

Scrivere come processo e non (solo) come prodotto nella scuola secondaria di secondo grado. Dal *Manifesto del Writing Process* di Donald M. Murray al *Workshop* come metodo

STEFANIA LEONDINI

Writing as a process, not (solely) product in secondary school. From the *Manifesto of the Writing Process* by Donald M. Murray to the *Workshop* as a method

This paper examines traditional written composition, as commonly taught in Italian upper Secondary Schools, and compares them with the Writing Process as described by the well-known journalist and professor of English Donald M. Murray in his article published in 1972 and considered the *Manifesto of Writing workshop*, a pedagogical model also recently adopted in numerous Italian classes.

Questo contributo prende in esame le modalità di composizione scritta comunemente adottate nella scuola secondaria di secondo grado in Italia, e le pone a confronto con il *Writing Process* descritto dal noto giornalista e accademico Donald M. Murray, in un articolo pubblicato nel 1972 e ritenuto il *Manifesto del Writing workshop*, metodo didattico-pedagogico recentemente diffusosi anche nelle classi della scuola italiana.

STEFANIA LEONDINI (stefania.leondini@scuola.istruzione.it), laureata in Lettere all'Università di Padova, insegna da circa venti anni italiano e lingue classiche al Liceo Ginnasio Statale "Scipione Maffei" di Verona. Ha da sempre concentrato il suo interesse

sull'insegnamento delle abilità e competenze linguistiche e espressive (lettura, scrittura, traduzione), e sull'insegnamento della letteratura, sperimentando modalità innovative. Da qualche anno applica la metodologia didattica del *Workshop* di lettura, scrittura e letteratura, studiandone la specifica curvatura per la scuola secondaria di secondo grado, per la quale svolge anche formazione docenti. Partecipa inoltre come relatore a convegni e seminari di studio e pubblica articoli su riviste specializzate del settore. Tra le sue attuali aree di interesse figurano la didattica per competenze; la didattica innovativa dell'italiano e delle lingue classiche; i bisogni linguistici specifici (didattica rivolta agli studenti non madrelingua e con DSA); l'insegnamento in metodologia CLIL.

1. Processo e prodotto nella scrittura scolastica tradizionale

È opinione largamente accreditata che la scrittura a scuola debba essere insegnata *come processo*, e tuttavia non può essere dato per scontato un accordo universale sul significato di processo (e, di conseguenza, nemmeno di *prodotto*); allo stesso modo, dovrebbero venire esplicitamente definiti il ruolo e il peso che tale processo, e prodotto, assumono nella valutazione finale degli elaborati redatti dagli studenti.

Di fatto, per processo si intende sovente la prassi che di seguito descriviamo, così come risulta da dati di diffusa esperienza rilevata da chi scrive, generalmente articolata nelle tre fasi tipiche della verifica scritta: pianificazione su traccia (scaletta), scrittura della brutta copia, e revisione con produzione della bella copia¹. In tale prospettiva, insegnare la scrittura *come processo* verrebbe a significare, in definitiva, presentare agli studenti ciascuna fase in teoria e poi chiedere loro, in pratica, di percorrerle tutte in quel preciso ordine. Di conseguenza, il percorso finisce per risultare uguale per tutti, in quanto inevitabilmente influenzato e condizionato sia dal ristretto tempo a disposizione, sia dalle indicazioni e aspettative del docente.

Infatti, nella prima fase, di norma il docente richiede allo studente di leggere attentamente e ripetutamente la consegna, espressa in forma di titolo oppure di traccia², quindi, una volta che l'abbia compresa, dovrà procedere alla redazione di una scaletta. Il docente della Secondaria Superiore, che ha di fronte a sé ragazzi con almeno otto anni di scolarità alle spalle, può essere portato a ritenerli già ampiamente esperti e autonomi tanto da rendere superflua una spiegazione alquanto esplicita e diretta su come impostare una scaletta, circostanza che, invece, rappresenta una criticità: alcuni studenti non la fanno perché, evidentemente, non ne sono capaci o non ne vedono l'utilità; altri la fanno solo per obbedienza alla consegna, ma poi non sono in grado di passare da uno schema astratto e generale a un testo scritto continuo, anche se non definitivo, quale la brutta copia, pertanto non la seguono; altri ancora la fanno ma a ritroso, quando oramai non serve più, e unicamente perché richiesta: solo una volta terminato il lavoro sono in grado di vederne la struttura.

¹ Sostanzialmente in linea con quanto teorizzato sia da Hayes, Flower (1980), sia da Bereiter, Scardamalia (1987).

² Esiste una differenza tra il mero titolo (tipico di una prassi più tradizionale), che presuppone nello studente la capacità di autonoma organizzazione del testo, a partire da una suggestione alquanto generica (e talora sibillina, o comunque passibile di interpretazioni differenti) e la traccia, che si presenta come più ampia e articolata, così da costituire una sorta di ausilio alla memoria per gli studenti, soprattutto quelli più in difficoltà. Di fatto, tra le verifiche proposte dal medesimo insegnante, possono essere contemporaneamente presenti tanto titoli quanto tracce, la cui differenza, di norma, gli studenti non arrivano necessariamente a percepire.

In tutti i casi, la scrittura risulta sovente costituita da frasi *a grappolo* e ridondanti, giustapposte secondo un procedimento lineare e additivo, con sintassi involuta e frequenti ripetizioni e riformulazioni, che, nelle intenzioni degli studenti, dovrebbero invece chiarire i concetti; il testo risulta infine privo di centro e di gerarchia: la scaletta, anche quando c'è, non è utile, e lo scopo della prescrizione come pianificazione non viene raggiunto.

Alla prima fase del processo, segue quindi la fase della scrittura, ovvero la stesura della brutta copia, che, in genere, risulta di due tipi: talora si presenta così piena di correzioni e cancellature da risultare di fatto illeggibile³; in altri casi, lo studente, dotato di grafia ordinata, produce una brutta sufficientemente chiara da indurlo a ritenere superflua la copia in bella, saltando questo passaggio, lo studente può dedicare più tempo possibile alla scrittura. In entrambi i casi, il lavoro di stesura assorbe notevoli risorse di memoria, energia e attenzione, oltre a una parte molto ampia del tempo, sempre esiguo, a disposizione. Del pari, la copia in bella riveste un valore meramente calligrafico.

L'ultima fase è la revisione: l'indicazione frequente da parte del docente è quella di rileggere e correggere l'elaborato prima di copiarlo in bella e quindi consegnarlo⁴. A questo punto, quello studente che si trova tra le mani una brutta copia disordinata e caotica, conscio della necessità di copiarla in bella grafia, velocemente rilegge l'elaborato e poi inizia a copiare, apportando solo qualche correzione nei casi più evidenti, perlopiù limitandosi a intervenire in modo più o meno casuale su ortografia e punteggiatura. Lo studente più ordinato, invece, che constata la agevole leggibilità della sua brutta copia, in genere opta per saltare la fase di una inutile copiatura e si dedica alla rilettura del lavoro, a cui eventualmente aggiunge qualche espansione o approfondimento, talora estemporaneo e al di fuori dalla scaletta preventivata, comunque senza variarne la sostanziale impostazione: di fatto, quindi, redige un'unica versione del suo elaborato.

Del resto, secondo la più consueta prassi, il docente corregge e valuta solo la bella copia, sovente senza nemmeno ritirare o controllare scalette e brutte copie, quindi, a ben vedere, lo studente è consapevole che non vale la pena di investirci troppo.

In effetti, in una situazione in cui il tempo è poco e le risorse sono quasi esaurite, è piuttosto difficile per un giovane studente riuscire a riordinare le idee, apportare interventi significativi all'organizzazione e gerarchia del testo, sanare eventuali *salti logici*, ripensare la coesione testuale, tutto nel giro di

³ Nel contempo, testimonia però l'intenso lavoro di riflessione e ripensamento che, per indecisione e mancanza di adeguata pianificazione preventiva, lo studente svolge, e che sottrae tempo prezioso; ci sono studenti che giungono a cambiare tipologia o traccia in corso d'opera, spreco così tempo e risorse.

⁴ Come per la redazione della scaletta, anche per la revisione, circolano in Rete volentieri videotutorial del medesimo tenore (non tutti prodotti da docenti), a riprova del fatto che si tratta di una prassi consolidata.

un'ora. Va detto anche che è alquanto arduo, specie per i giovani studenti, essere in grado di intervenire sul proprio testo senza avere avuto un tempo ragionevole per poterne prendere una distanza critica. La revisione diventa quindi letteralmente una ri-lettura con interventi inevitabilmente poco significativi che lasciano pressoché immutate la struttura e le idee originarie dell'elaborato. Nel tipo di composizione tradizionale "titolo-svolgimento", la criticità principale sembrerebbe dunque da ricondurre a una sorta di difficoltà, se non impossibilità, per gli studenti di *mirare* bene il lavoro, circoscriverne l'ambito, organizzare le idee, e, successivamente, trovare il tempo anche per scrivere la brutta, revisionarla, ricopiarla in modo chiaramente comprensibile: troppe decisioni e scelte in poco tempo.

Per tutte queste ragioni, vari docenti, dovendo constatare tanto le difficoltà dei loro studenti nella progettazione quanto i vistosi limiti di una scrittura che ne è priva, hanno predisposto, talora in nome di una pretesa laboratorialità e inclusività, in luogo di titoli o tracce, dei *prompt* molto strutturati e analitici, che funzionano, di fatto, come surrogati della scaletta, al fine di risparmiare ai ragazzi tempo, riflessione e fatica⁵: operando una preventiva riduzione dei contenuti ai minimi termini e una semplificazione di competenze e procedure, tali docenti propongono tracce molto dettagliate (e talora uniche o *obbligate*), ovvero schemi che riportano le caratteristiche e gli elementi della tipologia testuale da redigere, tutti aventi però in comune una natura formulare e standardizzata. Nella tradizione anglosassone, esiste il modello del *Five-Paragraph Essay*, che ha esattamente tale funzione e ruolo.

Per quanto animata da buone intenzioni, questa modalità di progettazione viene di fatto a costituire un problema non meno di quella tradizionale, in quanto, sebbene per ragioni opposte, finisce inevitabilmente per bloccare la ricerca e la sperimentazione del singolo studente, e quindi il suo progresso come scrittore.

2. L'articolo di Donald M. Murray

L'articolo che qui presentiamo, intitolato *Teach writing as a process not product*, pubblicato nel 1972, è opera di una eminente personalità statunitense

⁵ Con l'asserita motivazione didattica e ideologica che, in questo modo, tutti gli studenti, anche i più deboli, avrebbero un riferimento e riuscirebbero a produrre un testo almeno sufficiente; in più, esonerando i ragazzi dalla fase di ricerca e strutturazione delle idee, si darebbe loro l'opportunità di non disperdersi, e quindi di concentrarsi più efficacemente sulla sola forma espressiva, sulla lingua. Al proposito, è rilevante quanto Kittle e Gallagher (2021: 3-4) definiscono «formulaic writing», o «repeated practices of the standardized form», che sono praticate in quanto, come osservano i medesimi, noi docenti «want our students to do well», e tuttavia, agendo così, «we have been seduced by a form that is easy to teach and easy to grade», ma «when the form is predetermined, much of the writer's important decision-making has already been stripped». Il concetto è ripreso anche a n. 24 *infra*.

nel campo della didattica della scrittura, Donald M. Murray (1924-2006), professore di Inglese all'università del New Hampshire, vincitore del premio Pulitzer nel 1954, collaboratore di famosi quotidiani e settimanali americani. Questo articolo a oggi non risulta tradotto in italiano, mentre può costituire sia un'utile introduzione alla vasta opera del suo autore, sia anche un'interessante opportunità di revisione e innovazione didattica, specie nella Secondaria superiore.

Questo articolo viene comunemente considerato il manifesto della modalità didattica che, con termine inglese, è definita *workshop*, 'laboratorio', alle origini sostanzialmente affine ai laboratori di scrittura creativa, che tanta importanza rivestono nel mondo accademico statunitense. In altri suoi scritti, Murray definisce con maggiore chiarezza la sua personale idea di *workshop*, in particolare ne sottolinea la dimensione dialogica e comunitaria, rilevando che un laboratorio può essere efficace solo a condizione che la persona e le idee di ogni scrittore vi trovino adeguato rispetto⁶; la domanda che dovrebbe essere posta a ogni studente-scrittore che si accinge a proporre il suo lavoro all'attenzione di docente e compagni è «Come possiamo aiutarti?» («How can we help you?» Murray 2004: 139).

Il pensiero e l'opera di Murray hanno trovato numerosi continuatori, a partire dai suoi discepoli e amici, che hanno sistematizzato e sviluppato tali intuizioni, sino a porre le basi di un vero e proprio metodo didattico: oltre all'altro mentore, lo scrittore, pedagogista, e, a sua volta, professore all'Università del New Hampshire, Donald H. Graves (1930-2010), le docenti più note sono Lucy Calkins (n.1951), fondatrice e guida del Teachers College Reading and Writing Project at Columbia University, e Nancie Atwell (n.1952), fondatrice del Center for Teaching and Learning a Edgecomb, Maine, e vincitrice del Global Teacher Prize 2015. Molto numerosi sono i docenti statunitensi che, seguendo le loro riflessioni e indicazioni, hanno applicato il metodo in diversi gradi di istruzione, contribuendo a definirne capisaldi, prassi, e *routine*, con la pubblicazione di manuali didattici ricchi di suggestioni e idee⁷. Il modello pedagogico di riferimento è quello del socio-costruttivismo e del *learning by doing* derivato dal pensiero di Dewey. Con particolare riguardo all'insegnamento della scrittura, il metodo assume una innovativa prospettiva pragmatica, piuttosto inconsueta nel dibattito italiano, individuando con precisione le fasi del *Writing Process* (d'ora in poi WP), e proponendo, per ciascuna di esse, un repertorio di attività concrete da praticare con gli studenti; nel contempo getta le basi per una modalità autenticamente umanistica di costruzione di un rapporto docente-studenti e studente-studente fondato su fiducia e rispetto reciproci.

⁶ Aniché essere sottoposti al fuoco di fila delle critiche, sovente distruttive e umilianti, come lo stesso Murray (2004) riferisce che avviene di norma nelle scuole di scrittura.

⁷ Autori e autrici sono molti, la loro opera è vasta e multiforme: è impossibile qui dare conto di una bibliografia, che oltretutto è in continua espansione.

Questo metodo ha avuto grande risonanza dopo il 2015, anno in cui Atwell riceve il premio che la rende nota nel mondo, e è approdato di recente anche nella scuola italiana; viene sovente indicato con *Writing and Reading Workshop*, pur se negli USA viene più di frequente utilizzata o l'espressione *Reading and Writing Workshop* (in quanto l'attività di lettura tende logicamente a precedere e informare quella di scrittura)⁸, o in modo separato *Reading* o *Reader's workshop* e *Writing* o *Writer's workshop*; è impostato secondo una modalità di laboratorio inteso come spazio di lavoro in classe e sperimentazione autonoma, seppure sempre con la guida del docente, da parte degli studenti (in opposizione alla prassi tradizionale della lezione frontale seguita da assegnazione di compiti per casa) e, insieme, come costruzione di una comunità ermeneutica di lettori e scrittori che collaborano nell'interpretazione dei testi e nella costruzione dei significati, nel quadro generale di un repertorio di attività, prassi e compiti tipici della scuola statunitense e non comuni nella nostra.

Per una serie di ragioni, in Italia il metodo risulta più diffuso nella Scuola Secondaria di primo grado e nella Primaria. Al docente di Scuola Superiore, quindi, una sperimentazione si presenta come piuttosto ardua, sia per la necessità di adattare tempi, attività e esperienze a una realtà alquanto diversa, sia per il ridotto tempo previsto dall'orario settimanale, sia anche per le diverse esigenze curriculari e formative, soprattutto nel caso di un Liceo; tuttavia, i capisaldi del metodo, tra cui il WP, risultano interessanti e significativi, tanto da avere indotto chi scrive a adottarlo da qualche tempo, adattando le indicazioni nate per classi e scuole dei più vari Stati dell'Unione all'insegnamento dell'italiano nel nostro Liceo Classico.

3. Dall'articolo al metodo

L'articolo di Murray rappresenta una pietra miliare nell'insegnamento della scrittura; in particolare, gli aspetti innovativi sono due: in primo luogo, le fasi del WP vengono definite e intese in modo alquanto diverso rispetto alla nostra tradizione didattica, specie prescrittura e revisione; inoltre, la valutazione finale riguarda l'intero processo, anziché il solo prodotto finito.

Murray inizia l'articolo criticando la prassi scolastica di concentrare l'attenzione sempre e solo sul prodotto della scrittura (in particolare, il *finished essay*, il saggio letterario, per certi versi abbastanza affine al nostro tema scolastico), assegnato agli studenti senza specifiche indicazioni metodologiche e procedurali, e poi corretto e valutato dal docente: si parte da consegne generiche e uguali per tutti, e ci si aspetterebbero testi personalizzati, brillanti e diversi l'uno dall'altro. Murray rileva come paradossale e contraddittorio questo

⁸ Anche nella denominazione del Teachers College Reading and Writing Project at Columbia University di Lucy Calkins la lettura precede la scrittura.

tipo di insegnamento in cui i docenti, a loro volta formati a svolgere quella che lui definisce una «autopsy», sono chiamati a insegnare ai loro studenti «to make language live» (Murray 1972: 3).

Se ciò che importa è solo il prodotto finito, è evidente che, una volta avvenuta la consegna dell'elaborato, ogni intervento e miglioramento non può più avere luogo e il lavoro può oramai inevitabilmente ricevere solo critiche da parte del docente, doverosamente tenuto a rilevarne errori e mancanze ai fini valutativi. Di conseguenza, lo studente non viene posto nella condizione di poter migliorare: secondo Murray infatti, il problema sta nel fatto che «we teach writing as a product, focusing our critical attentions on what our students have done» (Murray 1972: 3): si prende in considerazione solo ciò che gli studenti hanno già scritto, senza prestare la dovuta attenzione al percorso svolto per arrivarci.

Oggi suona un po' retorico il modo in cui Murray definisce invece gli obiettivi della buona scrittura:

What is the process we should teach? It is the process of discovery through language. It is the process of exploration of what we know and what we feel about what we know through language. It is the process of using language to learn about our world, to evaluate what learn about our world, to communicate what we learn about our world. Instead of teaching finished writing, we should teach unfinished writing, and glory in its unfinishedness (Murray 1972: 4).

In ogni caso, è agevole rinvenirvi i principi, particolarmente attuali, della scrittura *autentica*, insieme a un invito a valorizzare il mondo interiore dei giovani studenti, guidandoli a trovare la modalità espressiva che più efficacemente possa portarlo alla luce e comunicarlo agli altri. È altresì rilevante la chiara definizione della scrittura come percorso di esplorazione e di espressione che si dispiega nel tempo⁹.

4. Il *Writing Process* e la sue fasi (prescrittura, scrittura, revisione, editing, pubblicazione)

Di seguito, Murray passa a definire la sua concezione di WP, dividendolo in cinque successive fasi.

⁹ L'*autenticità*, sovente menzionata dai docenti americani come condizione indispensabile per realizzare un buon elaborato, non viene da loro fatta coincidere né con una modalità di scrittura assolutamente personale o spontanea, né con un lavoro svolto nel vuoto, e sciolto da ogni mediazione culturale, bensì con procedure e attività rilevanti per la formazione intellettuale dello studente, in quanto legate all'esercizio della *agency* individuale, in modo da consentirgli di prendere decisioni consapevoli, efficaci e documentate.

La prima, *prewriting*, è tutto ciò che viene fatto dallo studente prima di procedere alla stesura della sua prima bozza; il tempo che dovrebbe richiedere è pari a 85% del totale, e comprende l'individuazione del destinatario, la scelta dell'argomento e della forma ideale per trattarlo¹⁰, implica altresì svolgere le necessarie ricerche, prendere note, progettare titolo e inizio, e l'attività definita *daydreaming*¹¹. Si deduce che il *prewriting* richiede allo studente di elaborare le proprie idee, e organizzarle in una struttura che va accuratamente progettata e scritta, nella consapevolezza, tuttavia, che non necessariamente le idee resteranno tutte e solo quelle inizialmente individuate, ma se ne potrebbero aggiungere o togliere, e, analogamente, l'organizzazione testuale potrebbe variare, infatti non è detto che la migliore struttura sia necessariamente la prima che si presenta alla mente dello scrivente: l'esperienza mostra che spesso è proprio la riflessione man mano che la scrittura procede a evidenziarne limiti e incongruenze, inducendo a ripensarla e riordinarla. Anzi, Murray rileva con chiarezza la necessità di non limitarsi a intervenire solo sui punti critici, bensì di sperimentare con la scrittura, ovvero di provare deliberatamente soluzioni diverse e alternative alla prima, aprendosi così a un senso di sorpresa e di possibilità, che conduce prima a produrne varie e successivamente a scartare ogni alternativa sino a individuare quella veramente adeguata all'argomento e al pubblico, e che, nel contempo, meglio possa far sentire la *voce* dello scrivente: così viene esplicitato lo stretto legame, in termini di influenza e condizionamento reciproci, esistente tra la struttura, il significato e la scrittura del testo: in questo senso, grande rilievo ha anche la scelta, necessariamente molto libera, dell'argomento da trattare.

È chiaro che questa visione della prescrittura differisce sostanzialmente da quella consueta nella nostra prassi didattica¹², in cui, tra l'altro, lo studente ha molti più vincoli di argomento e di tipologia testuale; è altresì evidente che, volendo sperimentare il metodo proposto da Murray, il docente italiano deve essere consapevole del fatto che un processo di elaborazione e riflessione lungo e complesso come quello appena delineato non può essere svolto interamente, dall'inizio alla fine, nel breve tempo a disposizione per la verifica

¹⁰ Occorre tenere presente che Murray parla in qualità di docente universitario: nel mondo accademico statunitense è tuttora frequente la richiesta agli studenti di produrre elaborati di una certa estensione (denominati genericamente *Paper*, o talora *Essay* o *Project*), in cui la scelta dell'argomento gode di estrema libertà; pratica simile è prevista anche per l'ammissione a alcuni College. In questo senso, tali elaborati si avvicinano alle nostre tesi di laurea, mentre differiscono sensibilmente rispetto alle verifiche della scuola superiore.

¹¹ Letteralmente: 'sognare a occhi aperti'.

¹² Nella quale, infatti, si sente spesso raccomandare che lo studente, una volta redatta la scaletta, si limiti a trasferirla al testo definitivo, senza apportare altre modifiche, se non linguistiche e formali: su questa concezione influisce certamente la consapevolezza dei limitati tempi previsti per la verifica scritta, che non consentono interventi troppo profondi sul testo.

scritta in classe, la mattina stessa: si impone pertanto una diversa pianificazione e scansione delle fasi del WP nel curriculum disciplinare.

La fase successiva, *writing* o *drafting*, è la produzione della prima bozza (*draft*), attività che può essere svolta anche in un tempo relativamente breve, dato che la stesura non è definitiva: è importante che lo studente riesca a superare riserve e timori della pagina bianca e si dedichi attivamente alla scrittura: nelle bozze, nella prima a maggior ragione, possono essere presenti errori ortografici che vengono poi corretti in fase di *editing* (ma non è certo sconsigliato correggere in corso d'opera)¹³. Nella visione di Murray, la bozza non coincide con la brutta copia: viene meno il rapporto di uno a uno (brutta copia a bella copia)¹⁴, e le diverse bozze, che possono essere anche molto diverse l'una dall'altra, sono a loro volta luoghi di sperimentazione; non si tratta, quindi, di scrivere un unico testo e poi revisionarlo¹⁵, e tanto meno di farne una copia calligrafica.

Infatti, la fase di *rewriting* implica una approfondita riflessione (e messa in discussione) sull'argomento, la tipologia e il pubblico, e quindi la riscrittura dell'elaborato¹⁶; viene ritenuta pari a 14%, pertanto si deduce che la scrittura viene a corrispondere al solo 1% del tempo totale: tale scansione temporale risulta di fatto invertita rispetto alla nostra consueta modalità, in cui è la fase di scrittura a occupare la porzione maggiore.

A ogni bozza viene fatto seguire il relativo processo di revisione o *proofreading*, che viene presentata agli studenti non come una mortificazione e punizione inflitta ai rei di avere scritto una brutta copia piena di errori e incongruenze, bensì come un lavoro di sperimentazione sul testo, coraggiosa assunzione di rischi, scoperta di parole e assetti inattesi, e come tale va condotta smembrando e manipolando il testo, ragionandoci e cercando di vederlo con gli occhi di un estraneo per coglierne debolezze e punti di forza: in definitiva, una fase fortemente creativa del WP¹⁷.

¹³ Per necessità didattica, le fasi del WP vengono nell'articolo descritte una per una, distinte e pertanto consecutive: nella realtà, possono essere sovrapposte, e di frequente lo sono.

¹⁴ Secondo Murray, per ogni elaborato, le bozze devono essere almeno tre, meglio cinque.

¹⁵ «Unfortunately, many teachers [...] do not understand the logic of revision and, therefore, do not encourage or even allow revision. They pounce on first draft writing and make corrections. [...] Since most writers have not discovered their meaning in their first draft, the corrections editors make must come from the editors' own preconception of what the writing should mean» (Murray 1981: 34). Qui Murray rileva proprio da parte degli insegnanti la tendenza a disconoscere l'importanza di una vera revisione, impedendo così allo scrittore di comprendere a fondo il senso del suo scritto.

¹⁶ Murray parla di «researching, rethinking, redesigning, rewriting» (Murray 1972: 4).

¹⁷ «When revision is encouraged, not as punishment but as a natural process in the exploration of the text to discover meaning, then many basic writers become motivated to revise. It is a slow but miraculous process» (Murray 1981: 34).

Nelle lezioni, il docente insegna varie tecniche e strategie di revisione, che ciascuno studente poi sceglie e applica alle sue bozze: analogamente alla prescrittura, anche nella revisione domina l'apertura al senso di possibilità che induce a sperimentare con il testo, provando soluzioni nuove e inedite: la revisione delle bozze non è dunque un processo meccanico e ripetitivo, né può essere limitato, come sovente si è portati a ritenere, a una mera rilettura/ricopiatura di un testo a cui apportare modifiche poco rilevanti, e comunque solo relative alla forma espressiva, o lingua, o grammatica, comunque la si voglia chiamare: dal momento che scrivere contribuisce a rendere progressivamente manifesto il significato del testo nella mente dello scrivente, occorre mettere in conto anche la possibilità che l'assetto definitivo del lavoro possa essere sensibilmente diverso rispetto a quello di partenza.

L'ultima bozza, definita non già bella copia bensì *best draft*¹⁸, viene infine sottoposta a *editing*, riga per riga e parola per parola, alla ricerca della migliore modalità espressiva¹⁹, e risulta pronta per la pubblicazione, che, nella prassi scolastica, è generalmente la consegna al docente per la valutazione²⁰.

5. Metacognizione e scrittura a scuola

Soprattutto nella Scuola Superiore, in cui la produzione di testi assume i caratteri della scrittura accademica e documentata, un processo così complesso non può quindi essere inteso e praticato secondo la tradizionale modalità di una semplice ripetizione lineare delle sequenze fisse di una *routine*, bensì, seguendo il pensiero di Murray, deve assumere un andamento dinamico a spirale, in cui le varie fasi tendono a replicarsi e sovrapporsi, nel contempo salvaguardando, per ciascuno studente, la libertà di prendere decisioni autonome e assumersi ragionevoli rischi²¹, del pari il ruolo di guida istruttiva del

¹⁸ Il principio è che un elaborato resta sempre *in fieri* sino alla pubblicazione; successivamente può comunque essere ancora sottoposto a revisioni ulteriori, pertanto si definisce *best draft* la bozza migliore sino a quel momento (Gallagher, Kittle 2018: 112).

¹⁹ Nel mondo anglosassone esiste una sostanziale distinzione tra le due operazioni, che in italiano vengono entrambe designate con l'unico termine 'revisione': *proofreading* (o correzione di bozze) è la revisione strutturale, morfosintattica e lessicale, mentre *editing* è quella di ortografia, punteggiatura e paragrafatura, tutti aspetti che vengono talora denominati *conventions* o *mechanics*, o, più familiarmente, *small stuff*, e, poiché non compromettono la comprensione del testo e riguardano un livello più di superficie, vengono di norma controllati tutti insieme alla fine, sul testo definitivo.

²⁰ Si potrebbe prevedere anche una fase intermedia di condivisione con i compagni di classe o corso, in ogni caso, la pubblicazione non va intesa necessariamente come una vera e propria pubblicazione cartacea o digitale (Murray 2004: 191-192)

²¹ «Essay should not be standardized; they should offer freedom and possibility» (Kittle, Gallagher 2021: 1).

docente continua a costituire un fondamentale supporto nello svolgimento dell'intero percorso.

In tale prospettiva, non può più trovare luogo la tradizionale struttura compositiva "titolo-svolgimento", ma nemmeno può essere proposta come alternativa la modalità del *prompt* analitico, che, dopo aver isolato e ridotto all'essenziale ogni fase del processo, facendone oggetto di insegnamento singolo, propone passo passo, e però rigidamente, il percorso di produzione del testo: questa modalità, proprio perché si presenta all'apparenza antitetica rispetto a quella tradizionale, sovente viene identificata con quella laboratoriale, mentre è piuttosto il suo contrario²². Di fatto, tutte diventano ciò che un autorevole ricercatore nell'ambito della scrittura, Peter Elbow (2012: 308), definisce una «anti-perplexity machine», certamente più rassicurante e facile da insegnare, imparare, e anche valutare, ma tale da togliere agli studenti ogni possibilità di scelta, di immaginare e creare assetti e strutture più interessanti e più adatti a trasmettere il contenuto stabilito; tale anche da recare una certa tranquillità al docente proprio perché si presenta come una soluzione utile per tutti e per ciascuno, sempre a portata di mano, in grado di evitare ai ragazzi quei momenti di incertezza, dubbio e dibattito interiore, che spesso tuttavia sono forieri delle migliori soluzioni creative²³.

In più, la consegna standardizzata di *prompt* come quelli descritti trasmette un chiaro messaggio negativo: secondo Kittle e Gallagher, il docente si arrende a predisporla in quanto *non* ritiene i suoi studenti in grado di progettare e scrivere testi in modo autonomo²⁴. Qui si potrebbe utilmente aprire una

²² A ben vedere, infatti, redigere altre bozze successive alla prima ha senso solo se e quando la scrittura è svincolata da tracce e *prompt* rigidi; al contrario, se tutte le decisioni sono già state fatte in precedenza dal docente, lo studente ne riporterà inevitabilmente la sensazione di non essere in grado di risolvere i *suoi* problemi con la scrittura e la produzione autonoma del *suo* testo.

²³ «Students need the space to struggle, to wrestle» (Kittle, Gallagher 2021: xxi): una vera e propria lotta.

²⁴ «We believe the detailed instructions are *part of the problem*. Completing teacher-generated step-by-step work is not learning; it masquerades as it. [...] Which bring us back to Jillian—and to many other students we have encountered who have come to the next step in their education ill equipped to figure things out on their own. They lack practice with doing that difficult work. Many come to believe they are not capable of figuring things out from themselves» (Kittle, Gallagher 2021: xx; enfasi nell'originale). La criticità non risiede in effetti solo nel fatto che la tradizionale composizione titolo-svolgimento si presenta totalmente priva di indicazioni metodologiche e procedurali, bensì rigida e fissa, ma all'opposto, anche nei *prompt*, che risultano eccessivamente dettagliati. In entrambi i casi, infatti, tutte le scelte compositive vengono fatte a monte dal docente, l'interesse rimane sempre concentrato sul solo prodotto finito, pertanto diventa di fatto impossibile un'autentica diversificazione e personalizzazione del processo di produzione del testo, e a maggior ragione la necessaria e progressiva *scoperta* del suo profondo significato da parte del giovane studente.

riflessione sulle tipologie testuali che vengono praticate nell'intero quinquennio Superiore: i nostri manuali scolastici, dalle grammatiche del primo Biennio ai volumetti in preparazione all'Esame di Stato, riportano schemi preconfezionati per ciascuna tipologia testuale²⁵ e esercizi rigorosamente strutturati secondo *pattern* sovente solo linguistici²⁶, in cui non viene prevista alcuna progettazione e, di conseguenza, allo studente non viene lasciata alcuna forma di *agency*, alcuna decisione da prendere²⁷. Inoltre, tali esercizi e attività si possono rivelare utili solamente per la fase della scrittura e eventualmente della revisione, mentre non possono incidere minimamente sulla fase di prescrittura²⁸: seguendo la logica di Murray, quindi, sarebbero utili solo per il 15% del processo, lasciando scoperto il restante 85%.

Indipendentemente dal fatto di essere d'accordo con la scansione percentuale proposta, è innegabile che impostare la produzione testuale in modo esclusivamente centrato sulla lingua, o sulla "grammatica", rischia di non saper efficacemente formare lo studente, e è spia della diffusa credenza che, mentre le fasi di scrittura e revisione sono ritenute di competenza del docente di Italiano, al contrario, egli nulla può e deve fare per insegnare esplicitamente anche tecniche e strategie di reperimento, organizzazione e gerarchizzazione delle idee, eccetto raccomandare scalette e riletture, che poi, sovente, non prende nemmeno in considerazione²⁹.

²⁵ Assumendo senz'altro che esista in natura lo schema, per esempio, del testo argomentativo, unico, indiscutibile e da applicarsi obbligatoriamente a tutti i testi della medesima tipologia: assunto smentito dalle numerose realizzazioni individuali nei più diversi contesti (non hanno certo una medesima struttura la predica di un sacerdote e l'arringa di un avvocato, per restare solo agli esempi più ricorrenti nei manuali di scrittura). In tal senso, la scaletta propriamente detta sarebbe necessaria nel caso di temi molto liberi, o di produzione di testi espressivi (lettera, diario), narrativi, descrittivi, di attualità (e anche in questi casi, comunque, è possibile produrne di standardizzate), mentre per le tre tipologie di esame, appunto, esisterebbe già la struttura fissa in base alla quale il docente può realizzare l'apposito *prompt* da proporre agli studenti.

²⁶ Che talora arrivano a assumere l'assetto del *drill*, caratterizzato dalla ripetizione più o meno sistematica di una stessa forma linguistica.

²⁷ Con questo non si vuole certo demonizzare esercizi strutturati o ricalcati su modelli, sicuramente utili per guidare e rassicurare non solo gli studenti più deboli, ma anche tutti, nelle prime fasi di lavoro su testi nuovi: è necessario comunque non fermarsi a questi, ma dedicarsi anche alla struttura e alle idee. Non è questo il luogo per approfondire, ma il sospetto è che, oltretutto, esercizi come questi impediscano sia un vero progresso degli studenti deboli, sia anche il libero sviluppo delle eccellenze, livellandole.

²⁸ Né, per la verità, incidono su un altro elemento, caro alla tradizione statunitense e purtroppo ignorato dalla nostra: la *voice*, ovvero la voce individuale dello scrittore, che fa del suo testo qualcosa di unico, appartenente solo a lui.

²⁹ Secondo una prospettiva di educazione autenticamente democratica e inclusiva, che tenga conto degli svantaggi legati alle diverse estrazioni socioculturali degli studenti, la fase di ideazione e progettazione del testo è da ritenersi cruciale non meno di quella dell'elaborazione linguistica. In controtendenza rispetto a quanto sovente si sente raccomandare, anche nella

Se va dato credito al classico detto *rem tene, verba sequentur*, occorre allora chiedersi sino a che punto le strutture testuali non coerenti e poco coese che i nostri studenti producono dipendano dalla pretesa loro ignoranza e trascuratezza delle “regole grammaticali” o linguistiche³⁰, e quanto, invece, da scarsa perspicuità nell’impostazione: un grande lascito di Donald Murray alle moderne generazioni va rinvenuto proprio nell’aver intuito e sottolineato con forza l’importanza del significato di ciò che si scrive e il suo stretto nesso con la struttura e lo stile del testo³¹.

Quanto la visione qui proposta di individuo capace di assumersi rischi e responsabilità abbia in comune con l’*Uomo della frontiera* e il *Self-made man*, tanto cari all’immaginario del Nuovo Mondo, è sin troppo evidente, e potrebbe suscitare, da questa parte dell’Atlantico, più di una ragionevole e legittima perplessità, specie in classi e scuole più legate alla tradizionale visione di insegnante e di studente. È anche vero però che gli studenti, una volta resisi conto che essere semplicemente «followers» e restare «between the lines» (Kittle, Gallagher 2021: xxii) alla fine ripaga, perché è sempre disponibile un *prompt* che spiana loro la strada, difficilmente diventeranno autonomi in futuro: è improbabile che siano batterie di esercizi strutturati e composizioni legate a rigidi percorsi scanditi dalle tracce a portare i giovani a produrre testi in cui si senta chiara la loro *voice*: più facile pensare che, purtroppo, tali esercizi creeranno dipendenza³².

didattica speciale non è accettabile l’utilizzo estensivo e generalizzato dei *prompt*, tali da esonerare lo studente con BES da ogni riflessione e decisione, ritenendo così di facilitarne il lavoro: soprattutto nel Secondo grado, è preferibile ricorrere a ben ponderate modalità compensative di altro genere, ma nel contempo fare in modo di salvaguardare la dimensione riflessiva, culturale e metacognitiva per tutti gli studenti, anche al fine di evitare lo stigma, e anche se, in questo modo, il lavoro risulta più complesso per il ragazzo. Quindi, il fatto che, nel contempo, si mantengano le dimensioni della riflessione e dell’approfondimento è una ragione per cui il *workshop* risulta particolarmente congeniale per gli studenti delle Superiori: come già detto a n. 10 *supra*, Murray parla e ragiona, prima di tutto, in qualità di docente universitario.

³⁰ Se non, addirittura, dal modello grammaticale adottato nell’insegnamento (per cui, secondo taluni, sarebbe necessario, ma anche sufficiente, sostituire il modello tradizionale con uno più “scientifico” e aggiornato per ottenere risultati migliori e con minore sforzo da entrambe le parti).

³¹ «The writer solves the problems of meaning, and those solutions make it possible to solve the problems of order, and those solutions make it possible to solve the problems of voice. [...] Writing is too important to be corrected by the book; it must be corrected in relation to meaning. [...] The teacher must give the responsibility for the text to the writer, making clear again and again that it is the student, not the teacher, who decides what the writing means. [...] Everything on the page must reveal meaning. Every word, every space between words, is put on the page because it develops the meaning of the piece of writing». (Murray 1981).

³² In effetti, frequenti sono i rilievi da parte dell’opinione pubblica circa il basso livello linguistico e compositivo delle tesi di laurea, delle prove dei concorsi pubblici, e talora persino delle

6. Novità e limiti

Non sono dunque le *MiniLesson* o la *routine* del laboratorio gli aspetti autenticamente innovativi di questo metodo, e nemmeno il far scrivere (e leggere) abitualmente i ragazzi in classe, attività peraltro alquanto inconsueta nella nostra Scuola Superiore: per quanto appariscenti risultino queste pratiche, non sono tuttavia tali da poter garantire *di per sé* l'innovazione, lo è semmai la concezione del WP³³.

Alla Scuola Superiore, dove lo studente è più maturo, responsabile e già definito nei suoi interessi, il docente non può prendere al suo posto scelte e decisioni sulle principali questioni, e quindi progressivamente *scomparire* con l'asserito intento di renderlo in questo modo autonomo³⁴: non è sufficiente rovesciare l'impostazione delle spiegazioni da deduttive (lezioni frontali) a induttive, invitando gli studenti a *scoprire da sé* strutture e regole dei testi: anche la selezione dei passi proposti e il relativo lavoro di scoperta e applicazione possono essere pilotati e condurre tutti lungo il medesimo percorso alle medesime conclusioni. È certo plausibile che, a confronto con le modalità dell'insegnamento tradizionale, in cui lo studente è sovente abbandonato a se stesso, una *routine* strutturata e scandita in fasi guidate passo passo, rispecchiata dal *prompt*, riesca a produrre tangibili miglioramenti nel rendimento, soprattutto dei ragazzi più deboli e soprattutto nelle fasi iniziali, finendo per creare equivoco tra *processo* e *progresso*. Si tratta, infatti di progressi parziali, circoscritti e non definitivamente acquisiti e consolidati: il processo non può venir fatto

sentenze dei magistrati: laddove il *prompt* non esiste, studiosi e professionisti devono necessariamente provvedere, e non è detto, appunto, che tutti siano in grado di riuscirci.

³³ A oggi, infatti, non esistono né trattazioni teoriche generali, né applicazioni didattiche sistematiche del WP per la nostra Scuola Superiore: del pari, i docenti americani dei gradi corrispondenti (9-12) applicano il metodo laboratoriale in maniera sostanzialmente differente rispetto ai gradi precedenti: è proprio in questa prospettiva che con il presente contributo abbiamo inteso prendere in esame quello che è ritenuto il testo 'fondativo'. In italiano esistono vari manuali sulla scrittura, ma sono principalmente o esclusivamente diretti alla Scuola secondaria di primo grado (e in parte anche Primaria) e trattano esclusivamente o prevalentemente di testi narrativi (Poletti Riz 2017, Pognante, Ramazzotti 2022, Golinelli, Minuto 2021: tratto dalla voce "bibliografia" del sito italianwritingteachers.it), mentre, nel presente articolo, ci riferiamo alle forme di scrittura espositiva e argomentativa, prevalenti nel secondo grado, in quanto previste, insieme all'analisi di testo, dall'Esame di Maturità.

³⁴ Il *fading*, infatti, non è già riferito al docente e al suo ruolo, bensì all'«impalcatura», ovvero quell'operazione di supporto che viene chiamata *scaffolding* «perché ricorda l'operazione di erigere impalcature a "lavori in corso" e di rimuoverle progressivamente (*fading*) man mano che l'"edificio" viene costruito e quindi è in grado di sostenersi da solo» (Calvani, Trincherò, 2019: 39). Secondo Kittle e Gallagher (2021: xx), non solo «completing teacher-generated step-by-step work is not learning; it masquerades as it», ma è vero anche che gli studenti giungono «to the next step in their education ill equipped to figure things out on their own. They lack practice with doing that difficult work. Many come to believe they are not capable of figuring things out for themselves».

semplicemente coincidere con un percorso uguale per tutti nelle fasi e nella modalità, e individualizzato solo nei tempi.

Occorre piuttosto una paziente e fiduciosa capacità, da parte del docente, di accompagnare ogni singolo studente a completare il percorso di scoperta del suo mondo interiore³⁵ attraverso la scrittura, nella consapevolezza che, sovente, sappiamo che cosa pensiamo su un argomento solo e esattamente nel momento in cui ne scriviamo³⁶.

Quindi, certamente, nella prassi didattica, il prodotto può e deve essere corretto e valutato, tuttavia inserire il processo nella valutazione implica che i ragazzi seguano il percorso del WP, passando da una bozza alla successiva, accompagnate da attività mirate di scrittura e metacognizione, e vengano abituati a riscrivere, riprogettare e migliorare progressivamente i loro lavori, e nel contempo a interrogarsi in modo critico sul significato che il testo deve essere in grado di trasmettere ai lettori; così si possono rendere sempre più indipendenti e capaci di consolidare nel tempo strategie di produzione, riflessione e autocorrezione, che comunque non possono riguardare esclusivamente l'aspetto linguistico dell'elaborato³⁷. Il docente chiede loro di documentare il percorso svolto producendo le bozze e gli altri materiali di prescrittura, che poi, raccolti e consultati, vengono infine integrati nella valutazione, di cui probabilmente verranno a costituire un punto di forza.

Un lavoro come questo, certo, richiede all'insegnante una preparazione e formazione mirate, per certi aspetti diverse da quelle tradizionali, e una diversa maniera di progettare curricoli annuali, verifiche e lezioni: non è certo un'impresa impossibile, ma richiede di saper prendere le distanze da qualche consolidata e diffusa prassi tradizionale.

L'articolo di Murray, dotato di tutto l'entusiasmo e l'ingenuità tipici di molti manifesti, ha anche una parte caduca: va storicizzato e collocato nel suo giusto contesto, ovvero il clima culturale della contestazione post-Sessantotto, che ha visto l'imporsi, in ambito pedagogico, di forme di radicalismo ideologico e di spontaneismo come reazione a una scuola classista, rigida e formale, che

³⁵ Murray definisce in più occasioni la rilevanza del percorso di ricerca interiore che lo studente dovrebbe condurre, e che il docente deve indirizzare («by placing the opportunity for discovery in your student's hand», Murray 1972: 5), ma non deve influenzare («We have to be patient and wait, and wait, and wait. [...] We have to respect the student, not for his product, [...], but for the search for truth in which he is engaged», Murray 1972: 5): lo studente va educato a riflettere e esprimere quanto lui stesso pensa, anziché ripetere pedissequamente quanto asserito dal docente o riportato nel manuale.

³⁶ «Meaning is usually discovered and clarified as the writer makes hundreds of small decisions, each one igniting a sequence of consideration and reconsideration. Revision is not just clarifying meaning, it is discovering meaning and clarifying it while it is being discovered» (Murray 1981: 33).

³⁷ «Hemingway told us, 'Prose is architecture, not interior decoration'...» (Murray 1981: 34).

proponeva modelli a cui ogni bambino e ragazzo doveva assimilarsi, pena la discriminazione o espulsione dal sistema.

L'enfasi sulla *agency* dello studente (senso di responsabilità e autonomia, capacità di decisione) va collocata nella sua corretta dimensione nel panorama scolastico: è certamente un bene che ogni ragazzo si veda proporre frequenti opportunità di scelta, per esempio tra tipologie testuali o argomenti, purché si abbia cura di evitare ogni eccesso e di tenere comunque presente quanto la normativa prevede, e, d'altro canto, senza che il docente debba sentirsi in colpa nel momento in cui propone attività più strutturate, eventualmente anche uguali per tutti; del pari, la guida istruttiva del docente non deve mai venire meno³⁸.

Occorre oggi guardare con realismo ai tempi scolastici, sempre limitati: i tempi per svolgere il WP sono certamente lunghi, ma non possono essere pensati come indeterminati né tendenti all'infinito³⁹: i percorsi vanno ragionevolmente pianificati (attraverso la selezione ragionata di opportune e mirate attività di allenamento e preparazione) e quantificati, in particolare le ore destinate alla verifica in classe, così da trovare, seguendo anche modelli elaborati dai docenti americani, il modo di conciliare le suggestioni provenienti dal WRW (seppure nate in una scuola alquanto diversa dalla nostra) con la normativa italiana vigente, sia a tutela del lavoro del docente (che deve essere rendicontabile), sia nell'interesse dello studente, cui va garantita una formazione omogenea rispetto a quella dei suoi coetanei.

Occorre altresì scongiurare il rischio di un'enfasi posta esclusivamente sul processo: deve apparire evidente in tempi ragionevoli anche il miglioramento

³⁸ Secondo Calvani e Trincherò (2019: 38), «Fornire agli allievi una buona guida istruttiva non vuol dire offrire loro soluzioni preconfezionate a problemi dati, ma orientarli verso le giuste scelte, azioni, riflessioni»; al contrario, una pratica di *problem solving* autonomo, con solo una modesta guida da parte del docente, dovrebbe essere utilizzata «esclusivamente con studenti che già padroneggiano i concetti di base di un dato dominio del sapere, dal momento che ottiene un'efficacia bassissima in termini di riproduzione di conoscenza concettuale»: lo stesso ragionamento vale anche per la strategia di insegnamento basato sull'indagine (*inquiry-based teaching*) e per le strategie didattiche induttive (*inductive teaching*) (Calvani, Trincherò 2019: 38-39). Un vistoso punto di debolezza di una concezione troppo libera e spontanea della didattica laboratoriale risiede proprio nel falso mito per cui gli studenti apprenderebbero meglio se lasciati sperimentare da soli: secondo Calvani e Trincherò (2019: 39-40), invece, «Uno studente lasciato da solo a interagire con dei materiali didattici si perde spesso su particolari irrilevanti, non coglie la struttura e il senso di ciò che deve apprendere, non riesce a orientare i suoi sforzi nella direzione giusta».

³⁹ Come sembrerebbe suggerire una radicale interpretazione della pedagogia costruttivista.

della qualità dei testi prodotti, sia pure tenendo conto che *natura non facit saltus* e che il *pacing* individuale degli studenti deve trovare adeguato rispetto e attenzione da parte del docente⁴⁰.

Infine, è opportuno uscire da alcune ambiguità, per esempio va chiarito il fondamentale ruolo delle *convenzioni*, da intendere come indispensabili regole che permettono la leggibilità e comprensibilità di ogni testo; non vanno disconosciute, né è opportuno rinviarle sistematicamente all'ultima fase, ma va evidenziata la necessità di intervenire con cura su ogni errore e imprecisione, inclusi quelli di tipo sociopragmatico e testuale, seguendo tempi e modi progettati e definiti dal docente.

Al di là dei prevedibili limiti, insiti in ogni metodo didattico come in ogni umana impresa, impostare secondo questi criteri la scrittura a scuola può essere la modalità per appassionare i giovani a un'attività che non percepiscano più come noiosa, punitiva e ripetitiva, bensì come una sfida con se stessi e un modo per vedere la realtà con occhi nuovi.

Riferimenti bibliografici

Bereiter, Carl – Scardamalia, Marlene (1987), *The psychology of written communication*, Hillsdale NJ, Erlbaum.

Calvani, Antonio – Trincherò, Roberto (2019), *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*, Roma, Carocci.

Elbow, Peter (2012), *Vernacular eloquence: what speech can bring to writing*, New York, Oxford University Press.

Gallagher, Kelly – Kittle, Penny (2018), *180 days. Two teachers and the quest to engage and empower adolescents*, Portsmouth, Heinemann.

Golinelli, Elisa – Minuto, Sabina (2021), *Lettori e scrittori crescono. Minilesson di scrittura per il Writing and Reading Workshop*, Milano, Pearson.

Hayes, John R. – Flower, Linda S. (1980), *Identifying the organization of the writing processes*, in Gregg, Lee W. – Steinberg, Erwin R. (1980), *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach*, Hillsdale, Erlbaum.

Kittle, Penny – Gallagher, Kelly (2021), *Four essential studies. Beliefs and practices to reclaim student agency*, Portsmouth, Heinemann.

⁴⁰ Con particolare riferimento alla didattica speciale, il metodo laboratoriale può essere efficace solo a condizione che la personalizzazione dei percorsi individuali non venga genericamente intesa nel senso di lasciare che ogni studente lavori sempre e solo entro i limiti della sua personale *comfort zone*, altrimenti, evidentemente, fallirebbe proprio l'inclusione in sé.

- Murray, Donald M. (1972), *Teach writing as a process not product*, in «The Leaflet», 71 (3), pp. 11-14.
- Murray, Donald M. (1981), *Making meaning clear: The logic of revision*, in «Journal of Basic Writing», 3 (3), pp. 33-40.
- Murray, Donald M. (2004), *A writer teaches writing*, Boston, Heinle Cengage Learning.
- Pognante, Silvia – Ramazzotti, Romina (2022), *Il racconto autobiografico con il metodo Writing and Reading Workshop. Laboratorio di scrittura per la scuola secondaria di primo grado*, Trento, Erickson.
- Poletti Riz, Jenny (2017), *Scrittori si diventa. Metodi e percorsi operativi per un laboratorio di scrittura in classe*, Trento, Erickson.
-

