura per l'infanzia. - Scrivere semplici testi relativi al proprio vissuto. - Organizzare da un punto di vista grafico la comunicazione scritta, utilizzando anche diversi caratteri. - Rispettare le convenzioni di scrittura conosciute.

Tabella 4. Indicazioni Nazionali.[200]

Inevitabili e numerose sono di fatto le critiche che si sollevano da parte di linguisti e didatti della lingua italiana che non solo avvertono un allontanamento e una regressione rispetto alle conquiste precedenti ma anche una «apoteosi della norma dettagliata»[201]. Maria Luisa Altieri Biagi, presente nella Commissione che aveva redatto i Programmi del 1985, esprime dure critiche nei confronti di queste Indicazioni nazionali che, secondo la studiosa, mirano a

[200] *Ibidem*.
[201] P. Balboni, *Op.cit*. p. 115.

«un'educazione in funzione della non-istruzione»[202]. Entrando però nel merito delle indicazioni per la lingua italiana, Altieri Biagi mette in luce alcuni errori concettuali: nel primo punto delle conoscenze disciplinari si legge il termine "funzioni" e, memori dei Programmi del 1985, ci si aspetterebbe un riferimento alle funzioni jakobsoniane, mentre il testo rimanda alle trasformazioni che la frase può assumere: affermativa, negativa. Inoltre – e ciò riguarda più da vicino il discorso che stiamo affrontando – al quarto punto delle conoscenze disciplinari si fa riferimento alle convenzioni ortografiche tra cui la corrispondenza tra grafema e fonema e il raddoppiamento consonantico, ma come sostiene Altieri Biagi:

> l'opposizione fonematica /n/ – /nn/ (che ci permette di distinguere le parole nono/nonno) è analoga a quella /n/–/m/ (che ci permette di distinguere le parole nano/mano). Le consonanti doppie sono rappresentazione grafica di un fonema diverso rispetto a quello rappresentato dalla consonante semplice.[203]

Oltre a questo errore concettuale l'elenco delle convenzioni di scrittura che gli alunni dovrebbero acquisire al termine della classe prima sono un insieme disordinato che va dall'accentazione alla suddivisione in sillabe senza comprendere le ragioni della scelta di questi elementi piuttosto che altri. La mancanza di una teoria linguistica che stia alla base di queste scelte porta, anche per la classe seconda, a unire sotto il generico termine di «convenzioni ortografiche» l'acquisizione dell'uso della lettera "h", le esclamazioni e la «scansione di nessi consonantici» senza di fatto comprendere a cosa si riferisca quest'ultimo termine.

Anche per l'insegnamento della grammatica la situazione non migliora tanto che, sempre Altieri Biagi, afferma che in queste Indicazioni nazionali «c'è la grammatica delle nove parti del discorso che non dovrebbe esserci»[204] mentre è assente quella "grammatica intelligente" che parte dall'osservazione del testo e dai fenomeni linguistici, tanto auspicata dopo la critica degli anni Settanta.

La diretta conseguenza di questo groviglio di conoscenze disciplinari previste dalle Indicazioni nazionali che – è bene sottolinearlo – «esplicitano i livelli essenziali di prestazione a cui tutte le scuole primarie del Sistema Nazionale di Istruzione sono tenute per garantire il diritto personale, sociale e civile all'istruzione e alla formazione di qualità»[205],

[202] M.L. Altieri Biagi, *Imparare l'uso della lingua*, in "La vita scolastica", LIX, 11, 16 febbraio 2005, p. 14.
[203] Ivi, p. 15.
[204] Ivi, p. 16.
[205] *Indicazioni nazionali per i "Piani di studio personalizzati" nella Scuola Primaria*, cit., p. 1.

sembra proprio essere quella di una parcellizzazione di esercizi e verifiche da cui le stesse Indicazioni avevano messo in guardia.

Anche le riviste scolastiche rimangono vittima di questa atomizzazione del sapere tanto che, in molti casi, ogni disciplina viene introdotta da un elenco di indicatori e competenze, o da obiettivi e abilità da cui far scaturire con una corrispondenza quasi biunivoca le diverse proposte di attività didattiche. Osservando la rivista "La vita scolastica"[206], a cui quasi tutte le scuole sono attualmente abbonate, e molto consultata dalle insegnanti, si comprende chiaramente il discorso fin qui affrontato.

> Lingua Italiana
> Classe Prima
> Abilità e obiettivi
>
> - Ascoltare con attenzione canti da riprodurre
>   […]
> - Nell'ambito del continuum fonico percepire i fonemi vocalici
> - Tradurre i fonemi vocalici nei corrispondenti grafemi.[207]

Sono stati qui riportati solo quegli obiettivi direttamente connessi con il discorso che si sta affrontando e che, oltre a far comprendere meglio come l'apprendimento venga suddiviso in piccoli traguardi facilmente valutabili, esemplificano meglio quello scivolamento verso i metodi sintetici per l'apprendimento della scrittura iniziato verso la fine degli anni Novanta e stimolato, a mio parere, proprio da questa concezione atomizzata di apprendimento.

Come conseguenza diretta di questi obiettivi viene proposta, nella pagina successiva, un'attività sui fonemi in cui i bambini sono invitati a recitare, insieme all'insegnante, una filastrocca nonsense contenente le diverse vocali per poi, a turno, ripetere loro stessi le lettere prestando particolare attenzione al movimento della bocca e all'articolazione della lingua; infine gli alunni dovranno compiere delle vocalizzazioni con alterazioni di volume e di durata del suono.

Grazie alla rivalutazione dei metodi sintetici e a questa attenzione per l'acquisizione dei singoli fonemi, non è difficile comprendere come la pratica del dettato continui a essere uno strumento facilmente utilizzabile sia come esercitazione che come verifica.

---

[206] Da questo momento in poi si prenderà in considerazione la rivista "La vita scolastica" dal momento che "Scuola Italiana Moderna" dal 1° settembre 2005 cambia impostazione: si trova una sezione intitolata In…classe ma senza la suddivisione in materie; vengono invece presentate diverse unità di apprendimento come previsto dalle *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati*.

[207] "La vita scolastica", LVI, 4, 16 ottobre 2001, p. 57.

Sempre la rivista "La vita scolastica" riporta tra gli indicatori e le competenze la dicitura «scrivere sotto dettatura brevi testi, rispettando le convenzioni ortografiche» e propone, nel mese di maggio per la classe prima, il seguente dettato ortografico «dal significato molto semplice ma ricco di parole con sillabe complesse e di convenzioni ortografiche da rispettare».[208]

> Il compleanno di Giorgio.
> Oggi è il compleanno di Giorgio che compie cinque anni.
> Paola, sua sorella che ha otto anni, prepara la tavola. Mette una tovaglia a quadretti bianchi e rossi, i piatti con decori a giglio, coltelli, forchette e cucchiai preziosi, bicchieri di cristallo, una brocca d'acqua e una bottiglia di bibita al pompelmo.
> La mamma ha preparato un buon pranzo: gli gnocchi di patate al ragù, il vitello arrosto, l'insalata con i pomodori, le fragole con la panna. Il papà è andato a prendere i nonni alla stazione ferroviaria. Quando ritornerà, si siederanno tutti a tavola per festeggiare Giorgio.
> Anche i suoi pesciolini rossi sembrano fargli le feste perché guizzano allegri nell'acquario.
> Egli spegnerà le candeline sulla torta con le ciliegine con un soffio, così che gli porterà fortuna. [209]

A differenza che in passato, soprattutto nelle riviste contemporanee, non vengono date indicazioni all'insegnante su come effettuare la dettatura; non sappiamo infatti se l'insegnante darà informazioni su come scrivere una determinata parola, se risponderà alle domande dei bambini che le chiederanno per esempio se "guizzano" si scriva con "due zeta" e con quale velocità detterà questo lungo testo. L'assenza di queste indicazioni, come vedremo nei capitoli seguenti, porterà ciascun insegnante a stabilire una propria modalità di dettatura che non sempre pare tener conto dello scopo per cui si sta dettando in quel determinato momento. Nell'esempio riportato, essendo il testo inserito tra le prove di verifica di maggio, ci si auspica che l'insegnante non dia alcun tipo di istruzioni ai propri alunni nonostante le molte difficoltà ortografiche presenti.

Questa impostazione così ampiamente descritta rimarrà quasi inalterata fino ai giorni nostri, nonostante le Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati non costituiscano ancora l'ultima tappa di quella che Balboni ha definito «la riforma senza

[208] "La vita scolastica", LVI, 17, 16 maggio 2001, p. 58.
[209] *Ibidem.*

fine»[210] riferendosi a tutti i provvedimenti in materia scolastica che hanno coinvolto la scuola dopo i Programmi del 1985.

A seguito delle elezioni del 2006, a capo del Ministero della Pubblica Istruzione viene infatti nominato Giuseppe Fioroni, che blocca l'attuazione dei provvedimenti riguardanti il secondo ciclo di studi previsto dalla Legge Moratti. Tra le prime azioni del nuovo ministro vi è l'istituzione di una commissione[211] chiamata a elaborare delle nuove Indicazioni per il curricolo per la Scuola dell'Infanzia e per il primo ciclo d'istruzione[212] che inizieranno a entrare come sperimentazione nelle scuole per l'anno scolastico 2007/08.

A differenza del testo precedente, le nuove Indicazioni per il curricolo appaiono come un testo molto ricco e articolato in cui emerge un progetto educativo volto a valorizzare la singolarità e la complessità di ogni individuo per giungere a una piena formazione cognitiva e culturale. Di fronte a una società che si trasforma sempre più velocemente dal punto di vista della comunicazione, delle informazioni e dei rapporti sociali, la scuola deve preparare ogni soggetto «affinché possa affrontare positivamente l'incertezza e la mutevolezza degli scenari sociali e professionali, presenti e futuri»[213]. La Scuola Primaria deve creare le opportunità per sviluppare tutte le dimensioni della personalità, da quelle cognitive a quelle affettive, sociali, etiche e religiose attraverso l'integrazione dei diversi linguaggi, delle competenze e delle abilità. Particolare attenzione viene riconosciuta alla valorizzazione della diversità intesa non solamente nell'ottica interculturale ma anche come diversità dei modi di apprendere, degli interessi dei soggetti, delle modalità comunicative e, non da ultimo, come piena integrazione dei soggetti con disabilità. Il cambio di rotta rispetto ai Piani di Studio Personalizzati è facilmente percepibile anche nella sezione dedicata alle singole discipline in cui vengono solamente definiti i «traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria»[214] e gli obiettivi di apprendimento che devono essere raggiunti al termine delle classi terze e quinte. Si è ben lontani quindi da quel lungo e confuso elenco di abilità e conoscenze disciplinari, suddivise classe per classe, presenti nelle Indicazioni precedenti.

---

[210] P. E. Balboni, *Op.cit.* p. 104.

[211] La commissione presieduta da Mauro Ceruti e coordinata da Italo Fiorin era costituita da 14 membri dei quali 8 docenti universitari, 4 dirigenti scolastici, 1 dirigente tecnico del M.P.I. e un docente di Scuola Primaria. Erano presenti: Anna Ajello, Andrea Canevaro, Gustavo Charmet Pietropolli, Gaetano Dominici, Franco Frabboni, Lucio Guasti (poi dimissionario), Silvana Loiero, Caterina Manco, Susanna Mantovani, Luigina Mortari, Carlo Petracca, Mario Riboldi, Marco Rossi Doria ed Elena Ugolini.

[212] Decreto Ministeriale del 31 Luglio del 2007.

[213] Ministero della Pubblica Istruzione, *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*, Roma, settembre 2007, p. 16.

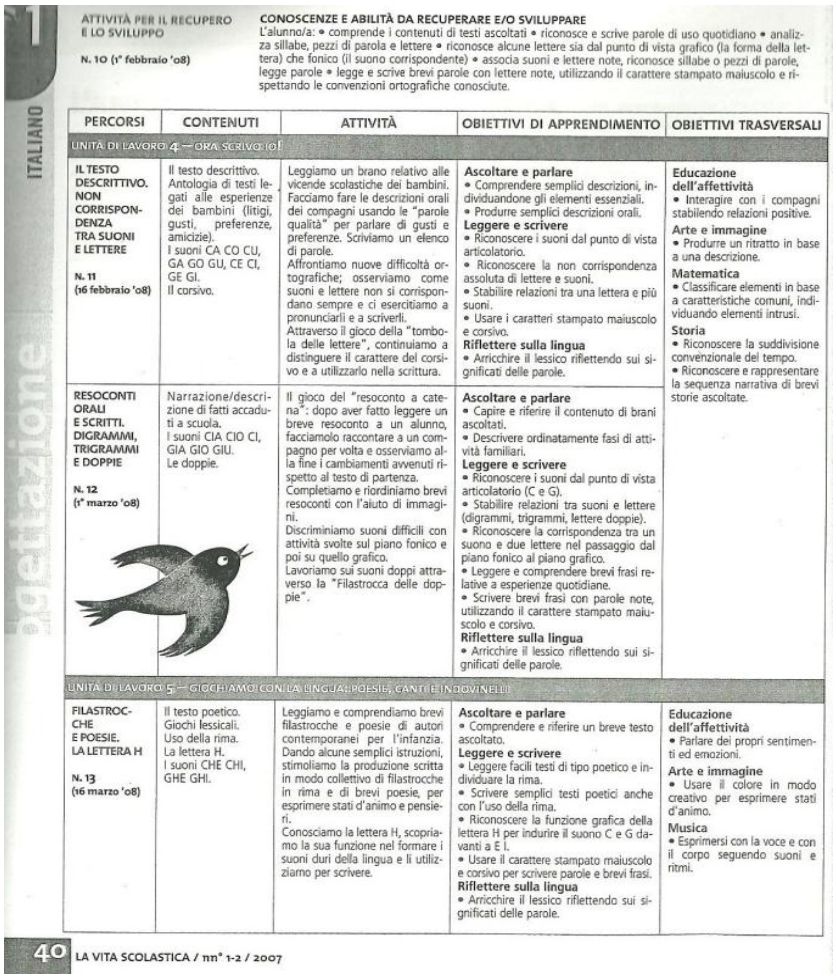
[214] Ivi, p. 52.

Anche nel merito dell'insegnamento dell'italiano, a differenza del passato, emerge una chiara idea di lettura e scrittura, frutto delle acquisizioni raggiunte non solo dalla didattica della lingua ma anche dagli studi psicogenetici sulla lingua scritta: il leggere e lo scrivere, prima ancora di essere concepiti come attività meccaniche di cui va insegnata la strumentalità, vengono intesi come processi cognitivi complessi che richiedono una molteplicità di strategie. Il leggere e lo scrivere deve quindi avvenire in contesti reali dotati di senso e «legati a scopi concreti (per utilità personale, per stabilire rapporti interpersonali) e connessi con situazioni quotidiane (contesto scolastico e/o familiare)».[215] Essendo questi gli obiettivi che l'alunno deve raggiungere al termine della terza classe, non vengono date indicazioni precise sulla modalità in cui deve avvenire l'acquisizione del codice; si sottolinea solamente che «l'acquisizione della competenza strumentale della scrittura, entro i primi due anni di scuola, non esaurisce la complessità dell'insegnare e dell'imparare a scrivere testi».[216]

Nonostante ci siano in queste Indicazioni per il curricolo tutte le premesse per modificare quell'atteggiamento di frammentazione delle attività che i precedenti Piani di Studio Personalizzati avevano introdotto, non sembra che la scuola, forse anche stanca dei continui cambiamenti, o priva in questo caso di indicazioni precise da seguire anno per anno, riesca a percepire la portata di tali Indicazioni e modificare l'azione didattica.

Sebbene anche la rivista "La vita scolastica" affronti più volte l'argomento relativo alle nuove Indicazioni per il Curricolo servendosi di studiosi ed esperti in materia, non vi è una significativa modifica dell'impostazione didattica precedentemente stabilita: ad apertura dell'anno scolastico 2007/08, le parole di Bruno d'Amore, coordinatore scientifico della sezione didattica, possono far pensare di aver colto lo spirito delle Indicazioni per il Curricolo dal momento che dichiara di aver semplificato la struttura della sezione didattica proponendo poche unità di lavoro scandite attraverso percorsi interdisciplinari. Per ciascun percorso vengono proposti obiettivi di apprendimento e si suggeriscono obiettivi trasversali.[217]

[215] Ivi, p. 53.
[216] Ivi, p. 50.
[217] B. D'Amore, *Al servizio della scuola*, in "La vita scolastica", LXII, 1/2, 1-16 settembre 2007, pp. 30-31



1 ITALIANO

ATTIVITÀ PER IL RECUPERO E LO SVILUPPO

N. 10 (1° febbraio '08)

CONOSCENZE E ABILITÀ DA RECUPERARE E/O SVILUPPARE

L'alunno/a: • comprende i contenuti di testi ascoltati • riconosce e scrive parole di uso quotidiano • analizza sillabe, pezzi di parola e lettere • riconosce alcune lettere sia dal punto di vista grafico (la forma della lettera) che fonico (il suono corrispondente) • associa suoni e lettere note, riconosce sillabe o pezzi di parole, legge parole • legge e scrive brevi parole con lettere note, utilizzando il carattere stampato maiuscolo e rispettando le convenzioni ortografiche conosciute.

PERCORSI	CONTENUTI	ATTIVITÀ	OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO	OBIETTIVI TRASVERSALI
UNITÀ DI LAVORO 4 – ORA SCRIVO IO!				
IL TESTO DESCRITTIVO. NON CORRISPONDENZA TRA SUONI E LETTERE **N. 11 (16 febbraio '08)**	Il testo descrittivo. Antologia di testi legati alle esperienze dei bambini (litigi, gusti, preferenze, amicizie). I suoni CA CO CU, GA GO GU, CE CI, GE GI. Il corsivo.	Leggiamo un brano relativo alle vicende scolastiche dei bambini. Facciamo fare le descrizioni orali dei compagni usando le "parole qualità" per parlare di gusti e preferenze. Scriviamo un elenco di parole. Affrontiamo nuove difficoltà ortografiche; osserviamo come suoni e lettere non si corrispondano sempre e ci esercitiamo a pronunciarli e a scriverli. Attraverso il gioco della "tombola delle lettere", continuiamo a distinguere il carattere del corsivo e a utilizzarlo nella scrittura.	**Ascoltare e parlare** • Comprendere semplici descrizioni, individuandone gli elementi essenziali. • Produrre semplici descrizioni orali. **Leggere e scrivere** • Riconoscere i suoni dal punto di vista articolatorio. • Riconoscere la non corrispondenza assoluta di lettere e suoni. • Stabilire relazioni tra una lettera e più suoni. • Usare i caratteri stampato maiuscolo e corsivo. **Riflettere sulla lingua** • Arricchire il lessico riflettendo sui significati delle parole.	**Educazione dell'affettività** • Interagire con i compagni stabilendo relazioni positive. **Arte e immagine** • Produrre un ritratto in base a una descrizione. **Matematica** • Classificare elementi in base a caratteristiche comuni, individuando elementi intrusi. **Storia** • Riconoscere la suddivisione convenzionale del tempo. • Riconoscere e rappresentare la sequenza narrativa di brevi storie ascoltate.
RESOCONTI ORALI E SCRITTI. DIGRAMMI, TRIGRAMMI E DOPPIE **N. 12 (1° marzo '08)**	Narrazione/descrizione di fatti accaduti a scuola. I suoni CIA CIO CI, GIA GIO GIU. Le doppie.	Il gioco del "resoconto a catena": dopo aver fatto leggere un breve resoconto a un alunno, facciamolo raccontare a un compagno per volta e osserviamo alla fine i cambiamenti avvenuti rispetto al testo di partenza. Completiamo e riordiniamo brevi resoconti con l'aiuto di immagini. Discriminiamo suoni difficili con attività svolte sul piano fonico e poi su quello grafico. Lavoriamo sui suoni doppi attraverso la "Filastrocca delle doppie".	**Ascoltare e parlare** • Capire e riferire il contenuto di brani ascoltati. • Descrivere ordinatamente fasi di attività familiari. **Leggere e scrivere** • Riconoscere i suoni dal punto di vista articolatorio (C e G). • Stabilire relazioni tra suoni e lettere (digrammi, trigrammi, lettere doppie). • Riconoscere la corrispondenza tra un suono e due lettere nel passaggio dal piano fonico al piano grafico. • Leggere e comprendere brevi frasi relative a esperienze quotidiane. • Scrivere brevi frasi con parole note, utilizzando il carattere stampato maiuscolo e corsivo. **Riflettere sulla lingua** • Arricchire il lessico riflettendo sui significati delle parole.	
UNITÀ DI LAVORO 5 – GIOCHIAMO CON LA LINGUA: POESIE, CANTI E INDOVINELLI				
FILASTROCCHE E POESIE. LA LETTERA H **N. 13 (16 marzo '08)**	Il testo poetico. Giochi lessicali. Uso della rima. La lettera H. I suoni CHE CHI, GHE GHI.	Leggiamo e comprendiamo brevi filastrocche e poesie di autori contemporanei per l'infanzia. Dando alcune semplici istruzioni, stimoliamo la produzione scritta in modo collettivo di filastrocche in rima e di brevi poesie, per esprimere stati d'animo e pensieri. Conosciamo la lettera H, scopriamo la sua funzione nel formare i suoni duri della lingua e li utilizziamo per scrivere.	**Ascoltare e parlare** • Comprendere e riferire un breve testo ascoltato. **Leggere e scrivere** • Leggere facili testi di tipo poetico e individuare la rima. • Scrivere semplici testi poetici anche con l'uso della rima. • Riconoscere la funzione grafica della lettera H per indurire il suono C e G davanti a E I. • Usare il carattere stampato maiuscolo e corsivo per scrivere parole e brevi frasi. **Riflettere sulla lingua** • Arricchire il lessico riflettendo sui significati delle parole.	**Educazione dell'affettività** • Parlare dei propri sentimenti ed emozioni. **Arte e immagine** • Usare il colore in modo creativo per esprimere stati d'animo. **Musica** • Esprimersi con la voce e con il corpo seguendo suoni e ritmi.

Fig. 1. Programmazione annuale di lingua italiana, classe prima.[218]

Dando però uno sguardo alla progettazione di italiano prevista per la classe prima non si ha l'impressione di una vera semplificazione, tanto che gli obiettivi proposti sembrano essere gli stessi degli anni precedenti anche se organizzati in maniera differente. Il pregio può essere riconosciuto, sfogliando le pagine interne della rivista, nella suddivisione delle attività in tre macro obiettivi: ascoltare e parlare, leggere e scrivere e infine riflessione linguistica, che costituiscono la cornice all'interno della quale stabilire gli obiettivi di apprendimento più specifici.

Relativamente all'apprendimento della scrittura, la centratura sul codice e quindi sull'acquisizione dei fonemi e dei grafemi, nonché di tutti i digrammi e trigrammi risulta ancora molto forte: vengono proposte filastrocche relative ai diversi fonemi, giochi per l'abbinamento delle vocali con le consonanti e racconti contenenti le diverse particolarità ortografiche.

[218] "La vita scolastica", LXII, 1/2, 1-16 settembre 2007, p. 40.

In questo contesto non è difficile immaginare che l'attività di dettatura, nonostante le Indicazioni per il Curricolo non ne facciano menzione, sia ancora considerata valida per far acquisire il rapporto tra fonema e grafema e come verifica dopo avere presentato agli alunni numerose schede di completamento di suoni, sillabe ecc…

> L'apostrofo negli articoli.
> Dettiamo ai bambini questo testo
>
> La bambola può arrivare/ l'orsetto può mancare/ se dimentichi un segno/ che mai devi scordare./ Un amico puoi aiutare/ Un'amica puoi salvare/ Se ricordi di mettere/ quel segno che mai devi dimenticare./ Ma dove? Ma perché? Babbo Natale ti può aiutare:/ "Tra articolo e nome tu devi pensare,/ perché la vocale devi eliminare,/ quando è doppia non la devi salvare".[219]

Di fronte a un esercizio e a un testo come quello riportato – previsto per una classe seconda – è veramente difficile comprendere dove risieda quell'apprendimento significativo e quello scrivere per uno scopo e per finalità connesse alla vita quotidiana su cui le Indicazioni per il Curricolo avevano posto particolare attenzione; inoltre, visto il contenuto del testo in oggetto, l'obiettivo non sembra consistere nel far esercitare gli alunni sulla corrispondenza fonema-grafema, motivo per cui sarebbe stato forse utile il dettato, quanto quello di creare un contesto, secondo i redattori della rivista motivante, per introdurre il concetto di apostrofo.
Il dettato appare inoltre – come accaduto negli anni precedenti – lo strumento migliore per verificare le competenze ortografiche dei bambini.

> Prove di verifica
> L'ortografia
> Proponiamo ai bambini un esercizio di dettatura. Dettiamo queste frasi che presentano delle difficoltà ortografiche.
>
> Nella fattoria c'è la mucca bianca e nera e ci sono anche le pecore.
> Nell'astuccio ci sono le matite colorate che mi piacciono tanto.
> Oggi la maestra non è venuta a scuola perché si è ammalata.
> Luigi è seduto al primo banco e Marco è al suo fianco.
> Il cuscino del mio letto è morbido e profumato.[220]

Non sempre le proposte di testi da dettare o su cui far esercitare i bambini seguono un andamento graduale o che tenga in considerazione le reali competenze degli alunni: se si

[219] "La vita scolastica", LXII, 7, 1° dicembre 2007, p. 47.
[220] "La vita scolastica", LXII, 9, 16 gennaio 2007, p. 45.

pensa infatti al dettato relativo al "Compleanno di Giorgio" – riportato precedentemente come esempio – previsto per la classe prima, non si riesce a giustificare le ragioni della scelta di queste frasi, così semplici sia dal punto di vista del significato che delle difficoltà ortografiche, da utilizzare come verifica per una classe seconda.

L'importanza del dettato tra le pratiche odierne di scrittura è confermata anche dalla lettura degli obiettivi di apprendimento annuali, relativi alla scrittura, che la rivista "L'educatore" stabilisce per la classe prima per l'anno scolastico 2009/10.

> Scrivere.
> - Scrivere sillabe, parole e frasi sotto dettatura rispettando le fondamentali convenzioni ortografiche progressivamente presentate.[221]

Gli esempi potrebbero continuare a lungo soprattutto se si considera il dettato come strumento utilizzato per raggiungere altri scopi che non siano quello dell'acquisizione del rapporto fonema-grafema; spesso sulle riviste didattiche attuali vengono infatti proposte filastrocche o brevi racconti da dettare per poi svolgere riflessioni collettive, lavori di ortografia o di comprensione testuale.

Il percorso fin qui fatto ci ha condotto a una fase della storia della pratica del dettato molto particolare, caratterizzata da alcuni elementi peculiari che la contraddistinguono rispetto al passato.

Negli ultimi venticinque anni, dai Programmi del 1985 in poi, il dettato ha continuato ad essere uno strumento utilizzato dalle insegnanti senza che tale pratica trovi una sua giustificazione nei testi ministeriali; la continuità che invece è presente nelle riviste didattiche e nella pratica quotidiana di insegnamento della scrittura dimostra – come più volte ribadito – la tendenza delle insegnanti ad affidarsi maggiormente alle riviste piuttosto che ai Programmi Ministeriali non sempre compresi dagli stessi docenti.

Inoltre, ciò che caratterizza il dettato dell'ultimo ventennio consiste in una credenza diffusa, soprattutto tra genitori e docenti che non si occupano prettamente dell'insegnamento elementare, a considerare il dettato come una pratica vetusta, "dei loro tempi", ma che non ha nulla da spartire con il "moderno" insegnamento della scrittura. Questa credenza popolare può essere facilmente sfatata se si conduce un'attenta osservazione della pratica scolastica soprattutto nel primo ciclo della Scuola Primaria: numerosi sono i momenti dedicati alla

[221] "L'educatore", LVII, 1, 1° settembre 2009, p.31.

dettatura che, come analizzato nel percorso fin qui svolto, può essere fine a se stessa, utilizzata per l'apprendimento del rapporto fonema-grafema, come verifica o come strumento per raggiungere altri obiettivi non strettamente connessi con la pratica stessa. Sembra quindi che il dettato continui a circolare, quasi di nascosto, tra i banchi del Duemila senza che vengano date alle insegnanti indicazioni precise su come svolgere questa pratica o occasioni per riflettere sulla sua validità; a differenza che in passato, dove il dibattito sul dettato conquistava le pagine delle riviste scolastiche diventando così facilmente fruibile dalle insegnanti – si ricordi per esempio il lungo confronto tra Carmelo Ardito e Giorgio Gabrielli – negli ultimi anni le stesse riviste non dedicano neppure un paragrafo alla pratica del dettato, come se non ci fosse più nulla da dire.

Anche tra gli esperti di didattica della lingua, linguisti, glottodidatti, la pratica del dettato viene citata solo tangenzialmente all'interno di ricerche più ampie o in studi relativi all'educazione linguistica in generale[222] senza che vi siano vere e proprie ricerche che abbiano per oggetto tale pratica. Anche le insegnanti stesse, nonostante continuino a dettare, non sembrano avvertire la necessità di una riflessione maggiore su quest'argomento; è come se il dettato fosse presente senza che i docenti stessi se ne rendessero conto, agito quasi inconsapevolmente: è infatti probabile che una pratica così antica – di cui in questo capitolo è stata tracciata la storia solamente dei suoi ultimi centocinquant'anni – si sia consolidata in modo così pregnante nella didattica da non accorgersi nemmeno più della sua presenza.

[222] Si veda il capitolo 2.

2. Possibilità e limiti del dettato

Il lungo *excursus* storico tracciato nel capitolo precedente ha permesso di evidenziare quanto la pratica del dettato sia radicata nella tradizione dell'insegnamento della lingua italiana, soprattutto nei primi anni della scuola elementare. Il dibattito relativo all'utilità e alle modalità di svolgimento di tale pratica – piuttosto acceso dalla fine dell'Ottocento sino al secondo dopoguerra – è andato sempre più scemando all'interno delle riviste scolastiche, anche a seguito del minore spazio che i Programmi Ministeriali hanno dedicato a questo tema. Nonostante tale pratica sia ancora oggi molto diffusa all'interno della scuola, i contributi teorici che hanno come oggetto il dettato in quanto pratica didattica risultano molto esigui, per lo meno nel contesto italiano.

Più numerose sono invece le ricerche, soprattutto in ambito psicologico, che utilizzano il dettato come test per valutare le competenze ortografiche degli alunni e individuare, in alcuni casi, le difficoltà relative all'apprendimento della lingua scritta. Proprio la scrittura sotto dettatura è stata utilizzata nelle prove CEO (Classificazione degli errori ortografici) come strumento per raccogliere produzioni scritte degli alunni da sottoporre poi a valutazione. La peculiarità di tale ricerca consiste nell'aver elaborato una griglia di valutazione degli errori ortografici, rilevati grazie al dettato, che consente una classificazione finalizzata alla progettazione di interventi specifici nell'ambito della lingua scritta; tale griglia di valutazione fornisce infatti indicazioni sulla natura degli errori connessi e, di conseguenza, anche sulla gravità di un eventuale deficit nella scrittura.[223] La griglia di valutazione CEO presenta una classificazione più specifica degli errori ortografici rispetto alla ben più famosa, per lo meno in ambito scolastico, batteria per la valutazione della scrittura e della competenza ortografica elaborata da Cornoldi e Tressoldi. Anche Cornoldi utilizza, per la Scuola Primaria, due prove di dettatura (di brani e di frasi con parole omofone) per individuare gli errori fonologici e non fonologici, così come quelli legati al raddoppiamento della consonante e dell'accento.[224]

Data l'esiguità dei contributi presenti nel contesto nazionale, si sono cercate tracce dell'utilizzo del dettato in ambito internazionale e, in particolar modo, nel mondo anglosassone. Anche in questo caso però la letteratura esistente considera il dettato non tanto come pratica didattica, quanto come test o strumento di valutazione della competenza linguistica, soprattutto nell'insegnamento dell'inglese come lingua straniera.

[223] Cfr. M.T. Bozzo, E. Pesenti et al., *CEO. Classificazione degli errori ortografici*, Erickson, Trento 2000.
[224] Cfr. C. Cornoldi, P. E. Tressoldi, *Batteria per la valutazione della scrittura e della competenza ortografica*, Giunti, Firenze 1991.

Pur senza entrare nel merito specifico dei singoli contributi, pare qui opportuno rendere brevemente conto della maggiore o minore fortuna che il dettato ha avuto come test.[225]
Valorizzato dal "grammar traslation method" che enfatizza la traduzione scritta e l'apprendimento mnemonico delle regole grammaticali, tale impiego del dettato è stato ampiamente attaccato agli inizi del Novecento da Gouin, uno dei fautori del metodo naturale.

> No more dictation lesson. This deplorable exercise is severly interdicted… It would be better simply to copy; the pupil at least would not make mistakes, and to copy he does not need a master. During the time that he scribbles and blots on a page under dictation, he might assimilate it and read it over twenty times. Therefore we have no more corrections, no more recitation of lessons, no more dictation.[226]

Alla fine dell'Ottocento il dettato era però ancora molto popolare grazie alla diffusione del "direct method", che era considerato più scientifico rispetto ai metodi naturali in quanto includeva anche l'insegnamento della fonetica; il dettato fonetico diventò quindi un'attività comune nelle classi. La fortuna del dettato continuò fino alla fine degli anni Cinquanta del Novecento ma, successivamente, con la diffusione degli "audio-lingual methods", incominciò a entrare nuovamente in crisi in quanto le abilità sviluppate tramite la dettatura erano lontane da quelle richieste nella quotidiana comunicazione.
Una delle critiche più accese alla pratica del dettato come test è stata mossa da Lado, che lo ritiene di scarsa efficacia in quanto strumento per valutare la competenza linguistica.

> Dictation is favored by many teachers and students both as a teaching and testing device. However, on critical inspection it appears to measure very little of language. Since the order of words, is given by the examiner as he reads the material, it does not test word order. Since the words are given by the examiner, it does not test vocabulary. It hardly tests aural perception of the examiner's pronunciation, because the words can in many cases be identified by contest if the student does not hear the sounds correctly. The student is less likely to hear the sounds incorrectly in the slow reading of the words which is necessary of dictation. Spelling and a few matters of inflection and punctuation can be tested through dictation, but the complicated apparatus of dictation is not required to test such matters. Simple techniques can be substituted».[227]

---

[225] Cfr. C.W. Stansfield, *A history of dictation in foreign language teaching and testing*, in "Modern Language Journal", LXIX, 2, 1985, pp. 121-128.
[226] F. Gouin, *The art of teaching and studying languages*, trans. H. Swan, V. Betis, Scribner, New York 1894, pp. 331-332.
[227] R. Lado, *Language Testing. The Construction and Use of Language Tests*, McGraw-Hill, New York 1961, p. 34.

L'interesse per il dettato ricompare negli anni Settanta grazie alle ricerche relative alla competenza linguistica condotte da Oller il quale aveva osservato che il dettato, rispetto ad altre prove, era quello che più di tutti prediceva i risultati che, con altri strumenti, si ottenevano nelle altre aree linguistiche esaminate. Secondo Oller il dettato è un test molto valido per la competenza linguistica in quanto permette allo studente di attingere dalla propria grammatica interna (inconscia) e di fare previsioni durante il processo di ascolto. Durante la comprensione, infatti, lo studente sintetizzerebbe il discorso in spezzoni e formulerebbe ipotesi su ciò che verrà detto successivamente. Scrivere un buon dettato non significa quindi solamente tradurre i suoni in lettere ma è un'attività capace di indicare la presenza di una grammatica interna che viene più o meno sviluppata in base al livello di difficoltà del passaggio dettato.[228]

Le posizioni sopra citate sono esemplificative del dibattito presente nel mondo anglosassone tra coloro che sostengono che l'uso del dettato possa essere un mezzo per misurare la conoscenza di una lingua straniera, dal momento che fornisce indicazioni circa la discriminazione delle unità fonologiche e della rappresentazione grafemica – indispensabili per l'apprendimento di una lingua –, e chi sostiene, al contrario, che attraverso il dettato non sia possibile misurare elementi complessi di una lingua e neppure la dimensione della comprensione orale che costituisce un elemento fondamentale per l'apprendimento di una lingua diversa da quella materna.[229]

Poiché il presente lavoro è volto alla descrizione, all'analisi e alla comprensione della pratica del dettato, così come viene svolto nelle classi prime della Scuola Primaria, e non alla dimostrazione della validità o meno del dettato come test di valutazione, nei successivi paragrafi sono stati sviluppati solo quei contributi che, più degli altri, evidenziano le possibilità e i limiti del dettato in quanto pratica didattica finalizzata all'insegnamento della lingua, non solo italiana.

---

[228] Cfr. J.W. Oller, *Language test at school*, Longman, London 1979.

[229] Per un approfondimento in merito, non solo per quanto riguarda il mondo aglosassone, si vedano i seguenti contributi: P. Benitez Perez, *Dictado y segundas lenguas*, Atti I, Centro Virtual Cervantes, 1988; M. Finocchiaro, *Teaching English as a Second Language*, Harper and Row, New York 1958, pp. 176-179; P.D. Harris, *Testing English as a Second Language*, Mc Graw-Hill, New York 1969, pp. 4-5; M. Karami Kortaviji, *The effect of dictation practice on general language proficiency*, University of Theran, 1995, pp.1-7; R. Lado, *Language Testing*, Longman, London 1961, pp. 20-24, 32-35, 48-50, 128-130; R. Montalvan, *Dictation Update: Guidelines for teacher-training workshop*, 1990 in: http://exchanges.state.gov/education/engteaching/dictn2.htm; J.W. jr Oller, *Language test at school*, Longman, London 1997; J.W. jr Oller, *Dictation as a device for testing foreign language proficiency*, in "English Language teaching", XXV, 3, 1971, pp. 254-259; M. Rahimi, *Using dictation to improve language proficiency*, in "Asian EFL Journal", X, 1, 2008, pp. 33-47; W. Stansfield, *Dictation as a measure of Spanish language proficiency*, in "IRAL," XIX/4, November, 1981, pp. 347-351; M.R. Valette, *The use of dictèe in the French language classroom*, in "Modern language journal", XLVIII, 7, 1964, pp. 431-434.

Nel primo paragrafo l'attenzione è rivolta al contesto italiano all'interno del quale si trovano i contributi di pedagogisti, psicologi, docenti di didattica della lingua nonché maestri impegnati nello studio e nell'insegnamento della lingua italiana.
Il secondo paragrafo è invece dedicato ai contributi di ambito internazionale che, a differenza di quelli sopra citati, propongono modalità diverse di utilizzare il dettato rispetto alla pratica tradizionale in cui l'insegnante detta un testo o delle parole agli alunni che, individualmente, devono scrivere sul proprio quaderno.
Un apporto più specifico al tema del dettato viene invece illustrato nel terzo paragrafo interamente dedicato alla ricerca di Emilia Ferreiro; contrariamente ai contributi sopra illustrati che si collocano spesso all'interno di discorsi più ampi inerenti il tema dell'educazione linguistica, quella presentata nel terzo paragrafo e una ricerca condotta specificamente sulla pratica di dettatura nel contesto messicano. La ricerca di Emilia Ferreiro, come si vedrà nei prossimi capitoli, costituirà anche un importante riferimento teorico per l'analisi dei dati raccolti.

2.1. Il dettato nell'insegnamento della lingua italiana

Alla grande diffusione della pratica di dettatura all'interno del contesto italiano non corrisponde, come già sottolineato precedentemente, un'altrettanta quantità di contributi teorici relativi alle possibilità e i limiti di tale pratica nell'insegnamento della lingua italiana. Se pure sono assenti studi specifici relativi a questo tema, a partire dagli anni Settanta, all'interno del lungo dibattito sui metodi per insegnare a leggere e a scrivere e in concomitanza con l'aumentare di materiale didattico finalizzato alla formazione degli insegnanti, studiosi di didattica della lingua e formatori in materia di educazione linguistica hanno preso posizione e fornito indicazioni utili per comprendere meglio la pratica del dettato. Anche se non sempre tali contributi sono concordi, ciò che accomuna le diverse posizioni consiste nel rilevare come molte scelte didattiche, più che basarsi su teorie di riferimento, derivino piuttosto da una "saggezza didattica" – tramandata nel tempo – che spesso giustifica molte pratiche presentate come ricette o routine all'interno della prassi quotidiana[230]. Tra queste, il dettato e il tema sembrano quelle tramandate più frequentemente in maniera automatica senza che vi sia una riflessione sul loro senso.

[230] Cfr. I. Monighetti, *La lettera e il senso*, La Nuova Italia, Firenze 1994.

Secondo Alfio Zoi, di fronte alla complessità dell'insegnamento linguistico, oggetto di studio di diverse discipline quali la linguistica, la psicologia e la semiologia, molti insegnanti prediligono alcune tecniche precedentemente sperimentate senza interrogarsi sulla loro utilità.

> Di fronte alle difficoltà e alla complessità accennate, in linea di massima, l'insegnante si trova a disposizione un complesso tradizionale di tecniche che si tramandano di generazione in generazione, accettate acriticamente e che sono: il dettato, il tema generico, il riassunto, l'analisi grammaticale, la versione in prosa, il diario.[231]

Anche Roberto Eynard sostiene che il dettato è presente nella scuola come una pratica consolidata e indiscussa, spesso svolto quasi a cadenza giornaliera, senza tuttavia che le competenze ortografiche degli alunni ne traggano alcun beneficio. Proprio per la sua ricorrenza nella prassi quotidiana, secondo Eynard, è opportuno individuare non solo i motivi di questo successo ma soprattutto svelare i meccanismi di funzionamento del dettato nonché le funzioni linguistiche e pedagogiche che può svolgere[232]. Non meno critica è la posizione di Balboni, che inserisce il dettato tra le esercitazioni radicate nella tradizione dell'insegnamento dell'italiano, a forte rischio motivazionale e «con poca o nessuna componente creativa».[233]

Ciò che preoccupa gli studiosi – in sintonia con le denunce avanzate dal Movimento di Cooperazione Educativa e dal GISCEL negli anni Settanta[234] – è la presenza nelle scuole di situazioni di scrittura fini a se stesse e prive di reali finalità comunicative. Anche i Programmi del 1985 avevano sottolineato la necessità di evitare esercitazioni di scrittura che non fossero ancorate alla necessità o al bisogno di comunicare qualcosa[235]. Tra le situazioni di scrittura fittizia poste sotto accusa rientra proprio il dettato tradizionale utilizzato semplicemente per far comprendere il rapporto fonema-grafema o per sviluppare un'adeguata competenza ortografica. L'attenzione al codice, richiesta dall'esercizio di dettatura, rischia di far perdere di vista il senso e gli scopi per cui si scrive. Sia Zoi che Monighetti assumono, a questo proposito, una posizione intermedia tra coloro che privilegiano l'apprendimento del codice e coloro che, senza porre troppa attenzione ai mezzi, concentrano tutte le proprie forze al fine di proporre situazioni di scrittura significative.

---

[231] A. Zoi, *La formazione linguistica-2. Il comporre*, La Scuola, Brescia 1975, p. 6.
[232] R. Eynard, *Piccola guida allo scrivere. Facciamo ancora il dettato?* in "L'Educatore", XXXIX, 14-15, 15 febbraio 1992, p.18-20.
[233] P.E. Balboni, *Italiano lingua materna*, cit., p. 143.
[234] Cfr. paragrafo 1.3.2.
[235] Cfr. paragrafo 1.3.3.

Zoi si mostra critico nei confronti del dettato tradizionale dal momento che quest'ultimo focalizza l'attenzione sul significante a scapito del significato; per un apprendimento duraturo, secondo l'autore, è necessario che si passi sempre attraverso il piano del significato, quindi attraverso esperienze e discorsi vicini al vissuto dei bambini. Da solo infatti il significante, «anche se percepito correttamente, non dice assolutamente nulla a chi non abbia esperienza del suo rapporto con il significato»[236]; si crea quindi un rapporto di arbitrarietà tra significante e significato che spiegherebbe la scarsa efficacia di alcuni esercizi tradizionali quali il dettato: esercizi cioè in cui si cerca di veicolare dei significati partendo semplicemente dai significanti. Al fine di proporre esperienze significative e salvaguardare la spontaneità dei bambini, ma allo stesso tempo lavorare sul codice, al posto del dettato tradizionale Zoi propone il dettato muto o l'autodettato che partono da un'esperienza comune vissuta dagli alunni e attorno alla quale è stata avviata una conversazione.[237]

Anche Monighetti assume un approccio che lui stesso definisce interattivo, il cui obiettivo consiste nel tenere unite le strategie per l'acquisizione della lingua orientate verso il codice con quelle orientate verso il senso così da evitare il problema di separare la dimensione tecnica con quella del significato. Un lavoro troppo sistematico sul codice, come può essere la pratica del dettato, corre il rischio di far perdere di vista la funzione sociale e culturale della lingua portando il bambino, che sta apprendendo il funzionamento del sistema alfabetico, a considerare questo compito legato al codice come a se stante, non finalizzato alla ricerca del senso. Nelle fasi iniziali dell'apprendimento è quindi necessario, secondo l'autore, proporre delle attività che, prima di ogni altra finalità, mirino a far comprendere al bambino gli scopi comunicativi della lingua evitando quei compiti creati *ad hoc* per esercitare le prime conoscenze del codice alfabetico. Predisporre attività in cui la lingua scritta sia utilizzata per finalità sociali e comunicative «non significa dimenticare l'importanza dell'accesso al codice; significa invece preparare il terreno perché possa avvenire più facilmente e al momento opportuno».[238] Per questo motivo tra le diverse proposte didattiche avanzate dall'autore e finalizzate all'apprendimento della scrittura, il dettato viene introdotto al termine del percorso didattico dopo che il bambino ha avuto l'opportunità di lavorare in situazioni di comunicazione reale e aver compreso la funzione sociale della lingua. Partendo dai testi funzionali e narrativi in cui l'attenzione al senso è massima si passa successivamente a lavori di analisi delle parole e a giochi di segmentazione fonologica fino ad arrivare, in un ultimo

[236] A. Zoi, *Op. cit.*, p. 11.
[237] Cfr. paragrafo 2.2.
[238] I. Monighetti, *Op. cit.*, p. 24.

momento, all'utilizzo del dettato in cui il lavoro sul codice è dominante.[239] Il dettato quindi, secondo l'autore, deve essere svolto solo se c'è un lavoro di integrazione tra senso e codifica e, anche quando gli esercizi da lui proposti sembrano tecnico-analitici, l'attenzione è sempre puntata al significato. Non vi è quindi un rifiuto a priori della pratica del dettato ma, al contrario, questo può essere utilizzato in modo sistematico per lavorare sul codice a patto che si rispettino le considerazioni precedentemente fatte. Il lavoro sul codice non può essere proposto indistintamente a tutti i bambini indipendentemente dalle loro conoscenze sul sistema di scrittura ma, proprio grazie al lavoro iniziale che gli alunni sono chiamati a svolgere su testi ricchi di significato, si possono individuare degli indicatori di accesso al codice e, sulla base di questi, l'insegnante può predisporre attività, come il dettato, finalizzate alla comprensione del sistema alfabetico. L'uso precoce e frequente che viene fatto del dettato nelle classi prime dipende, secondo Monighetti, anche dalle rappresentazioni e dalle aspettative dei genitori nei confronti del ruolo della scuola, che deve portare i bambini all'acquisizione della scrittura in breve tempo, di solito entro le vacanze natalizie.

La necessità di posticipare l'esercizio di dettatura dopo che i bambini hanno già compreso la funzione della lingua deriva anche, a differenza di quanto comunemente si crede, dalla difficoltà insita nello scrivere sotto dettatura. Se solitamente il dettato viene proposto come uno dei primi esercizi per far comprendere la corrispondenza tra fonema e grafema giustificato dal fatto che «i bambini non sanno ancora scrivere quindi bisogna dettare lettera per lettera o sillaba per sillaba»[240] in realtà richiede una serie di competenze che alunni all'inizio del loro percorso scolastico ancora non possiedono.

In primo luogo, secondo Monighetti, il bambino deve comprendere, in qualsiasi sistema di scrittura alfabetico, che il segno scritto non rappresenta l'oggetto o il referente ma l'immagine acustica corrispondente. Siamo quindi certi che – quando si inizia a dettare nei primi mesi della classe prima – gli alunni abbiamo già compreso che ciò che viene scritto altro non è che la rappresentazione grafica di ciò che viene detto? O si spera invece che giungano a questa conquista proprio attraverso la dettatura o altri esercizi decontestualizzati che, proprio perché non ancorati a una situazione ricca di senso, sono ancora più difficili da comprendere? Lavorare fin da subito sull'analisi della parola, sul rapporto tra fonema e grafema richiede una complessa conoscenza metalinguistica, una riflessione cioè sul funzionamento della lingua e delle parole che si stanno utilizzando, se non impossibile, certo fattibile solo per un ristretto

[239] Ivi, p. 118.
[240] Dalle interviste fatte alle insegnanti questa risulta essere una delle credenze maggiormente diffuse.

numero di alunni già competenti o dotati di una sicura padronanza del codice scritto. Per facilitare il compito spesso molti insegnanti, dopo aver dettato un'unità significativa, quale una parola, tendono successivamente a segmentarla in sillabe o addirittura in fonemi, ma tale semplificazione rende ancora più decontestualizzato l'esercizio e, di conseguenza, non favorisce un comportamento metacognitivo.

Anche Deva, fautore del metodo analitico-sintetico per l'insegnamento della scrittura e della lettura, individua il dettato come difficile, e quindi non possibile per un bambino all'inizio della scolarizzazione, in quanto nella scrittura è richiesta una funzione di analisi, di individuazione dei suoni corrispondenti alle lettere, che compongono la parola.

> Così, quando dettiamo SEDIA il bambino deve analizzare, cioè distinguere da questo complesso, i singoli suoni S,E,D,I,A, e per giunta nella loro successione esatta per essere in grado di scrivere SEDIA […] Tale capacità di analisi e di discriminazione dei suoni all'interno della parola non è affatto facile per i soggetti di sei anni circa.[241]

Anche per Deva quindi il dettato non è lo strumento iniziale per insegnare a scrivere né tanto meno quello per far acquisire il rapporto tra fonema e grafema.

È proprio quest'ultimo concetto, il rapporto ciò tra fonema e grafema che si pensa di insegnare attraverso il dettato, a essere messo maggiormente in discussione dagli autori considerati poiché si basa sulla credenza della perfetta corrispondenza, quasi biunivoca, tra il sistema fonico e quello grafico. Secondo Monighetti il dettato è un'operazione di transcodifica, di traduzione cioè della catena sonora, che richiede una riflessione sulla natura fonologica della parola. La difficoltà insita in questo processo di transcodifica consiste nel fatto che non esiste una precisa corrispondenza tra unità acustica e unità fonemica per cui il bambino deve imparare a segmentare la catena sonora in fonemi e la catena scritta in grafemi.

> Questa operazione non consiste, come spesso si crede, nella semplice corrispondenza fonema/grafema, ma richiede una duplice capacità: quella di posizionare il fonema all'interno della parola e quella di considerare che un fonema è parte inclusa nell'unità maggiore costituita dalla parola e, come tale, può far parte di altre parole.[242]

Il rapporto quindi tra unità acustiche, che noi percepiamo, e unità fonologiche non è così stretto come si pensa; la rappresentazione grafica dei fonemi percepiti non è detto che coincida con quello che si è ascoltato. Per far fronte a queste difficoltà molti insegnanti,

[241] F. Deva, *I processi di apprendimento della lettura e della scrittura*, La Nuova Italia, Firenze 1982, p. 153.
[242] I. Monighetti, *Op. cit.*, p. 228.

quando dettano, cercano di far percepire ai bambini quelle unità fonologiche che di fatto non vengono individuate nell'unità acustica: nel momento in cui noi pronunciamo la parola "bambini" il fonema /m/ tende a nascondersi, a non essere percepito, o sentito come /n/, motivo per cui molti alunni scrivono "babini" o "banbini"[243]. Per scrivere correttamente la parola "bambini" è quindi necessaria un'analisi fonologica che, essendo un'operazione di natura metalinguistica, deve essere fatta in maniera consapevole. Attraverso la dettatura accentuata e marcata delle consonanti doppie, dei digrammi o degli accenti le insegnanti, molto spesso in modo inconsapevole, sperano di portare a livello consapevole questa operazione metalinguistica che i bambini, da soli, non sarebbero in grado di fare. Questo spiega il motivo per cui molti alunni sono capaci di scrivere in modo convenzionale sotto dettatura di ogni singolo fonema o di sillabe, ma producono delle scritte non convenzionali durante la scrittura spontanea.[244]

Proprio questa assenza di corrispondenza biunivoca tra ciò che viene percepito e ciò che deve essere scritto è la causa, secondo Eynard, dell'artificiosità del dettato[245]; la richiesta che viene fatta agli alunni di trasformare correttamente ciò che sentono in codice scritto sarebbe di fatto causa di moltissimi errori ortografici se l'insegnante, durante la dettatura, non esagerasse certe caratteristiche proprie della lingua scritta (per esempio le consonanti doppie) o «non sottolineasse certi passaggi che considera – con la mente rivolta allo scritto – occasione di difficoltà e di possibile errore».[246] Secondo Eynard, se durante la dettatura non ci fossero queste esagerazioni nella pronuncia e nella cadenza e l'alunno trasformasse correttamente per iscritto ciò che sente, sarebbe tenuto a scrivere molte parole prive di doppie (per esempio nell'area veneta), molte parole con raddoppiamento dei fonemi /b/, /d/, /t/ (per esempio nelle aree meridionali dell'Italia), sarebbe inoltre autorizzato a scrivere "gnente" anziché "niente" nelle aree settentrionali e, più in generale, dovrebbe scrivere "inbiancare" anziché "imbiancare"[247]. Si crea quindi un equivoco basato sul fatto che viene richiesta un'equivalenza tra oralità e scrittura che di fatto non è costante.

> Insomma, chi detta, per non venire meno al principio della corrispondenza scritto-parlato, assume un atteggiamento artificioso il quale finisce per "deviare" il comportamento scrittorio stesso dell'allievo che impara a reagire "correttamente" in

[243] Proprio per la scrittura della parola "bambini" un'insegnante chiede agli alunni di "far suonare" bene il fonema /m/. Si veda negli allegati, protocollo n. 1, p. 371.
[244] Si veda il capitolo 8.
[245] Il discorso di Eynard è prettamente riferito alla lingua italiana.
[246] R. Eynard, *Op. cit.*, p. 18.
[247] Ivi, p. 19.

> situazioni di dettatura ma non estende tale apprendimento quando scrive "ascoltando" se stesso, con tutte le possibili interferenze dialettali e differenze linguistiche, e scrive appunto come se stesse copiando il suo parlato.[248]

Quando l'insegnante detta mette quindi in atto una serie di stratagemmi per fare in modo che gli alunni traducano correttamente in codice scritto ciò che sentono; senza questi accorgimenti verrebbero commessi molti errori poiché ciò che gli alunni sentono non corrisponde perfettamente a ciò che devono scrivere.

La falsa credenza della perfetta corrispondenza tra codice orale e scritto, unita alle elevate competenze di analisi fonologica che il dettato richiede, costituiscono le principali motivazioni del rifiuto, da parte degli autori considerati, del dettato ortografico come strumento utilizzato all'inizio del percorso scolastico per insegnare a scrivere. Per tutti gli autori il dettato diventa invece un momento di verifica dei lavori linguistici precedentemente fatti.

Per Monighetti lo scopo fondamentale del dettato consiste infatti nel verificare «la capacità di analisi esercitata mentalmente sulla stinga sonora»[249] e di sistematizzazione delle conoscenze relative alle lettere dell'alfabeto nel caso in cui non siano ancora stabilizzate. Se proposti al momento giusto, secondo Monighetti, i dettati possono suscitare grande interesse poiché gli alunni si rendono conto di poter scrivere autonomamente qualsiasi sillaba o parola; non è difficile imbattersi in casi in cui siano i bambini a chiedere all'adulto di dettare la parola più lunga della lingua italiana.

Anche Deva non considera il dettato tradizionale come un strumento per insegnare a scrivere ma come mezzo di controllo dell'apprendimento: al termine del lavoro di analisi e sintesi di un gruppo di parole che l'insegnante ha presentato, secondo Deva è possibile svolgere dei dettati per verificare se gli alunni hanno compreso una determinata difficoltà ortografica.

Più in generale, per Eynard, il dettato ortografico può servire per misurare la distanza tra la convenzione ortografica e gli scritti che gli alunni producono in un particolare momento del loro iter scolastico; diventa quindi uno strumento di valutazione delle abilità di scrittura che vengono però acquisite attraverso altre situazioni e occasioni di apprendimento. Ancora una volta viene quindi rifiutato l'utilizzo del dettato come strumento per insegnare a scrivere in modo convenzionale; secondo Eynard possono esserci altre forme di dettato che, meglio di

[248] *Ibidem.*
[249] I. Monighetti, *Op. cit.*, p. 172.

quello così detto tradizionale, permettono di aiutare gli alunni a scrivere in maniera ortograficamente corretta.

Il dettato tradizionale rivela quindi una serie di limiti se utilizzato troppo precocemente con l'obiettivo di insegnare il rapporto fonema/grafema e la convenzionalità ortografica; alcuni autori, tra cui Zoi e Eynard, si dimostrano invece maggiormente possibilisti nei confronti di altre forme di dettato che, meglio di quello tradizionale, possono insegnare le regole ortografiche.

Qui di seguito verranno quindi presentate altre modalità per svolgere il dettato, in alternativa a quello tradizionale, privilegiate non soltanto dagli autori italiani precedentemente considerati, ma diventate oggetto di studio anche nel contesto internazionale.

2.2. Le diverse forme di dettato nel contesto nazionale e internazionale

La spinta verso forme di dettato diverse da quello tradizionale – in cui l'insegnante detta agli studenti un testo, delle frasi o delle parole, molto spesso senza averle precedentemente lette, al fine di controllare che vengano scritte in modo ortograficamente corretto – si diffonde parallelamente all'aumentare delle critiche nei confronti della tradizionale pratica del dettato. I limiti che il dettato rivela diventano oggetto di attenzione non solo in terra italiana ma anche nel contesto internazionale, dove la pratica del dettato, nei territori francofoni, anglofoni e ispanici presi in considerazione, è molto diffusa.

In primo luogo, ad essere messo sotto accusa anche dai colleghi stranieri è il carattere "artificiale" del dettato in quanto situazione di scrittura utilizzata quasi esclusivamente nell'insegnamento infantile della letto-scrittura ma poco frequente in altri contesti sociali. A eccezione di alcune professioni, nella vita quotidiana non sembra essere richiesta l'abilità di scrivere sotto dettatura così come viene fatto nelle aule scolastiche; in questo modo gli alunni si abituano a controllare l'ortografia in situazioni di scrittura fittizie e non sviluppano quel controllo ortografico indispensabile quando si scrive per scopi reali[250]. Come già espresso dai colleghi italiani, anche gli studiosi in ambito internazionale sottolineano come la pratica frequente del dettato tradizionale faccia emergere una visione riduzionista dell'apprendimento della scrittura considerato come semplice traduzione dell'oralità[251].

[250]Cfr. A. Camps, et al., *La enseñanza de la ortografía* [1990], Graó, Barcelona 2007.
[251] D. Cassany, *El dictado como tarea comunicativa*, in "Tabula Rasa", 2, gennaio-dicembre, pp. 229-250.

Cassany e Camps evidenziano inoltre che il dettato appartiene a un modello didattico tradizionale e conservatore fondato su esercitazioni che considerano l'errore come un male che deve essere estirpato; alla base di questa pratica didattica sembra esserci quindi una pedagogia dell'errore e della sanzione. Anche in contesto anglosassone, il tradizionale dettato viene ritenuto una pratica antica, "old fashioned", noiosa e centrata sull'insegnante[252].

Partendo da queste accuse e limiti del dettato tradizionale, gli autori considerati non decretano la morte del dettato ma offrono una serie di indicazioni per rivalutare questa pratica che, come sostiene Montalvan, può offrire diversi vantaggi nell'apprendimento della lingua[253]. Tutti gli autori sembrano concordi nell'affermare la necessità di variare frequentemente le modalità in cui il dettato viene presentato così che possa diventare uno strumento utile nell'insegnamento della scrittura. Le variazioni delle situazioni di dettatura offrono all'insegnante il vantaggio di poter lavorare su aspetti diversi della lingua quali l'ortografia, la composizione e la comprensione.

A differenza del dettato tradizionale che mira principalmente all'insegnamento del rapporto fonema-grafema e dell'ortografia, le diverse forme che verranno presentate richiedono inoltre agli alunni competenze nell'ambito della lettura, della scrittura, della comprensione e della produzione testuale. Grazie a queste diverse modalità di dettatura può essere inoltre superata una delle maggiori critiche rivolte al dettato tradizionale in quanto strumento di potere in mano all'insegnante: non è solamente l'adulto che può dettare ma ciascun alunno può assumere questo ruolo dal momento che lo scopo non è quello di contare il numero di errori commessi e, in base a questi, decretare il voto.

Secondo Cassany per ottenere situazioni di dettatura diversificate è necessario variare almeno tre aspetti: la tecnica del dettato, il tipo di testo dettato e la modalità di interazione tra gli alunni. Modificando la tecnica di dettatura si possono ottenere una grande varietà di dettati quali il dettato del segretario, il dettato telegrafico, il dettato-redazione collettiva ecc…[254]; cambiando le tipologie testuali è possibile dettare anche annunci pubblicitari, interviste, corrispondenze o testi scritti dagli alunni stessi. Infine, affinché la modalità di relazione implicata dalla dettatura non sia sempre monodirezionale (insegnante-alunno), è opportuno

[252] Cfr. P. Davis, M. Rinvolucri, *Dictation. New methods, new possibilities*, Cambridge University Press, Cambridge 1988.

[253] R. Montalvan, *Dictation Update: guidelines for teacher-training workshop*, http://exchanges.state.gov/education/engteaching/dictn2.htm

[254] Le diverse forme di dettato verranno descritte successivamente.

che si facciano dettati in coppia, in piccoli gruppi, individualmente, dando agli alunni anche la possibilità di scambiarsi i testi[255].

Un aiuto per realizzare forme diverse di dettato rispetto a quello tradizionale viene fornito da Davis e Rinvolucri i quali suggeriscono, prima di programmare una situazione di dettatura, di rispondere ad almeno sei quesiti: chi detta, chi sceglie i testi da dettare, quanto lungo deve essere il testo, come deve essere la voce di chi detta, se è necessario che gli studenti scrivano tutto e, infine, chi corregge il dettato. Sulla base delle risposte fornite ai diversi quesiti è possibile realizzare una grande quantità di dettati, ciascuno con una tecnica differente.[256]

Secondo Montalvan, prima di scegliere una modalità di dettatura piuttosto che un'altra è bene che le insegnanti riflettano sulla posizione che il dettato occupa nella loro programmazione di lingua, il motivo per cui può essere un buon esercizio da far svolgere agli allievi, e soprattutto quali sono gli obiettivi che si intende raggiungere con questa pratica; se vengono rispettate queste indicazioni e soprattutto se si variano le situazioni di dettatura, per Montalvan ci sono ben venti buone ragioni per utilizzare il dettato[257]. Alcuni vantaggi si riferiscono alla possibilità che il dettato offre di lavorare su tutte e quattro le abilità linguistiche (ricezione, produzione, oralità e scrittura) in modo integrato, consentendo di sviluppare la memoria a breve termine; può inoltre diventare un esercizio motivante per gli alunni e coinvolgere attivamente tutta la classe che è chiamata anche a correggere i propri o gli altrui testi. Inoltre, sia Montalvan che Davis e Rinvolucri considerano il dettato come uno strumento capace di controllare o calmare il gruppo classe ed essere una pratica che anche insegnanti inesperti possono svolgere a patto che venga preparata precedentemente. [258]

Questa attenzione e predilezione per forme di dettato diverse da quello tradizionale è ravvisabile in parte anche nel contesto italiano dove la tradizione sembra aver privilegiato la forma del dettato muto e dell'autodettato.[259]

Secondo Zoi in alternativa al dettato tradizionale che ha il grande limite di porre l'accento sul significante e non sul significato è possibile svolgere il *dettato muto* che, a differenza del classico dettato, parte da una situazione significativa che gli alunni hanno vissuto o di cui hanno avuto esperienza. Dopo un momento di conversazione collettiva in cui

[255] Cfr. D. Cassany, M. Luna e G. Sanz, *Enseñar lengua* [1994], Graó, Barcelona 2002.
[256] P. Davis, M. Rinvolucri, *Op. cit*., p. 3.
[257] Cfr. R. Montalvan, *Op. cit*.
[258] Come insegnanti è opportuno interrogarsi se questi ultimi due aspetti siano dei vantaggi o possano invece costituire un forte limite dell'attività di dettatura.
[259] È opportuno ricordare che accenni a queste due forme di dettato sono presenti anche nei diversi Programmi Ministeriali analizzati nel primo capitolo. Molte indicazioni in merito allo svolgimento del dettato muto e dell'autodettato, anche se non sempre concordi, si trovano nelle riviste scolastiche analizzate nel capitolo 1.

l'insegnante corregge eventuali forme linguistiche errate, il testo prodotto viene riassunto e scritto alla lavagna dall'insegnante stessa che inviterà successivamente gli alunni a leggere il testo diverse volte e a riflettere su eventuali particolarità ortografiche presenti. Si procede alla lettura e alla riflessione linguistica di ogni singola proposizione che viene poi cancellata dall'insegnante lasciando così sulla lavagna il testo completo privato della prima frase. Gli alunni dovranno scrivere sul proprio quaderno la prima frase così come la ricordano. Al termine di questo procedimento, dopo la correzione, gli alunni avranno sul quaderno un testo corretto riferito a un'esperienza collettiva, utile anche per la lettura. A differenza del dettato tradizionale, questa forma descritta pone l'accento sul significato e non sul significante, dà la possibilità agli alunni di lavorare sulle singole proposizioni avendo in mente il testo intero.[260]

Diverse sono le varianti del dettato muto anche nel contesto internazionale; Anna Camps propone il *dictado sin palabras* che si basa anch'esso sulla memorizzazione di una frase che viene solamente letta, mentre alla lavagna viene presentato lo schema delle parole (tanti trattini quante sono le parole che costituiscono la frase). Gli alunni, dopo aver riprodotto sul proprio quaderno lo schema sono chiamati a riempirlo.[261]

Accanto al dettato muto, nella tradizione didattica italiana, ottiene grande fortuna anche *l'autodettato* che, secondo Zoi ha il vantaggio, come il dettato muto, di partire da un'esperienza collettiva ricca di significato per i bambini. In questa forma di dettato «dei due elementi del fatto espressivo, l'esperienza e il mezzo, gli alunni danno il primo, l'insegnante assieme agli alunni il secondo (nel dettato invece tutti e due gli elementi sono dati dall'insegnante o dall'autore)».[262] L'autodettato si realizza partendo dalla conversazione inerente un episodio o un'esperienza, condivisa dal gruppo classe, che l'insegnante trasformerà in un breve componimento da leggere successivamente agli alunni. Al termine della lettura, e dopo aver riflettuto su alcune particolarità ortografiche eventualmente presenti, l'insegnante detterà l'intero testo. In questo modo, secondo Zoi, il bambino ritrova nel dettato l'esperienza vissuta e ha a disposizione una forma corretta per esprimerla.

Anche per Eynard l'autodettato può rappresentare una forma di dettato più utile rispetto alla pratica tradizionale; a differenza di Zoi però, l'autodettato non parte da un vissuto collettivo ma da testi, orali o scritti, che gli alunni hanno già fruito. Viene quindi richiesto all'alunno di memorizzare il testo, ascoltato o letto, e di riscriverlo per poterne mantenere una traccia.[263]

[260] A. Zoi, *Op. cit.*, pp. 37-38.
[261] A. Camps et al., *Op. cit*., p. 81.
[262] A. Zoi, *Op. cit*., p. 43.
[263] R. Eynard, *Op. cit*., p. 20.

Molto simile all'autodettato suggerito da Eynard, anche Camps propone un *autodictado* che viene realizzato partendo da un testo breve, una frase, una canzone che gli alunni hanno precedentemente memorizzato; la trascrizione del testo, richiesta immediatamente dopo la memorizzazione o il giorno successivo, consente, secondo Camps, di esercitare la memoria visiva partendo però da un'unità più ampia rispetto alla parola.
Una variante dell'autodettato può considerarsi il *dictado memoristico* proposto da Cassany il quale suggerisce di fotocopiare su un foglio un frammento di testo che verrà distribuito ai bambini; trascorso un breve periodo di tempo durante il quale gli alunni avranno memorizzato la scrittura di quelle parole ritenute difficili, l'insegnante detterà il testo che verrà scritto sul retro della fotocopia. A differenza del classico autodettato la dettatura è fatta dall'insegnante ma, come l'autodettato, viene esercitata la memoria visiva e, più specificamente, la memoria ortografica. Il vantaggio di questo "dictado memoristico" consiste, secondo Cassany, nella velocità di correzione che può essere fatta autonomamente dagli alunni confrontando il testo scritto con quello fotocopiato sul retro del foglio.[264]

La caratteristica principale di queste forme di dettato è ravvisabile nella stretta relazione che intrattengono con la dimensione testuale considerata maggiormente significativa rispetto alle singole parole; oltre a lavorare su testi ricchi di senso, e quindi più motivanti, gli alunni hanno anche la possibilità di trarre dal contesto una serie di indicazioni utili per la scrittura delle parole, soprattutto nei casi di omofonia ma non di omografia. Scrive a questo proposito Montalvan:

> If the teacher dictates: "I saw a ship" and the students write: "I saw a sheep", out of context, this sentence is difficult (if not impossible) for many students to comprehend. […]. If, however, the teacher dictates: "The ship was full of people", and the student writes: "The sheep was full of people", this is more serious error because the student did not use the clues in the context as a help to understanding the sentence.[265]

Proprio per l'importanza che la dimensione testuale riveste nel processo di apprendimento della lingua scritta, sono molteplici le forme di dettato che gli autori suggeriscono al fine di conciliare un compito più incentrato sul codice con quello inerente la composizione testuale che – più di ogni altro lavoro – consente di comprendere le finalità sociali e comunicative della lingua.

[264] D. Cassany, *Enseñar lengua*, cit., p. 425.
[265] R. Montalvan, *Op. cit*., pp. 13-14.

Utile, a questo proposito, è ricordare il *dictado-redacción colectivo*, proposto da Cassany, basato sulla presentazione di uno stimolo (un disegno o una fotografia) proposto alla classe dall'insegnante. Dopo aver osservato attentamente l'immagine, l'insegnante pone alcune domande quali: chi è, cosa fa, dove vive, alle quali gli alunni devono rispondere scrivendo una frase per ciascuna domanda; al termine della scrittura qualche alunno è chiamato a dettare ai compagni le risposte che ha fornito dando vita a un vero e proprio dettato collettivo. Al termine di questo momento ciascun alunno, partendo dalle frasi dettate, dovrà comporre un breve testo.[266]

Una variazione di questa forma di dettato può essere considerato il *dictado improvisado* proposto da Camps che suggerisce di far iniziare un racconto partendo da una frase che un alunno detta a tutta la classe; successivamente, a turno, i compagni dovranno proseguire nella stesura del testo dettando ciascuno la propria frase che deve però connettersi, per forma e significato, a quelle precedenti.[267]

Altre forme di dettato vengono invece presentate dagli autori al fine di sviluppare maggiormente le competenze ortografiche, sintattiche o morfosintattiche; a differenza del dettato tradizionale queste diverse pratiche di dettato consentono di lavorare su aspetti della lingua più ampi rispetto al solo rapporto tra fonema-grafema che, come abbiamo visto precedentemente, è piuttosto arbitrario. Possono entrare in questa categoria, a mio parere, il "dictado telegráfico", il "dictado para modificar" proposti da Cassany[268] e il dettato "questions to statament" elaborato da Montalvan[269].

Al fine di sviluppare le competenze morfosintattiche, secondo Cassany, gli insegnanti possono utilizzare il *dictado telegráfico*, durante il quale l'insegnante detta delle parole (nomi, aggettivi, verbi) senza concordanze tra femminile-maschile, tra singolare e plurale e con i verbi al modo infinito; il compito degli studenti consiste nel ricostruire la frase aggiungendo tutto ciò che manca affinché sia dotata di senso.[270]

Il *dictado para modificar* proposto da Cassany può essere utilizzato per raggiungere una pluralità di obiettivi linguistici a seconda dei criteri che si scelgono per modificare le frasi. Con questa forma di dettato, infatti, gli alunni devono modificare una frase dettata

[266] D. Cassany, *Enseñar lengua*, cit., pp. 425-426.
[267] A. Camps, *Op. cit*., p. 82.
[268] Cfr. D. Cassany, *Enseñar lengua*, cit.
[269] Cfr. R. Montalvan, *Op. cit*.
[270] L'insegnante può dettare, per esempio: "cane mangiato osso rubato padrone" e gli alunni, dopo aver scritto le parole dettate dovranno creare una frase di senso compiuto, per esempio: " Il cane ha mangiato un osso che ha rubato al suo padrone".

dall'insegnante sulla base di criteri precedentemente scelti. A seconda dell'età e delle competenze degli alunni è possibile lavorare su aspetti prettamente morfosintattici chiedendo loro di trasformare le frasi dettate dal singolare al plurale, dal maschile al femminile, oppure, con lo stesso metodo, è possibile svolgere lavori prettamente lessicali. In questo caso la richiesta dell'insegnante può essere quella di scrivere il contrario, o di modificare il registro, della frase dettata. Agli studenti più grandi potrebbe essere richiesto di trasformare la frase dettata dall'insegnante senza scriverla precedentemente sul proprio quaderno; in quest'ultimo caso l'alunno svolgerà una specie di autodettato in quanto, dopo aver mentalmente trasformato la frase, dovrà trascriverla.

Un lavoro simile a quello appena descritto può essere svolto seguendo la forma di dettato che Montalvan definisce *questions to statament* in cui vengono dettate delle domande che gli alunni devono successivamente, o in contemporanea, trasformare in affermazioni.

Se le forme di dettato fin qui descritte, rispetto al dettato tradizionale, si basano sulla variazione della tecnica di dettatura e dei tipi di testo da dettare, mantenendo però al centro della relazione didattica la figura dell'insegnante, è possibile utilizzare il dettato anche per lavorare in coppia, in piccolo gruppo o collettivamente.

Formando delle coppie tra gli alunni e consegnando al primo membro di ogni coppia un frammento di un testo e al compagno la parte complementare dello stesso testo può essere svolto il *dictado por parejas*[271]: il primo alunno della coppia inizierà a leggere il proprio frammento di testo che però, per essere completato, necessita della parte di testo in possesso dell'altro compagno che dovrà dettargliela. Questa forma di dettato consente di far esercitare gli alunni anche sulla lettura e permette una correzione autonoma dal momento che ciascun alunno potrà confrontare il proprio testo scritto sotto dettatura con quello corretto in possesso del compagno.

Nel *dictado de pared*[272], o nella variante anglosassone definita *runner*[273], gli alunni, divisi a coppie, dovranno scegliere chi farà lo scrittore e chi il corridore. Dopo aver appeso alla parete della classe un testo non troppo lungo, il corridore dovrà andare a leggere il testo e, ritornato al proprio posto, dovrà dettarlo allo scrittore. Sarà il corridore, in base alla propria capacità di memorizzazione, a decidere la lunghezza del frammento di testo che, volta per volta, detterà al proprio compagno.

[271] D. Cassany, *Enseñar lengua*, cit., p. 424.
[272] Cfr. D. Cassany, *El dictado como tarea comunicativa*, cit.
[273] Cfr. P. Davis, M. Rinvolucri, *Op. cit.*

In piccoli gruppi può invece essere svolto il *dictado grupal* che prevede la scelta di un argomento sul quale gli alunni sono chiamati a scrivere alcune frasi; riuniti successivamente in piccoli gruppi, ciascun alunno dovrà dettare agli altri componenti le proprie frasi. Al termine, sempre all'interno del gruppo, deve essere fatta la correzione di tutte le frasi.
Sempre a gruppi gli alunni possono inoltre svolgere la forma di dettato che Davis e Rinvolucri definiscono *saying it right* [274] che prevede di suddividere un testo in tante parti quanti sono i componenti del gruppo e di consegnare a ciascun membro una parte del testo. Successivamente, l'alunno che prevede di avere l'incipit del racconto inizierà a dettarlo ai compagni; conclusa la dettatura del primo frammento l'alunno che prevede di avere la continuazione del testo procederà nello stesso modo. Al termine del lavoro ciascun alunno dovrebbe avere, sul proprio quaderno, il testo completo che può essere facilmente revisionato confrontandolo con i frammenti del testo originale.

Partendo dai criteri precedentemente esposti quali la variazione dei testi dettati, delle modalità di dettatura e delle interazioni tra alunni e insegnante, si può facilmente intuire come le possibilità di realizzazione di forme di dettato diverse da quello tradizionale siano infinite. Ovviamente la scelta di una modalità di dettatura piuttosto che un'altra implica che gli insegnanti siano consapevoli degli obiettivi che intendono raggiungere con un determinato tipo di dettato; la possibilità di variare questa pratica consente di superare il rischio che il dettato diventi un'attività standardizzata, ripetuta diverse volte nel corso dell'anno scolastico senza, di fatto, conoscerne le potenzialità didattiche.
Osservando attentamente le diverse forme di dettato proposte è inoltre possibile comprendere come la pratica di dettatura possa coinvolgere ed essere utilizzata durante le quotidiane attività scolastiche senza che diventi necessariamente un'attività fine a se stessa o semplicemente un'esercitazione per allenare gli alunni a scrivere in maniera ortograficamente corretta. Senza rendersene conto si detta nel momento in cui si danno delle consegne scritte per lo svolgimento di un esercizio, quando si fanno scrivere i compiti o le comunicazioni scuola-famiglia, quando si dettano i testi di problemi matematici o si fanno scrivere delle regole grammaticali. Le situazioni di dettatura che possiamo definire "spontanea" potrebbero essere infinite ma se non vengono valorizzate dalle insegnanti come momenti significativi di scrittura sembra necessario ricorrere, in un secondo momento, a pratiche di dettatura più standardizzate.

[274] Ivi, p. 13.

Nel contesto italiano la lunga tradizione del dettato "classico" sembra aver soffocato la possibilità di altre forme di dettatura, con l'eccezione del dettato muto e dell'autodettato proposti, nel corso della storia, anche dai Programmi Ministeriali. Giunti nel XXI secolo però, con la diffusione di tecnologie di scrittura sempre più avanzate unite alla presenza, nelle prime classi della Scuola Primaria, di alunni già alfabetizzati o che non parlano l'italiano come lingua madre, si rende necessaria una riflessione approfondita sulle modalità e sugli scopi del dettato tradizionale.

2.3. Il dettato nella ricerca di Emilia Ferreiro

Tutti i contributi sulla pratica della dettatura precedentemente illustrati si collocano all'interno di discorsi più ampi inerenti l'educazione linguistica, ma nessuno degli autori considerati ha realizzato una vera e propria ricerca che abbia come suo oggetto specifico il dettato. La peculiarità del contributo di Emilia Ferreiro consiste proprio nel fatto di essere una ricerca volta proprio a indagare come viene svolta la pratica della dettatura nel primo anno della scuola di base.[275]

Realizzata negli anni Ottanta in Messico, la ricerca è stata condotta poiché il dettato, insieme alla copia, era tendenzialmente l'unica situazione di scrittura che le insegnanti messicane proponevano nel momento in cui i bambini iniziavano il percorso scolastico: tutto ciò che rientrava sotto il termine di "scrittura" sembrava quindi riguardare esclusivamente queste due pratiche. La ricerca è stata articolata in tre fasi di osservazione - la prima in Ottobre-Novembre, la seconda tra Gennaio e Febbraio e l'ultima in Aprile-Maggio - condotte in scuole distribuite in tre diverse città del Messico; in totale sono stati coinvolti 104 insegnanti e raccolti 245 dettati.

Attraverso l'analisi di tutti i dettati la ricercatrice argentina ha cercato di osservare se, al di là delle inevitabili peculiarità dei diversi contesti geografici e sociali, così come degli insegnanti coinvolti, si potessero però ravvisare elementi di regolarità inerenti le modalità di dettatura adottate, il tipo di contenuto dettato, la modalità di presentare tale contenuto e, infine, l'impatto del dettato sul processo di apprendimento della lingua scritta.

In primo luogo l'analisi svolta sulla trascrizione di tutte le situazioni di dettatura osservate[276] ha permesso di delineare quella che è stata definita "la struttura dei dettati",

[275] E. Ferreiro, La *práctica del dictado en el primero año escolar*, in "Cuadernos DIE", 15, Mexico 1984.
[276] Tutte le situazioni di dettatura sono state audioregistrate.

costituita da un insieme di elementi: introduzione alla dettatura (es: "prendete la penna e scrivete la data"), presentazione del contenuto (es: mamma), ripetizione dello stesso (mamma oppure mam-ma) istruzioni fornite per scrivere le parole dettate (con due /m/), informazioni e correzioni individuali (es: "stai attento).[277] Tale analisi ha messo in luce la difficoltà di riconoscere il contenuto del dettato, frammentato nella moltitudine di informazioni e istruzioni verbali che ad esso si intrecciano nelle parole di chi detta. Le insegnanti infatti non si limitavano solamente a dire ciò che i bambini avrebbero dovuto effettivamente scrivere, ma intercalavano il contenuto del dettato con una serie di indicazioni e istruzioni che hanno reso difficile la ricostruzione del testo utilizzato. Vista la presenza insistita di fasi di istruzione su come scrivere le parole dettate, Emilia Ferreiro si è interrogata sul reale obiettivo di questa pratica scolastica: «¿Qué se pretende con un dictado plagado de instrucciones acerca de cómo se debe escribir lo que se dicta?»[278]. Inoltre, dal momento che la maggior parte dei dettati non era di tipo valutativo (in cui compariva solamente la presentazione del testo o, tutt'al più, la presentazione e la ripetizione ma non le istruzioni) è difficile comprendere il reale obiettivo di questa pratica. Inoltre, contrariamente a quanto si potesse prevedere, il numero dei dettati non valutativi è aumentato verso la fine dell'anno scolastico quando, invece, sarebbe stato più facile aspettarsi una loro diminuzione a favore di quelli valutativi finalizzati a verificare le competenze acquisite dagli alunni nel corso dell'anno. L'aumento dei dettati non valutativi verso la fine dell'anno ha consentito di ipotizzare che i dettati non fossero fatti per verificare il rapporto fonema-grafema e che le istruzioni venissero fornite dalle insegnanti per prevenire l'errore; in questo caso l'aumento delle istruzioni sarebbe stato giustificato dalle maggiori difficoltà ortografiche con cui gli alunni dovevano confrontarsi alla fine dell'anno.

Oltre all'individuazione di una struttura comune nell'articolazione della pratica è stato possibile rilevare anche delle costanti relative al contenuto dettato: durante la prima e la seconda osservazione sono state dettate prevalentemente parole svincolate le une dalle altre; nella terza osservazione hanno iniziato invece a comparire anche i dettati di veri e propri testi. Le parole dettate sono risultate essere prevalentemente sostantivi semanticamente slegati ma accomunati dalla presenza, all'interno delle parole dettate, di qualche fonema o sillaba comuni.

L'analisi sillabica delle parole ha rilevato una prevalenza, mantenuta per tutto l'anno scolastico, di parole bisillabe accompagnate, verso la fine dell'anno scolastico, anche da

[277] Una illustrazione più ampia e dettagliata di tali elementi si trova nel paragrafo 3.2.2.2.
[278] E. Ferreiro, La *práctica del dictado en el primero año escolar*, cit. p. 12.

quelle trisillabe; i monosillabi invece hanno registrato una leggera decrescita verso fino anno quando ha iniziato a comparire qualche parola plurisillaba. Inoltre, il prototipo delle parole dettate, sia isolatamente che all'interno di enunciati, sembra essere quello VCV, CVCV[279]; i sostantivi con sillabe inverse sono stati scrupolosamente evitati, mentre è stato dettato qualche sostantivo con sillaba complessa verso la fine dell'anno scolastico.

Nella dettatura di frasi è stata notata una netta prevalenza di alcuni soggetti (mamá, oso, papá) seguiti quasi sempre dagli stessi verbi (ama, mima, tose), i quali hanno formato, incontrandosi, combinazioni estremamente prevedibili (mi mamá me ama; amo a mi mamá, Mimí ama a mi mamá ecc..). Come si può facilmente comprendere dagli esempi riportati, il criterio che sta alla base della dettatura di queste frasi sembra essere quello della reiterazione fonetica a scapito di qualsiasi altro criterio di tipo semantico; proprio il principio della reiterazione fonetica ha permesso che venissero dettate frasi poco significative (Tita asa ese oso)[280]. Inoltre, la maggior parte delle frasi dettate sono state di tipo dichiarativo-affermativo con una prevalenza di verbi transitivi all'indicativo presente.

L'analisi relativa al contenuto del dettato ha permesso alla ricercatrice argentina di concludere che le parole o le frasi dettate all'interno del contesto scolastico erano altamente prevedibili, favorendo un impoverimento del linguaggio e uno svuotamento del significato con il rischio che, attraverso questa via, difficilmente l'alunno avrebbe potuto scoprire la funzione sociale della scrittura.

L'analisi delle istruzioni e delle modalità con le quali vengono date tali istruzioni ha invece messo in luce la presenza di numerose "parole chiave" che, nell'ottica di chi dettava, avrebbero dovuto aiutare il bambino nell'individuazione delle lettere da utilizzare. Soprattutto le consonanti con cui iniziavano le parole dettate sono state associate a delle "chiavi ortografiche" che sono risultate uguali su tutto il territorio analizzato (B es "la de burro", C es "la de casa", G es "la de gato" ecc…). A volte l'istruzione fornita non ha riguardato il fonema da utilizzare ma la forma grafica della parola che doveva essere scritta (la /m/ con due gambette). L'insistenza delle maestre su tali chiavi ortografiche è risultata così marcata che, in alcuni casi, si sono presentate delle situazioni paradossali ("scrivi vacca con la /v/ di vacca").

Un ulteriore lavoro d'analisi è stato svolto al fine di sottolineare la relazione tra la presentazione del contenuto e le ripetizioni che dello stesso sono state fatte; in particolar modo sono stati rilevati tre tipi di ripetizione:

[279] V= vocale, C= consonante.
[280] Tita cucina questo orso.

- “integradora” è la ripetizione che restituisce intera la parola che precedentemente è stata presentata sillabicamente o fonema per fonema
- “desmenuzante” è la ripetizione che spezzetta in unità più piccole (sillabe o fonemi) la parola che è stata presentata intera
- “estable” è la ripetizione che riproduce fedelmente quanto è stato precedentemente presentato

La predominanza di un tipo di ripetizione piuttosto che un’altra ha fornito importanti informazioni circa il senso delle attività di dettatura che sono state fatte: quando tutto il materiale era stato dettato come una sequenza di suoni o di sillabe, senza che vi fossero state delle ripetizioni “integradoras”, capaci cioè di restituire l’unità significativa di ciò che era stato dettato, diventava difficile per i bambini capire che ciò che avevano scritto aveva una relazione con il linguaggio e non si trattava, invece, di una semplice ripetizione di suoni. Proprio la presenza di unità non significative all’interno del contenuto dettato ha consentito alla ricercatrice argentina di avanzare numerose critiche nei confronti della pratica di dettatura.

Incrociando i dati relativi alle tipologie delle ripetizioni con quelli inerenti la presentazione di unità significative o non significative, sono state individuate quattro tipologie di dettato:

- dettato con contenuto presentato in termini di unità significative, con o senza ripetizioni stabili;
- dettato con contenuto presentato in termini di unità significative con la presenza, però, di ripetizioni “desmenuzantes” che spezzettano il contenuto in elementi minori;
- dettato il cui contenuto è presentato in unità non-significative e che non presenta ripetizioni che restituiscono l’unità significativa;
- dettato il cui contenuto è presentato in unità non significative ma con ripetizioni “integradoras” che restituiscono l’unità significativa.

Nei dati analizzati la tendenza è stata quella di partire da unità non significative senza passare però, successivamente, alla dettatura di parole; questo elemento ha permesso di evidenziare come il dettato possa facilmente favorire un impoverimento quando non addirittura una perdita di significato del linguaggio: il dettare sillaba per sillaba o fonema per fonema può essere giustificato dalla pretesa di voler accompagnare, passo per passo, il tracciato della scrittura ma, così facendo, il bambino trascrive solamente suoni e di fatto non scrive, poiché la scrittura è rappresentazione del linguaggio e non di suoni isolati.

Accanto all'analisi dei testi dettati la ricerca ha focalizzato l'attenzione anche sui prodotti dei dettati, su quello cioè che effettivamente i bambini hanno scritto; nonostante non sia stato possibile svolgere un'analisi quantitativa[281], tuttavia sono state fatte alcune indagini che hanno consentito di vedere come, molte volte, il testo del dettato fosse stato "filtrato" dagli schemi assimilatori dei bambini: il prodotto ottenuto, infatti, è risultato totalmente differente da quello che il maestro si aspettava o sperava, nonostante la presenza di molte istruzioni. [282]

L'analisi fin qui condotta ha permesso alla ricercatrice argentina di giungere a delle importanti conclusioni: in primo luogo tutti i dettati analizzati testimoniano l'idea che l'associazione fonema-grafema sia il passo preliminare e naturale per l'apprendimento della scrittura; nel tentativo però di far esercitare gli alunni su questo rapporto, il linguaggio subisce tre processi di "snaturazione": vi è uno svuotamento del significato, un impoverimento della lingua utilizzata e la sostituzione di unità linguisticamente significative (frasi e parole) con unità non significative (sillabe e fonemi). Come è stato precedentemente illustrato, infatti, il contenuto del dettato è altamente prevedibile in quanto si dettano soprattutto parole isolate senza nessun nesso semantico; inoltre, i sostantivi dettati sono sostanzialmente bisillabi, con un alta percentuale di sillabe dirette. Se vengono dettate frasi, la grande maggioranza di queste iniziano con l'articolo determinativo, seguito da un sostantivo o da un nome proprio; il verbo è quasi sempre una copula o transitivo al tempo presente indicativo. Questa estrema prevedibilità dei testi dettati produce quindi un impoverimento del linguaggio sia dal punto di vista sintattico che semantico.

In secondo luogo, nonostante le insegnanti continuino a fornire istruzioni esaustive su come scrivere le parole dettate, i testi prodotti sono filtrati attraverso gli schemi assimilatori dei bambini e quindi lontani dall'idea di correttezza ortografica a cui l'insegnante aspira. Il dettato quindi può valutare la capacità del bambino di seguire istruzioni ma non può valutare il livello di scrittura nel quale l'alunno si trova, in quanto egli può produrre forme grafiche associate a una parola senza però comprendere il processo di composizione di queste forme; può scrivere orso, papà, mamma, senza per questo arrivare a comprendere che altre parole,

[281] L'analisi quantitativa non è stata possibile per i seguenti motivi: in primo luogo non si è potuto raccogliere tutte le produzioni dei bambini sotto dettatura; in secondo luogo è stato osservato che i bambini si copiavano tra loro durante il dettato; infine, la notevole preponderanza di parole bisillabe ha reso impossibile indagare alcune modalità del processo di costruzione della lingua scritta che emergono solo in presenza di parole con marcate differenze nel numero delle sillabe.

[282] L'analisi dei singoli casi è riportata in E. Ferreiro, La *práctica del dictado en el primero año escolar*, cit. pp. 57-69.

con la medesima sillaba iniziale, devono cominciare nello stesso modo. Tuttavia è attraverso questo tipo di dettati che normalmente, nel contesto scolastico, si giudica il livello di scrittura di un bambino e si decreta se sappia scrivere o meno.

Infine, tutte le istruzioni presenti - ortografiche e grafiche - su come scrivere la parola hanno come scopo quello di prevenire l'errore tanto che la loro percentuale aumenta durante l'anno scolastico; è chiaro quindi che in questo caso lo scopo del dettato non può essere quello di valutare gli apprendimenti degli alunni. Si ha quindi l'impressione che «la pratica del dettato, in realtà, abbia una giustificazione in se stessa, senza che nessuno dei partecipanti (maestra e alunni) si interroghi sulla legittimità di questa pratica»[283]. I dettati sembrerebbero quindi continuare, all'interno della tradizione scolastica, quasi per inerzia, perpetuando una tradizione pedagogica che si giustifica da sola.

[283] E. Ferreiro, *Alfabetizzazione. Teoria e pratica*, Cortina, Milano 2003, p.144.

II

La ricerca empirica

Le pratiche dell'educazione forniscono i dati, gli argomenti che costituiscono i "problemi" dell'indagine; esse sono l'unica fonte dei problemi fondamentali su cui si deve investigare.

J. Dewey

3. Metodologia

L'affermazione di Dewey sopra riportata - tratta dal breve ma fondativo testo del 1929 intitolato *Le fonti di una scienza dell'educazione* - sollecita ancora oggi i ricercatori a interrogarsi sulla direzione che la ricerca educativa è chiamata a percorrere al fine di essere utile alle pratiche dell'educazione che forniscono i dati da cui si deve partire per investigare. Forse oggi più che allora questa necessità di iniziare proprio dalle pratiche costituisce un approccio necessario per comprendere una realtà educativa sempre più complessa, caratterizzata da cambiamenti culturali e antropologici che quotidianamente pongono nuove sfide sia a chi agisce direttamente nella realtà educativa – alunni e docenti - sia a chi interroga e studia tali realtà – i ricercatori.

Come ricercatori che indagano i fenomeni educativi è quindi necessario non farsi affascinare troppo da ricerche puramente speculative che rischiano di essere lontane, e quindi anche scarsamente utili, dalle realtà in cui i problemi nascono.

Il mio ruolo privilegiato di insegnante-ricercatrice mi ha consentito di partire dall'individuazione di alcuni problemi della pratica di insegnamento-apprendimento che, per essere indagati, hanno indirizzato la mia ricerca all'interno dei luoghi in cui si svolge la didattica. La ricerca empirica qui descritta nasce quindi come ricerca didattica il cui principale scopo è quello di conoscere maggiormente la pratica del dettato per orientare l'azione degli insegnanti, o meglio, orientare l'azione partendo dall'osservazione dei fatti che accadono in classe durante lo svolgimento del dettato. La strada intrapresa parte perciò da quelli che Luigina Mortari definisce "problemi viventi", questioni che hanno una certa rilevanza per i pratici e che si possono cogliere soltanto stando in ascolto e osservazione del «reale nel suo accadere»[284]. Svolgere una ricerca che entri nel luoghi educativi e metta al centro dell'azione euristica il sapere dei pratici diventa una necessità epistemologica.

> È necessario epistemologicamente investigare il sapere dei pratici, capire i modi del loro pensare pedagogico e conoscere le forme del loro agire concreto, perché solo così la ricerca accademica trova un terreno solido cui ancorarsi, un terreno fertile di reali domande di ricerca.[285]

[284] L. Mortari (a cura di), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Bruno Mondadori, Milano 2010, p. 2.
[285] Ivi, p. 3

Come insegnante, è stato proprio il contatto quotidiano con i problemi che l'insegnamento-apprendimento della lingua italiana mi poneva a costituire il terreno fertile su cui sono nate le domande della ricerca empirica qui descritta. «Capire quello che fanno e che pensano di fare i docenti è deweianamente concepito come il fulcro della ricerca educativa nella scuola»[286].
Grazie all'osservazione giornaliera di alcune pratiche didattiche finalizzate all'acquisizione della lingua scritta mi sono interrogata sul perché gli insegnanti, specialmente nelle prime classi della Scuola Primaria, dedichino ancora molto tempo al dettato nonostante molti bambini giungano a scuola già alfabetizzati o utilizzano sistemi di scrittura non alfabetici. Per rispondere a questo quesito avrei potuto semplicemente intervistare le insegnanti e, sulla base delle loro risposte, trovare le motivazioni soggiacenti all'impiego di questa pratica. Tale scelta non mi avrebbe però consentito di svolgere una vera e propria ricerca didattica in quanto avrei tralasciato ciò che realmente accade all'interno dell'aula scolastica mentre le insegnanti dettano: «l'aula scolastica e quanto in essa accade diventano l'ambiente e l'obiettivo privilegiati della ricerca. Di fatto, in campo educativo, la ricerca empirica nasce come ricerca didattica»[287]. Inoltre, il solo impiego delle interviste non mi avrebbe permesso di cogliere quelle relazioni complesse – che si instaurano tra insegnanti, alunni e contenuto – che costituiscono la struttura, il "nucleo duro" della didattica disciplinare[288]. Attraverso l'indagine sul campo ho potuto invece rispondere anche ad altri quesiti indispensabili per descrivere, analizzare e comprendere la pratica del dettato: come dettano le insegnanti? Cosa fanno quando intraprendono un'attività di dettatura? C'è coerenza tra le motivazioni per cui dettano e la modalità di dettatura impiegata? Come spesso accade in una ricerca empirica – che si svolge nel contesto naturale nel quale il fenomeno avviene – solo stando immersi nella realtà che si vuole indagare nascono domande che indirizzano il disegno di ricerca verso strade a cui precedentemente non si era pensato; dopo le prime osservazioni in classe un ulteriore interrogativo ha acceso il mio interesse: il dettato è una pratica che può aiutare anche i bambini meno competenti ad apprendere la scrittura o, al contrario, consente solamente ai più esperti di progredire ulteriormente?

Tali domande hanno richiesto elaborazione di un modello di ricerca capace da un lato di cogliere le motivazioni, spesso inconsapevoli, che spingono gli insegnanti a svolgere tale

[286] *Ibidem.*
[287] B. Grassilli, *La ricerca in campo didattico*, in E. Nigris (a cura di), *Didattica generale*, Guerini, Milano 2003, p. 99.
[288] Cfr. Y. Chevallard , *La traposición didáctica. Dal saber sabio al saber enseñado*, Aique, Buenos Aires 1991.

pratica e, dall'altro, di osservare, descrivere e analizzare "cosa fanno" i docenti in classe mentre dettano.

L'analisi delle pratiche di insegnamento in quanto filone di ricerca didattica ed educativa[289] ha costituito un punto di riferimento costante per l'elaborazione di un disegno di ricerca capace di rispondere agli interrogativi posti.

> Una ricerca didattica più seriamente osservativa, decostruttiva e interpretativa delle situazioni di lavoro degli insegnanti può schiudere vie per una maggiore comprensione dell'insegnamento-apprendimento e può, di conseguenza, contribuire non poco a far ripensare la formazione degli stessi docenti."[290]

Pur mettendo al centro dell'azione euristica gli insegnanti e le loro azioni, il presente lavoro non può essere considerato una ricerca-azione dal momento che i problemi indagati, pur essendo nati dall'osservazione della pratica dei docenti, non sono stati posti dagli insegnanti stessi e la finalità di questo lavoro, è bene ricordarlo, non è in primo luogo quella di modificare direttamente la pratica dei docenti. Le motivazioni che stanno alla base della ricerca empirica qui descritta consistono nel rendere maggiormente intelligibile il processo di insegnamento-apprendimento della pratica del dettato attraverso un disegno di ricerca che ha messo in primo piano il lavoro e i pensieri degli insegnanti. L'ambito, gli obiettivi e il progetto di indagine è stato però scelto dal ricercatore partendo da interrogativi che nascono da ipotesi teoriche e da risultati di precedenti studi.[291]

3.1. I presupposti teorici

Il fondamento teorico del presente lavoro va rintracciato nelle ricerche psicogenetiche relative al processo di acquisizione della lingua scritta[292] da parte dei bambini e nella ricerca sul dettato che Emilia Ferreiro ha condotto in Messico negli anni Ottanta.[293] Sono stati questi presupposti teorici, che qui tratteremo brevemente, ad aver costituito le lenti attraverso le

---

[289] Si veda a questo proposito l'ampia rassegna bibliografica presente in C. Laneve (a cura di), *Dentro il "fare scuola". Sguardi plurali sulle pratiche*, La Scuola, Brescia 2010, e in particolar modo il capitolo di L. Agrati, *L'analisi delle pratiche educative: tratteggio internazionale*, pp. 295-328.
[290] C. Laneve (a cura di), *Analisi della pratica educativa*, La Scuola, Brescia 2005, p. 8
[291] Ivi, p. 20.
[292] Cfr. E. Ferreiro, A. Teberosky, *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Giunti, Firenze 1985; M. Orsolini, C. Pontecorvo (a cura di), *La costruzione del testo scritto nei bambini*, La Nuova Italia, Firenze 1991; C. Zucchermaglio, *Gli apprendisti della lingua scritta*, il Mulino, Bologna 1991; E. Ferreiro, *Alfabetizzazione. Teoria e pratica*, Cortina, Milano 2003; M. Pascucci, *Come scrivono i bambini*, Carocci, Roma 2005.
[293] E. Ferreiro, La *práctica del dictado en el primero año escolar*, in " Cuadernos DIE", n. 15, Mexico 1984

quali, non solo da ricercatrice ma anche da insegnante, ho indagato e analizzato la realtà scolastica.

Secondo tali ricerche l'apprendimento è un processo costruttivo in cui il soggetto svolge un ruolo determinante poiché gli stimoli che riceve dall'ambiente «non agiscono direttamente, bensì sono trasformati dai sistemi di assimilazione del soggetto (i suoi "schemi di assimilazione")»[294]. L'apprendimento avviene grazie all'incontro tra il soggetto e la realtà: un incontro durante il quale il soggetto organizza, scompone e ristruttura continuamente gli stimoli ricevuti in base ai suoi schemi di assimilazione. Le informazioni che provengono dall'ambiente non vengono dunque semplicemente riprodotte dal bambino perché i suoi schemi assimilatori implicano sempre un processo di costruzione durante il quale il soggetto prende in considerazione una parte delle informazioni ricevute, una parte ne trascura, inserendovi, infine, informazioni nuove e ulteriori. Il risultato di questo processo «sono costruzioni originali, così strane per il nostro modo di pensare da sembrare, a prima vista, caotiche»[295]. Queste "cose molto strane" appaiono anche nel processo di acquisizione della lingua scritta durante il quale il soggetto formula ipotesi per comprendere il sistema di scrittura; ipotesi che possono essere "erronee" rispetto al traguardo finale ma "costruttive" nel momento in cui permettono di giungere alla conoscenza. Agli occhi dell'adulto tali ipotesi e tentativi di comprendere la natura del nostro sistema alfabetico paiono così errate da affermare che il bambino "non sa scrivere" se ciò non viene fatto in modo convenzionale. Tuttavia, le scritture infantili seguono, sorprendentemente, «una linea evolutiva regolare, nei diversi ambienti culturali, nelle diverse situazioni educative e nelle diverse lingue»[296] e la scrittura viene appresa attraverso la costruzione di successive forme di differenziazione, che qui descriveremo sinteticamente.

La prima *differenziazione* che i bambini riescono a stabilire è quella fra *i segni grafici iconici* e quelli *non iconici* tanto che, quando scrivono e quando disegnano, utilizzano segni differenti. Linee ondulate, spezzate, cerchietti – fino a giungere a lettere o pseudolettere – rappresentano i primi segni non figurativi realizzati dai bambini. In questo primo periodo di concettualizzazione della lingua non c'è il tentativo di controllare la quantità dei segni o la lunghezza del tracciato e, inoltre, la lettura dei segni prodotti viene fatta in modo globale, senza interruzione e senza che ci sia il tentativo di attribuire ciò che viene letto a "parti dello scritto".

[294] E. Ferreiro, A. Teberosky, *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, cit., p.23.
[295] E. Ferreiro, *Alfabetizzazione. Teoria e pratica*, cit., p.116.
[296] Ivi, p. 10.

Ciò che caratterizza invece il periodo successivo è lo sforzo intellettivo che i bambini fanno per costruire forme di *differenziazione tra le scritture*, o meglio, per individuare il modo di rendere "diverse" le scritte da loro prodotte così da poterle rendere "leggibili". Le prime differenziazioni si hanno quindi all'interno di una stessa scrittura e si sviluppano su due assi, quello quantitativo (indica la quantità di segni usati) e quello qualitativo, che si riferisce invece alla varietà dei segni utilizzati. A questo livello dunque, perché una scritta sia leggibile deve avere un numero determinato di lettere – generalmente non meno di tre e non più di sei o sette lettere – (ipotesi di quantità minima) e tali lettere devono essere tra loro differenti (ipotesi di varietà interna). Queste ipotesi risultano essenziali nel processo di acquisizione della lingua scritta tanto che si ritrovano lungo tutto il percorso di concettualizzazione.

Dopo aver stabilito questi criteri di "leggibilità", i bambini ricercano differenziazioni oggettive tra le scritture prodotte: perché le scritte "dicano cose differenti" è quindi necessario che siano formate da segni diversi. In questa fase, tuttavia, i bambini non sono ancora consapevoli del rapporto che sussiste tra la lingua orale e la lingua scritta e «l'interpretazione che i bambini danno delle loro scritte è legata fortemente alla loro intenzione soggettiva, nel senso che le caratteristiche oggettive delle scritte non riescono a informarci molto sul loro significato»[297].

Sarà invece l'attenzione alle proprietà sonore del significante a segnare l'ingresso nel terzo periodo di questa evoluzione, caratterizzato appunto dalla fonetizzazione della scrittura: il bambino scopre che la quantità di lettere che costituisce una parola può essere messa in relazione con la «quantità di parti che si riconoscono nell'emissione orale»[298] e che tali parti si identificano, inizialmente, con le sillabe. Comincia così il *periodo sillabico* che si evolverà fino all'elaborazione di un criterio di scrittura molto rigoroso: a ogni sillaba orale corrisponde una lettera (nessuna sillaba è omessa e nessuna lettera ripetuta). La scrittura sillabica è il risultato di uno degli schemi assimilatori più importanti e complessi che i bambini costruiscono durante lo sviluppo della letto-scrittura poiché consente al bambino, per la prima volta, di mettere in relazione la scrittura con il mondo sonoro della parola. Anche la scrittura sillabica, tuttavia, genera dei conflitti cognitivi: «conflitti interni, quando l'ipotesi sillabica si contrappone ad altre ipotesi costruite in precedenza (ipotesi di quantità minima e ipotesi di varietà interna) e conflitti esterni, quando l'ipotesi sillabica deve confrontarsi con scritture

[297] L.A.Teruggi, *Tanti modi di scrivere*, in L.A.Teruggi (a cura di), *Percorsi di lingua scritta. Esperienze didattiche dai 3 ai 13 anni*, Junior, Bergamo 2007.
[298] E. Ferreiro, *Alfabetizzazione. Teoria e pratica*, cit., p.12

fatte da altri»[299]. Sono proprio questi conflitti che, per essere risolti, spingono i bambini alla ricerca di una soluzione: a volte vengono trovate risoluzioni di compromesso che permettono di superare il problema contingente del momento ma, in altri casi, l'unica soluzione possibile consiste nella ristrutturazione delle proprie ipotesi. Quest'ultima strada porta i bambini a compiere un'analisi più dettagliata delle sillabe raggiungendo in questo modo una modalità di scrittura più evoluta e di transizione che è la *scrittura sillabica-alfabetica*: alcune sillabe vengono ancora considerate in modo globale, come totalità, mentre altre vengono scomposte nei loro elementi costitutivi: le lettere. Da quest'ultima modalità di scrittura si passa successivamente e in modo progressivo a una stabilizzazione della corrispondenza fonema-grafema che condurrà infine all'acquisizione della *scrittura alfabetica*. Sebbene i bambini, arrivati a questa fase del percorso di concettualizzazione della scrittura, abbiano compreso la regola fondamentale del nostro sistema di scrittura, vale a dire la regola alfabetica, il cammino non è ancora terminato poiché ben presto saranno costretti a confrontarsi con gli aspetti ortografici della lingua oltre che con la separazione fra le parole, l'uso delle maiuscole, la punteggiatura ecc.. Acquisizioni che non possono avvenire nel medesimo tempo e nello stesso modo per tutti i bambini poiché gli stimoli (es. le scritte) vengono trasformati dagli schemi di assimilazione del soggetto e, nella teoria piagetiana, uno stimolo non è mai lo stesso se non lo sono anche gli schemi assimilatori a disposizione. La possibilità che i bambini hanno di osservare le proprietà delle scritte per ricostruire il nostro sistema di scrittura non dipende né dalle scritte stesse né, tanto meno, dalle loro capacità sensoriali, quanto piuttosto dal loro sviluppo cognitivo e dai loro schemi interpretativi. Il percorso verso la conoscenza non è dunque lineare né cumulativo, ma procede per continue ristrutturazioni che, nei passaggi intermedi, come detto in precedenza, possono essere "errate" rispetto al punto di arrivo. Sebbene le risposte devianti formulate dai bambini durante il processo di acquisizione della lingua scritta vengano generalmente considerate dall'adulto come "errori", in un'ottica piagetiana costituiscono invece le risposte più interessanti poiché « las respuestas deviantes son la que dan mejor información pare entender cómo se piensa antes de pensar convencionalmente, y cómo se llega a pensar convencionalmente»[300].

I risultati di queste ricerche sull'apprendimento della lingua scritta hanno avuto un impatto decisivo sul dibattito relativo ai metodi di insegnamento della scrittura e sono risultate altamente significative per chi si occupa di insegnamento della lingua scritta. È

[299] L.A.Teruggi, *Tanti modi di scrivere*, cit., p.187.
[300] G. Quinteros (a cura di), *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*, Fondo de Cultura Económica, Mexico 1999, p. 32.

opportuno quindi mettere in luce la ricaduta che questi studi hanno avuto sulla didattica della lingua scritta in quanto, nei capitoli successivi, i risultati ottenuti dall'analisi dei dati verranno commentati proprio a partire dalle implicazioni didattiche descritte qui di seguito.

In primo luogo le ricerche di Emilia Ferreiro hanno permesso di riconsiderare il momento in cui inizia l'apprendimento della lingua scritta, che non può coincidere con il periodo in cui il bambino comincia la Scuola Primaria. La teoria piagetiana della conoscenza nonché il percorso di concettualizzazione della scrittura sopra descritto consentono di comprendere come non possa esistere un momento assoluto, uguale per tutti, in cui i bambini iniziano il processo che li porterà all'acquisizione della lingua scritta. Tale inizio è strettamente connesso con le esperienze pregresse, ossia con le possibilità che gli alunni hanno avuto di entrare in contatto con i testi scritti o di partecipare ad atti di lettura e di scrittura e non con un elenco di prerequisiti che devono dimostrare di possedere prima che la scuola cominci l'insegnamento formale della scrittura.

In secondo luogo le fasi di concettualizzazione sopra descritte consentono di rivalutare il modo in cui i bambini iniziano a leggere e a scrivere: prima di giungere alla scrittura convenzionale gli alunni producono scritture che hanno una loro coerenza in quanto frutto di ipotesi gradualmente formulate per cercare di comprendere il sistema di scrittura. Non è necessario che scrivano convenzionalmente per poter dire che "scrivono" e, di conseguenza, l'acquisizione del codice non può essere considerata la condizione preliminare e ineludibile per poter offrire ai bambini occasioni di scrittura funzionali alle diverse situazioni comunicative. La scrittura non è dunque una semplice traduzione di fonemi in grafemi ma è un processo molto più complesso che richiede conoscenze non solo nell'ambito del sistema di scrittura di riferimento ma anche della lingua scritta[301]. Quest'ultima diventa quindi un oggetto culturale e sociale e, in quanto tale, la scuola deve offrire occasioni in cui sia utilizzata per uno scopo spendibile nella vita quotidiana: anche quando i bambini producono scritte non convenzionali è sempre rintracciabile un'intenzione comunicativa che invece viene meno quando le insegnanti fanno scrivere loro lettere, sillabe e parole con il solo obiettivo di imparare la "tecnica strumentale" della scrittura. La scrittura di testi a destinatari reali e per scopi funzionali alle diverse situazioni comunicative dovrebbe quindi costituire il punto di partenza, e non di arrivo, dell'insegnamento della scrittura. Ovviamente, quando il bambino

[301] Le conoscenze relative al sistema di scrittura si riferiscono ai principi e alle regole proprie di una lingua (per esempio la direzionalità, la forma delle lettere ecc…); le conoscenze relative alla lingua scritta riguardano invece l'uso della lingua come oggetto sociale (come è, per esempio, lo scrivere in modo adeguato allo scopo e al destinatario). Cfr. C. Pontecorvo, D. Faretti, *Apprendere un sistema di scrittura, apprendere una lingua scritta*, in C. Pontecorvo (a cura di), *Manuale di psicologia dell'educazione*, il Mulino, Bologna 1999, pp. 173-194.

inizierà a produrre scritture spontanee e a scrivere testi, la scrittura non sarà ancora convenzionale ma, grazie a queste ricerche, è stato possibile riconcettualizzare anche il ruolo che l'errore ha nell'apprendimento: da una visione in cui l'errore deve essere eliminato in quanto problema, per il suo configurarsi come soluzione "deviante" rispetto alla norma, a una visione costruttiva in cui l'errore manifesta una modalità particolare di pensiero e fornisce all'insegnante informazioni preziose per capire come il bambino pensi, prima di pensare convenzionalmente. Dietro la maggior parte degli errori nelle scritture c'è quindi una coerenza e una logica – diversa da quella dell'adulto – che le ricerche psicogenetiche hanno permesso di comprendere.

Infine, ma non di minore importanza, alla luce di questi studi anche il ruolo che l'insegnante ha nell'insegnamento della scrittura deve necessariamente cambiare: se si considerano gli alunni come soggetti "pensanti" che giungono a scuola con un bagaglio di conoscenze pregresse circa la lingua scritta, quest'ultima non dovrà essere insegnata con uno o l'altro metodo deciso a priori dall'adulto. «Il metodo (in quanto azione specifica dell'ambiente) può aiutare o frenare, facilitare o rendere difficile, l'apprendimento, ma non può crearlo»[302] e, per tale motivo l'adulto non è chiamato a "insegnare" la scrittura, bensì a offrire occasioni affinché gli alunni si confrontino con un ambiente ricco e stimolante dal punto di vista linguistico. Sarà quindi compito dell'insegnante consentire che i bambini vengano a contatto con una varietà di testi, con una molteplicità di situazioni di lettura e di scrittura in cui la lingua scritta sia utilizzata con uno scopo funzionale ai diversi propositi comunicativi. In questi occasioni di lettura e di scrittura gli insegnanti dovranno cercare di comprendere "cosa fanno" e "cosa pensano" i bambini durante l'esperienza che stanno svolgendo, sollecitando quindi una continua riflessione sulla lingua scritta: riflessione che – vista l'importanza che l'interazione sociale svolge nella costruzione della conoscenza – potrà essere fatta collettivamente. Le scritte o i testi prodotti in gruppo o individualmente costituiranno quindi il punto di partenza per innescare una riflessione linguistica capace di coinvolgere tutta la classe: riflessione che consentirà all'insegnante di partire dalle conoscenze degli alunni per offrire loro stimoli capaci di provocare quei conflitti cognitivi indispensabili per far progredire la conoscenza.

La riconcettualizzazione del momento e del modo in cui i bambini si avvicinano alla lingua scritta, nonché la riconsiderazione della lingua scritta come oggetto culturale, così

[302] E. Ferreiro, *Alfabetizzazione. Teoria e pratica*, cit., p.25.

come la riflessione sul significato dall'errore e sul ruolo dell'insegnante costituiscono una prima, ma non certo esaustiva, trattazione delle implicazioni che le ricerche psicogenetiche hanno sulla didattica della lingua scritta.
L'analisi e l'interpretazione dei dati raccolti durante questa ricerca sulla pratica del dettato possono rappresentare un'occasione per approfondire i contributi che le ricerche di Emilia Ferreiro hanno offerto all'insegnamento-apprendimento della letto-scrittura.

3.2. Descrizione della ricerca

Iniziare una ricerca empirica è come intraprendere un lungo viaggio che dura diversi anni, le cui mete non possono essere definite a priori poiché, vista la sua lunghezza, non è pensabile prevedere quello che accadrà lungo il cammino. Inoltre, l'assenza di un piano di viaggio predefinito è propria di quel viaggiatore, e quindi anche ricercatore, che volendo comprendere a fondo la realtà che sta osservando, si lascia interrogare dagli stimoli che ogni giorno il contesto all'interno del quale si muove gli pone. L'unica mappa che tale viaggiatore-ricercatore potrà utilizzare è quella dell'approccio naturalistico che richiede di «tenere lo sguardo intensamente aperto sul fenomeno»[303] dal momento che l'oggetto di studio acquisisce significato solamente all'interno del contesto nel quale si verifica. Definire a priori il piano di viaggio significherebbe ingabbiare la realtà all'interno di schemi predefiniti che, in quanto tali, non permetterebbero di cogliere veramente il fenomeno nel suo accadere. Di conseguenza, l'unica strada possibile capace di dare rigore alla ricerca è quella di raccontare, o meglio rendere espliciti, tutti i ragionamenti e scelte che hanno permesso al viaggio intrapreso di prendere forma.

> Poiché i metodi qualitativi implicano una dimensione di creatività e poiché la creatività è imprevedibile, il principio della trasparenza epistemologica, ossia il rendere conto di ogni fase del processo di ricerca e di ogni fase dettagliatamente esplicitare i vari aspetti, diventa un imperativo epistemico inevitabile.[304]

Proprio l'esplicitazione di tutte le fasi – dalla scelta dei soggetti ai criteri di rilevazione e interpretazione dei dati – dà rigore a una ricerca che si muove all'interno di un paradigma di tipo qualitativo che, se da un lato rinuncia a una certa raffinatezza metodologica, consente dall'altro lato di essere aperta ai soggetti e al fenomeno oggetto di indagine.

[303] L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*. *Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma 2007, p. 61.
[304] Ivi, p. 65.

A tale scopo, come per raccontare un viaggio si predilige spesso la forma narrativa e ci si serve di immagini o souvenir che testimoniano quanto visto, così anche la presente ricerca verrà narrata e si utilizzeranno i dati raccolti sul campo come testimonianza del viaggio percorso.

La ricerca, iniziata nel Settembre del 2009, ha visto coinvolte tredici classi prime appartenenti a diversi contesti socio-culturali di Milano e periferia; più precisamente hanno partecipato alla ricerca quattro classi prime ubicate nel centro di Milano, quattro classi della Scuola Primaria di Cinisello Balsamo e, infine, cinque classi situate nella periferia nord di Milano.[305] I soggetti, come accade all'interno di un paradigma di ricerca qualitativo, non sono stati scelti in base alla loro rappresentatività bensì in relazione alla loro «rilevanza teorica o pragmatica»[306], o meglio, in base alla loro capacità di fornire più informazioni possibili per la ricerca. Inoltre, ma non di minore importanza, la scelta è ricaduta su quei soggetti che hanno dato la loro disponibilità a intraprendere il viaggio insieme; coinvolgere i docenti nella ricerca significa richiedere loro del tempo per le interviste, per il confronto o la lettura dei dati raccolti e, come spesso accade nel mondo della scuola, tale tempo è frequentemente occupato da programmazioni, collegi docenti e riunioni per la schede di valutazione. Per questo motivo, di grande importanza si è rivelato il colloquio preliminare alla ricerca, grazie al quale ho potuto presentare il progetto di indagine a tutti i docenti, divisi per scuola, cercando di avere cura dei soggetti coinvolti, interpellandoli in modo quieto e mai invasivo.[307] Dovendo indagare il dettato come pratica abituale utilizzata per l'apprendimento della scrittura, è stato fondamentale chiarire che, come soggetti, avrebbero potuto partecipare alla ricerca solamente se avessero utilizzato tale pratica nella loro prassi didattica indipendentemente dalla mia presenza.

Ric[308]: la prima domanda che vi pongo è se voi, indipendentemente dalla mia presenza, siete soliti dettare, se cioè utilizzate questa pratica, perché se mi dite che non dettate o che è da tanti anni che non dettate più, non vengo a indagare, cioè non voglio farvi fare un dettato che non avete nessun interesse a fare. […] Io osservo una

[305] Si tratta, rispettivamente, della Scuola Primaria di via Ariberto appartenente all'Istituto Comprensivo "Cavalieri" di Milano, situata in un contesto socio-culturale alto; la Scuola Primaria del Secondo Circolo Didattico di via Monte Ortigara di Cinisello Balsamo i cui utenti appartengono a un contesto socio-culturale medio, e le due Scuole Primarie di via Thomas Mann e di via Goffredo da Bussero facenti entrambe parte dell'Istituto Comprensivo Sandro Pertini di Milano, situate in un contesto socio-culturale medio-basso.
[306] M. Cardano, *Tecniche di ricerca qualitativa*, Carocci, Roma 2003, p. 18.
[307] C. Sità, P. Dusi, *Il percorso di ricerca*, in L. Mortari (a cura di), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, cit., pp. 45-68.
[308] Nel presente capitolo verranno utilizzate le seguenti abbreviazioni: Ric: ricercatrice; Ins: insegnanti.

pratica che voi fate, fareste indipendentemente dalla mia presenza
Ins1: ma, io pochi, non sono un'amante…[…]
Ins2: sì, io sì, non tantissimi ma li faccio con una mia tecnica che non so se sia la più giusta o la più sbagliata […]
Ins3: qualcuno io l'ho proposto ma non ho trovato una risposta positiva per il dettato, più insofferenza […][309]

Il colloquio preliminare si è quindi reso necessario per evitare di osservare una pratica costruita *ad hoc* per il ricercatore e quindi priva di valore per il raggiungimento degli obiettivi della ricerca empirica. Inoltre, solo grazie al confronto con i soggetti interessati è stato possibile iniziare a definire le modalità con cui intraprendere la ricerca: se, dal mio punto di vista, la telecamera sarebbe stata lo strumento più adatto per osservare il dettato nel suo svolgimento, il dialogo con i docenti interessati ha evidenziato alcune problematiche relative alla videoregistrazione, motivo per cui si è optato per l'audio-registrazione accompagnata da un'osservazione carta-matita. Da subito quindi l'imprevisto ha implicato la ridefinizione di alcune modalità di indagine che avevo precedentemente previsto consentendomi di comprendere quanto la definizione in itinere del progetto di ricerca sia una discriminante dei disegni euristici che si avvalgono dei metodi qualitativi e che utilizzano un approccio naturalistico. Come sostiene Luigina Mortari, «l'apertura mentale e la tolleranza dell'imprevisto, insieme con la disponibilità a rimettere continuamente in discussione il lavoro compiuto, sono le qualità fondamentali del ricercatore naturalistico»[310].

Anche la scelta dei tempi e il numero di osservazioni che inizialmente avevo ipotizzato ha subito una modifica già nel momento della individuazione dei soggetti: volendo seguire l'impianto metodologico della ricerca di Emilia Ferreiro, erano state previste tre osservazioni rispettivamente all'inizio, a metà e a fine anno scolastico ma, dai contatti preliminari con le insegnanti, è emerso che i primi dettati sarebbero stati fatti a Dicembre-Gennaio dopo che i bambini sarebbero stati capaci di scrivere alcune parole partendo dalle sillabe imparate (es: me-la; mo-lo; mu-lo; ma-no ecc..). Le osservazioni sono state così ridotte a due: la prima – in relazione al momento in cui le insegnanti iniziavano a dettare – tra Novembre e Febbraio, e la seconda tra la fine di Maggio e la prima settimana di Giugno.

Prima di osservare la pratica del dettato all'interno delle classi è stata svolta un'intervista guidata[311] con tutte le insegnanti volta a indagare sia questioni inerenti il metodo

[309] Colloquio preliminare alla ricerca avvenuto il 2 Febbraio 2010 presso la scuola di via Monte Ortigara di Cinisello Balsamo, Milano.
[310] L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, cit., p. 73.
[311] Cfr. M. Cardano, *Op. cit*.

di insegnamento della scrittura da loro utilizzato, sia le ragioni soggiacenti alla loro pratica di dettatura.

All'interno dell'analisi delle pratiche di insegnamento l'intervista diventa uno strumento per "far dire" la pratica consentendo di ottenere testimonianze ricche e molto spesso esaustive circa un determinato argomento o questione. All'interno della scuola l'obiettivo principale di un'intervista consiste nel cogliere le motivazioni, le interpretazioni o meglio le categorie mentali, le "teorie in uso" attraverso le quali l'insegnante legge e interpreta le proprie modalità di insegnamento. [312]

Sono state successivamente svolte le due osservazioni in classe mentre le insegnanti dettavano e, contemporaneamente, sono stati raccolti sia i testi scritti da ciascun bambino sotto dettatura, sia le scritture spontanee prodotte da ciascun alunno nella stessa giornata, o nella stessa settimana in cui è avvenuto il dettato. La semplice osservazione della situazione di dettatura e i testi prodotti sotto dettatura non mi avrebbero infatti consentito di comprendere il reale livello di concettualizzazione della scrittura degli alunni; la richiesta della scrittura spontanea è risultata quindi la strada più adeguata per venire a conoscenza del livello di scrittura dei bambini.

Anche in questo caso il rigore che si era pensato di tenere per la raccolta dei testi spontanei dei bambini ha dovuto adattarsi alle condizioni del contesto e, in particolar modo, alla concezione dell'apprendimento della scrittura di ciascun insegnante: secondo alcuni docenti, infatti, i bambini non sarebbero stati capaci di scrivere spontaneamente e, di conseguenza, alcune scritte raccolte non possono essere considerate delle autentiche scritture spontanee poiché i docenti sono intervenuti mentre i bambini scrivevano oppure, in altri casi, i testi spontanei sono tutti molti simili poiché elaborati a partire da uno stimolo-immagine uguale per tutti gli alunni. Ancora una volta, «l'accettare che il processo di ricerca sia aperto a variazioni del percorso e ad aggiustamenti successivi», è stata una delle caratteristiche imprescindibili del ricercatore qualitativo.[313]

Contestualmente alle interviste e alle osservazioni è iniziato il lungo lavoro di trascrizione sia dei testi delle interviste che delle audio-registrazioni avvenute in classe nel momento della dettatura. Se per le interviste non si è ritenuto opportuno utilizzare una metodologia di trascrizione in quanto l'obiettivo non consisteva nell'operare un'analisi formale dei testi, per le audio-registrazioni, come si vedrà in seguito, si è reso necessario

[312] Cfr. L. Perla, *L'intervista per dire della pratica*, in C. Laneve (a cura di), *Analisi della pratica educativa*, cit., pp. 80-100.
[313] D. Demetrio, *Micropedagogia*. *La ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1992, p. XXII.

trovare dei criteri di trascrizione che consentissero di restituire, nella maniera più fedele possibile, la situazione osservata.

La trascrizione di tutte le interviste, nonché delle audio-registrazioni, ha messo in luce alcune zone d'ombra che era necessario analizzare in maniera più approfondita e ulteriori quesiti a cui avrei potuto rispondere solo attraverso un successivo incontro con le insegnanti. Soprattutto per ragioni di etica euristica si è reso opportuno sia un momento di colloquio di gruppo con tutte le insegnanti coinvolte nella ricerca e appartenenti alla stessa scuola – finalizzato alla messa in comune dei primi dati raccolti – sia un'ulteriore intervista con ciascun insegnante volta a chiarificare meglio alcune questioni emerse nella prima conversazione.

> Quello di confrontare gli esiti del proprio lavoro di ricerca con i soggetti partecipanti è considerato un imperativo epistemico, al punto da ritenere che nessun risultato possa essere incluso in un report se prima non è stato sottoposto alla verifica del *member checks*.[314]

Anche se i risultati della ricerca non erano stati ancora elaborati, si è ritenuto però opportuno iniziare a condividere con gli insegnanti alcune costanti emerse durante le osservazioni condotte in tutte le classi al fine di comprendere meglio determinati aspetti della dettatura. La seconda intervista individuale si è invece resa necessaria per risolvere i dubbi che via via emergevano dalla lettura delle trascrizioni della prima intervista e per cercare di giungere il più possibile alla saturazione del racconto. Con una sola intervista infatti non è spesso possibile riuscire a cogliere tutto il sapere degli insegnanti relativo a una determinata pratica; alcune questioni che talvolta i docenti ritengono non rilevanti e non utili, sollecitano invece l'interesse del ricercatore che è chiamato, di conseguenza, a ritornare più volte e in momenti diversi sul tema in oggetto.

Sia il colloquio con il team degli insegnanti di ciascuna scuola, sia la seconda intervista individuale si sono rivelati di grande importanza per l'avanzamento della ricerca e soprattutto per ricalibrare l'analisi dei dati che avevo iniziato a svolgere. Infatti, dal colloquio in cui sono state presentate le costanti emerse in tutte le osservazioni, ho colto una certa insoddisfazione da parte di alcuni insegnanti maggiormente desiderosi di "ricette" relative alla dettatura; alcuni di loro si aspettavano infatti un giudizio sul loro operato e, a partire da questo, una chiarificazione precisa dell'utilità o meno del dettato.

[314] L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, cit., p.71.

> Appena entro in aula un'insegnante mi chiede: "allora, i nostri dettati come sono andati?". Spiego loro quello che ho osservato, non solo nelle loro classi ma in tutte e quattro le scuole.
>
> Ins1: sì, ma comunque, al di là della metodologia, i risultati?
> Ins2: infatti
> Ins1: c'è corrispondenza tra, cioè i metodi sono diversi, ma i risultati che ottengono i bambini sono diversi? Oppure l'abilità della scrittura rimane tale e quale?[315]

Da questo colloquio ho colto che l'analisi dei dati che stavo effettuando poteva considerarsi solamente preliminare a un ulteriore lavoro capace di mettere in relazione sia la metodologia utilizzata dagli insegnanti durante la dettatura, che i testi scritti dai bambini sotto dettatura e spontaneamente. Ancora una volta il confronto con i protagonisti della didattica ha indirizzato la ricerca verso strade nuove o meglio, ha messo in luce la necessità di un lavoro più approfondito sui dati raccolti; «la ricerca didattica più matura non può, oggi, non avvalersi anche del confronto con gli insegnanti osservati».[316]

La trascrizione della seconda intervista e una prima analisi di carattere esplorativo ha invece messo in risalto la presenza di alcune contraddizioni tra le ragioni per cui le insegnanti avevano dichiarato di dettare e la loro modalità di dettatura. Affinché le maestre potessero approfondire il percorso di consapevolezza circa le proprie pratiche di insegnamento iniziato con il mio intervento, si è reso necessario trovare uno "stimolo forte", o meglio un reagente, capace di mettere a nudo alcune incoerenze che, solo diventando oggetto di riflessione, avrebbero potuto migliorare la pratica stessa. Non essendo stato possibile organizzare dei focus group per ragioni logistiche e di rispetto dei tempi lavorativi dei docenti, ciascun insegnante ha preferito continuare individualmente il processo di riflessione iniziato.

La strada che la letteratura relativa all'analisi delle pratiche di insegnamento mi ha suggerito di seguire è consistita nel consegnare a ciascun insegnante i protocolli con la trascrizione delle audioregistrazioni dei due dettati da loro svolti al fine di sollecitare una rilettura della propria pratica. Accanto alla trascrizione è stata consegnata anche un'intervista scritta[317] in cui alcune domande si ripetevano uguali per tutti i docenti mentre altre sono state elaborate a partire dalla trascrizione delle singole interviste.

---

[315] Colloquio del 23 Giugno 2010 avvenuto presso la scuola di via Thomas Mann di Milano.
[316] C. Laneve (a cura di), *Analisi della pratica educativa*, cit., p. 19.
[317] L'intervista scritta si è rivelata la più adatta per rispettare i tempi e le esigenze delle insegnanti: al termine dell'anno scolastico le loro energie per continuare un lavoro di confronto e dialogo erano minime. Loro stesse hanno dichiarato che non avrebbero avuto tempo per ulteriori domande o momenti di confronto da svolgere a

> […] la restituzione, difatti, si configura, anzitutto, come un comportamento motivato dalla deontologia professionale del ricercatore nell'ambito delle scienze umane, eppoi come circolazione di dati di fatto e/o di elementi di analisi nella quale il ricercatore provoca un *dialogo ermeneutico* che permette di arricchire la raccolta dei dati e, quindi, favorire la sua costruzione, senza, però, sostituire i dati interni della propria interpretazione, ma soltanto integrandoli e ricalibrandone la articolazione.[318]

La fase di restituzione della pratica osservata e la raccolta del materiale consegnatomi dalle insegnanti ha costituito, cronologicamente, l'ultima tappa del viaggio percorso anche se, per arrivare insieme alla meta, sarebbero forse stati necessari ulteriori confronti.

In una ricerca empirica come quella descritta il dialogo ermeneutico con le insegnanti potrebbe continuare a lungo ma, in questo modo, ci si appassiona troppo a tutti i nuovi stimoli e sollecitazioni che emergono, rischiando di perdere di vista gli obiettivi che ci si era proposti di raggiungere. Ho ritenuto quindi opportuno terminare questo viaggio nella consapevolezza che, piuttosto che una meta, il punto a cui sono giunta può costituire la partenza per un nuovo itinerario che sarebbe più proficuo e affascinante svolgere in compagnia di altri ricercatori.

Per ragioni di chiarezza euristica qui di seguito viene riportata una tabella riassuntiva delle varie fasi del percorso di ricerca.

Fasi della ricerca	**Periodo di svolgimento**
Inizio della ricerca	Settembre 2009
1° Intervista	Novembre-Febbraio 2009/10
1° Osservazione	Novembre-Febbraio 2009/10
Raccolta delle scritture spontanee	Novembre-Febbraio 2009/10
2° Osservazione	Maggio-Giugno 2010
Raccolta delle scritture spontanee	Maggio-Giugno 2010
Colloquio di gruppo	Giugno 2010
2° Intervista	Giugno 2010
Intervista scritta	Novembre-Dicembre 2010

scuola; si sono invece mostrate interessate e disponibili a continuare un lavoro di riflessione individuale da condurre a casa.

[318] C. Laneve (a cura di), *Analisi della pratica educativa*, cit., p. 19.

3.3. Riflessioni metodologiche e strumenti di indagine

Parlare di metodologia all'interno di una ricerca pedagogica e didattica costituisce un compito particolarmente delicato dal momento che proprio la definizione del metodo rappresenta uno degli argomenti attorno ai quali si fonda lo statuto epistemologico di una disciplina. La fragilità epistemologica da molti ravvisata nella pedagogia dipende, in misura prioritaria, dal fatto che essa non si fonda su metodi di ricerca capaci di garantire l'apparente oggettività propria delle scienze sperimentali: tale assenza sembra perciò precludere alla pedagogia la definizione di scienza. Il problema, in realtà, deve essere affrontato da un'altra prospettiva in quanto la complessità del fenomeno educativo – oggetto di indagine della pedagogia – o la complessità del processo di insegnamento-apprendimento, proprio della ricerca didattica, non può essere indagata con metodi ripetibili e definiti a priori; una tale scelta infatti non sarebbe coerente con la natura dell'oggetto di ricerca. Ciò non significa che il metodo proprio della ricerca pedagogica non sia rigoroso, ma tale rigore deve essere individuato nella compatibilità tra le teorie di riferimento, l'oggetto di studio, i metodi e gli strumenti di indagine che si intende utilizzare. Per essere rigorosi quindi, soprattutto nella ricerca qualitativa, è necessaria una chiara definizione delle scelte metodologiche che vengono fatte e una continua documentazione dei processi, delle ragioni di un eventuale cambiamento così che un altro ricercatore possa ricostruire tutto il percorso che si è fatto. Come sostiene Luigina Mortari «una ricerca è valida nella misura in cui è rigorosa, ed è rigorosa se il metodo è stato profondamente e criticamente pensato e poi attuato con trasparenza, cioè esplicitando ogni passaggio cognitivo sotteso alla sua messa in atto»[319].

Nella presente ricerca si cercherà quindi di far luce sui diversi passaggi che hanno guidato il processo euristico, esplicitando le ragioni delle diverse scelte metodologiche: tale esplicitazione si rende ancor più necessaria in quanto il metodo scelto può essere definito come «un metodo che viene dall'esperienza facendo esperienza»[320], che si è strutturato cioè lungo il cammino della ricerca.

> Un metodo che si modula nel suo divenire, dunque un metodo esperienziale, non risponde a una concezione debole del lavoro scientifico, quanto invece a una concezione pensosamente impegnativa.[321]

[319] L. Mortari (a cura di), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, cit., p.7.
[320] Ivi, p. 34.
[321] *Ibidem.*

Le scelte metodologiche sono state dunque fatte a partire dall'incontro con il fenomeno da indagare e spesso proprio tale incontro ha messo in evidenza alcuni limiti degli strumenti scelti per investigare e delle metodologie che si stavano utilizzando per comprendere la realtà osservata. In particolar modo, come spesso accade, le concettualizzazioni preesistenti rispetto a un determinato oggetto di studio rischiavano di offuscare l'osservazione e l'analisi dei dati che si stava svolgendo: questo errore epistemico dovuto al desiderio di trovare conferma nei dati raccolti delle conclusioni a cui Emilia Ferreiro era arrivata attraverso la sua ricerca è stato superato grazie all'adozione di un metodo induttivo capace di partire proprio dai dati per elaborare considerazioni più generali. Analizzare il dato reale così come esso si manifesta sotto gli occhi del ricercatore non implica però un annullamento della propria soggettività «quanto invece rendere inattivi quei pensieri già formulati e quelle convinzioni cristallizzate che impedirebbero ai dati di parlare in modo originario»[322].
L'analisi dei dati, come accade nella ricerca qualitativa, è diventata un processo che ha accompagnato tutto il percorso euristico e ha richiesto, in itinere, la definizione di nuove procedure non solo per la raccolta di ulteriori dati ma anche per l'analisi del materiale stesso. Per questa ragione nel presente lavoro, accanto a metodi prettamente qualitativi – considerati i più adatti per investigare la complessità del processo di insegnamento-apprendimento – si farà ricorso, in alcuni casi, anche a procedure proprie dei metodi quantitativi.

> Affermare la priorità di una scienza empirica descrittiva per investigare l'esperienza umana non significa escludere l'uso dei concetti matematici e dunque dei metodi quantitativi, quanto situarli al punto giusto del processo di ricerca.[323]

All'interno di un metodo che si è costruito a partire dall'esperienza, anche le procedure di tipo quantitativo hanno trovato una loro giustificazione in quanto hanno consentito un'analisi del materiale raccolto da un'altra prospettiva mettendo in luce particolari che forse, con una sola lente di lettura, sarebbero sfuggiti.

3.3.1. Le interviste

L'intervista all'interno della ricerca qualitativa è uno degli strumenti più diffusi per la costruzione della documentazione empirica dal momento che consente un «approccio non

[322] Ivi, p. 17.
[323] Ivi, p. 28.

standardizzato, elastico e facilmente adattabile ai contesti della ricerca didattica che richiedono "approcci" qualitativi senza peraltro rinunciare al massimo del rigore»[324]. Nel contesto della ricerca didattica volta ad analizzare le pratiche di insegnamento, l'intervista non è soltanto uno strumento per raccogliere la documentazione ma una vera e propria interazione sociale volta a "far dire" la pratica: grazie all'intervista infatti si viene a conoscenza non solo di racconti ricchi, capaci di descrivere la pratica, ma anche delle ragioni che spingono gli individui a mettere in atto quella determinata pratica. Per descrivere, analizzare e comprendere la pratica del dettato, l'intervista ha offerto numerose possibilità conoscitive relative sia al "cosa" e al "come" fanno gli insegnanti quando dettano ma anche, e soprattutto, al "perché" utilizzano questa pratica.

Tra le diverse tipologie di interviste possibili all'interno di un disegno di ricerca qualitativo, quella semistrutturata o guidata[325] è stata ritenuta la più adatta in relazione alle finalità del presente lavoro: in un'intervista guidata l'intervistatore ha la possibilità di utilizzare una traccia che raccoglie un insieme di domande – da seguire piuttosto fedelmente – lasciando però all'intervistato la possibilità di parlare liberamente. L'obiettivo infatti che si stava cercando di perseguire con l'intervista guidata consisteva nel cercare di guidare il percorso cognitivo dell'intervistato senza però imbrigliarlo all'interno di uno schema troppo rigido che avrebbe potuto limitare il racconto; è stato quindi possibile adattare alle esigenze dell'intervistato sia le domande che l'ordine nel quale sono state poste.

La *prima intervista* prevedeva le seguenti domande:

- Da quanti anni insegni nella Scuola Primaria?
- In che modo insegni a leggere e a scrivere ai bambini?
- In classe segui un libro di testo? Quali sono i criteri utilizzati per la scelta?
- Entrando nel merito del dettato, come, quando e perché lo utilizzi?
- Secondo te che cosa imparano i bambini con il dettato?[326]

Ad eccezione della prima domanda posta per iniziare a conoscere l'intervistato e la sua esperienza di insegnamento, le successive sono state scelte secondo un criterio che andasse

[324] L. Perla, *L'intervista per dire della pratica* in C. Laneve (a cura di), *Analisi della pratica educativa*, cit., p. 82.
[325] Cfr. M. Cardano, *Op. cit*.
[326] Dopo il primo colloquio di presentazione e conoscenza si è creato un clima relazionale favorevole all'utilizzo di un registro linguistico informale.

dal generale al particolare[327] così da consentire alle insegnanti di prendere confidenza sia con l'intervistatore che con lo strumento stesso dell'intervista; tale ordine ha permesso di avvicinarsi gradatamente alla tematica specifica del dettato. Durante l'intervista si è reso necessario specificare ulteriormente alcune domande sulla base delle risposte dell'intervistatore: il primo quesito infatti, così posto, non dava garanzia di comprendere l'esperienza che le insegnanti avevano nell'insegnamento della lingua italiana dal momento che, alcune di loro, nonostante avessero più di dieci anni di esperienza alle spalle, era la prima volta che insegnavano italiano in una classe prima. Anche la domanda specifica sul dettato è stata revisionata in itinere in quanto ci si è resi conto dell'errore di aver inserito più quesiti all'interno della stessa domanda: diverse insegnanti, infatti, durante il loro racconto tralasciavano uno degli aspetti (il come, il quando o il perché) ponendo quindi l'intervistatore nella condizione di dover richiedere ulteriori specificazioni.
Le domande della *seconda intervista*, effettuata al termine del periodo di osservazione, sono state così strutturate:

- Quante volte, indicativamente, hai dettato durante l'anno?
- Quali altre attività di scrittura hai proposto parallelamente al dettato?

A queste prime due domande finalizzate a ottenere maggiori informazioni circa la pratica del dettato sono stati affiancati altri due quesiti elaborati sulla base delle risposte fornite nella prima intervista. Per questo motivo la terza domanda è prettamente individuale, nel senso che riporta il pensiero che ciascun insegnante ha espresso nella prima intervista, mentre la quarta è stata posta per avere conferma o meno di un'impressione avuta durante la prima intervista.

- Nella scorsa intervista hai detto che detti "affinché i bambini capiscano meglio la parola e imparino a scriverla correttamente", hai fatto altri pensieri o hai pensato ad altro in questo periodo?[328]
- Durante le prime interviste a tutte le insegnanti ho notato che, nel momento in cui ho posto la domanda relativa al metodo di insegnamento, tutte voi avete risposto in modo sicuro con pensieri molto articolati, mentre quando vi ho chiesto perché dettavate, le

[327] Cfr. S. Kanizsa, *L'intervista nella ricerca educativa*, in S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano 1998, pp. 36-81
[328] Intervista del 23 Giugno 2010 effettuata con un'insegnante della Scuola Primaria di via Monte Ortigara di Cinisello Balsamo.

risposte erano meno elaborate, ho avuto come l'impressione di cogliervi di sorpresa, hai avuto anche tu questa impressione? Cosa ne pensi?

Sicuramente il limite di quest'ultima domanda può consistere nella sua lunghezza e nel fatto di non utilizzare termini dal significato univoco (elaborati, articolati) ma si è resa necessaria per comprende se la tendenza emersa dall'analisi fatta sulla prima intervista era frutto di un'impressione personale oppure veniva confermata dagli intervistati. Questo problema di interpretazione avrebbe potuto essere superato grazie a un lavoro di equipe in cui il materiale viene analizzato contemporaneamente da più ricercatori ma, in assenza di questa possibilità, l'unica strada eticamente corretta è consistita nel ripresentare il problema a coloro che hanno fornito le informazioni su cui si è insinuato il dubbio.

Durante le interviste si è cercato di porsi in un ascolto interessato, attivo e non giudicante per permettere agli intervistati di sentirsi valorizzati e liberi di esprimere il proprio punto di vista; anche quando le insegnanti chiedevano di prendere una posizione relativa all'utilità o meno del dettato, si è cercato di soddisfare le loro richieste esponendo alcune indicazioni fornite dalla letteratura secondaria di cui l'intervistatore era a conoscenza.

> […] l'intervistatore, sollecitato a prendere posizione nel colloquio dell'intervista, deve sottrarsi tutte le volte che ciò può perturbare la libera costruzione del discorso da parte dell'intervistato. […] Ciò non equivale alla consegna del silenzio; in tutti i casi in cui si hanno buone ragioni per credere che rispondere a una richiesta dell'intervistato non distorca, ma anzi, favorisca la costruzione del discorso a questa richiesta occorre aderire.[329]

Frequenti sono stati gli interventi di ricapitolazione operati dall'intervistatore finalizzati sia a riassumere i tratti salienti del racconto, sia ad avere conferma, da parte dell'intervistato, di aver compreso adeguatamente il pensiero espresso.

```
Ric: quindi, secondo te, con l'attività del dettato loro cosa
imparano?
Ins: a scrivere senza errori, penso, sì…(dubbiosa), no, sicuramente,
non mi fare andare in crisi(ridendo)no, no, sicuramente, per esempio
l'esperienza che ho fatto due anni fa, ho fatto la prima e la
seconda, in seconda avevo una classe di venti bambini, lascia stare i
casi limite, due o tre, la soddisfazione più grande è che, facevano
dei dettati, praticamente senza errori, però lo sbaglio che ho fatto
è che tendevo a dettare troppo, quindi loro erano bravissimi, senza
errori, perfetti, perché io penso che entro la terza elementare non
```

[329] M. Cardano, *Op. cit*., p. 92.

> debbano fare errori, altrimenti li fanno per tutta la vita, secondo me, forse me l'ha detto qualcuno, e erano abituati a fare pochi pensieri, li avevo preparati poco al pensiero, al pensierino
> Ric: alla composizione?
> Ins: sì, questa volta starò più attenta
> Ric: quindi ti sei soffermata di più sull'ortografia e meno sulla composizione
> Ins: sì, sì, sì, ora non so come andrà, cioè troppo, comunque loro me lo richiedevano, era una specie di stato ipnotico il loro, stavano lì ore e ore in silenzio, così, però erano diventati bravissimi.[330]

Gli interventi di ricapitolazione svolti possono essere anche definiti "a specchio" o "a riflesso" in quanto «consistono nel riassumere le parole dell'intervistato, oppure nel riproporgli le ultime parole pronunciate»[331]; tale atteggiamento permette all'intervistatore di essere rassicurato circa la corretta comprensione dei concetti che l'intervistato esprime e, nello stesso tempo, sollecita quest'ultimo ad approfondire ulteriormente il discorso.

Dal testo riportato qui sopra si intuisce come tutte le interviste siano state registrate e trascritte per poter poi essere analizzate; per la trascrizione si è scelto di riportare fedelmente il testo orale lasciando inalterato il registro e le strutture sintattiche proprie del linguaggio orale e, eventualmente, anche alcune sviste grammaticali. Non si è optato però per un particolare metodo di trascrizione in quanto l'obiettivo prioritario dell'utilizzo delle interviste non consisteva nel farne un'analisi del discorso o un'analisi formale, bensì del contenuto.

L'analisi della documentazione empirica è avvenuta attraverso una serie di operazioni intellettuali finalizzate ad articolare una risposta alle domande del disegno di ricerca; in primo luogo vi è stata una lettura metodica di tutto il *corpus* testuale relativo alla trascrizione delle interviste così da acquisire una certa familiarità con il contenuto dei testi.

> Bisogna dormire con le proprie interviste. Bisogna che lavorino nella testa del ricercatore in modo da rilevarsi progressivamente nella loro struttura significante.[332]

In secondo luogo, essendo i testi delle interviste molto ampi e ricchi dal punto di vista del contenuto, si è resa necessaria l'individuazione di unità di testo significative in relazione agli obiettivi della ricerca. Questa operazione ha comportato, inevitabilmente, l'esclusione di alcune parti di testo ritenute meno pertinenti.[333]

---

[330] Intervista del 23 Novembre 2009 condotta presso la Scuola Primaria di via Goffredo da Bussero.
[331] S. Kanizsa, *L'intervista nella ricerca educativa*, in S. Mantovani (a cura di), *Op. cit*., p. 66.
[332] D. Demaziere, C. Dubar, *Dentro le storie. Analizzare le interviste biografiche*, Cortina, Milano 2000, p. 296.
[333] C. Sità, P. Dusi., *Il percorso di ricerca* in L. Mortari (a cura di), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, cit., pp. 45- 68.

Unità di testo (in grassetto)
Ric: Entrando nel merito del dettato, come, quando e perché lo utilizzi? Ins: Devo dire che lo scorso ciclo l'ho usato meno rispetto alle volte precedenti, forse l'ho usato di più nelle classi alte proprio come sintesi, quando abbiamo iniziato a studiare, dalla terza in poi, e c'era la necessità di sintetizzare gli argomenti o in seguito a uscite didattiche, per esempio la visita al museo, che c'erano degli agganci con le materie di studio, scienze, storia, geografia, ecco che arrivava la sintesi fatta da loro e poi io, va beh, dettavo, quindi poteva esserci anche un avvio al prendere appunti. **Comunque, anche se meno, in prima e in seconda sicuramente lo uso, lo uso, l'ho usato, serve, mi serve, intanto come verifica per me per vedere se hanno memorizzato il passaggio dal fonema al grafema, vedo quindi come loro traducono questo suono in grafica, e poi penso che a loro possa servire ancora come rinforzo perché ascoltano con maggiore attenzione il suono della parola che viene dettata e lo riproducono in maniera silenziosa perciò devono anche pronunciarlo o riprodurlo nella maniera corretta**, e passano poi alla scrittura; può **aiutarli** quindi nelle classi basse sicuramente **per un supporto, un rinforzo alla memorizzazione di quelli che sono i fonemi e i grafemi.**[334]

Nonostante questa prima operazione abbia consentito un' importante selezione del materiale da analizzare, le parti significative individuate erano ancora molto lunghe e richiedevano un'ulteriore riduzione; si è proceduto quindi con la costruzione di descrizioni sintetiche delle parti precedentemente selezionate.

Unità di testo (in grassetto)	Descrizione sintetica
Sì io l'ho usato il dettato perché secondo me è una verifica, non solo per noi, ma anche per i bambini, per loro in questo momento è importante perché riescono a valutarsi, capire… loro si valutano, verificano se dal fonema sono capaci di trasformarlo in grafema, e questo è importante per loro, poi per me è importante, non solo adesso in prima, ma anche in futuro, verificare se c'è qualche problema, e di scrittura ma anche di problemi di ortografia. Quindi per me è importante farlo, ed è importante farlo anche collettivamente, come autodettato, loro mi dicono la parolina che vogliono scrivere e mi dettano le parole e io le scrivo alla lavagna, poi verifichiamo, chiamiamo un altro bambino e andiamo a vedere se ciò che ha detto è corretto o no.	Il dettato è una verifica per sé e per i bambini. Verifica il passaggio fonema/grafema e eventuali problemi di scrittura e ortografici.

[334] Intervista dell'11 Gennaio 2010 realizzata presso la scuola di via Ariberto, Milano.

Anche la descrizione sintetica avrebbe richiesto, per correttezza euristica, di essere tradotta in un'etichetta capace di esprimere la qualità essenziale dell'unità di testo selezionata. Questo procedimento, tuttavia, se condotto in solitudine, perde di significato in quanto privo di quel confronto ermeneutico che consente di superare il rischio di proiettare nei dati ciò che si desidera trovare. Si è ritenuto quindi opportuno fermarsi a questo livello di sintesi e trovare una modalità per rendere visibili, e quindi più facilmente analizzabili, le descrizioni sintetiche elaborate.

Nella *prima intervista*, l'intersezione tra le domande dell'intervista e gli obiettivi della ricerca ha permesso di giungere al seguente schema.[335]

	Ins.1_ Monte O.	Ins.2_ Monte O.	Ins.3_Monte O.	Ins4_ Monte O.	Ins1_ T. Mann
Metodo di insegnamento	Prima fonematico, poi globale ora misto.	Prima il globale quando il livello dei bambini era più alto. Ora sillabico per dare a tutti la possibilità di imparare.	Prima il globale, ora misto: parte dalla frase ma passa velocemente alla sillaba.	Parte dall'alfabeto e dai tre caratteri[1]: insegna tutte le lettere secondo una successione scelta da lei.	Fonico-sillabico; parte dal pregrafismo e da ogni singolo fonema, poi unisce in sillabe.
Quando detta	Ha iniziato quasi subito appena i bambini potevano scrivere parole	Paio di volte alla settimana	Ha iniziato a dettare parole e frasi quando i b. erano un po' competenti	Ha iniziato presto con sillabe e frammenti di parola	Ha sempre dettato fin da subito
Come detta	Prima la parola intera, poi sillabata e se un suono è difficile, lettera per lettera	I bambini leggono più volte le frasi sul testo che verranno poi dettate. Detta sillabando molto lentamente	Non specifica.	Sillaba e detta lettera per lettera per le parole con suoni difficili o non ancora fatti	Non specificato
Perché detta	Per i bambini in difficoltà che hanno problemi di linguaggio. Per aiutare i bambini alla corretta pronuncia e corretta ortografia	Per far concentrare i b. sui suoni, rimangono più concentrati sui suoni e su come devono scriverli	Detta affinché i b. capiscano meglio la parola e la imparino a scrivere correttamente È consapevole di dare istruzioni quando detta	Per vedere cosa hanno appreso i b., per sondare il loro livello di preparazione. Per pesare la loro attenzione	Perché è una verifica per sé e per i b; verifica rapporto fonema-grafema. Per vedere se ci sono problemi di scrittura e ortografia
Che cosa imparano i bambini con il dettato	Imparano a parlare, la corretta pronuncia e la corretta ortografia	Imparano a fare un lavoro da soli concentrandosi. In linea generale serve per imparare a scrivere	Imparano prima a scrivere più correttamente	Imparano a concentrarsi di più	Imparano a scrivere e a comprendere
Altro		Il dettato piace ai b., perché è una verifica con se stessi	Non ama molto i dettati e non detta sillabe o parole con le sillabe appena insegnate	All'inizio ai b. non piaceva il dettato, vissuto con ansia	Dettato è molto importante, è sempre una verifica

Tabella 1. Analisi della prima intervista

[335] All'interno della tabella sono state utilizzate le seguenti abbreviazioni: Monte O: scuola di via Monte Ortigara di Cinisello Balsamo; T. Mann: scuola di via Thomas Mann di Milano; b.: bambini. Per ragioni di spazio non sono stare riportate le risposte di tutte e tredici le insegnanti.

Questo procedimento, condotto su tutti e tredici i testi della prima intervista, ha consentito sia una lettura verticale che orizzontale dell'intero *corpus* di dati. L'analisi verticale, riferita cioè a ciascun insegnante, ha permesso di connotare ciascun intervista – o una parte del testo – con attributi formali[336] quali la coerenza o incoerenza.[337]

	Ins.1_ Monte O. (=)	**Ins.2_ Monte O. (=)**	**Ins.3_Monte O. (=)**	**Ins4_ Monte O. (/)**	**Ins1_ T. Mann (/)**
Perché detta	Per i bambini in difficoltà che hanno problemi di linguaggio. Per aiutare i bambini alla corretta pronuncia e corretta ortografia	Per far concentrare i b. sui suoni, rimangono più e su come devono scriverli	Detta affinché i b. capiscano meglio la parola e la imparino a scrivere correttamente È consapevole di dare istruzioni quando detta	Per vedere cosa hanno appreso i b., per sondare il loro livello di preparazione. Per pesare la loro attenzione	Perché è una verifica per sé e per i b; verifica rapporto fonema-grafema. Per vedere se ci sono problemi di scrittura e ortografia
Cosa imparano i bambini con il dettato	Imparano a parlare, la corretta pronuncia e la corretta ortografia	Imparano a fare un lavoro da soli concentrandosi. In linea generale serve per imparare a scrivere	Imparano prima a scrivere più correttamente	Imparano a concentrarsi di più	Imparano a scrivere e a comprendere

Tabella 2. Coerenza o incoerenza tra le risposte. Prima intervista

L'analisi orizzontale dei testi ha invece consentito di cogliere similitudini o contrapposizioni di pensiero tra le diverse insegnanti intervistate: questo lavoro ha permesso una lettura più quantitativa dei dati raccolti nel senso che è stato possibile individuare le risposte più frequenti. Se si osservano, per esempio, le risposte relative a "cosa imparano i bambini con il dettato" (tabella 2), si rileva come la risposta "imparano a scrivere" sia la più frequente.

Nella *seconda intervista* invece, dopo aver individuato le unità di testo significative e aver costruito le descrizioni sintetiche, si è scelto di analizzare in modo approfondito le domande tre e quattro. Dal momento che la terza domanda della seconda intervista era stata costruita *ad hoc* per ciascun insegnante sulla base delle risposte fornite alla quarta domanda della prima intervista, è stato necessario accostare le due risposte per poter cogliere elementi di continuità o meno tra i due testi. Anche in questo caso a ciascuna intervista sono stati attribuiti gli stessi simboli della prima intervista.

[336] M. Cardano, *Op.cit.*, p. 99.

[337] Con il simbolo (=) si indica la coerenza tra le due risposte (perché detta e cosa imparano i bambini con il dettato); con il simbolo (/) si indica una non coerenza tra le due risposte.

	1° intervista (domanda 4)	2° intervista (domanda3)
Insegnante 3_Ariberto **(/)**	All'inizio il (dettato) serve a noi insegnanti per verificare se c'è la corrispondenza, suono lettera, suono sillaba, suono parola, come facciamo a sapere se l'hanno fatta, se possiamo andare avanti, se per tutti la T ha quella forma? È importantissimo. Tutte le verifiche servono a noi.	Non l'ho usato come verifica, anche perché i dettati, hai visto come li faccio io, sono tutti dieci o quasi, e poi in prima fanno più errori quelli più bravi, perché quelli più incerti sono più ligi, anche a copiare dalla lavagna, quelli più bravi le scrivono come le sanno o le ricordano, gli altri stanno più attenti a quello che sentono.
Insegnante 3_ Bussero **(=)**	Secondo me il dettato…leggere e scrivere è una tecnica e loro scrivendo…, intanto si abituano all'ascolto, al suono, al fatto che corrisponde a un segno e acquisiscono la consapevolezza prima del grafema e fonema, questa corrispondenza, e poi imparano…non so come dire, a non fare errori cioè è una tecnica la scrittura, secondo me, più scrivi più diventi consapevole di quello che scrivi, anche degli errori che fai, penso.	Riconfermo quello che ho detto, ma mi sembra che funzioni a livello di ortografia, un pochino, non lo so veramente, penso di sì.

Tabella 3. Continuità tra la prima e la seconda intervista

Dalla lettura delle descrizioni sintetiche relative alla quarta domanda – che chiedeva conferma o meno di un'impressione avuta dall'intervistatore durante la prima intervista – è emersa la necessità di analizzare i testi utilizzando attributi formali differenti rispetto a quelli precedentemente scelti (coerenza e continuità). L'intersezione tra gli obiettivi della ricerca e le risposte alla quarta domanda ha permesso di individuare un nuovo attributo[338], quello della consapevolezza, che meglio di ogni altro sembrava aderire ai testi analizzati.

[338] In questo caso non si tratta di un attributo formale bensì di un attributo sostantivo. Cfr. M. Cardano, *Op. cit.*, p. 99.

Insegnante 1_Monte O.	Descrizione sintetica	Attributo
Ma, perché se si prendono in considerazione le varie tecniche, i vari metodi, a volte si fa fatica a spiegare perché lo fa, uno lo fa ma non riesce a verbalizzare bene la motivazione; penso che sia per questo; dentro di te lo sai perché lo fai ma non riesci… non ci rifletti più di tanto, sai che è una cosa che ti serve, che è una tecnica che è utile, e non sempre vai al di là di questo. Forse è una di quelle cose che vengono un po' meccaniche anche a noi, come quando devi fare dei lavori in casa, li fai non è che stai lì a pensarci tutti i giorni. Molto spesso noi utilizziamo tecniche consolidate.	È difficile spiegare le motivazioni, il perché di una determinata tecnica o metodo. Dettato come pratica consolidata (abitudine)	Consapevolezza (poca)

Tabella 4. Consapevolezza. Seconda intervista

L'individuazione della unità di testo significative, la costruzione delle descrizioni sintetiche e l'esplicitazione degli attributi (coerenza, continuità, consapevolezza) hanno permesso di definire l'ultima fase del percorso di ricerca. Dall'analisi effettuata sulle prime due interviste è infatti emersa la necessità di far riflettere ulteriormente le insegnanti circa la loro pratica. Come si vedrà in seguito[339], infatti, sono state rilevate numerose contraddizioni tra le ragioni per cui le insegnanti dichiaravano di dettare e la modalità con cui tale pratica veniva svolta. Si è quindi ritenuto opportuno consegnare a ciascun insegnante le trascrizioni delle proprie situazioni di dettatura accompagnate da un'intervista scritta.[340]

Tale *intervista scritta* è stata strutturata in quattro sezioni[341] volte a esplicitare ulteriormente alcuni elementi emersi sia dall'osservazione della dettatura che dall'analisi delle precedenti interviste. Tutti i testi[342] sono stati analizzati utilizzando il metodo precedentemente elaborato e applicando a ciascuna descrizione sintetica tutti gli attributi stabiliti in precedenza. Tale modalità di analisi ha consentito, ancora una volta, una duplice lettura: verticale, nel senso che ogni intervista è stata, prima di tutto, analizzata nella sua interezza come un testo a se stante e, successivamente, è stato possibile confrontare,

[339] Si veda capitolo 4.
[340] Le ragioni di tale scelta sono state esplicitate nella nota 317, paragrafo 3.2.
[341] Si veda l'allegato B, p. 521.
[342] Le interviste scritte sono solamente nove poiché quattro insegnanti sono state trasferite in altre scuole e non è stato possibile terminare il lavoro iniziato insieme.

utilizzando gli attributi definiti, le risposte fornite da ciascun insegnante in tutte e tre le interviste. Dal momento che quest'ultima intervista prendeva in considerazione diversi aspetti della pratica di dettatura (scopi, modalità, relazione tra scopo e modalità ecc…) si è reso necessario esplicitare ulteriormente i rapporti di coerenza o non coerenza.

	Ins 1_ Monte O. **(/)**
3° intervista (Per quale scopo hai fatto questi dettati?)	Verificare le competenze fonema-grafema.
3° intervista (Durante la dettatura hai dato indicazioni ai bambini su come scrivere una determinata parola? Quale modalità hai scelto?	Sì ho dato indicazioni per far sentire le particolarità ortografiche

Tabella 5. Coerenza tra scopo e modalità di dettatura. Terza intervista.

Nel caso sopra riportato, la lettura verticale del testo dell'intervista scritta ha consentito di mettere in luce la coerenza, o meglio la non coerenza, tra lo scopo per cui si è scelto di dettare e la modalità di dettatura attuata. Una lettura orizzontale del *corpus* di dati ha permesso, invece, di attribuire la categoria della coerenza o non coerenza alle risposte – fornite nella prima e nella terza intervista – relative agli scopi per cui si detta.

	1° intervista (Perché detti?)	3° intervista (Per quale scopo hai fatto questi dettati?)
Ins_3 Monte.O **(/)**	penso, magari mi illudo anche, che capiscano meglio la parola e la scrivano, imparino a scriverla correttamente prima, magari.	Per verificare se alcuni obiettivi, in particolare per quelli inerenti l'ortografia, sono stati raggiunti. Per riflettere sui risultati ottenuti ed eventualmente modificare la programmazione prevista, proponendo esercizi più mirati.

Tabella 6. Coerenza degli scopi. Prima e terza intervista.

Anche l'attributo della consapevolezza ha richiesto un'ulteriore esplicitazione poichè tale categoria poteva essere riferita sia alla modalità di dettatura (come hanno dettato le insegnanti) sia al concetto di dettato come pratica abitudinaria su cui spesso non si riflette a sufficienza.

Insegnante 2_Bussero.	Attributo
Le mie continue ripetizioni e la mia insicurezza non hanno certamente prodotto risultati positivi infatti il primo dettato è stato un disastro	Consapevolezza (modalità di dettatura)
Spesso alcune attività si propongono sulla scia di esperienze di colleghe più esperte. Ciò non basta, bisogna avere chiaro l'obiettivo da raggiungere e lo scopo dell'attività proposta.	Consapevolezza (abitudine, poca riflessione)

Tabella 7. Consapevolezza. Terza intervista.

Dalla descrizione della metodologia utilizzata è possibile comprendere come i diversi passaggi siano stati definiti in itinere sulla base della lettura dei testi; questa analisi di tipo induttivo non è certamente la sola strada che era possibile percorrere ma è sembrata la più adeguata in relazione alle domande di ricerca. Anche gli attributi assegnati alle diverse parti dei testi non sono stati definiti a priori sulla base delle teorie di riferimento ma sono stati scelti in relazione al contenuto delle interviste. Le difficoltà di analisi incontrate sono attribuibili all'ampiezza delle informazioni – ben al di sopra delle aspettative – che tali interviste hanno prodotto. Per questo motivo, oltre a confermare alcune ipotesi elaborate all'inizio del percorso euristico, il materiale raccolto ha fatto sorgere anche ulteriori curiosità che sarebbe opportuno continuare a investigare.

3.3.2. L'osservazione e l'audio-registrazione

L'osservazione costituisce, assieme all'intervista, uno dei metodi più appropriati per conoscere i contesti e i processi educativi soprattutto se l'obiettivo dell'azione euristica consiste nel cogliere come i fenomeni educativi si manifestano abitualmente nel loro contesto naturale. Data la complessità dell'oggetto di indagine non esiste un metodo unico e standardizzato di osservazione ma questo viene definito in funzione degli obiettivi della ricerca.

All'interno dell'analisi delle pratiche di insegnamento l'osservazione non costituisce solamente uno strumento di rilevazione dei dati ma diventa uno dei metodi più preziosi per condurre la ricerca: «osservare non significa, infatti, guardare e registrare fedelmente la realtà, ma significa adottare un atteggiamento "di ricerca", guidato da un'ipotesi di lavoro e

finalizzato a scoprire qualcosa che non si conosce ancora»[343]. Proprio uno degli obiettivi che l'analisi delle pratiche di insegnamento si propone di raggiungere, consistente nell'osservare cosa accade mentre gli "insegnanti insegnano", dà all'osservazione un ruolo centrale nel processo di indagine. Anche la presente ricerca didattica, avendo come scopo quello di osservare per poi analizzare e comprendere cosa accade quando l'insegnante detta, chiede al ricercatore di inserirsi all'interno del contesto in cui le situazioni di dettatura avvengono per osservarle nel loro accadere.

Per comprendere come è stata svolta la pratica di dettatura nelle classi prime delle Scuole Primarie scelte come soggetti della ricerca, sono state quindi condotte due osservazioni all'interno di tutte e tredici le classi coinvolte[344]; per limitare il più possibile il rischio della reattività dei soggetti[345] si è scelto di svolgere dei colloqui con le insegnanti, antecedenti alle osservazioni, in cui sono state spiegate le ragioni e le modalità di osservazione. Era infatti necessario che le insegnanti non modificassero la propria modalità di dettatura a seguito della presenza dell'osservatore; per questo motivo, anche all'interno delle singole classi e in presenza degli alunni, sono state ribadite le motivazioni della presenza del ricercatore.[346]

Dal momento che l'attenzione era rivolta alla situazione di dettatura nella sua interezza, oggetto dell'osservazione sono state le insegnanti, gli alunni e il contenuto veicolato nell'azione di insegnamento. Per cogliere tale complessità e non potendo utilizzare la videocamera[347], si è reso necessario costruire una modalità di osservazione capace di cogliere il maggior numero di informazioni possibili relative alla situazione di dettatura. Il metodo di osservazione, come spesso accade, si è affinato nel corso delle osservazioni grazie a una maggiore familiarità con l'oggetto da osservare e un certo addestramento avvenuto con l'esperienza.[348] Anche gli strumenti utilizzati son stati scelti in modo tale che, congiuntamente, potessero cogliere nel modo più fedele la situazione di dettatura: l'osservazione è stata quindi condotta utilizzando una scheda di osservazione congiuntamente al registratore. Il primo strumento, costruito *ad hoc*, dava la possibilità di registrare aspetti

[343] R. Cassiba, *L'osservazione, strumento di conoscenza dei contesti educativi*, in C. Laneve (a cura di), *Analisi della pratica educativa*, cit., p.70.

[344] La prima osservazione è avvenuta tra Novembre e Febbraio mentre la seconda si è svolta tra Maggio e Giugno dello stesso anno scolastico.

[345] P. Braga, P. Tosi, *L'osservazione* in S. Mantovani (a cura di) *Op. cit*., pp. 84-162.

[346] Dopo pochi minuti la presenza del ricercatore è stata o ignorata o considerata una presenza naturale. Diversi bambini infatti si rivolgevano al ricercatore come se fosse un'altra insegnante domandando, per esempio, come dovevano eseguire il compito di scrittura.

[347] Si veda il paragrafo 3.2.

[348] L'errore commesso in questa fase di rilevamento dei dati consiste nel non aver fatto, precedentemente all'avvio della ricerca, delle osservazioni di prova che avrebbero consentito di arrivare all'osservazione dell'oggetto specifico con una certa esperienza.

relativi al contesto come, per esempio, la posizione dell'insegnante durante la dettatura, la collocazione dei banchi, nonché alcune situazioni di interazione alunno-insegnante o alunno-alunno.

Data osservazione: 26 Febbraio 2010

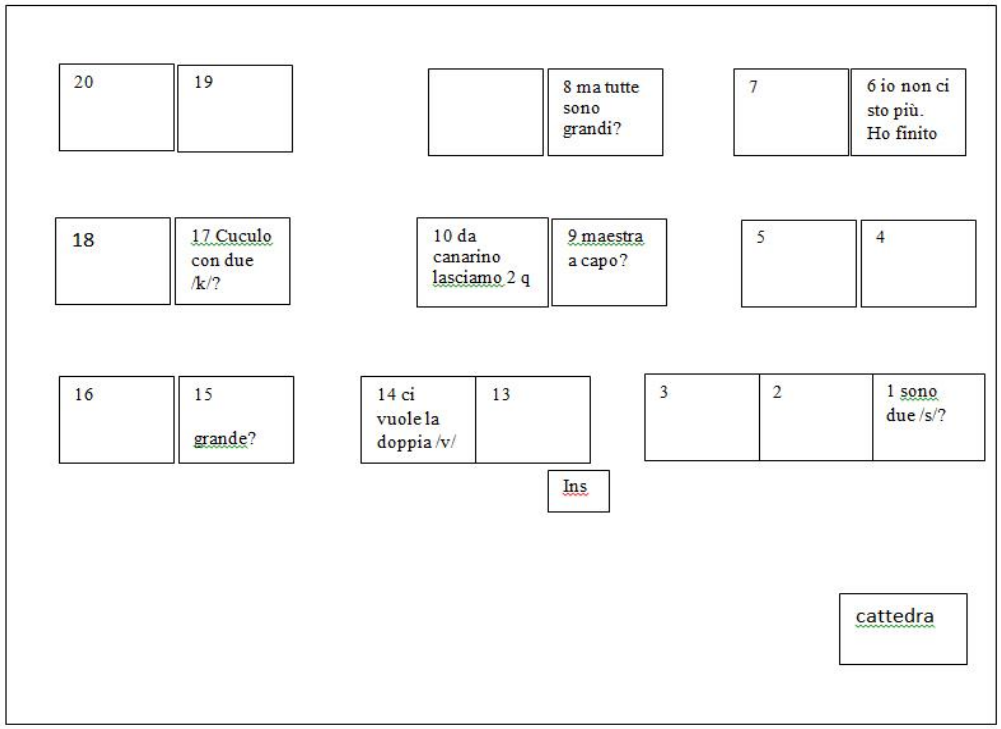
Scuola Primaria: Monte Ortigara, Cinisello Balsamo

Insegnante: 2

Numero alunni presenti: 20

Posizione dell'insegnante: seduta di fronte a B13; rimane lì per tutta la durata della situazione di dettatura

Note relative agli alunni: B11 e B12 chiacchierano mentre l'insegnante detta; in particolar modo sembra che B12 guardi il quaderno di B11 per vedere come vanno scritte le parole. B3 dopo poche parole si arrende, non scrive più nulla. Quando, al termine della dettatura, l'insegnante rilegge il dettato, lui riempie di parole l'intera pagina. Anche B14, dopo la parola "contenti" non scrive più nulla.



A ciascun alunno è stato attribuito un numero che è stato riportato anche sul foglio su cui veniva scritto il dettato; all'interno di ciascun banco raffigurato, come è possibile vedere dalla scheda di osservazione, sono stati riportati gli interventi di ogni alunno durante la dettatura dell'insegnante. Il solo utilizzo del registratore, infatti, non avrebbe consentito all'intervistatore di riconoscere a quale alunno appartenessero gli interventi fatti. La scelta di riportare le parole dei bambini all'interno dei riquadri raffiguranti i banchi si è resa necessaria

per permettere di confrontare gli interventi degli alunni con le scritture che poi, effettivamente, sono state prodotte sul quaderno. Nella scheda di osservazione sopra riportata, per esempio, l'alunno B17 domanda se "cuculo" si scriva con due /k/: grazie a questa strategia di rilevazione degli interventi è possibile, successivamente, verificare con quante /k/ l'alunno abbia scritto la parola sulla base anche della risposta fornita dell'insegnante. La scheda di osservazione così strutturata ha consentito inoltre di individuare gli interventi di aiuto forniti dall'insegnante o eventuali aiuti reciproci tra gli alunni. Questa tecnica di rilevazione delle parole dei bambini è stata adottata solamente per gli interventi prettamente inerenti il dettato mentre tutte le altre interruzioni avvenute durante la dettatura, ma non relative all'oggetto di indagine, sono state semplicemente audioregistrate. Per cercare di cogliere tutte le interazioni verbali il registratore è stato posizionato sulla cattedra se l'insegnante rimaneva seduta e dettava da quella postazione; in caso contrario, se cioè l'insegnante girava tra i banchi relazionandosi con i singoli alunni per correggerli o per ridettare alcune parole, il registratore veniva consegnato all'insegnante che decideva come sistemarlo in modo tale da cogliere anche i singoli interventi che spesso venivano fatti con un tono di voce basso.

Questa modalità di osservazione della pratica di dettatura ha richiesto molta attenzione e concentrazione da parte del ricercatore soprattutto in quelle situazioni in cui gli interventi dei bambini si susseguivano con un ritmo incalzante; per questo motivo, in alcune occasioni, la scheda di osservazione con i dati relativi al contesto è stata compilata subito al termine dell'osservazione. Anche la trascrizione delle audioregistrazioni è stata effettuata nei giorni appena successivi l'osservazione così che nella mente del ricercatore fosse ancora ben impressa la situazione di dettatura.

3.3.2.1. La trascrizione delle audioregistrazioni

La trascrizione delle audioregistrazioni ha rappresentato uno dei momenti cardine del lavoro di ricerca in quanto i testi prodotti costituiscono il materiale che, meglio di ogni altro, permette di comprendere come si svolge la pratica di dettatura all'interno delle classi osservate. Non avendo a disposizione delle videoregistrazioni, la trascrizione dell'audio doveva permettere di "fotografare" al meglio la situazione di dettatura mettendo in luce sia le azioni dell'insegnante che quelle dei bambini. Il lavoro è risultato particolarmente lungo e faticoso per una molteplicità di fattori: in primo luogo a causa della copiosità del materiale da trascrivere; sono state infatti svolte ventisei audioregistrazioni che, in media, sono durate una

ventina di minuti ciascuna. In secondo luogo, la complessità della situazione di insegnamento-apprendimento richiede che siano colte non solo le parole dell'insegnante e dei bambini bensì le relazioni che si instaurano tra insegnante, alunni e contenuto disciplinare veicolato in quella particolare situazione didattica: ciò ha comportato un continuo riascolto delle audioregistrazioni che costantemente dovevano essere integrate con il materiale presente nelle schede di osservazione.

Infine, il problema cruciale è consistito nell'elaborazione di un metodo di trascrizione che fosse funzionale agli obiettivi della ricerca ma che, contemporaneamente, potesse rispecchiare il più fedelmente possibile la pratica osservata. Si è quindi reso necessario operare delle scelte utili in relazione all'oggetto della ricerca senza tuttavia ignorare modelli di trascrizione precedentemente elaborati dalla ricerca pedagogica e didattica. Nonostante l'obiettivo delle trascrizioni prodotte non fosse quello di operare un'analisi della conversazione, si è scelto di fare riferimento alle convenzioni di trascrizione adottate da Fasulo e Pontecorvo[349] cercando tuttavia delle soluzioni personali ai problemi che la peculiarità della situazione di dettatura presentava. In particolar modo si è reso necessario trovare delle strategie che potessero far comprendere gli aspetti prettamente fonologici insiti nella dettatura delle parole.

Qui di seguito verranno riportare le scelte di trascrizione operate.

La *sovrapposizione*, o parlato simultaneo, è stato indicato con la parentesi quadra in corrispondenza dell'inizio delle parole sovrapposte.

```
B15:        maestra, ma lei [guarda la mia]
Ins:        [no, devi guardare sul tuo foglio]
```

Le *pause*, se inferiori ai due secondi, sono state rappresentate con la semplice virgola; nel caso di pause più prolungate è stato riportato il tempo tra parentesi tonde. Le pause possono essere interne a un turno di parola o tra due turni. Qui di seguito viene indicata una pausa di quindici secondi presente tra due turni di parola.

```
Ins:        DAVANTI, una parolina sola
            (15.0)
():         maestra, davanti?
```

La *secca interruzione* del flusso del parlato è stata indicata con il trattino.

[349] Cfr. A. Fasulo, C. Pontecorvo, *Come si dice? Linguaggio e apprendimento in famiglia e a scuola*, Carocci, Roma 1999.

```
Ins:        non l'abbiamo mai visto, è nuovo nuovo, ci sono però delle
            paroline che però conosciamo già, che avete già scritto,
            allora, attenti! CORVO CA:NA:RI:NO e-
B6:         mi aspetti?
```

Le *tonalità nettamente ascendenti* come la domanda sono state indicate con il punto interrogativo.

```
Ins:        le orecchie sono ben aperte?
```

Il punto esclamativo è stato invece utilizzato per esprimere il *tono enfatico.*

```
B:          questo qua noi non l'abbiamo mai visto!
```

Le parole pronunciate sottovoce sono state racchiuse tra due segni di "centigrado".

```
Ins:        SONO, adesso prosegui, CON:TEN:TI, CON:TEN:TI
            ((si rivolge a B13)) °proviamo a scrivere?°
```

I turni *difficili da decifrare* sono stati racchiusi tra parentesi tonde. È stato utilizzato questo simbolo anche quando non è stato possibile comprendere a quale alunno appartenessero le parole pronunciate.

```
():         maestra la scriviamo () quadretti?
```

Sono state invece utilizzate delle doppie parentesi per indicare *gesti, azioni ed eventi* accaduti nel contesto.

```
Ins:        sch:: E, CU:CU:LO, sch::
(32.0)      ((durante questa pausa detta a bassa voce le parole a B13))
```

Se le convenzioni sopra riportate permettono di far comprendere aspetti generali della conversazione quali il ritmo, l'intonazione e le pause, è stato necessario compiere delle scelte finalizzate a riportare, nel modo più fedele possibile, come l'insegnante ha dettato le parole. Per questo motivo, accanto ai simboli sopra riportati, che seguono piuttosto fedelmente le convenzioni di trascrizione elaborate da Fasulo e Pontecorvo, si è reso opportuno trovare altre strategie per i testi dettati.

In particolar modo tutte le *parole, sillabe o lettere dettate* dall'insegnante sono state scritte con le lettere maiuscole. Quando, all'interno della frase, la lettera maiuscola è seguita dal punto indica l'iniziale del nome dei bambini.

Ins: SONO CONTENTI E CAN:TA:NO IN

Ins: S.? Non ci sei solo tu in classe, S.! Stai seduto bene, S.!

Nel momento in cui le parole dettate dall'insegnante sono state *suddivise in sillabe* è stato utilizzato il trattino[350].

Ins: CON-TEN la N[351] la devi fare vicino ()

Il *prolungamento* invece *del suono* di una vocale o di una consonante è stato indicato con i due punti che possono anche ripetersi se il prolungamento è marcato.

Ins: SO:NO, S:: SO:NO

I criteri più difficili, che sono stati ridefiniti diverse volte durante le trascrizioni, riguardavano la necessità di rendere comprensibile al lettore se veniva dettato il nome della lettera o il suo suono; il problema si è inoltre presentato per quei grafemi che possono essere riferiti a più fonemi. Per il primo problema si è scelto di procedere nel seguente modo: per i *fonemi* dettati è stata messa in nota la trascrizione fonemica tra due linee oblique parallele, mentre quando è stato dettato il *nome della lettera* (es. la emme) si è utilizzata semplicemente la lettera maiuscola.

Ins: CON-TEN la N[352] la devi fare vicino ()
(in questo caso l'insegnante pronuncia il fonema /n/)

B9: ripete tra sé: topo, topo
B19: con due P
(in questo caso il bambino si riferisce al nome della lettera: "PI")

Anche il secondo problema, legato cioè alla presenza in italiano di segni uguali a cui corrispondono suoni diversi, è stato risolto mettendo in nota la trascrizione fonemica.

[350] Il trattino è lo stesso utilizzato per l'interruzione brusca del parlato. Non vi è comunque possibilità di confondere i due simboli in quanto, nella suddivisione in sillabe, il trattino si trova sempre tra lettere maiuscole.
[351] /n/.
[352] /n/.

Ins: [CA:NA:]
B10 [maestra da "cana" lasciamo due quadretti?]
Ins: [CA:NA:]
(): [ma è della C[353]()]

Nel caso sopra riportato infatti, solo la trascrizione fonemica ci permette di comprendere se il bambino abbia pronunciato un'occlusiva velare sorda /k/ o un'affricata prepalatale sorda /tʃ/; i simboli utilizzati sono quelli propri dell'italiano standard presente nelle trascrizioni dell'International Phonetic Association (IPA).

Il metodo di trascrizione delle audioregistrazioni è stato continuamente rivisitato e ridefinito affinché i testi prodotti potessero rappresentare piuttosto fedelmente la situazione di dettatura osservata. Nonostante nella trascrizione si sia cercato di essere rigorosi, era necessario, per correttezza euristica, verificare l'esattezza o meno delle trascrizioni fatte; l'unica strada percorribile, in assenza di un lavoro di equipe con altri ricercatori, è consistita nel dare alle insegnanti i testi trascritti riferiti ai loro dettati. Solo le insegnanti avrebbero infatti potuto valutare l'aderenza della trascrizione alla situazione di dettatura effettivamente svolta; tale strategia si è rivelata di grande importanza per la revisione e riformulazione del metodo di trascrizione in quanto alcune osservazioni avanzate dalle insegnanti sono risultate molto pertinenti.

Perfetta la sbobinatura del 18 Gennaio. La sbobinatura del 27 Maggio fa sembrare tutto idiota. L'insegnante si rivolge con lo sguardo a bambini diversi, sta girando tra i banchi o li guarda, ripete per il bambino che non ha eseguito la consegna, sembra invece che ripeta tante volte la stessa cosa come se non si rendesse conto o fosse molto pedante.[354]

La puntuale osservazione dell'insegnante mette in luce la difficoltà avuta nel cercare di rendere, attraverso la sbobinatura, il clima e il contesto all'interno del quale le parole sono state pronunciate; grazie però al confronto con le insegnanti è stato possibile migliorare anche questo aspetto la cui carenza, spesso, è stata dovuta anche alla stanchezza del ricercatore durante il lungo lavoro di trascrizione.

Un riscontro come quello sopra riportato mostra non solo come alcune insegnanti siano diventate attente lettrici della propria pratica ma abbiano contribuito, alla pari del ricercatore, allo svolgimento del percorso di ricerca; nel presente lavoro quindi gli insegnanti non sono stati solamente oggetto della ricerca ma, in alcune fasi, anche co-ricercatori.

[353] /k/.
[354] Intervista scritta del 16 Dicembre 2010. Scuola Primaria di via Ariberto. Insegnante 3.

3.3.2.2. L'analisi delle trascrizioni

Dalla trascrizione di tutte le audioregistrazioni è emerso un ricco *corpus* di dati (circa 150 pagine di sbobinatura) che, vista la quantità di informazioni fornite, avrebbe potuto essere analizzato da una molteplicità di punti di vista. Ponendo al centro dell'analisi l'insegnante era infatti possibile ricavare informazioni circa la modalità di dettatura, i comportamenti e le azioni messe in atto prima, durante e dopo la dettatura, indicazioni relative alla modalità di gestione della classe e degli interventi dei bambini durante il dettato, nonché informazioni circa la prevenzione o correzione degli errori. Focalizzando l'attenzione sui bambini era possibile analizzare la quantità e la qualità dei loro interventi, le strategie messe in atto durante la scrittura sotto dettatura o, restringendo il campo di osservazione, focalizzare l'attenzione su quegli alunni che si mostravano maggiormente in difficoltà durante il compito di dettatura. Si sarebbe potuto inoltre esaminare il materiale mettendo al centro dell'analisi il contenuto veicolato durante la dettatura e considerare le sue caratteristiche morfosintattiche. Di fronte a così tanta ricchezza vi era il rischio di intraprendere delle modalità di analisi poco funzionali agli obiettivi della ricerca e difficilmente capaci di fornire risposte alle domande iniziali. La strada che si è scelto di percorrere è consistita nel tenere come riferimento la metodologia di analisi utilizzata da Emilia Ferreiro nella ricerca sul dettato condotta il Messico[355]: in particolar modo i criteri di analisi hanno riguardato la modalità di dettatura dell'insegnante, le caratteristiche del contenuto dettato e i testi scritti dai bambini sotto dettatura.

La modalità di dettatura dell'insegnante è stata analizzata evidenziando, all'interno dei testi trascritti, tutti quegli elementi che si riferivano ai seguenti aspetti: introduzione, presentazione, ripetizione, istruzioni, informazioni e correzioni individuali[356].

Per *introduzione* ci si è riferiti a «qualsiasi tipo di istruzione della maestra, antecedente alla presentazione del contenuto stesso del dettato»[357] come, ad esempio, scrivere il titolo dell'attività, la data o segnare i quadretti su cui scrivere il dettato.

```
Ins:        allora, A. la data, vediamo un po', che data è? Che data
            scriviamo per prima alla lavagna?
():         Febbraio
Ins:        sì, oggi siamo nel mese di Febbraio, che giorno?
```

[355] Si veda il paragrafo 2.3.
[356] E. Ferreiro, La *práctica del dictado en el primero año escolar*, in "Cuadernos DIE", 15, Mexico 1984.
[357] E. Ferreiro, *Alfabetizzazione*. *Teoria e pratica*, Cortina, Milano 2003, p. 133.

(): ((rispondono in molti)) giovedì
Ins: è giovedì, è un giovedì, è un giovedì, M., abbiamo segnato il?
Bi: ((in coro)) l'undici
Ins: l'undici, abbiamo segnato l'undici, giovedì undici di Febbraio, questo lo scrivo alla lavagna e lo copiate, va bene? Però ho bisogno di una bambina che mi detti come si scriva Giovedì. T. io non lo so, non me lo ricordo!

Soprattutto nella prima osservazione, quando cioè i bambini non erano ancora molto competenti nella gestione dello spazio della pagina o nella scrittura del titolo e della data, le istruzioni riferite all'introduzione dell'attività hanno occupato, in alcuni casi, anche più tempo rispetto a quello effettivo della dettatura.
Con il termine *presentazione* ci si è invece riferiti alla «lettura del testo che si doveva scrivere (ossia il dettato in senso stretto), specificando la maniera con la quale era presentato (per esempio: parola sillabata o pronunciata per fonemi, frase completa o frammentata)[358]

Ins: vediamo un po', la prima frase che scriveremo è: IO-AMO-IL MARE ((legge separando bene tutte le parole))

In questo caso la frase viene dettata nella sua interezza e successivamente, come si nota qui sotto, viene ripetuta con la stessa modalità. Accanto alla presentazione infatti sono state analizzate anche le *ripetizioni* ossia «qualsiasi nuova presentazione del testo precedente, indicando se questa ripetizione conserva o modifica la presentazione precedente»[359]. Nell'esempio riportato la ripetizione, che è stata sottolineata, conserva la presentazione precedentemente fatta.

Ins: vediamo un po', la prima frase che scriveremo è: IO-AMO-IL MARE ((legge separando bene tutte le parole)) IO-AMO-IL-MARE, contiamo quante paroline sono comprese in questa frase.

L'analisi delle istruzioni ha invece riguardato qualsiasi tipo di indicazione «su come scrivere, fosse anche la forma grafica di una lettera […], le chiavi di interpretazione sulla relazione tra una parola e la lettera iniziale […] o gli spazi tra le parole»[360].

Esempio 1

Ins2: M[361]-I poi c'è un'altra M[362] di mela, e poi c'è una…

[358] *Ibidem.*
[359] *Ibidem.*
[360] *Ibidem.*

Bi: ((in coro)) O
Ins2: come è la O? Così ((gonfia la bocca e allarga le braccia)), come è
la O?
((i bambini ridono))
Ins2: come è la O? Tutta, tutta ro-to
Bi: ((in coro)) rotondo

Esempio 2

Ins: saltate un quadretto che scriviamo un'altra parolina: VE-LO, VE-LO, ve la ricordate la V[363] di volpe? Valentina?

Esempio 3

Ins: eh, la piccola, la piccola trappolina, VE:N:N:ERO
ci siamo A.? Stai attento eh, A. non ho detto VENERO, ho detto VEN:NERO, perché VENERO ha un significato, VENNERO un altro

L'analisi delle istruzioni è risultata la più complessa non solo per la loro numerosità ma anche per le diverse tipologie di indicazioni che le insegnanti hanno fornito durante la dettatura; gli esempi sopra riportati mostrano tre tipologie di istruzioni[364]: nel primo caso l'istruzione si riferisce alla forma grafica della lettera da scrivere (la lettera O, tutta rotonda) che viene anche mimata. Il secondo esempio contiene due tipologie diverse di istruzioni: la prima si riferisce alla spaziatura tra le parole (saltate un quadretto) mentre la seconda fornisce la chiave di interpretazione sulla relazione tra una parola e la sua lettera iniziale (la /v/ di volpe o Valentina). Il terzo esempio, invece, mostra una delle istruzioni più frequenti viste le caratteristiche fonologiche della lingua italiana che contempla un gran numero di consonanti doppie.[365] In molti casi si tratta di istruzioni che possiamo definire "indirette" nel senso che l'insegnante non dice espressamente di scrivere la parola con la consonante doppia ma lo fa capire attraverso un semplice prolungamento temporale della consonante stessa (nel caso delle consonanti fricative, vibranti, laterali e nasali) o accentuando il suono (nel caso delle consonanti occlusive e affricate).

[361] /m/.
[362] /m/.
[363] /v/.
[364] Le istruzioni sono state sottolineate.
[365] Negli esempi riportati nella ricerca di Emilia Ferreiro non sono presenti casi di istruzioni relative alle consonanti doppie a causa dell'assenza di quest'ultime nella lingua spagnola.

Nell'analisi delle trascrizioni sono state inoltre prese in considerazione *le informazioni* ossia qualsiasi tipo di intervento «che intercala la dettatura ma che non riguarda ciò che il bambino deve scrivere»[366].

```
Ins:        bravissimi, quando si usa la lettera maiuscola?
B15:        a capo
Ins:        oppure
B20:        con i nomi di persona
Ins:        con i nomi di persona, oppure?
((si sovrapongono le voci))
Ins:        oppure, dopo il, il  pu-pun..?
Bi:         ((in coro)) punto
```

Durante l'analisi sono state infine evidenziate le *correzioni individuali o sollecitazioni* intese come «qualsiasi tipo di intervento che interrompe la dettatura; nella maggior parte dei casi si tratta di correzioni o sollecitazioni dirette ad alunni particolari»[367].

```
Ins         °((si avvicina a B3)) S. è andato in confusione, qual è
            il problema? B3: mi confondo; Ins: ti confondi? ((l'insegnante
            cancella e lo aiuta a scrivere LE ONDE))°
Ins:        °LE, prima scrivi L, poi E, bravissimo, vedi che sei bravo,
            ora lascia un po' di spazio ((il bambino inizia a scrivere O))
```

L'analisi fin qui condotta ha fornito la chiave di lettura per comprendere la modalità di dettatura delle insegnanti e rispondere quindi a una delle domande di ricerca: come dettano le insegnanti?[368]. Per gli altri interrogativi inerenti il cosa viene dettato e cosa scrivono i bambini sotto dettatura e spontaneamente è stato necessario utilizzare procedure differenti; anche in questa occasione – come si vedrà nel prossimo paragrafo – la ricerca di Emilia Ferreiro ha costituito un modello dal quale partire per il successivo lavoro di analisi.

3.3.3. I testi dettati e le scritture spontanee

Una ricerca nell'ambito della didattica disciplinare non può prescindere dall'analizzare il contenuto oggetto di insegnamento in quanto, proprio il tipo di contenuto, influisce su molte scelte didattiche. Relativamente alla pratica di dettatura, ciò che viene dettato può fornire una serie di informazioni inerenti il processo di insegnamento-apprendimento: diversa

[366] E. Ferreiro, *Alfabetizzazione. Teoria e pratica*, cit. pp. 133-134.
[367] *Ibidem*.
[368] Si veda il capitolo 7.

sarà, per esempio, l'idea che il docente ha dell'apprendimento della scrittura se, all'inizio dell'anno scolastico, decide di dettare sillabe, parole o frasi. Tale scelta fornisce anche indicazioni sul metodo di insegnamento della scrittura adottato dall'insegnante; la progressione sillaba-parola-frase è infatti tipica del metodo sillabico che parte dalle unità ritenute più semplici per giungere, via via, a quelle più complesse.

L'analisi condotta sui testi dettati dalle insegnanti ha costituito quindi un ulteriore momento di indagine che, unito a quelli precedentemente svolti sulla modalità di dettatura, ha permesso un avanzamento del lavoro volto alla comprensione di questa pratica. Partendo dall'analisi svolta da Emilia Ferreiro sui testi dettati, si è scelto di analizzare il contenuto dal punto di vista linguistico con lo scopo di comprendere quali siano state le scelte adottate dalle insegnanti: l'analisi ha seguito una progressione che procede dagli elementi testuali più generali per giungere, via via, a quelli più specifici.

In primo luogo è stato analizzato il tipo di contenuto dettato suddividendolo in testi, frasi, parole e sillabe e, successivamente, è stata fatta un'analisi delle categorie morfologiche più utilizzate (articoli, sostantivi, aggettivi, verbi ecc..). Relativamente ai sostantivi e ai verbi, che sono risultate essere le due categorie morfologiche più dettate, è stata condotta un'analisi più approfondita.[369]

In secondo luogo sono state prese in considerazione le parole dettate classificandole in monosillabi, bisillabi, trisillabi e plurisillabi. Nella suddivisione sillabica sono state adottate le seguenti regole: è stato considerato dittongo l'incontro tra le semiconsonanti /j/ e /w/ – non accentate – con una vocale, mentre l'assenza delle semiconsonanti o la presenza di /j/ e /w/ accentate è stata invece identificata come iato.

Si è proceduto successivamente con l'analisi delle sillabe dettate o presenti nelle parole dettate così da suddividerle in base alla disposizione delle consonanti e delle vocali contenute in esse (per esempio, nella parola "ca-ne" sono presenti due sillabe CV[370], mentre nella parola "gat-to" è presente una sillaba CVC e una CV).

Focalizzando infine l'attenzione sulle particolarità ortografiche presenti nei testi dettati, sono state analizzate le parole costituite da digrammi ("gl", "gn", "sc", "ch", "gh", "ci", "gi"), da trigrammi ("gli" e "sci"), le parole contenenti la lettera "qu", le consonanti doppie, gli accenti e gli apostrofi.

[369] Si veda il capitolo 5.
[370] "C" indica la consonante, "V" la vocale.

Per tutti i casi sopra descritti è stata svolta un'analisi quantitativa volta a mettere in luce, per esempio, quali sono state le categorie morfologiche più dettate o le tipologie di sillabe più numerose; quest'analisi ha consentito una visione generale, espressa in percentuale, del contenuto linguistico dettato. Accanto a ciò si è resa però necessaria anche un'analisi qualitativa

capace di cogliere alcune peculiarità del materiale dettato come, per esempio, la presenza o meno di una relazione semantica tra le parole o tra le frasi dettate. L'intreccio tra le due tipologie di analisi si è resa molto proficua soprattutto nel momento di confronto tra i testi che i bambini hanno scritto sotto dettatura e quelli scritti spontaneamente: se, per esempio, il numero di parole contenenti le difficoltà ortografiche tra i due testi risulta percentualmente simile, vi è una sostanziale differenza, in termini di difficoltà, tra lo scrivere la parola "cima" e "principessina" nonostante entrambe contengano il fonema /tʃ/.

Se l'analisi sopra descritta ha riguardato il contenuto dei testi dettati, indipendentemente da come sono stati scritti dai bambini sotto dettatura, è stata svolta anche un'analisi di tutti i prodotti scritti dagli alunni: in entrambe le osservazioni sono state infatti fotografate o fotocopiate le pagine di quaderno di tutti gli alunni[371]. Per ogni classe è stata prodotta una tabella all'interno della quale sono state riportate le parole che ciascun alunno ha scritto in modo non convenzionale. La tabella sottostante riporta nella prima colonna il numero attribuito a ciascun alunno mentre nella seconda colonna sono riportate tutte le parole errate prodotte da ciascun bambino.

B1	POLPEMO
B2	GION, GINA, GION, CALSE, FACIA, POPELMMO.
B3	ANCHE', FACCA, POMPELLO
B4	GOVANE, FACIA,
B5	GOVANE, ANRIONE (arancione), ANCE, CAPELI, GIALA, POLPAMO (pompelmo)
B6	GOVANE, TUNCA,
B7	POMPELO
B8	GOVANE, ARANCONE, ARANCONE, FACCA (faccia) (omette le maiuscole dopo il punto)
B9	GOVANE, ARANCONE, CON (Cion), PANTALON, è (E), ARANCONE, PANTOFLE, ARANCONE, FACCA, GILLA (gialla),
B10	CON (Cion), GINA (Cina), GOVANE (giovane) ARANCONE, CON (Cion), ARANCONI, ANCE (anche), FACCA (faccia), GALLA (gialla), POMPELO
B11	CON (Cion) CHIAMAMAVA, Con (Cion), PMPELMO
B12	CAPELI
B13	ARANCIOGNI
B14	CON (Cion), GINA (Cina), GOVANE (giovane) ARANCONE, CON (Cion), ARANCONI, ANCE (anche), FACCA (faccia), GALLA (gialla), POMPELO
B15	POLPEMPO
B16	GOVANE, ARANCONE, GALLA

[371] Facendo una media di venti alunni per classe sono stati raccolti, in totale, 260 testi scritti sotto dettatura.

La tabella permette di comprendere che il maggior numero di errori si è concentrato attorno alla parola "pompelmo" che viene scritta in modo errato da nove bambini su sedici. A questo dato prettamente quantitativo è possibile unire anche un'analisi qualitativa che consente da un lato di vedere in che modo è stata scritta la parola pompelmo (se gli errori cioè si concentrano nella scrittura di una particolare sillaba o, per esempio, nella violazione della regola ortografica che, in italiano, vuole che il fonema /p/ sia preceduto da /m/ e non da /n/) e, dall'altro, di confrontare come la parola "pompelmo" sia stata dettata dall'insegnante.

Ins: POMPELMO, come si spezza pompelmo?
Bi: ((in coro)) POM-PEL-MO
Ins: perché la M[372] e la P[373] sono vicini, la P[374] vuole solo la?
(): la M[375]
Ins: soltanto la M[376]
(): e la B[377]
Ins: perché con la N[378] ha litigato tantissimo
(): come ()
Ins: eh, sì, allora POM-PEL-MO
(): la () sta con la A
Ins: ecco è vero
(0.6)
Ins: POMPELMO

Accanto a ciò, la tabella riportante le parole scritte in modo non convenzionale da ciascun bambino ha consentito inoltre un facile confronto tra i testi scritti sotto dettatura dai bambini durante la prima e la seconda osservazione. Focalizzando per esempio l'attenzione sugli alunni che presentano maggiori difficoltà è possibile vedere se vi sia stato un miglioramento e, in caso affermativo, la qualità di tale progresso.[379]

Se i testi fin qui raccolti hanno consentito di vedere come i bambini scrivono sotto dettatura, per una maggiore comprensione del processo di insegnamento-apprendimento della scrittura si è reso necessario raccogliere anche le scritture spontanee dei singoli bambini; a seconda della disponibilità e della programmazione didattica delle insegnanti, la raccolta di tali scritte è avvenuta in modo differente. Nella maggior parte dei casi è stato chiesto ai

[372] /m/.
[373] /p/.
[374] /p/.
[375] /m/.
[376] /m/.
[377] /b/.
[378] /n/.
[379] Si veda il capitolo 8.

bambini, al termine della dettatura o nei giorni successivi, di fare un disegno e scrivere ciò che hanno raffigurato.

Figura 1.

Alcune insegnanti hanno invece preferito suggerire un argomento e far scrivere un testo ai bambini senza però intervenire durante la stesura.

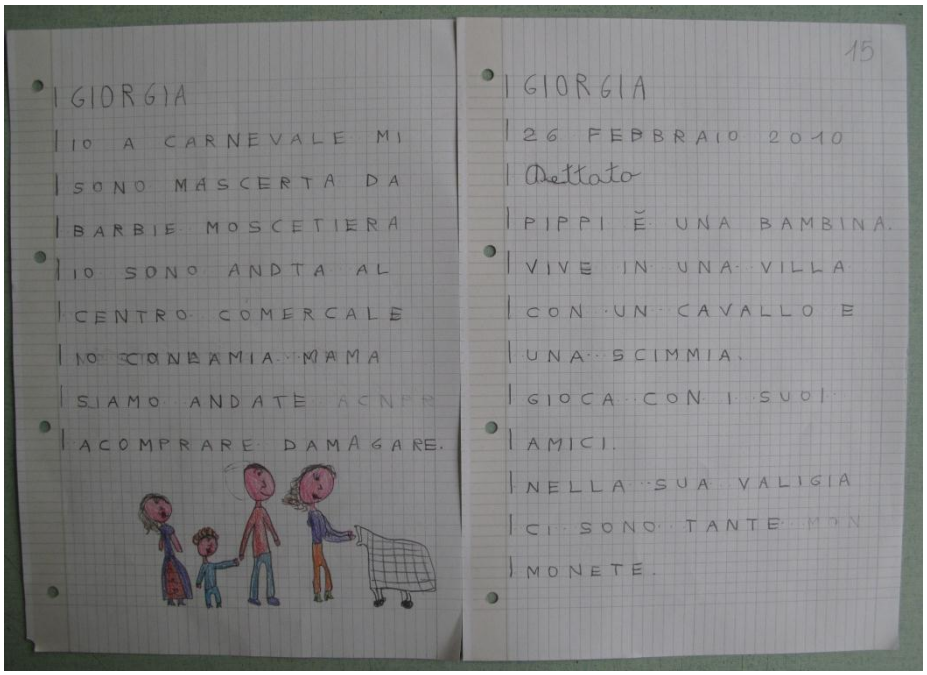


Figura 2.

Infine, un'altra soluzione adottata è consistita nell'utilizzare delle immagini-stimolo per far scrivere gli alunni; anche in questo caso le insegnanti non sono intervenute nella fase di stesura dei testi. Il limite di quest'ultima modalità di scrittura consiste nella grande omogeneità di contenuto tra tutti i testi e, di conseguenza, nell'esigua varietà di termini utilizzati dai bambini.

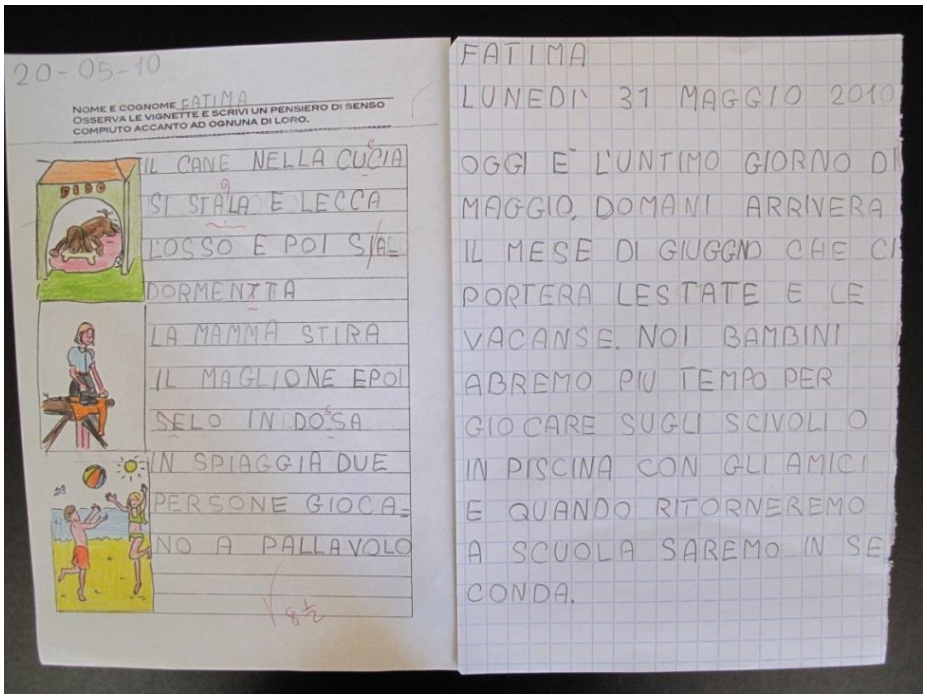


Figura 3.

Tutti i testi prodotti dagli alunni sono stati trascritti normalizzando l'ortografia ma mantenendo invariata la struttura sintattica delle frasi; per esempio, il testo presente nella figura 2 è stato così trascritto: "Io a carnevale mi sono mascherata da Barbie moschettiera io sono andata al centro commerciale io con la mia mamma siamo andate a comprare da mangiare". La scelta di normalizzare l'ortografia ma non la struttura sintattica della frase deriva dalla necessità di analizzare anche i testi scritti spontaneamente con lo stesso metodo utilizzato nell'analisi dei testi dettati dalle insegnanti. Per analizzare il tipo di contenuto dei testi scritti spontaneamente, le categorie morfologiche più frequenti, nonché le tipologie di parole e di sillabe utilizzate, era necessario che le parole fossero scritte in modo ortograficamente corretto. Sempre nel testo riportato in figura 2, la bambina scrive "mascerta" ma il suo intento era di scrivere "mascherata"; la parola che deve quindi essere analizzata è

quest'ultima (verrà classificata come parola plurisillaba contenente il digramma "ch"); non è stato invece possibile correggere la struttura sintattica della frase perché questo avrebbe potuto comportare l'aggiunta, l'eliminazione o la sostituzione di alcune parole, modificando così, dal punto di vista delle categorie morfologiche o della tipologia di parole utilizzate, l'intento dell'alunno. L'utilizzo della stessa modalità di analisi per i testi dettati dall'insegnante e per quelli scritti spontaneamente dagli alunni ha consentito un confronto sia in termini quantitativi che qualitativi del materiale raccolto.[380]

[380] Si veda il capitolo 6.

4. Che cosa pensano le insegnanti del dettato

Capire il pensiero degli insegnanti e le motivazioni che stanno a fondamento delle loro scelte didattiche è un imperativo etico per chi si occupa di analisi delle pratiche di insegnamento. Tralasciare il punto di vista dei docenti significherebbe osservare la realtà scolastica da una sola prospettiva, quella del ricercatore, che è inevitabilmente condizionato dai presupposti teorici con i quali sta interrogando la realtà oggetto del suo studio. Inoltre, comprendere cosa pensano gli insegnanti di una determinata pratica di insegnamento consente di far emergere quel "sapere pratico" di cui ciascuno di loro è in possesso ma che, spesso, fatica a emergere. Il «sapere del pratico ha valore di conoscenza in sé e può costituire per la ricerca didattica un oggetto assai interessante per comprendere l'insegnamento».[381]
Attraverso le interviste e il colloquio di gruppo[382] si è quindi cercato di far esplicitare ai docenti le concezioni circa la loro pratica di dettatura e, successivamente, sollecitare una riflessione su quanto affermato; per questo motivo si è reso necessario suddividere il presente capitolo in due paragrafi: il primo riferito al pensiero dei docenti antecedente l'inizio dell'osservazione e dell'ingresso nelle classi del ricercatore, il secondo relativo alla riflessione degli insegnanti sulla loro pratica avvenuta al termine della ricerca. Nonostante non sia stato intrapreso un vero e proprio percorso di formazione, non essendo questo l'obiettivo della ricerca, il lavoro a stretto contatto con i docenti, le interviste e i colloqui hanno in effetti favorito una maggiore riflessione da parte delle insegnanti su tale pratica.

4.1. All'inizio del percorso di ricerca

La disponibilità mostrata da tutti gli insegnanti nel rispondere alle domande dell'intervistatore ha permesso di raccogliere lunghi racconti in cui gli aspetti prettamente riferiti alla pratica di dettatura si intrecciano alle narrazioni inerenti il metodo utilizzato nell'insegnamento della scrittura, al cambiamento che tale metodo ha subito durante gli anni, nonché ai ricordi di come gli stessi insegnanti hanno appreso a leggere e a scrivere. Se i racconti riferiti al metodo di insegnamento della lettura e della scrittura appaiono molto articolati, appassionati e, in alcuni casi ricchi di dettagli, quelli inerenti il dettato sembrano

[381] L. Perla, *Verso una teoria dell'implicito nell'insegnamento*, in C. Laneve (a cura di), *Dentro il "fare scuola". Sguardi plurali sulle pratiche*, La Scuola, Brescia 2010, p. 123.
[382] Si veda il capitolo 3.

più sfuggenti, meno approfonditi e spesso privi di esempi chiarificatori. Un'insegnante racconta così il metodo da lei utilizzato per insegnare a scrivere.

> Noi i primi giorni di scuola abbiamo colorato tutte le righe piccole del quaderno per fargli individuare quale fosse poi il rigo su cui andranno a scrivere; quando hanno colorato tutta la riga piccola dello stesso colore, hanno capito che qui si va a scrivere […] Una volta individuata la riga piccola, io poi vado a dire la lettera, la pronuncio, partendo con lo stampato maiuscolo, quindi, per esempio, la M (/m/), partiamo dalla riga grande sopra la piccola, mi appoggio alla piccola poi faccio il carattere (mi fa vedere il movimento che deve fare la mano per creare la M), questo per ogni singolo fonema.[383]

Questo è solamente uno stralcio del lungo e minuzioso racconto di come quest'insegnante insegna a scrivere, o meglio, a realizzare le prime lettere sul quaderno; diversa appare invece la risposta, sempre della stessa insegnante, riferita a ciò che secondo lei imparano i bambini con il dettato.

> Imparano a scrivere e a comprendere, anche la comprensione, sia a scrivere, sia la parola che hanno scritto e, anche in un testo, una frase, il significato, quindi sia la scrittura che la comprensione.

Mentre quella precedente è solo una breve selezione della risposta fornita dall'insegnante, il secondo esempio riporta il racconto integrale: a colpire, oltre alla diversa lunghezza, è anche la scarsità di informazioni presenti nel secondo testo; accanto a ciò, nella seconda risposta non si comprende chiaramente cosa voglia dire l'insegnante in quanto il pensiero appare poco lineare e ripetitivo.

Questa diversità tra le due risposte è presente in modo piuttosto evidente nei racconti di tutte le insegnanti che si sono mostrate molto più decise e sicure nell'affrontare la domanda relativa al metodo di insegnamento piuttosto che i quesiti inerenti il dettato. Questa osservazione permette di ipotizzare che il metodo di insegnamento della lettura e della scrittura può essere stato oggetto, nel corso degli anni, di riflessioni, dibattiti o scambi di opinioni tra colleghi tanto che ciascun insegnante ha potuto costruirsi un proprio sapere attorno al metodo più opportuno per insegnare la scrittura ai bambini. Diversamente, forse, il dettato non ha ricevuto la stessa attenzione e i docenti, nel momento in cui sono stati intervistati, hanno dato l'impressione di essere stati "colti di sorpresa" e costretti a trovare una

[383] Intervista del 25 Gennaio, 2010. Scuola Primaria di via Thomas Mann di Milano. Insegnante 1.

risposta a una domanda che raramente si sono posti. Per questo motivo, tale impressione avuta nella lettura dei loro racconti è diventata oggetto di indagine al termine del percorso di ricerca.

Concentrandoci in modo più approfondito sulle risposte riferite al dettato, il primo aspetto che emerge è la distinzione tra coloro che si dichiarano a favore del dettato, con una scala di predilezione che oscilla tra il "fanatismo"[384] e la moderazione, e coloro che affermano di "non amare" questa pratica. In particolar modo, solo tre insegnanti su tredici si dimostrano scettiche nei confronti del dettato in quanto non lo considerano un valido strumento per verificare le competenze di scrittura degli alunni e, inoltre, lo ritengono un esercizio arido e poco motivante per i bambini nel momento in cui si dettano le sillabe.

> Non amo molto i dettati, sicuramente servono, ma non credo sia la prova più efficace per verificare e per migliorare l'ortografia perché un insegnante delle elementari detta, specifica molto bene le parole, le legge e le rilegge, quindi penso sia più opportuno come esercizio.[385]

Oppure

> L'ho sempre utilizzato poco (il dettato), anche nei primi anni quando ero più insicura e seguivo di più le linee indicatemi dalle insegnanti più anziane, con più esperienza. […] Questo l'ho detto anche ai genitori nella prima riunione: vedrete da me pochissimo il dettato dove ci sono le parole formate dalle sillabe che loro conoscono, non so, lo ritengo proprio arido scrivere "mu", "miao", preferisco magari aspettare un po' di più quando hanno anche più autonomia e dettare la parola intera o addirittura la frase.[386]

Ad eccezione di queste posizioni critiche nei confronti del dettato, le altre insegnanti si mostrano favorevoli, tanto che alcune di loro lo considerano come una pratica fondamentale. Coerentemente con queste posizioni, solamente le tre insegnanti che hanno espresso le loro perplessità in merito al dettato non avevano ancora iniziato a dettare nel momento in cui è stata svolta l'intervista; tutte le altre, invece, avevano cominciato nei primi due mesi di scuola. Per comprendere veramente le ragioni di questa predilezione per il dettato, o più raramente di disaffezione nei confronti di tale pratica, sarebbe necessario raccogliere i racconti della storia

[384] Questo termine è stato utilizzato da un'insegnante nel corso dell'intervista; lei stessa si è dichiarata "fanatica del dettato".
[385] Intervista dell'11 Gennaio 2010. Scuola Primaria di via Ariberto, Milano. Insegnante 4.
[386] Intervista del 23 Febbraio 2010. Scuola Primaria di via Monte Ortigara, Cinisello Balsamo. Insegnante 3.

personale, scolastica e di formazione di ogni singolo insegnante; nonostante questa strada non sia stata percorsa, un dato interessante emerge confrontando le risposte fornite con gli anni di insegnamento che le insegnanti hanno dichiarato di avere. Per tre docenti, nonostante i molti anni di insegnamento, è stato il primo anno scolastico in cui hanno insegnato italiano in classe prima; di queste tre, due sono proprio coloro che hanno espresso perplessità nei confronti del dettato. L'altra insegnante a cui è stato affidato per la prima volta l'insegnamento della lingua italiana in classe prima, pur non dichiarandosi ostile al dettato, afferma di aver chiesto consiglio ed essersi affidata alle colleghe più esperte in ambito linguistico. Anche se non è possibile trovare una relazione di causa-effetto tra l'esperienza di insegnamento della lingua italiana in classe prima e la predilezione o no per il dettato, questo dato appare piuttosto singolare e può avvalorare l'ipotesi che alcune pratiche scolastiche, tra cui il dettato, si siano consolidate nel corso degli anni scolastici e, per questo motivo, sembrano essere maggiormente apprezzate da chi ha molti anni di esperienza alle spalle.

Indipendentemente dalle posizioni critiche o favorevoli, tutte le insegnanti hanno dettato nel corso dell'anno scolastico, anche se c'è chi dichiara di aver utilizzato il dettato quasi tutti i giorni o almeno una volta alla settimana e chi (una sola insegnante) afferma di aver dettato circa una volta al mese. Dato che tutte le insegnanti hanno comunque svolto questa pratica nel corso dell'anno scolastico, è opportuno individuare quali sono gli obiettivi didattici che i docenti intendono raggiungere attraverso la dettatura e comprendere, di conseguenza, il motivo per cui la si fa.

Il termine che compare più frequentemente nei racconti degli insegnanti è quello di "verifica" e, per questo motivo, l'obiettivo che si intende raggiungere con il dettato è quello di verificare, in linea generale, se gli alunni hanno imparato a scrivere. Più specificatamente gli insegnanti dettano per verificare cosa i bambini hanno acquisito del programma svolto; se, per esempio, sono state insegnate alcune sillabe o parole contenenti le sillabe affrontate, il dettato mira alla verifica di questi contenuti. Ciò che quindi, più frequentemente, viene valutato è l'acquisizione da parte degli alunni del rapporto fonema-grafema. Grazie al dettato per molti insegnanti è inoltre possibile incominciare a rilevare se ci siano difficoltà o particolari problemi di scrittura negli alunni e, in caso affermativo, realizzare degli interventi individualizzati o di supporto per coloro che si mostrano bisognosi.

Essendo quello di verificare l'obiettivo primo per cui la maggior parte delle insegnanti dichiara di dettare, è opportuno tenere in considerazione alcuni aspetti della pratica di dettatura affinché sia significativa e adeguata al raggiungimento degli obiettivi prefissati.

In primo luogo, se lo scopo del dettato è quello di verificare l'acquisizione del rapporto fonema-grafema, o più semplicemente dei contenuti appresi, è necessario che le insegnanti riflettano sulla modalità di dettatura che intendono adottare: le continue indicazioni relative a come scrivere una parola, l'allungamento o l'accentuazione di un fonema per far comprendere la presenza delle consonanti doppie, nonché quelle che Emilia Ferreiro definisce le "chiavi ortografiche"[387], dovranno essere assenti. L'atteggiamento molto diffuso, anche tra le insegnanti osservate, di prevenire l'errore attraverso una serie di istruzioni su come scrivere la parola non può conciliarsi con l'obiettivo che la maggior parte delle insegnanti intervistate dichiara di voler raggiugere con la pratica di dettatura. Già agli inizi del Novecento, come riportato nel primo capitolo, Scleverano rifletteva sulla modalità di dettatura più adeguata in vista dello scopo di verificare le competenze degli alunni.

> Chi detta non deve scostarsi dalla cattedra: il suo sguardo deve essere rivolto a tutti indistintamente gli alunni. È grave errore il passeggiare fra i banchi per vedere che cosa fa l'alunno e che cosa fa l'altro, perché in tal modo si corre il pericolo di deviare l'attenzione degli alunni i quali la debbono rivolgere ad un punto solo: la persona di chi detta […] Né chi detta deve in nessun modo far comprendere, o dirò meglio far indovinare, come si deve scrivere questa o quella parola, perché allora l'esercizio di dettatura perde ogni valore, inquantochè l'alunno fa per puro meccanismo quello che dovrebbe fare con sicuro intendimento.[388]

Diventa quindi fondamentale, prima di intraprendere un dettato, domandarsi per quale scopo lo si sta facendo e, in base alla risposta che ci si dà, scegliere la modalità di dettatura più adeguata.

In secondo luogo è opportuno riflettere più approfonditamente sull'uso del dettato come verifica del rapporto fonema/grafema e, in particolare, sulla possibilità di individuare delle carenze o difficoltà di scrittura attraverso la dettatura. Come sostiene Cassany, è necessario determinare le cause degli errori che gli alunni commettono; anche errori simili possono avere un'origine molto differente: mancanza di corrispondenza fonema-grafema, dimenticanza, non conoscenza della regola ortografica, mancanza di conoscenza del significato del termine da scrivere ecc… Spesso invece, secondo l'autore, una volta che l'insegnante si accorge che un errore ortografico compare nei testi o nei dettati di otto o dieci alunni deduce che quella determinata conoscenza non sia stata ben acquisita e, di conseguenza, interviene con esercizi specifici su quell'errore o con altrettanti dettati contenenti quella particolarità ortografica che

[387] Si veda paragrafo 2.3.
[388] G. Sclaverano, *L'ortografia e il comporre nelle scuole elementari,* Paravia, Torino 1912, p. 17.

crea problema. Indipendentemente dalle cause, è come somministrare lo stesso antibiotico a tutta la classe.[389]

Accanto al dettato utilizzato come verifica, l'altro obiettivo che le insegnanti si propongono di raggiungere con il dettato è l'acquisizione della rapporto fonema-grafema; il dettato in questo caso viene utilizzato come esercitazione che consente, secondo i docenti, di far sì che gli alunni stiano più concentrati sui suoni e quindi riflettano maggiormente sulla loro traduzione in grafemi.

Questo lavoro esplicito sul rapporto fonema-grafema richiede però una serie di competenze fonologiche che non tutti i bambini all'ingresso della Scuola Primaria possiedono; contrariamente a quanto spesso si creda, il dettato è un lavoro molto complesso, in quanto implica un'operazione di transcodifica che richiede una serie di competenze metalinguistiche piuttosto elevate. Se i bambini non mostrano particolari difficoltà nella segmentazione in sillabe, e ciò è dimostrato da diversi giochi linguistici che i piccoli fanno, molto più complessa risulta invece la segmentazione in unità inferiori alla sillaba: rompere la sillaba implica infatti l'isolamento di un elemento, il fonema, che è molto più astratto della sillaba stessa.[390] Inoltre, come sostiene Eynard, questo trasferimento nel codice scritto di ciò che viene trasmesso per via orale manca di supporti linguistici validi e crea situazioni didattiche piuttosto artificiose in quanto, in nome della corrispondenza fonema-grafema, l'insegnante detta in modo diverso da come di fatto parla: si ha spesso la compitazione della frase in parole e queste in sillabe e si ha l'accentuazione eccessiva di certe forme legate alla grafia dell'italiano come i digrammi e gli accenti. In questo modo si educa l'allievo a reagire correttamente in situazioni di dettatura, ma tale atteggiamento non si estende in situazioni di scrittura spontanea.

Infine, un altro motivo emerso dalle interviste per cui le insegnanti dettano consiste nel consolidamento del meccanismo della scrittura. Diversi docenti considerano la scrittura come una tecnica che, in quanto tale, va esercitata; in questo modo gli alunni diventerebbero più fluidi nello scrivere e, grazie alla comprensione del rapporto fonema-grafema, raggiungerebbero facilmente il traguardo della scrittura autonoma. Questa concezione della scrittura come tecnica è attualmente ancora ampiamente diffusa all'interno del mondo scolastico, che considera l'apprendimento del codice come prioritario nell'insegnamento della

[389] Cfr. D. Cassany, M. Luna, G. Sanz, *Enseñar lengua*, Graó, Barcelona 1994.
[390] Cfr. A. Teberosky, L. Tolchinsky, *Más allá de la alfabetización*, Santillana, Buenos Aires 1995.
Si vedano anche le riflessioni di Zoi e Monighetti presenti nel capitolo 2.

scrittura. Attraverso il dettato si esercita quello che viene definito il "livello esecutivo"[391] della acquisizione della lingua scritta, che implica il possesso del codice e si fonda sulla capacità di tradurre un messaggio orale in scritto e viceversa. Sicuramente l'apprendimento della scrittura implica anche il livello esecutivo, ma questo non deve essere il solo o quello verso cui sono rivolte le attenzioni maggiori degli insegnanti specialmente nei primi due anni della Scuola Primaria. È fondamentale che questo lavoro incentrato sul codice non venga svolto a scapito e separatamente dagli altri livelli di acquisizione della lingua scritta: il livello funzionale, che concepisce la lingua scritta come un mezzo di comunicazione interpersonale e che, di conseguenza, deve essere sviluppato per consentire l'adempimento delle quotidiane esigenze di comunicazione; il livello strumentale, che consente invece di ricercare e registrare le informazioni scritte diventando quindi uno strumento fondamentale per l'accesso alle altre discipline e, infine, il livello epistemico, che permette di utilizzare la scrittura per chiarire le idee ed elaborare concetti e riflessioni.[392] Nonostante i contributi scientifici nell'ambito della lingua scritta considerino ormai superata la concezione che l'acquisizione della lingua debba passare attraverso due momenti separati riferiti, rispettivamente, all'apprendimento del codice e a quello dell'uso funzionale della lingua, all'interno della scuola tale separazione sembra ancora predominante. Vi è attualmente uno scollamento piuttosto evidente tra le attività finalizzate all'apprendimento della "tecnica" di scrittura e quelli in cui invece vi è un utilizzo della lingua in situazioni di comunicazione reale. Ribaltando questa prospettiva e questa successione cronologica degli apprendimenti, la tecnica di scrittura e il codice possono essere appresi proprio grazie a un utilizzo quotidiano dello scrivere per comunicare.

Se, come visto, le ragioni più frequenti per cui le insegnanti dichiarano di dettare sono quelle di verificare, far acquisire il rapporto fonema-grafema, nonché consolidare il meccanismo della scrittura, è necessario anche indagare cosa, secondo le insegnanti, i bambini apprendono attraverso questa pratica. In linea generale dovrebbe esserci una coerenza tra lo scopo per cui un insegnante decide di dettare e le competenze che intende sviluppare negli alunni attraverso il dettato. Non sempre, tuttavia, dalle parole delle insegnanti è stato possibile cogliere questa coerenza. Un'insegnante, per esempio, dichiara di dettare per «verificare in modo più sistematico quanto fatto, per verificare il rapporto fonema-grafema» e, infine, afferma di utilizzare il dettato «come rinforzo alla memorizzazione di quelli che sono i fonemi e i grafemi». Alla domanda successiva riferita al cosa imparano i bambini attraverso il dettato

[391] Cfr. D. Cassany, M. Luna, G. Sanz, *Op. cit.*
[392] *Ibidem.*

asserisce che gli alunni «imparano a stare più attenti all'ascolto perché c'è un acuirsi della capacità attentiva al suono» e, nel momento in cui si detta un testo, i bambini «devono porre attenzione a quelle che sono le pause, quindi vi è un avviamento, una sensibilizzazione a quelle che possono essere le pause».[393] Anche un'altra insegnante ribadisce di dettare per vedere cosa i bambini abbiano appreso e per «sondare il livello di preparazione»[394] ma, dal suo punto di vista, ciò che gli alunni apprendono attraverso il dettato è la concentrazione. Questa discrepanza tra le motivazioni per cui si detta e le competenze che si intendono sviluppare negli alunni non è certo indice di scarsa preparazione delle insegnanti o di poca coerenza nell'azione di insegnamento, ma è forse un'ulteriore conferma della poca riflessione che la pratica di dettatura ha ricevuto nel corso degli anni. Di fronte a queste domande, come sottolineato in precedenza, è stata piuttosto evidente la sensazione di spiazzamento avuta dalle insegnanti che hanno dovuto rispondere a dei quesiti sui quali, probabilmente, si erano soffermate rare volte. Un'ulteriore conferma di questa ipotesi è ravvisabile nel fatto che proprio una delle due insegnanti che hanno fornito una risposta poco coerente è una delle poche che, nella pratica, utilizza una modalità di dettatura adeguata allo scopo dichiarato.

Tralasciando queste incongruenze, per le insegnanti sono molteplici le abilità che i bambini svilupperebbero attraverso il dettato: in primo luogo, per sei docenti su tredici, attraverso il dettato i bambini imparano a scrivere, e tuttavia addentrandosi nelle loro risposte si rileva una certa oscillazione tra "l'imparare a scrivere" e lo "scrivere in modo ortograficamente corretto". Sembra quindi esserci una apparente confusione tra queste due espressioni su cui è invece importante soffermarsi.

Lo scrivere in modo ortograficamente corretto sembra essere il "cavallo di battaglia" dell'insegnamento linguistico almeno per i primi due anni della Scuola Primaria, su cui si riversano spesso tutti gli sforzi e le fatiche dei docenti di italiano. Il tanto tempo e interesse dedicato allo scrivere in modo corretto porta spesso a far perdere di vista quella che è la funzione della lingua: comunicare. L'ortografia non è che un aspetto della lingua scritta e si apprende tanto con un insegnamento specifico quanto, e soprattutto, attraverso la pratica stessa della scrittura. Tuttavia, per molti docenti la padronanza dell'ortografia diventa la condizione senza la quale non è possibile iniziare, fin dai primi giorni di scuola, a scrivere testi. Anche nei racconti di alcune delle insegnanti intervistate emerge che prima è necessario insegnare a scrivere, dal momento che i bambini "non sono capaci" – il che fa presumere lo

[393] Intervista del 11 Gennaio 2010. Scuola Primaria di via Ariberto. Insegnante 2.
[394] Intervista del 23 Febbraio 2010. Scuola di via monte Ortigara. Insegnante 4.

scrivere in modo corretto, tanto che il dettato è uno strumento per raggiungere tale obiettivo – e che, solo successivamente, si iniziano a scrivere testi o a utilizzare la scrittura per comunicare. Questa consequenzialità si fonda su un concetto adultocentrico, di cui parleremo in seguito[395], relativo a ciò che è ritenuto facile e, al contrario, difficile per i bambini: tendenzialmente si pensa infatti che per gli alunni sia più facile scrivere sotto dettatura, tanto che è una delle prime attività di scrittura che vengono fatte, rispetto allo scrivere testi. In realtà, un bambino di 6-10 anni possiede una maggiore facilità di produrre testi piuttosto che un controllo dell'ortografia o del rapporto fonema-grafema.[396] Le ricerche psicogenetiche relative all'acquisizione della lingua scritta dimostrano infatti che, nonostante gli alunni non abbiano ancora acquisito il concetto di parola e non sappiano ancora scrivere in modo convenzionale, ciò «non impedisce ai bambini di produrre testi perché consapevoli del senso e della funzione di quello che stanno costruendo».[397] Ciò e vero a patto che, fin dalla Scuola dell'Infanzia, si offrano occasioni di scrittura con reali finalità comunicative.
Come si può vedere qui di seguito, invece, la credenza che la scrittura di testi debba avvenire dopo l'acquisizione della scrittura convenzionale è piuttosto diffusa tra le insegnanti.

> Di testi autonomi ne faccio pochi per ora, ne ho fatti proprio pochi, perché, secondo me è una difficoltà ancora superiore perché devono pensare a che cosa scrivono e scriverlo tenendo conto della separazione delle parole, delle sillabe, insomma, sono tante cose, quindi testi autonomi non ne abbiamo fatti molti.[398]

Un'insegnante afferma invece di non avere ancora incominciato (alla fine del mese di Febbraio) a far scrivere i bambini spontaneamente poiché desidera che prima acquisiscano meglio «le varie tecniche di scrittura»[399] mentre un'altra docente, quando le si chiede se abbia mai composto testi (è ormai la fine dell'anno scolastico) risponde, quasi sorpresa dalla domanda: «Composto dei testi? Ma dai, no!»[400] Sembra quindi che si possa arrivare alla composizione di testi solamente dopo aver acquisito alcuni suoi elementi costituenti (parole da unire per formare le frasi, frasi da combinare in proposizioni).[401]

---

[395] Si veda il capitolo 5.
[396] Cfr. D. Cassany, M. Luna, G. Sanz, *Op. cit.*
[397] L. Teruggi, *La didattica della lettura e della scrittura, una disciplina nascente*, in L. Teruggi (a cura di), *Percorsi di lingua scritta. Esperienze didattiche dai 3 ai 13 anni*, Junior, Bergamo 2007, pp. 7-22.
[398] Intervista del 23 Febbraio 2010. Scuola Primaria di via Monte Ortigara. Insegnante1.
[399] Intervista del 23 Febbraio 2010. Scuola di via monte Ortigara. Insegnante 4.
[400] Intervista del 16 Giugno 2010. Scuola Primaria di via Ariberto. Insegnante 3.
[401] Cfr. M. Orsolini, C. Pontecorvo (a cura di), *La costruzione del testo scritto nei bambini*, La Nuova Italia, Firenze 1991.

Da queste risposte si intuisce che la scrittura appresa dai bambini attraverso il dettato sia, ancora una volta, di tipo esecutivo, fondata sull'acquisizione della tecnica, e non uno scrivere per comunicare.

Dai racconti delle insegnanti emerge inoltre che, accanto alla scrittura, gli alunni grazie al dettato imparino anche ad ascoltare nella doppia accezione di ascolto dei fonemi e di ascolto finalizzato alla comprensione. Anche in questo caso, come precedentemente era accaduto con il termine "imparano a scrivere", nella mente delle insegnanti il sostantivo "ascolto" assume diversi significati: per alcune di loro il dettato sviluppa la capacità di ascoltare i suoni, nel senso che ciò che viene stimolato è il livello percettivo che consente la decodifica dei segnali sonori, mentre per altre insegnanti il dettato permette lo sviluppo della comprensione che è sicuramente un processo cognitivo più complesso, il quale sottostà all'attività di ascolto e di lettura. Certamente l'ascolto è un requisito indispensabile per poter scrivere sotto dettatura, tuttavia è difficile comprendere se venga interessato solo il livello esecutivo o anche abilità più complesse. Secondo Balboni il dettato non può essere una tecnica che sviluppa la comprensione in quanto è possibile scrivere correttamente anche parole non comprese[402]; tuttavia mi pare plausibile ritenere che se si comprende il senso di ciò che si ascolta sia più facile tenerlo in memoria e quindi tradurlo poi in grafemi. Indipendentemente da queste considerazioni, se si sceglie di utilizzare il dettato per sviluppare l'ascolto, è opportuno, ancora una volta, riflettere sulla modalità di dettatura. Secondo Cassany, per raggiungere questo scopo, il materiale da dettare deve essere vario e «reale» nel senso che deve rispecchiare un linguaggio autentico (con ripetizioni, ridondanze, interruzioni ed esitazioni) e contenere anche un certo grado di rumori, come accade quando si ascolta una normale conversazione. È possibile quindi che durante un dettato, il cui scopo è quello di sviluppare l'ascolto, intervengano anche rumori in sottofondo o rumori ambientali; è infatti molto raro che nella vita quotidiana ci venga chiesto di ascoltare una persona, un dialogo o una canzone in una situazione di silenzio assoluto come spesso accade quando viene svolto il dettato in classe. Inoltre, se si vuole sviluppare l'ascolto, è anche opportuno variare il registro (colloquiale, formale) e i contenuti da dettare così che gli alunni si abituino ad ascoltare tutti i tipi di linguaggi e amplino la loro capacità di comprensione.[403]

[402] Cfr. P. E. Balboni, *Italiano lingua materna*, Utet, Novara 2006.
[403] Cfr. D. Cassany, M. Luna, G. Sanz, *Op. cit.*

Se lo scrivere e l'ascolto sono le due abilità che più di tutte, secondo le insegnanti, i bambini apprendono attraverso il dettato, dalle loro risposte viene evidenziato però un panorama molto più vario e dettagliato delle competenze che si possono sviluppare con questa pratica.

> Secondo me (il dettato) aiuta a parlare, a pronunciare correttamente le parole, perché mi sforzo di pronunciarle bene, con chiarezza anche, perché spesso questi bambini si mangiano un po' le lettere, le parole, perché hanno premura di dire tante cose, quindi non sono chiari, proprio anche nella pronuncia, quindi penso possa aiutare per quello.[404]

Oppure

> Imparano…, prima di tutto l'autonomia, nel senso che la fatica del bambino all'inizio è proprio quella di staccarsi da te, di fare a meno della tua guida, c'è il bambino che magari la sillaba la sa scrivere, ma che tentenna e che se non ha la tua conferma al 150% di quello che ha capito, non parte a scrivere, quindi secondo me il dettato, di sillabe, è un avvio all'autonomia, anche l'accettare di dover fare da soli, oltre che consolidare la tecnica, è sicuramente un avvio all'autonomia.[405]

E ancora

> Imparano, da quello che ho capito, a concentrarsi di più, e poi io noto che si concentrano di più, imparano magari a… non lo so, memorizzano meglio, ho notato che durante questi momenti i bambini si concentrano meglio, memorizzano di più, a volte danno anche il massimo.[406]

Oltre a queste competenze, dai racconti delle insegnanti emerge che gli alunni, attraverso il dettato, imparino anche a memorizzare le parole e a scrivere più rapidamente. Se si riassumono tutte le abilità sviluppate da questa tecnica l'elenco appare piuttosto lungo: la scrittura, l'ascolto, l'autonomia, il parlare, la concentrazione, la memorizzazione e la rapidità. Non è difficile concludere che il dettato appaia come la "panacea di tutti i mali" e, grazie al suo utilizzo, i bambini sviluppino un gran numero di competenze molto diverse le une dalle altre. A questa pluralità e varietà di risposte non sembra però corrispondere un'altrettanta diversità di modalità di dettatura in funzione dello scopo dichiarato o dell'abilità che si pensa di sviluppare nei bambini con questa pratica.

[404]Intervista del 23 Febbraio 2010. Scuola Primaria di via Monte Ortigara. Insegnante 1.
[405] Intervista dell'11 Gennaio 2010. Scuola Primaria di via Ariberto. Insegnante 1.
[406]Intervista del 23 Febbraio 2010. Scuola Primaria di via Monte Ortigara. Insegnante 4.

Se, per esempio, si vuole consolidare la memorizzazione sarà opportuno dettare sintagmi o unità dotate di senso sufficientemente lunghe, così che gli alunni facciano lo sforzo di tenere in memoria quanto ascoltato ma, contemporaneamente, la fatica venga alleviata dal fatto che ciò che hanno udito abbia un senso e quindi sia più semplice da memorizzare. Qualcuno potrebbe proporre la strada inversa ossia, per esercitare la memorizzazione, potrebbe ritenere più opportuno dettare una serie di parole senza senso che, per questo motivo, richiedono uno sforzo maggiore per essere ritenute in memoria: personalmente eliminerei dal contesto scolastico situazioni di uso della lingua decontestualizzate e lontane dall'uso reale che quotidianamente viene fatto, ad eccezione di alcuni giochi linguistici che hanno finalità diverse dal mero esercizio di scrittura.[407]

Se, invece, gli alunni devono acquisire rapidità nella scrittura allora non avrà senso la continua ripetizione di termini o l'attesa, a volte anche di qualche minuto, tra una parola dettata e l'altra.

Questi esempi vogliono sottolineare l'importanza della stretta relazione che deve esserci tra la competenza che si intende sviluppare e la modalità di dettatura che è necessario adottare affinché non si corra il rischio di voler raggiungere, con lo stesso dettato, una pluralità di obiettivi. In quest'ultimo caso, come spesso accade, si assiste a pratiche di dettatura poco coerenti o forse poco pensate in cui l'insegnante detta, ripete, corregge, passa tra i banchi, aiuta chi è in difficoltà, fa intuire le difficoltà di scrittura, magari interrompe la dettatura per spiegare o far ricordare qualche regola ortografica ecc.., il tutto in un'unica situazione di dettatura.

Se le risposte fornite fossero frutto di una lunga riflessione da parte delle insegnanti, allora il dettato potrebbe veramente essere studiato come un potente strumento per l'acquisizione delle competenze linguistiche viste le numerose abilità che dovrebbe sviluppare; se, come ipotizzato, le risposte date derivano più da un momentaneo ragionamento fatto per trovare risposta a una domanda inaspettata, allora sono giustificati i molteplici pareri circa gli obiettivi e le competenze che si vogliono raggiungere con questa pratica. In quest'ultimo caso però si avrebbe la conferma del fatto che il dettato si perpetua tra le mura scolastiche più per tradizione che per effettivi studi e riflessioni circa la sua utilità. Ma di questo tratteremo qui di seguito.

[407] Si vedano per esempio i *nonsense*, i *limerick*, le filastrocche ecc…

4.2. Al termine del percorso di ricerca

Lavorare a stretto contatto con le insegnanti attraverso le interviste, i colloqui, i momenti non formalizzati di scambio antecedenti o successivi alle osservazioni condotte in classe ha permesso di appurare se vi sia stato o no un cambiamento nel pensiero dei docenti circa la pratica del dettato. Come già accennato non è stato svolto un percorso di formazione ma, attraverso il lavoro di analisi della pratica di insegnamento, si è cercato di far riflettere maggiormente i docenti sulla propria pratica e, di conseguenza, ci si è posti come obiettivo quello di far aumentare negli insegnanti la consapevolezza della pratica oggetto di indagine.
Terminato il periodo di osservazione e di raccolta dei dati nelle classi, è stata effettuata una seconda intervista che non ha però fatto emergere dei significativi cambiamenti nelle riflessioni delle insegnanti; soprattutto i motivi per cui si pratica il dettato, fondamentali per comprendere il pensiero dei docenti, sono stati oggetto di ulteriore considerazione da parte di una sola insegnante su tredici. Questo dato ha evidenziato quanto fosse necessario lavorare ancora a contatto con i docenti e trovare delle strade nuove per sollecitare il loro pensiero; la scelta di condurre dei colloqui con ciascun team docente, all'interno dei quali iniziare a presentare le prime osservazioni emerse dalla raccolta dei dati, si è rivelata significativa in quanto ha permesso ai docenti, insieme, di riflettere ulteriormente sulla pratica di dettatura. Dai colloqui sono scaturite importanti considerazioni, soprattutto in merito al rapporto tra scopo e modalità di dettatura, che né la prima intervista, né tanto meno l'osservazione e la raccolta dei dati, aveva permesso di rilevare.
Soprattutto il team della Scuola di via Ariberto si è mostrato molto consapevole circa la necessità di una stretta relazione tra gli obiettivi del dettato e la conseguente modalità di dettatura che si sceglie di adottare.
Di fronte alla richiesta di spiegare quale sia il senso del fornire istruzioni ai bambini su come scrivere una determinata parola, le risposte evidenziano un pensiero molto chiaro e consapevole.

- Ins.4: dipende sempre dall'obiettivo per cui detto.
- Ins.2: se è una verifica non do istruzioni, se invece è una esercitazione può anche andar bene fare delle domande qua e là perché serve come rinforzo e un ripasso dove loro sono stimolati a rispondere.
- Ins.1: dipende dalla fase, dal momento dell'anno, se tu ritieni che la cosa sia già consolidata allora magari aspetti di vedere se loro ci

pensano, se è una cosa che è partita da poco e tu sai che loro non riescono a soffermarsi su tutte le difficoltà che hanno studiato, li abitui a pensarci, questo è lo scopo, non è fornire l'indicazione per non farlo sbagliare.

- Ins.3: il dettato non è fine a se stesso, ogni volta serve per consolidare, a ragionare, perché tante cose che si dicono, se non le scrivono non si concentrano, mentre lì sono concentrati e quella volta lì gli metti quel famoso E o È ed è la volta che lo sentono.[408]

Non sembrerebbero esserci dubbi sul fatto che questi insegnanti siano molto consapevoli del ruolo assunto dalle istruzioni che vengono date durante la dettatura e del momento in cui è più opportuno fornirle; un'insegnante conclude infatti il colloquio in questo modo riassumendo chiaramente il proprio pensiero.

> Ins.1: io comunque ripeto che la modalità di dettatura dipende proprio dall'obiettivo che tu ti poni; se l'obiettivo è l'ortografia e consolidarla, tu detti in un determinato modo e tu li guidi, se l'obiettivo è quello della scrittura autonoma, tu detti per unità di senso, a meno che tu non debba fare la verifica, quindi stai zitta e loro si arrangiano, senò… perché… io personalmente quando faccio un dettato non lo faccio sempre per andare a vedere quanti errori mi fanno, lo faccio perché in quel momento ho in mente qualcosa, mi do degli obiettivi, il dettato non ha sempre la stessa funzione, non cerco sempre la stessa cosa.[409]

Il ragionamento fin qui condotto da queste insegnanti è impeccabile ed evidenzia una convinzione e una sicurezza che non era stata avvertita all'inizio del percorso di indagine quando, al contrario, tutti i docenti intervistati avevano espresso titubanza e incertezza nelle risposte sulle ragioni per le quali si detta e su cosa imparino il bambini con il dettato.
Anche nei colloqui condotti nelle altre scuole, nonostante non emergano pensieri così espliciti come quelli sopra riportati, è possibile cogliere come il momento di confronto di gruppo abbia permesso a ciascun insegnante di chiarire a se stessa alcune affermazioni precedentemente fatte in merito alle quali pareva esserci consapevolezza.

> - Ins: per me il dettato serve per aiutarli a imparare a scrivere meglio, spero, meglio perché sentendo, e infatti calco, spero che se ne rendano conto, dove ci sono le doppie, l'accento, piano piano entrino nell'orecchio, come una musica e quando scrivono da soli applichino queste conoscenze che loro acquisiscono, per questo motivo non mi limito alla

[408] Colloquio di gruppo del 16 Giugno 2010. Scuola Primaria di via Ariberto.
[409] *Ibidem.*

> dettatura silenziosa da parte mia, tenendo poi una valutazione inferiore perché do molta più importanza a quando scrivono da soli.[410]

Nonostante sia presente questo cambiamento nel pensiero delle insegnanti circa la pratica di dettatura, rileggendo attentamente i racconti emersi dalla seconda intervista e dai colloqui di gruppo, e mettendo in relazione le parole di ciascun insegnante con le trascrizioni dei loro dettati, è possibile evidenziare ancora delle forti contraddizioni tra il dichiarato e l'agito. Analizzando approfonditamente i testi trascritti emerge che le insegnanti, parlando delle istruzioni, degli scopi e delle modalità di dettatura, fanno riferimento alla pratica di dettatura in generale senza tuttavia riferirsi a degli specifici dettati svolti in classe; in particolar modo non sono stati rilevati esempi o spiegazioni inerenti i due dettati oggetto di osservazione da parte del ricercatore. Tali assenze hanno fatto supporre che il dichiarato e la maggiore consapevolezza dei docenti fosse rimasta su un piano essenzialmente teorico senza una diretta ricaduta sulla capacità di analisi della propria pratica di dettatura. Come precedentemente descritto[411], il problema è stato affrontato dando a ciascun insegnante la trascrizione dei propri dettati e un'intervista scritta finalizzata a far riflettere ulteriormente i docenti non sulla pratica di dettatura in generale ma sui dettati effettivamente svolti in classe e osservati dal ricercatore.

Molteplici sono gli aspetti diventati oggetto di riflessione da parte delle insegnanti: dallo scopo per cui hanno scelto di svolgere quei determinati dettati alla modalità di dettatura utilizzata, dall'analisi dei loro interventi allo scopo per cui, tali interventi, sono stati fatti.

Dalla lettura delle risposte emerge in modo piuttosto evidente che l'aspetto su cui le insegnanti hanno acquisito maggior consapevolezza riguarda la modalità di dettatura utilizzata: grazie alla trascrizione della situazione di dettatura hanno avuto la possibilità di soffermarsi, con calma, sugli interventi da loro effettuati, sul ritmo di dettatura tenuto, nonché sulla gestione in generale della classe. In particolar modo sono stati proprio gli interventi e le frequenti interruzioni che spesso rompono il ritmo della dettatura a diventare oggetto di riflessione.

Alcuni docenti si sono mostrati piuttosto severi con se stessi: ecco cosa scrive una di loro rileggendo le trascrizioni e focalizzando l'attenzione sugli elementi che possono aver generato confusione nei bambini.

[410] Colloquio di gruppo del 23 Giugno 2010. Scuola Primaria di via Monte Ortigara.
[411] Si veda il capitolo 3.

> Troppe interruzioni da parte dei bambini. Troppi interventi estranei al testo del dettato, sia da parte mia che dei bambini. Troppe ripetizioni di alcune parole da parte mia che possono indurre alcuni bambini a scrivere più volte la stessa parola, in sintesi "TROPPO CAOS!"[412]

Anche altre insegnanti si sono soffermate sullo stesso aspetto.

> Soprattutto gli interventi da parte mia per rispondere ai dubbi sollevati da qualche alunno o per precisare, ribadendo quanti quadretti lasciare tra una riga scritta e l'altra, o ripetendo la punteggiatura, hanno creato confusione.[413]

E ancora

> Le mie continue ripetizioni e la mia insicurezza non hanno certamente prodotto risultati positivi, infatti il primo dettato è stato un "disastro".[414]

Il "troppo caos" e il "disastro" a cui alludono le due insegnanti mette in luce uno dei limiti del dettato in cui ci si imbatte se non si riflette anticipatamente sulla modalità di dettatura che si intende adottare in funzione di un preciso scopo. Succede quindi frequentemente che si dia spazio e ascolto agli interventi degli alunni, anche quando non prettamente pertinenti il dettato, si intervenga in continuazione per richiamare l'attenzione degli alunni che forse non hanno compreso per quale motivo stanno svolgendo quel determinato esercizio, oppure si continui a dare istruzioni agli alunni su come e dove scrivere le parole per prevenire l'errore. Questo aspetto, piuttosto evidente nei dettati delle insegnanti osservate, è stato colto dai docenti stessi che, in alcuni casi, esplicitano chiaramente la soluzione da adottare.

> La mia inesperienza mi ha portato a utilizzare quasi tutte le modalità proposte. Alla luce di quanto è emerso dopo quest'esperienza somministrerei il dettato con criteri diversi: scelta di parole mirate a ciò che intendo valutare, nessun tipo di aiuto (parole sillabate, ripetute, ecc…). Penso che tale procedura mi possa aiutare a rilevare il punto di acquisizione e di concettualizzazione della lingua scritta in modo più preciso e specifico.[415]

[412] Intervista scritta Dicembre 2010. Scuola Primaria di via Monte Ortigara. Insegnante 3. Il maiuscolo è dell'insegnante.
[413] Intervista scritta Dicembre 2010. Scuola Primaria di via Ariberto. Insegnante 2.
[414] Intervista scritta Dicembre 2010. Scuola Primaria di via Goffredo da Bussero. Insegnante 2.
[415] Intervista scritta. Dicembre 2010. Scuola Primaria di via Goffredo da Bussero. Insegnante 2.

Gli esempi potrebbero continuare a lungo poiché la maggior parte delle insegnanti ha analizzato dettagliatamente la propria modalità di dettatura focalizzando l'attenzione sugli elementi che possono aver creato disturbo durante lo svolgimento del dettato.

Se la modalità di dettatura è l'aspetto su cui vi è stata la riflessione maggiore, tanto da poter affermare che ci sia stato un cambiamento nel pensiero dei docenti, vi sono tuttavia degli aspetti importanti della pratica di dettatura su cui, nonostante la riflessione stimolata dalle domande, solo in rari casi i docenti sono riusciti a prendere consapevolezza. In particolar modo, proprio l'aspetto che fin qui è stato considerato come fondamentale affinché la pratica di dettatura abbia un senso, ossia lo stretto rapporto tra lo scopo e la modalità di dettatura, continua a rappresentare uno scoglio nella riflessione dei docenti. Anche in presenza della trascrizione dei due dettati da loro svolti nel corso dell'anno scolastico e nonostante le considerazioni precedentemente fatte circa i limiti della propria modalità di dettatura, si è reso molto difficile far rilevare le incoerenze tra lo scopo di dettatura dichiarato e la modalità adottata. Ciò che appare singolare consiste nel fatto che tutte le insegnanti, di fronte alla domanda "Ora che hai riletto le trascrizioni dei dettati, pensi ci sia coerenza tra lo scopo dichiarato e la modalità di dettatura che hai utilizzato nei tuoi dettati? Perché?" hanno risposto affermativamente. Andando però a guardare i dettati da loro svolti, lo scopo dichiarato nelle risposte precedenti e come tali dettati sono stati realizzati, solo tre insegnanti si sono mostrate coerenti; il resto del corpo docenti intervistato e osservato non è riuscito a cogliere le incoerenze presenti. Alcuni esempi possono chiarire le affermazioni fin qui fatte.

Un'insegnante dichiara che «la dettatura è utile sia per la trasformazione del suono nella parola scritta ma soprattutto per individuare eventuali problemi di scrittura tipici della lingua italiana come: le doppie, gli accenti, gli apostrofi, i suoni dolci ecc…». Alla domanda relativa al fatto di aver dato o meno indicazioni ai bambini su come scrivere le parole e su quale modalità di dettatura sia stata scelta risponde come segue.

> In base alla parola utilizzo modalità diverse: in prima rafforzo il suono per le doppie, ricordo la lettera maiuscola dopo la punteggiatura e all'inizio della frase ecc… Questo metodo consolida chi ha già la conoscenza e ricorda chi non ha memorizzato.[416]

[416] Intervista scritta. Dicembre 2010. Scuola Primaria di via Thomas Mann. Insegnante 1.

Come è possibile, attraverso il dettato, individuare eventuali problemi di scrittura se nel momento della dettatura si forniscono tutte le indicazioni su come le parole devono essere scritte? Certamente quest'insegnante non aspetterà i risultati della prova di dettatura per comprendere se un bambino ha difficoltà di scrittura o meno ma, dal momento che dichiara di utilizzare il dettato per questo scopo, sarebbe forse più opportuno adottare una modalità di dettatura differente. A conferma di quanto detto, proprio di fronte alla richiesta esplicita se vi sia coerenza tra lo scopo e la modalità di dettatura, l'insegnante risponde affermativamente e aggiunge.

> Quando i bambini scrivono sotto dettatura, essi si esercitano contemporaneamente nella scrittura e nella comprensione. Il dettato mi permette di verificare quali abilità linguistiche il bambino ha acquisito.

Questa situazione di difficoltà da parte dell'insegnante di cogliere l'incongruenza qui rilevata si ripresenta in modo piuttosto evidente anche nelle interviste degli altri docenti.
Un'altra insegnante sostiene di aver svolto i due dettati di cui è stata fatta l'osservazione per «verificare le competenze fonema-grafema»[417] e che ciò era chiaro agli alunni. Allo stesso tempo dichiara di aver fornito delle indicazioni ai bambini durante il dettato e, alla richiesta di motivare tale scelta, afferma di averlo fatto per «far sentire le particolarità ortografiche»; continuando nella lettura delle sue risposte lei stessa ritiene che ci sia coerenza tra lo scopo dichiarato e la modalità di dettatura utilizzata poiché «sono stati generalmente rispettati i tempi dei bambini». Difficile comprendere perché il rispetto dei tempi degli alunni sia garanzia di coerenza tra lo scopo di verificare le competenze relative al rapporto grafema-fonema e la modalità di dettatura utilizzata, ricca di indicazioni e istruzioni su come scrivere le parole.

Dal momento che tali incongruenze sono presenti nelle risposte della maggior parte dei docenti e appaiono piuttosto frequenti, è necessario cercare di comprendere le ragioni o, per lo meno, tentare di dare una spiegazione a questo fenomeno.
Una prima giustificazione è rintracciabile nelle risposte che gli stessi docenti forniscono alle altre domande dell'intervista scritta e, in particolar modo, ciò che rivela l'origine dell'incongruenze tra lo scopo di dettatura e la modalità utilizzata è la risposta alla domanda: «Pensi di aver scelto la modalità di dettatura in base alle competenze dei bambini – e quindi anche in relazione al momento dell'anno in cui hai proposto il dettato – o in base allo scopo

[417] Intervista scritta Dicembre 2010. Scuola Primaria di via Monte Ortigara, Cinisello Balsamo. Insegnante 1.

per cui hai fatto il dettato?». Tutte le insegnanti, a eccezione di una, affermano che la scelta è stata guidata dalle competenze dei bambini e dal periodo dell'anno scolastico in cui è stato fatto il dettato.

> In base alle competenze perché il dettato e/o altre attività proposte non devono mettere "in ansia da prestazione", ma aiutare il bambino a sentirsi capace.[418]

Certamente quanto dichiara questa insegnante è un principio condivisibile e, per questo motivo, forse l'attività di dettatura con lo scopo di verificare l'acquisizione fonema-grafema, come precedentemente espresso dalla docente, non è la pratica migliore se si vuole controllare l'ansia da prestazione. In questo caso quindi, non è tanto la modalità di dettatura a mettere in difficoltà gli alunni, quanto lo scopo per cui si sceglie di svolgere questa pratica.
Un'altra insegnante si esprime come segue.

> Penso di aver scelto la modalità di dettatura in base alle competenze dei bambini e in relazione al momento dell'anno in cui volevo osservare analiticamente l'evoluzione rispetto alle abilità di scrittura. La prima prova infatti consisteva in un dettato di parole prive di difficoltà ortografiche. La seconda prova invece consisteva in un dettato di un semplice brano e complessità ortografica controllata.[419]

Anche in questo caso la premura dell'insegnante è quella di rispettare le competenze dei bambini anche se la spiegazione che viene fornita non si riferisce, in realtà, alla scelta della modalità di dettatura, quanto al contenuto. L' "infatti" presente a metà risposta non giustifica la metodologia adottata ma la scelta del contenuto: è questo che di fatto è stato selezionato in base alle competenze dei bambini piuttosto che il metodo con cui dettare.
Ad eccezione di un'insegnante che dichiara che «la modalità di dettatura tiene presente entrambe le motivazioni: le competenze dei bambini e lo scopo per cui il dettato viene fatto»[420], gli altri docenti perdono di vista l'importanza dello scopo. La conseguenza di questa dimenticanza è ravvisabile nelle numerose incoerenze presenti tra ciò che è stato dichiarato e ciò che è stato effettivamente realizzato in classe. A conferma di questo è possibile evidenziare come, proprio nei dettati dell'unica insegnante che afferma di aver preso in considerazione sia lo scopo che la modalità di dettatura, si nota una congruenza tra i

[418] Intervista scritta Dicembre 2010. Scuola Primaria di via Monte Ortigara, Cinisello Balsamo. Insegnante 1.
[419] Intervista scritta Dicembre 2010. Scuola Primaria di via Goffredo da Bussero. Insegnante 2.
[420] Intervista scritta Dicembre 2010. Scuola Primaria di via Ariberto. Insegnante 2.

due aspetti: dichiara di dettare per verificare le competenze dei bambini e i suoi dettati sono per lo più privi di indicazioni e istruzioni, ad eccezione di qualche sporadico caso.
L'attenzione dei docenti per una didattica individualizzata che tenga conto dei livelli e delle competenze di tutti gli alunni si rileva quindi, in questo caso, come un'arma a doppio taglio; forse il rispetto delle individualità richiederebbe un ripensamento generale della didattica e delle metodologie utilizzate al fine di evitare situazioni come quella descritta che, in nome di un generale rispetto per i tempi di apprendimento degli alunni, dà vita a pratiche didattiche poco utili per tutti. Per i bambini in difficoltà è veramente adatto un dettato in cui l'insegnante dichiara di verificare le competenze e nello stesso tempo fornisce le indicazioni su come scrivere la parola?[421]

Se la decisione dei docenti di scegliere la modalità di dettatura in relazione alle abilità dei bambini può rappresentare una prima giustificazione della difficoltà di cogliere le incoerenze presenti nella propria pratica, si possono però ipotizzare anche altre spiegazioni.
Dai racconti dei docenti emerge infatti che, nonostante i molti anni di esperienza che diversi di loro hanno dichiarato di avere nell'insegnamento della lingua italiana, è stata la prima volta che si sono trovati nella condizione di dover riflettere così approfonditamente sulla propria pratica. Inoltre, nessuno dei docenti intervistati aveva mai avuto l'occasione, prima d'ora, di leggere le trascrizioni di una propria pratica didattica e di analizzarla. Tale situazione permette di avanzare alcune giustificazioni circa le incongruenze rilevate durante la dettatura.
In primo luogo, come precedentemente ipotizzato, la pratica di dettatura, nonostante la sua ampia diffusione all'interno della scuola, è stata raramente oggetto di riflessione sia da parte degli studiosi sia dei docenti. Nessuno degli intervistati si era mai fermato così a lungo a riflettere sui molteplici aspetti e sulle variabili implicati nell'attività di dettatura; questo giustifica la difficoltà riscontrata nel cogliere le incoerenze tra scopo e modalità di dettatura e tra dichiarato e agito. Riflettere sulla propria pratica è infatti un'operazione molto complessa e dispendiosa che richiede tempo, esercizio e un monitoraggio esterno; soprattutto dopo molti anni di insegnamento, coinvolti in innumerevoli progetti e cambiamenti, dovendo rincorrere il tempo per far proseguire il programma didattico, è estremamente difficile che un docente, se non allenato in passato, si riservi del tempo per riflettere sugli aspetti sopra considerati. Inoltre, nessun insegnante aveva mai avuto l'occasione di leggere la trascrizione di una propria pratica: tralasciando quelli che possono

[421] Si veda il capitolo 8.

essere i vantaggi o i limiti di questo strumento di analisi della pratica didattica, l'impatto con il testo scritto risulta molto forte, in alcuni casi spiazzante e difficile da "metabolizzare"; non essendo allenati nella lettura dei testi trascritti, è normale che non si riescano a cogliere tutti quegli aspetti che un occhio più esperto è invece capace di rilevare.

Le incoerenze presenti così come e soprattutto la difficoltà a metterle in evidenza non sono quindi frutto della poca competenza delle insegnanti ma, come già accennato, una conferma dell'ipotesi che certe pratiche, tra cui il dettato, non essendo state oggetto di riflessione[422], continuano a perpetuarsi tra le mura scolastiche più per tradizione che per il valore didattico che possono assumere.

Questa ipotesi, avanzata sulla base delle incertezze e titubanze che sono state colte nella prima intervista in relazione alle domande specifiche sulla pratica di dettatura, ha trovato conferma nelle parole delle insegnanti.

> Come metodo non mi ero mai posta il problema, lo fai, ecco, nel senso che non ho mai riflettuto sul dettato, questo sì, sì. […] non chiedermi il perché, perché non lo so, forse dovrò studiare quello che ci darai per rendermi conto.[423]

Oppure

> Perché se si prendono in considerazione le varie tecniche, i vari metodi, a volte si fa fatica a spiegare perché lo fa, uno lo fa ma non riesce a verbalizzare bene la motivazione; penso che sia per questo, dentro di te lo sai perché lo fai ma non riesci… non ci rifletti più di tanto, sai che è una cosa che ti serve, che è una tecnica che è utile, e non sempre vai al di là di questo.[424]

Dalle parole eloquenti di queste due insegnanti si colgono principalmente due aspetti fondamentali per il discorso fin qui condotto. In primo luogo l'assenza, nel corso degli anni, di occasioni di riflessione sulla pratica del dettato, sul perché lo si fa e sui metodi più adatti per condurlo. In secondo luogo, proprio a causa di questa mancanza di riflessione, si verifica l'impossibilità di dare giustificazioni del proprio operato, del perché si prendono determinate scelte piuttosto che altre. Un'altra insegnante infatti dichiara, riferendosi al

[422] Altri temi come per esempio la valutazione, la programmazione, nonché certe tematiche specifiche quali i disturbi specifici di apprendimento, sono invece stati oggetto di ampie riflessioni che hanno coinvolto, a più livelli, i docenti: dalle commissioni per la valutazione ai numerosi corsi di formazione sulla dislessia, disgrafia ecc…

[423] Intervista del 16 Giugno 2010. Scuola Primaria di via Ariberto, Milano. Insegnante 2.

[424] Intervista del 23 Giugno 2010. Scuola Primaria di via Monte Ortigara. Insegnante 1.

problema inerente lo scopo della dettatura, che «certe cose si danno per scontate, almeno a me capita, invece non è così»[425] e un'altra docente sottolinea che «spesso alcune attività si propongono sulla scia dell'esperienza di colleghe più anziane. Ciò non basta, bisogna sempre avere chiaro l'obiettivo da raggiungere e lo scopo dell'attività proposta»[426].
Grazie a queste parole non è difficile comprendere la difficoltà avuta dalle insegnanti nell' analizzare la propria pratica e a cogliere le incongruenze tra dichiarato e agito che sono invece apparse in modo piuttosto evidente agli occhi del ricercatore. In assenza di momenti di riflessione alcune pratiche didattiche si consolidano a tal punto che poi risulta difficile risalire alle ragioni per cui vengono svolte e spiegare le motivazioni di determinate scelte. Tale situazione porta alla trasformazione di alcune pratiche didattiche in vere e proprie routine che vengono svolte meccanicamente, come se fosse scontato che ci siano.

> Il percorso è stato interessante perché mi ha offerto l'occasione di fare nuove riflessioni sulla mia attività didattica, di mettere in discussione una modalità di insegnamento che faccio raramente, ma quasi come fosse una routine.[427]

Oppure

> Il dettato per me è anche una roba storica per cui uno deve andare a ricercarsi, se pensi cosa possa servire, un motivo per cui lo devi fare.[428]

E infine

> Forse il dettato è una di quelle cose che vengono un po' meccaniche anche a noi, come quando devi fare dei lavori in casa, li fai non è che stai lì a pensarci tutti i giorni. Molto spesso noi utilizziamo tecniche consolidate, tu hai visto la validità e poi l'adegui alla classe che hai.[429]

Come già Emilia Ferreiro aveva evidenziato per la pratica di dettatura che le insegnanti messicane svolgevano, si detta "perché si detta", perché si è sempre dettato e così si continuerà a fare. Si ha quindi l'impressione che «la pratica del dettato, in realtà, abbia una

[425] Intervista del 23 Giugno 2010. Scuola Primaria di via Monte Ortigara. Insegnante 3.
[426] Intervista del 14 Giugno 2010. Scuola Primaria di via Goffredo da Bussero. Insegnante 2.
[427] Intervista scritta Dicembre 2010. Scuola Primaria di via Monte Ortigara. Insegnante 3.
[428] Intervista del 14 Giugno 2010. Scuola Primaria di via Goffredo da Bussero. Insegnante 1.
[429] Intervista del 23 Giugno 2010. Scuola Primaria di via Monte Ortigara. Insegnante 1.

giustificazione in se stessa, senza che nessuno dei partecipanti (maestra e alunni) si interroghi sulla legittimità di questa pratica»[430]. I dettati sembrerebbero «continuare per inerzia una tradizione pedagogica che si perpetua da sola»[431].

Le parole delle insegnanti sembrano confermare a tutti gli effetti quanto espresso dalla ricercatrice argentina ed evidenziano la necessità di percorsi di formazione che aiutino le insegnanti ad assumere maggiore consapevolezza delle proprie pratiche didattiche. Forse per troppi anni all'interno della scuola sono stati realizzati corsi di formazione finalizzati a mostrare nuovi metodi di insegnamento o a informare i docenti dei numerosi decreti legislativi emanati dalle diverse legislature. È opportuno invece partire da ciò che i docenti effettivamente svolgono in classe quotidianamente con i propri alunni e, attraverso una riflessione condotta con gli stessi insegnanti, mettere in luce sia i punti di forza che quelli di criticità così da valorizzare e arricchire la pratica stessa.

> Ben vengano occasioni come quella qui proposta, utili per ampliare le proprie competenze e per riflettere e confrontarsi, così da poter aumentare quanto più possibile la consapevolezza di ciò che si va ad attivare. Ritengo l'esperienza decisamente arricchente.[432]

[430] E. Ferreiro, *Alfabetizzazione. Teoria e pratica*, Cortina, Milano 2003, p. 144.
[431] *Ibidem*.
[432] Intervista scritta Dicembre 2010. Scuola Primaria di via Ariberto. Insegnante 2.

5. Che cosa dettano le insegnanti

L'insegnamento della lettura e della scrittura è sempre stato accompagnato da un lungo dibattito tra i sostenitori dei diversi metodi che nel corso della storia sono stati proposti per portare i bambini all'acquisizione del codice. In particolar modo lo scontro più duraturo, e non ancora risolto, è avvenuto tra i difensori dei metodi sintetici o analitico-sintetici e i fautori del metodo globale. Se per i primi l'apprendimento avviene attraverso un percorso di sintesi che parte dagli elementi linguistici minimi, per i secondi è fondamentale proporre un percorso di analisi che parta dai significati delle scritte per procedere poi all'analisi dei singoli elementi. Tale dibattito, inoltre, si è spesso focalizzato sulle strategie necessarie per apprendere a leggere e a scrivere: uditive per i metodi sintetici, visive per quelli globali; accanto a ciò la scelta di un metodo o dell'altro ha implicato anche la selezione del contenuto da proporre agli alunni all'inizio dell'anno scolastico: unità minime quali lettere o sillabe se si scelgono i metodi sintetici, parole o frasi se si privilegiano i metodi globali. Al di là di questa rigida separazione teorica, nella pratica didattica gli insegnanti continuano a utilizzare soluzioni che possono essere definite "ibride", nel senso che alcuni elementi dei due metodi si contaminano dando vita a un vero e proprio eclettismo metodologico.[433]

Tale atteggiamento è riscontrabile anche nelle insegnanti intervistate che hanno chiaramente espresso di preferire metodi misti in cui, dopo la presentazione di parole o frasi, si passa rapidamente all'analisi delle sillabe o, addirittura, all'introduzione delle vocali e delle consonanti. In realtà però, ciò che sembra differenziare un metodo dall'altro è solamente il momento in cui si decide di presentare le lettere o le sillabe: subito nel primo mese di scuola per chi ha dichiarato di utilizzare un metodo fonico-sillabico, qualche settimana dopo per coloro che preferiscono il metodo misto. A testimonianza che tale diversità risulti essere solo apparente vi è il fatto che tutte le insegnanti hanno scelto di dettare sillabe, parole, frasi o testi indipendentemente dal metodo dichiarato. Se il contenuto dettato non può fornire indicazioni circa il metodo utilizzato per l'insegnamento della scrittura, può tuttavia mettere in luce alcuni aspetti dell'idea di apprendimento della lingua scritta posseduta dalle insegnanti. Per questo motivo si è scelto di procedere con un'analisi linguistica dei testi dettati focalizzando l'attenzione sulle categorie morfologiche, sulle parole, sulle sillabe, nonché sulle

[433] Cfr. C. Coruzzi, *Scrivere e leggere*. *Dall'analisi dei metodi a un approccio costruttivista e interazionista*, Mondadori, Milano 2002.

convenzionalità ortografiche che sono state oggetto di dettatura: tutti elementi che rivelano le caratteristiche della lingua scritta che viene insegnata agli alunni.

5.1. Il contenuto dettato

Diversamente da quanto emerso nella ricerca di Emilia Ferreiro, in cui la percentuale maggiore di dettati, in tutte e tre le osservazioni, si riferiva a parole o frasi semanticamente slegate tra loro, nella ricerca qui descritta il contenuto dettato appare più vario; sono presenti infatti sillabe e parole, solo parole, frasi e testi. Inoltre, nella seconda osservazione, sono stati dettati prevalentemente testi a eccezione di due casi in cui si è preferito dettare frasi.
Qui di seguito vengono riportati i testi dettati da ciascun insegnante durante la prima (Novembre-Febbraio) e seconda osservazione (Maggio-Giugno)

<u>I osservazione</u>

1) Io amo il mare.
   Le onde sono alte.
   Luisa nuota.[434]

2) Luca dorme sul divano.
   Sara beve una bibita.
   Davide parla con Edo.
   Le tue matite sono sul tavolo.
   Le api volano sui fiori.[435]

3) Il topo Teo è nella tana.
   Ape Nerina vola sui fiori.
   Nonno Remo è al mare.
   Fata Tina è bella.[436]

4) Lama-mela-velo-lima-molo-mulo-male-ala-amo.[437]

5) Sa-mi-fo-re-zu-li-filo-lana-topo-pilota-salame-panino.[438]

6) Topo-nave-pera-tavolo-mano-fata-limone-pipa-rete-sera-luna-Matilde.[439]

[434] Insegnante 1 e 2, Scuola di via Thomas Mann, 11 Febbraio 2010.
[435] Insegnante 1, Scuola Primaria di via Goffredo da Bussero, 26 Gennaio 2010.
[436] Insegnante 2, Scuola Primaria di via Goffredo da Bussero, 20 Gennaio 2010.
[437] Insegnante 3, Scuola Primaria di via Goffredo da Bussero, 17 Novembre 2009.
[438] Insegnante 1, Scuola Primaria di via Ariberto, 22 Gennaio 2010.
[439] Insegnante 2, Scuola Primaria di via Ariberto, 22 Gennaio 2010.

7) Il lupo ulula.
La luna è piena.
È un fantastico finale.[440]

8) Mi-fo-be-topo-leone-zebra-farfalla-serpente-orso-delfino-ape.[441]

9) Pippi è una bambina. Vive in una villa con un cavallo e una scimmia. Gioca con i suoi amici. Nella sua valigia ci sono tante monete.[442]

10) Corvo canarino e cuculo sono a casa davanti al camino. Sono contenti e cantano in coro.[443]

11) Fare cose nuove e da solo mi fa sentire grande e poi il tempo passa veloce.[444]

12) Meccanico-pilota-attore-mino-musicista.[445]

II osservazione

1) Una volta viveva in Cina un giovane cinese vestito di blu e arancione che si chiamava Cion. Aveva i pantaloni blu e la tunica arancione, le pantofole blu e le calze arancioni. Anche i suoi capelli erano blu, la sua faccia era giallastra, tonda tonda come un pompelmo.[446]

2) Uno sceriffo molto furbo insegue un pericoloso criminale con la macchina della polizia e riesce dopo una lunga corsa a farlo cadere nello stagno e a catturarlo.[447]

3) È un caldo mattino e orso Tobia si lamenta mentre tira faticosamente il carrozzone del circo. Tobia è molto stanco per la fatica. Gli tocca fare sempre i lavori più pesanti, mentre il suo padrone dorme tranquillamente. Solo durante lo spettacolo, quando il circo è pieno di bambini che applaudono i suoi giochi, Tobia si sente orgoglioso e felice.[448]

4) Oggi è l'ultimo giorno di maggio, domani arriverà il mese di giugno che ci porterà l'estate e le vacanze. Noi bambini avremo più tempo per giocare sugli scivoli o in piscina con gli amici e quando ritorneremo a scuola saremo in seconda.[449]

5) Nel prato pieno di margherite bianche cinque ragazzi giocano a palla.
Nel bosco ai piedi di una quercia dorme un ghiro.
A Luciana piace il gelato al gusto di fragola.
Ogni domenica Giacomo va a sciare in montagna con gli amici.[450]

6) La strada grigia era bagnata. Pioveva e dietro le nuvole pesanti non si vedeva il sole. Le persone stavano chiuse in casa.[451]

[440] Insegnante 3, Scuola Primaria di via Ariberto, 18 Gennaio 2010.
[441] Insegnante 4, Scuola Primaria di via Ariberto, 18 Gennaio 2010
[442] Insegnante 1, Scuola Primaria di via Monte Ortigara, 26 Febbraio 2010.
[443] Insegnante 2, Scuola Primaria di via Monte Ortigara, 26 Febbraio 2010.
[444] Insegnante 3, Scuola Primaria di via Monte Ortigara, 25 Febbraio 2010.
[445] Insegnante 4, Scuola Primaria di via Monte Ortigara, 25 Febbraio 2010.
[446] Insegnanti 1 e 2, Scuola Primaria di via Thomas Mann, 27 Maggio 2010.
[447] Insegnanti 1 e 2, Scuola Primaria di via Goffredo da Bussero, 8 Giugno e 4 Maggio 2010.
[448] Insegnante 3, Scuola Primaria di via Goffredo da Bussero, 4 Maggio 2010.
[449] Insegnante 1, Scuola Primaria di via Ariberto, 31 Maggio 2010.
[450] Insegnante 2, Scuola Primaria di via Ariberto, 27 Maggio 2010.
[451] Insegnante 3, Scuola Primaria di via Ariberto, 27 Maggio 2010.

7) Ragno e Coniglietta intrecciano collane di foglie.
   Parolino cammina sotto la pioggia.
   Frasetta dipinge un quadro con gli acquerelli.
   Che fame! Parolino chiede a Coniglietta una carota.
   I nostri amici scivolano con Letterello sulle montagne russe.[452]

8) Biancaneve è bella e buona. La regina è gelosa e le prepara una mela con il veleno. Biancaneve mangia la mela e cade a terra. I nani piangono. Il principe salva Biancaneve e la sposa.[453]

9) Le nuvole bianche sembrano mucchi di panna. Sotto il sole diventano azzurre. I raggi intorno fanno un fiore che brilla e io le guardo incantato.[454]

10) Ora tutti siamo capaci di leggere. Chi lo fa molto bene, chi meno bene. Cento più cento parole con le gemelle, con i tris chi, che, ghi, ghe, gli, sci, sce, con il cappello in testa e chi lo sa?[455]

11) Poi vennero altri, a dieci e a venti, e unirono mani e continenti, bambini pallidi, gialli e mori in un girotondo di tanti colori. E quell'abbraccio grande e rotondo teneva in piedi tutto il mondo. Maria Loretta[456]

Ciò che emerge a prima vista è la diversità per quanto riguarda la tipologia del materiale dettato che caratterizza la prima osservazione e la maggiore uniformità presente nella seconda. Indipendentemente dal periodo dell'anno, infatti, i testi della prima osservazione presentano sia sillabe che parole, frasi o brevi testi. A fine anno scolastico invece, come vedremo qui di seguito, i testi o le frasi dettate sono piuttosto simili sia come tipologia (è infatti assente la dettatura di sillabe o parole) sia come scelta del contenuto: in molti testi o frasi appare evidente l'intenzione delle insegnanti di selezionare parole che abbiano particolari difficoltà ortografiche.

Il materiale dettato da ciascun insegnante può essere schematizzato come segue.

Contenuto dettato	1° osservazione	2° osservazione
Sillabe	0	0
Sillabe + parole	2	0
Parole	3	0
Frasi	5	2
Testi	3	11
Totale	**13**	**13**

Tabella 1. Contenuto dettato

[452] Insegnante 4, Scuola Primaria di via Ariberto, 26 Maggio 2010.
[453] Insegnante 1, Scuola Primaria di via Monte Ortigara, Cinisello Balsamo, 7 Maggio 2010.
[454] Insegnante 2, Scuola Primaria di via Monte Ortigara, Cinisello Balsamo, 7 Maggio 2010.
[455] Insegnante 3, Scuola Primaria di via Monte Ortigara, Cinisello Balsamo, 11 Maggio 2010.
[456] Insegnante 4, Scuola Primaria di via Monte Ortigara, Cinisello Balsamo, 25 Maggio 2010.

Dalla tabella 1 emerge come la quantità di elementi verbali – siano essi sillabe, parole, frasi o testi - dettati durante la prima osservazione sia piuttosto varia; tuttavia, per comprendere le scelte fatte dalle insegnanti, anche in relazione agli obiettivi che volevano raggiungere attraverso tali dettati, è opportuno procedere con un'analisi qualitativa.

Nella prima osservazione si nota come dieci dettati (n. 1, 2, 4, 5, 6, 8, 9, 11, 12) siano stati pensati personalmente dalle insegnanti, come due (n. 3 e n. 10) siano stati invece tratti dal libro di testo mentre uno solo (n. 7) sia stato ideato il giorno stesso della dettatura dall'insegnante con la collaborazione dei bambini, facendo però riferimento ai personaggi presenti nel libro di testo. All'interno della categoria che può essere definita "dettati pensati dall'insegnante" sono presenti delle differenze piuttosto evidenti: alcuni dettati (n. 4, 5, 6 e 8) sono finalizzati al ripasso di alcune sillabe e le parole dettate (a eccezione del n. 8) sono evidentemente formate con le sillabe che i bambini hanno appreso fino a quel momento dell'anno scolastico.[457] Questo controllo piuttosto rigoroso dei termini da dettare limita certamente le insegnanti nella possibilità di scelta della parole e, conseguentemente, si viene a creare una situazione di scrittura piuttosto arida sia dal punto di vista semantico (solo le parole del dettato n. 8 sono legate semanticamente: sono tutti animali) che sintattico. Anche gli altri dettati (esclusi i n. 9 e n. 11) sono appositamente scelti per far esercitare gli alunni su alcune corrispondenze suono-grafema ma non si intravede in questi dettati altro scopo se non quello dell'esercitazione o della verifica. Indipendentemente dal fatto che tali dettati siano pensati dall'insegnante o siano invece tratti dal libro di testo, non è possibile rintracciare alcun legame semantico tra le parole o le frasi; legame che invece per i bambini di questa età è fondamentale per trovare un senso in ciò che stanno facendo. Mentre a un insegnante può apparire evidente che parole quali "mela-male-molo-mulo" possono essere dettate insieme poiché formate con le sillabe "me-ma-mo-mu", per i bambini questo legame risulta difficilmente riconoscibile dal momento che ai loro occhi le parole sono "trasparenti", nel senso che rivolgono tutta la loro attenzione al significato e non al significante.

> Le parole, diceva con una bella metafora Vygotskij, sono trasparenti per il bambino. Al di là di esse egli "vede" il referente; la parola cane non è sentita o esaminata nella sua veste fonica o grafica. Egli vede il cane, anzi il suo cane con le caratteristiche che lo contraddistinguono. Già farà una conquista quando, dietro alla parola cane, vedrà un cane in generale, un cane qualsiasi.[458]

[457] Da questo elenco di parole fa eccezione il termine "Matilde" che è stato scelto da un bambino. Si veda paragrafo 5.3.1.
[458] B. Malfermoni, *Educare alla parola*, a cura di G. Cavinato, N. Vretenar, Junior, Bergamo 2002, p. 120.

Per i bambini di questa età ha quindi più senso scrivere "zebra, ape, farfalla", che indicano tutte animali, piuttosto che un elenco di parole o frasi semanticamente slegate ma accomunate da qualche caratteristica fonologica o sintattica. Nella prima osservazione solamente quattro dettati su tredici si distinguono proprio per la coerenza semantica; vengono dettati animali (n. 8) – anche se preceduti da sillabe che per gli alunni non hanno alcun significato[459] – oppure mestieri (n. 12). Maggiormente significativi risultano invece i dettati n. 9 e n. 11, trattandosi di testi che, per i bambini, hanno un significato riconoscibile: il n. 9 si riferisce alla storia di Pippi Calzelunghe, che gli alunni hanno visto a teatro, mentre il n. 11 è la sintesi di una discussione fatta in classe durante la mattinata in cui è stata svolta l'osservazione. In questi ultimi due esempi il dettato è utilizzato per uno scopo di scrittura non prettamente scolastico: mettere per iscritto un'esperienza vissuta, scrivere per ricordare. In tutti gli altri dettati non è possibile ravvisare una finalità che non sia quella della mera esercitazione o della verifica. Anche il n. 10 è un breve testo tratto dal libro di italiano dei bambini, ma personalmente non lo ritengo significativo per un duplice motivo: le parole contenute nelle due frasi sono scelte appositamente per far esercitare gli alunni sul suono velare /k/ e, inoltre, il messaggio contenuto è tutt'altro che significativo: perché un corvo, un canarino e un cuculo dovrebbero essere in una casa a cantare davanti a un camino? Dal momento che queste frasi risultano totalmente decontestualizzate, ovvero non appartenenti a un contesto narrativo, quale sarebbe quello di una fiaba o di un racconto fantastico, presentano situazioni prive di un senso riconoscibile; si tratta per altro di frasi spesso caratterizzate da un linguaggio sintatticamente e lessicalmente semplice, per non dire addirittura povero, che avrebbe il fine di catturare l'attenzione degli alunni e che invece pare un'offesa all'intelligenza dei bambini.

I dettati della seconda osservazione si presentano maggiormente omogenei dal punto di vista della tipologia di contenuto perché sono tutti testi a eccezione di due (n. 5 e n. 7), che sono frasi semanticamente slegate tra loro. Addentrandosi in un'analisi qualitativa si nota subito che la scelta dei testi e, di conseguenza, delle parole contenute in essi (a eccezione del n. 8 e n. 11), segua un criterio molto rigoroso, che è quello della selezione di termini che contengano le convenzionalità ortografiche (digrammi, trigrammi, accenti, apostrofi e

[459] Secondo gli studi psicogenetici relativi all'acquisizione della lingua scritta, per l'ipotesi di quantità minima che i bambini formulano nel processo acquisizione della lingua, parole con meno di tre lettere non vengono riconosciute come tali. Inoltre le sillabe, non avendo una funzione referenziale autonoma, per i bambini non hanno alcun significato.
Cfr. E. Ferreiro, A. Teberosky, *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Giunti, Firenze 1985; E.Ferreiro, C. Pontecorvo et al., *Cappuccetto Rosso impara a scrivere*. *Studi psicolinguistici in tre lingue romanze*, La Nuova Italia, Firenze 1996.

doppie). Tale criterio è così forte da costringere gli insegnanti a un faticoso sforzo inventivo per realizzare frasi all'interno delle quali siano presenti il maggior numero di difficoltà ortografiche affrontate fino a quel momento dell'anno scolastico (si vedano in particolar modo il n. 5 e il n. 7). Ancor più gravoso deve essere stato l'impegno delle insegnanti che hanno creato due testi *ad hoc,* dotati di senso per i bambini e ortograficamente complessi. Il n. 4 è un breve testo relativo alla fine del mese di Maggio (il dettato è stato infatti svolto il 31 Maggio) in cui vengono raccontate le attività che i bambini potrebbero svolgere con l'arrivo dell'estate; si tratta quindi di un testo riferito a un'esperienza reale in cui però è evidente lo sforzo di conciliare il racconto con l'inserimento di termini ortograficamente difficili: Maggio, Giugno, giocare, scivoli, piscina, scuola, nonché due parole con l'apostrofo e due parole tronche. Nel dettato n. 10 questo intento dell'insegnante di creare un testo significativo e nello stesso tempo utile per verificare le acquisizioni ortografiche è esplicitato dal contenuto stesso del dettato in cui vengono elencate tutte quelle convenzionalità ortografiche che gli alunni dovrebbero riuscire a superare. In dieci dettati su tredici l'obiettivo di verificare o far esercitare i bambini sull'ortografia è prioritario tanto da far perdere di vista, come era già accaduto nei dettati della prima osservazione, l'importanza dello scrivere come strumento indispensabile nella vita quotidiana. Solo tre dettati sembrano perseguire un obiettivo diverso da quello della mera esercitazione ortografica: il n. 6 è l'incipit di un racconto anche se non sappiamo per quale motivo l'insegnante abbia scelto di dettarlo, il n. 8 è una brevissima sintesi della fiaba di Biancaneve su cui la classe stava lavorando in quel periodo dell'anno scolastico, mentre il n. 11 è la continuazione di un dettato svolto nei giorni precedenti relativo a una poesia sull'interculturalità che i bambini dovevano poi mandare a memoria. In questi ultimi tre casi non si è di fronte al dettato come emblema dello scrivere scolastico, ma come strumento per il raggiungimento di obiettivi la cui importanza esula dal contesto meramente scolastico. Anche in questi tre dettati le insegnanti potranno ugualmente verificare e valutare le competenze ortografiche dei propri alunni senza la necessità e lo sforzo di creare delle frasi o dei testi su misura.

5.2. Le categorie morfologiche

Procedendo nell'analisi linguistica del materiale dettato è possibile soffermarsi sulle categorie morfologiche che sono presenti più frequentemente all'interno delle frasi o dei testi dettati. La ricerca di Emilia Ferreiro ha focalizzato l'attenzione sia sulle categorie grammaticali delle parole dettate, sia sulle categorie alle quali appartengono le parole con cui iniziano le frasi. La ricercatrice argentina ha evidenziato che, nel momento in cui tutte le parole dettate appartengono alla stessa categoria morfologica, si tratta sempre di sostantivi. Quando invece le parole dettate non appartengono a una stessa categoria, pur predominando comunque i sostantivi, compaiono altre categorie morfologiche tra le quali, tuttavia, la ricercatrice non è riuscita a trovare una relazione stabile.

Nella ricerca qui presentata è possibile evidenziare sia degli elementi di continuità con la ricerca messicana sia delle differenze. In primo luogo tutte le insegnanti che hanno deciso di dettare solo parole hanno privilegiato la categoria dei sostantivi: in nessun dettato di parole sono presenti altre categorie morfologiche che non siano sostantivi (sono tutti nomi comuni di cosa o di animale a eccezione di un solo nome proprio di persona). Per le insegnanti osservate, a differenza di quelle messicane, all'interno di una lista di parole non sembra quindi avere senso dettare aggettivi, pronomi o avverbi.

Spostando invece l'attenzione sui diversi incipit delle frasi dettate si riscontrano alcune differenze tra la prima e la seconda osservazione. Se nella prima osservazione le frasi iniziano prevalentemente con articoli determinativi (6) e con sostantivi – comuni o propri – (7), nella seconda osservazione nessuna frase inizia con un articolo e solo tre con un nome proprio. In quest'ultima sono invece presenti preposizioni – semplici o articolate – e avverbi, assenti nei testi dettati durante la prima osservazione. Questo dato può far ipotizzare che le insegnanti considerino gli articoli e i sostantivi come elementi linguistici più semplici – forse perché i soli affrontati all'inizio dell'anno scolastico – rispetto agli avverbi o alle preposizioni. Per trovare conferma o no di questa ipotesi è opportuno procedere con un'analisi morfologica di tutte le parole contenute nelle frasi e nei testi. Se, in entrambe le osservazioni, come è prevedibile aspettarsi, gli articoli, i nomi e i verbi costituiscono le categorie più numerose, per comprendere la complessità sintattica delle frasi e dei testi dettati, nonché l'immagine di lingua scritta che emerge da questi testi, è opportuno soffermarsi sulle altre categorie morfologiche. Qui di seguito viene riportata la percentuale e la frequenza – rispetto al totale

delle parole dettate – dei pronomi, aggettivi, congiunzioni, preposizioni e avverbi presenti nei testi e nelle frasi dettate.

Categorie morfologiche	1° osservazione	2° osservazione
Pronomi	1,1 % (2)	6 % (29)
Aggettivi	5 % (9)	15 % (73)
Congiunzioni	2,2 % (4)	4 % (20)
Preposizioni	8,3 % (15)	11, 2 % (55)
Avverbi	2,7% (5)	4,3% (21)
Totale parole dettate[460]	**181**	**488**

Tabella 2. Percentuale e frequenza delle categorie morfologiche.

Il primo aspetto che emerge in modo evidente è l'aumento considerevole, nei dettati della seconda osservazione, di tutte le categorie morfologiche prese in esame; oltre a un'analisi prettamente quantitativa è possibile procedere anche con un'analisi qualitativa che permette di cogliere in modo più approfondito le differenze tra i testi dettati. Se nella prima osservazione gli unici pronomi a essere dettati sono "io" e "mi", nella seconda il panorama si presenta molto più vario (noi, ci, gli, lo, le, chi, che, ecc…); anche gli aggettivi, che nei primi dettati sono prevalentemente qualificativi o possessivi, alla fine dell'anno scolastico sono anche indefiniti (tutto, molto, meno, tanti) e numerali (cento). Nelle congiunzioni sembra esserci solo una differenza quantitativa dal momento che in entrambe le osservazioni predomina in modo esclusivo la congiunzione coordinante copulativa "e". Anche per le preposizioni e gli avverbi l'aumento è prettamente quantitativo poiché non sono presenti sostanziali differenze in queste ultime categorie di parole dettate.

La differenza quantitativa e, in alcuni casi, anche qualitativa rilevata tra le due osservazioni permette di avanzare alcune considerazioni in merito all'idea di lingua scritta delle insegnanti, emersa dai testi dettati. Una frase all'interno della quale le categorie morfologiche più numerose sono gli articoli, i nomi e i verbi risulta sintatticamente più semplice rispetto a un'altra in cui compaiono anche aggettivi, pronomi, avverbi e congiunzioni. La preoccupazione delle insegnanti, quindi, soprattutto nella prima osservazione, è quella di non aggiungere, dal loro punto di vista, ulteriori difficoltà a un compito di scrittura che per alcuni alunni può essere già complesso. In realtà l'ostacolo può essere di tipo logico, nel senso che avverbi, congiunzioni e pronomi permettono di creare nessi causali o temporali che possono

[460] Il totale delle parole comprende anche gli articoli, i sostantivi e i verbi che non sono stati inseriti nella tabella 2.

risultare, per alcuni bambini, difficili da comprendere. Tuttavia, dal punto di vista grafemico, non c'è nessuna differenza tra scrivere un nome, un avverbio, un verbo ecc... ed essendo il dettato, per la maggior parte dei docenti, un esercizio di traduzione fonema/grafema, non si comprende il motivo per cui alcune categorie grammaticali vengano preferite a scapito di altre. Nella seconda osservazione, forse perché si ritiene che gli alunni siano più competenti, le frasi e i testi risultano più articolati e, di conseguenza, la percentuale di queste categorie grammaticali aumenta. Questo atteggiamento di utilizzare frasi che possiamo definire *basic* in quanto costituite soprattutto da articoli, sostantivi e verbi rischia però di limitare le occasioni di arricchimento linguistico e lessicale, che sono fondamentali a qualsiasi età. Ci si lamenta spesso, tra insegnanti, della povertà linguistica degli alunni, dell'incapacità, soprattutto quando scrivono, di utilizzare nessi logici di tipo causale, nonché si lamenta una frequente povertà lessicale prevalentemente nella scelta degli aggettivi (buono, bello, alto, basso ecc..). A ciò non sembra corrispondere però una didattica che dia spazio a un uso ricco della lingua, sia orale che scritta; frequentemente si cerca di far fronte a questi problemi attraverso esercizi linguistici mirati all'arricchimento del lessico (per esempio: sostituire i termini "buono" e "bello" con dei sinonimi). Gli alunni riusciranno a risolvere questi problemi senza difficoltà ma ciò non è garanzia di un vero e duraturo arricchimento lessicale. Molto più funzionale risulterebbe invece "immergere" gli alunni in un ambiente linguistico lessicalmente ricco e vario nonché sintatticamente più complesso: per questo motivo anche la scelta delle frasi e dei testi dovrebbe andare in questa direzione. Dal punto di vista della difficoltà di traduzione di fonemi in grafemi, non c'è una differenza sostanziale, se non di lunghezza, tra lo scrivere "Luisa nuota" (dettato n. 1) e, per esempio, "Di giorno Luisa nuota nel mare calmo mentre di sera cammina sulla spiaggia". Al di là delle consonanti doppie presenti nella seconda frase che, come vedremo in seguito, costituiscono un problema per i bambini anche quando sono state ripetutamente affrontate dalle insegnanti, può essere più significativo, dal punto di vista della ricchezza morfosintattica, dettare la seconda frase piuttosto che la prima.

L'atteggiamento di selezionare, per quanto riguarda i testi da dettare, termini e strutture sintattiche che le insegnanti, dal loro punto di vista considerano semplici, è testimoniato in modo inequivocabile dalla scelta dei verbi. Nella presente ricerca – così come in quella di Emilia Ferreiro – quasi tutti i tempi verbali, soprattutto nella prima osservazione, sono all'indicativo presente. La tabella qui di seguito mostra con chiarezza i modi e i tempi verbali scelti dalle insegnanti nei due dettati.

Modi e tempi verbali	1° osservazione	2° osservazione
Ind. Presente	92,9 % (26)	58,4 % (38)
Ind. Imperfetto	0	24, 6 % (16)
Ind. Passato remoto	0	3 % (2)
Ind. Futuro semplice	0	7,7 % (5)
Infinito	7,1 % (2)	6,1 % (4)
Totale verbi	**28**	**65**

Tabella 3. Percentuale e frequenza dei modi e dei tempi verbali.

Analizzando dettagliatamente la tabella ciò che emerge a prima vista è l'assenza, sia nel primo dettato sia nel secondo, del modo congiuntivo, condizionale, imperativo, nonché dei modi indefiniti a eccezione dell'infinito. Se, quando parlano e quando scrivono, i bambini di questa età faticano a utilizzare questi modi verbali, non sarebbe opportuno che noi adulti, attraverso il nostro parlare e il nostro scrivere, li abituassimo a utilizzarli? Come è possibile che gli alunni imparino l'uso di questi modi verbali se l'ambiente linguistico che li circonda fatica a impiegarli? Significativo è l'utilizzo praticamente esclusivo, soprattutto nella prima osservazione, dell'indicativo presente che viene considerato, per eccellenza, il tempo per i bambini più semplice, tanto che, quando vengono studiate le declinazioni dei verbi, si inizia sempre da questo modo e tempo. Siamo però sicuri che i bambini nel loro parlare e scrivere utilizzino quasi esclusivamente l'indicativo presente? Non è forse il passato prossimo il tempo verbale che anche gli adulti, soprattutto nell'Italia settentrionale, privilegiano quando si parla o si racconta di qualche evento accaduto? Come si vedrà nel prossimo capitolo tale tendenza è confermata dai testi che i bambini scrivono spontaneamente.

Nella seconda osservazione, quando gli alunni sono maggiormente competenti, le insegnanti osano dettare anche l'imperfetto, il passato remoto e il futuro semplice; questo dato sembra nuovamente confermare la tendenza secondo la quale, nei primi mesi di apprendimento della letto-scrittura, è necessario semplificare secondo un'ottica adultocentrica il linguaggio da utilizzare. Ma, secondo Emilia Ferreiro, che cosa è facile e che cosa è difficile non può essere stabilito senza il parere dei bambini stessi.

Focalizzando invece l'attenzione sulle persone delle voci verbali la situazione si presenta come segue.

Persone dei verbi	1° osservazione	2° osservazione
1°pers. singolare	7, 7 % (2)	1,6 % (1)
2°pers. singolare	0	0
3°pers. singolare	69, 2 % (18)	70, 5 % (43)
1°pers. plurale	0	6, 5 % (4)
2°pers. plurale	0	0
3°pers. plurale	23% (6)	21,3 % (13)
Totale verbi[461]	**26**	**61**

Tabella 4. Percentuale e frequenza delle persone dei verbi

Non si notano differenze sostanziali tra le due osservazioni, fatta eccezione per la prima persona plurale presente solo nei dettati di fine anno scolastico. Ciò che invece appare significativo è la presenza piuttosto elevata di pronomi della terza persona singolare e l'assenza, in entrambi i dettati, della seconda persona singolare e plurale.

Sintetizzando i risultati emersi dall'analisi delle categorie morfologiche e dei verbi più frequentemente dettati si rileva un copione che linguisticamente è piuttosto prevedibile: se vengono dettate solo parole, queste sono esclusivamente sostantivi, se vengono dettate frasi o testi vi è sempre un'alta percentuale di articoli, sostantivi e verbi a scapito delle altre categorie grammaticali. Inoltre, i verbi utilizzati sono quasi esclusivamente all'indicativo presente alla terza persona singolare o plurale. È facilmente intuibile come, in questi testi dettati, la lingua utilizzata sia sintatticamente piuttosto povera: i dettati non sembrano quindi rappresentare un'occasione per lo sviluppo delle competenze linguistiche, orali e scritte, degli alunni.

5.3. Le parole e le sillabe

Per completare l'analisi del contenuto dettato al fine di cogliere le caratteristiche della lingua insegnata ai bambini all'inizio del loro percorso formale di alfabetizzazione, è necessario procedere in modo ancor più analitico focalizzando l'attenzione sulle parole e sulle sillabe che le costituiscono. Nella ricerca di Emilia Ferreiro tutte le parole dettate sono state suddivise in sillabe e classificate sulla base del numero di sillabe in esse contenute. Tale procedimento ha consentito alla ricercatrice argentina di rilevare che, in tutte le aree geografiche osservate, nonché in tutte e tre le osservazioni effettuate, le parole percentualmente più dettate erano formate da due sillabe. La percentuale di bisillabi è risultata

[461] Dal totale dei verbi dettati sono stati tolti, per ovvie ragioni, i verbi al modo infinito.

nettamente predominante (circa l'80%) in tutte e tre le zone osservate e, nonostante una leggera decrescita verso la fine dell'anno scolastico, ha continuato a essere superiore rispetto a tutte le altre tipologie di parole (monosillabi, trisillabi e plurisillabi).

Seguendo i criteri utilizzati da Emilia Ferreiro, tutte le parole dettate dalle insegnanti sono state suddivise in sillabe e classificate.[462] Il risultato dell'analisi è riportato nella tabella seguente.

Parole dettate	1° osservazione	2° osservazione
Monosillabi	29,2 % (53)	40,9% (200)
Bisillabi	49,7 % (90)	29,5% (144)
Trisillabi	18,8 % (34)	20,4% (100)
Plurisillabi[463]	2,2 % (4)	9 % (44)
Tot parole	**181**	**488**

Tabella 5. Percentuale e frequenze delle parole dettate.

A predominare nettamente, nel primo dettato, sono i bisillabi che costituiscono la metà delle parole dettate, seguiti dai monosillabi; il dato che però risalta in modo evidente è la bassissima percentuale di plurisillabi dettati. Il numero di plurisillabi sarebbe anche inferiore se si pensa che, delle quattro parole dettate (fantastico, musicista, meccanico, canarino), due sono state scelte dai bambini nonostante le perplessità delle insegnanti che le ritenevano troppo difficili.[464]

La netta prevalenza dei bisillabi nel primo dettato consente di confermare quanto espresso nei paragrafi precedenti circa l'attenta selezione fatta dalle insegnanti delle parole da dettare; soprattutto nei dettati di parole (n. 4 e n. 6) tale controllo è molto rigoroso. Anche nella dettatura di alcune frasi sembra che tale criterio venga rispettato: nel dettato n. 1 compaiono di fatto solo monosillabi e bisillabi, mentre nel n. 3 è presente una sola parola trisillabica. Ciò non significa che le insegnanti, soprattutto per la dettatura di frasi o testi, abbiano contato in modo rigoroso le sillabe e scelto – di conseguenza – le parole, ma è più probabile che sia

[462] Per la suddivisione in sillabe sono stati adottati criteri di sillabazione e non di sillabificazione. Con il primo termine si intende «la scansione in sillabe dettata da norme ortografiche convenzionali, generalmente tramandate dalla pratica scolastica; con il secondo termine si intende invece l'individuazione di confini di sillaba in base a criteri di tipo fonologico». I due criteri non sono perfettamente sovrapponibili e la differenza è chiaramente visibile nel trattamento del fonema /s/ in posizione. Secondo i criteri di sillabazione la suddivisione è "pa-sto" mentre l'analisi fonologica richiede la suddivisione in "pas-to".
Cfr. A. De Dominicis, *Fonologia comparata delle principali lingue europee moderne*, Clueb, Bologna 1999, p. 144.

[463] Il termine plurisillabi è stato utilizzato per indicare tutte le parole costituite da un numero uguale o superiore a quattro sillabe.

[464] Si veda il paragrafo successivo.

l'idea di insegnamento-apprendimento che i docenti hanno della lingua ad agire, forse anche inconsapevolmente, nella selezione delle parole. Ancora una volta la concezione di apprendimento della lingua influenza in modo evidente la scelta dei testi e delle parole da dettare: essendo l'acquisizione della lingua scritta un processo complesso è necessario, secondo molti docenti, frammentarla nei suoi elementi costituitivi e partire da quelli più piccoli (lettere e sillabe) per poterla insegnare ai bambini. Si ritiene quindi che per gli alunni le lettere, le sillabe e le parole costituite dalle sillabe appena apprese siano le più semplici da imparare; tale concezione si fonda però sullo stereotipo, di derivazione comportamentista, secondo cui la frammentazione di una conoscenza complessa possa facilitare la comprensione: si è quindi convinti che l'alunno sia agevolato se impara per "pezzetti" o segmenti che devono essere presentati secondo un ordine determinato dall'adulto.[465]

Come sostiene Emilia Ferreiro[466] sono state molte le discussioni che nel corso della storia si sono susseguite per cercare di definire quali siano le lettere, le parole e i suoni più facili per i bambini ma tutte queste discussioni sono state fatte senza chiedere il parere ai bambini stessi. Il risultato di tale ricerca ha visto tutti concordi nel ritenere facile ciò che è breve e ripetuto e, di conseguenza, le parole considerate semplici sono sempre state quelle corte e, molto spesso, contenenti lettere ripetute (es: ala). Per questo motivo molti insegnanti pensano che per i bambini sia meno complesso scrivere "ape" piuttosto che "cavallo" ma, se si viene a conoscenza di quelle che sono le ipotesi che i bambini formulano durante il processo di acquisizione della lingua scritta, ci si accorgerà velocemente che "cavallo" presenta meno difficoltà di scrittura rispetto ad "ape". Tra le ipotesi elaborate dagli alunni durante l'apprendimento della lingua scritta vi è infatti anche l'ipotesi di quantità minima[467] in base alla quale le parole costituite da tre (o meno di tre) lettere non possiedono sufficiente materiale grafico perché possano essere lette.[468] La scelta fatta dalle insegnanti osservate di dettare prevalentemente bisillabi nei primi mesi della classe prima è quindi giustificata da tale idea adultocentrica di facilità e di difficoltà o, se si preferisce, di semplicità e di complessità.

---

[465] Cfr. L.Teruggi, *La didattica della lettura e della scrittura, una disciplina nascente*, in L. Teruggi (a cura di), *Percorsi di lingua scritta. Esperienze didattiche dai 3 ai 13 anni*, Junior, Bergamo 2007, pp. 7-22.

[466] Cfr. E. Ferreiro, *L'alfabetizzazione dei bambini nel XXI° secolo*, dattiloscritto, relazione 20 Ottobre 2001 presso l'I.C. "A. Manzoni" di Rescaldina, Milano.

[467] Cfr. E. Ferreiro, A. Teberosky, *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Giunti, Firenze 1985.

[468] Proprio l'ipotesi di quantità minima è una delle principali cause del fenomeno di iposegmentazione presente nelle scritte dei bambini della Scuola dell'Infanzia e all'inizio della Scuola Primaria. La tendenza che i bambini hanno a scrivere "lamamma" oppure "iosono andato alcinema", segmentando quindi le parole meno del dovuto, deriva proprio dalla difficoltà che i bambini hanno a considerare gli articoli, le preposizioni, e tutto ciò che è costituito da meno di tre lettere, come parole dotate di una propria autonomia.

Un discorso a parte deve essere invece affrontato per i monosillabi in quanto, attraverso un'analisi qualitativa, è possibile notare come la loro presenza sia dovuta a ragioni diverse rispetto a quelle precedentemente esposte.

Dalla tabella 5 emerge che i monosillabi del primo dettato costituiscono quasi il 30% mentre, nel secondo dettato, aumentano notevolmente rappresentando addirittura la categoria più numerosa. A eccezione dei dettati nn. 5, 6 e 8 della prima osservazione in cui le insegnanti scelgono appositamente di dettare monosillabi (mi-fo-be-sa-mi-re ecc…) in tutti gli altri casi si tratta di articoli, preposizioni e congiunzioni. La loro alta percentuale è quindi indice della presenza di frasi o testi dove, inevitabilmente, si concentrano queste categorie grammaticali. La loro frequenza numerosa nella seconda osservazione si giustifica quindi con il fatto che quasi tutte le insegnanti abbiano scelto di dettare testi. Proprio la presenza quasi esclusiva di testi nel secondo dettato (a eccezione dei nn. 5 e 7) permette di avere una distribuzione più omogenea di bisillabi, trisillabi e plurisillabi. In questo caso non vi è stata un'attenta selezione delle parole da dettare, dal punto di vista della quantità di sillabe; ma, come vedremo in seguito, l'intenzione esplicita è stata quella di scegliere parole che contenessero le convenzionalità ortografiche affrontate durante l'anno scolastico. Dal momento che verso la fine dell'anno i bambini vengono considerati più competenti, sembra scemare la preoccupazione di dettare parole bisillabiche e di evitare plurisillabi. Anche questo dato è un'ennesima conferma del fatto che, più i bambini sono piccoli, più vi sia la tendenza a utilizzare parole semplici (per l'adulto) sia dal punto di vista morfologico che lessicale.

Se, inoltre, si vanno ad analizzare tutte le sillabe[469] che costituiscono le parole dettate, si scoprono ulteriori e interessanti aspetti circa l'idea che le insegnanti hanno del processo di insegnamento- apprendimento della lingua scritta.

[469] L'analisi sillabica è stata effettuata considerando come vocale qualsiasi segno graficamente vocalico.

Tipo di sillaba	1° osservazione
CV[470]	78,7% (251)
VC	5,3 % (17)
CVC	9% (29)
CVV	5% (16)
CCV	0,9% (3)
CCVC	0,6% (2)
CVVV	0,3% (1)
Totale	**319**

Tabella 6. Percentuale e frequenza della tipologia di sillabe. 1° osservazione.

Ciò che colpisce è la netta prevalenza della tipologia di sillaba CV rispetto alle altre tipologie di sillabe; sicuramente tale dato deve essere messo in relazione con il fatto che, nella lingua italiana, la sillaba CV è quella più comune: circa il 60% delle sillabe italiane sono infatti di questo tipo.[471] Accanto a ciò vi è però, plausibilmente, una selezione accurata delle parole da dettare al fine di evitare, soprattutto all'inizio dell'anno scolastico, le sillabe VC che molti insegnanti affrontano dopo aver insegnato tutte quelle CV. La tendenza è infatti quella di procedere prima con "ma-me-mi-mo-mu" e solo successivamente con "am-em-im-om-um". L'attenzione che le insegnanti hanno riposto nella scelta delle parole del primo dettato, al fine di evitare parole e sillabe troppo complesse, è confermata dal confronto con le sillabe presenti nelle parole dettate durante la seconda osservazione.

[470] C= consonante; V= vocale.
[471] M. Nespor, *Fonologia*, il Mulino, Bologna 1993, p. 152.

Tipologia di sillabe	1° osservazione	2° osservazione
CV	78,7% (251)	57,8% (496)
VC	5,3 % (17)	5,7 % (49)
CVC	9% (29)	16,2 % (139)
CVV	5% (16)	5,2% (45)
CCV	0,9% (3)	9,6% (83)
CCVC	0,6% (2)	1 % (9)
CVVV	0,3% (1)	0,5 % (4)
CCVV	0%	0,1 % (7)
CVVC	0%	2,1% (18)
CCCV	0%	0,5 % (4)
CCVVC	0%	0, 2 % (2)
VV	0%	0,1 % (1)
Totale	**319**	**857**

Tabella 7. Percentuale e frequenza della tipologia di sillabe. 1° e 2° osservazione.

Prima di procedere con un'analisi dettagliata delle percentuali, ciò che risulta evidente già a colpo d'occhio è la presenza, nel secondo dettato, di un panorama molto più ampio di tipologie di sillabe rispetto al primo dettato. Quando si utilizza la lingua senza un controllo volontario delle parole, è inevitabile che le sillabe presenti contengano tutte le combinazioni possibili di consonanti e vocali che la lingua italiana prevede. Il secondo dettato include infatti parole con la sillaba CCVV (scuo-la, chiu-se), con CVVC (bian-che, piog-gia, guar-do, ecc..) e, in percentuale sicuramente minore, anche CCCV (stra-da, gial-la-stra) e VV (ai).

Focalizzando invece l'attenzione sulle percentuali, ciò che si rileva è una diminuzione della sillaba CV (57,8 %) che, nel secondo dettato, è praticamente uguale alla percentuale delle sillabe CV presenti nella lingua italiana (60%). La seconda tipologia di sillaba percentualmente più dettata è CVC che nel primo dettato raggiunge il 9% mentre nel secondo il 16%; accanto a queste nel secondo dettato vi è una presenza del 9,6% di sillabe CCV che invece sono quasi assenti nel primo dettato.

Gli studi psicogenetici[472] hanno messo in luce come vi sia una chiara gerarchia di concettualizzazione delle sillabe da parte degli alunni: i bambini imparano a risolvere prima i problemi inerenti la sillaba CV, successivamente quelli relativi alla sillaba CVC e, infine, le difficoltà presenti nella scrittura della sillaba CCV. Questo ordine di difficoltà sembra essere in stretta relazione sia con la frequenza, in italiano, della sillaba CV, sia con il tradizionale insegnamento della lettura e della scrittura in cui i bisillabi CV, e le parole formate da queste sillabe, costituiscono il primo materiale che i docenti presentano ai bambini. Grazie alla frequenza e alla pratica scolastica, il modello grafico CV viene assimilato dai bambini a tal punto che la maggior parte di loro lo utilizza anche per risolvere i problemi posti dalla scrittura delle sillabe CVC e CCV. Questo spiega le soluzioni, che agli occhi degli adulti sembrano errori, adottate dagli alunni nella scrittura delle sillabe CVC e CCV.

In primo luogo, nella scrittura della sillaba CVC (es. den-te) la soluzione più frequente è quella di far cadere la coda[473] della sillaba ottenendo così la parola "de-te" che riproduce il modello CV. In secondo luogo, un'altra soluzione frequente consiste nel trasformare la sillaba CVC in due sillabe CVCV così da ottenere, ancora una volta, il modello conosciuto (es: "carate" per "carte" o "firima" per "firma").

Infine, soluzioni simili si trovano anche nella scrittura delle sillabe CCV che vengono risolte dagli alunni in diversi modi: ancora una volta la sillaba CCV viene scritta come se fosse CVC (es: "crema" viene sostituita con "cerma"), oppure come se fosse CVCV (es: "preso" viene sostituito con "pereso") interponendo una vocale tra le due consonanti contigue.

Le difficoltà insite nella scrittura di queste sillabe giustificano la scelta delle insegnanti di ridurre il più possibile, soprattutto all'inizio dell'anno scolastico, le parole che contengono questa disposizione di vocali e consonanti. Nel primo dettato, infatti, il 9% delle sillabe erano del tipo CVC e solo lo 0,9 % della tipologia CCV.

[472] Cfr. E. Ferreiro, C. Zamudo, *La escritura de sílabas CVC y CCV en los inicios de la alfabetización escolar. ¿ Es la omisión de consonantes prueba de incapacidad para analizar la secuencia fónica?* in "Rivista psicolinguistica applicata", VIII, 1-2, 2008, pp. 37-53.

[473] La sillaba è un'unità fonologica che consiste almeno di un elemento sillabico detto nucleo. In italiano tale nucleo è sempre una vocale ma, in alcune lingue, può essere anche una consonante. Gli altri elementi costitutivi della sillaba sono l'incipit e la coda.
Cfr. M. Nespor, *Op.cit.*

5.3.1. Le parole scelte dai bambini

Se si osservano attentamente i dettati n. 6, 8 e 12 della prima osservazione ci si renderà facilmente conto di come alcune parole presenti non seguano i criteri basati sul concetto di facile e difficile – di cui abbiamo precedentemente parlato – e che hanno costituito il parametro fondamentale con cui le insegnanti hanno selezionato le parole da dettare. Come mai alcune di queste sembrano smentire tale criterio? Grazie alla trascrizione delle situazioni di dettatura osservate si può facilmente ricostruire ciò che ha portato alla scelta di tali parole.

Nel dettato n. 6 costituito dalle seguenti parole (topo, nave, pera, tavolo, mano, fata, limone, pipa, rete, sera, luna) compare, come ultima, anche la parola "Matilde" che, rispetto alle altre, presenta una sillaba CVC mentre tutte quelle precedenti sono della tipologia CV. Andando a leggere il protocollo di trascrizione[474] si comprende come tale parola non sia stata scelta dall'insegnante ma da un alunno. Al termine della dettatura la maestra ha consentito che una parola fosse scelta da un bambino il quale, leggendo il nome presente sul cartellino attaccato al banco, ha detto "Matilde". L'insegnante avverte che la parola è difficile ma, diversamente da altre sue colleghe, lascia che i bambini la scrivano; su questa parola si concentreranno, di fatto, il maggior numero di errori: gli alunni evidentemente sono stati abituati, fino a quel momento dell'anno scolastico, a confrontarsi con parole CV e hanno avuto poche occasioni di scrivere spontaneamente. Come si vedrà in seguito, infatti, durante la scrittura spontanea non è possibile impedire agli alunni di scrivere parole che noi adulti riteniamo complesse.

Nel dettato n. 7 l'insegnante sceglie invece di dettare frasi contenenti parole già viste e conosciute dai bambini poiché presenti anche sul libro di testo. La prima frase è "Il lupo ulula", la seconda "La luna è piena" mentre la terza è "È un fantastico finale". Sia dal punto di vista sintattico (le prime due sono infatti costituite da articolo, nome, predicato) che di complessità sillabica, l'ultima frase si distingue dalle altre: inizia con un predicato e contiene la parola "fantastico" che, oltre a essere l'unica plurisillabica, è anche la sola a contenere le sillabe CVC e CCV. Ancora una volta la scelta viene fatta da un bambino e l'insegnante, che aveva già rinunciato a dettare "La luna è quasi piena" poiché la lettera "q" non era stata ancora affrontata, non può opporsi a questa frase che, anche dal punto di vista semantico, rappresenta un'ottima chiusa all'attività di dettatura.

[474] Protocollo n. 2, p. 369.

Ins: è un fa-nta-stico finale, fa-n-ta-stico è difficile da scrivere. Dai, è un fantastico finale, dai, bellissimo, è un fantastico finale, c'è la parola "fantastico" che è molto difficile, mi piacerebbe vedere come la scrivete, io non la detto lettera per lettera.[475]

L'insegnante avverte gli alunni circa la difficoltà della parola e la accoglie come una sfida; decide quindi di non dettarla lettera per lettera ma fornisce comunque delle indicazioni.

Ins: ((si rivolge a un b.)): hai scritto È con l'accento, adesso senza andare a capo, sullo stesso binario, sulla stessa riga, scrivi UN, UN, (0.5) poi si lascia uno spazio, FAN TA STICO, attenzione che è una parola difficile, ve la dico per sillabe FAN-TA-STI-CO, FAN-TA-STI-CO, quattro sillabe difficili, dieci lettere, quattro sillabe, FAN-TA-STI-CO.

Non sappiamo di fatto quanti bambini commettano errori nella scrittura di questa parola poiché l'insegnante mentre detta passa tra i banchi e, in molti casi, fa correggere gli errori direttamente ai bambini. Nei testi raccolti sono presenti solo tre scritture non convenzionali della parola "fantastico" (fntastico, fatatico, fantascio).

Se queste due insegnanti, nonostante alcune perplessità nel far scrivere parole che loro stesse non avevano previsto e che reputano difficili, accettino la sfida e lasciano che gli alunni si confrontino con le difficoltà insite nelle parole, nel protocollo seguente, riferito al dettato n.12, l'insegnante si mostra particolarmente preoccupata tanto da non accogliere alcuni termini scelti dagli alunni (es: esploratore). Gli alunni stanno scrivendo i nomi di alcuni mestieri (meccanico-pilota-attore) e la maestra li invita a dire che lavoro svolge la propria mamma o il proprio papà o a proporre altre parole da scrivere. Ecco cosa accade.

B13: cavaliere
Ins: cavaliere mhhh
B13: oppure esploratore
Ins: cosa, attore?
B13: esploratore
Ins: esploratore, è una parolina un po' difficile
(): allora attore
Ins: o la devo dettare proprio sillaba per sillaba.
((si rivolge all'insegnante di sostegno: "hanno detto esploratore, o la devo dettare sillaba per sillaba perché è un po' complicata. Oppure, chi aveva detto attore? Come vi è venuta questa parolina?))[476]

[475] Protocollo n. 3, p. 373.
[476] Protocollo n. 11, p. 411.

Di fronte alla proposta di “cavaliere” l’insegnante esprime un po’ sommessamente la propria perplessità, che però diventa esplicita nel momento in cui viene suggerita la parola “esploratore”: forse perché non aveva sentito bene il termine proposto dal bambino, quasi inconsciamente, l’insegnante ribatte proponendo la parola “attore”. Essendo titubante circa la possibilità di far scrivere “esploratore” si confronta con la collega di sostegno impegnata in un lavoro individuale con un alunno. Il problema viene risolto riportando l’attenzione sulla parola “attore” che di fatto aveva proposto lei stessa; e sarà proprio questa parola a essere dettata.

La stessa situazione si ripresenta però qualche minuto dopo quando un bambino propone la parola “musicista”.

B2: musicista
Ins: musicista, sì, c’è quello STA, va beh, poi al limite:: allora, MU, andiamo a scrivere in stampato maiuscolo, non inventiamo i caratteri, primo carattere da fare è lo stampato maiuscolo, C. seguimi, MU-MU (0.3) MU.

Anche il termine “musicista”, secondo l’insegnante, è troppo difficile ma non se la sente di rifiutare nuovamente la proposta dei bambini. Decide allora di procedere con una dettatura sillaba per sillaba e, in alcuni momenti, anche lettera per lettera. Questo eccessivo controllo che l’insegnante cerca di esercitare sulla scrittura della parola, affinché gli alunni non commettano errori, crea grande confusione soprattutto perché molti bambini non rispettano il ritmo imposto dall’insegnante. Lo stralcio di protocollo qui proposto mette chiaramente in luce la difficoltà che la maestra ha nel gestire la dettatura del termine “musicista”.

(): M-U
Ins: A., seguimi, MU, MU e poi SI come avevi scritto, MU-SI, la U, allora A. guardami (0.4) leggi A.
Ins: MU-SI
Ins: allora, adesso andiamo a scrivere l’altra parte della Parolina sempre continuando, schhhh, no, io così non lavoro, adesso mi fermo, io la fiera non la voglio vedere, voi lo sapete, lo sapete, l’abbiamo già scritto A., non ripetere, allora CISTA, allora CI
B8: eh, l’ho già scritto
Ins: anche CI hai già scritto? MU-SI-CI::STA, andiamo adesso a scrivere MUSICI-CI
B8: io sono già al carattere minuscolo
Ins: oh mamma mia A., scusami, come ti avevo sottovalutato

Ins: MU-SI-CI e poi le ultime tre letterine, capisco che, non, che non le abbiamo ancora fatte, STA, cioè, S-T-A[477], STA, S-T-A ((l'insegnante si rivolge a me: queste ancora non le abbiamo fatte, messe insieme))

Veramente complesso è riuscire a ritrovare il contenuto dettato all'interno di tutte le indicazioni, ripetizioni, nonché sollecitazioni e rimproveri individuali fatti dall'insegnante. Nonostante tutti gli sforzi della maestra nel cercare di dettare sillaba per sillaba e anche lettera per lettera, i bambini seguono un proprio ritmo, più veloce rispetto a quello dell'insegnante, che vanifica tutto il suo impegno.

Ins: ma questi hanno già scritto, e io che mi sgolo!

L'espressione dell'insegnante "questi hanno già scritto, e io che mi sgolo" è una chiara dimostrazione di quanto Emilia Ferreiro afferma circa l'impossibilità di controllare l'apprendimento degli alunni dal momento che "i bambini non chiedono il permesso per imparare".[478] Siamo noi adulti che, forse perché preoccupati dai possibili errori ortografici che i bambini possono commettere, pensiamo che alcune parole siano troppo complesse e quindi cerchiamo di controllare l'apprendimento eliminando termini troppo difficili. I bambini, fortunatamente, non vivono questa preoccupazione e per loro, scrivere "attore", "esploratore" o "musicista" non fa alcuna differenza anzi, se il termine è stato scelto da loro, saranno anche più motivati a scriverlo.

5.4. Le convenzionalità ortografiche

Per completare l'analisi del contenuto, considerato anche l'intento delle insegnanti di verificare l'ortografia attraverso il dettato, è opportuno focalizzare l'attenzione sulle convenzionalità ortografiche che le parole dettate presentano. Come già accennato nel precedente capitolo, il problema dell'ortografia rappresenta un elemento cruciale nell'insegnamento della lingua scritta tanto che, molto spesso, si pensa che "saper scrivere" coincida con la scrittura ortograficamente corretta. Questa credenza ancora molto diffusa si ripercuote sulla scelta delle attività di scrittura che le insegnanti propongono, soprattutto all'inizio della Scuola Primaria. L'attenzione al codice, al rapporto tra fonema e grafema,

[477] /s/ /t/ /a/.
[478] E. Ferreiro, *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, cit.

diventa spesso esclusiva tanto che alcuni docenti preferiscono rinunciare a far scrivere testi o a far scrivere i bambini spontaneamente quasi fino al termine della prima classe poiché ritengono che gli alunni non abbiano le competenze per farlo. Alcune ricerche sulle pratiche di scrittura in classe prima[479] testimoniano come le attività proposte all'inizio della scolarizzazione siano finalizzate quasi esclusivamente all'acquisizione del codice, attraverso un «lavoro drasticamente circoscritto al codice stesso»[480]; tra queste, quelle svolte quasi quotidianamente si riferiscono alla presentazione di parole isolate per analizzare poi le lettere, alla giustapposizione di sillabe, ai lavori con l'alfabetiere nonché alla dettatura e alla copia dalla lavagna.

Nonostante tutti gli sforzi dei docenti nel cercare di far acquisire le regole ortografiche del sistema di scrittura, i risultati spesso sono inferiori alle aspettative: errori ortografici persistono non solo nei testi di alunni della Scuola Secondaria di Secondo grado ma anche nelle produzioni scritte degli studenti universitari.[481]

Tra i vari strumenti che gli insegnanti adottano, e hanno sempre adottato[482], per far apprendere l'ortografia, vi è sicuramente il dettato anche se, come è stato rilevato dalle interviste nonché dall'analisi dei protocolli di osservazione, molto spesso è complesso cogliere la linea di demarcazione tra un dettato svolto per verificare le competenze ortografiche e uno realizzato per esercitare gli alunni sull'ortografia di determinate parole. Mentre in passato le insegnanti tendevano a tenere ben distinte le due tipologie di dettato, attualmente i confini sono molto sfumati tanto che in molte situazioni di dettatura è difficile cogliere quale sia l'obiettivo che l'insegnante intende raggiugere.

Indipendentemente dall'obiettivo dichiarato e dalla modalità di dettatura conforme o meno all'obiettivo, quasi tutte le insegnanti osservate hanno utilizzato, alla fine dell'anno scolastico, il dettato come verifica ortografica.

Per conoscere in modo più approfondito le caratteristiche del dettato ortografico proposto dalle insegnanti si è reso necessario classificare tutte le parole dettate sulla base della presenza o no, al loro interno, delle convenzionalità ortografiche: con questo termine ci si è riferiti alle

[479] Cfr. M. Formisano, *Insegnare a scrivere a bambini di prima elementare: situazioni tradizionali e contesti sperimentali*, in M. Orsolini, C. Pontecorvo, *La costruzione del testo scritto nei bambini,* La Nuova Italia, Firenze 1991, pp. 367- 389

[480] Ivi, p. 369.

[481] Cfr. A. Colombo, «*A me mi*». *Dubbi, errori, correzioni nell'italiano scritto*, Franco Angeli, Milano 2011.

[482] Si veda il capitolo 1.

parole con digrammi (gl, gn, sc, ch, gh, ci, gi) con trigrammi (gli, sci)[483], ai termini contenenti il nesso /kw/ e le consonanti doppie, nonché alle parole tronche e a quelle legate dall'apostrofo. La tabella sottostante riporta tutte le parole che sono state dettate nella prima e nella seconda osservazione aventi le caratteristiche definite poco sopra.

Convenzionalità ortografiche	1° osservazione	2° osservazione
Digramma "gl"		gli
Digramma "gn"		ogni; montagna (2)[484]; bagnata; ragno; stagno (2)
Digramma "sc"	Scimmia	sciare; scivoli; piscina; scivolano; sceriffo (2); riesce (2); sce; sci
Digramma "ch"		bianche (2); chiuse; chiede; giochi (2), chi (3), mucchi; che(3); anche (2)
Digramma "gh"		margherite; ghiro; ghi, ghe,
Digramma "ci"		quercia, Luciana; intrecciano; abbraccio, arancione (6); Cion (2); faccia (2)
Digramma "gi"	gioca; valigia	Giacomo; giorno; maggio; giugno; giocare; grigia; pioggia; mangia; gialli; giallastra (2)
Trigramma "gli"		Coniglietta (2); foglie; orgoglioso
Trigramma "sci"		
Nesso "kw"	Cuculo	cinque; quercia, quando (2); scuola; quadro; acquerelli; tranquillamente
Consonanti doppie	Nella (2); bella; farfalla; attore; meccanico; passa; Pippi; villa; cavallo; scimmia; nonno	ragazzi; palla; oggi; intrecciano; collane; cammina; sotto; pioggia; Letterello; Coniglietta; sulle; russe; sceriffo; macchina; della; catturarlo (2), mattino; carrozzone; tocca; spettacolo; applaudono; tutti; leggere; gemelle, cappello; bella; terra; vennero; pallidi; gialli; abbraccio; tutto; mucchi; panna; sotto; azzurre; fanno, brilla, capelli (2)
Accento	è (6)	è (6); arriverà; porterà; più (3)
Apostrofo		l'estate; quell'abbraccio
Totale parole	**12,1% (22)**	**26,2% (128)**

Tabella 8. Percentuale e frequenza delle convenzionalità ortografiche.

[483] I fonemi /ʎ/ e/ʃ/ possono essere rappresentati con un digramma o con un trigramma. In quest'ultimo caso la "i" presente è un puro segno grafico e non viene pronunciata. Per questo motivo parole come "figli, uscio" sono considerati digrammi mentre "foglia, biscia" sono considerati trigrammi.
[484] Il numero tra parentesi tonde si riferisce a quante volte la parola è presente all'interno dei testi.

Come era facilmente prevedibile la percentuale di parole che presentano delle convenzionalità ortografiche aumenta nel secondo dettato, appositamente svolto dalla maggior parte delle insegnanti per verificare le competenze ortografiche raggiunte dagli alunni alla fine dell'anno scolastico.

A conferma di come le parole del secondo dettato siano state selezionate dalle insegnanti proprio sulla base delle difficoltà ortografiche vi è il fatto che, in quest'ultimo, sono presenti tutte le categorie analizzate (a eccezione del trigramma "sci") che invece non compaiono nel primo dettato. All'inizio dell'anno scolastico infatti, come abbiamo visto, seguendo il criterio delle "parole facili" dal punto di vista adulto, le insegnanti hanno cercato di evitare il più possibile parole contenenti, per esempio, i digrammi, i trigrammi e gli apostrofi. Attraverso un'analisi più approfondita è possibile evidenziare come le uniche parole con digrammi presenti nel primo dettato (scimmia, gioca, valigia) siano tutte tratte dal dettato n. 9 che, come abbiamo precedentemente osservato, si riferisce alla sintesi della storia di Pippi Calzelunghe: in questo caso, quindi, le parole non sono state scelte sulla base delle loro caratteristiche morfologiche ma poiché significative per la sintesi del racconto. Nel secondo dettato, invece, l'attenzione nella selezione delle parole con convenzionalità ortografiche è talmente presente che, in alcuni casi (es: dettato n.7 della seconda osservazione) la percentuale di parole con queste caratteristiche raggiunge anche il 50%. Qual è il senso di creare frasi e testi appositamente ricchi di parole ortograficamente complesse quando, mentre si scrivono testi di ogni genere, è inevitabile che tali difficoltà ortografiche siano presenti? La risposta più significativa può riferirsi al fatto che le insegnanti abbiano voluto creare una situazione *ad hoc* per verificare le competenze ortografiche degli alunni: in questo modo si dà la possibilità ai bambini di rimanere concentrati solamente sulla grafia delle parole senza doversi preoccupare, per esempio, di aspetti quali la coerenza e la coesione indispensabili quando si producono testi.

Il principio che sta alla base della selezione delle parole da dettare può quindi essere anche condivisibile ma, andando a osservare come questi dettati sono stati svolti, si nota che l'obiettivo della verifica, che giustifica il tipo di testo scelto, viene vanificato dalle continue istruzioni che le insegnanti forniscono proprio per far scrivere quelle parole che loro stesse hanno scelto per verificare le competenze ortografiche dei propri alunni. Si viene quindi a creare una situazione paradossale: da un lato si selezionano parole contenenti digrammi, trigrammi, apostrofi ecc… per verificare se gli alunni hanno acquisito le regole grammaticali

ma, nello stesso tempo, forse per paura che gli alunni commettano errori dal momento che in tali parole non vi è un diretto rapporto tra fonema e grafema, si danno indicazioni su come devono essere scritte. Tutta la fatica della selezione risulta quindi inutile.

Un'altra risposta che può giustificare la tipologia di testi dettati e le istruzioni date dalle insegnanti può riferirsi al fatto che la pratica della dettatura venga utilizzata non come verifica ma per far esercitare gli alunni sulle parole ortograficamente complesse. È proprio la modalità di dettatura dell'insegnante a trasformare una potenziale verifica ortografica in un'esercitazione di scrittura; in questo caso, però, l'utilizzo del dettato come strumento per far esercitare gli alunni sulle convenzionalità ortografiche presenta alcuni problemi di cui è opportuno essere consapevoli.

In primo luogo, come spesso accade anche con altri esercizi ortografici in cui, per esempio, gli alunni devono inserire la forma corretta tra "e" o "è" oppure tra "a" e "ha" all'interno di un brano, l'attenzione dei bambini è specificamente rivolta alla soluzione di questo tipo di problema e, di conseguenza, gli esercizi solitamente vengono risolti in modo corretto. I risultati positivi che gli alunni ottengono in questi esercizi non sono garanzia dell'acquisizione della regola ortografica e della possibilità di estendere tale competenza anche nella scrittura di testi o in altre situazioni di scrittura. Così anche i dettati ortografici, in cui i bambini si aspettano che le parole da scrivere contengano le difficoltà appena studiate, spesso non creano particolari problemi agli alunni o comunque, anche in questo caso, i risultati ottenuti non sono significativi delle reali competenze ortografiche.

In secondo luogo il dettato, per sua natura, richiede che le parole vengano scritte a partire dai suoni che si ascoltano ma, di fatto, i bambini interiorizzano il sistema ortografico di una lingua utilizzando, ogni volta, strategie differenti: alcune parole vengono apprese come ideogrammi, altre vengono trascritte a partire dal suono, altre ancora grazie all'associazione con termini che appartengono alla stessa famiglia.[485] Il dettato ortografico utilizzato come esercitazione limita di fatto la possibilità di impiegare strategie differenti nella soluzione dei problemi, poiché si chiede all'alunno di "ascoltare bene" e di "stare attento ai suoni": l'unica strategia che con il dettato i bambini possono utilizzare per interiorizzare l'ortografia si basa quindi sulla trascrizione a partire dai suoni. Il problema fondamentale però consiste nel fatto che le convenzionalità ortografiche non si basano su un rapporto univoco tra fonema e grafema: se l'insegnante detta le parole "cuore" e "quadro" non vi è nulla, foneticamente, che

[485] Cfr. A. Camps et al., *La enseñanza de la ortografía* [1990], Graó, Barcelona 2007.

permetta di capire che la prima vada scritta con il fonema /k/ e la seconda con il nesso /kw/; risulta quindi inutile cercare di far imparare tale regola attraverso il dettato.[486]

Infine, ma non di minore importanza, il dettato come strumento per far esercitare gli alunni sull'ortografia di una parola contrasta con la modalità utilizzata dagli alunni per apprendere l'ortografia: quest'ultima viene infatti acquisita dal bambino attraverso la formulazione di ipotesi sul funzionamento del sistema di scrittura e sulle regolarità e relazioni che scopre in esso. Sono proprio i problemi che i bambini incontrano mentre scrivono a far nascere ipotesi fondamentali per apprendere le convenzionalità ortografiche; il dettato però non concede all'alunno lo spazio e il tempo per riflettere in modo attivo sulle parole da scrivere; quello che si richiede ai bambini durante il dettato è invece un'associazione meccanica tra suono e grafia e non una riflessione linguistica.

L'apprendimento ortografico può invece passare attraverso altre strade che non siano quelle delle esercitazioni meccaniche, di cui il dettato è un egregio rappresentante; attraverso pratiche contestualizzate di scrittura in cui si chiede agli alunni di scrivere frasi e testi per uno scopo e un destinatario reale si creano importanti occasioni di riflessione ortografica in quanto il testo prodotto dovrà essere letto non da un destinatario fittizio ma reale: gli alunni saranno quindi motivati a produrre uno scritto corretto dal punto di vista ortografico e i problemi che incontreranno potranno diventare il punto di partenza per una riflessione linguistica di gruppo. Solo attraverso la pratica di scrittura, intesa come scrittura di testi, i bambini avvertiranno il problema delle regole ortografiche e diventeranno sensibili al loro apprendimento; sembra infatti poco significativo "insegnare" le convenzionalità ortografiche se i bambini non sono ancora in grado di percepire l'ortografia come un problema.[487]

> È perfettamente inutile insegnare le regole ortografiche della nostra lingua scritta se il bambino stesso non ha raggiunto un certo livello autonomo di riflessione sul sistema lingua scritta, che gli permetta di 'vedere' le convenzionalità come informazioni rilevanti per costruire la scrittura.[488]

È proprio la riflessione che gli alunni, se stimolati, fanno sul funzionamento della lingua scritta a essere lo strumento privilegiato per un'acquisizione significativa del sistema ortografico.

---

[486] Si veda il paragrafo 6.3.

[487] Cfr. C. Coruzzi, *Scrivere e leggere*. *Dall'analisi dei metodi a un approccio costruttivista e interazionista*, Mondadori, Milano 2002.

[488] C. Zucchermaglio, *Gli apprendisti della lingua scritta*, il Mulino, Bologna 1991, p. 220.

Può il dettato diventare occasione per riflettere sul sistema ortografico al fine di elaborare ipotesi e giungere alla soluzione dei problemi che gli alunni incontrano durante la scrittura?

Diverse sono le possibilità che anche il dettato può offrire in base all'utilizzo che l'insegnante decide di farne: se, al posto di dettare parole contenenti una determinata convenzionalità ortografica già affrontata in classe, si decidesse di dettare parole ortograficamente complesse ma su cui non si è ancora riflettuto, sicuramente nel momento in cui i bambini dovranno scriverle domanderanno all'insegnante la grafia corretta. Se l'insegnante non fornisce la soluzione immediatamente, ma si annota i problemi e le domande che nascono dagli alunni nel momento della scrittura, potrà, una volta terminato il dettato, rimandare la questione all'intera classe e aiutare gli alunni a formulare ipotesi sulla soluzione corretta. A volte può capitare che siano gli alunni stessi a formulare ipotesi sull' ortografia di una parola già durante il dettato stesso: a seconda che si tratti di una verifica o di un'esercitazione, sarà compito dell'insegnante decidere il momento più opportuno per accogliere le idee e le proposte degli alunni.

Anche i dettati osservati avrebbero potuto diventare un'importante occasione di riflessione linguistica se le insegnanti avessero riportato alla lavagna, al termine del dettato o dopo la correzione, le parole sulle quali si era concentrato il maggior numero di errori. Prendendo in considerazione, per esempio, il dettato n. 1 della seconda osservazione, svolto da due insegnanti, si sarebbe potuta iniziare una lunga riflessione sulla parola "pompelmo" che, in entrambe le classi, è quella su cui si sono concentrate le incertezze maggiori.[489] Dal momento che gli alunni hanno scritto questa parola in molti modi - polpemo, ponpelmo, popelmmo, pompello, pompelo, polpelmo, pmpelmo, polpempo, pompellmo, polpamo, pollelo, compelo, pondelo, plplo - le insegnanti avrebbero potuto riportare alla lavagna tutte le possibili soluzioni, compresa quella corretta, e chiedere agli alunni quale, secondo loro, rispettasse l'ortografia della parola "pompelmo": alcune parole sarebbero state scartate immediatamente (per esempio le ultime cinque) ma altre avrebbero potuto diventare oggetto di riflessione.

Anche il dettato più tradizionale utilizzato per verificare le competenze ortografiche degli alunni può tradursi quindi in un'occasione per intraprendere riflessioni linguistiche che aiutino gli alunni ad acquisire, non in modo mnemonico o con la semplice esercitazione reiterata, le regole del sistema ortografico. Anche in questo caso è l'idea di insegnamento-

[489] Nonostante nella parola "pompelmo" il rapporto tra fonema e grafema sia diretto (non vi sono quindi convenzioni ortografiche da apprendere) i bambini commettono molti errori.

apprendimento della lingua che l'insegnante possiede a determinare le scelte e le attività didattiche: se si pensa agli alunni come soggetti che possiedono una grammatica interna[490], inconsapevole, che richiede di essere portata a livello consapevole, allora si utilizzeranno tutte le situazioni didattiche per riflettere sul funzionamento della lingua, ortografia compresa. Se, al contrario, si pensano gli alunni come soggetti privi di conoscenze che, di conseguenza, devono essere acquisite, allora non serviranno percorsi e occasioni di riflessioni poiché l'insegnante è l'unico che può fornire quelle conoscenze, anche ortografiche, che gli alunni non possiedono.

Le ricerche psicogenetiche sull'acquisizione della lingua scritta, che costituiscono il presupposto teorico del presente lavoro, optano per la prima soluzione.

[490] Cfr. M. Lo Duca, *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica italiana*, La Nuova Italia, Firenze 1997.

6. Che cosa scrivono i bambini spontaneamente

Con l'espressione "scrittura spontanea" ci si riferisce alla scrittura che i bambini producono senza un modello né orale né scritto; in situazioni di scrittura spontanea gli alunni sono liberi di scrivere come pensano: non vi è quindi un intervento esterno che condizioni o corregga le loro produzioni. Quando gli alunni non hanno ancora raggiunto il livello ortografico di scrittura, tali produzioni sono scritte in modo non convenzionale ed è necessaria la lettura dell'autore per comprendere il significato di ciò che è scritto.

L'espressione "scrittura spontanea" è riconducibile alle ricerche condotte da Emilia Ferreiro e Ana Teberosky nel 1979 in cui è stato chiesto a bambini dai 4 ai 6 anni di scrivere "come erano capaci" alcune parole da loro proposte. L'importanza di tale scrittura spontanea consiste nel fatto che, se si osserva che cosa fanno e che cosa dicono i bambini mentre producono tali scritte, e come le scritte prodotte vengono poi lette dagli stessi bambini, è possibile capire le ipotesi che gli alunni formulano circa il funzionamento della lingua e, di conseguenza, comprendere il livello di concettualizzazione della lingua in cui si trovano.

Come può allora la scrittura spontanea trovare spazio all'interno di una ricerca sulla pratica di dettatura?

Nel presente lavoro i testi spontanei sono stati raccolti con una duplice finalità: in primo luogo si sono voluti individuare i bambini che, all'inizio dell'anno, non avevano ancora compreso che i segni della lingua scritta corrispondono ai suoni dell'orale: tale scelta si fonda sull'ipotesi che per questi bambini il dettato tradizionale non costituisca una situazione efficace per l'apprendimento della scrittura[491]; interessante è stato quindi osservare cosa tali alunni abbiano prodotto sotto dettatura e come si sia comportata l'insegnante nei loro confronti.

Qui sotto viene riportata, a titolo esemplificativo, la scrittura spontanea di un alunno in cui – se si osserva ciò che il bambino ha voluto scrivere (riportato tra parentesi dall'insegnante) – non vi è alcuna corrispondenza tra la scritta prodotta e ciò che effettivamente l'alunno voleva scrivere. Questo bambino non ha quindi ancora compreso il legame esistente tra l'oralità e la scrittura ma, di fatto, sta scrivendo una frase con un significato ben preciso.

[491] Si veda il capitolo 8.

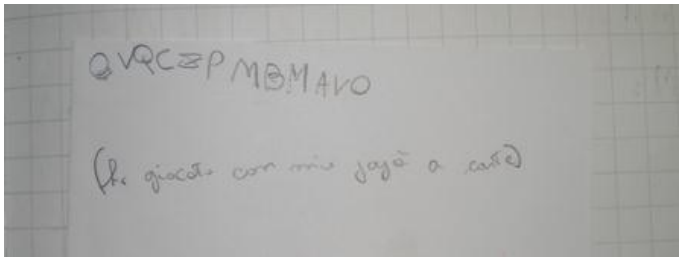


Fig.1. Scrittura presillabica[492]

In secondo luogo i testi spontanei prodotti dai bambini sono stati raccolti al fine di condurre su di essi, come si vedrà qui di seguito, un'analisi linguistica come quella svolta sui testi dettati dalle insegnanti; tale operazione ha consentito di mettere a confronto l'idea di insegnamento-apprendimento della lingua scritta posseduta dalle insegnanti con ciò che, di fatto, scrivono i bambini indipendentemente dalle concezioni adulte.

A ciascun alunno è stato chiesto di produrre due scritture spontanee[493] (una per la prima osservazione e una per la seconda); data la quantità di testi raccolti (gli alunni sono in totale 291) non è stato tuttavia possibile condurre l'analisi su tutte le categorie descritte nel precedente capitolo (morfologia, parole, sillabe, convenzionalità ortografiche). In particolar modo, tra le categorie morfologiche si è scelto di analizzare solamente i verbi in quanto, in alcuni casi, le frasi prodotte dai bambini sono risultate grammaticalmente scorrette rendendo, di conseguenza, poco significativa la classificazione delle parole.[494]

Anche l'analisi delle sillabe contenute nelle parole scritte dagli alunni non è stata effettuata principalmente per due motivi: in primo luogo si presume che i bambini non abbiano scelto le parole da scrivere nei loro testi sulla base della composizione sillabica (CV, VC, CCV ecc…) ma in relazione al tipo di messaggio che volevano comunicare. In secondo luogo poiché la somma di tutte le sillabe contenute nei testi della prima e della seconda osservazione si aggira intorno alle 7490 unità[495], rendendo l'analisi, di conseguenza, particolarmente complessa.

Si è reso inoltre necessario eliminare i testi prodotti in alcune classi dal momento che non sempre le insegnanti sono riuscite a creare un contesto tale da consentire la produzione di vere scritture spontanee: nella prima osservazione sono state eliminate tre classi mentre, nella

[492] Scrittura presillabica del 17 Novembre 2009. Alunno della Scuola di via Goffredo da Bussero, Milano.

[493] In alcune classi sono stati raccolti i testi spontanei che le insegnanti, indipendentemente dalla presenza del ricercatore, hanno fatto scrivere ai bambini. In altre classi, dove non vi era esperienza di scrittura spontanea, è stato chiesto agli alunni di realizzare un disegno e di scrivere, sotto all'immagine, ciò che avevano rappresentato. In altri casi l'insegnante ha fornito l'argomento o l'incipit (es: io in cortile…; oppure: a carnevale io…) del testo da far scrivere gli alunni.

[494] Poco significativo è, per esempio, condurre un'analisi grammaticale su frasi come: "Sono stato a casa con mio"; "Qui siamo al più frutta e più verdura" oppure " Passa passa no non la passo perché non la passi perché voglio Ludovico" scritte da alcuni bambini durante la prima osservazione.

[495] Il numero non è preciso in quanto nella categoria "plurisillabi" sono state inserite tutte le parole con un numero di sillabe uguale o maggiore di quattro.

seconda addirittura sei[496]. All'interno di ciascuna classe, inoltre, non sono state analizzate, per ovvie ragioni, le scritture presillabiche.

6.1. Le parole

All'interno del contesto scolastico, soprattutto all'inizio del processo di alfabetizzazione, non è consueto trovare insegnanti che, fin dai primi giorni di scuola, diano ai bambini la possibilità di scrivere testi "come sono capaci" accettando, quindi, una scrittura non convenzionale. Se si considerano gli alunni come soggetti competenti che, ben prima del loro ingresso a scuola, iniziano a formulare ipotesi per comprendere il funzionamento della lingua scritta, allora è possibile creare occasioni perché gli alunni, fin da subito, scrivano testi. In quest'ottica è quindi naturale trasformare la classe in un ambiente linguisticamente ricco di "oggetti-parole"[497] in cui la lingua sia utilizzata nella sua dimensione fortemente sociale e non solamente come "meccanismo" che deve essere acquisito.

Solo in tre delle tredici classi che sono state oggetto di osservazione nel contesto della presente ricerca la scrittura spontanea è stata offerta ai bambini come situazione sistematica di scrittura; nelle restanti classi, invece, gli alunni non erano abituati a scrivere testi poiché le insegnanti avevano creato principalmente situazioni di scrittura finalizzate all'apprendimento delle sillabe o, comunque, occasioni di scrittura praticate sotto il diretto controllo dell'adulto. Sebbene nella maggior parte delle classi, dunque, la scrittura spontanea non fosse un'attività abituale, tutti gli alunni hanno portato a termine il compito senza difficoltà in quanto, essendo una scrittura spontanea, non era possibile "sbagliare" o commettere errori poiché tutti i prodotti sarebbero stati accettati.

Grazie all'analisi effettuata sui testi raccolti durante le due osservazioni, circa 580 scritture spontanee, è stato possibile mettere a confronto le tipologie di parole utilizzate dagli alunni nella scrittura dei propri testi con quelle selezionate dalle insegnanti in entrambi i dettati. La tabella qui di seguito mette in relazione i risultati dell'analisi delle due situazioni di scrittura realizzate durante la prima osservazione.

[496] In alcuni casi l'insegnante ha lasciato l'alfabetiere sul banco degli alunni che, di conseguenza, hanno ricopiato le parole. In altri casi l'insegnante è intervenuta durante la scrittura dei bambini correggendo, a volte involontariamente, le scritte. Nella seconda osservazione sono stati invece eliminati tutti i testi prodotti nella scuola di via Ariberto in quanto, in tutte le classi, la scrittura spontanea è stata fatta a partire da delle vignette uguali per tutti gli alunni di tutte le classi. Linguisticamente il contenuto è risultato molto simile in quanto strettamente connesso alle immagini date: un cane che dorme in una cuccia, una signora che stira e due bambini che giocano con la palla sulla spiaggia.

[497] Cfr. B. Malfermoni, *Educare alla parola*, a cura di G. Cavinato, N. Vretenar, Junior, Bergamo 2002

Tipologia di parole	1° dettato	1° scrittura spontanea
Monosillabi	29,2 % (53)	44,1% (761)
Bisillabi	49,7 % (90)	31,7% (548)
Trisillabi	18,8% (34)	18,7% (323)
Plurisillabi	2,2 % (4)	5,4% (93)
Tot parole	**181**	**1725**

Tabella 1. Percentuale e frequenza di parole nei dettati e nella scrittura spontanea. Prima osservazione.

Il primo dato che emerge in modo piuttosto evidente è l'alta percentuale di monosillabi presenti nella scrittura spontanea rispetto al dettato; tale dato, come spiegato nel capitolo precedente, è indice del fatto che gli alunni abbiano scritto testi e non un elenco di parole come, invece, è accaduto nei diversi dettati raccolti nella prima osservazione. Durante la scrittura di testi è infatti inevitabile che la percentuale di articoli, preposizioni, congiunzioni sia maggiore rispetto a quando vengono scritte parole o sillabe. Relativamente alle altre tipologie di parole si nota come i bisillabi costituiscano, nel primo dettato, la categoria di parole percentualmente più dettate mentre, nella scrittura spontanea, la loro presenza diminuisce. Tale dato conferma l'ipotesi che, per il dettato, le insegnanti abbiano selezionato volontariamente parole bisillabiche ritenendole più semplici da scrivere; questa preoccupazione non è invece presente nei bambini che durante la scrittura dei loro testi non considerano la difficoltà morfologica o ortografica delle parole da scrivere. Proprio per questo motivo la percentuale di plurisillabi aumenta nella scrittura spontanea; se si considera che tra i plurisillabi del primo dettato vi sono anche due parole (fantastico e musicista) scelte dagli alunni, la percentuale di queste parole sarebbe ancora più bassa. La differenza tra i termini selezionati per il dettato e quelli scritti spontaneamente dagli alunni è ancor più evidente se, al di là di un'analisi prettamente quantitativa, si procede anche con un'analisi qualitativa. Le uniche parole plurisillabiche presenti nel primo dettato e scelte dalle insegnanti sono "meccanico" e "canarino" le quali, dal punto di vista della composizione sillabica, non presentano particolari difficoltà (a parte la prima sillaba CVC di meccanico). Nei testi dei bambini i plurisillabi risultano invece maggiormente complessi sia dal punto di vista delle sillabe presenti che delle convenzionalità ortografiche; alcuni esempi possono chiarire meglio quanto espresso.[498]

[498] Come spiegato nel paragrafo 3.3.3, le scritture spontanee dei bambini sono state trascritte normalizzando l'ortografia ma mantenendo la sintassi e la punteggiatura originale.

Un alunno scrive: "Io vado al mare e nuoto e faccio immersione"[499] e un suo coetaneo elabora la seguente frase: " A me piacciono gli allenamenti"[500]; se si osservano i due plurisillabi (immersione e allenamenti) si nota come entrambi comincino con la sillaba VC considerata più difficile rispetto a quella CV, e contengano entrambi delle consonanti doppie che, soprattutto nel primo dettato, le insegnanti avevano cercato di evitare. Ancora più difficili risultano parole quali "mascherata", "moschettiere", "giapponesina" che compaiono nei testi di quei bambini che descrivono come hanno vissuto la festa di Carnevale. La complessità sillabica di queste parole non è da sottovalutare se si considera che in "mascherata" la sillaba "sche" è composta da CCCV mentre, in "moschettiere" vi è addirittura la sillaba CCCVC che nessuna parola dei testi dettati, non solo del primo ma anche del secondo dettato, conteneva. Oltre alla diversa complessità sillabica, le parole presenti nei testi dei bambini appaiono più varie anche dal punto di vista della quantità sillabica dal momento che non è difficile trovare nel linguaggio ordinario parole con più di quattro sillabe che invece sono totalmente assenti nel primo dettato. Frasi come "Io mi sono mascherata da giapponesina e sabato mi sono divertita moltissimo e mio fratello Giovanni mi ha spruzzato"[501] oppure "Io a carnevale non mi sono vestito ho guardato la televisione ho giocato alla play station e con il telecomando"[502], piuttosto che "Un signore motociclista"[503] contengono infatti diversi termini (giapponesina, televisione, telecomando, motociclista) di cinque sillabe.

Gli alunni non sembrano inoltre essere preoccupati o intimoriti dalle "lettere straniere" (j, k, w, x, y) che compaiono con una certa frequenza nei loro testi sia in riferimento ai nomi di alcuni personaggi dei cartoni animati o giochi (es: play station, wii, basket, xilofono) che in relazione ai nomi di amici, dai più comuni "Jessica", "Myriam" e "Walter" ai più complessi come "Khadija" e "Joshua" di cui i bambini hanno imparato rapidamente la corretta grafia. Nessuna delle insegnanti ha di fatto inserito parole con queste lettere nei propri dettati anche alla fine dell'anno scolastico mentre i bambini, già nei testi prodotti spontaneamente tra il mese di Dicembre e Febbraio, non hanno avuto difficoltà a utilizzarli.

L'analisi qualitativa condotta fa emergere una situazione piuttosto paradossale per quanto riguarda l'insegnamento della lingua scritta: mentre le insegnanti provvedono a insegnare le

[499] Testo dell'11 Febbraio 2010. Alunno della scuola di via Thomas Mann, Milano.
[500] Testo del 26 Febbraio 2010. Alunno della scuola di via Monte Ortigara.
[501] Testo del 26 Febbraio 2010. Alunno della scuola di via Monte Ortigara.
[502] Testo del 26 Febbraio 2010. Alunno della scuola di via Monte Ortigara.
[503] Testo dell'11 Febbraio 2010. Alunno della scuola di via Thomas Mann.

sillabe dirette, poi quelle inverse[504] e selezionano adeguatamente le parole da far scrivere ai bambini, soprattutto all'inizio dell'anno scolastico, per timore che questi non siano capaci di scriverle, i bambini, se lasciati scrivere spontaneamente producono testi e frasi le cui parole vanno ben oltre le aspettative e il controllo delle insegnanti: contengono sillabe complesse, consonanti doppie, convenzionalità ortografiche nonché lettere straniere. Si può obiettare che, con il dettato e la selezione delle parole, gli alunni scrivano con un'ortografia più corretta ma, se si osservano i risultati dei dettati proposti dalle insegnanti, ci si renderà facilmente conto di come gli errori compaiano nei dettati così come nei testi spontanei, con la sola differenza che in questi ultimi non vi è quella semplificazione e quell'impoverimento linguistico tanto spesso presente nei testi dettati durante la prima osservazione.

Per comprendere meglio questa situazione paradossale è opportuno riportare alcuni esempi. Nella scuola di via Thomas Mann, durante la prima osservazione, le insegnanti dettano le seguenti frasi: "Io amo il mare. Le onde sono alte. Luisa nuota"; mentre, nella stessa giornata, i bambini producono spontaneamente testi ben più complessi. Se i più semplici sono: "Il camion dei pompieri" oppure "Il delfino nuota" (che possono essere paragonati, come difficoltà, alle frasi dettate dalle insegnanti), gli altri testi sono di tutt'altra natura; la maggior parte degli alunni elabora frasi come: "Io mi diverto con il mio cane", "Io sono andata al cinema con il mio papà" oppure "Io sono a pattinare con mia mamma", ma non sono assenti testi ancora più articolati e complessi come: "Io sono al parco con la mia amica Chiara che giochiamo con gli uccellini mentre nevica", "Io a Pasqua mi sono divertito perché c'era un campo da calcio" o, addirittura "Una giornata sono andata in bosco era bellissimo lì era pieno di animali c'era uno scoiattolo e un topino e un cervo e tanti uccelli e due uova sul nido". Che motivo c'è, allora, di impiegare diverse ore di italiano – considerato anche il fatto che le insegnanti si lamentano spesso del poco tempo a disposizione – per far scrivere "Luisa nuota" o "Io amo il mare" quando la maggior parte degli alunni scrivono frasi come quelle riportate? Non sarebbe più proficuo lavorare sulla testualità aiutando i bambini a controllare la punteggiatura, la coerenza e la coesione testuale? Molto spesso le insegnanti ribattono affermando che non tutti gli alunni sono capaci di elaborare testi come quelli sopra presentati e, di conseguenza, per venire in aiuto ai bambini meno competenti si preferisce livellare le competenze su uno standard piuttosto basso e da lì ripercorrere tutte le tappe che secondo loro sono necessarie per portare anche gli alunni maggiormente in difficoltà a un buon livello di

[504] Il termine "sillabe inverse" è ampiamente utilizzato tra le insegnanti della Scuola Primaria per indicare le sillabe VC.

alfabetizzazione. Certamente le competenze degli alunni sono molto diversificate e, accanto a bambini che scrivono in modo alfabetico, nella stessa classe sono presenti anche alunni a un livello di scrittura presillabico[505]; per questi bambini però, come vedremo in seguito, anche il dettato è una situazione troppo complessa, che non li aiuta a progredire nella scrittura. Proprio perché in difficoltà sarebbe più sensato proporre attività che consentano loro di comprendere il valore sociale della scrittura e non spezzettare la lingua nei suoi elementi minimi (lettere, sillabe) che, non avendo una funzione referenziale autonoma, per gli alunni risultano ancor più difficili da concettualizzare.

La situazione paradossale che si viene a creare è simile, per certi aspetti, a quanto accadeva all'inizio del secolo quando, accanto ai dettati ortografici in cui i bambini erano chiamati a scrivere parole quali "orto, erba, premio, padre"[506], venivano proposti, nella stessa giornata, anche i dettati ideologici in cui gli alunni dovevano essere in grado di scrivere testi come quello seguente.

> 4 Novembre
> Gloriosi caduti, che da oltre ventidue anni riposate nei cimiteri di guerra, che avete liberato e restituito alla Patria Trento e Trieste, tutti gli italiani vi ricordano e vi onorano. Guidi il vostro esempio i vostri valorosi figli alla conquista di nuove, più grandi vittorie.[507]

Come già sottolineato nel primo capitolo, se gli alunni possono scrivere dettati come quello ideologico, non si capisce il motivo per cui le insegnanti debbano dedicare del tempo per far scrivere parole quali "orto, padre ecc..".

Se il confronto tra le parole dettate durante la prima osservazione e quelle scritte dai bambini spontaneamente ha consentito di cogliere alcune differenze relative alle caratteristiche della lingua utilizzata dalle insegnanti e dagli alunni, l'analisi dei testi spontanei della seconda osservazione mette in luce aspetti differenti su cui è opportuno focalizzare l'attenzione. La tabella seguente riporta il confronto tra le tipologie di parole dettate e scritte spontaneamente al termine dell'anno scolastico.

[505] Per una sintesi dei livelli di concettualizzazione della scrittura si veda il capitolo di L. Teruggi, *Tanti modi di scrivere*, in L.Teruggi (a cura di), *Percorsi di lingua scritta. Esperienze didattiche dai 3 ai 13 anni*, Junior, Bergamo 2007, pp. 169-190.
[506] Si veda il paragrafo 1.2.
[507] "Scuola Italiana Moderna", L, 1, 10 Ottobre 1940, p. 22.

Tipologia di parole	2° dettato	2° scrittura spontanea
Monosillabi	40,9% (200)	45,7 % (1064)
Bisillabi	29,5% (144)	28,6 % (667)
Trisillabi	20,4% (100)	21,6 % (503)
Plurisillabi	9,01% (44)	4 % (94)
Tot parole	**488**	**2328**

Tabella 2. Percentuale e frequenza di parole nei dettati e nella scrittura spontanea. Seconda osservazione.

Diversamente dalla prima osservazione, verso la fine dell'anno scolastico la percentuale di monosillabi, bisillabi, trisillabi e plurisillabi nelle due situazioni di scrittura è sorprendentemente molto simile. Come si spiega tale equivalenza? Se si rivedono i criteri con cui le insegnanti avevano scelto le parole del secondo dettato si comprende facilmente il motivo di tanta somiglianza: verso la fine dell'anno scolastico, infatti, le insegnanti non avevano selezionato le parole tenendo conto della loro complessità sillabica ma sulla base delle convenzionalità ortografiche su cui volevano far lavorare gli alunni e, inoltre, a differenza della prima osservazione, nella seconda sono stati dettati soprattutto testi. Come gli alunni, nella scrittura dei loro testi, non hanno tenuto in considerazione la difficoltà delle parole che volevano scrivere, dal momento che la selezione era avvenuta sulla base del contenuto che volevano esprimere, così anche le insegnanti, alla fine dell'anno scolastico hanno fatto scrivere testi senza preoccuparsi della tipologia delle parole contenute in essi (fatta eccezione per la scelta accurata di parole contenenti le diverse convenzionalità ortografiche). Poiché alla fine dell'anno scolastico gli alunni sono ritenuti più competenti e dal momento che si presume che le insegnanti abbiano presentato tutte le sillabe, dirette e inverse, non vi è più un controllo accurato delle parole da far scrivere; controllo che, come abbiamo visto, i bambini non fanno quando scrivono spontaneamente fin dall'inizio dell'anno scolastico.

Anche l'analisi qualitativa non permette di evidenziare differenze sostanziali tra le parole dettate nella seconda osservazione e quelle scritte, nello spesso periodo, spontaneamente. Fatta eccezione per le parole contenenti lettere straniere, assenti nei testi dettati e presenti invece in quelli dei bambini, in entrambi i casi si trovano parole simili dal punto di vista della complessità sillabica.

Solo verso la fine dell'anno scolastico il paradosso di cui abbiamo precedentemente parlato sembra quindi venire meno e i testi che gli alunni sono chiamati a scrivere sotto dettatura e quelli che invece producono spontaneamente non presentano differenze significative. È

servito quindi un intero anno scolastico per far scrivere ai bambini, sotto dettatura, testi come quelli che loro, spontaneamente, già scrivevano all'inizio dell'anno.

6.2. I verbi

L'analisi condotta sui testi dettati dalle insegnanti ha messo in luce come la quasi totalità dei verbi utilizzati, soprattutto durante la prima osservazione, fosse all'indicativo presente. Come ha sottolineato anche Emilia Ferreiro nella sua ricerca, questo utilizzo quasi esclusivo di un modo e un tempo verbale rappresenta un impoverimento linguistico che sicuramente non giova agli alunni. La scelta dell'indicativo presente è determinata dalla presunta facilità, nonché dall'uso frequente, di questo modo e tempo verbale rispetto agli altri. Cosa succede però quando gli alunni scrivono spontaneamente? È ancora così forte il predominio dell'indicativo presente rispetto agli altri verbi? La tabella sottostante può iniziare a fornire una prima risposta ai quesiti posti.

Modi e tempi verbali[508]	1° dettato	1° scrittura spontanea
Ind. Presente[509]	92,8 % (26)	45 % (116)
Ind. Imperfetto	0	4,7 % (12)
Ind. Passato remoto	0	0
Ind. Futuro semplice	0	0
Ind. Passato prossimo	0	34,5 % (89)
Ind. Trapassato Prossimo	0	0,8 % (2)
Congiuntivo presente	0	0
Congiuntivo imperfetto	0	0
Condizionale presente	0	0
Participio passato	0	0
Infinito	7,1 % (2)	15,1 % (39)
Tot verbi	**28**	**258**

Tabella 3. Percentuale e frequenza dei modi e dei tempi verbali. Prima osservazione.

La tabella 3 mostra con chiarezza come, accanto all'indicativo presente, quasi il 35% dei verbi utilizzati dagli alunni siano al passato prossimo che invece è totalmente assente nei testi dettati dalle insegnanti. Quando i bambini scrivono spontaneamente raccontano spesso qualche esperienza vissuta e ciò giustifica l'utilizzo di questo tempo verbale; anche la percentuale dei verbi all'infinito, che è poco più che doppia rispetto a quella presente nei testi

[508] Sono stati inseriti solo i modi e i tempi verbali presenti, almeno una volta, nella prima o nella seconda scrittura spontanea.
[509] Nel tempo presente sono stati inseriti anche i verbi fraseologici o servili che esprimono un'azione al presente (es: sto giocando, può andare ecc…).

dettati, è dovuta alla narrazione degli episodi vissuti (es: sono andata a giocare con la mia amica; vado a mangiare dalla nonna). La percentuale comunque ancora alta di verbi all'indicativo presente è determinata dal fatto che, nella maggior parte delle classi, la situazione di scrittura spontanea è stata creata chiedendo agli alunni di realizzare un disegno e scrivere ciò che avevano rappresentato; è quasi inevitabile che, in questo contesto, i verbi siano al presente poiché la scritta è come se fosse un'etichetta dell'immagine. Qui di seguito vengono riportati due esempi.

Fig. 1 Scrittura spontanea del 18 Gennaio 2010.

Fig. 2. Scrittura spontanea del 22 Gennaio 2010.

Se nei testi spontanei della prima osservazione sono presenti solamente il modo indicativo e infinito, durante la scrittura spontanea realizzata a fine anno scolastico gli alunni hanno utilizzato anche altri modi e tempi verbali.

Modi e tempi verbali	2° dettato	2° scrittura spontanea
Ind. Presente	66,1 % (43)	59,8 % (232)
Ind. Imperfetto	24, 6 % (16)	1,5 % (6)
Ind. Passato remoto	3 % (2)	0
Ind. Futuro semplice	7,6 % (5)	0,2% (1)
Ind. Passato prossimo	0	22,7 % (88)
Ind. Trapass. Prossimo	0	0,5% (2)
Congiuntivo Presente	0	0,2 % (1)
Congiuntivo Imperfetto	0	0,2 % (1)
Condizionale Presente	0	0,8% (3)
Participio passato	0	0,5% (2)
Infinito	6,1 % (4)	13,4 % (52)
Tot verbi	**65**	**388**

Tabella 4. Percentuale e frequenza dei modi e dei tempi verbali. Seconda osservazione.

Ciò che appare evidente è la varietà maggiore, nella scrittura spontanea, di modi e tempi verbali che, anche se presenti in una minima percentuale, testimoniano come gli alunni non si preoccupino all'idea di utilizzarli. Sarà invece lo studio mnemonico delle coniugazioni a creare, negli anni successivi, particolari difficoltà sia agli alunni che alle insegnanti. Mentre i primi non capiscono l'utilità di tale memorizzazione e il senso di tanta insistenza, i docenti non si capacitano della fatica che gli alunni dimostrano di fare nel memorizzare le coniugazioni. Nonostante le molteplici strategie utilizzate (gare di verbi, giochi per la memorizzazione, cloze in cui vanno inserite le voci verbali) gran parte degli alunni si mostra in difficoltà nel riuscire a tenere in memoria tutti i modi e tempi verbali. Se si considera anche il fatto che, quasi in tutte le classi, si comincia sempre dai verbi essere e avere che per i bambini sono i più complessi poiché semanticamente poco significativi (che significato hanno, per gli alunni, espressioni come: "egli è", "che io abbia"?), la lotta per la memorizzazione delle coniugazioni continua fino alla Scuola Secondaria di II grado. Forse, più che insistere sulla memorizzazione, che non è garanzia del fatto che i verbi vengano impiegati correttamente sia oralmente che per iscritto, sarebbe più proficuo partire proprio dai testi spontanei che gli alunni producono per riflettere sui modi e tempi verbali; in questo modo le diverse voci verbali sarebbero contestualizzate all'interno delle frasi e non imparate come una cantilena. Se, anche all'interno delle frasi o dei brani dettati dalle insegnanti, la varietà fosse maggiore e non ci si soffermasse solo sul modo indicativo, si potrebbero offrire agli alunni testi linguisticamente più ricchi e diversificati. Qualche insegnante potrebbe obiettare che in classe prima è "troppo presto" per pretendere che gli alunni utilizzino, per esempio, il modo congiuntivo e il modo condizionale: certamente non ci si può aspettare che ne venga fatto un uso convenzionale ma non si può neppure negare agli alunni la possibilità di utilizzarlo, pur con qualche errore. Tra le scritture spontanee raccolte durante la seconda osservazione, un'alunna scrive: "Oggi è primavera ma sembra inverno perché piove e io vorrei che ci sia il sole"[510]. Perché non cogliere questa occasione per iniziare a riflettere sul modo congiuntivo, almeno per cercare di correggere la frase? Dal momento che in una classe le competenze degli alunni sono molto diversificate, non sarà difficile trovare qualche bambino capace di migliorare la frase; altri compagni all'interno della stessa aula utilizzano infatti senza particolari problemi sia il modo congiuntivo che quello condizionale: "Vorrei che

[510] Testo dell'11 Maggio. Scuola Primaria di via Monte Ortigara.

non piovesse perché vorrei giocare fuori con i miei amici a casa"[511] e, inoltre, "Io vorrei andare nello spazio e diventare amico di un alieno perché mi piacciono moltissimo"[512].
Le frasi contenenti modi e tempi verbali diversi dall'indicativo presente avrebbero potuto essere più numerose se si fossero lasciati gli alunni liberi di scrivere ciò che ritenevano più opportuno. In alcune classi, invece, le insegnanti hanno dato un incipit ai testi spontanei, condizionando di conseguenza alcune scelte linguistiche, tra cui, certamente, i verbi. Un'insegnante ha infatti proposto agli alunni di scrivere come trascorrono l'intervallo in cortile fornendo il seguente inizio: "Nel cortile della scuola…": quasi tutti gli alunni hanno continuato il testo scrivendo: "io gioco" oppure "a me piace" e descrivendo il tipo di attività che fanno e con quali compagni la svolgono. In questo modo quasi tutti i verbi risultano, inevitabilmente, all'indicativo presente. Anche in un'altra classe l'insegnante ha chiesto agli alunni, dopo una discussione collettiva, di scrivere quali attività si possono fare in estate o come ci si può vestire; tutti i testi, aventi lo stesso incipit "In estate" sono stati completati facendo un elenco delle cose che si possono fare o mangiare durante la stagione estiva; anche in questo caso le scelte lessicali e dei tempi verbali sono stati condizionati dalla consegna data.

Al di là delle percentuali, ciò che è rilevante per il discorso che stiamo affrontando, è l'utilizzo maggiormente diversificato dei modi e tempi verbali presenti nella scrittura spontanea a scapito del predominio, che si rileva nei testi dettati, dell'indicativo presente. La scrittura spontanea, rispetto al dettato, è quindi garanzia di una maggiore sperimentazione linguistica che gli alunni possono fare e che pone le basi per una riflessione linguistica capace di favorire l'apprendimento della lingua scritta. Certamente i dettati non sono l'unica occasione di scrittura che le insegnanti hanno fornito ai bambini e, di conseguenza, un utilizzo più vario della lingua può essere stato offerto attraverso altre situazioni di scrittura; se si considera però che alcune insegnanti hanno dichiarato di aver dettato quasi tutte le settimane e che per alcune di loro il dettato è un esercizio quotidiano fondamentale, allora è bene ripensare ai testi che vengono proposti agli alunni così da non sciupare il poco tempo a disposizione con esercizi linguisticamente poveri, sia dal punto di vista semantico che morfosintattico.

[511] *Ibidem.*
[512] *Ibidem.*

6.3. Le convenzionalità ortografiche

Le ricerche che hanno come oggetto le produzioni infantili analizzate dal punto di vista ortografico si concentrano spesso sul rilevamento degli errori fornendo, di questi, classificazioni diversificate in relazione alle teorie di riferimento adottate. Frequentemente vengono analizzati gli errori fonologici e non fonologici[513] oppure, più dettagliatamente, gli errori ortografici foneticamente plausibili e non plausibili.[514] Al di là di queste classificazioni è bene ricordare che i bambini, quando scrivono, tendenzialmente violano il sistema ortografico della lingua di riferimento ma solo difficilmente il suo sistema grafico. Mentre quest'ultimo si riferisce ai «mezzi di cui dispone una lingua per esprimere i suoni stabilendo delle relazioni astratte tra suoni e lettere, il sistema ortografico si basa su regole che determinano l'uso delle lettere a seconda delle circostanze»[515]. Per esprimere un suono, la possibilità di scelta tra grafie differenti è quindi determinata dal sistema grafico mentre l'imposizione di una grafia rispetto a un'altra è stabilita dalla convenzione ortografica.

All'interno della presente ricerca l'analisi delle convenzionalità ortografiche non è tuttavia finalizzata al rilevamento delle forme corrette o incorrette ma all'uso che i bambini fanno, quando scrivono spontaneamente, delle parole contenenti tali convenzionalità ortografiche. In particolar modo si cercherà di cogliere le differenze tra l'impiego che di tali parole viene fatto dai bambini e il comportamento delle insegnanti di fronte alla scelta di parole ortograficamente complesse.

Come per l'analisi delle parole e dei verbi precedentemente effettuata, qui di seguito si procederà con il prendere in considerazione la scrittura spontanea prodotta dai bambini durante la prima osservazione e, successivamente, quella di fine anno scolastico. Accanto alle parole utilizzate dagli alunni nella scrittura spontanea e contenenti le convenzionalità ortografiche, vengono riportate anche le parole, con le medesime caratteristiche, presenti nei dettati delle insegnanti.

---

[513] Cfr. C. Cornoldi, P.E. Tressoldi, *Batteria per la valutazione della scrittura e della competenza ortografica*, Giunti, Firenze 1991.

[514] Cfr. M.T. Bozzo, E. Pesenti et al., *CEO. Classificazione degli errori ortografici*, Erickson, Trento 2010.

[515] E. Ferrreiro, C. Pontecorvo et al., *Cappuccetto rosso impara a scrivere*. *Studi psicolinguistici in tre lingue romanze* La Nuova Italia, Firenze 1996, p. 96.

Convenzionalità ortografiche	1° dettato	1° scrittura spontanea
Digramma "gl"		gli (4)[516], negli
Digramma "gn"		signore, bagna, cagnolino, disegnato, montagne
Digramma "sc"	Scimmia	piscina (2) pesci, Gramsci
Digramma "ch"		che (7), mascherata (2), anche (4) occhi, Chiara (2) giochiamo (2) amiche (2), chiama, macchina (2), maschere (2) moschettiera, ranocchio
Digramma "gh"		margherite, ghepardo,
Digramma "ci"		calcio (2), faccio, Lucia, baciato, lanciato, piaciuto/a (2), freccia, piacciono, cielo
Digramma "gi"	gioca, valigia	gioco/a (8), giocare (5) giocato (3), giornata (2), Giovanni, giocattolo, giochiamo, pomeriggio, mangia, giocando, Giorgia, , mangiare, giapponesina,
Trigramma "gli"		Raccogliere, famiglia(2), svegliato, voglio
Trigramma "sci"		pesciolini,
Nesso "kw"	cuculo	Pasqua, scuola (2) cugine/a(4) qui, acqua, questa, cuginetti (2)
Consonanti doppie	Nella (2), bella, farfalla, attore, meccanico, passa, Pippi, villa, cavallo, scimmia, nonno	mamma(17), nonni/o/a(8) bello/a/e(8), fatto (7) principessa/e(6), sorella/e(6), piazza(6), passa/o/i(5), della/e (3), arrivata(4), fratello (4), nella(3), abbiamo (3), spruzzare/spruzzato(4), carri/o(5), bellissimo (2) cavallo(2), pupazzo(2), macchina (2), palla(2), notte (2) uccelli, alle/e (2), bicicletta(2), cuginetti (2), farfalle/a(2), pattinare, raccogliere, velocissimo, tutti, successo, sassi, ecco, Patti, perfetto, faccio, immersione, ragazza, rosso, freccia, azzurra, pallone, corre, fratellino, vittoria, buttato, biscotti, cappelli, Macco, mettere, ranocchio, polpetta, Camilla, palle, pomeriggio, palline, scoiattolo, giraffe, frutta, mosso, combattere, erutta, città, piccolo, tutti, damigella, allenamenti, Riccardo, principessina, anni, dettato, piacciono, moschettiera, commerciale, giapponesina, moltissimo, Giovanni, Zorro, bombolette, poliziotto, mattina, Cinisello, occhi, tantissimo, giocattolo
Accento	è (6)	È (29), papà (12), più (5), perché(3), lì, città
Apostrofo		C'era(4), c'è (2) l'albero (2), l'arcobaleno, nell'acqua
Totale parole	**12,1% (22)**	**19,4% (335)**

Tabella 5. Percentuale e frequenza delle convenzionalità ortografiche. Prima osservazione.

Se, percentualmente, la differenza tra le parole dettate e quelle prodotte durante la scrittura spontanea non è particolarmente rilevante (12,1% rispetto a 19,4%), ciò che pare significativo è l'impiego da parte dei bambini fin dall'inizio dell'anno scolastico di tutte le convenzionalità

[516] Il numero tra parentesi tonde si riferisce a quante volte la parola è presente all'interno dei testi.

ortografiche prese in considerazione. Mentre le insegnanti si dimostrano scettiche nel dettare, fin da subito, parole di cui gli alunni non conoscono l'ortografia convenzionale, i piccoli scrittori non si preoccupano di quest'aspetto. L'assenza, tra le parole dettate dalle insegnanti, di quasi tutti i digrammi, nonché dei trigrammi "gli" e "sci" e delle parole legate dall'apostrofo non è certo casuale ma è una chiara dimostrazione di come le parole siano state scelte con una certa attenzione. Come sappiamo gli alunni, invece, non guardano le caratteristiche fonologiche o morfologiche delle parole ma ciò che rappresentano e questo consente loro, fin da subito, di scrivere termini come "cagnolino, mascherata, ghepardo, piscina" e anche i più difficili "Pasqua e acqua" contenenti il nesso /kw/ che spesso viene affrontato verso la fine dell'anno scolastico. Anche tra le parole legate dall'apostrofo non si trova solamente la lettera "l", che è la prima a essere spiegata agli alunni con i classici esempi di "la ape", "lo orso", "la erba", ma sono presenti anche "c'è", "c'era" e il ben più complesso "nell'acqua". Gli alunni di questa età, probabilmente, non sono ancora consapevoli dell'esistenza delle convenzioni ortografiche che solo un continuo e diretto rapporto con la lingua scritta permette di cogliere; poiché non si sono ancora posti il problema della scrittura convenzionale, i bambini scrivono tutte le parole seguendo l'oralità (motivo per cui potrebbe essere lecita la scrittura "nellacua" al posto di "nell'acqua"). Proprio perché ancora inconsapevoli, sembra non avere senso insegnare tali convenzionalità finché gli alunni non avvertono l'ortografia come problema; sarà l'assidua osservazione di materiale scritto (libri, pubblicità, riviste, giornali) e la quotidiana possibilità di scrivere testi per uno scopo e un destinatario reale (lettere, avvisi, ricette, pubblicità ecc..) a creare le occasioni affinché i bambini incomincino a cogliere le convenzionalità ortografiche. Quanto prima avviene questa immersione nel mondo dei testi – che è ben diversa dall'insegnamento della lingua scritta come codice e decifrazione – tanto prima gli alunni si mostreranno sensibili alle convenzioni ortografiche.

Ciò che invece accade tradizionalmente nella Scuola Primaria è un'introduzione cronologica delle convenzionalità ortografiche che viene fatta al termine della presentazione delle sillabe e dopo che i bambini dimostrano di saper scrivere le parole componendo le sillabe studiate; indipendentemente dal fatto che gli alunni incomincino a essere consapevoli o meno del problema, quando, secondo le insegnanti, è giunto il momento opportuno, si inizia l'introduzione in sequenza di tutte le convenzionalità ortografiche così da completare, almeno come presentazione, tutto il panorama per la fine della classe prima. Quanto affermato trova conferma nei dettati che le insegnanti hanno preparato al termine dell'anno scolastico che, a

differenza dei primi, contengono volontariamente tutte le convenzionalità ortografiche tanto che, come abbiamo visto nel capitolo precedente, in alcune frasi dettate la percentuale di parole ortograficamente complesse raggiunge anche il 50%. Come è possibile che fino a Febbraio (termine della prima osservazione) gli alunni non siano considerati capaci di scrivere parole contenenti digrammi, trigrammi, apostrofi ecc… e, tra la fine di Maggio e i primi giorni di Giugno, siano invece valutati su tutte le convenzionalità ortografiche? Le caratteristiche dei dettati della prima e della seconda osservazione dimostrano chiaramente come l'insegnamento delle convenzionalità ortografiche sia avvenuto in modo diretto da parte delle insegnanti seguendo un proprio ritmo che, come dimostrano invece le scritture spontanee, è diverso da quello degli alunni.

La tabella sottostante, riferita all'osservazione effettuata alla fine dell'anno scolastico, può testimoniare quanto appena affermato.

Convenzionalità ortografiche	2° dettato	2° scrittura spontanea
Digramma "gl"	Gli	degli; gli (2); agli: sugli
Digramma "gn"	ogni; montagna (2)[517]; bagnata; ragno; stagno (2)	disegno (5); montagna (12); legni; compagno; pigna; bagni (2)
Digramma "sc"	sciare; scivoli; piscina; scivolano; sceriffo (2); riesce (2); sce; sci	piscina (5); pesce
Digramma "ch"	bianche (2); chiuse; chiede; giochi (2), chi (3), mucchi; che(3); anche (2)	perché (15); che (14); anche (8); maschi (3); giochiamo (2); chiama (2); macchina (2); giochi; Chiara; chiamava; amiche; fresche; occhi
Digramma "gh"	margherite; ghiro; ghi, ghe,	ghiaccio (9); maghi
Digramma "ci"	quercia; Luciana; intrecciano; abbraccio, arancione (6); Cion (2); faccia (2)	calcio (10); ghiaccio (9); piaciuto (8); faccio (3); ciabatte (3); marcia; piacciono
Digramma "gi"	Giacomo; giorno; maggio; giugno; giocare; grigia; pioggia; mangia; gialli; giallastra (2)	giocare (36); giocato (20); gioco/a (16); mangia (10); giornata/e (6); giardino (6); mangiano (6); mangiare (6); giochiamo (2); giocavo/a (2); maggio (2); pioggia (2); Giorgia (2); spiaggia; giochi; già; gioia; Giulia; stagioni; giardinetti
Trigramma "gli"	Coniglietta (2); foglie; orgoglioso	voglio (6); vogliono; Moneglia; meglio; nascondiglio; biglietto; ciglia
Trigramma "sci"		Pesciolini; cresciuto

[517] Il numero tra parentesi tonde si riferisce a quante volte la parola è presente all'interno dei testi.

Convenzionalità ortografiche	2° dettato	2° scrittura spontanea
Nesso "kw"	cinque; quercia, quando (2); scuola; quadro; acquerelli; tranquillamente	scuola (22); quando(8); acqua (4); qualcosa; qua; quo; qui; acquario; cugina; curioso; quello; cuginetti
Consonanti doppie	ragazzi; palla; oggi; intrecciano; collane; cammina; sotto; pioggia; Letterello; Coniglietta; sulle; russe; sceriffo; macchina; della; catturarlo (2), mattino; carrozzone; tocca; spettacolo; applaudono; tutti; leggere; gemelle, cappello; bella; terra; vennero; pallidi; gialli; abbraccio; tutto; mucchi; panna; sotto; azzurre; fanno, brilla, capelli (2)	mamme/a(12); abbiamo (10); ghiaccio (9); mettono(8); fatto (6); mettere/si (6); alla/e/o (5); bella/o/e (5); della (5); leggeri/e(6); avventura/e (4); oggi (4); fratello (4); vorrei(4); nonna(3); canottiera(3); indossano (3); ciabatte(3); fanno(3); sabbia(3); hanno(2); faccio (2); sulla(2); palloncino(2); macchina(2); maggio (2); tennis (2); toccare(2); gonna/e(2); addosso(2); ruttano; accorto; ruttando; classe; spiaggia; fatto; bellissimo; della; Alessia; erutta; improvviso; tappo; penna; gomme; tutta; palline; balletto; intervallo; tutto; Strabussero; frutta; pipistrello; elettricista; detto; lettore; arrivata; allungato; letto; adesso; messo; bicicletta; nello; gruppo; palla; Camilla; arrampico; annoio; pallavolo; correre; dobbiamo; combattere; tutte; stella; raccolto; pioggia; rincorrere; sasso; mezzo; acceso; mette; caldissimo; freddo; sacco; allungano; giardinetti; sandaletti; gattino; spesso(2); biglietto; cuginetti; piovesse; nello; moltissimo; catturato; pallone; affettuosi; dalla; occhi; sorella
Accento	è (6); arriverà; porterà; più (3)	è (26); può (24); papà (17); perché (11); già(2); c'è (2); andrò; là; Estatè
Apostrofo	l'estate; quell'abbraccio	l'anguria (5); l'ha/i (4); all'aperto (3); l'acqua (3); c'è (2); nell'acqua; all'improvviso; l'intervallo; all'acquario; all'aria; po'; l'Estatè
Totale parole	**26,2% (128)**	**26,8% (625)**

Tabella 6. Percentuale e frequenza delle convenzionalità ortografiche. Seconda osservazione

Mentre nella scrittura spontanea continuano a essere presenti tutte le convenzionalità ortografiche che già comparivano all'inizio dell'anno scolastico, nei dettati la situazione è

completamente diversa: piuttosto assenti nella prima osservazione, le parole ortograficamente difficili diventano oggetto di valutazione nel secondo dettato. Il cambiamento è così netto che non lascia dubbi sul fatto che a decidere il momento opportuno per introdurre le convenzionalità ortografiche siano state le insegnanti, indipendentemente dal fatto che gli alunni abbiano iniziato o meno a dimostrarsi consapevoli dell'esistenza dell'ortografia. Da parte loro, invece, i bambini hanno continuato a scrivere come avevano iniziato, scegliendo le parole in base al testo che stavano producendo e non sulla base della complessità ortografica. Significativo risulta il fatto che, nella seconda osservazione, la percentuale di parole contenenti le convenzionalità ortografiche nei dettati e nella scrittura spontanea sia praticamente la medesima. Se si considera che le insegnanti hanno scelto appositamente le parole con queste caratteristiche mentre gli alunni non si sono preoccupati di tale aspetto, si comprende facilmente come non sia necessario costruire dei dettati *ad hoc* per insegnare o verificare l'ortografia. La scrittura di testi, come già accennato, è il luogo privilegiato per portare gli alunni a una riflessione consapevole sul sistema ortografico della nostra lingua. Con i dettati, invece, non si chiede agli alunni di riflettere su come o perché una determinata parola si scriva in un determinato modo ma, anzi, insistendo sulla dettatura – che richiede principalmente l'utilizzo di strategie uditive – si corre il rischio di insegnare loro dei procedimenti sbagliati per comprendere l'ortografia. Proprio perché convenzioni, non c'è un diretto rapporto tra oralità e scrittura: se si segue l'oralità, "quadro", "cuore", "cuscino" e "acqua" si scriverebbero tutte nello stesso modo così come "l'ape" andrebbe scritta tutta attaccata e senza apostrofo. Se quindi non si deve seguire l'oralità, perché utilizzare il dettato che, per definizione, è un esercizio di traduzione fonema-grafema? Come sostengono le ricerche psicogenetiche relative all'acquisizione della lingua scritta:

> se il parlato orienta lo scritto, laddove la scrittura non trascrive foneticamente il parlato, è necessario trovare quel che regola l'ortografia. […] Non è perché si dice così che così si scrive, ma perché funziona e si vede così che così si scrive.[518]

Per gli alunni è quindi importante "vedere" e non "sentire" come funziona l'ortografia e, per tale motivo, è il quotidiano contatto – sia come produttori sia come fruitori – con un contesto ricco di scritte e testi a facilitare la presa di coscienza dell'esistenza delle convenzioni ortografiche e, successivamente, consentire la formulazione di ipotesi circa il loro funzionamento.

[518] E. Ferrreiro, C. Pontecorvo et. al., *Cappuccetto rosso impara a scrivere*. *Studi psicolinguistici in tre lingue romanze* cit., p. 108.

7. Come dettano le insegnanti

Se il tema del dettato, come visto nei capitoli precedenti, solo in rari casi è stato oggetto di ricerca da parte degli studiosi che si occupano di educazione linguistica, l'attenzione al modo in cui le insegnanti dettano ha trovato ancor meno spazio all'interno dei contributi teorici presi in considerazione.

Alcune indicazioni generali su come si dovrebbe dettare vengono fornite da Cassany, il quale suggerisce di esplicitare agli alunni il tema del dettato, leggere il testo una volta a velocità normale senza però che gli alunni lo scrivano e, successivamente, dettare segmenti di testo a velocità controllata con una pausa che consenta ai bambini di comprendere il contenuto e trascriverlo. L'autore suggerisce inoltre di segmentare anticipatamente il testo e raccomanda di non dettare parola per parola, né di tenere un ritmo troppo lento o troppo rapido e tantomeno travisare il ritmo o la pronuncia che abitualmente si ha quando si legge. Al termine del dettato Cassany consiglia di rileggere il testo completo, così che gli alunni possano risolvere eventuali dubbi, e di lasciare successivamente del tempo per rileggere il dettato in modo silenzioso. Per la correzione gli alunni possono confrontarsi in piccoli gruppi e, dopo che l'insegnante avrà fornito il testo originale, potranno autonomamente correggere gli errori.[519]

Indicazioni simili si trovano anche in Davis e Rinvolucri[520] nonché in Montalvan[521], tuttavia nessuno degli autori analizza frammenti di situazioni reali di dettatura che consentano di comprendere, al di là dei suggerimenti forniti, come le insegnanti realmente dettino e, sulla base dell'analisi, individuare i punti di forza o di debolezza della modalità utilizzata.

Solo nella ricerca di Emilia Ferreiro si trova traccia di ciò che le insegnanti quotidianamente fanno quando dettano e l'analisi delle situazioni di dettatura osservate ha permesso di individuare, in tutti i dettati, una struttura comune costituita dai seguenti elementi: un'introduzione alla dettatura (es: "prendete la penna e scrivete la data"), una presentazione del contenuto (es: mamma), una ripetizione dello stesso (es: mamma oppure mam-ma), delle istruzioni fornite per scrivere le parole dettate (es: "con due /m/") nonché delle informazioni e correzioni individuali (es: "stai attento"). Tra queste, la presentazione del

[519] Cfr. D. Cassany, M. Luna, G. Sanz, *Enseñar lengua*, Graó, Barcellona 1994, in particolare p. 423.
[520] Cfr. P. Davis, M. Rinvolucri, *Dictation. New methods, new possibilities*, Cambridge University Press, Cambridge 1988.
[521] R. Montalvan, *Dictation Update: guidelines for teacher-training workshop*, http://exchanges.state.gov/education/engteaching/dictn2.htm

contenuto, la ripetizione e le istruzioni fornite per scrivere correttamente ciò che è stato dettato costituiscono la triade più frequente sia all'inizio sia alla fine dell'anno scolastico.[522]
Proprio l'analisi della modalità di dettatura ha consentito alla ricercatrice argentina di mettere in discussione la pratica del dettato a causa della scarsa coerenza, nei dettati osservati, tra lo scopo per cui le insegnanti hanno dichiarato di dettare e la modalità di dettatura adottata.
All'interno di una ricerca sul dettato la modalità di dettatura assume quindi un'importanza fondamentale che non può essere sottovalutata data la stretta relazione che intrattiene con lo scopo di dettatura; relazione che è garanzia di una situazione didattica significativa per l'apprendimento della lingua scritta.
Nel presente lavoro non ci si poteva quindi esimere dal trattare il modo in cui le insegnanti osservate hanno dettato e dal cercare di trovare elementi di continuità o discontinuità con la ricerca messicana.

In primo luogo l'analisi effettuata[523] ha messo in luce come, soprattutto nei dettati della prima osservazione, il momento dell'introduzione (che include tutte le indicazioni che vengono date prima di iniziare la dettatura vera e propria del testo) costituisca una parte consistente della situazione didattica poiché le insegnanti dedicano molto tempo per far scrivere la data e il titolo. Dalle osservazioni condotte emerge che, soprattutto tra Novembre e Febbraio, vengono impiegati anche più di trenta minuti per portare tutti gli alunni a scrivere la data e la parola "dettato": tutte le indicazioni riguardano i quadretti che secondo le insegnanti è opportuno saltare dal margine, la posizione che la data e il titolo devono avere nel foglio (di solito la parola "dettato" viene fatta scrivere al centro del foglio, saltando tre quadretti dalla data), nonché il colore (solitamente rosso) con cui viene fatto scrivere il titolo. L'esempio sottostante ne dà una chiara testimonianza.

```
Ins:        adesso scriviamo la data, insieme come sempre
            (0.6)
B1:         lasciamo un quadretto?
Ins:        sì un quadretto dall'alto
B1:         e zero dal margine
Ins:        zero dal margine. (0.3) Oggi che giorno è?
Bi:         mercoledì, 2010
Ins:        sì, mercoledì 2010, e basta?
Bi:         Gennaio
Ins:        Gennaio e basta?
B3:         venti
```

[522] Si veda anche il paragrafo 2.3.
[523] Per la modalità di analisi si veda il paragrafo 3.2.2.2.

Ins: venti, piano piano ce la possiamo fare, mercoledì 20 Gennaio 2010
((l'insegnante scrive la data alla lavagna))
B7: mi sa che non ci sto
Ins: non ci sto nemmeno io, quindi pensate un po' voi ad organizzarvi
Bi: io sì
Bi: io no
((tutti iniziano a dire se ci stanno oppure no))
Ins: shhh
((l'insegnante gira tra i banchi e sistema i problemi relativi alla scrittura della data))[524]

Nonostante la data e il titolo vengano scritti alla lavagna l'insegnante impiegherà circa un quarto d'ora prima di iniziare la dettatura vera e propria. Rispetto agli esempi riportati da Emilia Ferreiro, le insegnanti osservate nella presente ricerca sembrano insistere maggiormente su aspetti quali l'ordine e il numero di quadretti da saltare dal margine o tra una riga e l'altra; sono inoltre frequenti le insegnanti che, prima del dettato, dedicano molto tempo per far contare e segnare con simboli le righe o i quadretti sui quali si dovrà andare a scrivere. Dato che il tempo impiegato per l'introduzione in alcuni casi è anche superiore al momento vero e proprio della dettatura, è come se costituisse un'attività a se stante che poco ha a che fare con il dettato stesso e che rischia di sottrarre quell'attenzione e quella concentrazione necessaria per lo svolgimento del dettato: alcuni alunni infatti giungono già stanchi al momento in cui l'insegnante detta la prima parola mentre altri, i più competenti, sono ormai annoiati e spazientiti; non sono rari gli interventi degli alunni che chiedono: " Ma quando iniziamo?" oppure "Possiamo iniziare?".

Addentrandosi invece nella dettatura vera e propria, è possibile osservare come tutti gli elementi che costituivano quella che Emilia Ferreiro ha definito la "struttura del dettato" (presentazione, ripetizione, istruzione, informazione e correzione) si intreccino in modo inscindibile in quasi tutti i dettati analizzati; tanto che, diversamente da quanto mostrato dalla ricercatrice argentina, non è possibile affermare che la triade *presentazione*, *ripetizione* e *istruzione* sia la più frequente. Fatta eccezione per alcuni casi che vedremo qui seguito, nella grande maggioranza delle situazioni di dettatura osservate le insegnanti presentano la parola da scrivere e, successivamente, procedono con le ripetizioni, con le istruzioni o con entrambi gli elementi; accanto a queste non mancano i continui richiami di attenzione o le correzioni individuali.

[524] Protocollo n. 6, p. 387.

Solamente due dettati della prima osservazione e tre della seconda si distinguono dagli altri per l'assenza o l'esigua percentuale di istruzioni: in questi casi le insegnanti hanno scelto di presentare la parola da dettare, procedendo eventualmente con una ripetizione della stessa, senza tuttavia fornire istruzioni o indicazioni che potessero aiutare gli alunni a scrivere correttamente le parole. Dato il carattere del tutto particolare di questi dettati e per comprendere meglio ciò che li differenzia dagli altri è opportuno riportare alcuni stralci.

Il dettato dell'insegnante 1 della Scuola Primaria di via Goffredo da Bussero è l'unico in cui non siano presenti istruzioni o ripetizioni e sia al contempo veramente esiguo il numero di correzioni o richiami individuali; l'insegnante si limita a presentare il contenuto e fa una pausa tra una parola e l'altra per dar tempo agli alunni di scrivere. I bambini inoltre rimangono in perfetto silenzio, concentrati sul compito di scrittura; grazie a queste caratteristiche la situazione di dettatura (compresa anche la parte dell'introduzione) dura solamente diciotto minuti. Nessun altro dettato, tra quelli osservati nella presente ricerca, ha queste caratteristiche; caratteristiche che, come vedremo in seguito, sono quelle più coerenti per un dettato volto a verificare il rapporto fonema-grafema o l'acquisizione delle convenzionalità ortografiche. Ecco, qui di seguito, un breve stralcio dal dettato in questione.[525]

```
Ins:              SARA
((qualcuno sillaba a bassa voce)); ((B12 e B21 copiano dal compagno))
                  (0.26)
Ins:              BEVE
                  (0.32)
((qualcuno fonetizza))
Ins:              UNA
                  (0.13)
Ins:              BIBITA
                  (0.24)
Ins:              PUNTO A CAPO
                  (0.8)
Ins:              DA:VI:DE
                  (0.23)
Ins:              PARLA
                  (0.14)
Ins:              CON
                  (0.18)
Ins:              EDO
                  (0.40)
```

[525] Il protocollo n. 5, p. 383.

Il metodo adottato da questa insegnante sembra molto rigoroso dal momento che non fornisce alcuna istruzione; la dettatura, per di più, non è interrotta dagli interventi degli alunni, che spesso sono la causa principale di molti errori di distrazione.

Accanto a questo dettato caratterizzato solo dalla presentazione, nella prima osservazione sono state effettuate altre dettature interessanti per quanto riguarda la modalità di lavoro adottata dalle insegnanti. Un'altra maestra, per esempio, ha utilizzato una modalità di dettatura che prevede principalmente la presenza della presentazione e della ripetizione; come si vedrà qui di seguito, a differenza di quello precedente, sono molto più numerosi gli interventi, sia dell'insegnante sia degli alunni, ma, a differenza di tutti gli altri, non si rilevano istruzioni su come debbano essere scritte le parole. Le uniche indicazioni presenti si riferiscono alla spaziatura tra le parole (saltare i quadretti).

```
Ins:        poi, saltiamo due quadrotti, e scriviamo MANO, MA-NO, MANO
((sempre silenzio assoluto))
            (0.18)
Ins:        MANO
            (0.27)
Ins:        saltiamo due quadrotti, e scriviamo FATA, FA-TA, FATA
            (0.24)
Ins:        andiamo a capo, saltiamo sempre due quadrotti quando andiamo a
            capo e scriviamo PIPA, PI-PA
            (0.43)
Ins:        saltiamo due quadrotti, siediti,
():         mi è venuta in mente una parola
Ins:        tienila in mente, me la dici dopo, tienila in mente però,
            andiamo avanti e scriviamo RETE, RE-TE.[526]
```

Durante l'osservazione condotta alla fine dell'anno scolastico, solamente la prima insegnante considerata manterrà la stessa modalità di dettatura mentre la struttura caratterizzata da "presentazione-ripetizione" sarà presente nei dettati di altre due insegnanti. Questi esempi possono essere ritenuti delle rare eccezioni poiché tutti gli altri dettati sono costellati da un'infinità di istruzioni che vanificano lo scopo del dettare per verificare il rapporto grafema-fonema o l'ortografia.

Diversamente dai dettati analizzati da Emilia Ferreiro, in cui le insegnanti forniscono delle istruzioni dirette, o meglio esplicite, su come devono essere scritte le parole, (es: scrivete "casa" con la /k/) nei dettati delle insegnanti italiane considerate il panorama delle istruzioni appare molto più vario tanto che si è resa necessaria una dettagliata classificazione.

[526]Protocollo n. 2, p. 369.

7.1. Le diverse tipologie di istruzioni

Le istruzioni fornite agli alunni durante la dettatura, vista la loro presenza capillare, possono essere considerate come la caratteristica peculiare dei dettati osservati e, come vedremo in seguito, anche il punto di debolezza della pratica di dettatura così effettuata. I motivi per cui le insegnanti tendono a fornire queste indicazioni possono essere molteplici, ma dall'analisi dei protocolli è possibile individuare alcune ragioni predominanti.

In primo luogo vengono date istruzioni su esplicita richiesta dei bambini che, per risolvere un dubbio, o semplicemente per abitudine, chiedono all'insegnante come debba essere scritta la parola appena dettata delegando quindi all'adulto la risoluzione del problema. I casi in cui si lascia che gli alunni trovino individualmente una risposta al quesito sono piuttosto rari; l'insegnante o fornisce in modo diretto la soluzione o fa in modo, attraverso la ripetizione della parola, che i bambini la intuiscano.

In secondo luogo si utilizza l'istruzione come occasione per ripassare qualche regola ortografica o semplicemente come promemoria per affrontare i futuri casi in cui si ripresenterà il problema.

Infine, ma sicuramente è la ragione principale per cui tali istruzioni vengono date, l'insegnante cerca di prevenire l'errore che, in quanto tale, disturba la sensibilità dell'adulto soprattutto se i giorni antecedenti al dettato sono stati dedicati per far apprendere quelle convenzioni ortografiche o sillabe oggetto del dettato. Interessante è notare come l'anticipazione dell'errore si concentri su alcuni aspetti della lingua italiana che le insegnanti, dal loro punto di vista, pensano possano creare difficoltà agli alunni; non sempre però c'è sintonia tra gli errori che l'insegnante cerca di prevenire e quelli che i bambini effettivamente commettono: ciò dipende dal fatto che, probabilmente, per gli alunni le difficoltà risultano spesso altre rispetto a quelle che l'insegnante suppone. Un esempio può chiarire meglio quanto espresso.

Ins: MACCHINA, attenti alla fatina H, MACCHINA[527]

L'insegnante, pensando che gli alunni possano incontrare problemi nella scrittura del digramma "ch" suggerisce di ricordarsi della "fatina h", ma non dà indicazioni circa la presenza della consonante doppia; analizzando però i quaderni dei bambini ci si rende

[527] Protocollo n. 19, p. 463.

facilmente conto di come la difficoltà maggiore si concentri intorno alla scrittura della doppia "c" e non della lettera "h". Ben quindici alunni su ventidue non metteranno la doppia mentre, nessuno, dimenticherà la "fatina h" (pur di metterla alcuni alunni la inseriscono in posizione non convenzionale "macihcna", "macha", "mahina").
L'anticipazione dell'errore non è quindi garanzia di una scrittura corretta, poiché non sempre ciò che si previene corrisponde al reale problema che gli alunni incontrano nella scrittura delle parole. Le insegnanti tuttavia sembrano non riuscire a trattenersi dal fornire le istruzioni utilizzando, come vedremo qui di seguito, metodologie differenti.

7.1.1. Le istruzioni dirette

I termini che qui utilizzeremo riferiti alle istruzioni dirette e indirette, è bene ricordarlo, non sono presenti nella ricerca di Emilia Ferreiro: è stato necessario introdurli a causa della quantità e della varietà di indicazioni che le insegnanti italiane forniscono ai bambini durante la dettatura delle parole.
Con l'espressione "istruzioni dirette" ci si riferisce a tutte quelle indicazioni esplicite su come debbano essere scritte le parole dettate; i problemi di scrittura che gli alunni incontrano, o che potrebbero incontrare durante la dettatura, vengono risolti direttamente dalle insegnanti, lasciando ai bambini poco spazio per trovare da sé la soluzione.
All'interno di questa categoria rientrano tutte le indicazioni relative *alla forma delle lettere* che consentono agli alunni di ricordare la lettera che devono scrivere. Durante le quotidiane attività di scrittura le insegnanti utilizzano infatti una serie di strategie per consentire ai bambini di visualizzare, e quindi ricordare meglio, le lettere: se si scrive con il carattere stampato maiuscolo, ad esempio, solitamente la lettera B è "quella con due pance" mentre la M è "quella con due gambe". Ogni docente costruisce all'interno del proprio contesto di classe un vocabolario che viene condiviso da tutti i partecipanti del gruppo e che sovente, al di fuori di quel determinato contesto, non viene compreso.[528] Anche se queste istruzioni non sono molto frequenti all'interno dei dettati osservati, è possibile evidenziare alcuni casi interessanti: nel protocollo seguente un bambino che sta scrivendo in stampato minuscolo la parola "pilota" non ricorda come sia la lettera "l". L'insegnante mostra l'alfabetiere appeso alla parete ma, proprio in prossimità della lettera L, c'è appeso un palloncino che ne limita la

[528] Si veda a questo proposito anche il paragrafo 7.3.

visibilità; l'insegnante allora, attraverso l'immagine del "paletto", richiama alla memoria la forma della lettera "l".

[Esempio 1]

B1: però non ricordo come si fa la L[529]?
Ins: guarda, se non lo sai adesso te lo faccio vedere
((l'insegnante prende un'asta e segna la L sull'alfabetiere))
[…]
Ins: è un paletto
(): io già la so com'è
B1: lo sapevo ma non ero sicuro
Ins: altro non è che un paletto, A., ok? È nascosta dal palloncino e tu non riesci a vederla, hai ragione A., dai…[530]

Sempre durante lo stessa situazione di dettatura, per la scrittura della parola "mimo" l'insegnante dirà ai bambini che la lettera O è "quella tutta tonda tonda".
Se per questa insegnante la "l" è un paletto, una sua collega cerca di convincere un bambino, a cui non piace la lettera F, che invece è "carina" in quanto è un semplice bastoncino.

[Esempio 2]

Ins: anche a me non piace molto la F[531], questa è la F, neanche a me piace tanto come disegno… ma no, dai, guarda che carina, è un bastoncino.[532]

Se queste indicazioni non sono molto frequenti, più numerose risultano invece quelle che Emilia Ferreiro definisce "*chiavi ortografiche*" ossia l'associazione delle lettere ad alcune parole chiave che, nella ricerca messicana, risultano uguali su tutto il territorio nazionale. Anche nella pratica scolastica italiana si è soliti associare la lettera M alla parola "mamma" e la P alla parola "papà"; ancora più frequente è che tali parole chiave siano quelle presenti sull'alfabetiere che solitamente viene appeso in classe. Tali alfabetieri tuttavia sono normalmente forniti alle insegnanti dalle case editrici e, di conseguenza, non è difficile trovare in classi e scuole differenti le medesime parole attaccate alle pareti. Questa omogeneità, secondo Emilia Ferreiro, costituisce un fattore di impoverimento linguistico in quanto tutti i bambini associano alle lettere sempre gli stessi termini; se si offre invece agli alunni la possibilità di costruire personalmente degli alfabetieri di classe si osserva come

[529] /l/.
[530] Protocollo n. 11, p. 411.
[531] /f/.
[532] Protocollo n. 13, p. 425.

vengano selezionate parole chiave che abitualmente non sono presenti negli alfabetieri in dotazione. Non è inoltre inusuale che i bambini scelgano di incominciare a costruire l'alfabetiere dalle lettere straniere poiché sono "quelle più strane".[533]

Anche durante i dettati osservati per la presente ricerca diverse insegnanti si servono di tali parole chiave per ricordare agli alunni la lettera da scrivere: in nessun caso osservato l'adulto rimanda il problema ai bambini chiedendo, per esempio, quale possa essere, secondo loro, la lettera ricercata ma, al contrario, fornisce direttamente la soluzione come nell'esempio seguente.

[Esempio 3]

InsP: DEL-FI:NO, la D[534] non la sapete ma è sempre lei, quella di dente[535]

L'insegnante dà per scontato che gli alunni non conoscano la lettera D poiché non è stata ancora presentata e non pensa che, molto probabilmente, (siamo a metà del mese di Gennaio) diversi alunni possano conoscerla poiché appresa nel contesto extra-scolastico o perché presente nel loro nome proprio; quest'ultimo è infatti una preziosa risorsa a cui gli alunni frequentemente attingono per risolvere i problemi di scrittura. Anche l'insegnante seguente dopo aver associato la lettera V alla parola "volpe" si serve del nome "Valentina" per richiamare alla mente degli alunni la lettera in questione.

[Esempio 4]

Ins: saltate un quadretto che scriviamo un'altra parolina: VE-LO, VE-LO, ve la ricordate la V[536] di volpe? Valentina? VE-LO (0.3) VE-LO.

Anche se non frequenti come nei dettati analizzati da Emilia Ferreiro, altre "chiavi ortografiche" sono presenti sia nei dettati della prima sia in quelli della seconda osservazione: è possibile ritrovare la M di mela[537], la P di puzzola presente sull'alfabetiere[538], la G di gufo[539] e la GN di ragnatela.[540]

[533] Tali esperienze sono documentate nelle Relazioni Finali di didattica della lettura e della scrittura presso il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Milano-Bicocca.
[534] /d/.
[535] Protocollo n. 4, p. 379.
[536] /v/
[537] Protocollo n. 11, p. 411.
[538] Protocollo n. 24, p. 425.
[539] Protocollo n. 9, p. 403.
[540] Protocollo n. 15, p. 437.

Accanto a questo tipo di istruzioni, che forniscono agli alunni le indicazioni per trovare le lettere necessarie per scrivere le parole dettate, non possono passare inosservate – a causa della loro frequenza – le istruzioni riferite *all'ortografia delle parole*. Tali istruzioni si concentrano principalmente attorno alla scrittura delle consonanti doppie, dei digrammi, delle parole tronche o legate dall'apostrofo; non sono tuttavia assenti istruzioni su come tradurre alcuni fonemi in grafemi.

Sono proprio queste istruzioni che, più di ogni altra categoria, vanificano lo scopo del dettato finalizzato a verificare il rapporto fonema-grafema o l'ortografia e trasformano tale pratica didattica in un'attività poco significativa. Gli esempi sottostanti illustrano chiaramente la modalità di dettatura dell'insegnante e il tipo di istruzione che viene fornita.

[Esempio 5]

Ins: attenti adesso, FAN-NO, FAN-NO
B12: con due enne
Ins: due N[541]
[…]
Ins: sch::, BRIL-LA, BRIL-LA
Ins: sch::, sch::, sch::, S. sono andata avanti, BRIL-LA
B12: con due elle!
Ins: con due L[542]::[543]

Nonostante sia già presente un alunno che dica come devono essere scritte le parole ("fanno" con due enne, "brilla" con due elle), al posto di rimandare il problema agli alunni sollecitandoli a pensare individualmente, l'insegnante fornisce un'istruzione diretta sull'ortografia di tali parole. Interessante è notare come, in questo caso, il bambino non stia ponendo una domanda all'insegnante per avere conferma della corretta scrittura dei due termini, ma affermi che, in entrambi i casi, sono necessarie le consonanti doppie: proprio perché si tratta di un'affermazione e non di una richiesta, l'ulteriore istruzione dell'insegnante risulta ridondante e superflua.

Nella maggior parte dei casi l'insegnante fornisce un'indicazione su richiesta esplicita degli alunni che, molto probabilmente, sapendo che l'adulto risponde alle loro domande senza esitazione, non si soffermano neppure un attimo a pensare ma delegano tutto all'insegnante.

[541] /n/.
[542] /l/.
[543] Protocollo n. 22, p. 479.

[Esempio 6]

Ins: eh, eh, io ve la faccio sentire, attenti bene, MUC-CHI
B10: con due C[544]?
B13: e con l'H?
((si sovrappongono le voci))
B5: io sono ancora alla prima
Ins: lascia un po' di spazio e cominci a scrivere MUC-CHI
B14: anche l'h?
Ins: sì con l'h
(): due C[545] maestra!
Ins: sì, sch:, sch:, sch:
[…]
Ins: SOT-TO, sch:, sch:
B14: due T[546] maestra?
Ins: certo, due T[547], SOT-TO[548]

Per la scrittura della parola "mucchi" l'insegnante cerca di resistere alle richieste degli alunni ormai abituati a porre domande per ogni parola che viene dettata ma, subito dopo, cede e fornisce tutte le istruzioni necessarie.
Attorno alla scrittura delle consonanti doppie si concentrano forse le istruzioni in assoluto più frequenti tanto che, a volte, è l'insegnante stessa a dire se siano necessarie o meno senza aspettare che gli alunni lo domandino.

[Esempio 7]

Ins: FA:TI:CO:SA:MEN:TE, FA:TI:CO:SA:MEN:TE
() tutto attaccato
Ins: tredici lettere, FATICOSAMENTE
Ins: ((rivolgendosi a me)) °questa è cattiveria però °
B12: con le doppie?
Ins: no, non ci sono le doppie, FA-TI-CO-SA-MEN::TE
[…]
Ins: CARROZZONI, qua si che ci vogliono le doppie, CA-RR::O-
B1: due R[549]!
Ins: ZZO- e due Z, CARROZZ::ONI[550]

Nonostante la dettatura dell'insegnante faccia già intuire la presenza o meno delle consonanti doppie (in questo caso vi è un marcato allungamento del fonema /r/ e /ts/) l'adulto si sente in dovere di aiutare gli alunni nella scrittura anticipando la presenza delle difficoltà.

[544] /k/.
[545] /k/.
[546] /t/.
[547] /t/.
[548] Protocollo n. 22, p. 479.
[549] /r/.
[550] Protocollo n. 20, p. 467.

Istruzioni che anticipino e prevengano l'errore si concentrano spesso anche attorno alla scrittura dei verbi essere e avere alla terza persona singolare dell'indicativo presente.

[Esempio 8]

Ins: OG::GI, questo non l'abbiamo ancora studiato quindi ve lo dico È ((apre il suono della /ɛ/)), con l'accento su, perché significa essere, ma è una cosa che non abbiamo ancora fa-, abbiamo accennato ma non abbiamo studiato, ricordatevi l'accento è il cappellino mentre l'apostrofo va in giù, È con l'accento[551]

Oppure

[Esempio 9]

Ins: A
B7: senz'acca?
Ins: non piazzateci acca qua, ve lo dico, liscio liscio, CHIEDE A CONIGLIE:T:TA, come prima, CONIGLIE:T:TA[552]

Per quanto riguarda la scrittura del verbo essere alla terza persona singolare dell'indicativo presente tutte le insegnanti osservate aprono molto il fonema /ɛ/ creando però una situazione di scrittura fittizia dal momento che, quando uno parla o nel momento in cui i bambini si autodettano, tale differenza di apertura del fonema non è così marcata. Se si considera inoltre la differenza di pronuncia dovuta alle diverse provenienze regionali delle insegnanti, si comprende ancora meglio come questo atteggiamento comune delle insegnanti non possa di fatto aiutare gli alunni a comprendere la differenza tra la "e" congiunzione e la "è" verbo essere.

Nel protocollo seguente l'insegnante detta una "e" congiunzione ma nell'italiano regionale meridionale parlato dall'insegnante, la "e" tende a essere pronunciata sempre aperta in quanto il sistema vocalico dialettale di alcune zone dell'Italia meridionale conosce soltanto le cinque vocali toniche /a/, /ɛ/, /i/, /ɔ/, /u/. Dal momento che il brano è stato letto una volta sola all'inizio della situazione di dettatura è impossibile capire se si debba scrivere una congiunzione o il verbo essere; l'alunno, basandosi solo sul suono percepito, domanda infatti se si debba mettere l'accento.

[551] Protocollo n. 14, p. 431.
[552] Protocollo n. 17, p. 451.

[Esempio 10]

Ins: POLIZIA, POLIZIA
(0.13)
Ins: sch::
(0.31)
Ins: E[553]
B10: ° con l'accento? °[554]

L'unica strada possibile, ma spesso non percorsa dalle insegnanti, consiste nel rileggere più volte l'intera proposizione all'interno della quale è contenuta la lettera interessata e comprendere dal contesto in cui tale elemento grammaticale è collocato se si tratti di una congiunzione o del verbo essere.
La tendenza costante delle insegnanti a utilizzare sempre e quasi esclusivamente le strategie uditive per far apprendere l'ortografia delle parole necessita di essere rivista per non abituare gli alunni a «reagire correttamente in situazioni di dettatura» senza però che tale apprendimento sia esteso quando scrivono "ascoltando" se stessi.[555]

Da questo controllo diretto delle insegnanti volto a prevenire o anticipare l'errore non è esente neppure *la punteggiatura*, soprattutto per quanto riguarda l'utilizzo del punto fermo che richiede dopo di sé la lettera maiuscola. Quasi come un ritornello, nella speranza che questo si imprima nelle menti degli alunni, le insegnanti ripetono le seguenti frasi: "La frase è finita, quindi cosa mettiamo?" e, "Dopo il punto ci vuole la lettera…?". Gli alunni solitamente rispondono in coro in maniera corretta e senza esitazione ma questo, come ben sanno tutte le insegnanti, non è garanzia di un uso appropriato del punto o della lettera maiuscola nel momento in cui gli alunni scrivono autonomamente. Per quanto riguarda la virgola, forse perché gli alunni non sono ancora abituati a utilizzarla, vengono date istruzioni esplicite che riguardano sia la sua forma sia la posizione in cui deve essere collocata.

[Esempio 11]

Ins: VIRGOLA,
(): la virgola ()?
Ins: no, la virgola è quella in basso
(): ma vicino alla O?[556]

[553] In verità si sente una E aperta / ɛ /.
[554] Protocollo n. 19, p. 463.
[555] R. Eynard, *Piccola guida allo scrivere. Facciamo ancora il dettato?* in "l'Educatore", XXXIX, 14-15, 15 febbraio 1992, p. 18-20.
[556] Protocollo n. 9, p. 403.

Oppure

[Esempio 12]

Ins: sch::, VIRGOLA, VIRGOLA, la virgola è questa ((la scrive alla lavagna))vi do solo questo piccolo aiutino eh, così VIRGOLA una piccola codina in giù
B8: così maestra, così?[557]

Dal momento che quest'ultima situazione di dettatura è stata svolta alla fine del mese di Maggio, è doveroso interrogarsi sulle occasioni di scrittura che sono state offerte agli alunni fino ad allora: se l'insegnante, alla fine dell'anno scolastico, si sente in dovere di dare un "aiutino" sottolineando che la virgola è una "codina in giù" non è difficile ipotizzare che i lavori sulla testualità in cui gli alunni abbiano avuto la possibilità di scrivere collettivamente o individualmente siano stati molto limitati.

Gli esempi relativi alle istruzioni dirette potrebbero continuare a lungo data la presenza costante in tutti i dettati osservati, ma ritengo che i casi riportati siano sufficienti per far comprendere alcuni aspetti della modalità di dettatura delle insegnanti.

Probabilmente molti docenti potrebbero commentare osservando che è necessario dare tali istruzioni poiché i bambini, essendo in classe prima, non scrivono ancora in modo convenzionale e che questi dettati sono uno degli strumenti necessari per dar loro la possibilità di apprendere a scrivere in modo ortograficamente corretto.[558] Se questa affermazione può essere apparentemente condivisibile, perde però di validità se si indagano le motivazioni per cui queste insegnanti hanno deciso di dettare e se si confronta la modalità di dettatura con lo scopo dichiarato.

Negli esempi 1 e 12 l'insegnante aveva dichiarato di dettare "per sondare il livello di preparazione degli alunni e per vedere cosa hanno appreso"[559], ma mentre detta fornisce indicazioni sulla forma delle lettere nonché sulla punteggiatura. Inoltre, se si leggono interamente i protocolli[560] delle due situazioni di dettatura, è possibile rendersi conto di come le istruzioni siano continue e di come, a causa di queste, sia impossibile sondare il livello di preparazione o di acquisizione della lingua scritta degli alunni.

Le insegnanti che hanno realizzato i dettati presentati negli esempi 8 e 9 avevano esplicitato agli alunni, prima di iniziare a dettare, che si sarebbe trattato di una verifica; ma, mentre

[557] Protocollo n. 24, p. 489.
[558] Si veda a questo proposito anche il capitolo 4 del presente lavoro.
[559] Intervista del 23 febbraio 2010.
[560] Protocollo n. 12, p. 421; protocollo n. 11, p. 411.

dettano, non riescono a trattenersi dal dare istruzioni agli alunni al fine di evitare che questi commettano troppi errori.

Gli esempi 5 e 6, in cui vengono date ai bambini istruzioni dirette sulla scrittura delle consonanti doppie, sono stati fatti, secondo l'insegnante, "per verificare la comprensione dei suoni, delle sillabe e delle parole"[561]; difficile è capire come sia possibile verificare e quindi valutare la comprensione dei suoni, delle sillabe e delle parole se lei stessa comunica agli alunni come si scrivono le parole.

Infine, l'insegnante che ha realizzato i dettati da cui sono tratti gli esempi 4 e 7, nell'intervista del mese di Novembre, dichiara di essere una "fanatica" del dettato in quanto è uno strumento fondamentale per insegnare a scrivere senza errori: sicuramente gli alunni in questi dettati commettono pochi errori ma ciò dipende anche, e forse soprattutto, dal fatto che lei stessa suggerisca come le parole debbano essere scritte (es: carrozzoni con due /r/ e due /ts/).

A seguito di questa analisi viene spontaneo domandarsi perché le insegnanti sentano la necessità di fornire tutte queste istruzioni e che senso può assumere, svolta in questo modo, la pratica della dettatura. Inoltre, se accanto a queste istruzioni dirette vengono considerate anche quelle indirette, il senso di tale pratica viene messo ulteriormente in discussione.

7.1.2. Le istruzioni indirette

L'individuazione della categoria "istruzioni indirette" si è resa necessaria vista la presenza molto numerosa, forse ancor più di quelle dirette, di indicazioni che possiamo definire implicite nel senso che l'istruzione non viene esplicitamente fornita agli alunni, ma fatta intuire attraverso la dettatura o con domande rivolte ai bambini. Molto spesso tali suggerimenti sono così chiari (es: "scrivete pal:::a", in cui il fonema /l/ viene sensibilmente allungato) che potrebbe essere lecito classificarli come istruzioni dirette. Per coerenza, però, tutte le volte che l'istruzione non contiene immediatamente la soluzione del problema di scrittura, che viene invece fatta intuire o la cui scoperta è delegata agli alunni, si è scelto di parlare di istruzioni indirette.

A questa categoria appartengono *le suddivisioni in sillabe o lettera per lettera* richieste agli alunni dopo che l'insegnante ha dettato la parola; in alcuni casi i bambini vengono sollecitati sistematicamente a operare tali suddivisioni mentre, in altre occasioni, la richiesta è sporadica e dipende dalla difficoltà del termine dettato.

[561] Intervista del 26 febbraio 2010.

Ins: MARE
((Qualche bambino inizia a fonetizzare ad alta voce: M[562]-A))
Ins: sentiamo come si scrive mare?
Bi: ((in coro)) M-A-R-E
Ins: e se noi dovessimo andare a capo perché non abbiamo spazio?
((non rispondono))
Ins: si divide in sillabe come?
Bi: ((in coro)) MA-RE
Ins: MA-RE, bene, dai
[…]
Ins: LE, fatto? ONDE, vediamo un po'come si scrive ONDE?
Bi: ((in coro)) O-N-D-E
Ins: e se io devo dividerlo in sillabe?
Bi e insegnante: ((in coro)) ON-DE
Ins: battiamo le mani!
Bi: ((in coro e insieme)) ON ((un battito di mano)) DE ((altro Battito di mano))
Ins: bravi, ON-DE[563]

La metodologia di dettatura di questa insegnante è molto rigorosa tanto che per ogni parola viene richiesta sia la suddivisione in sillabe (a volte anche con il battito delle mani) che lettera per lettera.
Anche nel dettato svolto alla fine dell'anno scolastico la strategia della suddivisione in sillabe permane mentre quella lettera per lettera viene richiesta solo per i termini che l'insegnante giudica difficili.

Ins: UN, UN, GIO:VANE, spezziamo giovane prima di scriverlo?
Bi: ((in coro)) GIO-VA-NE
(0.14)
[…]
Ins: UN GIOVANE, CINESE, spezziamo cinese
Bi: ((in coro)) CI-NE-SE
Ins: bravi
(0.29)
Ins: VESTITO, si spezza vestito?
Bi: ((in coro)) VE-STI-TO
Ins: scandiamo bene i suoni bambini perché STI mi sa che è un po' difficile, allora, proviamo a dire i suoni: [V-E-S-T-I-T-O[564]]
Bi: ((in coro)) [VE-S-STI-TO][565]
Ins: ripetiamo [V-E-S-T-I-T-O][566]

[562] /m/.
[563] Protocollo n. 13, p. 425.
[564] /v/ /e/ /s/ /t/ /i/ /t/ /o/.
[565] Mentre l'insegnante fonetizza lettera per lettera, i bambini suddividono sillaba per sillaba.

Bi: ((in coro))[V-E-S-T-I-T-O][567]

Se gli alunni riescono a rimanere attenti e a seguire il ritmo dell'insegnante è molto difficile che commettano errori in quanto il dettato così svolto diventa una semplice trascrizione di lettere in successione. Tali istruzioni trovano giustificazione nel fatto che l'insegnante dichiara di svolgere questi dettati per esercitare i bambini a percepire i suoni e a tradurli in grafemi: in questo caso la modalità di dettatura scelta dall'insegnante può essere ritenuta coerente con lo scopo dichiarato. L'unico problema ravvisabile in questa modalità di procedere consiste nell'insegnare a tutti gli alunni la stessa strategia di traduzione dei fonemi in grafemi (sillaba per sillaba o lettera per lettera) senza tenere in considerazione il livello di concettualizzazione della scrittura raggiunto dall'alunno in quel momento dell'anno scolastico; gli alunni che per esempio sono a un livello sillabico di concettualizzazione della scrittura troveranno difficoltà a seguire la strategia della suddivisione lettera per lettera in quanto il loro ragionamento li porterebbe a scrivere una lettera per ogni sillaba.
Anche altre insegnanti utilizzano la stessa strategia per aiutare gli alunni a scrivere le parole in modo convenzionale con la speranza che tale meccanismo si consolidi e venga poi utilizzato dai bambini nel momento in cui scriveranno autonomamente.

Ins: allora scriviamo PI:LO:TA: voglio sentire voi battendo le mani
Bi: ((in coro) PI-LO-TA
((Qualcuno sillaba a bassa voce))
[…]
Ins: SA:LA:ME
Bi: ((in coro)) ridono poi battendo le mani: SA-LA-ME[568]

Oppure

InsP: FAR:FAL::A::, dai, suoniamola
Bi ((in coro battendo le mani per ogni sillaba)) FAR-FAL-LA
InsP: ancora
Bi: ((in coro battendo le mani per ogni sillaba)) FAR-FAL-LA
InsP: ok, adesso suonatela scrivendola
[…]
InsP: allora, allora, allora, vediamo, vediamo (0.5) lunga, brutta… SER:PEN:TE, suoniamola
Bi: ((in coro battendo le mani per ogni sillaba)) SER-PEN-TE, bene scrivetela.[569]

---

[566] /v/ /e/ /s/ /t/ /i/ /t/ /o/.
[567] Protocollo n. 26, p. 505.
[568] Protocollo n. 1, p. 365.
[569] Protocollo n. 4, p. 379.

Oltre alla suddivisione in sillabe, altre istruzioni indirette sono ravvisabili nel momento in cui l'insegnante rivolge delle *domande* ai bambini per sapere come deve essere scritta la parola dettata. In questo modo l'adulto non fornisce immediatamente la soluzione ma pone una domanda diretta agli alunni che quasi sempre rispondono correttamente: solitamente, infatti, la difficoltà non consiste nella conoscenza della regola ma nel saperla applicare nel momento in cui si scrive da soli senza che l'adulto indirizzi l'attenzione su uno specifico problema di scrittura.

Ins: spazio, È, È ((aprendo molto la vocale)), quando aperta vuol dire che c'è…?
B13: l'accento
Ins: l'accento, È
[…]
Ins: la frase finisce con FINALE quindi metteremo il…?
Bi: ((in coro)) punto.[570]

Gli alunni, probabilmente abituati a queste domande, rispondono quasi automaticamente e senza esitazione al quesito posto dall'insegnante che, nel caso dell'accento, aveva già fornito un' istruzione indiretta attraverso l'apertura marcata della vocale.
Maggiormente significative appaiono invece le domande di un'altra insegnante che, per affrontare lo stesso problema riferito alla distinzione tra la "e" congiunzione e la "è" verbo rilegge la proposizione e chiede quale sia la funzione della vocale.

Ins: E, E, A:RA:N:CIO:NE, quella E cosa fa?
B15: [accento]
(): [accento]
B1: unisce
Ins: spiega o unisce?
Bi: unisce
B1: e non ci va l'accento
[…]
Ins: vi rileggo un attimino questa frase così capite che cosa è questa e:AVEVA I PANTALONI BLU E LA TUNICA ARANCIONE, questa E cosa fa?
B1: unisce
(): unisce
Ins: quindi?
B15: [non ci va l'accento]
(): [non ce l'ha l'accento][571]

[570] Protocollo n. 3, p. 373.

Se nel primo caso è difficile stabilire quale sia la funzione della "e" in quanto l'insegnante non rilegge l'intera proposizione (diversi bambini infatti rispondono in modo errato), nel secondo stralcio di protocollo la procedura consente di comprendere che si tratti di una "e" congiunzione e gli alunni non sbagliano risposta. Tali istruzioni indirette vengono frequentemente utilizzate da questa insegnante che, in diverse occasioni, chiederà per esempio come si scriva "Cion" o "Cina" così da consentire agli alunni di non dimenticare la lettera maiuscola. Questa modalità di dettatura caratterizzata da diverse istruzioni indirette non presenterebbe alcun problema dal punto di vista metodologico se l'insegnante non avesse dichiarato, sia all'inizio che alla fine dell'anno scolastico, che per lei i dettati sono sempre delle verifiche utili "soprattutto per individuare eventuali problemi di scrittura tipici della lingua italiana come: le doppie, gli accenti, gli apostrofi, i suoni duri e dolci".[572] Avendo portato gli alunni alla risoluzione dei problemi di scrittura che il dettato scelto poneva, è difficile valutare se i bambini siano veramente capaci di scrivere in modo ortograficamente corretto.

Il panorama delle istruzioni indirette appare molto vario oltre che numeroso tanto che, accanto a quelle già analizzate, è possibile individuare almeno altre tre categorie presenti, in numero variabile, in quasi tutti i dettati delle insegnanti osservate (fatta eccezione per i rari casi considerati all'inizio del presente capitolo in cui le istruzioni sono assenti).

Interessanti, soprattutto per il linguaggio utilizzato dalle insegnanti, si presentano le istruzioni indirette che possono essere denominate *avvertimenti* in quanto l'adulto avvisa i bambini della presenza di una difficoltà nella parola che dovranno scrivere, senza però precisare di che cosa, specificamente, si tratti. Anche in questo caso sono gli alunni a dover risolvere il problema di scrittura anche se, spesso, dopo l'avvertimento dell'insegnante non è difficile giungere alla soluzione.

```
Ins:    abbiamo scritto POI, bravissimo A., sch:: silenzio però eh,
        quadretto quadretto, SPAZIO, attenzione, parolina un pochino
        minacciosa, ma per noi non lo è, VEN:N:ERO, VEN:N:ERO quando la
        maestra lo dice in questo modo oramai sapete cosa c'è sotto-
        sotto
Bi:     sì::
Ins:    eh, la piccola, la piccola trappolina, VE:N:N:ERO[573]
```

[571] Protocollo n. 25, p. 499.
[572] Intervista scritta dicembre 2010. Insegnante 1, Scuola Primaria di via Thomas Mann.
[573] Protocollo n. 24, p. 489.

Non è complesso intuire, soprattutto grazie alla dettatura dell'insegnante che allunga il fonema /n/, in che cosa consista la "piccola trappolina" tanto che i bambini rispondono senza esitazione. La caratteristica di questi avvertimenti, come vedremo anche nei prossimi esempi, consiste nel fatto che possono costituire un aiuto per quel determinato gruppo classe abituato al linguaggio e alla modalità di dettatura dell'insegnante ("quando la maestra lo dice in questo modo oramai sapete cosa c'è sotto-sotto"): l'adulto ha quindi stabilito implicitamente con i propri alunni che l'allungamento del fonema è indicatore della presenza della consonante doppia.

Se questa modalità di avvisare gli alunni della presenza delle consonanti doppie è comune a tutte le insegnanti osservate, altri avvertimenti potrebbero non costituire un aiuto se non si conosce il linguaggio e la modalità di insegnamento che abitualmente l'adulto utilizza con i propri alunni.

Ins: MACCHINA, attenti alla fatina H, MACCHINA[574]

Oppure

Ins: OG::GI, questo non l'abbiamo ancora studiato quindi ve lo dico È ((apre il suono della /ɛ/)), con l'accento su, perché significa essere, ma è una cosa che non abbiamo ancora fa-, abbiamo accennato ma non abbiamo studiato, ricordatevi l'accento è il cappellino mentre l'apostrofo va in giù, È con l'accento, attenti bene, io vi dico, L'UL:TIMO, ma avremmo potuto scrivere LO ULTIMO, invece scriviamo L'::UL:TIMO, succede qualcosa che voi sapete.[575]

Non è scontato che alunni appartenenti ad altre classi comprendano cosa intenda la prima insegnante con l'avvertimento della "fatina h" e anche quel "succede qualcosa che voi sapete" del secondo esempio non può che essere colto solamente da quegli alunni che conoscono il procedimento utilizzato dalla propria maestra per spiegare l'apostrofo.

Anche gli avvertimenti, come le altre tipologie di istruzioni, possono avere senso all'interno della pratica di dettatura a seconda dello scopo per cui si è scelto di dettare: avvertire gli alunni che la parola "l'ultimo" può essere scritta come "lo ultimo" può essere significativo per esempio durante una dettatura svolta come esercitazione o comunque in altre situazioni di scrittura che non siano una verifica. Nel caso del protocollo sopra riportato, invece, trattandosi

[574] Protocollo n. 19, p. 463.
[575] Protocollo n. 14, p. 431.

di una verifica, sarebbe stato più opportuno che l'insegnante non desse alcuna indicazione soprattutto se si pensa che lo scopo era quello di valutare le convenzionalità ortografiche affrontate durante il primo anno scolastico.

In questo dettato di verifica di fine anno si trovano inoltre altre istruzioni che possono essere definite *per contrasto* in quanto l'insegnante presenta, oltre alla forma corretta della parola, anche quella errata così che gli alunni riescano a coglierne la differenza. In queste istruzioni molto frequenti tra le insegnanti c'è quindi il tentativo di prevenire l'errore che i bambini potrebbero commettere nella scrittura della parola dettata. Gli esempi seguenti possono chiarire meglio il concetto espresso.

```
Ins:        MAG:GIO, attenti a non scrivere MAGGO
[…]
Ins:        GIU:GNO, GIU:GNO
            (0.7)
B10:        di giugno
Ins:        no A., non ti voglio sentire
B17:        [con la I?]
():         [maestra ma ()]
Ins:        non lo so, pensa se devi scrivere GIUGNO o GUGNO, pensaci tu,
            DI GIUGNO CHE[576]
```

Conoscendo gli errori che frequentemente i bambini commettono nella scrittura delle parole "Maggio" e "Giugno", l'insegnante cerca di far sentire la differenza che sussiste tra la forma corretta e quella errata; nel caso di "Giugno", di fronte alla richiesta se ci voglia la "i" oppure no, l'insegnante propone, per contrasto, la parola "Gugno" anche se potrebbe essere plausibile pensare che l'alunno abbia dei dubbi tra "Giugno" e "Giugnio".
Anche negli altri dettati osservati le istruzioni "per contrasto" possono riguardare la scrittura dei digrammi o delle convenzionalità ortografiche.

```
Ins:        GRIGI:A, GRIGI:A, NON GRIGA, GRIGI:A[577]
```

Oppure

```
Ins:        CONI- no, no adesso vai avanti, continua con la penna normale,
            coraggio, non hai lasciato nemmeno la riga, vai qua sotto, E
            CO:NI:GLIE:T:TA, CO:NI:GLIE:T:TA
```

[576] *Ibidem.*
[577] Protocollo n. 16, p. 445.

(0.8)
Ins: no CONILIETTA eh, CONIGLIE:T:TA
[…]
Ins: FOGL:I:E, non FOIE, FOGL:IE, PUNTO ((accentua il suono /ʎ/))[578]

Nel primo esempio, nonostante l'allungamento del fonema /i/, l'insegnante propone anche la forma "griga" per assicurarsi che venga trascritto il suono palatale /dʒ/ e non velare.
Nel secondo stralcio di protocollo, invece, nonostante si tratti di una verifica di fine anno, l'insegnante utilizza la stessa istruzione "per contrasto" per consentire agli alunni di non commettere errori nella scrittura del fonema /ʎ/.
Se per alcune insegnanti tali istruzioni sono sporadiche, per altri docenti questa modalità appare sistematica.

Ins: eh, la piccola, la piccola trappolina, VE:N:N:ERO ci siamo A.? Stai attento eh, A. non ho detto VENERO, ho detto VEN:NERO, perché VENERO ha un significato, VENNERO un altro
[…]
Ins: io non ho detto, A. seguimi bene, non ho detto DIECCI, mi hai sentito? Ho detto DIECCI? ((rafforza il fonema /dʒ/)) Ho detto?
B8: DIECI
[…]
Ins: va bene, BAM:BINI, allora F. questa mattina mi hai fatto vedere una frase che hai scritto tu sul diario che hai scritto BABINI, ti ricordi che io ti ho fatto notare l'errorino, non farlo di nuovo, eh, allora, F., non ho detto BABINI, ho detto BA:M:BINI, va beh, adesso non controllo F., poi controllo dopo[579]

Questa insegnante procede in modo rigoroso fornendo istruzioni per "contrasto" che riguardano non soltanto l'utilizzo delle consonanti doppie ma anche la scrittura di quei fonemi che tendono "a nascondersi" e a non essere percepiti (come nel caso del suono /m/ all'interno della parola "bambini"). Il procedimento utilizzato per l'insegnamento delle consonanti doppie, basato sul "far sentire" la differenza tra il termine corretto e quello errato attraverso l'allungamento del fonema, se può consentire ai bambini di comprendere nell'immediato quale sia la scrittura convenzionale, difficilmente permette di risolvere i problemi durante la scrittura autonoma. A differenza di quei termini il cui significato è diverso a seconda della presenza o meno della consonante doppia (es: casa, cassa; sette, sete) negli altri casi è difficile

[578] Protocollo n. 17, p. 419.
[579] Protocollo n. 24, p. 489.

"sentire" la consonante geminata nel momento in cui uno parla o si autodetta. Inoltre, questo atteggiamento di "far sentire" per contrasto l'esistenza delle consonanti doppie può portare a dei comportamenti di sovra uso[580] poiché gli alunni estendono questo procedimento a tutte le parole che devono scrivere senza utilizzare altre strategie come, per esempio, la memoria ortografica. Anche nell'esempio sopra riportato l'insegnante corregge un bambino che ha scritto "diecci" così come, in un'altra classe, gli alunni continuano a domandare, senza alcun criterio, se siano necessarie le doppie.

B2: TOPO con due P[581]?
Ins: ho detto TOPPO? Ho detto TOPO
[…]
B19: con due P
Ins: ve lo dico io quando sono doppie le consonanti, lo sentite dal suono, non vi preoccupate
[…]
Ins: avete sentito che ho detto NEL::A non NELA, NEL::A
B2: perciò con due L[582]
B19: con due L?
[…]
Ins: trattino MARE
(0.11)
B15: mare con due R?
Ins: le doppie le sentite quando le dico, non ho detto MARRE, ma MARE, quindi non andate in confusione, non è necessario.[583]

Nonostante l'insegnante segnali la presenza delle consonanti doppie, alcuni alunni sembrano essere particolarmente confusi e, per sicurezza, continuano a domandare se siano necessarie oppure no. L'insegnante tuttavia non riesce a fornire un'altra strategia (es: "Avete visto 'toppo' scritto da qualche parte?"; oppure: "Vi ricordate che abbiamo già scritto la parola mare?") e, anche nel caso del termine "nella", fornisce la medesima istruzione "per contrasto".

Il tema delle consonanti doppie sembra impensierire molto le insegnanti tanto che, attorno a questo problema ortografico si concentrano le istruzioni indirette in assoluto più frequenti; *l'allungamento o rafforzamento dei suoni* – che in alcuni casi abbiamo già

[580] Il comportamento di sovra uso molto spesso è un segnale di evoluzione nel processo di scrittura in quanto gli alunni dimostrano di conoscere una particolare regola (es: l'apostrofo) e la estendono anche ai casi in cui non è necessario. In questi esempi però il sovra uso sembra essere determinato più dal procedimento dell'insegnante di "far suonare" le consonanti doppie piuttosto che da una regola che gli alunni abbiano elaborato.
Cfr. E. Ferreiro et al., *Cappuccetto rosso impara a scrivere*, La Nuova Italia, Firenze 1996.
[581] /p/.
[582] /l/.
[583] Protocollo n. 6, p. 387.

affrontato perché utilizzato come strategia nelle istruzioni "per contrasto" – può essere considerato come il tratto distintivo dei dettati osservati. In alcuni casi l'allungamento è minimo ma, in altri, è così evidente da rendere completamente irreale la pratica di scrittura nel senso che, in nessuna situazione al di fuori del dettato scolastico, l'alunno potrà percepire la consonante doppia così come l'insegnante la sta facendo sentire. Perché allora procedere in questo modo? Che valore può assumere una scrittura corretta se prodotta in queste condizioni? Rileggendo le trascrizioni delle situazioni di dettatura ci si può facilmente accorgere della frequenza di tali istruzioni.

Ins: VIL:::A ((allunga molto il fonema /l/))
B16: ci sono le due gemelle L[584]
B5: doppia L[585]
Ins: VIL:::A ((allunga molto il fonema /l/))
[…]
Ins: spazio (0.4) CA-VAL::-LO ((allunga molto il fonema /l/))
B11: con due L[586]
B16: c'è le gemelle L[587]
[…]
Ins: SCI-M::I-A, quindi il suono sci, e poi?
B11: la doppia M[588]

Oppure:

Ins: ° no, non farlo ora, dopo lo fai, alla fine! ° si va avanti, fino… lasciare solo il quadretto di margine, se la parola è da dividere, la dividete, va bene? RAGNO E CONIGLIETTA, INTREC:CIANO,INTREC::I:ANO
(0.3)
B17: possiamo anche andare a capo?
Ins: devi, se-, no vorrai mica andar fuori dal dal quaderno eh? INTREC:C:I:ANO
[…]
Ins: ma ci arrivi da solo, Dio mio, ogni tanto mi stupisci, vai a capo, anche perché è una frase lunga, per forza si va a capo ad un certo punto, COL::LANE, COL:LANE[589]

Inoltre

[584] /l/.
[585] /l/.
[586] /l/.
[587] /l/.
[588] Protocollo n. 8, p. 397.
[589] Protocollo n. 17, p. 451.

Ins: CINQUE RAGAZZ::I, ripetetevi bene la parola mentre scrivete, RAGAZZ:I
B5: doppia Z[590]?

Tutte le volte che si presenta una consonante doppia, per le insegnanti sembra quasi naturale dettarla allungando notevolmente il fonema interessato, mentre agli alunni viene spontaneo, nonostante la dettatura dell'insegnante, chiedere la conferma circa la presenza o meno delle consonanti geminate. Osservando queste istruzioni indirette viene istintivo interrogarsi sulle competenze linguistiche che la pratica di dettatura, così svolta, intende sviluppare negli alunni.

L'atteggiamento dell'accentuazione e della separazione marcata di un fonema è osservabile anche durante la dettatura di termini contenenti alcuni fonemi che l'insegnante pensa possano essere motivo di difficoltà per i bambini; in particolar modo il fenomeno si registra principalmente durante la dettatura delle sillabe inverse o complesse.

Ins: ON:DE, sentite bene i suoni, ON-NDE, ON:-DE, ascoltate bene il suono, O-N-DE ((accentua e separa molto il fonema /n/))
[…]
Ins: altra parolina, AL:TE, A-L[591]-TE, sentite bene i suoni[592]

Oppure:

Ins: ma quanto è bravo questo bimbo, sch::, allora SPAZIO SPAZIO, due quadretti, VENNERO, attenzione bambini, attenzione, AL:TRI, AL::TR:I, A., AL::TRI, TRI[593]

In questi esempi è la consonante della sillaba inversa (on; al) che viene particolarmente evidenziata dall'insegnante durante la dettatura attraverso la separazione dalla vocale o grazie all'allungamento del fonema. In tutti questi casi e in quelli seguenti, infatti, la coda della sillaba è costituita da una consonante che è o liquida (/r/, /l/) o nasale (/n/, /m/, /ɲ/); poiché la forza articolatoria di queste consonanti è molto bassa, esse si assimilano foneticamente alla vocale precedente rendendo così difficile la loro percezione. Da un punto di vista fonetico e acustico è quindi ragionevole che gli alunni non le scrivano. Le insegnanti, per esperienza, sanno che tali fonemi costituiscono un problema per i bambini e, di conseguenza, adottano una modalità di dettatura che accentua le consonanti nasali o liquide.

[590] /ts/.
[591] /l/.
[592] Protocollo n. 12, p. 421.
[593] Protocollo n. 24, p. 489.

Ins: PIÚ PESANTI, PESANTI, VIRGOLA, PIÚ PESANTI VIRGOLA
(0.7)
Ins: ((guardando il foglio di B1)) e lo sapevo, guarda, lo sapevo![594]
Qual è la lettera che ti dimentichi?
B1: la N[595]
Ins: la N[596], mettila, PESAN-TI, ma ti è proprio antipatica, VIRGOLA
Ins: l'hai aggiustata? Prova, ascolta me, PESAN-TI, prova a riscriverlo, questa N[597] a lei non piace, guarda che è simpatica, PE-SAN-TI, lei lo sa, PE-SA, PE-SAN-TI, va beh[598], VIRGOLA, MENTRE[599]

Oppure:

Ins: quello che riuscite! Allora, A.! Attenti alla parolina SE:M:BRA:NO,S:E:M:BRA:NO, sch:, sch:, sch, provate
B9: con due B[600]?
Ins: prova a sentire, te la ripeto, SEM:BRA:NO
((si sentono i bambini che sillabano la parola))
Ins: sch:, sch:, a voce bassa
B13: con due R[601]?
Ins: prova a ripetertela la parolina
B13: con due M[602]?
() sem:bra:no
B14: una B[603]?[604]

Nel primo esempio l'insegnante conosce già la difficoltà della bambina nell'inserire il fonema /n/ anche se la giustificazione che fornisce ("ti è antipatica") e la spiegazione data per fare in modo che venga inserita ("mettila che è simpatica") certo non può aiutare l'alunna a individuare il problema e a trovare la soluzione; la bambina, infatti, pur di inserirla scriverà "penti" che, a ben guardare, è forse meno corretto della prima soluzione adottata, "pesati".
Nel secondo caso, invece, nonostante l'insegnante cerchi di separare il fonema /m/ che secondo lei può rappresentare una difficoltà, gli alunni comprendono, dalla modalità di

[594] La bambina ha scritto PESATI.
[595] /n/.
[596] /n/.
[597] /n/.
[598] Alla fine la bambina scriverà PENTI.
[599] Protocollo n. 20, p. 467.
[600] /b/.
[601] /r/.
[602] /m/.
[603] /b/.
[604] Protocollo n. 22, p. 479.

dettatura, che è necessario stare attenti a qualche suono ma, dal momento che di solito a costituire i problemi sono le consonanti doppie, continuano a domandare, senza ragione, se siano necessarie. Quest'ultimo è un chiaro esempio di come la modalità non naturale di dettatura dell'insegnante condizioni in modo negativo gli alunni: nel momento in cui sentono un fonema allungato o marcato pensano, di riflesso, che ci siano delle consonanti doppie da inserire. L'insegnante, di fatto, utilizza questa modalità tutte le volte che la parola dettata contiene la consonante geminata. Nel caso sopra riportato, infatti, l'unico intervento coerente, visto il modo in cui l'insegnante ha dettato, sarebbe quello dell'alunno B13 che domanda se siano necessarie due /m/; in tutti gli altri casi non c'è ragione di pensare che servano le consonanti doppie. Cosa sta quindi accadendo? Tutte le volte che gli alunni sentono che la parola viene dettata in modo non naturale intuiscono che ci sono dei suoni su cui è bene prestare attenzione, ma non riflettono su quali e procedono per tentativi poiché sanno che l'insegnante fornirà la soluzione.

Le modalità utilizzate dalle insegnanti per fornire le istruzioni sono quindi molto diversificate ma, indipendentemente da quale si scelga di utilizzare, è opportuno metterne in luce i limiti.

In primo luogo ciò che risulta particolarmente preoccupante è la mancanza di coerenza tra lo scopo per cui si sceglie di dettare e la modalità utilizzata. Se, nei capitoli precedenti, si era già cercato di mettere in luce il problema della coerenza, gli esempi riportati sono una chiara dimostrazione di come le insegnanti, nel momento in cui dettano, perdano di vista i motivi per cui stanno svolgendo questa pratica. Le continue istruzioni che vengono date ai bambini affinché la parola dettata sia scritta correttamente non possono conciliarsi con l'idea di dettato per verificare il rapporto fonema-grafema o le convenzionalità ortografiche. Come è allora possibile che ciò si verifichi? Anche questo aspetto evidenzia come la pratica di dettatura venga svolta più per abitudine e per tradizione che per il valore che essa può assumere nel processo di acquisizione della lingua scritta; essendo consueto che il dettato si faccia, molte insegnanti non si interrogano sulla modalità con cui deve essere svolto o sugli obiettivi che si intendono raggiungere. Come sostiene Emilia Ferreiro, "si fa perché si è sempre fatto" senza che questo diventi oggetto di riflessione né tra gli insegnanti né, tanto meno, tra gli studiosi di didattica della lingua.

In secondo luogo tale modalità di dettatura rischia di disincentivare l'attività di riflessione dei bambini intorno ai fenomeni linguistici: se l'insegnante, direttamente o indirettamente, fornisce sempre la soluzione ai diversi problemi di scrittura che gli alunni incontrano durante

la dettatura, i bambini non vengono stimolati a riflettere. Se si considera, per esempio, l'allungamento dei fonemi, gli avvertimenti o le istruzioni "per contrasto" nonché le indicazioni sulla forma delle lettere, cosa viene lasciato al ragionamento dell'alunno? Quando invece i bambini dovranno scrivere autonomamente saranno costretti, da soli, a risolvere i diversi problemi.

Infine, molte di queste istruzioni forniscono ai bambini delle strategie poco significative di traduzione dei fonemi in grafemi in quanto si basano su una modalità non naturale di dettatura. L'allungamento o il rafforzamento così marcato dei fonemi consente sì ai bambini di tradurre i suoni nel grafema corrispondente ma, nel momento in cui scriveranno da soli, nessuno "farà suonare" loro i fonemi così come accade invece durante la dettatura. In questo modo si apprendono delle strategie che poi sono poco spendibili nei compiti di scrittura quotidiani.

Cosa spinge allora le insegnanti a procedere in questo modo?

Dalle interviste e dai colloqui effettuati al termine delle osservazioni è possibile comprendere come, per alcune insegnanti, sia fondamentale aiutare gli alunni a scrivere in modo convenzionale anche a costo di dettar loro tutte le lettere o fornire tutte le istruzioni necessarie per il raggiungimento di tale obiettivo. Senza questo aiuto, per alcuni docenti, sarebbe come "tendere una trappola" all'alunno per farlo cadere nell'errore.

Ins: io per natura, per indole, vado in soccorso al bambino, non riesco a tendergli la trappola, io non riesco, per indole soccorro il bambino quando chiede, quando non chiede lo lascio, ma quando chiede non riesco.[605]

Oppure:

Ins: siccome l'obiettivo non è quello di fregare il bambino, e io passo tra i banchi, mi devo trattenere perché mi viene da dirglielo.[606]

Lasciare che il bambino sbagli viene visto quasi come un atto di cattiveria che l'insegnante commette nei confronti dell'alunno; l'errore è quindi sempre concepito come qualcosa di irrimediabilmente negativo senza pensare, invece, al valore formativo che esso può assumere; dietro all'errore, spesso, c'è un ragionamento compiuto dall'alunno e, se si riesce a

[605] Colloquio di gruppo, 23 giugno 2010. Scuola Primaria di via Monte Ortigara, Cinisello Balsamo. Insegnante 4.

[606] Colloquio di gruppo 16 giugno 2010. Scuola Primaria di via Ariberto. Insegnante 4.

comprenderlo, è possibile aiutare il bambino in modo più significativo rispetto al fornirgli la soluzione del problema che sta affrontando.

Accanto a ciò, la presenza delle istruzioni è giustificata dal fatto che gli alunni non conoscono ancora le regole ortografiche o, pur sapendole, non riescono a prestare attenzione a tutte le convenzionalità ortografiche che si possono presentare all'interno di una frase; per questo motivo, grazie alle istruzioni fornite tramite la modalità di dettatura, viene data loro la possibilità di scrivere correttamente ciò che ancora non sanno o conoscono solo parzialmente.

Ins: io ho trovato proprio questa strategia [rafforzamento del fonema] per far capire quando ci vuole l'accento, quando non ci vuole, quando ci vuole l'h e quando no, allora ho spianato un pochino la strada per fare in modo che loro arrivassero prima a questo tipo di conoscenza, per esempio accentuo la "e" congiunzione dalla "è" verbo perché i bambini, proprio perché manca questa preparazione grammaticale, non possono sapere quando ci vuole o no l'accento, è solo una strategia per fare in modo che non vadano in confusione, poi quando acquisiranno le conoscenze adeguate, questo non si farà più. È stato un porgere un mezzo, un piccolo aiuto.[607]

Oppure:

Ins: dipende dalla fase, dal momento dell'anno, se tu ritieni che la cosa sia già consolidata allora magari aspetti di vedere se loro ci pensano, se è una cosa che è partita da poco e tu sai che loro non riescono a soffermarsi su tutte le difficoltà che hanno studiato, li abitui a pensarci, questo è lo scopo, non è fornire l'indicazione per non farlo sbagliare. […]
Tante volte l'obiettivo è proprio quello di abituarli a riflettere, a capire che ci devono pensare, perché tante volte, il nostro grande scoglio, il verbo essere e la "è", ma veramente sai quante volte ho visto che hanno capito perfettamente però vanno avanti imperterriti a sbagliare, perché pensano, perché non pensano, non hanno ancora interiorizzato bene che devono riflettere, la riflessione sulla lingua, noi la chiamiamo così ma è proprio quella, per cui, a meno che tu non debba fare la verifica, quindi stai zitta e loro si arrangiano, altrimenti …[608]

Dalle riflessione di queste insegnanti emergono le due ragioni principali per cui le istruzioni durante la dettatura vengono fornite in modo così frequente: i bambini non conoscono ancora una determinata regola grammaticale, e di conseguenza è necessario trovare il modo per comunicarla (primo protocollo), oppure gli alunni conoscono la regola ma non riflettono sul suo utilizzo, quindi è necessario abituarli a tale riflessione (secondo protocollo).

[607] Colloquio di gruppo, 23 giugno 2010. Scuola Primaria di via Monte Ortigara, Cinisello Balsamo. Insegnante 4.
[608] Colloquio di gruppo 16 giugno 2010. Scuola Primaria di via Ariberto. Insegnante 1.

Se i bambini non possiedono ancora le conoscenze per scrivere una determinata parola, piuttosto che insegnar loro delle strategie errate (es: il rafforzamento del suono *ha* quando si tratta del verbo avere)[609], sarebbe più opportuno comunicare come deve essere scritta quella determinata parola (es: questa *è* vuole l'accento perché si tratta del verbo essere) e non, come espresso dalla prima insegnante, fornire dei "piccoli aiutini".
La riflessione della seconda insegnante è condivisibile e, se si tratta di un dettato svolto come esercitazione, è possibile che vengano date delle istruzioni affinché gli alunni riflettano ulteriormente sulla regola. L'insegnante giustamente afferma che, se si tratta di una verifica, è necessario restare in silenzio e lasciare che gli alunni procedano da soli: proprio questa insegnante tuttavia, nel momento in cui svolgerà il dettato di fine anno come verifica, non riuscirà a trattenersi dal fornire le istruzioni.[610]
La coerenza tra il dichiarato e l'agito, come mostrato nel capitolo quarto, raramente è presente e ciò costituisce un motivo di debolezza della pratica di dettatura così svolta.

7.2. Le istruzioni che confondono i bambini

Non sempre le istruzioni fornite dalle insegnanti consentono ai bambini di risolvere i problemi di scrittura; in alcune circostanze, proprio la modalità di dettatura non naturale – basata principalmente sul rafforzamento o l'allungamento di qualche suono – genera confusione nei piccoli scrittori. Attraverso le domande che gli alunni pongono si comprende come, in alcuni casi, sia proprio il modo in cui l'adulto ha dettato ad aver generato confusione o fatto sorgere dei dubbi.
Qui di seguito vengono riportati alcuni esempi.

```
Ins:        AL:, attenti bene AL:: ascoltate bene le letterine
B11:        [cambiano]
Ins:        [eh, eh, eh, sch:: sch::, sch::] AL:
B1:         con due L[611]?
Ins:        oh! Una L[612]
```

Non sappiamo quale sia la difficoltà che, secondo l'insegnante, i bambini avrebbero potuto incontrare nella scrittura della parola "al", ma proprio la sua raccomandazione di attenzione e

[609] Si veda il paragrafo successivo.
[610] Protocollo n. 14, p. 431.
[611] /l/.
[612] Protocollo n. 9, p. 403.

soprattutto l'allungamento marcato del fonema /l/ induce, giustamente, l'alunno B1 a chiedere se siano necessarie due *elle*. Perché l'insegnante ha sentito la necessità di allungare il fonema? Non sarebbe stato più opportuno dettare il termine così come lo si pronuncia?
Sempre la stessa insegnante, nel dettato di fine anno, procede sistematicamente con l'allungamento dei fonemi facendo così sorgere alcuni dubbi negli alunni.

```
Ins:        BI:A:NCHE, BI:A:NCHE
            (0.14)
B16:        ma è una parolina unita?
[…]
Ins:        attenti a questa parola che è lunga, prima ve la sillabo io,
            poi la scriviamo, DI-VEN-TA:NO, DI-VEN-TA:NO
B16:        è una parola unica?
Ins:        è una parola unica, ma lunga, DI-VEN-TA:NO, quattro sillabe
B3:         diventano con due N[613]?
```

Sicuramente il dubbio dell'alunno (sempre B16) deriva dalla modalità di dettatura dell'insegnante che allunga la sillaba "bi" di "bianche" e separa la sillaba "di" del termine "diventano". Senza questa modalità di dettatura ci sarebbero poche ragioni, per lo meno acustiche, di scrivere i due termini ipersegmentati.[614]

Anche le istruzioni che nel paragrafo precedente abbiamo definito "per contrasto" non sempre sono efficaci o si basano su un "contrasto" significativo.
L'insegnante del protocollo seguente, di origini campane, detta la parola "Luisa" ma, preoccupata che gli alunni possano scrivere "Luiza", ripete questo termine diverse volte utilizzando però sia la fricativa alveolare sonora /z/, sia l'affricativa alveolare sorda e sonora.

```
Ins:        due, LUISA[615], NUOTA, allora scriviamo LU-I-SA[616], LU-I-SA[617], non
            ZA[618] ma SA[619]
```

Forse a causa di questo tentativo di precisazione, di fatto poco efficace, ben otto bambini su ventidue scriveranno "Luiza".

---

[613] /n/.
[614] L'ipersegmentazione è un fenomeno che, tendenzialmente, si presenta successivamente alla iposegmentazione e interessa quelle sequenze di lettere che hanno un'esistenza grafica autonoma nella lingua presa in considerazione. In italiano, la metà del lessico ipersegmentato implica la sequenza *in* e le lettere *a, e, i*. Cfr. E. Ferreiro et. al., *Cappuccetto rosso impara a scrivere*, cit.
[615] Protocollo n. 12, p. 421. In questo caso viene pronunciata una fricativa alveolare sonora /z./
[616] In questo caso viene pronunciata una affrivativa alveolare sonora /dz/.
[617] Qui, invece, l'insegnante pronuncia una affricativa alveolare sorda /ts/.
[618] /dz/.
[619] /s/.

Ancor più problematico risulta essere il tentativo di un'altra insegnante di far sentire agli alunni la differenza tra la "a" preposizione e la "ha" del verbo avere. La scelta di rafforzare il suono della "ha" e di dettare quasi sottovoce la "a" preposizione non può far altro che confondere gli alunni nel momento in cui scriveranno autonomamente e si sforzeranno di comprendere, ascoltando i suoni, quale sia la forma corretta.

Ins: a benissimo, ALTRI, un po' di silenzio, A, non ho detto bimbi A ((rafforza molto il fonema /a/ come se con l'h fosse differente)) ho detto A ((lo dice quasi in silenzio con un suono più chiuso)) A, forza Ale, A, sch: allora, ascoltatemi bene, SPAZIO SPAZIO, SPAZIO, SPAZIO dopo aver scritto A, sentite il tono della mia voce, A ((piano)) non ho detto A ((forte)), ho detto A ((piano)),SPAZIO

Quasi tutti gli alunni scriveranno in modo corretto la preposizione, ma non sarebbe stato più opportuno dire semplicemente che quella *a* non necessitava della lettera *acca*? La strategia uditiva, infatti, in nessun modo può aiutare gli alunni a scoprire la differenza tra la preposizione e la voce del verbo avere.

In altre circostanze sono invece le istruzioni dell'insegnante a deviare, più che confondere, l'attenzione degli alunni su una particolare difficoltà ortografica; in questo modo i bambini si concentrano solo sui fonemi sottolineati dall'adulto dimenticandosi le altre convenzionalità ortografiche necessarie per scrivere correttamente le parole.

Ins: sì, le puoi mettere due letterine in un quadrotto, non succede niente, DOMANI, attenti bene, A:R::RI:VE:RÀ, A:R::RI:VE:RÀ ((allunga molto i suoni))
Bi: con due R[620]?
B14: maestra
Ins: sch::, che c'è?[621]

L'insegnante si preoccupa di far sentire le consonanti doppie attirando così l'attenzione degli alunni su questo problema ortografico ma non fornisce indicazioni per quanto riguarda l'accento; venti bambini su ventitré metteranno la doppia "r" ma solamente tre scriveranno correttamente la parola anche con l'accento. Questa forte differenza tra coloro che inseriscono la consonante doppia e coloro che aggiungono anche l'accento fa supporre che sia stata

[620] /r/.
[621] Protocollo n. 14, p. 431.

proprio la modalità di dettatura dell'insegnante a convogliare l'attenzione su una convenzionalità ortografica a scapito dell'altra.
La medesima situazione si presenta, come già accennato, con l'insegnante che detta la parola "macchina" e avverte gli alunni di stare attenti "alla fatina h".

Ins: MACCHINA, attenti alla fatina H, MACCHINA[622]

Quasi tutti gli alunni (quindici su ventidue) inseriranno la lettera "h", anche in posizione non convenzionale, ma nessuno si ricorderà della consonante doppia. È possibile che nessun alunno, all'inizio del mese di Maggio, sappia scrivere una parola piuttosto comune come "macchina" in modo convenzionale? Non sarà forse stato l'avvertimento dell'insegnante a focalizzare l'attenzione su un solo problema ortografico?

Accanto a queste istruzioni che possono confondere o far nascere dei dubbi è opportuno ricordare anche il problema delle ripetizioni che portano alcuni alunni particolarmente distratti a scrivere più di una volta la parola che l'insegnante ha dettato.

Ins: AL-TE, AL-TE
B15: con due TE?[623]

Oppure:

Ins: PUNTO, PUNTO
B10: due punti?[624]

È la ripetizione dell'insegnante che, in entrambi i casi, spinge l'alunno a porre quelle domande anche se, in un clima di silenzio e concentrazione, i bambini non dovrebbero faticare a comprendere che si tratti della ripetizione dello stesso termine dettato precedentemente. Sono poche però le situazioni osservate in cui vi sia quell'atmosfera di tranquillità e attenzione necessaria allo svolgimento del dettato; molto spesso, invece, le parole che l'insegnante detta devono essere discriminate tra i continui richiami, interventi di spiegazione o correzione effettuati ad alta voce dall'adulto, nonché tra le frequenti domande dei bambini. In un clima come quello descritto, anche la domanda dell'alunno che chiede quante volte deve essere scritto un determinato termine appare quindi lecita.

[622] Protocollo n. 19, p. 463.
[623] Protocollo n. 12, p. 421.
[624] Protocollo n. 9, p. 403.

Un maggior controllo degli interventi, non solo da parte dei bambini, ma anche delle insegnanti, potrebbe aiutare lo svolgimento della dettatura: attraverso la riduzione delle istruzioni e delle ripetizioni si creerebbe un'atmosfera più adeguata per consentire agli alunni di riflettere sulle parole che devono scrivere.

7.3. Il linguaggio metaforico delle insegnanti

Non è detto che un osservatore esterno, privo di esperienza in merito alle pratiche scolastiche e all'abituale linguaggio utilizzato dalle insegnanti e dagli alunni, imbattutosi nell'osservazione di una pratica come quella del dettato, sia in grado di comprendere veramente fino in fondo la situazione osservata. Cosa accade di tanto strano da impedire all'osservatore la piena comprensione della pratica in corso? Ben presto il taccuino dell'osservatore verrebbe affollato da "fatine", "sorelline" e "gemelline" che devono essere inserite nelle parole dettate, "cappellini" e "doppi vestitini" da mettere o togliere, nonché "paletti" e "piantine" che devono adornare i quaderni dei bambini.
Improvvisamente le sue orecchie gli farebbero credere di essersi imbattuto, per errore, nella lettura di una fiaba, senza tuttavia la bellezza della narrazione, ma i suoi occhi vedono alunni che senza esitazione traducono in simboli e lettere proprio quei "cappellini", "vestitini" e "sorelline" di cui le insegnanti parlano. Si tratta forse di un incantesimo dal quale lui è stato escluso?
Fortunatamente non si è verificato nessun tipo di incantesimo ma gli alunni si sono semplicemente abituati al linguaggio utilizzato dalle insegnanti che, per spiegare alcuni concetti apparentemente complessi, preferiscono trovare dei termini o delle immagini che possano, dal loro punto di vista, catturare l'attenzione dei bambini. In questo modo il linguaggio diventa altamente metaforico e alcuni termini, all'interno del contesto classe, assumono un significato che fuori dalle mura scolastiche invece non hanno.
Che cosa sono dunque i "paletti" e le "piantine", le "sorelline" e le "gemelline", nonché i "cappellini" e "vestitini" ai quali le insegnanti, frequentemente, fanno riferimento durante la dettatura? Alcuni esempi ci aiuteranno a fare chiarezza in merito.

```
Ins:        eh, bambini, mi raccomando, le piantine dalla parte giusta,
            altrimenti mi tocca rifarle
            (2.37)
((una bambina si avvicina alla cattedra))
Ins:        vai un attimino al posto M. che sto parlando, controlla bene
```

di aver fatto le piantine dalla parte giusta eh! Perché i buchi vanno verso la finestra M., lasciale, lasciale, posiziona il foglio bene, giralo, metti i buchi alla finestra e rifai le piantine (0.36)

Ins: allora, adesso, chi ha fatto la piantina (0.19) chi deve Controllare le piantine?

[…]

Ins: S. hai fatto le piantine e il semino?

B13: non so come si fanno i quadretti![625]

Questo è proprio l'incipit della situazione di dettatura proposta dall'insegnante; a precedere tali parole c'è solo l'invito a mettere la matita e la gomma sul banco, ma nulla che possa far comprendere cosa siano le "piantine" e i "semini". I bambini tuttavia capiscono perfettamente a cosa l'insegnante si sta riferendo. Le "piantine" e il "semino" che devono essere realizzate dalla parte dei buchi e della finestra (se fossero state delle vere piante avrebbe avuto comunque senso in quanto vicino alla finestra prendono luce) non sono altro che delle linee verticali alte due quadretti e un punto da disegnare sul terzo quadretto a margine del foglio per indicare la riga giusta su cui gli alunni devono andare a scrivere. Devono essere disegnate dalla parte dei buchi che, a loro volta, devono essere rivolti verso la finestra (in questo caso a sinistra) poiché, in caso contrario, il foglio verrebbe preso al rovescio. L'alunno B16 però è impossibilitato nello svolgere questo lavoro perché possiede un foglio bianco e pensa, ma non sa come fare, di dover disegnare tutti i quadretti. Nell'immagine sottostante sono visibili, a margine, le "piantine" e i "semini".

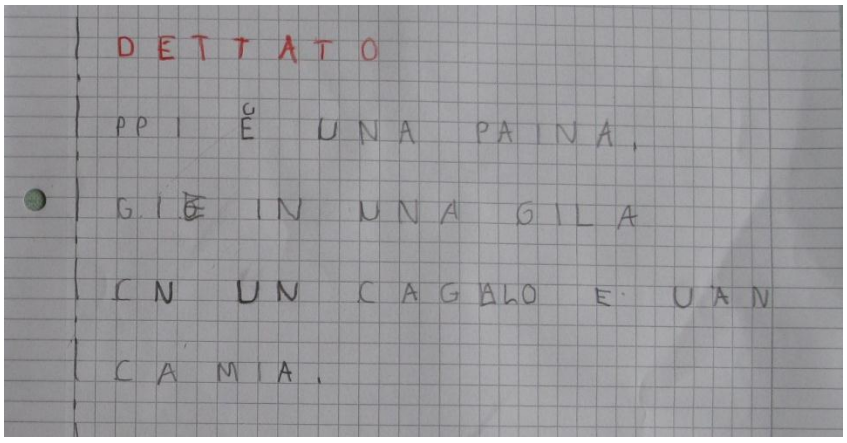


Foto 1. Piantine e semini

[625] Protocollo n. 8, p. 397.

Se per questa insegnante, a margine, devono essere fatte le piantine e i semini, per una sua collega gli alunni devono invece preparare dei "paletti" che svolgono la medesima funzione di indicazione del quadretto su cui andare a scrivere.

Ins: allora, avevamo detto poco fa, su suggerimento di P., allora avevamo detto poco fa, su suggerimento di P., paletti, preparatevi i paletti a pagina pulita chi ha già finito, chi deve passare a pagina pulita si prepari subito i paletti, chi ancora…[626]

All'interno di quest'ultima situazione di dettatura non sono presenti solo i "paletti" ma, ben presto, l'atmosfera si riempie di "gemelline", "sorelline" e "vestitini" che devono essere cambiati in continuazione.

Ins: M[627] no, prima iniziamo con la lettera iniziale, M[628], dai F., ME,dai ME, poi ci sono due C[629], quindi le chiamiamo le ge….? Le sorelline, le ge…?
Bi: ((in coro)) gemelline
[…]
Ins: benissimo allora, PILOTA, seguimi bene S., scriviamo, aspetta (0.3) A., siediti, allora prima in stampato maiuscolo, seguiamo l'ordine di prima, stampato maiuscolo, primo vestitino, poi terminato questo lavoro, stampato minuscolo, secondo vestitino, ok? Seguiamo l'ordine di prima senza perderci o andare in confusione, allora, P[630]-PI-PI-PI:LO:TA,

Per tutta la situazione di dettatura l'insegnante detterà allungando notevolmente i fonemi in modo tale che gli alunni riescano a individuare le "gemelline o sorelline" ossia le consonanti doppie, e insisterà affinché i bambini scrivano i termini dettati nei due caratteri o "vestitini": stampato maiuscolo e minuscolo.
Mentre il termine "vestitino" è esclusivo di questa insegnante, le "gemelline" e le "sorelline" si trovano anche nei dettati di altre insegnanti, così come i "cappelli": ma a cosa si riferiscono le insegnanti con questa immagine?

Ins: OG::GI, questo non l'abbiamo ancora studiato quindi ve lo dico È ((apre il suono della /ɛ/)), con l'accento su, perché significa essere, ma è una cosa che non abbiamo ancora fa-,

[626] Protocollo n. 11, p. 411.
[627] /m/.
[628] /m/.
[629] /k/.
[630] /p/.

abbiamo accennato ma non abbiamo studiato, ricordatevi l'accento è il cappellino mentre l'apostrofo va in giù, È con l'accento, attenti bene, io vi dico, L'UL:TIMO, ma avremmo potuto scrivere LO ULTIMO, invece scriviamo L'::UL:TIMO, succede qualcosa che voi sapete[631]

Il "cappello" altro non è che l'accento e tale immagine, oltre a quella delle "gemelle", è presente anche nel testo di un dettato di fine anno sulle convenzionalità ortografiche: "Ora tutti siamo capaci di leggere, chi lo fa molto bene, chi meno bene, cento più cento parole, con le gemelle, con i tris chi, che, ghi, ghe, gli, sci, sce, con il cappello in testa e chi lo sa?". Tale dettato è proprio la sintesi di gran parte delle espressioni metaforiche utilizzate, anche impropriamente, dalle insegnanti nei primi anni della Scuola Primaria: ciò che questa insegnante chiama "tris", infatti, nella maggior parte dei casi sono digrammi e non trigrammi (fatta eccezione per *gli* e *sci*).

Se l'accento è rappresentato come un "cappellino" poiché deve essere posizionato sopra la lettera, la virgola viene concepita come una "piccola codina" in quanto viene posta in basso, accanto alla lettera, come se fosse un piccolo prolungamento, una coda appunto.

Ins: sch::, VIRGOLA, VIRGOLA, la virgola è questa ((la scrive alla lavagna))vi do solo questo piccolo aiutino eh, così VIRGOLA una piccola codina in giù[632]

Ma siamo proprio sicuri che i bambini necessitino di questo tipo di linguaggio per ricordare le lettere, i segni di punteggiatura, l'apostrofo o l'accento? Qual è la ragione che spinge le insegnanti a utilizzare questi termini? Probabilmente si cerca, in questo modo, di attirare maggiormente l'attenzione dei piccoli scrittori pensando che un linguaggio ricco di "fatine" (la fatina *h* ricordata più volte), "gemelline" e "sorelline" (viene sempre utilizzato il diminutivo) sia più vicino all'esperienza del bambino e quindi più facilmente comprensibile. In realtà se gli alunni devono utilizzare parte della loro memoria per ricordare che il segno presente sopra alla lettera viene chiamato dall'insegnante "cappellino", possono tranquillamente memorizzare che si chiami "accento". Se lo si nomina "cappellino" sarà poi necessario, magari in seconda, uno sforzo ulteriore per sostituirlo con il termine appropriato. Forse la preoccupazione è più dell'insegnante piuttosto che dei bambini i quali anzi, spesso, sono affascinati dai nuovi termini o dalle nuove conoscenze; così scrive Morgese riguardo

[631] Protocollo n. 14, p. 431.
[632] Protocollo n. 11, p. 411.

alla possibilità che l'insegnante ha di trasmettere agli alunni alcuni termini specifici della grammatica italiana.

> Si tratta di una modalità sicuramente trasmissiva, ma che fa leva sul ruolo di depositario del sapere che l'insegnante ricopre e che deve essere giocato con precisione: quando è l'insegnante a dover dire, soprattutto se dice le parole importanti o comunque quelle che mancano ai bambini, quelle di cui essi hanno bisogno, allora tali parole, tali nuovi vocaboli avranno un impatto maggiore nella memoria e nell'apprendimento della classe.[633]

Come sostiene anche Maria Lo Duca, la terminologia tecnica è necessaria perché consente agli alunni di individuare con precisione gli oggetti che stanno studiando e «non sarà una nuova parola a sgomentarli, se questa nuova parola li introdurrà a un nuovo significato, rimandando a un 'oggetto' forse mai 'visto' prima e ora, anche grazie ad essa, chiaramente individuato».[634] Non vi è quindi ragione di parlare agli alunni di "cappellini" e "codine" anzi, personalmente ritengo che ciò sminuisca le capacità intellettive dei bambini come se loro riuscissero a intendere solo il linguaggio dei balocchi. Anche i libri di riflessione linguistica oggi in dotazione non aiutano certo le insegnanti a superare questo tipo di linguaggio, sembrano anzi incentivarlo attraverso immagini omologate e racconti letterariamente inconsistenti. Diversi insegnanti si servono di queste "storielle" per spiegare l'uso dell'apostrofo, dell'accento nonché della lettera *h*. Chi non conosce tali racconti o come generalmente le insegnanti spieghino le convenzioni ortografiche, difficilmente potrebbe capire la situazione seguente.

```
Ins:        È, È,((apre molto il fonema /ɛ/)), quando lo dico così forte ci
            vuole…
Bi:         ((in coro)) l'accento
Ins:        l'accento
B8:         la E con l'accento?
Ins:        shhh
            (0.4)
B15:        chi ha litigato?
Ins:        non è l'apostrofo, è l'accento, che è una cosa diversa
```

Perché l'alunno B15 chiede chi ha litigato? A cosa sta facendo implicitamente riferimento? Un insegnante della Scuola Primaria, soprattutto se di lingua italiana, probabilmente non fatica a comprendere tale domanda che può risultare assolutamente insensata a un lettore

[633] R. Morgese, *Grammatica in scatola*, Erickson, Trento 2007, p. 57.
[634] M.G. Lo Duca, *Esperimenti grammaticali*, La Nuova Italia, Firenze 1997, p. 45.

diverso. Per spiegare l'uso dell'apostrofo diversi insegnanti si servono, come dicevamo, di racconti presenti sui libri di testo in cui si cerca, ancora una volta, di catturare l'attenzione del bambino con narrazioni assolutamente banali e letteralmente poco significative: all'apostrofo viene spesso associata l'immagine di due persone o animali che litigano e, a causa di questo scontro, qualcuno di loro perde una lacrimuccia, l'apostrofo appunto. Tra le tante presenti in commercio ricordo la seguente: un giorno la principessina "la" incontrò la principessina "ape", volevano giocare ma purtroppo le lettere *a* incominciarono a litigare dandosi botte e calci fino a quando la letterina *a* della principessina *la* dovette scappare lasciando una lacrimuccia al suo passare.

L'alunno B15 pensa che sia necessario l'apostrofo e non l'accento e, probabilmente colpito da uno di questi racconti, chiede chi ha litigato: l'insegnante, capendo perfettamente a cosa il bambino faccia riferimento, non si scompone e gli comunica che, trattandosi dell'accento, nessuno ha bisticciato.

Come visto in questi paragrafi, grazie anche ai diversi stralci di protocollo inseriti, mentre dettano le insegnanti forniscono istruzioni, suggeriscono come deve essere scritta la parola, correggono gli alunni ad alta voce, utilizzano un linguaggio spesso metaforico per catturare l'attenzione dei bambini o semplicemente per sperare che ricordino con maggiore facilità qualche regola grammaticale. Gli alunni intervengono spesso, pongono domande a volte senza riflettere ma solo perché condizionati dalla modalità di dettatura dell'insegnante e non di rado rischiano di riscrivere più volte la stessa parola. Di fronte a questa sensazione di caos sarebbe opportuno riportare alla mente le indicazioni che in passato gli studiosi fornivano per far sì che la pratica di dettatura venisse svolta con regole precise.

> Chi detta non deve scostarsi dalla cattedra: il suo sguardo deve essere rivolto a tutti indistintamente gli alunni. È grave errore il passeggiare fra i banchi per vedere che cosa fa l'alunno e che cosa fa l'altro, perché in tal modo si corre il pericolo di deviare l'attenzione degli alunni i quali la debbono rivolgere ad un punto solo: la persona di chi detta […] Né chi detta deve in nessun modo far comprendere, o dirò meglio far indovinare, come si deve scrivere questa o quella parola, perché allora l'esercizio di dettatura perde ogni valore, inquantochè l'alunno fa per puro meccanismo quello che dovrebbe fare con sicuro intendimento.[635]

Già nella prima metà del Novecento si cercava di far comprendere alle insegnanti l'insensatezza del far indovinare, attraverso la modalità di dettatura, come devono essere

[635] G. Sclaverano, *L'ortografia e il comporre nelle scuole elementari,* Paravia, Torino 1912, p. 11.

scritte le parole o il rischio di inserire, durante la dettatura, conversazioni, richiami e rimproveri che possano diventare causa di distrazione per gli alunni.

> Alle cause esteriori si aggiunga spesso il sistema di dettare frasi troppo lunghe, oppure di ripetere due o tre volte la stessa parola o frase, o di avere fretta trascurando quelli che sono lenti, o di sostare troppo, stancando i più lesti, o di intrammezzare conversazioni, rilievi, richiami, rimproveri, battute di bacchetta sul tavolo, o voci alte di «silenzio!» e via di seguito.[636]

Nonostante ciò, a distanza di un secolo esatto (almeno per quanto riguarda le indicazioni di Sclaverano) è necessario far riflettere ancora le insegnanti sulla propria modalità di dettatura per evitare il perpetuarsi di errori che vanificano il ruolo che il dettato può avere nell'acquisizione della lingua scritta.

[636] G. Gabrielli, *Dettato e grammatica*, in "I diritti della scuola", 15 febbraio 1949, p. 161.

8. Come scrivono i bambini sotto dettatura

L'individuazione e l'analisi degli errori che gli alunni commettono sotto dettatura è spesso oggetto di attenzione da parte di coloro che si occupano di sviluppo cognitivo e di acquisizione della lingua scritta; tali errori, infatti, vengono classificati al fine di comprendere le difficoltà maggiori che gli alunni incontrano mentre scrivono sotto dettatura e, successivamente, di predisporre interventi di recupero in relazione alle difficoltà riscontrate.

Il disegno di ricerca descritto nel presente lavoro non permette, tuttavia, di andare in questa direzione, dal momento che l'obiettivo non consiste né nella classificazione degli errori ortografici, né tanto meno nell'individuazione di eventuali difficoltà di apprendimento; analizzando però la pratica di dettatura così come si svolge naturalmente all'interno delle classi non ci si può esimere dal trattare, anche marginalmente, gli errori commessi dagli alunni. L'unica strada che il disegno di ricerca così impostato consente di adottare, in relazione anche agli obiettivi della ricerca, è quella di un'analisi volta a mettere in relazione gli errori commessi dagli alunni con la modalità di dettatura dell'insegnante. Per raggiungere questo scopo sarebbe stato metodologicamente più corretto utilizzare uno stesso testo da far dettare a ciascuna insegnante secondo la propria modalità; questa via avrebbe però impedito di analizzare la pratica di dettatura così come avviene all'interno delle classi e avrebbe costretto le insegnanti a svolgere il dettato diversamente da come l'avrebbero realizzato in assenza del ricercatore.

Visti i limiti metodologici che l'analisi proposta presenta, si è cercato solamente di descrivere la relazione esistente tra gli errori commessi dai bambini e la modalità di dettatura dell'insegnante. Non è stato però possibile rintracciare un rapporto stabile di causa-effetto tra le due variabili; e d'altra parte non era questo l'obiettivo della ricerca.

Le strade percorse sono essenzialmente due: una prima volta a individuare la percentuale di errori commessi in relazione alla modalità di dettatura e l'altra finalizzata al confronto tra le parole su cui si sono concentrati il maggior numero di errori e la dettatura dell'insegnante.

Dal momento che il contenuto dettato (sillabe, parole, frasi e testi) è molto vario e le modalità di dettatura delle insegnanti sono molteplici, si è scelto di prendere in considerazione separatamente i diversi tipi di contenuto e di suddividere la modalità di dettatura dell'insegnante in due categorie: senza istruzioni e con istruzioni.

Partendo dal numero complessivo degli errori effettuati all'interno di ciascuna classe, si è proceduto successivamente calcolando la percentuale degli errori in relazione al numero totale

delle parole dettate. La tabella seguente, riferita alla prima osservazione, mostra la percentuale di errori commessi in ciascuna classe e la media degli errori effettuati tenendo però in considerazione la modalità di dettatura dell'insegnante.[637]

Prima osservazione

	Senza istruzioni	**Con istruzioni**
Parole	Ins. 2 Ariberto (5,4 %)	Ins.3 Bussero (12,2%) Ins.1 Ariberto (6,6%) Ins. 4 Ariberto (9%)
Frasi	Ins. 1 Bussero (1,8%)	Ins. 1 Mann (8,6%) Ins. 2 Mann (6,6%) Ins. 2 Bussero (4,4%)
Testi		Ins. 3 Monte Ort. (5,8%) Ins. 1 Monte Ort. (2,9%) Ins. 2 Monte Ort. (12,1%)
Media errori	**3,6**	**7,8**

Tabella 1. Percentuali e media degli errori commessi. Prima osservazione.

Nella prima osservazione l'insegnante 1 di via Goffredo da Bussero, come abbiamo visto nel precedente capitolo, è l'unica che utilizza una modalità di dettatura costituita solamente dalla presentazione senza ripetizioni né istruzioni. Anche l'insegnante 2 di via Ariberto, sebbene ripeta rigorosamente le parole presentate, non fornisce istruzioni. Tutte le altre insegnanti, invece, indipendentemente dal fatto che dettino parole, frasi o testi, danno agli alunni numerose indicazioni su come debbano essere scritte le parole. Se si osserva la percentuale di errori commessi dagli alunni, contrariamente a quanto si possa immaginare, si nota come questa sia piuttosto bassa proprio nelle classi in cui l'insegnante non ha fornito istruzioni; la media degli errori, inoltre, conferma come nella categoria "senza istruzioni" gli alunni commettano meno errori.

Come può essere interpretato questo dato che, è bene ricordarlo, è solo indicativo dal momento che il contenuto dettato è diverso per ciascun insegnante?

[637] Nel conteggio sono state tolte due insegnanti (Ins. 4 Monte Ortigara e Ins. 3 Ariberto) poiché durante la dettatura passavano tra i banchi e correggevano gli errori dei bambini. Non è stato quindi possibile calcolare il numero degli errori commessi dagli alunni.

Una spiegazione possibile può essere individuata nel fatto che, essendo i bambini all'inizio del loro percorso di acquisizione della lingua scritta, faticano a seguire e comprendere le istruzioni che le insegnanti forniscono. Soprattutto se queste sono frequenti e all'interno della classe gli interventi dei docenti e degli alunni sono numerosi, è probabile che tale contesto disturbi il processo di scrittura.
Nella seconda osservazione, invece, quando quasi tutti gli alunni scrivono in modo alfabetico anche se non ancora ortograficamente corretto, i risultati ottenuti sono differenti.
La tabella sottostante descrive l'andamento degli errori riferiti al secondo dettato.

Seconda osservazione

	Senza istruzioni	**Con istruzioni**
Parole		
Frasi		Ins. 2 Ariberto (6,1 %) Ins. 4 Ariberto (11,8%)
Testi	Ins. 1 Bussero (11,3%) Ins. 2 Bussero (16,2%) Ins. 1 Monte Ort. (6,03%)	Ins. 3 Bussero (3,3%) Ins. 3 Monte Ort. (5,4%) Ins.1 Ariberto (9,5%) Ins. 1 Mann (9,9%) Ins. 2 Mann (6,6%) Ins. 2 Monte Ort. (5,75%)
Media errori	**11,1**	**7,3**

Tabella 2. Percentuali e media degli errori commessi. Seconda osservazione.

Nei dettati di fine anno la situazione sembra invertirsi: la media di errori che gli alunni commettono in assenza di istruzioni è più elevata rispetto a quella ottenuta dalle percentuali degli errori commessi in presenza di istruzioni. Dal momento che quasi tutti gli alunni, alla fine dell'anno scolastico, sanno scrivere in modo alfabetico ma non ancora ortografico, le istruzioni delle insegnanti riferite alle convenzionalità ortografiche consentono loro di risolvere, almeno in parte, i dubbi di scrittura (es: con una o due consonanti doppie) e quindi produrre scritture che, mediamente, sono più corrette. Ancor più probabile è che i bambini, a fine anno, abbiano ormai imparato ad "assimilare" le istruzioni che l'insegnante fornisce, sia perché già alfabetici, sia perché a conoscenza di quel "contratto didattico" che, anche se

implicito e mai firmato, regola il comportamento delle insegnanti e degli alunni influenzando il processo di insegnamento-apprendimento.[638]

Emblematico è il caso del dettato effettuato dall'insegnante 3 di via Bussero: nonostante sia quello che, per lunghezza e per difficoltà ortografiche, può essere considerato complessivamente il più difficile[639], è tuttavia quello in cui gli alunni commettono meno errori. Se si osserva la modalità di dettatura dell'insegnante ci si rende facilmente conto del numero elevato di istruzioni che fornisce agli alunni per la scrittura di quasi tutte le parole. In assenza di indicazioni, invece, il numero degli errori tende ad aumentare soprattutto se i testi risultano particolarmente complessi; il dettato dell'insegnante 1 di via Monte Ortigara in cui si riscontra solo il 6, 03% di errori, di fatto, non presenta particolari difficoltà ortografiche fatta eccezione per qualche consonante doppia.[640]

Se questa prima modalità di analisi, di impronta quantitativa, ha consentito di individuare la percentuale di errori commessi in relazione alla modalità di dettatura, l'analisi di tipo qualitativo che presenteremo qui di seguito permette di vedere, nel dettaglio, come siano state dettate le parole su cui si è concentrato il maggior numero di errori.

8.1. Gli errori dei bambini e la modalità di dettatura dell'insegnante

L'analisi precedentemente descritta costituisce un primo tentativo di mettere in luce la relazione esistente tra la modalità di dettatura dell'insegnante e gli errori commessi dagli alunni sia in presenza che in assenza di istruzioni da parte dell'adulto. Accanto a ciò si è scelto di affiancare anche un ulteriore lavoro basato sull'individuazione, in ciascuna classe, delle parole su cui si è concentrato il numero maggiore di errori: quando più di un terzo degli alunni di ciascuna classe ha scritto una parola in modo errato si è ritenuto opportuno analizzare la modalità di dettatura che l'insegnante ha fatto di quel determinato termine.

Le tabelle sottostanti, riferite rispettivamente alla prima e alla seconda osservazione, mostrano i termini che in ciascuna classe sono stati scritti in modo non convenzionale da più di un terzo degli alunni presenti durante la dettatura.

---

[638] Cfr. S. Kanizsa, *Insegnanti e allievi*, in L. Genovese, S. Kanizsa (a cura di), *Manuale della gestione della classe*, Franco Angeli, Milano 2002, p. 118

[639] È un caldo mattino e orso Tobia si lamenta mentre tira faticosamente il carrozzone del circo. Tobia è molto stanco per la fatica. Gli tocca fare sempre i lavori più pesanti, mentre il suo padrone dorme tranquillamente. Solo durante lo spettacolo, quando il circo è pieno di bambini che applaudono i suoi giochi, Tobia si sente orgoglioso e felice.

[640] Biancaneve è bella e buona. La regina è gelosa e le prepara una mela con il veleno. Biancaneve mangia la mela e cade a terra. I nani piangono. Il principe salva Biancaneve e la sposa.

Prima osservazione

Termine dettato	**Errori commessi**	**Totale errori**
Matilde (Ins. 2 Ariberto)	matide(3)[641]; matile (2); matilte; matild; mtll	8
Davanti (Ins. 2 Monte Oritgara)	davati (4); davanit; dava; davnti	7
Luisa (Ins. 1 Mann)	luiza (6); uliza	7
Cantano (Ins.2 Monte Ortigara)	catano (3); canta; canantano; catno;	6

Tabella 1. Errori commessi. Prima osservazione

Seconda osservazione

Termine dettato	**Errori commessi**	**Totale errori**
Arriverà (Ins. 1 Ariberto)	arrivera (15); arivera (3); a riverra; arriverra	20
Porterà (Ins. 1 Ariberto)	portera (17); porterra	18
Macchina (Ins. 2 Bussero)	machina (12); macihcna; macha, mahina	15
Catturarlo (Ins. 2 Bussero)	caturarlo (8); caturaro; caturalo; caraturaro; caturarllo; caturarlo; caturala	14
Pompelmo (Ins. 1 Mann)	pompello (3); pompelo; pompellmo; pollelo; compelmo; compelo; pondelo; polpelmo; plplo	12
L'estate (Ins. 1 Ariberto)	lestate (7); le state (3); lesstate; lestatte	12
Arancione (Ins. 1. Mann)	arancone (2); arancion (2); arcione (2); aracone; aracioni; aranscine; a rancion	10
Macchina (Ins.1 Bussero)	machina (6); mchina; macina (2); maccina; mahlina	10
Pompelmo (Ins.2 Mann)	polpamo; polpemo; ponpelmo; popelmmo; pompello; pompelo (2); pmpelmo; polpempo	9
Acquerelli (Ins. 4 Ariberto)	aquerelli (4); acquereli (2); acquareli; acquerell; acqerelli	9
Giovane (Ins 2. Mann)	govane (8)	8
Sceriffo (Ins. 2 Bussero)	scerifo (6); seriffo; ceriffo	8
Polizia (Ins.1 Bussero)	polizzia (6); qoliza; pulizia	8

[641] Il numero tra parentesi tonda indica quanti alunni hanno scritto, nello stesso modo, la parola.

Termine dettato	**Errori commessi**	**Totale errori**
Intrecciano (Ins. 4 Ariberto)	intreciano (4); intrecano; in treciano; inteciano; intrcciano	8
Ragazzi (Ins. 2 Ariberto)	ragazi (5); racazi; racazzi; ragasi	8
Montagne (Ins. 4 Ariberto)	montage (4); mntagne; montaghe; monttagne; montagnie	8
Coniglietta (Ins. 4 Ariberto)	coniglieta (4); coglietta; coniglitta; conigleetta; conniglietta	8
Arancione (Ins 2. Mann)	arncioni; anrione, arancone (4); aranciogni	7
Faccia (Ins 2. Mann)	facia (3); facca (4)	7
Gialla (Ins 1. Mann)	giala (4); cialla (2); gala	7
Tranquillamente (Ins. 3 Bussero)	tranquilamente (3); trancquillamente; tacmllamete; coacillamete; tranquillamete	7
Quell'abbraccio (Ins. 4 Monte Ortigara)	adraccio; abraco; quello bracio; abbriaccio; abbracco; abbrccio; quelabrago	7

Tabella 2. Errori commessi. Seconda osservazione

Ciò che emerge in modo molto evidente è la differenza, tra la prima e la seconda osservazione, del numero di termini su cui sono stati commessi gli errori; se nei primi dettati solo quattro parole (Matilde, cantano, davanti, Luisa) vengono scritte in modo non convenzionale da più di un terzo degli alunni, nei dettati di fine anno i termini che creano particolari difficoltà agli alunni sono ben ventidue. Nell'impossibilità di trattare esaustivamente la relazione tra tutti gli errori selezionati e la modalità di dettatura dell'insegnante, ci limiteremo qui a prendere in considerazione solo i casi su cui si è concentrato il maggior numero di errori o comunque quelli ritenuti più rappresentativi.

Relativamente alla prima osservazione il termine "Matilde" sembra essere quello che crea maggiori problemi agli alunni; leggendo l'intera situazione di dettatura si comprende facilmente il perché di tanta difficoltà: la parola dettata non è stata scelta dall'insegnante – che ha selezionato solamente le parole già conosciute dagli alunni – ma è stata proposta da un alunno.[642] L'insegnante inoltre non fornisce istruzioni se non una semplice suddivisione in sillabe: alcuni alunni non riescono a scrivere la sillaba complessa CVC (til) e la semplificano in CV (ti), altri dimenticano alcune lettere.

[642] Si veda il paragrafo 5.3.1.

Ins: dimmi che parola avevi in mente tu A.?
(): MATILDE[643]
Ins: proviamo, scriviamo MATILDE, MA-TIL-DE

Anche il termine "davanti" presenta caratteristiche simili a quelle di "Matilde": è costituito da una prima sillaba CV, una CVC e una CV; proprio nella scrittura della sillaba complessa si concentra il maggior numero di errori anche perché l'insegnante non rafforza in modo accentuato, diversamente da come fanno altre colleghe, il fonema /n/ la cui forza articolatoria in posizione di consonante finale di una sillaba chiusa, come visto nel capitolo precedente, è molto bassa.

Ins: DA:VA:N:TI, DA:VA:N:TI:
((qualche bambino ripete lettera per lettera, qualcuno sillaba per sillaba))
(20.0)
B12: davanti tutto attaccato?
Ins: DAVANTI, una parolina sola

In questi due casi analizzati l'assenza di istruzioni dirette su come scrivere le parole e il fatto che le insegnanti non rafforzino in modo particolare alcuni fonemi sembra essere la causa principale degli errori. Tale relazione però, come vedremo qui di seguito, non può essere generalizzata poiché, anche quando le insegnanti si soffermano a lungo sulla scrittura di un termine ritenuto complesso, le scritte non sono prive di errori. Questi esempi dimostrano quindi come gli alunni seguano le proprie ipotesi di concettualizzazione della scrittura indipendentemente dalle indicazioni che l'insegnante fornisce.

Prendendo in considerazione i dettati di fine anno, i due termini che vengono scritti in modo errato dal maggior numero di bambini si riferiscono alla situazione di dettatura dell'insegnante 1 di via Ariberto che nel dettare le parole "arriverà" e "porterà" procede nel seguente modo:

Ins: sì, le puoi mettere due letterine in un quadrotto, non succede niente, DOMANI, attenti bene, A:R::RI:VE:RÀ, A:R::RI:VE:RÀ
((allunga molto i suoni))
Bi: con due R[644]?

[643] Su ogni banco c'è un cartellino con i nomi dei bambini. Il bambino è seduto al posto di Matilde e quindi legge il nome presente sul cartellino.
[644] /r/.

B14: maestra
Ins: sch::, che c'è?
[…]
Ins: PO:RTE:RÀ
B3: è?
Ins: CHE, CI, PORTERÀ, sch:
(0.9)
B10: l'accento com'è?
Ins: A.!
B10: non mi ricordo come di fa l'accento
Ins: fallo come ti ricordi, CHE CI PORTERÀ, che cosa fate voi due?

Ciò che accade in questo protocollo è piuttosto singolare: per la dettatura del termine "arriverà", come spiegato nel capitolo precedente, l'insegnante allunga notevolmente il suono delle consonanti doppie consentendo quindi a quasi tutti gli alunni (16 su 23) di inserire la consonante geminata in modo corretto. Questa istruzione fornita dall'insegnante sembra distogliere l'attenzione degli alunni dall'accento, che verrà scritto solamente da tre alunni.
Per il termine "porterà", invece, l'insegnante non dà alcuna indicazione salvo esplicitare che ciascuno può scrivere l'accento come lo ricorda; in questo caso ben 18 alunni non lo inseriranno: sia quando l'insegnante non dà istruzioni specifiche sulla scrittura dell'accento, sia quando, implicitamente, dichiara essere necessario, la maggior parte degli alunni lo omette.

Ancor più singolare appare la situazione seguente, in cui il termine "catturarlo" è presente in due dettati poiché le insegnanti hanno scelto lo stesso testo. In una classe (Insegnante 1) solo 3 bambini sbagliano a scriverlo, mentre nell'altra (Insegnante 2) ben 14 alunni scrivono il termine in modo errato. Se si osserva come le insegnanti hanno dettato questa parola, in realtà, la discriminante sembra essere solamente la suddivisione in sillabe e un leggero allungamento dei fonemi prodotto dall'insegnante 1.

Insegnante 1

Ins: CAT:TU:RAR:LO, CA-T:TU-RAR-LO[645]

Insegnante 2

Ins: CATTURARLO[646]

[645] Protocollo n. 18, p. 459.
[646] Protocollo n. 19, p. 463.

Entrambe le insegnanti non forniscono istruzioni esplicite su come la parola debba essere scritta né tanto meno si soffermano a lungo su questo termine. La sola suddivisione in sillabe (anche se non convenzionale), in questo caso, sembra giovare agli alunni. Poche righe prima, tuttavia, proprio gli alunni che avevano scritto correttamente il termine "catturarlo" incontrano notevoli difficoltà nella scrittura della parola "macchina" nonostante la modalità di dettatura dell'insegnante sia molto simile.

```
Ins:        MACC:HINA, MA-CCHI-NA
B18:        ° con due C[647] eh? °
B3:         ° dopo criminale cosa c'è? °
Ins:        ° CON LA MACCHINA °
            (0.14)
B16:        M., ma macchina con-
Ins:        sch: ognuno lo fa come sa, come secondo lei, secondo lui va
            scritta, la scrive
```

Dieci alunni sbagliano la scrittura di questo termine nonostante l'insegnante si soffermi leggermente sul suono velare /k/ e suddivida (in modo non convenzionale) la parola. La stessa modalità di dettatura, nella medesima classe, porta quindi a risultati differenti.

Nelle situazioni seguenti, invece, in cui le insegnanti utilizzano la suddivisione in sillabe e si soffermano a lungo sulla scrittura dei termini, il numero degli errori è molto simile. Anche in questo caso, come in quello precedente, le parole "pompelmo" e "arancioni" vengono dettate da due insegnanti cha hanno deciso di lavorare sullo stesso testo.

Insegnante 1

```
Ins:        attenti, PO:M::PEL:MO, PO:M::PEL:MO, POMPELMO
((si sentono i bambini che sillabano))
            (0.10)
Ins:        qualcuno deve dividere per andare a capo POMPELMO
B1:         io lo so dividere
Ins:        sentiamo A.
B1:         POM-PEL-LO
Ins:        no, aspetta, POM-[PEL-MO]
Bi:         ((in coro)) [PEL-LO]
B1:         io ho detto-
Ins:        POM-PEL-MO ((accentua MO))
B1:         ah, pompelmo
Ins:        POM-PEL-MO, pompello  non esiste
Ins:        PUNTO, abbiamo finito[648]
```

[647] /k/.
[648] Protocollo n. 25, p. 499.

Insegnante 2

Ins: POMPELMO, come si spezza pompelmo?
Bi: ((in coro)) POM-PEL-MO
Ins: perché la M[649] e la P[650] sono vicini, la P[651] vuole solo la?
(): la M[652]
Ins: soltanto la M[653]
(): e la B[654]
Ins: perché con la N ha litigato tantissimo
(): come ()
Ins: eh, sì, allora POM-PEL-MO
(): la () sta con la A
Ins: ecco è vero
(0.6)
Ins: POMPELMO[655]

Entrambe le insegnanti dedicano qualche minuto e forniscono diverse spiegazioni per far in modo che gli alunni scrivano correttamente questo termine. La prima insegnante allunga anche i fonemi mentre la seconda ricorda agli alunni la regola ortografica; grazie alle molte istruzioni sarebbe plausibile pensare che i bambini scrivano la parola correttamente ma, a differenza di quanto ci si possa aspettare, nella classe dell'insegnante 1 il termine viene scritto in modo errato da dodici alunni mentre nella classe della seconda insegnante sono nove i bambini che commettono errori nella scrittura di "pompelmo".
Non sembra andare meglio con la parola "arancioni", che viene sbagliata da dieci alunni (insegnante 1) e da sette alunni (insegnante 2).

Insegnante 1

Ins: benissimo, BLU E A:RA:N:CIO:NE
(0.8)
Ins: l'abbiamo appena fatto questo lavoro della e, l'altro ieri
B1: l'accento sulla e
Ins: A:RA:N:CIO:NE

Insegnante 2

Ins: E A:RA:N:CIO:NE, spezziamo ARANCIONE
Bi: ((in coro)) A-RAN-CIO-NE

[649] /m/.
[650] /p/.
[651] /p/.
[652] /m/.
[653] /m/.
[654] /b/.
[655] Protocollo n. 26, p. 505.

Ins: ma, voglio ved- essere sicura che lo spezziate bene, spezziamolo
Bi: ((in coro)) A-RAN-CIO-NE
Ins: non ho sentito bene la N[656]
Bi: A-RAN:-CIO-NE
Ins: bravi

La suddivisione in sillabe, diversamente da quanto osservato nell'esempio della dettatura del termine "catturarlo," in questi casi non sembra garantire una scrittura corretta.
Anche per la dettatura del termine "l'estate" questa modalità di dettatura oltre a non aiutare gli alunni sembra essere la causa degli errori commessi.

Ins: CHE CI PORTERÀ, attenti bene, L:'E:S:TA:TE, L:'E:S:TA:TE, ricordatevi che il nome ESTATE, quindi, L'E:S:TA:TE[657]

L'insegnante allunga i suoni ma, essendoci l'apostrofo, il fonema /l/ e il fonema /e/ vengono percepiti maggiormente uniti rispetto agli altri fonemi e sillabe; nonostante l'adulto ricordi che la parola è "estate" ben sette alunni scriveranno "lestate" mentre gli altri errori "le state" e "lesstate" (fatta eccezione per "Lestatte") sembrano dipendere proprio dalla modalità di dettatura.

Gli esempi riportati mostrano come sia impossibile trovare una relazione stabile tra la modalità di dettatura delle insegnanti e gli errori prodotti dagli alunni; questa seconda analisi, anzi, sembra non confermare i risultati ottenuti attraverso il calcolo delle percentuali degli errori commessi. Come visto nel primo paragrafo, nei dettati di fine anno il numero degli errori in assenza di istruzioni sembra essere maggiore rispetto a quello ottenuto in presenza di indicazioni. Analizzando però in modo specifico la dettatura delle parole che più di un terzo degli alunni ha scritto in maniera errata si osserva come, anche in presenza di istruzioni, gli alunni commettano un numero elevato di errori; in altri casi, tuttavia, le parole vengono scritte in modo corretto.

Come era già stato preventivato in apertura del presente capitolo, il disegno di ricerca così impostato consente solamente di descrivere la relazione tra la modalità di dettatura degli insegnanti e gli errori prodotti dagli alunni; non è invece possibile comprendere la natura di tale relazione in quanto i testi dettati sono molto diversi. Nonostante i limiti che l'analisi fatta può avere, si è scelto comunque di tentare questa strada vista l'assenza in letteratura di

[656] /n/.
[657] Protocollo n. 14, p. 431.

contributi che mettano in relazione gli errori degli alunni con la modalità di dettatura degli insegnanti. Solitamente, infatti, questi due aspetti sono considerati separatamente: o vengono fornite indicazioni alle insegnanti su come svolgere la dettatura o vengono analizzati e classificati gli errori che gli alunni producono sotto dettatura. In nessuno dei contributi presi in considerazione nella presente ricerca viene data rilevanza al rapporto tra come le insegnanti dettino e come gli alunni scrivano. Tentativo che in questo lavoro si solo è iniziato ad avviare, nella speranza che altri disegni di ricerca possano andare nella direzione di una maggiore comprensione.

8.2. Gli alunni in difficoltà

Se i capitoli precedenti hanno permesso di trovare una risposta alle diverse domande poste in apertura del presente lavoro, è giunto il momento di cercare di rispondere anche a un ultimo quesito, sul quale ancora non ci si era soffermati: il dettato può essere svolto anche dagli alunni in difficoltà? Cosa fanno questi alunni durante la dettatura? Tali interrogativi, è bene sottolinearlo, sono nati contestualmente alle prime osservazioni condotte all'interno delle classi dove, durante lo svolgimento dei dettati, alcuni bambini hanno mostrato evidenti difficoltà nel riuscire a comprendere o a portare a termine il lavoro proposto dall'insegnante.
Prima di addentrarsi nell'analisi delle diverse situazioni è opportuno definire cosa si intende, in questa ricerca, con l'espressione "alunni in difficoltà"[658]: in primo luogo sotto questa categoria sono stati fatti rientrare tutti gli alunni che non sono riusciti a svolgere il primo dettato osservato (hanno scritto solo qualche parola o lettera corrispondente alla parola dettata o hanno abbandonato il dettato); in secondo luogo sono stati inclusi tutti i bambini che nel primo dettato hanno scritto più della metà delle parole dettate in modo non convenzionale; infine, sono stati definiti "alunni in difficoltà" anche coloro che hanno svolto il dettato avendo l'insegnante seduta accanto che dettava lettera per lettera o sillaba per sillaba e coloro che hanno copiato tutto il dettato dal compagno di banco. Sono stati invece volutamente esclusi da questa categoria gli alunni aventi una certificazione di handicap o per cui è stata richiesta l'insegnante di sostegno.
Gli alunni individuati sulla base dei criteri sopra descritti sono ventitré, complessivamente, anche se sette non possono essere presi in considerazione in quanto assenti a una delle due

[658] I casi che verranno analizzati si riferiscono a bambini italiani. Solo l'alunna B4 è straniera ma parla italiano. Le difficoltà di scrittura evidenziate non sono quindi riconducibili a problemi di scarsa padronanza della lingua italiana.

osservazioni; non è stato inoltre possibile includere i bambini ai quali le insegnanti, durante il dettato, mentre passavano tra i banchi, correggevano direttamente gli errori sui quaderni: i dettati di queste classi sono infatti inevitabilmente molto corretti e, di conseguenza, non ci sono alunni che scrivano più della metà delle parole in modo errato.

Qui di seguito verranno analizzati alcuni casi con lo scopo di mostrare se vi sia stato o no un miglioramento tra la prima e la seconda osservazione nella scrittura delle parole sotto dettatura.

In una delle classi osservate[659], nel mese di Gennaio, due alunni riescono parzialmente a svolgere il dettato: alcune parole sono riconoscibili mentre altre contengono solamente qualche lettera corrispondente ai termini dettati dall'insegnante; entrambi i bambini tuttavia sembrano riuscire a seguire, anche se non fino in fondo, il ritmo del dettato.[660]

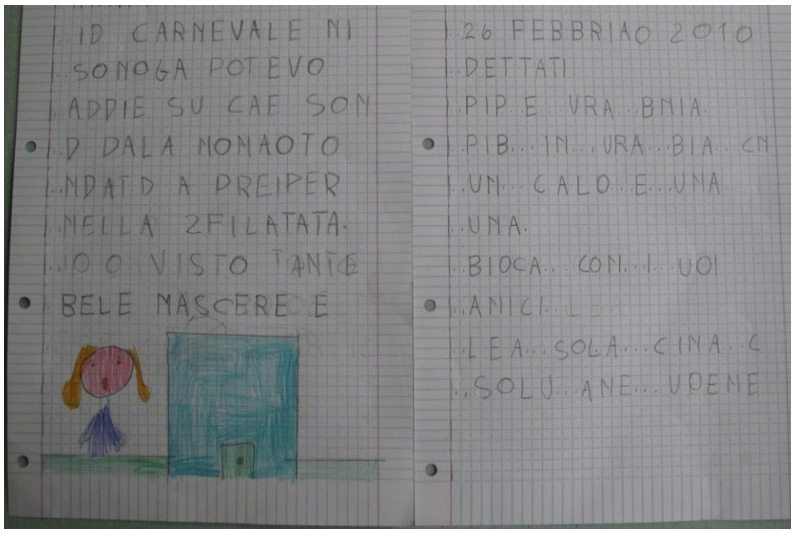


Figura 1. Scrittura spontanea e dettato di B5. Prima osservazione.

Scrittura spontanea

ID CARNEVALE NI
SONO GA POTEVO
ADDIE SU CAE SON D
DALA NONAOTO
NDATO A PREIPER
NELLA ZFILATATA.
IO O VISTO TANTE
BELE MASCERE E

Dettato

PIP E URA BNIA
PIB UN URA BIA CN
UN CALO E UNA
UNA
BIOCA CON I UOI
ANICI
LEA SOLA CINA C
SOLU ANE UOENE

[659] Scuola Primaria di via Monte Ortigara, Cinisello Balsamo, Insegnante 1.

[660] L'insegnante ha dettato: "Pippi è una bambina. Vive in una villa con un cavallo e una scimmia. Gioca con i suoi amici. Nella sua valigia ci sono tante monete."

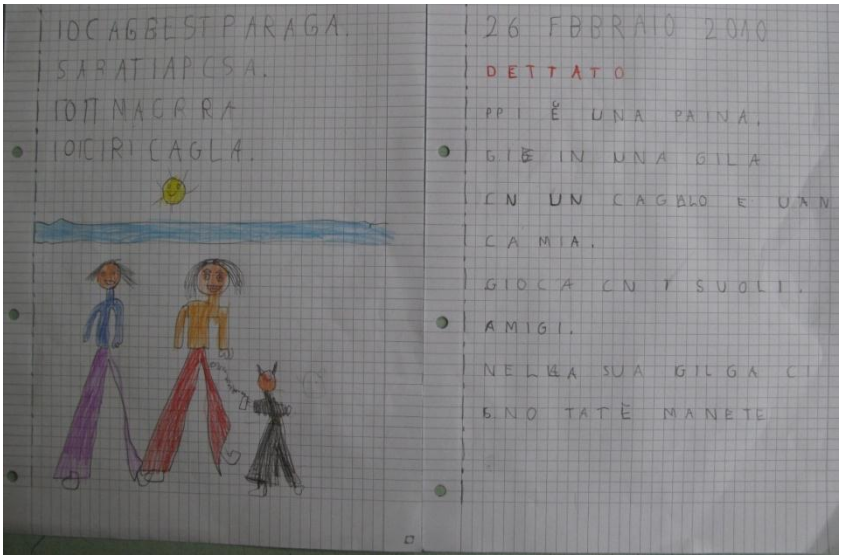


Figura 2. Scrittura spontanea e dettato di B9. Prima osservazione.

Scrittura spontanea

IDCAGBESTPARAGA.
SABATIAP CAS.
IOTT MACRRA
IOICIRI CAGLA.

Dettato

PPI È UNA PAINA.
GIG IN UNA GILA
CN UN CAGALO E UAN
CAMIA.
GIOCA CN I SUOLI.
AMIGI.
NELLA SUA GIGLA VI
SNO TATE MANETE

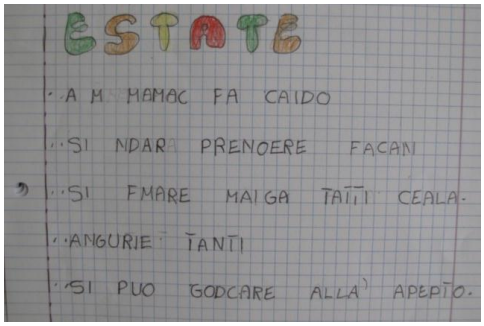
Se si osserva attentamente la scrittura spontanea di B5[661] (fig. 1 a sinistra) è possibile comprendere e in parte inferire il testo scritto dall'alunna (Io a carnevale non sono potevo sono andata dalla nonna andata a () nella sfilata io ho visto tante belle maschere). Nonostante la scrittura non sia ancora perfettamente convenzionale, l'alunna B5 ha compreso il rapporto tra oralità e scrittura, rapporto che è chiaramente visibile anche nel dettato in cui per alcuni termini dettati vi è una corrispondenza tra fonema e grafema: in diverse parole sono presenti le lettere convenzionali dei termini dettati dall'insegnante (Pippi, bambina, con, un, cavallo, e, una, gioca, con, i, suoi, amici, tante)[662].

Anche il dettato del compagno B9 è simile a quello appena analizzato e la corrispondenza fonema-grafema è maggiore in B9 rispetto che in B5: a eccezione della parola "vive" che l'alunno scrive con "gig", tutte le altre parole contengono alcune lettere convenzionali dei termini dettati. Ciò che appare singolare è invece la scrittura spontanea di B9 che, rispetto a quella della compagna, è meno evoluta: senza la lettura dell'alunno è difficile comprende il testo fatta eccezione per due termini nella seconda riga che possono essere dedotti (sabato a casa).

Il processo di fonetizzazione della scrittura è comunque avviato in entrambi gli alunni e ciò può garantire un possibile miglioramento nello svolgimento dei compiti di scrittura in quanto

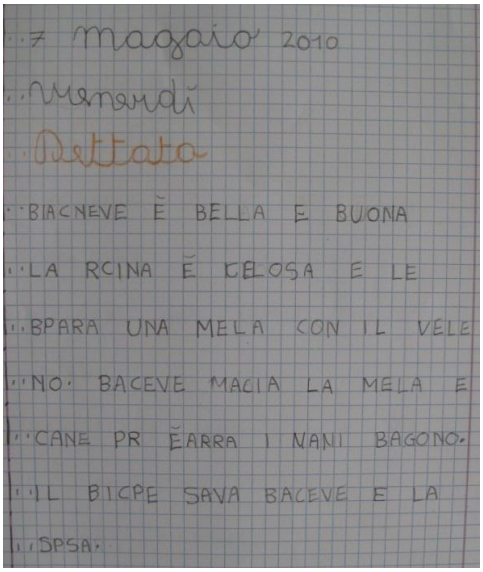
[661] La numerazione utilizzata è quella corrispondente alla prima osservazione.
[662] Il testo dettato è: "Pippi è una bambina. Vive in una villa con un cavallo e una scimmia. Gioca con i suoi amici. Nella sua valigia ci sono tante monete".

i bambini, oltre a conoscere alcune lettere e le sillabe, hanno compreso il rapporto tra oralità e scrittura; come svolgeranno allora il dettato di fine anno?



Scrittura spontanea

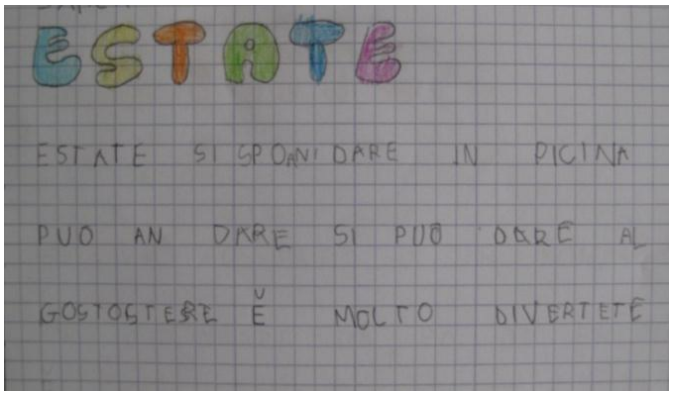
A M MAMAC TA CAIDO
SI NDAR PRENOERE FACAN
SI FMARE MAIGA TATTI CEALA.
ANGURIE TANTI
SI PUO GOODCARE ALLA' APERTO.



Dettato

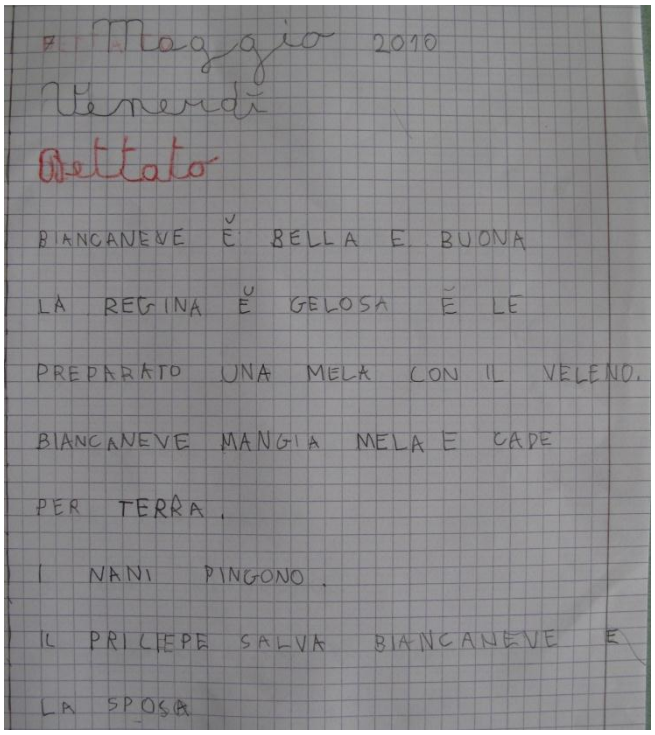
BIACNEVE È BELLA E BUONA
LA RCINA È CELOSA E LE
BPARA UNA MELA CON IL VELE
NO. BACEVE MACIA LA MELA E CANE
PR ÈARRA I NANI BAGONO.
IL BICPE SAVA BACEVE E LA
SPSA.

Figura 3. Scrittura spontanea e dettato di B5. Seconda osservazione.



Scrittura spontanea

ESTATE SI SPONI DARE IN PICINA
PUO AN DARE SI PUO DARE AL
GOSTOSTERE È MOLTO DIVERTETE



Dettato

BIANCANEVE È BELLA E BUONA
LA REGINA È GELOSA È LE
PREPARATO UNA MELA CON IL
VELENO.
BIANCANEVE MANGIA MELA E CADE
PER TERRA.
I NANI PINGONO.
IL PRICIEPE SALVA BIANCANEVE E
LA SPOSA

Figura 4. Scrittura spontanea e dettato di B9. Seconda osservazione.

Il miglioramento ipotizzato si è verificato, tanto che B9 riesce a scrivere tutto il dettato commettendo pochissimi errori; anche il dettato di B5 è pienamente comprensibile nonostante solo alcuni termini siano scritti correttamente (bella, e, buona, mela, con, il, veleno, nani). Anche nelle scritture spontanee vi è una maggiore corrispondenza tra grafema e fonema e la scrittura di B9, che inizialmente era meno evoluta rispetto a quella della compagna, è ora più comprensibile.

Per questi due alunni che, è bene ricordarlo, durante la prima osservazione mostravano di avere già compreso il rapporto tra oralità e scrittura, il dettato può costituire una situazione di scrittura valida anche se le parole non sono scritte in modo convenzionale; se si confrontano i

testi scritti spontaneamente con quelli scritti sotto dettatura, in questi ultimi il rapporto fonema-grafema sembra più stabile. La dettatura dell'insegnante, soprattutto se svolta con ripetizioni e suddivisioni in sillabe, può consentire a questi alunni di stabilizzare meglio il rapporto fonema-grafema già avviato.

Ma cosa accade se gli alunni non hanno ancora compreso il rapporto tra oralità e scrittura?

Nel mese di Novembre gli alunni B1 e B4 di un'altra classe[663] producono le seguenti scritture spontanee.

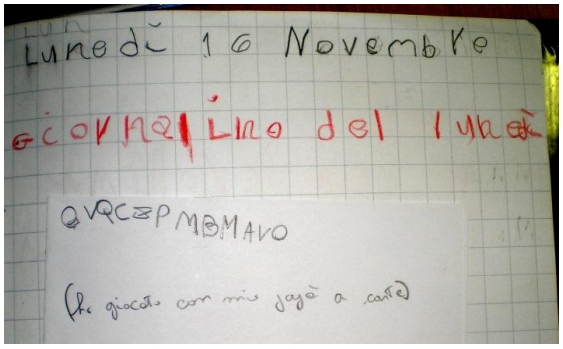


Figura 5. Scrittura spontanea di B1. (QVQCEPMBMAVO)

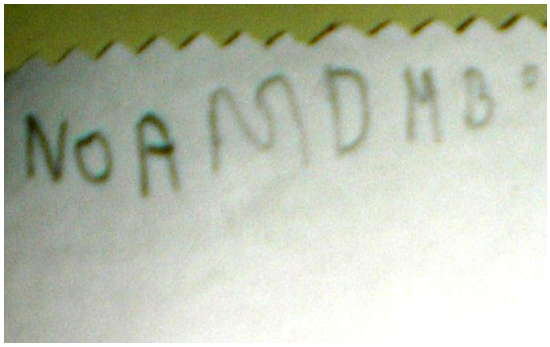
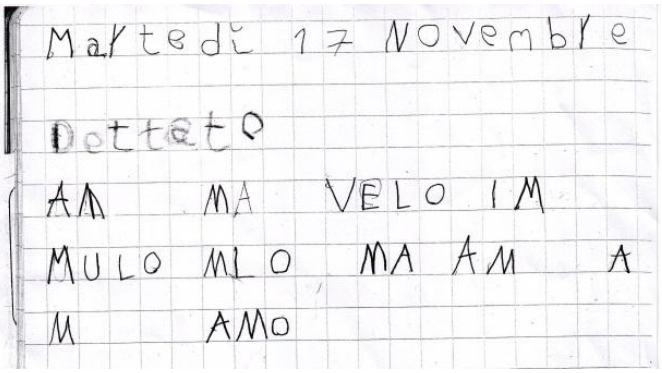


Figura 6. Scrittura spontanea di B4. (NOAMDMB°)

Entrambe sono delle scritture in cui non vi è alcuna corrispondenza tra oralità e scrittura; la lettura infatti è globale senza alcun rapporto diretto con ciò che è scritto: quando viene chiesto a B1 di leggere la propria scritta, il bambino afferma: "Ho giocato con mio papà a carte", mentre l'alunna B4 non riesce in questo compito e non è in grado di attribuire un significato alla scritta prodotta.

Cosa fanno questi alunni durante il dettato? Riescono a tradurre i suoni in grafemi? Entrambi i bambini scrivono qualche sillaba delle parole dettate dall'insegnante.

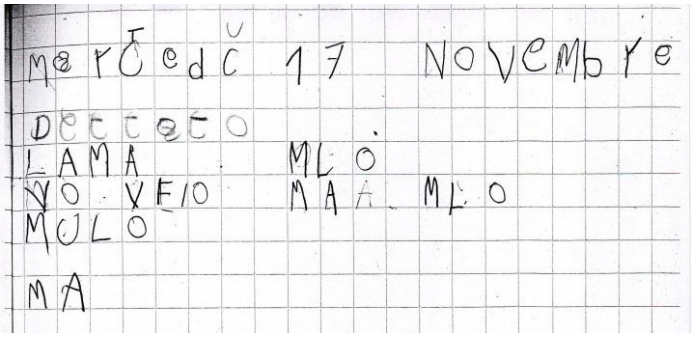


Dettato

AM MA VELO IM
MULO MLO MA AM A
M AMO

Figura 7. Dettato di B1. Prima osservazione

[663] Alunni appartenenti alla Scuola Primaria di via Bussero. Insegnante 3.



Dettato

LAMA MLO
VO VEIO MA MLO
MULO
MA

Figura 8. Dettato di B4. II osservazione

L'insegnante ha dettato "lama-mela-velo-lima-molo-mulo-male-ala-amo" e B1 riesce parzialmente a seguire la successione dettata dall'insegnante anche se le scritte che produce, a eccezione di "velo", "mulo" e "amo" non sono convenzionali; la maggior parte delle altre parole è scritta sillabicamente (inserisce o la vocale o la consonante delle sillabe che compongono la parola).

Anche l'alunna B4 riesce a scrivere qualche sillaba anche se non vi è il rigore del compagno; diversamente da quanto accaduto nella scrittura spontanea in cui non vi è corrispondenza tra oralità e scrittura, nei dettati entrambi i bambini stanno dimostrando di saper tradurre alcune sillabe dettate dall'insegnante in grafemi o comunque di conoscere diverse lettere presenti nelle parole dettate. Alla fine dell'anno la situazione di questi due alunni appare molto differente: mentre B1 sa effettivamente tradurre i fonemi in grafemi, l'alunna B4 non riesce a seguire il dettato e riempie la pagina del quaderno di lettere e parole che, nella maggior parte dei casi, non hanno un significato riconoscibile.

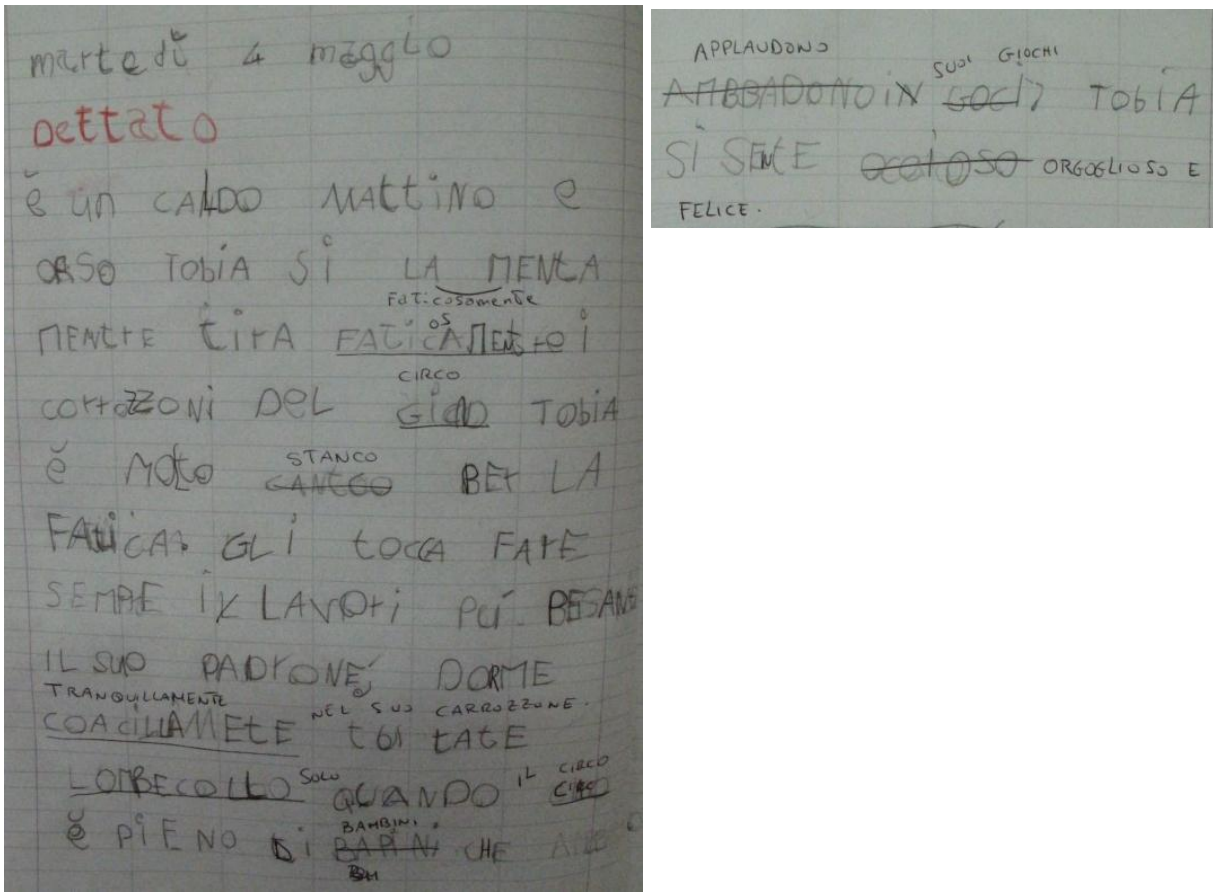
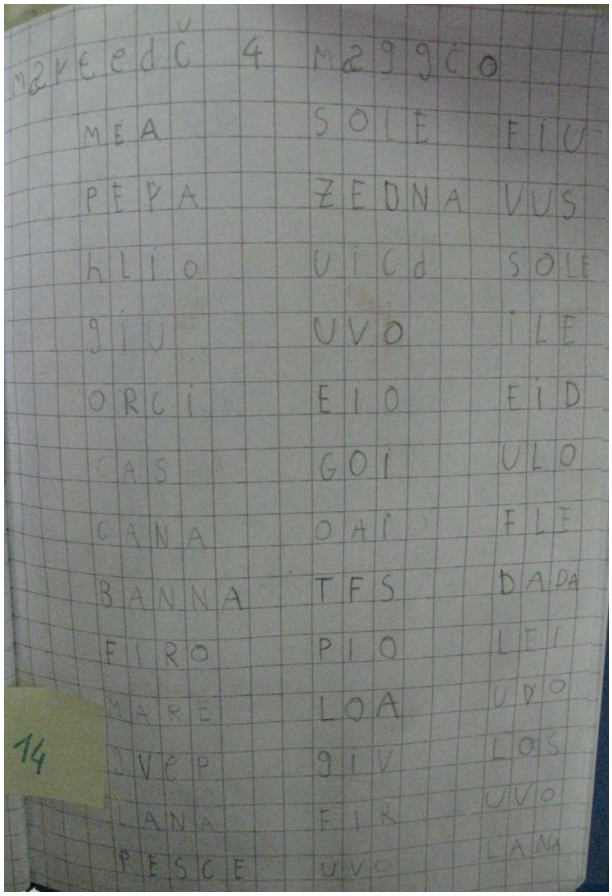


Figura 9. Dettato di B1. Seconda osservazione.

Dettato

è un Caldo MAttiNO e
ORSO TObiA SI LA MENtA
MENtrE tirA FAticAMEnte i
corrozzoNI del GIcO tobiA
è Moto CANtco Ber LA
FAtiCa. Gli toCCA FArE
SEMBE IL LAVOri PÚ PESANE
IL SUO PADroNe DOME
COACCILAMEtE tu CAte
LOMBECOLLO QUANDO CIO
è PiENO DI BAPINI CHE
AMBBADONO I GOCI TObiA
Si SEtE OCOIOSO



MEA	SOLE	FiU
PErA	ZEDNA	VUS
hLio	UiCd	SOLE
giu	UVO	iLE
Orci	EIO	FiD
CAS	GOI	ULO
CANA	OAI	FLE
BANNA	TFS	DADA
FIRO	PIO	LEI
MARE	LOA	UVO
SVeP	giV	LOS
LANA	FIR	UVO
PESCE	UVO	LAM

Figura 10. Dettato di B4. Seconda osservazione

Nonostante l'insegnante abbia ritenuto opportuno correggere la maggior parte delle parole scritte da B1 è possibile affermare che l'alunno sia riuscito a seguire il ritmo del dettato tanto che, soprattutto all'inizio del testo, le parole sono scritte in modo convenzionale. Se si osservano attentamente le scritte si nota un'alternanza tra il carattere stampato maiuscolo e quello minuscolo e sembra che la difficoltà maggiore sia proprio dovuta alla scarsa padronanza del carattere minuscolo. Tenendo in considerazione il fatto che le scritte prodotte dal bambino all'inizio dell'anno non avevano alcuna relazione con gli aspetti sonori del parlato, il progresso è stato notevole.

L'alunna B4, invece, non riesce a seguire la situazione di dettatura e occupa tutta la pagina di quaderno con un elenco di parole, alcune riconoscibili (sole, pesce), altre meno; in questo caso l'alunna dimostra di conoscere le lettere e alcune sillabe ma tale conoscenza non è sufficiente per consentire l'associazione fonema-grafema e svolgere un dettato. Mentre durante la prima osservazione l'alunna aveva prodotto una scrittura spontanea (fig. 6) nella seconda osservazione di fronte alla richiesta di scrivere risponde: "Non sono capace" e non produce alcuna scritta. Se all'inizio dell'anno il suo livello di scrittura poteva essere più

simile a quello dei compagni, arrivati al mese di Maggio il divario è così marcato che lei stessa è consapevole di non saper scrivere e rinuncia. Inoltre, nel dettato del mese di Novembre l'alunna sembrava riuscire a scrivere qualche sillaba sotto dettatura mentre, a fine anno, non c'è neppure il tentativo di seguire la situazione di dettatura; ciò che appare singolare consiste nel fatto che l'insegnante ha dichiarato di essere una "fanatica" del dettato in quanto strumento che permette di giungere prima alla consapevolezza fonema-grafema e di dettare, quindi, tutte le settimane. Se l'alunno B1, più competente già in partenza, può aver tratto qualche vantaggio dalle pratiche di insegnamento della scrittura realizzate dall'insegnante, lo stesso non si può dire per B4 che mostrava, fin da subito, incertezze maggiori.

Non necessita invece di molti commenti la situazione dell'alunno B13 della Scuola Primaria di via Monte Ortigara[664] che all'inizio dell'anno scrive solamente alcune lettere (tendenzialmente le vocali e alcune lettere del proprio nome) senza riuscire ad attribuire un significato a quanto scritto; in entrambe le osservazioni l'alunno non è in grado di svolgere i dettati.[665]

Scrittura spontanea

O I AEIOUCABCCOA

Dettato

URUCA LUCAB
CTC LUCARUC
RCACAB
CA

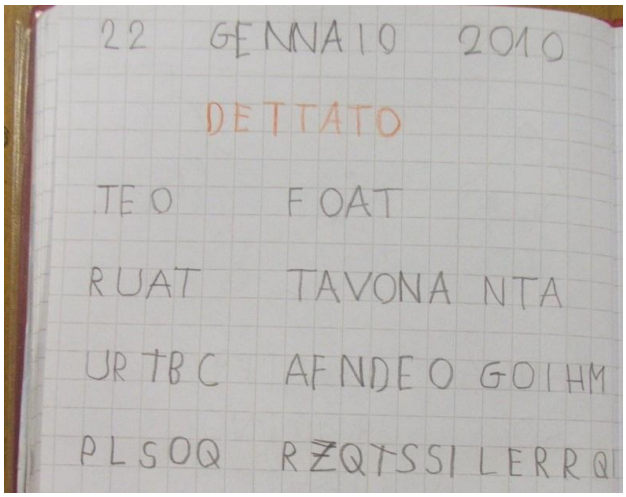
Figura 11. Scrittura spontanea e dettato di B13. Prima osservazione.

Questo alunno è ancora molto lontano dal comprendere il rapporto tra oralità e scrittura e, di conseguenza, il dettato non può essere una situazione di scrittura per lui significativa; l'alunno infatti non può capire l'attività che l'insegnante sta facendo svolgere ai suoi compagni e non sarà certo la continua ripetizione di alcune sillabe o la scrittura delle diverse lettere dell'alfabeto a consentirgli di comprendere il rapporto fonema-grafema. Nel dettato di fine

[664] Insegnante 2.
[665] L'insegnante ha dettato: "Corvo canarino e cuculo sono a casa davanti al camino. Sono contenti e cantano in coro"

anno, infatti, come già accaduto per l'alunna B4, il bambino non produrrà alcuna scrittura spontanea e durante la situazione di dettatura scriverà solamente una successione di lettere "noele" che per quantità e qualità di lettere è meno evoluta rispetto alla serie prodotta durante il primo dettato.

Non molto differente si presenta la situazione dell'alunna B13 della Scuola Primaria di via Ariberto[666] che durante il dettato della prima osservazione scrive una serie di parole, o meglio una successione di lettere, che non hanno alcun rapporto con ciò che l'insegnante sta dettando[667] (a eccezione di "teo" e "tavona" che si riferiscono, rispettivamente, a "topo" e "tavolo").



Dettato

TEO FOAT
RUAT TAVONA NTA
URTC AFNDEO GOIHM
PLSOQ RZQTSSI LERRQ

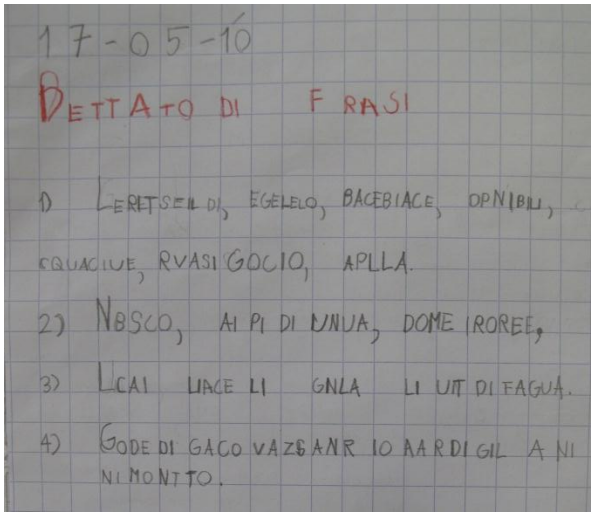
Figura 12. Dettato dell'alunna B13 (Scuola di via Ariberto). Prima osservazione

Anche per questa alunna il traguardo della fonetizzazione della scrittura sembra essere ancora lontano e, come detto in precedenza, è difficile che venga raggiunto se si procede con esercizi volti meramente all'acquisizione del codice; questa bambina, infatti, come i casi precedentemente analizzati, deve ancora comprendere la natura del sistema di scrittura che la società le offre: per comprenderlo è necessario che ricostruisca interamente questo sistema piuttosto che riceverlo come una conoscenza già elaborata.[668]

Così come è accaduto per gli altri alunni, che durante la prima osservazione hanno dimostrato di non avere ancora compreso il rapporto tra oralità e scrittura, anche per l'alunna B13 il

[666] Insegnante 2.
[667] L'insegnante detta: "Topo-nave-pera-tavolo-mano-fata-limone-pipa-rete-sera-luna-Matilde".
[668] Cfr. E. Ferreiro, A. Teberosky, *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Giunti, Firenze 1985. Si veda anche il paragrafo 3.1.

dettato di fine anno non costituisce una situazione efficace e non si notano progressi rispetto al precedente.[669]



Dettato

1) LERETSELDO, EGELELO, BACECIACE, OPNIBLLI, CQUACUVE, RVASI GOCIO, A PLLA.
2) NESCO, AI PI DI UNUA, DOME IROREE.
3) LCAI LIACE LI GNLA LI UIT DI FAGUA.
4) GODE DI DACO VAZGANR IO AARDI GIL A NI NIMONTTO

Figura13. Dettato dell'alunna B13 (Scuola di via Ariberto). Seconda osservazione.

Per gli alunni presi in considerazione, in cui nella scrittura spontanea prodotta non si nota alcun rapporto tra i segni grafici e i suoni del parlato, fatta eccezione per B1, il dettato non può essere considerato come uno strumento valido e utile per la comprensione di quel rapporto tra oralità e scrittura che loro ancora non hanno acquisito. Affinché l'apprendimento sia efficace e duraturo, è infatti necessario che ogni nuova acquisizione si colleghi con ciò che il bambino già sa, che si stabilisca quindi una interazione tra ciò che già conosce e il nuovo sapere. Per questi alunni, i cui schemi assimilatori non sono ancora in grado di ricevere le nuove conoscenze che l'insegnante sta proponendo loro, il rapporto tra suoni e grafemi che il docente sta cercando di insegnare loro non può essere in alcun modo assimilato e, di conseguenza, l'apprendimento è ancora lontano.[670]

Oltre a quelli descritti, altri casi possono mettere in luce come il dettato sia una situazione troppo complessa per gli alunni che sono stati definiti "in difficoltà".

L'alunno B9 della Scuola Primaria di via Goffredo da Bussero[671], durante la prima osservazione, produce una scrittura spontanea in cui è possibile cogliere, anche se non immediatamente, un rapporto fonema e grafema; l'alunno sta descrivendo un episodio delle

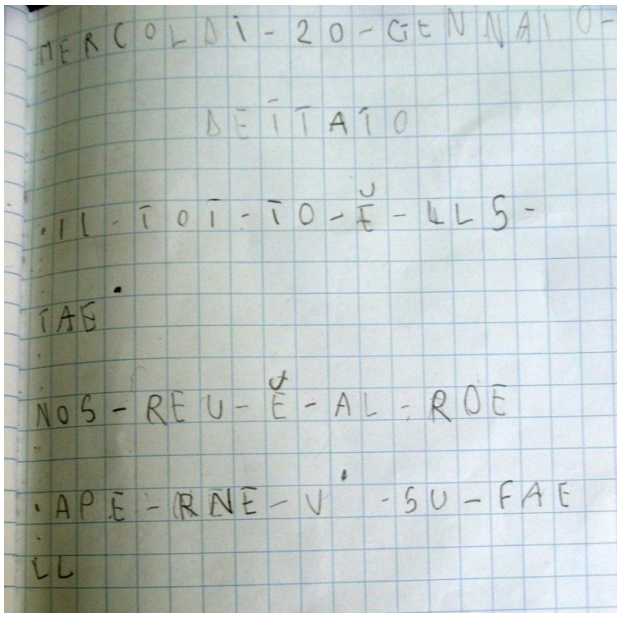
[669] L'insegnante ha dettato le seguenti frasi: "Nel prato pieno di margherite bianche cinque ragazzi giocano a palla. Nel bosco ai piedi di una quercia dorme un ghiro. A Luciana piace il gelato al gusto di fragola. Ogni domenica Giacomo va a sciare in montagna con gli amici".

[670] Cfr. C. Coruzzi, *Scrivere e leggere. Dall'analisi dei metodi a un approccio costruttivista e interazionista*, Mondadori, Milano 2002.

[671] Insegnante 2.

vacanze natalizie e produce la seguente scritta: BABEFNA-MIAPOBODUECAZEEOTOBVATRO-CDTARTRRLNE[672] che chi è esperto di scritture infantili e conosce il processo di concettualizzazione della scrittura messo in atto dagli alunni può leggere come: "Befana mi ha portato due calze e ho trovato cd tartarughe" o "tartarughine". L'alunno può essere considerato agli inizi della scrittura sillabica, quando l'inserimento di una lettera per ogni sillaba non è ancora stabile e anche le lettere inserite non sempre sono quelle convenzionali.

Durante il dettato l'alunno continua a domandare all'insegnante quale lettera debba scrivere, chiede di essere aspettato e, inoltre, non comprende quando termini una parola e ne inizi un'altra; l'insegnante gli ripete in continuazione le lettere e in alcune situazioni dice quale siano quelle necessarie per scrivere il termine dettato. Il risultato è quello seguente:



Dettato

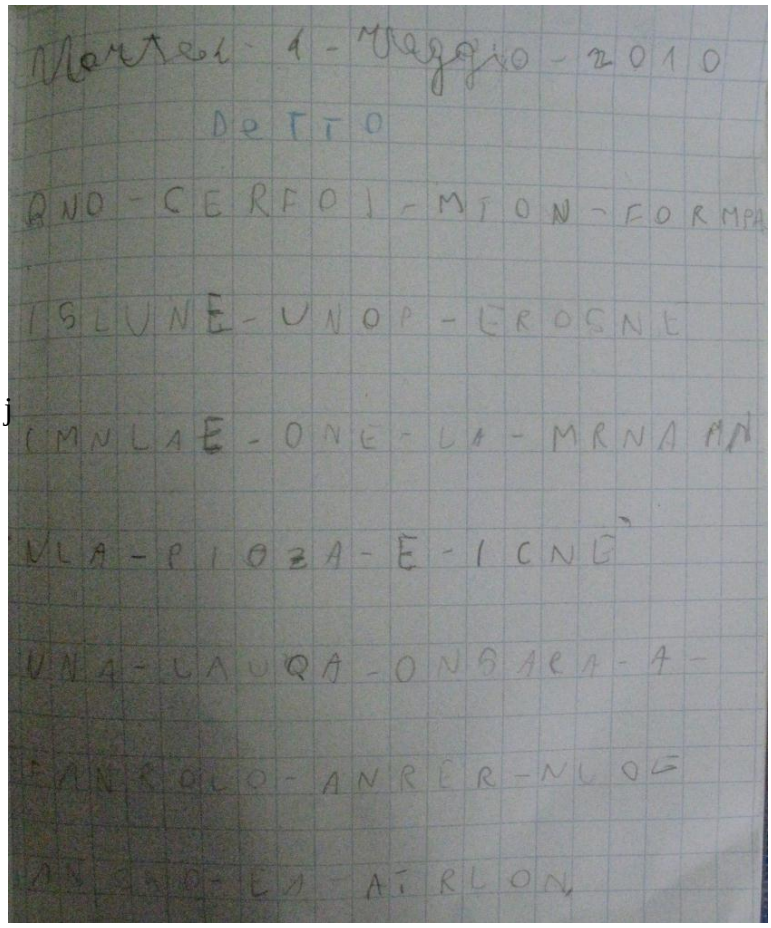
IL-TOT-TO-È-LLS-
TAE
NOS-REU-È-AL-ROE
APE-RNE-V-SU-FAE-LL

Figura 14. Dettato di B9 (Insegnante 2). Prima osservazione.

L'insegnante ha dettato: "Il topo Teo è nella tana. Nonno Remo è al mare. Ape Nerina vola sui fiori. Fata Tina è bella." e l'alunno grazie alle continue richieste riesce a inserire qualche lettera convenzionale dei termini dettati dall'insegnante mentre omette l'ultima frase; anche nel dettato si nota il suo tentativo di scrivere in modo sillabico anche se le continue ripetizioni dell'insegnante e il ritmo più veloce che l'adulto segue rispetto al suo gli impediscono, probabilmente, di inserire una lettera convenzionale per ogni sillaba. Nonostante ci siano tutte le premesse affinché l'alunno impari a scrivere in modo alfabetico, alla fine dell'anno

[672] Purtroppo l'immagine è di bassa qualità e non si è ritenuto opportuno inserirla.

scolastico la sua scrittura spontanea non è più comprensibile senza la lettura dell'alunno e il dettato diventa una situazione di scrittura troppo complessa. Spontaneamente l'alunno scrive: "SONO-ANTAN-USN-RAPIAR-AZIRTE" che, a parte la prima parola, è difficilmente interpretabile, mentre il dettato si presenta come segue.



Dettato

QNO-CERFOI-MTON-FORMPA
ISLUNE-UNOP-EROCNt
CMNLAE-ONE-LA-MRNAMN
ULA-PIOZA-E-ICNE
UNA-LAUQA-ONSACA-A-
FANROLO-ANRER-NUOE
AN CAO-EA-ATRLON

Figura 15. Dettato di B9. (Insegnante 2). Seconda osservazione

L'insegnante ha dettato: "Uno sceriffo molto furbo insegue un pericoloso criminale con la macchina della polizia e riesce dopo una lunga corsa a farlo cadere nello stagno e a catturarlo" ma tutto ciò non si ritrova nel dettato scritto dall'alunno che mette, con meno rigore che nel primo dettato, solo qualche lettera corrispondente ai termini dettati. Anche alla fine dell'anno scolastico, così come all'inizio, il dettato costituisce per questo bambino una situazione di scrittura troppo difficile e poco utile per far evolvere quell'iniziale scrittura sillabica prodotta durante la prima osservazione.

L'alunna B17 della scuola Primaria di via Ariberto[673], invece, durante l'osservazione avvenuta a Gennaio non scrive nulla spontaneamente sebbene abbia l'alfabetiere sul banco e veda che tutti i compagni copiano le parole. L'insegnante detta "sa-mi-re-fo-zu-li-fila-topo-pilota-salame-panino" e l'alunna scrive "sa-me-re-fo-su-li-fia-lopo" ma non riesce a completare il dettato. La bambina sembra conoscere qualche sillaba e riesce a svolgere una parziale associazione fonema-grafema ma non è in grado di portare a termine il compito e omette le ultime tre parole. Il processo di fonetizzazione sembra dunque avviato e ciò potrebbe consentirle di evolvere nei compiti di scrittura. Alla fine del mese di Maggio la situazione si presenta come segue.[674]

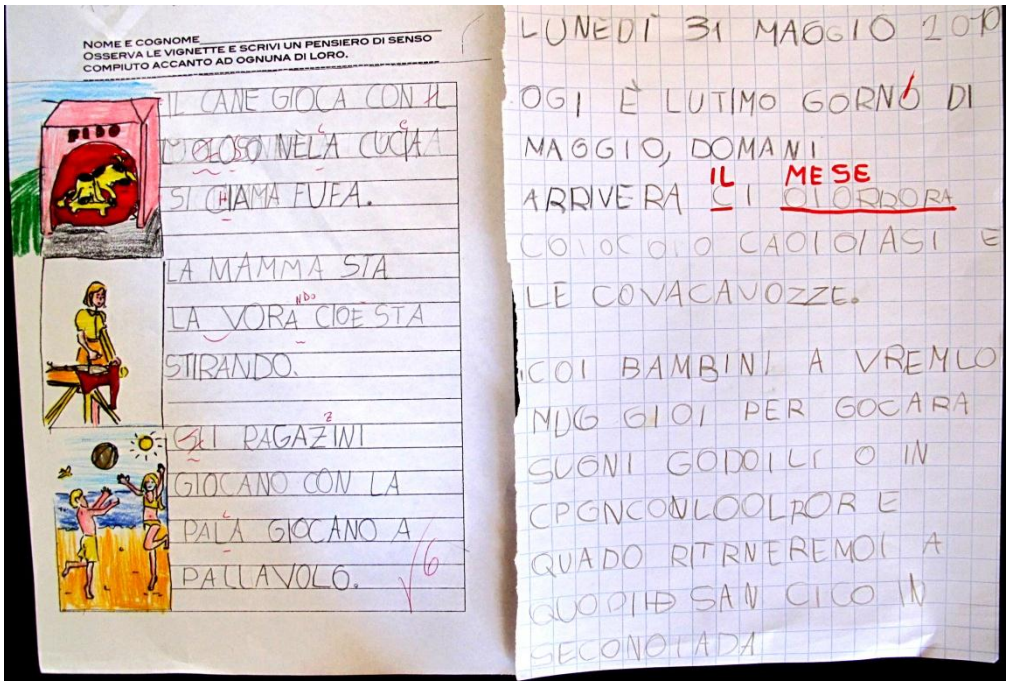


Figura 11. Dettato e scrittura spontanea di B17. Seconda osservazione.

Scrittura spontanea

IL CANE GIOCA CON IL L'OLOSO NELA CUCIA SI CIAMA FUFA.
LA MAMMA STA LA VORA CIOÈ STA STIRANDO
GLI RAGAZINI GIOCANO CON LA PALA GIOCANO A PALLAVOLO

Dettato

OGI È LUTIMO GORNO DI
MAGGIO, DOMANI

[673] Insegnante 1.
[674] L'insegnante ha dettato: "Oggi è l'ultimo giorno di maggio, domani arriverà il mese di giugno che ci porterà l'estate e le vacanze. Noi bambini avremo più tempo per giocare sugli scivoli o in piscina con gli amici e quando ritorneremo a scuola saremo in seconda".

ARRIVER OI OIORRORA
COIOCOIO CAOIOIASI E
LE COVACAVOZZE.
COI BAMBINI A VREMLO
NUG GIOI PER GOCARE
SUGNI GODOILI O IN
CPGNCONLOOLROR E
QUADO RITRNEREMOI A
QUOOIID SAN CICO IN
SECONDIIADA

Mentre il compito di scrittura spontanea viene risolto senza troppi problemi – si comprendono infatti tutte e tre le frasi scritte anche se alcune parole non sono ortograficamente corrette – il dettato costituisce per l'alunna una difficoltà maggiore: fatta eccezione per la prima frase che è comprensibile fino al termine "arriverà", il resto del dettato viene svolto sostituendo le parole dettate con una composizione di lettere che non ha alcuna corrispondenza con quelle dettate dall'insegnante (fatta eccezione per alcuni termini). Come è possibile che ci sia una discrepanza così marcata tra la scrittura spontanea e la scrittura sotto dettatura? Per gli alunni in difficoltà – diversamente da quanto molte insegnanti pensano – la scrittura spontanea può risultare una situazione meno complessa poiché l'alunno non deve seguire un ritmo imposto dall'esterno e soprattutto non deve sottostare alla modalità di presentazione del contenuto (per fonemi, per sillabe, per parole) che molto probabilmente è differente da quella che lui stesso utilizza mentre si autodetta. Non è quindi scontato che il dettato, anche per coloro che scrivono in modo alfabetico, sia uno strumento efficace per consolidare il rapporto fonema-grafema.

L'analisi delle scritture e dei dettati degli alunni definiti "in difficoltà" potrebbe continuare, ma riteniamo che i casi scelti siano sufficientemente esemplificativi della situazione osservata; accanto a questi vi sono anche due alunni che non svolgono uno dei due dettati poiché l'insegnante ritiene essere un compito troppo difficile per loro; a un'alunna viene fatta completare una scheda sulle sillabe mentre l'altro bambino esegue la copia del testo dettato.

Grazie all'analisi condotta sui casi degli alunni definiti "in difficoltà" è possibile affermare che i bambini – le cui scritture spontanee prodotte nella prima osservazione non hanno alcuna relazione con gli aspetti sonori del parlato – non riescano a svolgere la situazione di dettatura: non avendo ancora compreso il rapporto tra oralità e scrittura, il dettato è per loro una pratica completamente priva di senso; non capiscono che cosa l'insegnante stia facendo e, vedendo i compagni scrivere, si sentono in dovere di riempire la pagina con qualche scritta. Nonostante

la maggior parte delle insegnanti abbia dichiarato che il dettato consenta di apprendere il rapporto fonema-grafema e sia utile per imparare a scrivere, ciò non può essere esteso a tutti gli alunni; proprio per quei bambini che "non sanno scrivere", ossia che non hanno ancora raggiunto il traguardo della fonetizzazione della scrittura, il dettato non sembra essere di alcun aiuto in quanto esercizio che si basa proprio su quel rapporto fonema-grafema che loro ancora non hanno compreso. Secondo la teoria piagetiana, infatti, gli stimoli che un individuo riceve vengono trasformati dagli schemi assimilatori del soggetto, però «la possibilità di osservare le proprietà delle scritte non dipende né dalle scritte stesse, né dalle capacità sensoriali del bambino, bensì dal livello del suo sviluppo cognitivo, dei suoi schemi interpretativi».[675] Uno stesso stimolo, infatti, non può essere il medesimo per tutti i soggetti a meno che non siano gli stessi anche gli schemi assimilatori che ciascuno possiede; lo stimolo che l'insegnante sta offrendo a questi bambini è probabilmente troppo lontano dai loro schemi assimilatori e, di conseguenza, i soggetti non riescono a comprenderlo e, tanto meno, possono compiere uno sforzo accomodatore capace di incorporare ciò che risulta non assimilabile.[676]

Anche per quegli alunni che abbiamo visto essere all'inizio dell'acquisizione di tale rapporto, il dettato non è una pratica che consente loro di stabilizzare la relazione tra fonema-grafema: spesso il ritmo tenuto dall'insegnante è troppo veloce o, ancora più plausibilmente, la modalità di presentazione del contenuto utilizzata dall'insegnante (sillaba per sillaba, parola e ripetizione in sillabe ecc…) non coincide con le ipotesi di scrittura da loro stessi elaborate e con la modalità di autodettatura che utilizzano quando scrivono da soli. Anche se non sono stati illustrati tutti i casi, non sono rari i bambini che risultano più competenti nella scrittura spontanea che nel dettato.

Sembrano invece trarre vantaggio dal dettato quegli alunni che durante la prima osservazione sono risultati già alfabetici anche se non in modo stabile; avendo già compreso il rapporto tra suoni e grafemi e conoscendo già i grafemi corrispondenti ai diversi suoni devono semplicemente consolidare questa loro scoperta. Il dettato, in questo caso, soprattutto se l'insegnante ripete le sillabe, scandisce i suoni e allunga i fonemi, può risultare per loro uno strumento vantaggioso per stabilizzare la scrittura alfabetica.

Tali considerazioni consentono di confermare, almeno in parte, quanto Eynard sostiene riguardo alla funzione del dettato.

[675] C. Coruzzi, *Op.cit.*, p. 89.
[676] Cfr. E. Ferreiro, A. Teberosky, *Op. cit*.

> Pertanto il dettato, almeno nelle forme con cui di solito viene proposto e praticato, non raggiunge gli obiettivi che gli sono riconosciuti e cioè di insegnare e supportare l'ortografia. Come l'esperienza dimostra, la pratica del dettato finisce per confermare solo chi già sa scrivere senza errori e non riesce invece a far progredire coloro che ancora sbagliano.[677]

Dalla ricerca qui condotta sembra che la discriminante che consente agli alunni di progredire o meno non consista tanto nel saper già scrivere senza errori ma nel saper già scrivere in modo alfabetico; anche se questi alunni non scrivono in modo ortograficamente corretto, sanno però tradurre i diversi fonemi in grafemi, e c'è una probabilità molto alta che riescano a trarre vantaggi dalla situazione di dettatura. Al contrario il dettato non sembra far progredire coloro che giungono a scuola senza questa conoscenza pregressa ed è questo il motivo per cui, come già sosteneva Eynard, molto spesso il dettato non raggiunge gli obiettivi che gli sono riconosciuti, cioè insegnare a scrivere.

[677] R. Eynard, *Piccola guida allo scrivere. Facciamo ancora il dettato?*, in "l'Educatore", XXXIX, 14-15, 15 Febbraio 1992, p. 1.

Conclusioni

Il lettore che avrà avuto la pazienza di giungere fin qui si sarà accorto di come la pratica del dettato, così come osservata nelle tredici classi prime della Scuola Primaria, in questo lavoro sia stata messa fortemente in discussione. L'analisi condotta sui dati raccolti grazie alle interviste alle insegnanti, alle osservazioni svolte in classe, nonché ai testi dettati e scritti spontaneamente dagli alunni, ha infatti permesso di evidenziare diversi limiti che è opportuno ripercorrere e riassumere al fine di consentire alle insegnanti di acquisire maggiore consapevolezza su una pratica tanto antica quanto radicata nella tradizione didattica italiana. Tutti i dati, è bene ricordarlo, sono stati analizzati alla luce della teoria psicogenetica relativa all'acquisizione della lingua scritta, che ha consentito di focalizzare l'attenzione non solo sulle insegnanti, ma anche sugli alunni, in quanto soggetti che cercano attivamente di comprendere il funzionamento della lingua scritta, e sul contenuto oggetto di insegnamento.

È da quasi trent'anni che – per lo meno nel contesto italiano – le teorie psicogenetiche elaborate da Emilia Ferreiro e Anna Teberosky hanno messo in evidenza come il bambino acquisisca la scrittura e come lo scrivere sia un'attività cognitiva complessa che non può essere circoscritta all'apprendimento del codice. In particolar modo quest'ultimo non deve costituirsi come la condizione senza la quale non sia possibile offrire ai bambini occasioni per scrivere e produrre testi funzionali alle diverse situazioni comunicative: non è infatti necessario che il bambino scriva convenzionalmente per poter affermare che sa scrivere. Nonostante questi importanti contributi offerti dalla ricerca psicogenetica, raramente si assiste a un cambiamento nell'approccio utilizzato nei primi mesi della Scuola Primaria per accostare gli alunni alla lingua scritta. L'apprendimento del codice sembra dunque essere ancora prioritario e la pratica del dettato, così frequente tra le insegnanti, ne è una chiara dimostrazione.

La ricerca qui condotta ha messo in evidenza come, di fatto, nella classi osservate tutte le insegnanti – chi con più frequenza e convinzione, chi con maggiore scetticismo – abbiano comunque utilizzato il dettato, se non nel primo mese di scuola, almeno a partire da Dicembre e come, per alcune di esse, la pratica della dettatura sia diventata un'attività addirittura settimanale.

La scelta di svolgere il dettato è determinata da una molteplicità di ragioni. Dai racconti delle insegnanti intervistate, infatti, emerge come il dettato possa essere considerato una sorta di "panacea", buona per tutti i mali: si detta per far acquisire ai bambini il rapporto fonema-grafema, per aiutare gli alunni a concentrarsi maggiormente sui suoni, per consolidare il

meccanismo della scrittura e portarli all'autodettato; ma, soprattutto, si detta per verificare se i bambini hanno appreso a scrivere le sillabe o, più in generale, per sondare se hanno compreso il rapporto tra i suoni del parlato e i grafemi. Per contro gli alunni imparerebbero ad ascoltare, a stare attenti, a concentrarsi meglio, nonché a diventare più autonomi nella scrittura. Se veramente la pratica della dettatura consentisse il raggiungimento di tutti questi obiettivi, sarebbe lecito e doveroso dettare tutti i giorni dell'anno. Analizzando però dettagliatamente le risposte fornite dalle insegnanti alle domande "Perché dettate?" e "Cosa imparano i bambini con il dettato?", è tuttavia possibile rilevare una certa titubanza e insicurezza nei tentativi effettuati di rispondere ai quesiti posti, ricevendone l'impressione che i docenti fossero stati "colti di sorpresa" o, meglio, che non avessero mai dovuto, durante la loro carriera, trovare una giustificazione valida all'impiego di una pratica tanto comune come quella del dettato. Tale impressione è stata confermata dalle successive interviste e momenti di confronto, e soprattutto dall'intervista scritta effettuata alla fine del percorso di ricerca dopo che le insegnanti avevano avuto la possibilità di leggere le trascrizioni delle proprie situazioni di dettatura. I docenti stessi hanno affermato di non riuscire a trovare una giustificazione valida al perché dettano in quanto il dettato consiste in un'attività di apprendimento della lingua scritta che è sempre stata inserita nella programmazione di classe prima, sulla quale non si erano mai interrogate e sulla quale mai, prima d'ora, erano stati loro offerti momenti di riflessione. Emblematiche risultano le risposte fornite da due insegnanti le quali affermano che il dettato è "una roba storica, per cui uno deve andare a ricercarsi un motivo per cui lo si fa"[678], e che è "una di quelle cose che vengono un po' meccaniche, come quando si fanno i lavori di casa, li fai ma non stai a pensarci tutti i giorni"[679]. La difficoltà riscontrata da tutte le insegnanti nel riuscire a esplicitare le motivazioni che giustificano la pratica del dettato ("non chiedermi il perché, perché non lo so")[680] dimostra come il dettato sia veramente una pratica storica così radicata nella tradizione scolastica italiana da giustificarne l'esistenza stessa.

La storicità di questa pratica è stata ampiamente documentata nel primo capitolo, dove è stato messo in evidenza come il dettato, a partire dall'Unità d'Italia fino ai giorni nostri, abbia continuato a perpetuarsi sia perché esplicitamente citato nei Programmi Ministeriali per la Scuola Elementare, sia perché presente, anche quando i Programmi hanno cessato di menzionarlo esplicitamente, nelle riviste scolastiche che spesso, più di questi ultimi, vengono consultate e seguite dalle insegnanti. Più ci si avvicina ai giorni nostri più la pratica del

[678] Intervista del 14 Giugno 2010. Insegnante della Scuola Primaria di via Goffredo da Bussero.
[679] Intervista del 23 Giugno 2010. Insegnante della Scuola Primaria di via Monte Ortigara.
[680] Intervista del 16 Giugno 2010. Insegnante della Scuola di via Ariberto.

dettato ottiene sempre meno spazio nelle indicazioni ministeriali, fino a scomparire, senza tuttavia che tale scomparsa abbia una ripercussione sull'insegnamento della lingua italiana. Si detta, dunque, perché si è sempre fatto senza che ciò sia oggetto di riflessione da parte degli insegnanti e degli studiosi di didattica della lingua.

La ricerca qui condotta ha voluto quindi essere un'occasione per ripensare a tale pratica scegliendo, tra le tante strade possibili, quella dell'analisi della pratica stessa, ossia dell'osservazione diretta, della descrizione e del tentativo di comprensione di ciò che le insegnanti hanno svolto in classe nel momento in cui hanno dettato. In seguito alla riflessione sui dati offerti dalla possibilità di stare in aula e osservare la pratica di dettatura così come le insegnanti l'hanno svolta, e dalla raccolta dei testi scritti sotto dettatura o spontaneamente dagli alunni durante le due osservazioni, è possibile avanzare le seguenti considerazioni.

Alla pluralità di obiettivi e di scopi per cui le insegnanti hanno dichiarato di dettare non corrisponde un'altrettanta varietà di modalità di dettatura; nonostante le insegnanti siano teoricamente consapevoli che ciascuno scopo richieda una specifica modalità di dettatura, le osservazioni svolte nelle classi hanno rilevato come, di fatto, la modalità di dettatura dell'insegnante sia indipendente dall'obiettivo specifico che si intende raggiungere con il dettato. Fatta eccezione per due insegnanti, il modo di dettare osservato segue uno schema piuttosto costante: presentazione del contenuto (es: viene dettata la parola "macchina"), ripetizione del contenuto da parte dell'insegnante che sillaba o allunga i fonemi (alcune insegnanti fanno suddividere in coro ai bambini la parola in sillabe o enunciare tutti i suoni che costituiscono il termine dettato), richieste degli alunni su come la parola debba essere scritta e successive risposte delle insegnanti. Le ripetizioni che le insegnanti fanno della parola dettata contengono però, direttamente o indirettamente, tutte le istruzioni o le indicazioni affinché gli alunni scrivano la parola in modo corretto (es: allungamento dei suoni nel caso di una consonante geminata, accentuazione delle parole tronche). Accanto a ciò non sono assenti i continui interventi degli alunni che domandano, nonostante la modalità di dettatura dell'insegnante consentirebbe loro di risolvere tutti i dubbi, se la parola debba essere scritta con le doppie, con l'accento o con un digramma. Tutti questi elementi si intrecciano in modo inscindibile durante la dettatura tanto che il contenuto dettato, mescolandosi ai continui interventi dell'insegnante e degli alunni, è spesso difficile da identificare. Si creano in questo modo situazioni di dettatura molto caotiche in cui le insegnanti impiegano anche un quarto d'ora solamente per far scrivere la data e la parola "dettato" o, come nel caso di un'insegnante

osservata, anche quaranta minuti per dettare soltanto cinque parole (meccanico, pilota, attore, mimo, musicista).

Questa modalità di dettatura mal si concilia con lo scopo principale per cui le insegnanti hanno affermato di dettare, ossia quello di verificare le competenze di scrittura dei bambini, la loro capacità di tradurre i suoni in grafemi e la possibilità di utilizzare il dettato per individuare eventuali problemi di scrittura. Tali scopi sono, di fatto, difficilmente raggiungibili se, accanto alla presentazione del contenuto, vengono aggiunte anche le istruzioni su come le parole debbano essere scritte. Nonostante le insegnanti abbiano avuto la possibilità di rileggere le trascrizioni dei propri dettati e nonostante il ricercatore abbia posto specifiche domande su questo aspetto, difficilmente tale incoerenza è stata rilevata dai docenti. Grazie alla lettura dei protocolli di trascrizione delle situazioni di dettatura tutte le insegnanti hanno colto, mostrandosi anche molto critiche con se stesse, diversi punti di debolezza della modalità di dettatura adottata ma di fronte alla domanda "Ora che hai riletto le trascrizioni dei dettati, pensi ci sia coerenza tra lo scopo dichiarato e la modalità di dettatura che hai utilizzato nei tuoi dettati?" tutti i docenti hanno risposto affermativamente anche se le trascrizioni mettevano chiaramente in luce l'incoerenza presente tra dichiarato e agito.

La difficoltà mostrata dalle insegnanti nel cogliere tale incoerenza non è certo indice della poca competenza dei docenti quanto, piuttosto, del fatto che raramente la scuola offra occasioni di riflessione sulla propria pratica partendo dalla lettura di protocolli di osservazione, trascrizione o videoregistrazione di ciò che realmente accade in classe. A causa di questa assenza molte riflessioni, come quella relativa alla relazione tra lo scopo e la modalità di dettatura, rimangono su un piano astratto, teorico, senza riuscire a interessare realmente la didattica così come viene svolta quotidianamente nelle classi.

La mancanza di coerenza tra lo scopo per cui si è deciso di dettare e la modalità di dettatura effettivamente adottata rappresenta il punto di maggiore debolezza della pratica di dettatura osservata. È lecito allora domandarsi perché la maggior parte delle insegnanti osservate senta il bisogno di dettare suggerendo, direttamente o indirettamente, come debbano essere scritte le parole.

Questa modalità di dettatura, per alcune insegnanti, si rende necessaria in quanto gli alunni, soprattutto nei primi mesi di scuola, "non sanno ancora scrivere" e, di conseguenza, è necessario far loro capire se devono inserire le consonanti doppie, gli accenti o l'apostrofo. Altre insegnanti dichiarano invece di utilizzare questa modalità di dettatura per non "tendere una trappola agli alunni", per venire loro in aiuto poiché lo scopo del dettato non consiste nel

far sì che commettano errori. Infine, per altri docenti, utilizzare l'allungamento dei fonemi, accentuare le parole tronche piuttosto che sottolineare la presenza dei digrammi è un modo per invitare gli alunni a prestare maggiormente attenzione soprattutto se la regola ortografica non è stata ancora pienamente acquisita.

Accanto a queste motivazioni strettamente personali è opportuno prendere in considerazione anche alcuni problemi concettuali legati al dettato, tra cui la falsa credenza della perfetta corrispondenza tra il codice orale e quello scritto; se gli alunni scrivessero esattamente quello che sentono, commetterebbero numerosi errori poiché molti suoni non verrebbero percepiti o, comunque, sarebbero sentiti diversamente da come dovrebbero essere scritti. Un caso molto frequente, evidenziato in questa ricerca, si riferisce per esempio alla scrittura dei fonemi /n/, /m/ e /l/ in posizione di coda all'interno di una sillaba: la forza articolatoria di queste consonanti è molto bassa ed esse si assimilano alla vocale precedente rendendo così difficile la loro percezione: da un punto di vista fonetico e acustico è quindi ragionevole che gli alunni non le scrivano. È dunque plausibile che, di fronte a parole come "onde" e "bambini" gli alunni scrivano "ode" e "babini"; per ovviare a questo problema, a volte anche inconsapevolmente, le insegnanti utilizzano una serie di stratagemmi (come l'accentuazione di questi fonemi) abituando così gli alunni a reagire correttamente alla loro modalità di dettatura. È dunque proprio questa assenza di corrispondenza diretta tra codice orale e scritto a condizionare le insegnanti nella dettatura, spingendole a utilizzare una modalità che poco si concilia con lo scopo di verificare le competenze di scrittura degli alunni.

Questo problema concettuale legato al dettato rende inoltre insensato uno dei motivi principali per cui le insegnanti dichiarano di dettare: insegnare e verificare l'ortografia. Tutti i dettati che alla fine dell'anno scolastico le insegnanti hanno fatto svolgere ai bambini sono di fatto dettati ortografici, contenenti cioè le convenzionalità ortografiche affrontate (digrammi, trigrammi, accenti, apostrofo, nesso /kw/). Con la dettatura di parole aventi queste caratteristiche si genera però un forte paradosso in quanto il dettato, per definizione, è una tecnica di traduzione dei fonemi in grafemi (infatti le insegnanti lo utilizzano all'inizio dell'anno per far acquisire tale rapporto), ma l'ortografia è una convenzionalità e, in quanto tale, non si basa sul rapporto diretto tra suoni del parlato e segni grafici. Se ci focalizzassimo sui suoni, parole come "cuore", "quadro", "acqua" andrebbero scritte tutte con lo stesso grafema, mentre "l'erba" andrebbe scritta tutta unita senza l'apostrofo. Risulta dunque inappropriato utilizzare il dettato per insegnare l'ortografia dal momento che non ci si può basare sull'oralità per capire il suo funzionamento. Attraverso il dettato ortografico viene

inoltre insegnata una strategia errata per l'acquisizione dell'ortografia in quanto si abituano gli alunni ad ascoltare i suoni, ma tale modalità non può funzionare proprio per quelle parole oggetto di dettatura al termine dell'anno scolastico. Se durante il dettato è la modalità di dettatura dell'insegnante che, "facendo suonare" i fonemi, consente agli alunni di comprendere come la parola debba essere scritta, quando i bambini dovranno scrivere autonomamente saranno costretti a utilizzare una strategia diversa.

Così come la modalità di dettatura osservata nelle classi è stata a lungo analizzata, anche per il contenuto oggetto della dettatura è opportuno fare alcune considerazioni alla luce dei risultati ottenuti dal lavoro svolto.

L'analisi linguistica condotta sulle sillabe, sulle parole, sulle frasi e sui testi dettati dalle insegnanti durante le due osservazioni ha consentito di cogliere l'idea di insegnamento-apprendimento della lingua scritta posseduto dai docenti coinvolti nella ricerca.

Nei dettati della prima osservazione (novembre-febbraio) le parole bisillabe costituiscono il 50% dei termini dettati mentre i plurisillabi presenti sono solamente quattro (di cui due scelti dai bambini) e l'80% delle parole è formato dalle sillabe CV. L'analisi morfologica ha inoltre messo in evidenza come gli articoli, i nomi e i verbi rappresentino l'80% dei termini dettati e come, relativamente alle voci verbali, più del 90% risultino costituite da verbi all'indicativo presente, generalmente alla terza persona singolare. Tale analisi consente di affermare che le insegnanti nei primi mesi di scuola dettino principalmente sostantivi bisillabi costituiti dalle sillabe CV e, nel caso in cui vengano dettate frasi o testi, utilizzino quasi esclusivamente l'indicativo presente alla terza persona singolare. Anche le parole contenenti i digrammi e i trigrammi risultano praticamente assenti nei primi dettati (i soli termini presenti aventi queste caratteristiche sono: "scimmia", "gioca" e "valigia").

Nei dettati di fine anno la situazione si modifica: la percentuale di bisillabi diminuisce considerevolmente, aumenta la percentuale di monosillabi (indice del fatto che sono stati dettati prevalentemente testi) e il numero di plurisillabi arriva a raggiungere il 9%. Le parole costituite dalle sillabe CV scende al 60% mentre fanno la comparsa anche sillabe complesse (CCVV, CVVC, CCCV ecc…) che nel primo dettato erano totalmente assenti. Oltre agli articoli, ai sostantivi e ai verbi, la percentuale delle altre categorie grammaticali (aggettivi, pronomi, congiunzioni, preposizioni e avverbi) aumenta proprio per il fatto che quasi tutte le insegnanti abbiano dettato testi o frasi. Diversamente dal primo dettato sono inoltre presenti tutte le convenzionalità ortografiche, parole con gli accenti e con l'apostrofo.

L'analisi linguistica condotta consente quindi di comprendere l'idea di insegnamento-apprendimento della lingua scritta che le insegnanti possiedono: all'inizio dell'anno scolastico c'è la convinzione diffusa che i bambini non sappiano scrivere (se per "scrivere" si intende lo scrivere in modo convenzionale e ortograficamente corretto) e, di conseguenza, si pensa che sia necessario insegnare loro la scrittura che, essendo una conoscenza complessa, deve essere appresa partendo dai suoi elementi minimi (lettere, sillabe, parole), considerati più semplici per i bambini. È dunque presente tra le insegnanti un'idea di facilità e difficoltà fortemente vincolata a una certa idea di semplicità e complessità: in particolare, viene ritenuto semplice ciò che è associabile al concetto di unità minima. Si ritiene dunque che per gli alunni le lettere, le sillabe e le parole costituite dalle sillabe appena apprese siano le più semplici da imparare; tale concezione si fonda però sullo stereotipo, di derivazione comportamentista, secondo cui la frammentazione di una conoscenza complessa possa facilitare la comprensione: si è convinti che l'alunno sia agevolato se impara per "pezzetti" o segmenti che devono essere presentati secondo un ordine determinato dall'adulto.[681] Tale concezione si estende in modo generalizzato a tutte le componenti linguistiche, morfologia e sintassi comprese, per cui, oltre a dettare nomi bisillabi costituiti dalla sillaba CV, le frasi dettate sono formate prevalentemente da articoli, sostantivi e verbi all'indicativo presente. Con ciò non si vuole affermare che le insegnanti, nel momento in cui scelgono il contenuto da dettare si mettano a selezionare, in modo rigoroso, parole esclusivamente formate dalle sillabe CV o verbi prettamente all'indicativo presente ma, piuttosto, che è la loro idea di apprendimento della lingua scritta che guida, a volte anche in modo inconsapevole, la scelta dei termini da dettare. Si assiste quindi, proprio a seguito di questa selezione, a un uso povero e poco vario della lingua italiana sia dal punto di vista morfologico che sintattico e lessicale; le parole, le frasi e i testi utilizzati nei primi dettati non consentono agli alunni un arricchimento linguistico poiché viene utilizzato un linguaggio che possiamo definire *basic* avente le caratteristiche sopra descritte. Il dettato quindi, se così svolto, non diventa un'occasione per lo sviluppo delle competenze linguistiche, orali e scritte, degli alunni.

Si può certamente obiettare che lo scopo del dettato non è quello di offrire situazioni di scrittura che permettano ai bambini di apprendere un uso ricco e vario della lingua, ma piuttosto di far esercitare gli alunni sul rapporto fonema-grafema e, di conseguenza, per il raggiungimento di questo obiettivo potrebbe parere lecito dettare anche singole sillabe, parole

[681] Cfr. L. Teruggi, *La didattica della lettura e della scrittura, una disciplina nascente*, in L. Teruggi (a cura di), *Percorsi di lingua scritta. Esperienze didattiche dai 3 ai 13 anni*, Junior, Bergamo 2007, pp. 7-22.

aventi sempre la stessa struttura sillabica, nonché testi letterariamente poveri, per non dire privi di un senso riconoscibile, come quello dettato da un'insegnante ("Corvo canarino e cuculo sono a casa davanti al camino. Sono contenti e cantano in coro.")

Tale obiezione non può tuttavia essere condivisa avendo scelto – e condividendo fermamente – come presupposto teorico le ricerche psicogenetiche relative all'acquisizione della lingua scritta secondo le quali l'oggetto di insegnamento della didattica della lingua deve essere individuato nelle pratiche sociali di lettura e scrittura, facendo attenzione a evitare occasioni di scrittura fini a se stesse e prive di reali scopi comunicativi. Non potendo identificare la scrittura come la semplice traduzione dei suoni orali in grafemi, l'uso del dettato così come osservato nella presente ricerca focalizza esclusivamente l'attenzione sul codice facendo perdere di vista, in molti dei casi analizzati, il senso e lo scopo per cui si scrive. La separazione della dimensione "tecnica" della scrittura da quella del significato e della testualità rischia di allontanare gli alunni dalla comprensione della funzione sociale e culturale della scrittura.

Inoltre, le caratteristiche dei testi dettati nei primi mesi di scuola risultano piuttosto differenti da quelle dei testi che gli alunni scrivono spontaneamente: la raccolta delle scritture spontanee avvenuta contestualmente alla dettatura dei testi ha consentito di evidenziare come gli alunni utilizzino una lingua sintatticamente e lessicalmente molto più varia di quella presente nei dettati. Mentre le insegnanti, all'inizio dell'anno, fanno scrivere principalmente parole bisillabe con struttura CV, evitando termini contenenti le convenzionalità ortografiche e selezionando frasi all'indicativo presente, gli alunni nello stesso giorno producono frasi e testi ben più complessi. I bisillabi diminuiscono quasi del 20% con un aumento dei monosillabi (indice del fatto che gli alunni stanno scrivendo testi) e i plurisillabi, anche se percentualmente crescono poco più del 3%, sono costituiti da termini aventi anche cinque sillabe (totalmente assenti nei dettati delle insegnanti) oltre che aventi una struttura sillabica particolarmente complessa (es: "giapponesina", "moschettiere", "scoiattolo"). Ancora più significativa appare la differenza nell'utilizzo dei tempi verbali poiché l'indicativo presente, utilizzato dalle insegnanti quasi esclusivamente, diminuisce circa del 45% a favore di altri tempi verbali quali l'imperfetto, il passato prossimo e l'infinito. Nelle scritture spontanee raccolte a fine anno compaiono addirittura modi verbali diversi dall'indicativo: anche se con una percentuale molto bassa si trovano voci verbali al congiuntivo presente e all'imperfetto, al condizionale presente e al participio passato.

Emblematica, infine, risulta essere la differenza di utilizzo di termini contenenti le convenzionalità ortografiche: se le insegnanti nei primi dettati hanno accuratamente evitato di far scrivere termini con queste caratteristiche, gli alunni dimostrano di non prestare attenzione alle caratteristiche ortografiche delle parole e, di conseguenza, scrivono fin da subito (anche se non in modo ortograficamente corretto) termini contenenti i digrammi, i trigrammi, gli accenti, gli apostrofi, le doppie e il nesso /kw/. Nei dettati di fine anno, in cui le insegnanti hanno selezionato attentamente le parole contenenti le convenzionalità ortografiche, la percentuale di queste ultime è praticamente identica a quella presente nei testi prodotti spontaneamente dagli alunni.

Il confronto dunque tra i testi dettati e quelli prodotti spontaneamente consente di avanzare le seguenti considerazioni: in primo luogo il controllo e la selezione delle parole fatte dalle insegnanti nei primi mesi di scuola risulta didatticamente poco pertinente, in quanto gli alunni, se lasciati scrivere spontaneamente, producono testi e frasi morfologicamente, sintatticamente e lessicalmente più complesse (nei testi degli alunni compaiono anche le lettere straniere, completamente assenti nei dettati). In secondo luogo, non è necessario costruire e dettare testi *ad hoc* per insegnare e valutare l'ortografia poiché gli alunni, quando scrivono spontaneamente, utilizzano inevitabilmente tutte le convenzionalità ortografiche che invece le insegnanti spiegano l'una dopo l'altra, secondo un ordine da loro stabilito. L'uso che gli alunni fanno della lingua quando scrivono da soli va dunque ben oltre le aspettative delle insegnanti.

Infine, ma non di minor importanza, l'analisi dei testi dettati e il confronto con quelli scritti spontaneamente consente di affrontare anche un'ultima questione non ancora discussa, relativa agli alunni in difficoltà di apprendimento per quanto riguarda la lingua scritta.

Come analizzato nel capitolo otto, il dettato si presenta come una situazione particolarmente difficile, se non addirittura impossibile, per quegli alunni che all'inizio del loro percorso di scolarizzazione non hanno ancora compreso il rapporto tra ciò che si scrive e gli aspetti sonori del parlato. La nuova conoscenza che l'insegnante sta cercando di insegnare loro, ossia il rapporto tra fonemi e grafemi, non può collegarsi con le conoscenze pregresse di questi alunni che, di conseguenza, sembrano non assimilare, o assimilano in modo deformante i nuovi stimoli che l'insegnante offre loro. Questi bambini non riescono dunque a comprendere proprio quel rapporto tra oralità e scrittura che a loro manca, essendo lo stimolo che l'insegnante propone troppo lontano dai loro schemi assimilatori, e, tanto meno, potranno compiere uno sforzo accomodatore capace di incorporare ciò che non è assimilabile. In questo

modo il dettato si mostra inefficace proprio per quegli alunni che le insegnanti intenderebbero aiutare attraverso questa pratica. Si potrebbe dunque affermare che il dettato, come altre pratiche presenti nella scuola, consente di far progredire chi è già competente lasciando invece chi non ha ancora gli strumenti per apprendere in una condizione simile a quella di partenza.

Arrivati a questo punto della presentazione dei risultati della ricerca, una domanda appare più che lecita: è possibile decretare la morte del dettato?

Se il dettato presenta le caratteristiche sopra descritte e viene svolto con le modalità che qui abbiamo presentato, ritengo legittimo eliminarlo dall'insegnamento della lingua scritta, soprattutto nei primi mesi della Scuola Primaria: sia le caratteristiche dei testi dettati, sia lo scopo e la mancanza di coerenza tra quest'ultimo e la modalità di dettatura adottata sono ragioni sufficientemente valide per mettere fortemente in discussione il senso di questa pratica. Ciò non toglie che all'interno della didattica quotidiana ci siano occasioni ben più significative per farne un uso consapevole: dettare i compiti, dettare il resoconto di una discussione elaborata in gruppo o di una esperienza fatta, dettare l'*incipit* di una storia che poi gli alunni siano chiamati a continuare ecc... Le occasioni per dettare possono essere molte e diversificate; qui, è bene ribadirlo, è stato messo in discussione il dettato "tradizionale" ossia la pratica che vede l'insegnante dedicare anche più di mezz'ora del proprio prezioso, e mai sufficiente, tempo a disposizione per dettare sillabe, parole, testi che altro scopo non ha se non quello di far esercitare gli alunni sulla scrittura o di verificarne le competenze ortografiche (soprattutto se poi, durante la dettatura, consapevolmente o inconsapevolmente, si forniscono agli alunni tutte le indicazioni per scrivere correttamente le parole).

Forse, tra tutti i dettati osservati, gli unici che personalmente ritengo possano avere una propria ragion d'essere sono quelli in cui le insegnanti (solo due casi) hanno stabilito di fare una verifica e, durante la dettatura, hanno presentato solamente il contenuto senza cadere nella tentazione di fornire indicazioni, dirette o indirette, su come le parole dovessero essere scritte.

Se già questa potrebbe essere una conclusione tale da consentire di salvaguardare almeno in parte una pratica tanto antica – un lieto finale dunque, in un'ottica di tipo narrativo – l'osservazione effettuata in un contesto sperimentale (qui non documentata) che condivide lo stesso approccio all'apprendimento della lingua scritta sul quale si fonda, teoricamente, questa ricerca può costituire l'inizio per un ulteriore sviluppo di una ricerca sulla pratica della dettatura.

L'insegnante oggetto dell'osservazione condotta al termine dell'anno scolastico ha sempre offerto, fin dal primo giorno di scuola, occasioni di scrittura ai propri alunni, anche se questi non sapevano ancora scrivere in modo convenzionale. La scrittura spontanea e l'osservazione delle ipotesi che gli alunni elaboravano per cercare di comprendere il nostro sistema di scrittura hanno sempre rappresentato, per questa insegnante, momenti preziosi per far riflettere collettivamente gli alunni sulla scrittura. Accanto a ciò i bambini hanno avuto la possibilità, fin dal primo mese di scuola, di scrivere con uno scopo funzionale e per un destinatario reale che non fosse solo l'insegnante. I testi venivano costruiti in un primo momento collettivamente sotto la guida dell'insegnante che scriveva alla lavagna ciò che gli alunni dettavano e, successivamente, in piccoli gruppi. Tutto ciò che i bambini producevano, collettivamente o individualmente, diventava oggetto di revisione collettiva durante la quale, prima di evidenziare gli errori ortografici, gli alunni sono stati educati a cogliere gli elementi che, da un punto di vista testuale, possono condizionare la comprensione del testo: la coerenza, la coesione testuale, nonché l'uso della punteggiatura. I testi prodotti dagli alunni diventavano inoltre occasione per dar vita a un'intensa riflessione linguistica relativa non solo all'ortografia, ma anche alla morfologia, alla sintassi e al lessico. Seguendo questo approccio all'apprendimento della lingua scritta non ci sono mai state occasioni di insegnamento esclusivo del codice, come per esempio la presentazione delle lettere (vocali e consonanti) o delle sillabe. Partendo da ciò che i bambini spontaneamente hanno prodotto fin dai primi giorni di scuola, l'insegnamento della "tecnica" di scrittura, degli aspetti prettamente meccanici del codice non si sono resi necessari. Quest'insegnante, quindi, al termine della classe prima non aveva mai utilizzato il dettato "tradizionale" come pratica di scrittura o come verifica poiché, scrivendo tutti i giorni e revisionando insieme i testi, sia l'insegnante sia gli alunni stessi erano pienamente consapevoli delle difficoltà di ciascuno. Diverse sono state invece le occasioni in cui i bambini hanno dettato all'insegnante un testo o in cui l'insegnante, inevitabilmente, ha dettato compiti, avvisi e consegne.

Questo contesto scolastico in cui l'approccio alla lingua scritta[682] è risultato diverso da quello osservato nelle classi oggetto della ricerca ha rappresentato un luogo euristicamente interessante per intraprendere un'osservazione finalizzata a cogliere il modo in cui si sarebbero comportati gli alunni se sottoposti a un dettato "tradizionale": sarebbero riusciti a

[682] Ovviamente, accanto alla scrittura, sono state offerte continue occasioni di lettura. Non essendo questo il contesto per trattare dell'approccio all'insegnamento-apprendimento della lettura si rimanda al testo di L. A. Teruggi (a cura di), *Percorsi di lingua scritta. Esperienze didattiche dai 3 ai 13 anni*, cit.

fare il dettato? Che tipo di testo avrebbe dettato l'insegnante? Come avrebbe dettato? Cosa avrebbero fatto gli alunni "in difficoltà"?

Nel mese di Maggio è stato dunque chiesto all'insegnante di far svolgere ai propri alunni un dettato "tradizionale", lasciando alla docente la possibilità di dettare ciò che desiderava e con la modalità che ritenesse più opportuna. Quello che si è verificato risulta particolarmente interessante: in un primo momento gli alunni non capivano cosa dovessero fare e, dopo pochi minuti, hanno domandato perché stavano facendo quell'esercizio e che senso avesse; abituati a scrivere per uno scopo e un destinatario ben preciso si sentivano smarriti di fronte a una situazione di scrittura fatta svolgere per un motivo a loro sconosciuto. Successivamente, quando hanno compreso il tipo di attività che avrebbero dovuto svolgere, tutto è proceduto senza alcuna difficoltà. L'insegnante ha dettato il testo intitolato "Vaso magico".

> Un contadino, zappando nel suo campo, trovò un grosso vaso di terracotta. Lo prese e lo portò a casa da sua moglie. La moglie volle pulire il vaso dalla terra, prese una spazzola e cominciò a spazzolarlo, prima fuori e poi dentro. Allora il vaso si riempì di spazzole e più se ne toglievano e più se ne trovavano. Il contadino cominciò a vendere spazzole guadagnò tanto da vivere bene insieme con la sua famiglia.

La dettatura dell'insegnante è avvenuta, come riportato qui sotto, senza fornire alcuna indicazione agli alunni su come dovessero essere scritte le parole e, soprattutto, dettando in modo "naturale", senza allungamento di fonemi per segnalare le doppie, accentuazione di parole tronche o altri espedienti ampiamente analizzati nel capitolo sette. Inoltre, a differenza di tutte le altre insegnanti osservate, il testo non è stato dettato parola per parola, con suddivisione in sillabe dei termini ritenuti complessi, ma l'insegnante ha dettato per "unità di senso" e ripetuto quest'ultime quando necessario. Qui sotto, a titolo esemplificativo, viene riportato un breve stralcio della dettatura.

```
B18         UN CONTADINO
            (0.10)
Ins:        VIRGOLA, ZAPPANDO NEL SUO CAMPO
():         un contadino
():         un contadino, virgola zappando?
Ins:        va bene F.
            (0.15)
((si sentono i bambini che ripetono la frase o si aiutano a vicenda))
Ins:        ZAPPANDO NEL SUO CAMPO
            (0.9)
Ins:        VIRGOLA
            (0.7)
```

Ins: TROVO'UN GROSSO VASO

Gli alunni hanno scritto senza difficoltà tutto il testo, senza domandare all'insegnante di rallentare il ritmo o di suddividere le parole e, nei casi in cui chiedevano conferma su alcune regole ortografiche, l'insegnante rimandava a loro stessi il quesito. Il dettato è stato quindi svolto, senza problemi, anche da questi alunni che non avevano mai fatto esercizi prettamente finalizzati all'acquisizione del codice e, per di più, non avevano mai avuto occasione di svolgere un dettato "tradizionale". Se si confronta inoltre il numero di parole dettate da questa insegnante e il tempo impiegato per la dettatura con quello delle altre insegnanti, è doveroso domandarsi quale sia l'utilità del dettato "tradizionale".

	N° parole dettate	Tempo impiegato (minuti)
Ins.1_Ariberto	44	25
Ins.2_Ariberto	40	42
Ins.3_Ariberto	22	31
Ins.4_Ariberto	36	48
Ins.1_Bussero	27	21
Ins.2_Bussero	27	24
Ins.3_Bussero	59	30
Ins.1_M.Ortigara	35	18
Ins.2_M.Ortigara	25	19
Ins.3_M.Ortigara	40	19
Ins.4_M.Ortigara	38	38
Ins.1_T.Mann	48	32
Ins.2_T.Mann	48	22
Ins._ contesto "sperimentale"	76	29

Nello stesso tempo in cui l'insegnante 3 di via G. da Bussero ha dettato cinquantanove parole e nel medesimo tempo in cui l'insegnante 3 di via Ariberto ha dettato solamente ventidue parole, questi alunni ne hanno scritte ben settantasei. Questi bambini, abituati a scrivere e revisionare testi, sembrano dunque essere più competenti anche nello svolgere un esercizio, come il dettato, a cui non sono mai stati educati. Il "sembrano" è doveroso visto che, come precedentemente accennato, questi primi dati possono essere utilizzati per l'avvio di un'ulteriore ricerca.

In questo contesto "sperimentale", inoltre, due alunni in difficoltà sono riusciti – anche se con grande fatica e grazie a qualche suggerimento dei compagni – a svolgere il dettato e, al termine della situazione di dettatura, durante una discussione collettiva sull'esperienza fatta, la loro testimonianza è risultata particolarmente significativa. I due alunni hanno spiegato di

aver avuto notevoli difficoltà nel riuscire a portare a termine il dettato poiché il ritmo dell'insegnante era troppo veloce e, inoltre, erano costretti a scrivere ciò che l'insegnante dettava. Di fronte alla domanda del ricercatore "Ma quando scrivete testi non fate fatica?" entrambi gli alunni hanno affermato che la scrittura spontanea è una situazione per loro meno complessa poiché possono seguire il proprio ritmo di scrittura e, soprattutto, possono scrivere ciò che desiderano. Al contrario, l'alunno considerato dall'insegnante uno dei più competenti, ha dichiarato che l'esperienza della dettatura è stata per lui divertente e assolutamente priva di difficoltà poiché, a differenza di quando deve scrivere testi, non ha dovuto pensare a nulla ma semplicemente scrivere ciò che l'insegnante diceva.

Questa testimonianza – troppo breve ed estemporanea per poter trarre delle conclusioni valide dal punto di vista euristico – consente tuttavia di riflettere sull'efficacia del dettato per gli alunni in difficoltà: proprio per questi bambini, infatti, molto spesso le insegnanti decidono di dettare lettera per lettera o sillaba per sillaba affinché imparino quel rapporto fonema-grafema che ancora devono scoprire. Per comprendere la natura del nostro sistema di scrittura sarebbe però necessario dare a questi alunni la possibilità di ricostruire interamente tale sistema senza offrirglielo come una conoscenza già elaborata.

Questo contesto "sperimentale" può dunque garantire numerose possibilità di indagine nell'ambito della didattica della lingua scritta: se la ricerca qui presentata ha consentito di descrivere, analizzare e comprendere la pratica del dettato in contesti che possiamo definire tradizionali, sono certamente assenti contributi che abbiano come oggetto di indagine la pratica del dettato in classi in cui l'insegnante utilizza l'approccio alla lingua scritta posto come fondamento teorico del presente lavoro. Se in questi contesti non si rintraccia la presenza del dettato tradizionale, è tuttavia ipotizzabile che il dettato sia utilizzato con modalità e scopi differenti rispetto a quelli analizzati in questa ricerca. È infatti presumibile che l'insegnante detti al termine di una discussione collettiva per sintetizzare quanto detto, oppure utilizzi la dettatura come strumento per fissare sul quaderno le regole che gli alunni hanno trovato grazie a percorsi di riflessione linguistica o, ancora, è ipotizzabile che l'adulto detti avvisi e consegne. In questi contesti non è difficile che si presentino occasioni in cui siano gli alunni a dettare all'insegnante un testo da scrivere alla lavagna o che gli alunni si dettino reciprocamente testi da comporre in coppia o in piccolo gruppo. Partendo da queste ipotesi è dunque possibile avviare una ricerca per indagare altre modalità e usi del dettato rispetto a quello tradizionale. È presente, quindi, la dettatura anche in questi contesti? Come

viene svolta e, soprattutto, con quali scopi? Come detta l'insegnante che non intende verificare le competenze ortografiche degli alunni?

Per rispondere a questi quesiti, così come è stato fatto nella presente ricerca, sarebbe opportuno entrare nelle classi e lavorare a stretto contatto con gli insegnanti sia per comprendere le motivazioni che stanno alla base della pratica della dettatura, sia per analizzare come questa venga effettivamente svolta. La scelta fatta nella presente ricerca - di coinvolgere in prima persona gli insegnanti e ascoltare ripetutamente il loro parere per verificare la corretta comprensione del loro pensiero e delle loro azioni - ha inevitabilmente accresciuto la consapevolezza degli insegnanti circa la propria pratica diventando, di conseguenza, anche un'occasione di formazione per i docenti stessi. Grazie a questa modalità euristica il lavoro qui descritto ha consentito quindi di ripensare anche al tema della formazione nei contesti scolastici in cui, troppo spesso, i docenti sono tenuti a partecipare a corsi di formazione su tematiche non sempre di loro interesse o poco spendibili nella didattica quotidiana. Il rischio che si corre, anche quando la formazione offerta è qualitativamente valida e relativa a tematiche congeniali agli insegnanti, è quello della scarsa ricaduta dei contributi proposti nella didattica degli insegnanti: o vengono trattati argomenti che rimangono su un piano teorico di riflessione o i docenti avvertono come un carico di lavoro ulteriore le proposte di sperimentazione o innovazione che vengono avanzate durante la formazione. Tali iniziative o suggerimenti - anche se pienamente condivisibili - non trovano spazio della didattica quotidiana perché avvertiti come un di più oltre al già gravoso carico di lavoro e, di conseguenza, non riescono ad "amalgamarsi" con ciò che le insegnanti svolgono tutti i giorni in classe.

Partendo invece dalle loro pratiche la prospettiva della formazione cambia notevolmente poiché viene data ai docenti la possibilità di riflettere in modo più approfondito sul lavoro che quotidianamente svolgono in classe: ripensare al perché si fanno determinate attività, qual è il senso che queste assumono nel processo di insegnamento-apprendimento, come vengono messe in atto e quali competenze si intendono sviluppare negli alunni, sono solamente alcuni degli aspetti che si possono affrontare con un percorso di formazione fondato sull'analisi delle pratiche. Anche durante la ricerca qui descritta le insegnanti hanno ribadito la necessità e l'importanza di un monitoraggio esterno che consenta loro di guardare, da un'altra prospettiva, ciò che svolgono, così da comprendere punti di forza e di debolezza del loro agire. L' osservatore esterno con strumenti specifici (videocamera, registrazione audio, protocolli di osservazione ecc…) può quindi consentire ai docenti di apprendere l'utilizzo di

strategie indispensabili per osservare e analizzare le proprie pratiche al fine di migliorare il processo di insegnamento-apprendimento.

Come ricercatori che hanno a cuore il miglioramento della didattica è quindi un impegno etico guidare i docenti in questa riflessione e ripensamento del proprio agire affinché le pratiche messe in atto portino gli alunni ad un apprendimento significativo per la loro vita. Come sostiene Emilia Ferreiro[683] però, non solo è necessario contribuire affinché ogni insegnante osservi attentamente la propria e l'altrui pratica, ma è doveroso aiutare i docenti affinché ascoltino ciò che dicono i bambini, cerchino di interpretare quello che fanno, pensino, ma soprattutto lascino pensare.

[683] Cfr. E. Ferreiro (a cura di), *Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita el la escuela rural*, Coquena, Buenos Aires 1992.

Bibliografia

Agrati L., *L'analisi delle pratiche educative: tratteggio internazionale*, in Laneve C. (a cura di), *Dentro il "fare scuola". Sguardi plurali sulle pratiche*, La Scuola, Brescia 2010, pp. 295-328.

Altet M., *La ricerca sulle pratiche di insegnamento in Francia*, La Scuola, Brescia 2003

Altieri Biagi M.L., *Didattica dell'italiano*, Mondadori, Milano 1998

Altieri Biagi M.L., *Imparare l'uso della lingua*, in "La via scolastica", LIX, 11, 16 febbraio 2005, p. 14

Antonacci F., Cappa F., *Riccardo Massa. La peste, il teatro, l'educazione*, Franco Angeli, Milano 2001

Ardito C., *L'insegnamento del dettato e la correzione dei compiti*, consultabile in http://www.culturaservizi.it/vrd/files/ZG1967_insegnamento_correzione.pdf

Asquini G., Lucidano P. (a cura di), *L'italiano nella scuola elementare: aspetti psico-pedagogici e didattici*, La Nuova Italia, Firenze 1991

Balboni P.E., *Italiano lingua materna*, Utet-De Agostini, Novara 2006

Balboni P.E., *Storia dell'educazione linguistica in Italia*, Utet-De Agostini, Novara 2009

Baldo E., *Esercizi graduati di dettatura per le classi quarta e quinta*, La Scuola, Brescia 1961

Bartoli Langeli A., *La scrittura dell'italiano*, il Mulino, Bologna 2000

Basile T., *Il dettato nella scuola*, Ed. Sociale, Sulmona 1918

Benferroni, L., *Insegnamento dell'ortografia nelle scuole elementari*, Paravia, Torino 1915

Benitez Perez P., *Dictado y segundas lenguas*, in Gómez R.F., Gonzáles A.M., Molina Redondo J.A., *Actas de las primeras jornadas pedagogicas de Asele*, Madrid, Noviembre 1988, pp. 29-37

Bertoldi F., *Dalla tradizione all'innovazione*, in "Scuola Italiana Moderna", LXXXV, 2, 1 ottobre 1975, pp. 8-9

Bertoni Jovine D., *Storia della didattica dalla legge Casati ad oggi*, a cura di A. Semeraro, Editori Riuniti, Roma 1976

Binanti L., Ria D., *La ricerca educativa e formativa in Italia oggi*, Anicia, Roma 2010

Bonomi I., Masini A. et al., *Elementi di linguistica italiana*, Carocci, Roma 2003

Boscolo P. (a cura di), *Insegnare i processi della scrittura nella scuola elementare*, La Nuova Italia, Firenze 1990

Boscolo P. (a cura di), *La scrittura nella scuola dell'obbligo*, Laterza, Bari-Roma 2002

Bove C., *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*, Franco Angeli, Milano 2009.

Bozzo M.T., Pesenti E., Siri S., Usai M.C., *CEO- Classificazione degli errori ortografici*, Erickson, Trento 2000

Braga P., Tosi P., *L'osservazione* in S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano 1998, pp. 84-162

Bramardi M., *La rivisitazione di tecniche didattiche obsolete: traduzione e dettato*, in "Scuola e Lingue Moderne", XXXI, 2, marzo 1993, pp. 41-51

Bronckart J. P., *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*, Miño y Dávila, Buenos Aires 2007

Brotini M., *Le difficoltà di apprendimento a scuola. Come affrontare disgrafie, disortografie, dislessie, discalculie*, Del Cerro, Pisa 2000

Caggio F., De Polo R., Gottardi A., *Maggio, è un bel mese per la prima classe… Prime letture di antichi registri scolastici*, Mimesis, Milano-Udine 2010

Calò R. (a cura di), *Scrivere per comunicare, inventare, apprendere*, Franco Angeli, Milano 2003

Cambi F., *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari 2003

Camps A. et al., *La enseñanza de la ortografia* [1990], Graó, Barcelona 2007

Cardano, M., *Tecniche di ricerca qualitativa. Percorsi di ricerca nelle scienze sociali*, Carocci, Roma 2003

Cassany D., Luna M., Sanz G., *Enseñar lengua* [1994], Graó, Barcelona 2002

Cassany D., *Reparar la escritura*, Graó, Barcelona 2002

Cassany D., *El dictado como tarea comunicatica*, in "Tabula Rasa", 2, gennaio-dicembre 2004, pp. 229-250

Cassiba R., *L'osservazione, strumento di conoscenza dei contesti educativi*, in Laneve C. (a cura di), *Analisi della pratica educativa*, La Scuola, Brescia 2005, pp. 68-79

Caste J.M., Riach J., Nicholson T., *Getting off to a better start in reading and spelling: the effect of phonemic awareness instruction within a whole language program*, in "Journal of Educational Psychology", LXXXVI, 3, 1994, pp. 350-359

Catarsi E., *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)* [1990], La Nuova Italia, Firenze 1994

Cattaneo M., Pazzaglia L. (a cura di), *Maestri, educazione popolare e società in «Scuola Italiana Moderna» dal 1893 al 1993*, La Scuola, Brescia 1997

Chartier R., Cavallo G., *Storia della lettura* [1995], Laterza, Roma-Bari 2009

Chevallard Y., *La transposición didáctica. Dal saber sabio al saber enseñado*, Aique, Buenos Aires 1991 (ed. or. *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée Sauvage, Grenoble 1991)

Cisotto L., *Didattica del testo. Processi e competenze*, Carocci, Roma 1996

Civra M., *I programmi della scuola elementare dall'Unità d'Italia al 2000*, Marco Valerio, Torino 2002

Colombo A. (a cura di), *Il curricolo e l'educazione linguistica. Leggere le nuove Indicazioni*, Franco Angeli, Milano 2008

Colombo A., *«A me mi». Dubbi, errori, correzioni nell'italiano scritto*, Franco Angeli, Milano 2011

Corno D., *Lingua scritta: scrivere e insegnare a scrivere*, Paravia, Torino 1987

Corno D. (a cura di), *Insegnare italiano. Un curricolo di educazione linguistica*, La Nuova Italia, Firenze 2000

Cornoldi C., Tressoldi P. E., *Batteria per la valutazione della scrittura e della competenza ortografica*, Giunti, Firenze 1991.

Coruzzi C., *Scrivere e leggere*. *Dall'analisi dei metodi a un approccio costruttivista e interazionista* Mondadori, Milano 2002

Cotella A.C., *Prontuario (di brevi e facili esercizi per dettato di primo e secondo Grado, convenienti ad alunni di tenerissima età)*, Genovese, Genova 1892

D'Amore B., Frabboni F., *Didattica generale e didattica disciplinare*, Bruno Mondadori, Milano 2005

D'Amore B., *Al servizio della scuola*, in "La vita scolastica", LXII, 1/2, 1-16 settembre 2007, pp. 30-31

Damiano E., *La nuova alleanza. Temi, problemi e prospettive della Nuova Ricerca Didattica*, La Scuola, Brescia 2006

Damiano E., *Il dilemma del centauro: stato dell'arte della ricerca sulla didattica generale e didattiche disciplinari*, Vita e Pensiero, Milano 1996

Dardano M., Trifone P., *La nuova grammatica della lingua italiana*, Zanichelli, Milano 1997

De Beni R., Cisotto L., Carretti B., *Psicologia della lettura e della scrittura*, Erickson, Trento 2001

De Dominicis A., *Fonologia comparata delle principali lingue europee moderne*, Clueb, Bologna 1997

De Felice R., *Mussolini il Duce. Gli anni del consenso 1929-1936*, Einaudi, Torino 1974

De Mauro T., *Storia linguistica dell'Italia Unita*, Laterza, Bari 1970

De Vecchi G., Carmona-Magnaldi N., *Aiutare a costruire le conoscenze*, La Nuova Italia, Firenze 1999

Della Casa M., *Scrivere testi. Il processo, i problemi educativi, le tecniche*, La Nuova Italia, Firenze 1994

Demaziere D., Dubar C., *Dentro le storie. Analizzare le interviste biografiche*, Cortina, Milano 2000

Demetrio D., *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1992

Denzin N.K, Lincoln Y.S., *Handbook of qualitative research. Second edition,* Sage Publications Inc., Los Angeles 2000

Deva F., *I processi di apprendimento della lettura e della scrittura*, La Nuova Italia, Firenze 1982

Deva F., *L'apprendimento della lettura e della scrittura*, in "Scuola Italiana Moderna", XCVI, 4, 1 novembre 1986, pp. 34-48

Dewey J., *Le fonti di una scienza dell'eduazione*, La Nuova Italia, Firenze 2005, (ed. or. *The Sources of a Science of Education*, Livering Publishing Corporation, New York 1929)

Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica, 1975, reperibili sul sito: www.giscel.org.

Di Pol S.R., *Il Cammino di «Scuola Italiana Moderna» tra cultura idealista e condizionamenti politici* in Cattaneo M., Pazzaglia L. (a cura di), *Maestri, educazione popolare e società in «Scuola Italiana Moderna» dal 1893 al 1993*, La Scuola, Brescia 1997

Duell B., Naganuma D., Sugita H., *Online Dictation Practice: Teacher Customizable*, in Bradford-Watts K., Ikeguchi C., Swanson M. (a cura di), *JALT2004 Conference Proceedings*, JALT, Tokyo 2005, pp. 893-910

Eynard R., *La scrittura nella scuola dell'obbligo*, Lisciani & Giunti, Teramo 1992

Eynard R., *Piccola guida allo scrivere*: *facciamo ancora il dettato?*, in "L'Educatore", XXXIX, 14-15, 15 febbraio 1992, pp. 18-20

Fasolo L., *La dettatura come sussidio generale all'insegnamento: ortografia,* Coop. Editrice Libraria, Milano 1910

Fasulo A., Pontecorvo C., *Come si dice? Linguaggio e apprendimento in famiglia e a scuola,* Carocci, Roma 1999

Ferreiro E., *La práctica del dictado en el primero año escolar*, in "Cuadernos DIE", 15, Mexico 1984

Ferreiro E., *L'alfabetizzazione dei bambini nel XXI° secolo*, dattiloscritto, relazione del 20 Ottobre 2001 presso l'I.C. "A. Manzoni" di Rescaldina (Mi)

Ferreiro E., *Alfabetizzazione. Teoria e pratica*, Raffaello Cortina, Milano 2003 (ed. or. *Alfabetización. Teoría y práctica*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires 1998)

Ferreiro E., *La destabilización de las escrituras silábica: alternancias y desorden con pertinencia*, in "Lectura y vida", XXX, giugno 2009, pp. 6-13

Ferreiro E., Pontecorvo C, et al., *Cappuccetto Rosso impara a scrivere*. *Studi psicolinguistici in tre lingue romanze*, La Nuova Italia, Firenze 1996.

Ferreiro E., Teberosky A; *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Giunti, Firenze 1985, (ed. or. *Los sistemas de escritura en el desarollo del niño*, Siglo XXI Editores, México 1979)

Ferreiro E. (a cura di), *Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita el la escuela rural*, Coquena, Buenos Aires 1992

Ferreiro E., Zamudio C., *La escritura de sílabas CVC y CCV en los inicios de la alfabetización escolar. ¿Es la omisíon de consonantes prueba de incapacidad para analizar la escritura fónica?*, in "Rivista di psicolinguistica applicata", VII, 1-2, 2008, pp. 37-53

Finocchiaro M., *Teaching English as a Second Language*, Harper and Row, New York 1958

Fiorentino G. (a cura di), *Perché la grammatica? La didattica dell'italiano tra scuola e università*, Carocci, Roma 2009

Formisano M., Pontecorvo C., Zucchermaglio C., *Guida alla lingua scritta. Per insegnanti della scuola elementare e dell'infanzia*, Ed. Riuniti, Roma 1988

Foucault M., *Sorvegliare e punire*, Einaudi, Torino 1976 (ed. or. *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Gallimard, Paris 1975)

Frabboni F., *Manuale di didattica generale* [1992], Laterza, Bari-Roma 2001

Fraca de Barrera L., *El procesamiento psicolinguistico del dictato y sus implicaciones para la enseñanza de la lengua escrita*, in "Investigación y Postgrado", XXII, 1, 2007, pp. 93-107

Gabelli A., *Il metodo di insegnamento nelle scuole elementari d'Italia* [1880], in A. Gabelli, *Educazione positiva e riforma della società*, a cura di R. Tisato, La Nuova Italia, Firenze 1972, p. 268.

Gabrielli G., *Dettato e grammatica*, in "I diritti della scuola", XLVIII, 9, 15 febbraio 1949, p. 162

Galatioto R.L., *Norme pratiche sul dettato da farsi in prima classe: le conversazioni*, Guadagna, Sciacca 1919

Gennari M., *Didattica generale*, Bompiani, Milano 1996

Gennari M., *Trattato di pedagogia generale*, Bompiani, Milano 2006

Genovese L., Kanizsa S. (a cura di), *Manuale della gestione della classe*, Franco Angeli, Milano 1994

Gherardi V., Manini M., *Didattica generale*, Clueb, Bologna 2001

Gouin F., *The art of teaching and studying languages*, trans. H. Swan, V. Betis, Scribner, New York 1894

Grassilli B., *La ricerca in campo didattico*, in E. Nigris (a cura di), *Didattica generale*, Guerini, Milano 2003, pp. 93-115

Harris P. D., *Testing English as a Second Language*, Mc Graw-Hill, New York 1969

Indicazioni nazionali per i "Piani di studio personalizzati" nella Scuola Primaria, Allegato B del D.P.R. n. 59, 19 Febbraio 2004 consultabile in http://archivio.pubblica.istruzione.it/dgstudente/alfabetizzazione_motoria/2004_Moratti_DLvo_59.pdf

Kanizsa S., *Che ne pensi? L' intervista nella pratica didattica*, Carocci, Roma 1998

Kanizsa S., *L'intervista nella ricerca educativa*, in S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano 1998, pp. 36-81

Kanizsa S, *Insegnanti e allievi*, in L. Genovese, S. Kanizsa (a cura di), *Manuale della gestione della classe*, Franco Angeli, Milano 2002, pp. 89-134

Karami Kortaviji M., *The effect of dictation practice on general language proficiency*, Department of foreign languages, University for teacher education, Tehran 1995

Kavalianuskienè G., Darginavicienè I., *Dictation in the ESP classroom: a tool to improve language proficiency*, in "English for Specific Purposes World", VIII, 23, 2009, pp.1-10

Lado R., *Language Testing*, Longmans, London 1961

Laneve C. (a cura di), *Analisi della pratica educativa*, La Scuola, Brescia 2005

Laneve C., *Scrittura e pratica educativa*. *Un contributo al sapere dell'insegnamento*, Erickson, Trento 2009

Laneve C. (a cura di), *Dentro il "fare scuola". Sguardi plurali sulle pratiche*, La Scuola, Brescia 2010

Lavinio C., *Teoria e didattica dei testi* [1990], La Nuova Italia, Firenze 2004

Lavinio C., *Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un'educazione linguistica trasversale*, Carocci, Roma 2004

Le Bohec P., Campolmi B., *Leggere e scrivere con il metodo naturale*, Junior, Bergamo 2001

Lo Duca M., *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica italiana*, La Nuova Italia, Firenze 1997

Lo Duca M., *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Carocci, Roma 2003

Lombardo-Radice R., *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale* [1912], Sandron, Palermo-Milano 1936

Maglioni A., Panzarasa N., *Le parole dentro di noi. Proposte di grammatica per la scuola primaria*, Carocci, Roma 2005

Malara A., *La tecnica del "dettato" nell'educazione linguistica*. *Note sul contesto d'insegnamento della scuola valdostana*, in "Education ed Sociétés Plurilingues", 25, dicembre 2008, pp. 17-26

Malfermoni B., *Educare alla parola*, a cura di G. Cavinato, N. Vretenar, Junior, Bergamo 2002

Mandelli R., Rovida L. (a cura di), *La bella e la brutta. Il processo di scrittura nella scuola di base*, La Nuova Italia, Firenze 1997

Manesse D., *Orthographe, à qui la faute*?, in "Enseignement catholique actualités", 323, Avril, 2008

Mangham L., Overington M.A., *Organizzazione come teatro. L'analisi dei comportamenti di lavoro attraverso la metafora teatrale*, Cortina, Milano 1993

Mantovani S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano 1998

Maruffi E., *Esercizi graduati di dettatura per la classe terza*, La Scuola, Brescia 1959

Maruffi E., *Esercizi graduati di dettatura: per la classe seconda*, La Scuola, Brescia 1963

Massa R., *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Laterza Roma-Bari 1997

Ministero della Pubblica Istruzione, *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*, Roma, Settembre 2007

Monighetti I., *La lettera e il senso*, La Nuova Italia, Firenze 1994

Montalvan R., *Dictation Update: Guidelines for teacher-training workshop*, 1990, pubblicato in http://exchanges.state.gov/education/engteaching/dictn2.htm

Morgese R, *Grammatica in scatola*, Erickson, Trento 2007.

Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina, Milano 2000 (ed. or. *La tête bien faite*, Seuil, Parigi 1999)

Mortari L., *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma 2007

Mortari L. (a cura di), *Dire la pratica*. *La cultura del fare scuola*, Bruno Mondadori, Milano 2010

Nation P., *Dictation, Dicto-comp, and Related Techniques*, in "English Teaching Forum", 29, 4, October 1991, pp. 12-14

Nespor M., *Fonologia*, il Mulino, Bologna 1993

Nigris E., (a cura di), *Didattica generale*, Guerini, Milano 2003

Oller J.W.jr., *Language test at school*, Longman, London 1997

Oller J.W.jr., *Dictation as a device for testing foreign language proficiency*, in "English Language Teaching", XXV, 3, 1971, pp. 254-259

Orsolini M., Pontecorvo C. (a cura di), *La costruzione del testo scritto nei bambini*, La Nuova Italia, Firenze 1991

Palma M., (a cura di), *L'educazione come dispositivo*, PGreco, Milano 2008

Paoletti G., *Saper studiare*, Carocci, Roma 2001

Pappalardo G., *Il dettato nella 1 classe elementare*, Montes, Girgenti 1919

Pascoletti C., *La scrittura e i suoi errori* [1980], Giunti, Firenze-Milano 2010

Pascucci M., *Come scrivono i bambini*, Carocci, Roma 2005

Pasotti P., *Innovazione educativa e libertà del docente*, in "Scuola Italiana Moderna", LXXXV, 2, 1 ottobre 1975, pp.10-11

Paul D., Rinvolucri M., *Dictation. New methods, new posibilities*, Cambridge University Press, Cambridge 1988

Pennac D., *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano 2008 (ed. or. *Chagrin d'école*, Gallimard, Paris 2007)

Perla L., *L'intervista per dire della pratica*, in Laneve C. (a cura di), *Analisi della pratica educativa*, La Scuola, Brescia 2005, pp. 80-100

Perla L., *Verso una teoria dell'implicito nell'insegnamento*, in Laneve C. (a cura di), *Dentro il "fare scuola". Sguardi plurali sulle pratiche*, La Scuola, Brescia 2010, pp. 123-180

Perugini A., *Nuovo manuale per l'insegnamento pratico della lingua italiana nelle Scuole Elementari. Serie graduata di esercizi di conversazione, di composizione, di dettato. Corso Inferiore, Parte I*, Vallardi, Milano 1898

Petrocchi G., *Tre ipotesi per le classi aperte*, in "Scuola Italiana Moderna", LXXXV, 7, 1 gennaio 1976, pp. 2-4.

Petter G., *Lo sviluppo mentale nelle ricerche di Jean Piaget*, Giunti, Firenze 1961

Piaget J., *L'epistemologia genetica*, Laterza, Bari-Roma 1993, (ed. or. *L'épistémologie génétique*, Presses Universitaires de France, Paris 1970)

Pinto G., *Dal linguaggio orale alla lingua scritta: continuità e cambiamento*, La Nuova Italia, Firenze 1993

Polenta A., *Le abilità ortografiche degli alunni negli ultimi 50 anni sono migliorate o peggiorate? I risultati di un'indagine comparativa*, tesi di laurea, Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli studi di Urbino, a.a. 2002/03

Pontecorvo C., Ajello A. M., Zucchermaglio C., *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, Carocci, Roma 1991

Pontecorvo C., *Manuale di psicologia dell'educazione*, il Mulino, Bologna 1999

Pontecorvo C., Faretti D., *Apprendere un sistema di scrittura, apprendere una lingua scritta*, in C. Pontecorvo (a cura di), *Manuale di psicologia dell'educazione*, il Mulino, Bologna 1999, pp. 173-194.

Predelli M., *Il dettato in lingua straniera. Quattordici forme possibili*, pubblicato in http://www.iprase.tn.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/685e35d0-c1a2-44a2-b69d-2b7e8efbb23a/Il%20dettato.pdf

Programmi didattici per la Scuola Elementare, La Scuola, Brescia 1985

Quinteros G. (a cura di), *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*, Fondo de Cultura Económica, Mexico 1999

Quintiliano M.F., *L'istituzione oratoria*, a cura di R. Faranda e P. Pecchiura, Utet, Torino 1992

Rahimi M., *Using dictation to improve language proficiency*, in "Asian EFL Journal", X, 1, 2008, pp. 33-47

Richards J.C., Rodgers T., *Approaches and methods in language teaching. Second edition*, Cambridge University Press**,** Cambridge 2001

Rossi Denti A., Fumagalli Riva S., *Esercizi graduati e di avviamento alla composizione*, Interessi Cremonesi, Cremona 1899

Salucci Bavero M., *Autodettature ortografiche,* La Scuola, Brescia 1961

Sani R., Tedde A., *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento*, Vita e Pensiero, Milano 2003

Santoni Rugiu A., *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*, Carocci, Roma 2006

Santoni Rugiu A., et al., *Storia della scuola e storia d'Italia dall'Unità ad oggi*, De Donato, Bari 1982

Schön D.A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* [1993], Dedalo, Bari, 1999 (ed. or. *The reflective practitioner. How professionals think in action*, Basic Books, New York 1983)

Serrano de Moreno S., Gonzàlez J.P., *La escritura en el medio escolar: un estudios en las etapas*, in "Educere", VI, 20, gennaio-marzo 2003, pp. 397-408

Sclaverano G., *L'ortografia e il comporre nelle scuole elementari,* Paravia, Torino 1912

Scuola di Barbiana, *Lettera a una Professoressa* [1967], Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1996

Scurati C., *Motivi e termini di un cambiamento*, in "Scuola Italiana Moderna", LXXXV, 2, 1 ottobre 1975, pp. 6-7.

Sità C., Dusi P., *Il percorso di ricerca*, in Mortari L. (a cura di), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Bruno Mondadori, Milano 2010, pp. 45-68.

Sola G. (a cura di), *Epistemologia pedagogica*, Bompiani, Milano 2002

Stansfield C.W., *Dictation as a measure of Spanish language proficiency*, in "IRAL," vol. XIX/4, November 1981, pp. 347-351

Stansfield C.W., *A history of dictation in foreign language teaching and testing*, in "Modern Language Journal", LXIX, 2, 1985, pp. 121-128.

Stella G., Pippo J., *Le difficoltà di apprendimento della lettura e della scrittura*, Edizioni Moderne, Padova 1987

Stella G., Pippo J., *Apprendere a leggere e a scrivere. Guida alla scrittura*, Signum, Bologna 1993

Stella G., Apolito A., *Lo screening precoce nella scuola elementare*, in "Dislessia", vol.1, n.1, Marzo 2004, pp. 111-120

Stella G., *"Le difficoltà di scrittura e le lingue straniere",* Atti del convegno, Pinerolo, 5 Settembre 2008, pubblicato in http://www.dd4pinerolo.it/wp-content/uploads/2011/10/Le-difficoltà-di-scrittura-e-le-lingue-straniere-G.STELLA.doc

Tarozzi M., *Pedagogia generale. Storie, idee, protagonisti*, Guerini, Milano 2001

Teberosky A., Tolchinsky L., *Más allá de la alfabetización*, Santillana, Buenos Aires 1995

Teruggi A. L., *Una scuola, due lingue*, Franco Angeli, Milano 2003

Teruggi A. L., *La didattica della lettura e della scrittura, una disciplina nascente*, in Teruggi A L. (a cura di), *Percorsi di lingua scritta. Esperienze didattiche dai 3 ai 13 anni*, Junior, Bergamo 2007, pp. 7-22

Teruggi A.L, *Tanti modi di scrivere*, in Teruggi A.L. (a cura di), *Percorsi di lingua scritta. Esperienze didattiche dai 3 ai 13 anni*, Junior, Bergamo 2007, pp.169-190

Teruggi A L., (a cura di) *Percorsi di lingua scritta. Esperienze didattiche dai 3 ai 13 anni*, Junior, Bergamo 2007

Thareu Anne, *What's the Role of Dictation in the Learning of a second /Foreign Language*?, http://homepage.mac.com/jefftennant/wefla/WEFLA%2004/tematicas/extra/Dictation.pdf

Trentini G. (a cura di), *Manuale del colloquio e dell'intervista*, Mondadori, Milano 1980

Valette M.R., *The use of dictèe in the French language classroom*, in "Modern Language Journal", XLVIII, 7, 1964, pp. 431- 434

Vertecchi B. (a cura di), *Scuola elementare e nuovi programmi*, La Nuova Italia, Firenze 1982

Zagari M., *Dettatini per la 1 e 2 classe elementare*, Bettei, Parma 1961

Zoi A., *La formazione linguistica 1. Principi teorici-ascoltare-parlare*, La Scuola, Brescia 1975

Zoi A., *La formazione linguistica 2. Il comporre*, La Scuola, Brescia 1975

Zoi A., *La formazione linguistica 3. La lettura,* La Scuola, Brescia 1975

Zucchermaglio C., *Gli apprendisti della lingua scritta*, il Mulino, Bologna 1991

Riviste scolastiche[684]

"Scuola Italiana Moderna"

XXXIV, 2, 20 ottobre 1924

XXXIV, 7, 29 novembre 1924

XXXIV, 10, 20 dicembre 1924

XXXV, 32, 13 giugno 1925

XXXVI, 25, 23 aprile 1927

XXXVI, 27, 7 maggio 1927

XXXVI, 28, 14 maggio 1927

XXXVII, 1, 1° ottobre 1927

XXXVIII, 2, 29 settembre 1928

XXXVIII, 4, 20 ottobre 1928

XXXVIII, 5, 27 ottobre 1928

XXXIX, 1, 5 ottobre 1929

XXXIX, 4, 19 ottobre 1929

XL, 1, 13 settembre 1930

XLIII, 22, 17 marzo 1934

L, 1, 10 ottobre 1940

LXV, 3, 16 ottobre 1955

LXXXV, 2, 1° ottobre 1975

LXXXV, 7, 1° gennaio 1976

LXXXVII, 3, 15 ottobre 1977

XCVI, 4, 1° novembre 1986

XCVI, 8, 15 gennaio 1987

XCIX, 1, 1 settembre 1989

XLIV, 2, 16 settembre 1989

XCIX, 14, 1° aprile 1990

[684] Si elencano qui i fascicoli delle riviste scolastiche spogliate al fine della raccolta di esempi storici di dettati ed esercizi di dettatura nella scuola italiana.

107, n. 1, 1° ottobre 1999[•]

107, n. 7, 1° dicembre 1999

"La vita scolastica"

XLIV, 2, 16 settembre 1989

LVI, 4, 16 ottobre 2001

LVI, 17, 16 maggio 2001

LIX, 11, 16 febbraio 2005

LXII, 1/2, 1-16 settembre 2007

LXII, 7, 1° dicembre 2007

LXII, 9, 16 gennaio 2007

"L'educatore"

LVII, 1, 1° settembre 2009

"I diritti della scuola"

VII, 4, 5 novembre 1905

VII, 20, 25 febbraio 1906

VII, 26, 8 aprile 1906

VII, 30, 6 maggio 1906

VII, 36, 17 giugno 1906

Legislazione scolastica

R.D. 13 Novembre 1859, n. 3725, (legge Casati)

R.D. 15 Settembre 1860, n. 4336 (attuativo della Legge Casati con annessi Programmi per la Scuola Elementare)

Circolare 26 Novembre 1860 (Istruzioni ai maestri delle Scuole primarie sul modo di svolgere i Programmi approvati)

R.D. 10 Ottobre 1867, n. 1492 integrazione della legge Casati (Istruzioni e programmi per l'insegnamento della lingua italiana e dell'aritmetica nelle scuole elementari)

[•] A partire dal numero 100 la rivista utilizza numeri arabi.

R.D. 25 Settembre 1888, n. 5724 (Riforma dei Programmi della scuole elementari - Programmi Gabelli)

R.D. 29 Novembre 1894, n. 525 (Riforma dei Programmi per le scuole elementari - Programmi Baccelli)

Legge 8 Luglio 1904, n. 407 (Legge Orlando)

R.D. 29 Gennaio 1905, n. 45 (Programmi per le Scuole elementare)

Legge 4 Giugno 1911, n. 4874 (Legge Daneo-Credaro)

RR.DD. 31 dicembre 1922, n. 1679, 16 luglio 1923, n. 1753, 6 maggio 1923, n. 1054, 30 settembre 1923, n. 2102 e 1 ottobre 1923, n. 2185 (Riforma Gentile)

Ordinanza Ministeriale 11 Novembre 1923 (Programmi di studio e prescrizioni didattiche per le scuole elementari)

Estratto dal «Bollettino Ufficiale del Ministero dell'Educazione Nazionale» anno 1934, pp. 2343-2369 (Programmi di studio. Norme e prescrizioni didattiche per le scuole elementari)

D.M. 9 Febbraio 1945, in Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione anno 1945, pp. 266-308 (Programmi, istruzioni e modelli per le scuole elementari e materne).

Costituzione della Repubblica Italiana artt.34 e 35

D.P.R. 14 Giugno 1955, n. 503 in G.U. 27 Giugno 1955, n. 146 (Programmi didattici per la scuola elementare)

Legge 31 Dicembre 1962, n. 1859, in G.U. Gennaio 1963, n. 27, 30 (Istituzione e ordinamento della scuola media statale)

Legge 18 Marzo 1968, n. 444, in G.U. 22 Aprile 1968, n. 103 (Ordinamento della scuola materna statale)

Legge 30 Marzo 1971, n. 118, in G.U. 2 Aprile 1971, n. 82 (Nuove norme in favore degli invalidi e mutilati civili)

Legge 24 Settembre 1971, n. 820, in G.U. 14 Ottobre 1971, n. 261 (Norme sull'ordinamento della scuola elementare e sulla immissione in ruolo degli insegnanti della scuola elementare)

D.P.R. 31 Maggio 1974, n. 419 in G.U. 13 Settembre 1974, n. 239 (Sperimentazione e ricerca educativa)

Legge 4 Agosto 1977, n. 517, in G.U. 18 Agosto 1977, n. 224 (Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico)

D.P.R. 12 Febbraio 1985 n. 104, in G.U. 29 Marzo 1985, n. 76 (Nuovi programmi didattici per la scuola primaria)

Legge 5 Febbraio 1992, n. 104 in G.U. 17 Febbraio 1992, n. 39 (Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e diritti per le persone handicappate)

D.P.R. 8 Marzo 1999, n. 275 in G.U. 10 Agosto 1999, n. 186 (Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche)

Bozza del 24 Luglio 2002 concernente le Indicazioni nazionali per i "Piani di Studio Personalizzati" nella Scuola Primaria del D.M 100 del 18/09/2002

Legge 28 Marzo 2003, n. 53 in G.U. 2 Aprile 2003, n. 77 (Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale), nota come Riforma Moratti

D.L. 19 Febbraio 2004, n. 59 (Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della Legge 28 marzo 2003, n. 53)

D.M. 31 Luglio del 2007 (Indicazioni per il curricolo per la Scuola dell'Infanzia e per il primo ciclo d'istruzione)