



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea
Magistrale

in Scienze del
Linguaggio

D.M. 270/04

Tesi di Laurea

Allenarsi e allenare alla scrittura creativa

Relatore

Ch. Prof. Fabio Caon

Correlatore

Ch. Prof. Graziano Serragiotto

Laureanda

Giovanna Ballarin

Matricola 834657

Anno Accademico

2016 / 2017

INDICE

Introduzione.....	4
PARTE PRIMA: IL “COSA”, ovvero: qual è l’oggetto dell’educazione alla scrittura creativa?....	8
Capitolo 1: La creatività.....	9
1.1 La creatività, tra punti fermi e miti da sfatare.....	10
1.1.1 La creatività è una caratteristica propria dell’essere umano.....	10
1.1.2 Nel processo creativo nulla si crea, ma tutto si trasforma.....	14
1.1.3 La creatività è un potenziale presente in ogni individuo.....	17
1.2 Un modello per l’analisi della creatività.....	19
1.3 Educazione e creatività.....	26
Capitolo 2: La scrittura.....	29
2.1 Il modello di comunicazione di Jakobson.....	30
2.2 L’evento comunicativo.....	33
2.3 Differenze tra comunicazione scritta e comunicazione orale.....	38
2.3.1 Linguaggi non verbali e paraverbali.....	39
2.3.2 Il fattore tempo.....	39
2.3.3 Il fattore emotivo.....	40
2.3.4 Il fattore feedback.....	41
2.4 L’importanza di conoscere il proprio destinatario.....	42
2.5 Le fasi della produzione scritta.....	45
Chapter 3: Useful theories and practical examples	49
3.1 Creative writing.....	50
3.2 Text types.....	52
3.3 The narrative text.....	54
3.4 The storytelling.....	56
3.5 Narratology.....	58

PARTE SECONDA: IL “PERCHÉ”, ovvero: <i>perché</i> allenarsi alla scrittura creativa?.....	60
Chapter 4: Four good reasons for training creative writing.....	61
4.1 A “short” answer.....	61
4.2 Linguistic benefits of creative writing.....	67
4.2.1 Why writing narrative?.....	70
4.3 Benefits for literary education.....	73
4.3.1 Why narrative texts?.....	76
4.4 Benefits for intercultural and interpersonal education.....	77
4.5 Psychological benefits	79
PARTE TERZA: IL “COME”, ovvero: <i>come</i> allenarsi alla scrittura creativa?.....	82
Chapter 5: Practical proposals.....	83
5.1 General suggestions about possible targets and objectives.....	84
5.1 The Roundtable Workshop: a proposal.....	87
5.2.1 The ideal addressee.....	88
5.2.2 The ideal teacher.....	89
5.2.3 Methodologies used.....	90
5.2.4 Instruments and technology.....	92
5.2.5 Suggested activities.....	93
Conclusioni.....	101
Riferimenti bibliografici e sitografici.....	105

INTRODUZIONE

Il presente contributo si ripropone di affrontare il tema della scrittura creativa, e in particolare della produzione narrativa, indagandone nello specifico le potenzialità in termini didattici.

Il desiderio di approfondire questo argomento nasce da alcune recenti considerazioni inerenti la realtà scolastica che hanno messo in luce esigenze di innovazione sempre più pressanti.

La prima considerazione a cui facciamo riferimento consiste nell'esigenza sempre più generalizzata di potenziare l'educazione alla scrittura e in generale di migliorare la competenza linguistica degli studenti, soprattutto per quanto riguarda gli ordini superiori ed universitari.

Si tratta di un tema ad oggi molto caldo, se pensiamo ad esempio al recentissimo appello inoltrato al governo da un nutrito fronte di docenti universitari, che segnalano l'emergere di un fenomeno allarmante: quello del "semianalfabetismo universitario"¹. La lettera, firmata da ben seicento insegnanti, denuncia una drammatica situazione scolastica in cui gli studenti universitari sono accusati di gravi carenze linguistiche, tra cui la difficoltà nell'esprimersi correttamente e nello scrivere con appropriatezza e correttezza grammaticale. Tali carenze, si legge nell'appello, investono i campi della grammatica, della sintassi e del lessico, e si presentano sotto forma di "errori appena tollerabili in terza elementare". Le ragioni di tali mancanze sarebbero da ricondursi, oltre all'impoverimento linguistico veicolato dai nuovi mezzi di comunicazione che propongono un abbassamento sistematico dello standard linguistico, anche ad una significativa lacuna nell'insegnamento della lingua italiana nelle scuole di primo e secondo grado. In questo senso, la soluzione proposta dagli insegnanti è quella di porre un freno ad un'educazione incentrata sempre più sulla *quantità* di nozioni e sempre meno sulla *qualità* delle stesse; in altre parole, si richiede una coercitiva inversione di tendenza da tradursi in un intervento didattico che sia principalmente mirato alla solida acquisizione delle competenze di base (quali appunto la scrittura, la lettura e la produzione orale).

¹ Repubblica.it, 02/04/2017, http://firenze.repubblica.it/cronaca/2017/02/04/news/firenze_la_lettera_dei_600_docenti_universitari_al_governo_molti_studenti_scrivono_male_intervenite_-157581214/, 20/02/2017, 00:24.

La seconda esigenza emergente cui facciamo riferimento è quella di proporre, in ambito educativo, metodologie che permettano di valorizzare e sviluppare una dote oggi estremamente richiesta: la creatività, intesa come capacità di produrre soluzioni innovative che permettano l'adattamento a situazioni impreviste. Risulta superfluo soffermarsi su quanto questa caratteristica possa essere preziosa, soprattutto in tempi in cui il progresso tecnologico incalza a ritmi quasi insostenibili e l'individuo è soggetto ad una costante esigenza di reinventarsi, di ridefinirsi. Ciononostante, la dote della creatività, se da un lato viene osannata in quanto forma particolarmente efficiente di problem-solving, dall'altra non trova ancora un proprio spazio definito all'interno del discorso educativo, in cui le posizioni degli insegnanti oscillano tra il considerare tale competenza come una variabile imprevedibile e il temerla in quanto fattore destabilizzante, ancora vittime di un approccio educativo che vede nell'impostazione trasmissiva del sapere l'unica possibile forma di apprendimento, in cui i contenuti non vanno rielaborati, e in cui la 'vera creatività' è concepita come appannaggio esclusivo dei 'geni'.

In fine, la terza considerazione riguarda l'emergere di approcci didattici che promuovono sempre maggiormente la valorizzazione dello studente nella sua totalità, favorendo un'ottica di autopromozione in cui il benessere psico-sociale del discente gioca un ruolo fondamentale nel processo di crescita ed apprendimento e l'insegnante deve assumersene almeno parzialmente la responsabilità etica. In altre parole, la terza esigenza è costituita dalla necessità di costruire (o meglio di far attecchire) una didattica che tenga maggiormente conto dell'aspetto emozionale, motivazionale e di crescita psicologica dello studente.

Dalla sintesi di queste tre esigenze nasce l'idea di un laboratorio di scrittura creativa inteso come spazio in cui lo studente possa al contempo esercitare la scrittura, lavorare sulla propria creatività e crescere dal punto di vista psicologico e sociale, scoprendo se stesso (in senso letterale e non) e il mondo in un ambiente controllato e sicuro, in cui la penna costituisce una spada per (ri)strutturare la realtà (ri)dandole significato e la carta uno scudo che ripara dal giudizio sulla propria persona e sulle proprie incertezze.

Il presente saggio, che fa riferimento alle discipline della glottodidattica, della linguistica, della narratologia e della psicologia cognitiva, non ha la pretesa di essere esaustivo, ma si propone piuttosto di fornire una chiara panoramica sulle principali questioni legate alla scrittura creativa e alle sue possibili applicazioni didattiche. In altre parole, il saggio fornisce e coordina e linee guida; starà poi al lettore decidere dove andare.

Per ragioni di chiarezza espositiva, abbiamo voluto suddividere la trattazione in tre parti, rispettivamente denominate "il cosa", ossia l'oggetto dell'educazione alla scrittura creativa, "il perché", ossia le ragioni a sostegno di un'applicazione didattica della disciplina e "il come", che

affronta il tema delle metodologie didattiche e dei contesti educativi in cui è possibile inquadrare un progetto di scrittura creativa.

1. Il “cosa”

Nella prima parte della trattazione abbiamo deciso di avvicinarci al tema della scrittura creativa in modo analitico, dedicando per prima cosa ampio spazio all’approfondimento teorico dei due principali ingredienti di tale forma espressiva, che potremmo definire metaforicamente “gli utensili dello scrivente”: la creatività e la competenza comunicativa scritta. Nei primi due capitoli cercheremo di inquadrare e definire i due concetti attingendo ad alcuni contributi inerenti la psicologia cognitiva e le scienze della comunicazione, soffermandoci inoltre sui punti deboli che i principali approcci educativi hanno dimostrato nell’accostarsi a tali tematiche. Sempre sulla scia delle coordinate teoriche, nel terzo capitolo i due elementi saranno ricombinati in una sintesi, e verrà dunque definito il concetto di ‘scrittura creativa’, con un approfondimento in merito alle principali discipline che se ne sono occupate nel corso degli studi. In particolare, come premesso, ci concentreremo sui testi narrativi, e sul concetto di *storytelling*, inteso sia in termini di *input* (come configurazione mentale dell’esperienza umana), che in termini di *output* (ossia come forma di persuasione testuale per eccellenza).

Abbiamo voluto dedicare un tale spazio ai suddetti argomenti nella convinzione che si tratti di termini ad oggi molto inflazionati (si pensi al concetto di ‘creatività’, di ‘scrittura’, di ‘narrazione’), che spesso vengono dati per scontati in un discorso inerente la scrittura creativa, ma che al contrario sono sovente conosciuti in modo eccessivamente approssimativo (basti pensare all’idea di ‘creatività come genio’). Dal nostro canto, riteniamo invece che non si possa affrontare un discorso sulla scrittura creativa senza avere ben chiaro il significato di questi concetti e delle problematiche ad essi legati: sarebbe come iniziare a camminare senza sapere prima dove ci si trova e dove si è diretti.

2. Il “perché”

Una volta fornite le doverose premesse teoriche, nella seconda parte della trattazione entreremo nel merito dei benefici della scrittura creativa in termini di arricchimento linguistico, letterario e di crescita psicologica e inter-relazionale. In questo senso, abbiamo concepito la scrittura creativa come un terreno di allenamento, una palestra per perfezionare, in un ambiente emotivamente protetto, le proprie competenze linguistiche, letterarie e interpersonali. Fondamentali in questo senso sono stati i contributi fornitici dalle neuroscienze sul ruolo delle emozioni nell’apprendimento linguistico, e le relative applicazioni glottodidattiche dell’approccio umanistico affettivo, a cui abbiamo attinto per sostenere la nostra

argomentazione.

3. *Il “come”*

Nella terza parte, in fine, verranno tracciate alcune linee guida per orientare un eventuale progetto didattico incentrato sulla pratica della scrittura creativa. Dopo aver fornito una riflessione generale sui possibili orizzonti di un simile progetto, presenteremo una proposta metodologica che abbiamo voluto denominare *Laboratorio Tavola Rotonda*, in riferimento all'approccio didattico a mediazione sociale in cui il laboratorio affonda le sue radici. Il metodo, che si ricollega ad un progetto di promozione della scrittura creativa come strumento di arricchimento linguistico e culturale, si basa sul concetto di classe come ‘microcosmo editoriale’, in cui gli studenti possono al contempo rivestire il ruolo di apprendenti, di scrittori, di editori e in fine di critici, e in questo modo imparare attraverso una dimensione pratica (*learning by doing*) e collaborativa (*didattica a mediazione sociale*). In questa sezione, proporremo inoltre, a titolo puramente esemplificativo, alcune possibili attività di scrittura creativa mirate al potenziamento linguistico.

Per concludere, vorremmo spendere un ultimo paragrafo in merito al titolo del saggio. Nello specifico, abbiamo scelto di riferirci alla pratica della scrittura creativa come ad un *allenamento*, motivati dalla profonda convinzione che tale attività, in ultima analisi, non sia da considerarsi molto diversa dallo sport. Innanzitutto, in termini di accessibilità, in quanto si tratta di un'attività economica e, purché sia presente il fattore motivazionale, alla portata delle capacità di tutti. In seconda analisi, per quanto riguarda la necessità di un approccio pratico e attivo, che si basi sullo sviluppo della competenza scrittorica tramite l'esercizio. E in fine anche per quanto concerne gli ingenti benefici di allenarsi in una dimensione di socialità; in altre parole, di progredire mediante l'incontro/scontro con i ‘compagni di squadra’.

PARTE PRIMA: “IL COSA”

OVVERO: QUAL È L’OGGETTO DELL’EDUCAZIONE ALLA SCRITTURA CREATIVA?

1. LA CREATIVITÀ

Al fine di familiarizzare con lo strumento-creatività la soluzione più logica e prevedibile sarebbe quella di darne, per prima cosa, una definizione operativa.

Si tratta, tuttavia, di un'impresa che si dimostra ben più difficile del previsto, in quanto si scontra subito con la molteplicità di punti di vista dai quali la materia è stata inquadrata e definita nel corso degli studi. Di conseguenza, nell'accostarci all'argomento, ci troviamo di fronte ad un mosaico di differenti definizioni, ciascuna ugualmente valida ma, allo stesso tempo, ugualmente parziale.

Per dare un'idea di tale complessità prospettica, possiamo prendere in esempio la classificazione elaborata negli anni Sessanta dallo psicologo americano James Melvin Rhodes.

Secondo la ripartizione di Rhodes, denominata *sistema delle quattro P*, la creatività può essere osservata, studiata e definita principalmente attraverso quattro punti di vista, che riprendiamo dalla trattazione di Runco (Runco, 2004: 661-663). Tali punti di vista, definiti appunto le quattro P, sono i seguenti:

- a) Quello del *processo* (*process*), ossia, riporta Runco, delle dinamiche mentali generatrici dell'atto creativo. Rientrano in questa categoria gli studi classificati nella cosiddetta *corrente cognitiva*, inclusi quelli che prendono in analisi il *pensiero laterale* o *divergente*, che sarà trattato successivamente in modo più approfondito;
- b) Quello del *prodotto* (*product*), che, come ci informa Runco, prende invece in considerazione il risultato del processo creativo, valutando le cosiddette personalità creative in termini di produttività. Il limite di questo punto di vista sembra tuttavia essere la sua tendenza a concentrarsi maggiormente sul fattore produttività che sul fattore creatività in sé (Sternberg e Lubart, 1999: 3);
- c) Quello della *persona* (*person*), la cui focalizzazione, spiega Runco, verte sulla personalità creativa, e di conseguenza sulle caratteristiche che la contraddistinguono. Come vedremo in seguito, si parla in questo caso di *tratti della personalità*, ma anche di *competenze* e di *motivazione intrinseca* quale risorsa personale che spinge il soggetto verso l'azione creativa.
- d) Vi è infine il punto di vista del *posto* (nell'originale *press*, traduzione italiana riportata da Cavallin, 2015: 26), che si concentra sui fattori ambientali che influiscono sull'individuo stimolando comportamenti creativi da parte del soggetto, o al contrario inibendoli; il termine inglese *press* sta infatti per *pressure*, ossia le pressioni esercitate

dall'ambiente sull'individuo (Runco, 2004: 661-663). In questo senso, sono presi in esame soprattutto fattori educativi, culturali e sociali che possono condizionare la creatività nell'individuo.

Già dallo schema citato (che peraltro, ci teniamo a precisare, non risulta affatto sufficiente ad inquadrare le principali teorie sulla creatività), si evince che si tratti di un tema pressoché inestinguibile. Per questo motivo, un saggio che si accinga ad esplorare l'argomento della creatività non può che iniziare con una doverosa premessa: la prima cosa che emerge dallo studio della creatività, è l'impossibilità di elaborarne una definizione univoca. Per citare, infatti, le parole di Cavallin:

Forse l'idea di descrivere la creatività con un concetto definitivo ed esaustivo è un tentativo inutile: d'altra parte, com'è possibile costringere in una definizione precisa, puntuale, assoluta un concetto che rappresenta proprio l'opposto della staticità e della certezza? (Cavallin, 2015: 12)

A questa fondamentale premessa, ci preme aggiungere un'altra: in questo breve capitolo non abbiamo né lo spazio né l'intenzione di fornire un quadro completo sui principali studi inerenti la creatività. Per una trattazione più dettagliata, rimandiamo, per esempio, ai contributi di Sternberg e Lubart (1999), di Runco (2004), o al recentissimo Cavallin (2015).

Quello che ci interessa è piuttosto individuare, in questo mosaico di definizioni, alcuni postulati comuni che orientino una riflessione introduttiva sul tema della creatività. Questo ci servirà a fornire alcuni spunti teorici che indirizzino il lettore verso una più completa trattazione, ma soprattutto ad orientare un intervento didattico che inverta la rotta e cominci a prendere in considerazione l'elemento creatività in modo sistematico, a considerare tale fattore come una *risorsa*, piuttosto che come una semplice *variabile*.

1.1 La creatività tra punti fermi e miti da sfatare

Per assolvere al nostro compito, dovremo per prima cosa disfarci di alcuni luoghi comuni che per troppo tempo hanno avuto un ascendente negativo sulla considerazione della creatività, ostacolando un'educazione che valorizzasse lo sviluppo di tale fattore come risorsa *trasversale*, *affinabile* ed *accessibile ad ogni individuo*. Abbiamo dunque deciso di individuare innanzitutto tre postulati, che tratteremo nelle sezioni successive.

1.1.1 La creatività è una caratteristica propria dell'essere umano

In assenza di una definizione da cui partire per iniziare ad interrogarci sul concetto di creatività, abbiamo deciso di prendere in considerazione, per prima cosa, l'etimologia della parola.

Riportiamo dunque che il termine *creatività* deriva dal verbo latino *creare*, il quale a sua volta è associato alla radice indoeuropea *ker/kar*. Innanzitutto, nonostante l'ingente quantità di termini derivanti da tale radice, possiamo affermare che la maggior parte di essi siano da ricondursi principalmente ai concetti di *fare*, *produrre* e *crescere*. Di conseguenza, dall'etimo possiamo subito individuare l'esistenza di almeno due elementi: un'*azione* produttrice o trasformatrice ed un *prodotto* derivante da tale azione.

Negli anni Venti, lo psicologo russo Vygotskij, rifacendosi a teorie precedenti, mantiene entrambi gli elementi definendo la creatività come “un'attività umana che produca qualcosa di nuovo, sia poi questo suo prodotto un oggetto del mondo esterno o una certa costruzione dell'intelligenza o del sentimento” (Vygotskij, 1990: 3). Ritroviamo questa definizione in diversi saggi, tra cui Sternberg e Lubart (1999: 3), che riportano oltre al concetto di *novità* anche quello di *appropriatezza*, introducendo l'idea di valutazione esterna come criterio d'attribuzione della caratteristica 'creatività' all'opera. Il termine su cui vogliamo tuttavia soffermarci è quello che definisce l'attività produttrice come *umana*, e che rimanda al nostro primo postulato, ovvero all'affermazione che la creatività sia una caratteristica *propria dell'essere umano*.

Quello che può sembrare un concetto scontato è in realtà una questione ancora piuttosto controversa. Infatti, soprattutto in fase iniziale, lo studio della creatività ha dovuto scontrarsi con una concezione di impronta religiosa, che considerava l'azione creativa come frutto di ispirazione divina: in altre parole, una macchinazione attraverso cui l'individuo veniva chiamato a prendere parte all'atto creativo della propria divinità (Trombetta, 1990: 9).

Già nel IV secolo a. C., per esempio, Platone dimostra di condividere tale concezione dallo stampo religioso nel suo dialogo giovanile *Ione*. In quest'opera, infatti il filosofo ci fornisce la sua definizione tipicamente mistica di 'arte poetica' descrivendola come una momentanea possessione divina. Protagonisti dell'opera sono il maestro Socrate e un giovane cantore omerico (Ione, appunto), i quali dibattono sulla natura del talento dei poeti. Nel brano che di seguito riportiamo, la parola va a Socrate, mentre descrive il fenomeno dell'ispirazione poetica facendo uso di una metafora scientifica:

[...] questa che ti permette di recitare bene Omero e di cui appunto parlavo non è una capacità artistica, me è una forza divina a spingerti, come avviene nella pietra che Euripide chiamò Magnete [...]. E infatti questa pietra non solo attrae gli stessi anelli di ferro, ma infonde agli anelli anche la forza tale che permette loro di esercitare a loro volta questo stesso potere esercitato dalla pietra, cioè di attrarre altri anelli, di modo che talvolta si forma una fila assai lunga di anelli di ferro collegati l'uno con l'altro, ma per tutti questi la forza dipende da quella della pietra. Così è la musa stessa a rendere ispirati, e attraverso questi ispirati si riunisce una catena di altri ispirati. *Infatti tutti i bravi poeti epici non per capacità artistica, ma in quanto ispirati e posseduti compongono tutti questi bei poemi* (Platone, 2014: 3).

Il termine greco utilizzato dal filosofo per definire tale ispirazione è ἐνθουσιασμός (*entusiasmos*), che letteralmente significa “invasamento poetico” (“der. di ἐνθουσιάζω «essere ispirato», da ἔνθεος, comp. di ἐν «in» e θεός «dio»¹), e veniva inoltre utilizzato per indicare lo stato di trance in cui ricadevano i profeti preda della possessione divina. Se il significato originario del termine ci è poco trasparente, lo stesso non si potrà dire del corrispettivo latino *inspiratio*, (dal lat. *inspirare*, propr. «soffiar dentro o sopra»), che annovera tra i suoi significati quello dell'afflato divino e che ritroviamo alla base del termine tutt'ora più utilizzato per indicare la condizione di massima produttività creativa dell'artista: l'ispirazione.

Ciò detto, non dobbiamo pensare che tale misticismo pervada esclusivamente le trattazioni più antiche. Nel corso degli studi i termini sono mutati (si è parlato ad esempio di “genio”, di “demone” o “intuizione”), ma l'idea di un intervento sovranaturale, o tutt'al più di un'innata forza interiore, per definizione incontrollabile, ha continuato ad accompagnare la concezione della creatività, soprattutto per quanto riguarda l'ambito poetico-narrativo.

Se consideriamo la trattazione di Sternberg e Lubart, ad esempio, notiamo che un'intera sezione viene dedicata alle correnti denominate ‘mistiche’, sulle quali, peraltro, pende una severa sentenza; quella di aver ostacolato lo studio *scientifico* dei meccanismi che sottendono alla creatività:

Many people seem to believe, as they do about love [...], that creativity is something that just doesn't lend itself to scientific study, because it is a spiritual process. We believe that it has been hard for the scientific approach to shake the deep-seated view of some people that, somehow, scientific psychologists are treading where they should not (Sternberg & Lubert, 1999: 5).

D'altronde, come vedremo nel [Capitolo 3](#), la stessa concezione mistica della creatività può essere considerata una delle principali cause del rifiuto della didattica della scrittura creativa, secondo una teoria che vedeva la composizione artistica come una dote innata, e in quanto tale impossibile affinare, o tantomeno da insegnare.

Se volessimo indagare sui motivi che hanno portato tanti pensatori, anche più recenti, ad individuare in una forza sovranaturale l'origine della creatività, ce ne vengono in mente due in particolare (oltre alla tendenza tipicamente umana a mistificare ciò che non si ha gli strumenti per comprendere).

Il primo motivo è da individuarsi nella natura *epifanica* del processo creativo. È stato infatti studiato che la risposta alla domanda che scatena il processo creativo si presenta spesso sotto forma di intuizione improvvisa.

Nello specifico, nel suo saggio *Creativity Research: Past, present and future*, Guilford riporta come gli studiosi che hanno cercato di descrivere il comportamento creativo, e in

¹ Vocabolario Treccani Online, <http://www.treccani.it/vocabolario/entusiasmo/>, 10/02/2017, 19:06.

particolare Wallas (Cavallin, 2015: 96), abbiano concordato nell'individuare, nel processo produttivo, quattro fasi ricorrenti (che riprendiamo da Guilford, 1987: 41):

- a) la fase della *preparazione*, in cui si delinea il problema e si raccolgono le informazioni necessarie alla sua risoluzione;
- b) la fase dell'*incubazione*, durante la quale, per usare una metafora informatica, l'attività mentale procede in *background*: sebbene la ricerca sembri infatti non progredire, l'interrogazione, e in particolare l'elaborazione dei dati, continua in maniera inconscia;
- c) la fase dell'*ispirazione*, *illuminazione* o *insight*, in cui la soluzione (o un fondamentale passo verso la stessa) si presenta improvvisa, spesso accompagnata da un'intensa emozione;
- d) la fase di *valutazione* (o della *verifica*), in cui viene testata l'adeguatezza della soluzione e l'appropriatezza del prodotto, a cui saranno eventualmente apportati ulteriori aggiustamenti.

Di seguito, schematizziamo le fasi del processo creativo riprendendo il modello di produzione creativa di Wallas (riportato in Cavallin, 2015: 96):

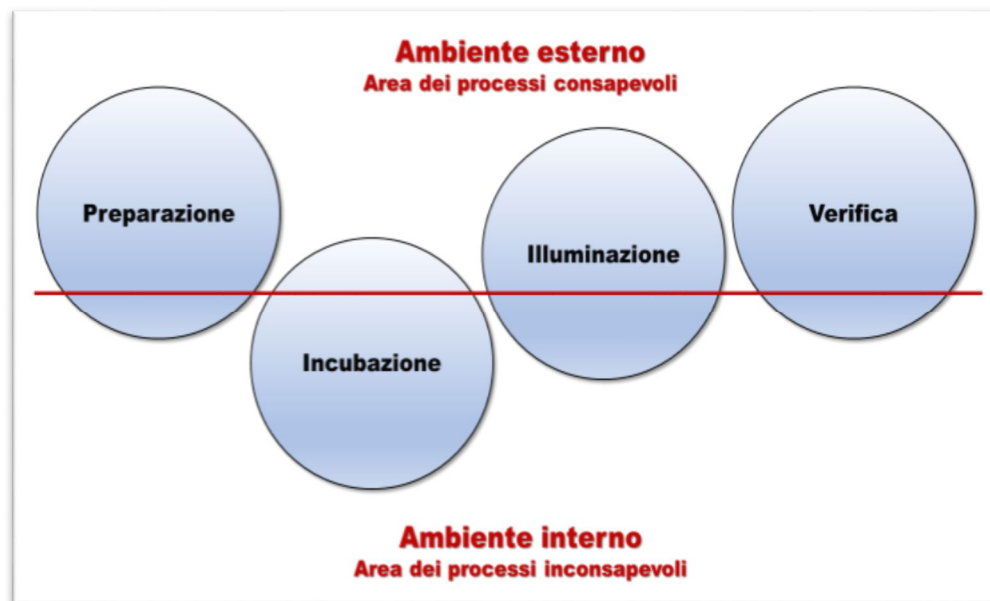


Figura 1: Modello del processo creativo (Wallas, 1926)

La sensazione di epifania, dunque, deriverebbe dal fatto che la fase precedente la risoluzione avviene principalmente a livello inconscio, tantoché nel momento in cui perviene la risposta all'interrogativo fondamentale, spesso il soggetto ha l'impressione che ciò succeda improvvisamente, manifestandosi sotto forma di rivelazione.

Coerentemente con questa visione, lo psicologo francese Ribot, riportando alcuni noti aneddoti legati alla natura epifanica dell'*insight*, riferisce:

Dopo la fase dell'accumulazione dell'esperienza, incomincia il periodo della *maturazione*, o dell'*incubazione*. In Newton, questo si prolungò per diciassette anni: e, al momento di fissare definitivamente la sua scoperta per mezzo di calcoli, egli fu assalito da una commozione così forte, che dovette affidare l'incarico a un'altra persona. Il matematico Hamilton ci fa sapere, dal canto suo, che il metodo dei quaternioni gli si presentò d'improvviso, già bell'e pronto, mentre egli si trovava su un ponte di Dublino: "In quell'istante, io raccolsi il risultato di quindici anni di lavoro" (Ribot, 1900, citato da Vygotskij, 1990: 14).

Il secondo motivo alla base della mistificazione della creatività si potrebbe definire, per così dire, frutto di un fraintendimento linguistico.

Riprendendo l'etimologia del termine 'creatività', infatti, notiamo che, come già detto, esso viene associato ad un'azione *produttrice*, tanto che tra i numerosi derivati della radice *kar/ker* possiamo annoverare anche alcuni nomi di divinità, tra cui Cerere (dea dei raccolti, e dunque della produzione agricola) e Cronos (padre di Giove e letteralmente 'il creatore', in quanto progenitore di tutti gli dei). Ciò spingerebbe a pensare che l'azione creativa implichi necessariamente il 'far nascere qualcosa che in precedenza non esisteva'; e in effetti il verbo 'creare' è forse l'unico termine della lingua italiana che racchiuda in sé il significato letterale e completo di 'dare origine a qualcosa a partire dal nulla', azione divina per eccellenza. Per questo motivo, in una qualsiasi concezione religiosa dell'Universo, affermare che l'uomo possa essere *creativo* equivale essenzialmente ad una bestemmia. In quest'ottica, dunque, l'unica giustificazione per spiegare un'opera creativa da parte di un essere umano consisterebbe ragionevolmente nel considerarla come frutto di un intervento divino.

Questo errata considerazione nasce in realtà da un'interpretazione errata, o quantomeno lacunosa, del meccanismo della creatività umana, un meccanismo in cui, in realtà, *nulla si crea, ma tutto si trasforma*.

1.1.2 *Nel processo creativo nulla si crea, ma tutto si trasforma*

Per introdurre tale postulato, ci permettiamo di partire da un esempio tratto proprio dall'esperienza legata al Laboratorio Tavola Rotonda.

Durante uno dei primi incontri si è chiesto ai partecipanti di definire cosa fosse, a loro parere, la creatività. Prevedibilmente, la reazione iniziale dei corsisti è stata quella di chiamare in causa i termini 'fantasia' e 'immaginazione', prontamente definiti come "il contrario della realtà".

A questo punto, ai corsisti è stato chiesto di fare un disegno "di fantasia" e di descrivere, lavorando a gruppi, i vari elementi che componevano l'immagine. In sintesi, prendendo in analisi

ciascuno di quei disegni, è stato poi osservato che, malgrado il quadro generale ritraesse una situazione o un oggetto inesistente, i singoli elementi della rappresentazione corrispondevano senza eccezione ad oggetti “presi in prestito” dalla realtà. Oggetti che i corsisti hanno affermato senza alcun dubbio di aver già visto “da qualche parte”.

Alla luce di tale considerazione, è stato dunque chiesto, ancora una volta, di chiarire la relazione tra realtà e immaginazione e di elaborare una nuova definizione di ‘creatività’. A questo punto, una corsista ha coniato una designazione a nostro parere particolarmente efficace, tanto che abbiamo deciso di riportarla qui di seguito: “Creatività vuol dire, per esempio, fare un castello di sabbia. Si prende la sabbia, la si compatta, e le si dà una nuova forma”.

Questa definizione è stata particolarmente apprezzata per due ragioni. Innanzitutto per l’uso, molto appropriato, del linguaggio metaforico. In secondo luogo per la compresenza dei concetti di *prodotto*, di *novità*, ma soprattutto di *trasformazione*, di *ri-attribuzione di significato* ad un elemento preesistente.

Tale definizione, in altre parole, ci appare perfettamente in linea con le considerazioni di natura prima filosofica e poi scientifica inerenti lo studio dei meccanismi mentali che regolano i processi di memorizzazione, immaginazione e creatività.

Scrivendo Trombetta, ricostruendo la storia del concetto filosofico di ‘immaginazione’, che si tratta di un termine “associato costantemente, nella storia del pensiero, a quello di ‘fantasia’ assunto nel significato di *facoltà o attività mentale che produce, conserva, riproduce, combina e crea immagini, anche in assenza degli oggetti percepiti*” (Trombetta, 1990: 26). L’immaginazione sarebbe dunque per prima cosa la capacità di riprodurre mentalmente oggetti memorizzati senza che essi siano immediatamente percepibili attraverso i sensi. Sempre secondo Trombetta, è Cartesio a introdurre la distinzione tra “immaginazione riproduttiva”, ossia deputata alla memorizzazione, e “immaginazione creatrice”, che avrebbe la proprietà di ri-organizzare gli item memorizzati in modo creativo, distinzione che verrà ripresa dai pensatori successivi, tra cui Kant.

Un simile discorso è stato fatto anche nell’ambito della psicologia:

Come nei vari sistemi filosofici, anche in psicologia la funzione dell’immaginazione non ha sempre avuto una posizione chiara nei confronti della formazione delle conoscenze. Si oscilla, infatti, fra interpretazioni che la considerano una capacità di produrre immagini come semplice riproduzione delle sensazioni o delle percezioni in assenza degli oggetti che le hanno prodotte, e interpretazioni che la considerano quale capacità di produrre creazioni libere della fantasia e, in questo significato, si preferisce chiamarla *fantasia* (Trombetta, 1990: 26).

Anche il già citato Vygotskij, rifacendosi a Ribot, individua due funzioni principali del nostro cervello. Una prima puramente “conservativa”, di memorizzazione, che ci consente di

apprendere dall'esperienza; ma anche una seconda, di natura "combinatoria", ri-creativa, atta invece a facilitare la capacità di adattamento alle situazioni impreviste (Vygotskij, 1990: 3-5):

La prima forma di legame tra immaginazione e realtà è costituita dal fatto che *ogni creazione dell'immaginazione si compone sempre di elementi presi dalla realtà* e già inseriti nell'esperienza passata dell'individuo. Se l'immaginazione potesse creare dal nulla, o se avesse per le sue creazioni altre fonti che l'esperienza passata, si tratterebbe di un prodigio. Solo a causa di concezioni religiose e mistiche della natura umana si è potuta attribuire l'origine delle produzioni fantastiche, anziché alla nostra esperienza antecedente, a una imprecisata forza estranea, soprannaturale.

Secondo quelle concezioni, sarebbero degli dei o degli spiriti ad ispirare agli uomini i sogni, ai poeti le trame delle loro opere, ai legislatori i loro decaloghi. Ma l'analisi scientifica sia pure delle costruzioni più fantastiche e più lontane dalla realtà -favole, miti, leggende, sogni, e via dicendo- ci persuade che anche queste si riducono, in ultima analisi, a nuove combinazioni di elementi attinti dalla realtà e sottoposti, soltanto, all'attività alteratrice e rielaboratrice della nostra immaginazione (Vygotskij, 1990: 12).

Abbiamo sin ora parlato di immaginazione, anziché di creatività.

Premettendo che i due termini hanno sempre avuto un rapporto molto controverso, in quanto sono stati spesso considerati erroneamente come sinonimi, potremmo elaborare, anche alla luce di quanto vedremo nel prossimo paragrafo, la seguente distinzione:

- a) *L'immaginazione* è generalmente concepita come la facoltà di riprodurre mentalmente oggetti memorizzati senza che essi siano immediatamente percepibili attraverso i sensi (Trombetta, 1990: 26). Si tratta di un processo automatico, inconsapevole;
- b) La *creatività*, invece, sfrutta il meccanismo dell'immaginazione in modo consapevole, orientandolo verso un fine, verso un prodotto (Furia, 2015: 24). Parte da un'esigenza di problem-solving. Costituisce, insomma, l'applicazione operativa dell'immaginazione.

Alla luce di queste riflessioni, potremmo dunque definire la creatività come la capacità che permette agli individui di scomporre i propri ricordi e di ricomporli in modo alternativo, originale, al fine di assolvere ad un compito specifico.

In merito alla funzione della creatività, Vygotskij sottolinea che essa permette all'uomo di plasmare attivamente il proprio presente (Vygotskij, 1990: 5), anziché limitarsi ad un passivo adattamento. Nella stessa ottica, Trombetta ricollega il concetto di creatività a quello latino di 'autorealizzazione' ("*unusquisque est faber ipsius fortunae*", Trombetta, 1990: 8), e Runco lo mette in relazione con il concetto di flessibilità, rappresentando i due elementi in un rapporto di interdipendenza secondo cui la creatività si trova alla base della capacità dell'individuo di essere

flessibile, ma allo stesso tempo la flessibilità costituisce un requisito fondamentale per l'adozione di un atteggiamento creativo (Runco, 2004: 658).

1.1.3 *La creatività è un potenziale presente in ogni individuo*

Nel già menzionato saggio *Creativity Research: Past, present and future*, Guilford cita tra le potenziali cause dell'esigua trattazione scientifica del concetto di creatività anche la scarsa frequenza storica di atti universalmente definibili come 'creativi' (Guilford, 1987: 34).

Tuttavia, questa scarsità di casi da prendere in analisi sembra derivare da un'applicazione piuttosto parsimoniosa del concetto di 'prodotto creativo', il quale non si applica semplicemente ad opere di rilievo universale, ma anche a strategie di problem-solving quotidiane. Si può parlare, a questo proposito, di "diversi livelli di creatività" (Bavaro, 1994: 3).

Scriva infatti Bavaro, nell'introduzione al suo manuale di scrittura creativa:

Comunemente la parola creatività viene associata agli aspetti più elevati dell'espressione umana, cioè ad opere originalissime o a uomini geniali che hanno visto l'affermazione e il riconoscimento sociale o storico delle loro realizzazioni in campo culturale, artistico, scientifico. Questa idea è certamente fondata, ma quantitativamente rappresenta solo un'esigua parte della creatività intesa come potenzialità espressiva comune a tutti gli esseri umani.

Ogni uomo infatti deve affrontare quotidianamente un congruo numero di problemi in forme sempre nuove e diverse da persona a persona. Le situazioni della vita assumono infinite e spesso imprevedibili articolazioni che richiedono risposte sempre nuove perché possano essere efficaci. Ed è proprio a questo primo livello che si esprime la creatività dell'individuo, intesa come *capacità di elaborare soluzioni inedite a problemi piccoli o grandi della sua vita quotidiana*. (Bavaro, 1994: 3).

Alla luce di tali considerazioni, se si pensa alla creatività come a una risorsa "che ciascuno possiede per convivere con le situazioni di mutamento costante, evitando di subirle, ma scegliendo il modo in cui governarle" (Cavallin, 2015: 7), come a un potenziale comune, funzionale alla sopravvivenza e all'evoluzione dell'uomo, risulterà spontaneo porci la seguente domanda: per quale motivo esistono individui che sembrano distinguersi per la propria 'personalità creativa'? In altre parole, esistono davvero persone naturalmente predisposte alla creatività, e allo stesso modo persone naturalmente penalizzate nel concepire un atteggiamento creativo? Cosa le distingue? E per quale motivo?

Per rispondere alla domanda della 'personalità creativa', negli anni Cinquanta Guilford propone un sistema di valutazione basato su otto variabili, che egli definisce "abilità" (Guilford, 1987: 42-44). Sebbene ci sia da premettere che Guilford si riferisce principalmente alla creatività di tipo scientifico, elenchiamo di seguito le otto variabili riportandole interamente dal medesimo saggio, nella convinzione che esse possano essere applicate anche agli altri ambiti della creatività:

- a) *Sensibilità ai problemi (sensitivity to problems)*. Facendo riferimento, come s'è detto, al lavoro scientifico, Guilford afferma che la ricerca non possa che nascere da un interrogativo, da un problema. Come vedremo nella sezione operativa di questo saggio, ciò si può applicare anche alla scrittura creativa, considerato che la maggior parte delle storie nasce per rispondere alla domanda “cosa succederebbe se...?”. In quest’ottica, appare evidente che l’attitudine al dubbio, risulti particolarmente agevolante nel mettere in moto un processo creativo. In questo senso, ci si potrebbe spingere ad azzardare una corrispondenza tra la curiosità e la creatività, intesa come capacità di porsi la domanda giusta al momento giusto;
- b) *fluidità (fluency)*, ossia il fattore legato alla frequenza produttiva. A questo proposito, Guilford specifica:
- Not that all creators must work under pressure of time and must produce rapidly or not at all. It is rather that the person who is capable of producing a large number of ideas per unit of time, other things being equal, has a greater chance of having significant ideas (Guilford, 1987, 43);
- In altri termini, la fluidità risulta chiaramente un fattore facilitante nella produzione creativa, senza però esserne condizione necessaria.
- c) *Originalità (novelty)*, intesa come abitudine a formulare associazioni di pensiero inconsuete;
- d) *Flessibilità (flexibility of mind)* o, in altre parole, apertura mentale, capacità di decontestualizzare ed operare al di fuori del proprio ordinario;
- e) Capacità di *analisi* e, al contrario, di *sintesi (analysis/synthesis ability)*. In effetti, se consideriamo tutte le fasi del processo creativo ci appare evidente quanto queste abilità possano risultare vantaggiose. Se pensiamo, per esempio, alla fase della preparazione, che consiste principalmente in una raccolta di dati, appare superfluo sottolineare quanto sia utile l’abilità di sistematizzare le informazioni preliminari in uno schema più globale. Per quanto riguarda la capacità di analisi, invece, Guilford motiva: “Symbolic structure must often be broken down before new ones can be built” (Guilford, 1987: 43). Allo stesso modo, Ribot (stavolta riportato in Trombetta, 1990: 28), individua due fasi costituenti il processo creativo: da un lato una fase “dissociativa”, in cui l’immaginazione scompone la realtà nei vari elementi, dall’altra un momento “associativo”, sintetico, in cui gli elementi vengono ricomposti nel loro nuovo ordine;
- f) *Capacità di riorganizzazione o ridefinizione (reorganization or redefinition)*. Tale abilità si ricollega alla capacità di sintesi, di associazione, in quanto richiede la

compresenza di flessibilità, analisi e sintesi (ma anche, aggiungerei, di originalità);

- g) *Predisposizione alla complessità (complexity)*, intesa come capacità di operare su più livelli, di considerare al contempo una serie di elementi diversi;
- h) *Capacità di valutazione (evaluation)*, la cui funzione risulta cruciale durante l'ultima fase del processo creativo, quella appunto della valutazione. In questa fase, infatti, tale abilità sarà adoperata sia per verificare l'appropriatezza dei propri prodotti creativi, sia per orientare eventuali interventi di miglioramento;

Le abilità individuate da Guilford sono collegate a diversi fattori, come l'attitudine, lo stile cognitivo, l'intelligenza e i tratti caratteriali, caratteristiche che non solo variano da individuo a individuo, ma sono anche fortemente condizionate da fattori ambientali, culturali ed educativi. Effettivamente, l'analisi proposta da Guilford nasce con l'intento di *misurare* le caratteristiche che contraddistinguono un individuo predisposto alla creatività tramite specifici test. Dunque, se da un lato avvalorerebbe la tesi dell'esistenza di individui più creativi di altri (e si badi bene che per 'individui' non intendiamo altro che la contingenza momentanea di determinate caratteristiche personali), dall'altro non può risultare sufficiente a comprendere l'origine della creatività. In altre parole, Guilford valuta il prodotto finale 'intelligenza creativa' (intesa come l'insieme delle caratteristiche che predispongono una persona al comportamento creativo), ma non ci appare esaustivo nell'indagare quali siano i fattori che hanno contribuito a crearlo, se esista una predisposizione innata, quanto contribuisca l'esperienza personale e se la personalità creativa si mantenga costante nel tempo.

Nell'ottica di un'analisi completa non possiamo evitare di tenere conto della forte influenza di fattori ambientali che intervengono nel formare, o al contrario nel penalizzare, la cosiddetta intelligenza creativa.

A questo proposito, possiamo trarre un valido aiuto dai contributi dell'approccio denominato "della confluenza", approccio costituito da una serie di teorie psicologiche più recenti (elaborate dagli anni Ottanta ad oggi), le quali analizzano la creatività in modo maggiormente globale, concependola come un insieme "di caratteristiche personali, di abilità messe in campo e di prerogative dell'ambiente" (Cavallin 2015: 40). Secondo tale approccio, la creatività sarebbe determinata da un complesso di fattori che contribuiscono in egual misura alla riuscita del processo creativo, processo la cui efficacia non sarebbe data dalla somma dei singoli fattori, ma dalla sinergia tra gli stessi (Furia, 2015: 23).

1.2 Un modello per l'analisi della creatività

A partire da una sintesi dei contributi appartenenti all'approccio della confluenza è stato elaborato un modello che si propone di descrivere le principali variabili coinvolte nel processo creativo.

Il modello, oltre a sintetizzare diversi contributi ed approcci in modo funzionale, compie un ulteriore passo avanti nell'analisi della creatività, definendo quest'ultima come una *metacompetenza trasversale*. Per spiegare il significato di questo termine, dobbiamo partire innanzitutto dal concetto di 'competenza'.

Si definisce come competenza l'insieme delle conoscenze teoriche, delle conoscenze pratiche (si parla in questo caso di *abilità*) e dei comportamenti (cioè dell'utilizzo efficace di tali saperi nel contesto-mondo) in un determinato dominio conoscitivo. La metacompetenza, è una competenza potenziata dalla piena consapevolezza riguardo ai meccanismi che sottendono la competenza in questione. Chi possiede una *metacompetenza*, infatti, non solo è in grado di padroneggiare saperi mentali ed abilità pratiche, ma lo sa fare con piena cognizione. Ad esempio, se saper parlare una lingua imparata per imitazione costituisce una *competenza linguistica*, la corrispondente *metacompetenza linguistica* permette anche di analizzare la lingua dal punto di vista delle varie grammatiche, e al contempo di monitorare il proprio grado di apprendimento, di sfruttare le proprie competenze per lo studio di altre lingue, e di rendersi dunque autonomo nel processo di apprendimento.

Ritornando al discorso sulla creatività, affermare che si tratti di una metacompetenza trasversale equivale dunque a sostenere contemporaneamente che:

- a) la creatività investe potenzialmente tutti i campi della quotidianità (Cavallin, 2015: 46);
- b) la creatività è una competenza utilizzata con piena consapevolezza. In altre parole, se l'azione creativa non è consapevole, ma fortuita, si tratta di caso, non di creatività.

Nella stessa direzione va la definizione di Sternberg:

La creatività è principalmente un *atteggiamento*, un'abitudine mentale, un modo di osservare le situazioni e i problemi del mondo. Essa combina capacità logiche ed analogiche con un comportamento pragmatico e finalizzato. Infatti *la creatività è caratterizzata dalla consapevolezza di come produrre il cambiamento e dalla libertà di gestirlo verso obiettivi specifici e desiderati*, mentre il caso non è *creativo*, ma *reattivo*. Nella creatività il cambiamento è possibile perché parte dalla consapevolezza di ciò che è necessario fare e di come realizzarlo (Furia, 2015: 24, rielaborazione di Sternberg, 2007).

Chiarito il significato della definizione, schematizziamo di seguito il modello di creatività come metacompetenza (*Figura 2*), così come riportato in Cavallin (Cavallin, 2015: 47-57), a cui ci rifacciamo anche per la spiegazione dei singoli elementi.

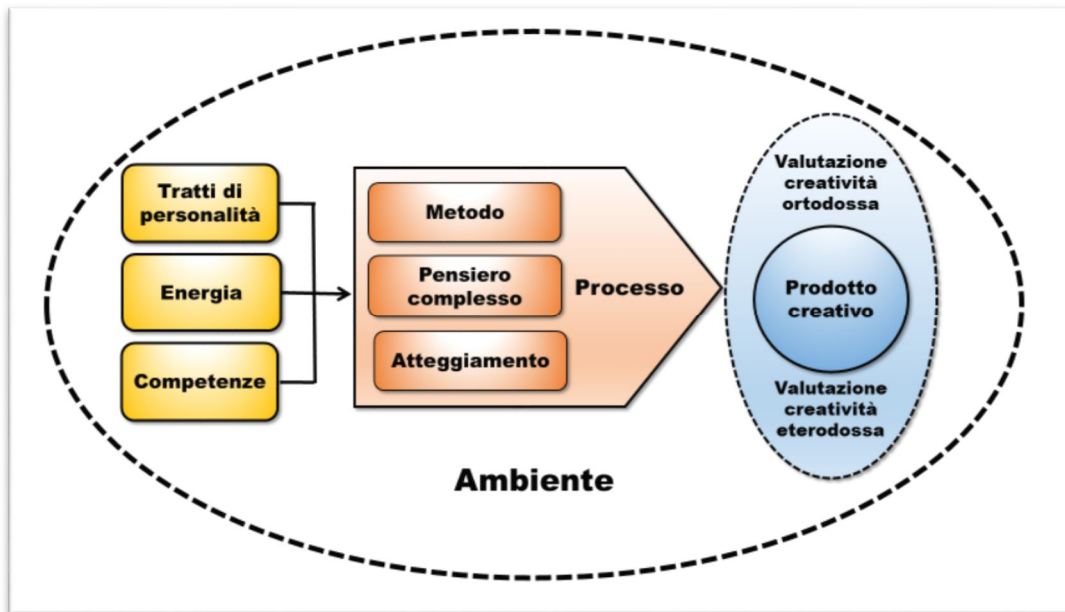


Figura 2: Modello di creatività come metacompetenza (Cavallin, 2015)

Per una più facile lettura, il grafico può essere suddiviso in tre macro-blocchi (più uno):

Per prima cosa, quello relativo al *prodotto* (in blu), che è *l'obiettivo del processo creativo*, e ne costituisce la *conditio si ne qua non*.

Il prodotto, come si è detto, può essere sia *concreto* che *astratto*, e deve possedere le imprescindibili caratteristiche di *novità* ed *appropriatezza*. Tuttavia, tali caratteristiche non sono oggettive, ossia intrinseche al prodotto, ma gli vengono attribuite dall'*ambiente*. In altre parole, è l'*ambiente* a riconoscere il prodotto in quanto tale, dandone una *valutazione*, che può essere di due nature differenti:

- a) la valutazione è detta *ortodossa* se viene riconosciuta dagli *esperti*, ossia gli specialisti appartenenti ad uno specifico contesto disciplinare in grado di influenzare i giudizi ad esso inerenti. È dimostrato, tuttavia, che non sempre gli esperti sono stati in grado di riconoscere tempestivamente l'innovazione e l'appropriatezza di alcuni prodotti creativi (Cavallin, 2015: 49);
- b) la valutazione è detta invece *eterodossa* se a riconoscere il valore del prodotto è la *collettività*, ossia la maggioranza di un determinato gruppo sociale che non rientri nella categoria degli esperti. Dopo il riconoscimento della collettività, il prodotto viene solitamente accreditato anche dagli esperti e ottiene dunque una valutazione ortodossa (Furia, 2015: 25).

C'è poi il blocco dei *catalizzatori del processo creativo* (in giallo), costituito dai fattori che ne determinano l'*attivazione*, e che fungono dunque da imprescindibile punto di partenza. Tra di essi, distinguiamo:

- a) tratti di personalità;
- b) energia;
- c) competenze.

I *tratti di personalità*, indicati come “quelle caratteristiche personali che nel linguaggio quotidiano definiamo il ‘carattere’ di una persona” (Balboni, 2012: 82) sono specifici di ogni individuo, e possono essere derivanti da caratteristiche genetiche (che si manifestano a livello cerebrale) o esprimersi in elementi di tipo sociale, cognitivo, clinico o affettivo-motivazionale, spesso legati alla storia individuale (Feist, 2010 in Cavallin, 2015; 26-27).

- a) Le *caratteristiche genetiche a livello cerebrale* sono costituite dalle peculiarità strutturali del cervello che intervengono nel processo creativo. In questo campo le neuroscienze si sono concentrate prevalentemente nell’individuare quale sia l’incidenza di ciascun emisfero nel processo creativo, risolvendosi a favore della bimodalità (Runco, 2004: 664-665);
- b) i *tratti cognitivi* costituiscono il modo individuale di processare il pensiero. Per quanto riguarda i tratti cognitivi, la creatività è stata messa in relazione soprattutto all’apertura mentale, poiché il creativo tenderebbe ad operare prevalentemente in situazioni di ambiguità o approssimazione (Furia, 2015: 27);
- c) i *tratti sociali* costituiscono le caratteristiche correlate alle relazioni interpersonali. Per quanto concerne la creatività, si pone genericamente l’accento soprattutto sulle dicotomie *socialità-gregarietà* e *sfiducia-assertività*. Cavallin riporta infatti come le persone più creative tendano ad essere meno socievoli ed espansive, ma in compenso si contraddistinguono per una forte indipendenza, sicurezza ed assertività, che si traduce in un rifiuto verso il conformismo e in un elevato senso di autoefficacia personale (Cavallin, 2015: 53);
- d) i *tratti affettivi-motivazionali* si riferiscono alla passione, alla capacità di automotivarsi; in altre parole misurano la determinazione di un individuo nel perseguire i propri obiettivi;
- e) vi è poi un discorso scientifico relativo ai *tratti clinici*, che evidenzia delle relazioni tra la creatività e determinati disturbi mentali. In particolare, alcuni contributi delle neuroscienze sembrano aver individuato una correlazione sistematica tra la creatività ed alcune forme di psicosi (Runco, 2004: 666).

Come già detto, definiamo ‘*competenze*’ l’insieme delle conoscenze teoriche, pratiche ed esecutive in un determinato dominio conoscitivo, in questo caso l’ambito disciplinare entro il quale si colloca il prodotto creativo. Senza competenze di base è impossibile innescare un

processo creativo che non sia *accidentale* (e quindi non definibile come creativo, in quanto, come si è detto, la creatività non può prescindere da un certo grado di consapevolezza).

L'*energia* è costituita invece dalla *motivazione* che attiva il processo creativo. A questo proposito, Trombetta, riprendendo il pensiero di Ribot, sottolinea come all'origine del processo immaginativo vi siano "elementi affettivi, quali ad esempio un desiderio, un bisogno, una tendenza non soddisfatta, uno stato d'animo particolare, che possono costituire un centro d'attrazione che raggruppa rappresentazioni o eventi senza che essi abbiano dei connotati razionali" (Trombetta, 1990: 28). Così come succede per l'immaginazione, anche la creatività dev'essere innescata da un desiderio, da un bisogno. E tanto più, ci sentiamo di aggiungere, in quanto la creatività, constando di un processo più articolato rispetto all'immaginazione, necessita anche di maggior 'energia'. Sullo stesso argomento, Cavallin riporta che la psicanalisi associa la spinta creativa a "un'inconscia paura della morte" e al "desiderio di superare i propri limiti terreni" (Arndt, Greenberger, Salomon, Pyszczynski, Schimel, 1999 in Cavallin, 2015: 54).

Vi è poi da operare una distinzione fondamentale tra *motivazione intrinseca*, data dal *piacere* di creare (lo stesso piacere che ritroviamo nell'euforia dell'insight descritta da Ribot), e *motivazione estrinseca*, data invece da fattori esterni quali un *dovere* (mosso da pressioni in ambito scolastico o lavorativo) o da un *bisogno* (un'eventuale ricompensa o il desiderio di riconoscimento nel proprio ambito disciplinare). A questo proposito, è stato messo in luce come la motivazione intrinseca costituisca generalmente una fonte più efficace, in quanto perdura nel tempo anche quando il senso del dovere e il bisogno percepito vengono meno (Balboni, 2012: 87-89, ma anche Amabile in Cavallin, 2015: 54).

Il terzo blocco è costituito dagli *elementi che entrano in gioco quando il processo creativo è già avviato* (in rosso). Essi si distinguono in:

- a) metodo;
- b) pensiero complesso;
- c) atteggiamento.

Il *metodo* concerne l'organizzazione del lavoro durante il processo creativo. Per quanto riguarda questo aspetto, Cavallin riporta:

Il metodo ripercorre in modo consapevole le fasi che consentono di realizzare la creatività. Esso è un approccio deliberato, assolutamente diverso dall'approccio intuitivo e istintivo che molti ritengono essere quello che produce l'opera creativa. Per attivare il metodo è necessario un approccio cognitivo di tipo analitico che potrebbe sembrare l'antitesi della creatività (Cavallin 2015: 52).

Il metodo, dunque, garantisce una certa sistematicità nel lavoro e lo supporta nel tempo.

L'*atteggiamento*, invece, è definito come la risposta involontaria ad uno stimolo esterno, una disposizione preliminare nei confronti di un oggetto. Cavallin riporta la suddivisione dell'atteggiamento in tre elementi costituenti: uno primo elemento di tipo *cognitivo* rappresentato dalle conoscenze (anche pregiudiziali) associate all'oggetto; un secondo elemento *affettivo*, costituito cioè da una reazione emotiva, dai sentimenti che si accompagnano all'approccio con l'oggetto; in fine, un ultimo elemento costituito da una *spinta all'azione* che determina una specifica reazione comportamentale all'oggetto (Cavallin, 2015: 56).

L'elemento più articolato e più interessante dello schema è tuttavia costituito dal *pensiero complesso*, che definisce le diverse forme di pensiero che co-occorrono nel processo creativo.

La forma di pensiero tipicamente associata al processo creativo è costituita, appunto, dal *pensiero creativo* (talvolta definito, tramite una fuorviante generalizzazione, *pensiero divergente* o *laterale*). Il pensiero creativo è deputato alla rottura degli schemi logici tradizionali, e si traduce dunque in un superamento dei paradigmi di riferimento. Tuttavia, sarebbe errato sostenere che il tutto si riduca al pensiero creativo, che costituisce infatti solo una fase del pensiero complesso (sebbene la fase distintiva).

Scrive infatti Cavallin, in riferimento al pensiero creativo:

Da solo [...] esso si limiterebbe a elaborare prodotti di fantasia e d'immaginazione che, però, mancherebbero di concretezza, come nel caso, invece, della creatività. Ecco perché, oltre a quello divergente, nel processo creativo troviamo anche la capacità di ragionamento, il pensiero critico, il pensiero del problem-solving e del decision-making. Essi intervengono nelle diverse fasi del processo, da quella della raccolta, dell'analisi e della valutazione delle informazioni necessarie a definire e comprendere il problema, sino a quella finale di scelta e d'implementazione della soluzione originale trovata (Cavallin, 2015: 51).

In questo senso, Cavallin riporta inoltre che il contributo più noto inerente il pensiero complesso è rappresentato dalla teorizzazione del *pensiero convergente* e del *pensiero divergente* proposta da Guilford negli anni Cinquanta. Secondo la teorizzazione di Guilford, prosegue Cavallin, la mente possiede, tra le sue funzioni, due diverse modalità produttive:

- a) la *produzione divergente* è una modalità produttiva caratterizzata dalla massima apertura mentale; è una produzione priva di qualsiasi limite, che include dunque la trasgressione delle regole della logica tradizionale. Le caratteristiche che contraddistinguono la fase della divergenza (denominati 'fattori cognitivi del pensiero creativo') sono costituite da: fluidità, flessibilità ed originalità;
- b) la *produzione convergente*, al contrario, è una modalità che prevede la valutazione critica delle idee, la capacità di concretizzare gli elementi della fantasia riportandoli agli schemi tradizionali. I fattori cognitivi che contraddistinguono la fase convergente sono le capacità di elaborazione e valutazione.

La metafora maggiormente utilizzata per indicare queste due fasi è costituita dall'immagine del doppio imbuto, in cui il primo, posto in posizione rovesciata, rappresenta la fase divergente, e il secondo, in posizione dritta, indica invece la fase della convergenza.

Cavallin sottolinea come spesso il meccanismo che inibisce la creatività sia da individuarsi nella tendenza “ad anticipare prematuramente la fase di convergenza, prima che quella divergente sia stata completamente sviluppata”, anche definita come “tendenza alla critica prematura” (Cavallin, 2015: 99).

Ci sorge spontanea l'associazione con la metafora usata dallo scrittore Alexander Steele per definire il processo di produzione di una storia, nel suo contributo al manuale di scrittura creativa *Writing Fiction*:

[...] be aware that there are two types of writer inside every person. There's Free Spirit, who wears flouncy attire and meditates at ashrams and never stops her kids from crayoning the walls. She writes whatever and whenever she wants and doesn't give a fig what anyone thinks of it. Then there's Stern Editor, who wears button-down shirts that peek out exactly one inch from the sleeves of his double-breasted suits. He won't allow a single word that isn't necessary and he can be a stickler for logic and grammar. [...] Both of these people are crucial to a story's success. But they seldom see eye to eye so it's best to keep them separated. In the early stages of a work, banish Stern Editor from the room and let Free Spirit reign in chaos (Steele, 2003: 17-18).

Alla luce delle considerazioni precedenti, è facile rintracciare nello Spirito Libero il pensiero divergente e, al contrario, identificare nell'Editor Severo le caratteristiche della modalità convergente. Allo stesso modo, nel consiglio dello scrittore di “allontanare l'Editore Severo” negli stadi iniziali della produzione, vi si rintraccia il rischio alla critica prematura indicato nel saggio di Cavallin.

Un'altra teorizzazione associata allo studio del pensiero creativo, e spesso erroneamente confusa con il pensiero divergente, è il *pensiero laterale*. Si tratta di un punto di vista sul pensiero creativo leggermente diverso rispetto a quello dell'opposizione convergente/divergente. In questo caso, infatti, l'analisi prende l'avvio dal rapporto tra pensiero creativo e pensiero logico, e procede in modo contrastivo. Ne deriva dunque la seguente distinzione (ripresa da Cavallin, 2015: 106):

- a) Il pensiero *logico-verticale*, adotta un punto di vista lineare, concependo il problema in un rigido rapporto di causa-effetto che non ammette eccezioni;
- b) Il pensiero *laterale*, al contrario, rompe gli schemi, assumendo un punto di vista che legge la situazione senza applicarvi presupposti predeterminati. Concepisce la svolta verso il nuovo, verso il cambiamento, utilizzando l'errore come punto di partenza. Per questi motivi, il pensiero laterale è detto anche multi-logico.

A questo proposito, occorre precisare che il pensiero laterale non è orientato esclusivamente alla produzione creativa, ma è definibile come una possibile modalità di problem-solving.

Un discorso particolare va fatto, infine, sull'*ambiente*, che costituisce un elemento fondamentale all'interno del modello in quanto riveste contemporaneamente due ruoli fondamentali:

- a) Da un lato, come si è detto, esso riconosce il prodotto creativo, lo valuta, e dunque legittima l'intero processo creativo;
- b) Dall'altro, influisce sull'educazione dell'individuo, favorendo lo sviluppo delle caratteristiche personali fondamentali all'atteggiamento creativo (o, o al contrario, ostacolando).

1.3 Educazione e creatività

Alla luce di quanto detto, ci resta da trovare la risposta ad un dubbio fondamentale ai fini della nostra analisi: come sviluppare la creatività? Ovvero, quali sono gli atteggiamenti da evitare e quali sono gli atteggiamenti vincenti se vogliamo che i nostri studenti “allenino” la propria metacompetenza creativa?

Per rispondere a tale domanda, dobbiamo compiere una veloce analisi dei fattori ambientali che favoriscono lo sviluppo di una personalità creativa, indagando nello specifico il rapporto che intercorre tra educazione e creatività.

Iniziamo con il prendere in considerazione il punto di partenza “neutro” dell'educazione, ossia il bambino.

Esiste una concezione condivisa secondo cui i bambini sarebbero più creativi degli adulti. Tuttavia, ciò è vero solo in parte. Se infatti è osservabile che i bambini possiedono una più spiccata tendenza all'*immaginazione*, è anche vero che l'esperienza del bambino è significativamente più povera rispetto a quella dell'adulto, così come i suoi interessi sono “più semplici e circoscritti” (Vygotskij, 1990: 36). In altre parole, sebbene una mente infantile favorisca la generazione di pensieri divergenti-laterali, le altre componenti del pensiero critico, così come le competenze di base e il metodo, risultano invece fortemente depotenziati.

Ragionevolmente, dunque, un'educazione alla creatività dovrebbe essere in grado di lavorare sullo sviluppo delle competenze, del metodo, e del pensiero critico pur mantenendo nel contempo in allenamento il pensiero creativo.

Ciò risulterebbe tuttavia impossibile, poiché “le esigenze dell’integrazione sociale impongono di abbandonare atteggiamenti e comportamenti ‘inconsueti’ o originali, in quanto conformarsi a precostituite norme è indispensabile per vivere in comunità” (Bavaro, 1994: 4).

Quali sono allora gli atteggiamenti da evitare in un’ottica di educazione alla creatività?

Innanzitutto, un grande ostacolo allo sviluppo di tale metacompetenza è costituito dall’*approccio nozionistico* che concepisce il sapere come passiva memorizzazione, e si traduce in una delegittimizzazione del comportamento creativo. Guilford appoggia questa tesi, riportando l’aneddoto di un professore che promette di valutare gli elaborati finali sulla base del loro grado di originalità, ma che finisce invece per premiare l’elaborato più vicino ai contenuti da lui esposti in classe, riportati tra l’altro nei medesimi termini (Guilford 1987: 38). Sulla stessa linea, indagando le cause della soppressione sistematica della creatività in un contesto educativo, scrive Bavaro:

La prima forma di inibizione creativa si realizza proprio nella scuola, che ha quasi sempre mantenuto un ruolo di tramandare le conoscenze e solo raramente quello di elaborarne di nuove o di favorire lo sviluppo di atteggiamenti creativi negli studenti [...]. Spesso si censura la creatività come originalità e anticonformismo, anche quando non rappresenta nessun ostacolo all’integrazione nella realtà. Si deve dar ragione a chi ritiene che la creatività evochi una sensazione di paura negli altri, in quanto si teme che vengano messe in discussione tranquillizzanti certezze o sconvolti abitudinari ma rassicuranti modi di vita (Bavaro, 1994: 5).

In altre parole, la creatività può essere percepita come un elemento negativo, in quanto risulta in contrasto con l’esigenza di economia e sicurezza della mente umana, che si traduce in urgenza classificatoria e porta alla creazione e alla strenua difesa di schemi precostituiti in cui inquadrate la realtà, anche a corso di adattarvela a forza (Balboni e Caon, 2015: 41-43).

Un altro elemento potenzialmente penalizzante all’interno di un contesto educativo è sicuramente costituito da un *atteggiamento ipercritico* da parte dell’educatore (sia esso un genitore o un insegnante). Gli effetti negativi di tale impostazione sono molteplici, e vanno dalla diminuzione del senso di sicurezza ed autoefficacia del soggetto, fino all’assimilazione di un atteggiamento negativo. Demonizzare gli errori, inoltre, impedisce di assumerli come punto di partenza per il miglioramento, aspetto fondamentale del comportamento creativo (per non dire dell’apprendimento in generale). In altre parole, almeno in un primo momento, bisogna lasciare agli studenti la libertà di sbagliare, in quanto, come abbiamo sottolineato nel paragrafo precedente, la fase convergente deve sempre seguire quella divergente, e mai anticiparla.

Una terza variabile socio-ambientale che influisce sullo sviluppo della creatività è costituita dalla *quantità e dalla qualità di stimoli educativi* che il soggetto ha a disposizione per costruire le proprie conoscenze base. Il legame di tale fattore con la creatività è molto semplice: se la creatività prende avvio dall’esperienza, ed è una variabile combinatoria di essa, risulta

evidente che una povertà di 'materia prima' non possa che tradursi in una riduzione del prodotto in termini sia qualitativi che quantitativi. In questo senso, Guilford analizza la relazione tra creatività e contesto sociale di appartenenza, affermando che la maggior parte delle personalità creative storicamente note provenga da famiglie appartenenti ad un ceto sociale medio-alto, e dunque con maggiori possibilità educative (Guilford 1987: 53).

Allo stesso modo, nell'ambito della comparazione della creatività tra i due sessi, Trombetta sottolinea che la *stereotipizzazione di genere* può condurre ad un impoverimento della creatività (Trombetta, 1990: 121-129). Da un lato, infatti, tale atteggiamento opererebbe una selezione (e dunque una riduzione) degli stimoli destinati al soggetto. Dall'altro, influenzerebbe la percezione di autoefficacia del soggetto e il suo atteggiamento possibilista, ad esempio in termini di conseguimento di riconoscimenti scientifici. Ne risulta, prosegue Trombetta, che tale stereotipizzazione può condizionare sia la creatività che il tipo di attività creativa scelta. Si pensi ad esempio allo stereotipo, tutt'ora molto prolifico, secondo cui le donne sarebbero meno inclini a coltivare interessi scientifici, così come a ricoprire ruoli di potere.

In fine, un'altra variabile ambientale di cui tenere conto è costituita dal *rischio di emarginazione* sociale a cui il soggetto è sottoposto nel proprio contesto educativo. Tale rischio, infatti, può facilmente tradursi in una conseguente tendenza dei soggetti al conformismo, che come si evince dai paragrafi precedenti, può essere considerato, al pari dello stereotipo, come l'esatto contrario della creatività.

2. LA SCRITTURA

Il termine ‘scrittura’ definisce un concetto molto intuitivo, e proprio per questo facile frutto di fraintendimenti.

Se infatti da un lato tutti sanno che ‘scrivere’ significa ‘utilizzare un sistema grafico per codificare un linguaggio verbale’, dall’altro molti si accontentano di questa definizione, senza tenere conto di quanto essa sia limitante.

Spesso, infatti, si reputa erroneamente che per scrivere appropriatamente sia sufficiente saper tradurre foni in segni grafici, riducendo l’intero processo scrittorio alla mera padronanza dell’ortografia. Tale approccio è dovuto a una lacunosa interpretazione non solo del concetto di *scrittura*, ma anche di quello, più generale, di *comunicazione*. Interpretazione che, seppur manchevole, ha visto un’ampia diffusione, con la complicità in primis del sistema scolastico. Al contrario, come vedremo in seguito, padroneggiare l’abilità della produzione scritta richiede competenze che vanno ben al di là della semplice padronanza grafemica. Questo perché la lingua è una realtà complessa che si compone di numerose grammatiche di eguale importanza; quella grafemica è soltanto una di esse.

Lo scopo di questo capitolo sarà dunque quello di evidenziare quali sono le principali lacune conoscitive inerenti la comunicazione scritta, e cercare di indirizzare un intervento atto a colmarle.

Innanzitutto, volendo partire da una definizione scientifica, potremmo dichiarare che la scrittura è effettivamente “un codice di secondo grado, in quanto rappresentazione della lingua, cioè del codice comunicativo primario, per mezzo di segni grafici” (Marchese, 1978: 234). In altre parole, si definisce scrittura, il codice utilizzato per transcodificare la lingua orale, traducendo dunque un sistema principalmente “fonico-acustico” in un sistema “grafico-visivo” (Lavinio 1995: 21). Tuttavia, come dicevamo, il termine ‘scrittura’ viene utilizzato in linguistica per indicare non solo il *codice scritto*, ma anche per riferirsi, più in generale, all’operazione della *comunicazione scritta*.

Per questo motivo, al fine di riflettere al meglio sul concetto di ‘comunicazione scritta’, sarà opportuno soffermarsi per prima cosa sulla più generale nozione di ‘comunicazione’.

Abbiamo dunque scelto di procedere presentando per prima cosa due modelli d’analisi della comunicazione, il modello di *atto comunicativo* di Roman Jakobson e quello di *evento comunicativo* fornitoci da Del Hymes, per poi restringere il campo e rapportare tali modelli all’ambito più specifico della comunicazione scritta. Sottolineeremo dunque le principali

differenze che distinguono la comunicazione scritta dalla comunicazione orale, e ci soffermeremo in fine su quelle che rappresentano, a nostro parere, le principali criticità della comunicazione scritta, ragionando soprattutto in vista di un'educazione alla scrittura che tenga conto di tali mancanze e si adoperi per colmarle.

2.1 Il modello di comunicazione di Jakobson

Nel dare, innanzitutto, una sommaria definizione del concetto di 'comunicazione' abbiamo scelto di rifarci alla formula molto efficace della scuola veneziana, che descrive la comunicazione come "uno scambio di messaggi efficaci" (Balboni, 2012: 121-123). Nella scelta dei termini, infatti, la definizione non lascia alcunché alla casualità.

Innanzitutto, la parola 'scambio' ha un'importante implicazione: indica, infatti, che l'atto del comunicare coinvolge necessariamente almeno due soggetti, un *emittente* ed un *ricevente*. In altre parole, la comunicazione è dinamica, ha sempre una direzione, in quanto non è mai priva di destinatario, neppure quando quest'ultimo è fisicamente assente o fittizio. Ma uno scambio implica anche una *collaborazione*, un processo in cui entrambi i soggetti sono attivi e compiono un atto *volontario* per assicurare la buona riuscita dell'operazione.

L'aggettivo 'efficaci', invece, mette in luce un secondo, fondamentale principio della comunicazione, ossia la sua intrinseca valenza pragmatica. In altre parole, la comunicazione non è mai priva di scopo; comunichiamo sempre al fine di raggiungere un obiettivo, sia esso il convincere, lo stabilire o il mantenere una relazione, o semplicemente l'intrattenere il nostro interlocutore, il riempire un silenzio percepito come imbarazzante (*short talking*). Questo appare particolarmente evidente nel caso di fraintendimenti, problemi di comunicazione o mancanza di collaborazione da parte dei partecipanti. Una comunicazione non riuscita, ossia una comunicazione che non permette al mittente di raggiungere i propri scopi, infatti, verrà sicuramente considerata come 'fiato sprecato'.

Nella seconda metà del Novecento, il linguista Roman Jakobson propose un modello (Jakobson 1989: 185 e 191) che descrive un *atto comunicativo*, ossia, grossolanamente, un frammento minimo di comunicazione, sulla base di sei elementi (le cui definizioni, tra virgolette, traiamo da Zappella, 2011: 3 e 4):

- a) "Il *mittente* è colui/colei che dà origine all'atto comunicativo". Il suo compito consiste nel codificare il messaggio, ossia nel tradurre l'informazione da comunicare in un codice specifico;
- b) "Il *destinatario* è colui/colei al quale l'atto comunicativo è destinato", in altre parole il soggetto che riceve il messaggio. Mentre al mittente spetta la *codifica* del messaggio, il

- destinatario dovrà occuparsi dell'operazione di *decodifica*, fondamentale al fine della riuscita della comunicazione;
- c) “Il *messaggio* è l’insieme delle informazioni inviate dal mittente al destinatario”. Per quanto concerne il messaggio, è possibile operare una distinzione tra due elementi. Da una parte, gli elementi *comunicativi*, i quali sono consapevolmente inviati al destinatario; dall’altra, gli elementi *informativi*, che al contrario sono recapitati involontariamente, ossia vengono inavvertitamente inclusi nel messaggio dal mittente (Balboni e Caon 2015: 16). Sono da considerarsi elementi informativi, ad esempio, la paura suggerita da un tremito nella voce, o l’ansia tradita da una grafia malferma durante una prova d’esame;
- d) “Il *codice* è l’insieme di segni (e di regole per combinarli insieme [ossia di *grammatiche*]) utilizzati per veicolare il messaggio”. Nella comunicazione verbale, il codice è rappresentato dalla lingua, scritta o orale che sia; tuttavia, esistono svariati codici utilizzabili per assolvere il medesimo compito (pensiamo ad esempio alla musica, alla pittura, alla gestemica, ecc.);
- e) “Il *canale* è il mezzo fisico usato per la trasmissione del segno [ossia del messaggio codificato] dal mittente al destinatario”. Nel caso della comunicazione orale, il canale è costituito dalle onde sonore, così come nella lingua dei segni esso è rappresentato dalle mani, dal volto e dal corpo in generale;
- f) “Il *contesto* è il quadro d’insieme delle informazioni e conoscenze (linguistiche, storiche, culturali e situazionali) che, essendo comuni sia al mittente sia al destinatario, consentono l’esatta comprensione del messaggio”. In altre parole, il contesto costituisce l’insieme di informazioni preliminari che mittente e destinatario devono condividere affinché le operazioni di codifica e decodifica del messaggio vadano a buon fine. Zappella riporta inoltre che, all’interno di queste informazioni, possiamo individuare due macro-insiemi: da una parte, il *contesto culturale*, che è rappresentato dalle conoscenze culturali che il destinatario deve possedere per decodificare il messaggio; dall’altra, il *contesto situazionale*, che è legato alla circostanza, o meglio all’*evento comunicativo* in cui l’atto linguistico è prodotto. Su questo elemento ci soffermeremo nel prossimo paragrafo.

Le relazioni che uniscono i vari elementi sono riprodotte efficacemente nel modello di Jakobson (Jakobson 1989: 185 e 191, *figura 1*). Osservando le frecce, infatti, notiamo che esse sono unidirezionali solo nel caso del messaggio (il quale viene trasmesso necessariamente dal mittente al destinatario), mentre per quanto riguarda tutti gli altri elementi convergono, ben

rappresentando l'immagine del "mettere in comune" che si trova, anche dal punto di vista etimologico, alla base del concetto di *comunicazione* (Balboni, 2012: 122123).



Figura 1: Il modello di atto comunicativo (Jakobson, 1989)

Secondo il modello Jakobsoniano, dunque, un atto comunicativo consiste nella trasmissione tramite uno specifico *canale* di un *messaggio*, il quale viene inviato da un *mittente*, che produce il messaggio e lo traduce in uno specifico *codice*, a un *destinatario*, il quale invece riceve e decodifica il messaggio. L'atto linguistico avviene sempre in un determinato *contesto*, che influisce notevolmente sull'operazione di codifica e decodifica del messaggio.

Adattando il modello Jakobsoniano alla comunicazione scritta, otteniamo il seguente schema:

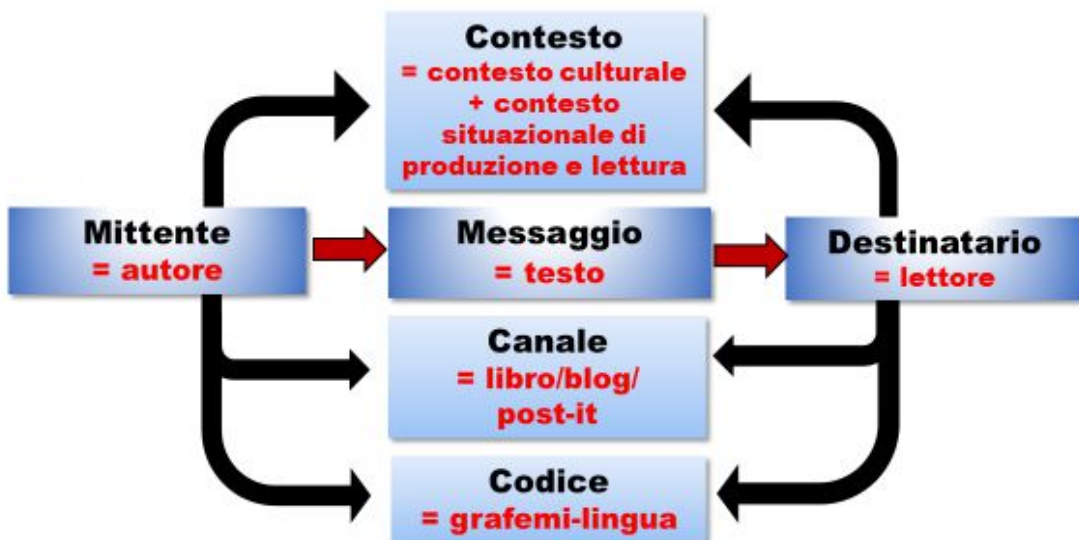


Figura 2: Il modello di atto comunicativo scritto

Come si può notare, nella comunicazione scritta, abbiamo sempre un mittente (in questo caso l'*autore* del testo) il quale invia un messaggio a un destinatario (il *lettore*). Entrambi i soggetti operano all'interno di un contesto (situazionale e culturale) specifico. In questo caso,

però, il codice utilizzato per veicolare il messaggio è sempre un codice *grafemico*, e di conseguenza il canale è sempre di tipo *scritto*.

In accordo con questo modello, potremmo dunque definire la scrittura come un atto comunicativo che è prodotto tramite un codice specifico (il codice grafemico) e di conseguenza attraverso una limitata tipologia di canali (libri, siti web, cartoline, ecc.).

2.2. L'evento comunicativo

Abbiamo accennato, nel paragrafo precedente, alla nozione di *evento comunicativo*, che stando al *Nozionario di Glottodidattica Itals* può essere definito nel seguente modo:

[L'evento comunicativo] è *l'unità base di analisi pragmatica e antropolinguistica*. Esso avviene in una situazione, comprende un testo linguistico ed una serie di messaggi extralinguistici usati per far sì che alla fine dell'evento la situazione sia diversa da quella iniziale (si saranno scambiate, ad esempio, informazioni; si saranno messe in moto azioni; si saranno mutati i ruoli dei partecipanti; ecc.).

Alcuni eventi possono essere brevissimi (il grido "aiuto" di chi sta annegando, seguito dal tuffo e dall'azione del bagnino), altri possono richiedere anche mesi, come alcune operazioni commerciali (dalla visita alla fiera alla dichiarazione finale di ricevuta, attraverso preventivi, ordinativi, fatture pro-forma e reali, lettere di addebito e accredito, eventuali reclami, giustificazioni, ecc.)¹

Un sistema piuttosto semplice per analizzare un evento comunicativo è costituito dall'utilizzo delle variabili elaborate dall'etnolinguista Dell Hymes, meglio conosciute attraverso l'acronimo 'speaking'. Si tratta di un sistema a otto elementi che consente di analizzare un evento comunicativo in modo schematico, anche noto per la facilità con cui gli otto elementi possono essere richiamati alla memoria, appunto mediante l'acronimo 'speaking'.

Di seguito procederemo illustrando gli otto elementi nel dettaglio, facendo riferimento soprattutto all'adattamento italiano proposto da Balboni (Balboni, 2006: 106-108).

a) *Il setting (S)*

Il setting è costituito dallo scenario fisico in cui avviene la comunicazione, concetto che comprende sia il *luogo* (o *spazio*) che il *tempo* (o *durata*) dell'evento comunicativo.

È stato dimostrato come lo scenario di un evento comunicativo influisca sulle modalità della comunicazione e allo stesso tempo fornisca informazioni preliminari

¹ Laboratorio Itals, *Nozionario di glottodidattica*, <http://www.itals.it/nozion/noziof.htm>, 20/01/2016, 20:04.

sulla stessa. Pensiamo ad esempio all'evento comunicativo 'lezione'; il modo in cui sono distribuite le postazioni degli studenti (se sistemate in fila, a cerchio, o suddivise in piccoli gruppetti) suggerirà una maggiore o minore formalità e allo stesso tempo solleciterà una maggiore o minore partecipazione da parte degli alunni (Saville-Troike, 2003: 111).

Allo stesso modo, anche un evento comunicativo scritto avviene sempre in un setting preciso, benché in questo caso le nozioni di spazio-tempo siano meno intuitive. Uno scenario scritto può essere costituito, ad esempio, da un articolo di settemila battute (spazio) da comporsi in non più di un giorno (tempo) per la prima pagina di un noto giornale, così come da un elaborato di cinquecento parole (spazio) da svolgere in una trentina di minuti (tempo) durante l'evento comunicativo 'verifica di lingua straniera'.

È molto importante considerare il setting di un testo sin dalla fase di progettazione, ossia *prima* di iniziare a scriverlo. Tenere infatti conto dei fattori spazio-tempo, magari frazionandoli in unità minori, aiuterà ad organizzare meglio il lavoro e favorire l'equilibrio delle varie parti del testo, evitando, per esempio pasticci come il classico finale troppo affrettato.

b) *I partecipanti (P)*

I partecipanti sono costituiti dal mittente e dal destinatario (o i destinatari) dell'evento comunicativo.

Le differenze di status sociale, così come il livello di confidenza tra i partecipanti, esercitano una grande influenza sulla comunicazione, determinandone, ad esempio, il livello di formalità, le norme da rispettare, e restringendo il numero di atti comunicativi da ritenersi accettabili.

Come vedremo meglio nel corso del capitolo, il problema relativo a questo aspetto è che, mentre nella comunicazione orale tendiamo a tenere maggiormente in conto l'importanza del destinatario in quanto quest'ultimo è fisicamente presente, nella comunicazione scritta spesso dimentichiamo che si scrive sempre per essere letti.

Per usare la celebre frase di Umberto Eco:

C'è una sola cosa che si scrive solo per se stesso, ed è la lista della spesa. Serve a ricordarti che cosa devi comperare, e quando hai comperato puoi distruggerla

perché non serve a nessun altro. Ogni altra cosa che scrivi, la scrivi per dire qualcosa a qualcuno.²

c) *Gli obbiettivi (E per ends, nell'originale)*

Gli obbiettivi costituiscono il fine a cui la comunicazione è orientata, e come dicevamo prima sono propri di qualsiasi comunicazione. Aggiungiamo anche che non solo ciascun atto comunicativo possiede un obiettivo, ma può possederne diversi in contemporanea, tantoché l'antropologo Saville Troike parla di diversi "livelli" pragmatici:

[...] determination of purpose involves the potential for multiple levels which need to be taken into account. The genre of greeting, for instance, may simultaneously function to reinforce solidarity and to display (or manipulate) relative status (Saville-Troike, 2003: 111).

Nel [Capitolo 3](#) vedremo come, nella comunicazione scritta, esistano diversi *tipi testuali* individuabili a seconda dello scopo per il quale sono prodotti (descrivere, narrare, argomentare, ecc.). Purtroppo il fatto che l'educazione alla scrittura si concentri quasi esclusivamente su alcune tipologie testuali, e dunque su determinati obbiettivi comunicativi, e ne escluda quasi completamente altri, porta alla spiacevole conseguenza che gli studenti si dimostrino scarsamente abituati a riflettere su quale sia l'obbiettivo dei loro testi.

d) *Gli atti (A)*

Gli atti sono specifiche azioni compiute durante un evento comunicativo (come per esempio chiedere chiarimenti, riassumere le informazioni precedenti o riformulare).

Lo Cascio scrive che "gli atti linguistici sono forme comunicative che mirano a rivelare le intenzioni del parlante ed in molti casi a provocare specifiche reazioni negli interlocutori" (Lo Cascio 1991: 62). Potremmo dunque definire un atto comunicativo come un'unità pragmalinguistica minore, in quanto ciascun atto è finalizzato ad un obiettivo preciso e immediato, e si unisce agli altri atti che compongono l'evento per contribuire al raggiungimento dell'obbiettivo generale. In altre parole, un atto comunicativo sta ad un evento comunicativo così come una mossa di scacchi sta ad un'intera partita. Se l'obbiettivo del singolo atto

² Eco, 2003, riportato da: <http://aforisticamente.com/2016/02/20/frasi-citazioni-aforismi-di-umberto-eco/>, 20/02/2017, 00:42.

comunicativo è mangiare il cavallo o liberare il re dallo scacco, l'obiettivo generale della comunicazione è quello di vincere la partita.

Gli atti sono dunque fortemente connessi agli obiettivi della comunicazione, ma allo stesso modo sono vincolati anche dai rapporti gerarchici tra i partecipanti e dunque dal livello di formalità dell'evento comunicativo, nella comunicazione orale tanto quanto in quella scritta.

e) La chiave psicologica (K per key, nell'originale)

La chiave psicologica è il tono emozionale in cui il messaggio viene espresso, ed è legata alla reazione emotiva che si vuole suscitare sul destinatario.

Come vedremo più avanti, quando si tratta di comunicazione orale, un grande aiuto viene fornito dall'inflessione della voce, così come dagli elementi non verbali della comunicazione. Tuttavia, anche un testo scritto deve avere una chiave psicologica, la quale può essere espressa grazie al contributo di diversi fattori linguistici (scelta di lessico con una precisa connotazione, punteggiatura, utilizzo di figure retoriche, ecc.).

Padroneggiare gli elementi che regolano la chiave psicologica di un testo scritto è una abilità molto complessa. Tuttavia, un ottimo punto di partenza potrebbe essere l'abituare gli scriventi a ragionare anche solo sull'esistenza delle varie chiavi psicologiche adottabili nella composizione di un testo, evidenziando la funzione pragmatica che esse possono assolvere. Abitarli a pensare, ad esempio, che l'ironia è uno dei migliori mezzi per far riflettere, che l'utilizzo della parodia è un ottimo modo per argomentare, che per un risultato originale si può giocare sul contrasto chiave psicologica-contenuto. Far capire, insomma, che una composizione che voglia dirsi matura (da leggersi, che venga valutata positivamente dal docente), non deve necessariamente giocare su un tono asettico, o ancora peggio sul finto moralismo tipico dei temi scolastici.

f) Gli strumenti (I per instruments, nell'originale)

Gli strumenti sono costituiti dall'insieme dei materiali che co-occorrono nella trasmissione del messaggio.

Per quanto riguarda la comunicazione orale, essi possono essere rappresentati, ad esempio, da una serie di diapositive che facilitano la compressione di una lezione frontale. Per quanto concerne invece la comunicazione scritta, una distinzione importante è rappresentata da quella tra gli strumenti analogici (carta e penna) e

quelli digitali, che si stanno progressivamente differenziando tramite l'apporto sempre maggiore di contenuti multimediali.

In merito agli strumenti, è importante ricordare che in questo caso il detto "l'abito non fa il monaco" non è propriamente applicabile. Infatti, una veste grafica migliore (che sia costituita da una grafia ordinata e leggibile, così come da un documento dattiloscritto, magari con l'aggiunta di colori e immagini a supporto) fa una grande differenza in termini di fruizione del prodotto, in quanto costituisce un elemento di facilitazione per il lettore.

g) Le norme comunicative (N)

Si tratta delle norme che regolamentano l'evento comunicativo. Tali regole spaziano dai turni e i tempi di parola, ai registri utilizzabili e agli atti comunicativi permessi. Sono dettate da esigenze logistiche, così come da criteri quali lo status dei partecipanti e la tradizione culturale d'appartenenza.

Il problema delle norme è che, il più delle volte, esse vengono assorbite in modo implicito, ma allo stesso tempo non sono universalmente condivise (Balboni e Caon, 2015: 111). Variano cioè da cultura a cultura, e in alcuni casi vengono percepite diversamente addirittura da persona a persona.

Esistono certamente alcune norme molto intuitive. Ad esempio, risulterà evidentemente inappropriato interrompere un relatore durante una conferenza, così come è risaputo che, in un'intervista, è l'intervistatore a dover porre domande all'intervistato, e non viceversa. Tuttavia, vi sono altri casi molto meno trasparenti. Anche la comunicazione scritta possiede delle norme specifiche, che sono determinate dal genere e dal tipo testuale e allo stesso tempo dal destinatario del testo. Sono le norme che ci hanno insegnato quando ci istruivano sulla posizione dei vari elementi e sulle formule codificate di una lettera formale, ma sono anche, per esempio, le regole che impongono ad una frase di iniziare sempre con la lettera maiuscola o ad un romanzo giallo di rivelare sempre l'identità del colpevole alla fine della storia.

h) Il genere comunicativo (G)

Il genere comunicativo costituisce una determinata classificazione di evento riconosciuta da uno specifico gruppo sociale (come ad esempio una barzelletta, una conferenza, una telefonata d'affari). Riferendosi principalmente agli eventi comunicativi orali, Bauman dà la seguente definizione di genere:

[The communicative genre is] a constellation of systematically related, co-occurrent formal features and structures that serves as a conventionalized orienting framework for the production and reception of discourse [...] a speech style oriented to the production and reception of a particular kind of text (Bauman, 2000: 84 in Saville-Troike, 2003: 111).

Tuttavia, Balboni evidenzia come la nozione di genere si confonda, spesso, con quella di tipo testuale. A proposito di tale distinzione, infatti, specifica:

Spesso queste due nozioni sono confuse: il tipo riguarda la struttura cognitiva del testo ed è un universale (un testo argomentativo o descrittivo è tale in qualunque lingua sia realizzato), il genere riguarda la realizzazione di un tipo di testo in una data tradizione culturale (alcuni generi sono ormai universali, per esempio una lettera, una e-mail, un articolo di giornale ecc.; altri sono tipici di alcune tradizioni: per esempio, molte scuole italiane all'estero vanno in crisi al momento dell'esame di terza media perché nelle tradizioni straniere il tema è un genere presso che sconosciuto, mentre in Italia assorbe la quasi totalità del "saper scrivere") (Balboni 2006: 109).

In altre parole, come abbiamo detto prima:

- a) il *tipo* testuale si definisce in base allo scopo per cui un testo viene composto (argomentare, descrivere, narrare);
- b) Il *genere* testuale costituisce un sottoinsieme del tipo testuale; è dunque soggetto ad ulteriori restrizioni stilistiche e può variare da cultura a cultura.

Ad esempio, la canzone di gesta e il racconto fantasy sono due generi narrativi appartenenti a due culture cronologicamente distanti, ma sono entrambi inclusi nella tipologia del testo narrativo.

Avremo modo di soffermarci più approfonditamente sul concetto di tipo testuale nel [Capitolo 3](#) di questa sezione.

2.3 Differenze tra comunicazione scritta e comunicazione orale

Come abbiamo evidenziato precedente, scrivere non significa semplicemente saper convertire fonemi in grafemi, in quanto la lingua, e più in generale la comunicazione, è formata da una molteplicità di elementi che non si possono ridurre esclusivamente ad un'unica grammatica.

Nella comunicazione, infatti, possiamo individuare le seguenti tipologie di elementi (Balboni, 2012: 127-130):

- a) elementi *non verbali* (costituiti dai gesti, dalle distanze interpersonali, dagli oggetti utilizzati a scopi comunicativi);

- b) elementi *paraverbali* (come l'intonazione, le pause, gli accenti drammatici);
- c) elementi *verbali*, tra cui distinguiamo:
 - a. un sistema fonemico;
 - b. un sistema grafemico;
 - c. un sistema morfologico;
 - d. un sistema sintattico;
 - e. un apparato lessicale;
 - f. un sistema testuale.

Ciascuna di queste grammatiche subisce delle modificazioni nel passaggio dalla lingua orale alla lingua scritta, modificazioni dovute alla “diversa configurazione della situazione comunicativa in cui parlato e scritto vengono prodotti” (Lavinio, 1995: 26).

Non ci soffermeremo sulle eccezioni legate alla corrispondenza imperfetta tra fonemi e grafemi, ritenendo che si tratti di un argomento su cui gli studenti vengono già sufficientemente sensibilizzati.

Passeremo invece a descrivere altri fattori di discrepanza tra i due codici espressivi.

2.3.1 *Linguaggi non verbali e paraverbali*

Innanzitutto, occorre ricordare che la comunicazione orale non è composta unicamente dal linguaggio verbale, vale a dire dalle unità di significato costituite dalle unioni dei vari foni, ma anche da elementi *paraverbali* (come l'intonazione o le pause) e *non verbali* (come per esempio i gesti e le espressioni), i quali rivestono un ruolo molto importante in termini di connotazione del messaggio.

Tali elementi ci danno infatti numerose informazioni, soprattutto per quanto riguarda la partecipazione emotiva dell'interlocutore, che potremmo definire come la chiave psicologica in cui il contenuto verbale viene espresso.

Quando si passa dalla comunicazione orale alla comunicazione scritta tutti gli elementi non verbali vanno persi; per questo motivo, appare evidente che la competenza scrittoria richieda necessariamente la capacità di integrare tali elementi direttamente nel contenuto verbale, attraverso l'attuazione di determinate strategie (ad esempio tramite un'accorta punteggiatura, o mediante l'utilizzo di vocaboli e costruzioni sintattiche con una precisa connotazione psicologica).

2.3.2 *Il fattore tempo*

Entrando nel merito degli elementi propriamente verbali, non possiamo trascurare di sottolineare l'elemento ‘tempo’, una variabile che differenzia notevolmente la produzione

scritta da quella parlata, dando esito a discrepanze che investono i diversi livelli della comunicazione.

A tale proposito, elencando le principali differenze tra la comunicazione scritta e la comunicazione orale, Cardona riporta:

Nella comunicazione linguistica [orale] il tempo può essere considerato virtualmente nullo (salvo esigenze imposte dalla coerenza testuale di un discorso, di una conversazione: una risposta seguirà la domanda e non viceversa). La scrittura, invece, prevede il tempo. Si scrive perché lo scritto valga da quel momento in poi, in certi casi si scrive per l'eternità. Quindi si dovrà comprendere nel modello anche la dimensione t (Cardona, 1981: 91).

Questa dimensione t può essere suddivisa in tre diversi intervalli temporali:

- a) Il tempo impiegabile per la *pianificazione* del testo, che nella comunicazione parlata è pressoché nullo (se non nel caso del monologo preparato);
- b) Il tempo che trascorre dal momento della stesura del testo alla sua effettiva fruizione, intervallo durante il quale il testo risulta ancora emendabile;
- c) Il tempo che costituisce la durata della vita di un testo, ossia l'intervallo durante il quale esso rimane leggibile.

Questa più elevata disponibilità di tempo si traduce -o meglio, *si dovrebbe tradurre-* in una maggior ricchezza espressiva, in quanto a maggior pianificazione corrisponde necessariamente maggior precisione. Tale ricchezza si fa sentire in ciascuna delle grammatiche che compongono il linguaggio verbale.

Scrive in proposito Lavinio:

Nello scritto si ha una maggiore varietà morfosintattica e lessicale: si usa una gamma più ampia di modi e tempi verbali, si fa un uso maggiore dei modi non finiti, della diatesi passiva, si ha una maggiore varietà pronominale, una gamma più variata di modalità differenti per riportare i discorsi altrui, un'aggettivazione più ricca, si fa uso maggiore di aggettivi e avverbi e -complessivamente- il lessico è più vario, ricco di sinonimie e di vocaboli più astratti (Lavinio, 1995: 23)

In sintesi, il maggior tempo a disposizione consente di riflettere più approfonditamente sul testo da produrre e sulle scelte stilistiche da compiere. Starà poi allo scrivente decidere se sfruttare appieno la maggiore disponibilità linguistica che la comunicazione scritta garantisce o, al contrario, appiattare il proprio linguaggio sul modello del parlato, a seconda degli obiettivi del testo e del destinatario a cui esso si rivolge. Anche in questo caso, dunque, la parola d'ordine è 'consapevolezza'.

2.3.3 *Il fattore emotivo*

Una terza discrepanza tra la comunicazione scritta e quella orale si riscontra nel fattore emotivo, che nel testo scritto è molto meno spontaneo rispetto al testo parlato, tantoché si parla di “emotività controllata” (Lavinio, 1995: 24-25).

Occorre precisare che con tale espressione non si vuole intendere che i testi scritti debbano necessariamente essere asettici, ma piuttosto che l'autore, rispetto al parlante, ha un maggior controllo sulla qualità e sulla quantità dell'emozione che vuole comunicare attraverso il suo testo; può decidere, insomma, quale tono emozionale adottare per la trasmissione del messaggio, soprattutto in funzione dei propri obiettivi pragmatici.

Questo differente controllo sull'emotività influenza notevolmente le varie grammatiche linguistiche. A livello grammaticale, ad esempio, la discrepanza può farsi sentire attraverso un diverso ordine di presentazione del contenuto sintattico (il testo orale, per esempio, tende più spontaneamente a presentare delle deviazioni rispetto alla sintassi standard, soprattutto per quanto riguarda la massiccia presenza di dislocazioni, anacoluti e simili fenomeni linguistici). Allo stesso modo, nella lingua orale il lessico risulta tendenzialmente più connotato (più frequenti sono ad esempio gli ipocoristici e le onomatopee) e si ha una maggiore incidenza di pronomi personali ed apostrofi.

2.3.4 *Il fattore feedback*

L'ultima fondamentale differenza tra scritto e parlato che ci preme sottolineare è l'assenza, nello scritto, di un feedback diretto, determinato come già detto dalla reazione fisica, immediatamente visibile, dell'interlocutore.

Tale feedback risulta di vitale importanza per risolvere eventuali incomprensioni, in un processo di negoziazione, e dunque co-costruzione di significati:

[...] Nella comunicazione reale i significati non sono dati a priori: i partecipanti collaborano a livello discorsivo per arrivare a un senso, almeno parzialmente condiviso, di ciò che sta succedendo e di come gli elementi linguistici contribuiscano alla determinazione del significato. [...] può essere problematico arrivare a una comprensione reciproca con l'interlocutore, ma l'interazione orale offre mezzi per gestire l'eventuale incomprensione: i partecipanti possono sollecitare chiarimenti, verificare esplicitamente se l'altro ha capito, proporre riformulazioni quando la comunicazione rischia di incepparsi o di fallire (Brodine, 1995: 174-175).

Una delle principali criticità della comunicazione scritta è costituita appunto dall'impossibilità di monitorare il livello di comprensione del destinatario (in questo caso del lettore) e porre rimedio ad un'eventuale incomprensione o lacuna in tempo reale. In altre parole, mentre il parlante ha a disposizione molti mezzi per assicurare la comprensione del messaggio da parte dell'interlocutore, lo scrittore ne ha solo uno: il proprio testo. Appare

dunque evidente quanto la chiarezza espositiva rivesta un ruolo fondamentale all'interno della comunicazione scritta, poiché fa in modo che il lettore eviti di nutrire dei dubbi a cui non potrebbe in alcun modo trovare risposta.

Nello specifico, la criticità inerente la mancanza di feedback diretto nella comunicazione scritta sarà il punto di partenza del prossimo paragrafo.

2.4 L'importanza di conoscere il proprio destinatario

Come accennato nel paragrafo precedente, una delle principali differenze tra oralità e scrittura è costituita dal fatto che, mentre nel primo caso la comunicazione è *bidirezionale* (in quanto il messaggio 'rimbalza' dal mittente al destinatario finché i significati non sono interamente compresi), nel secondo caso si tratta invece di un processo *monodirezionale* (il messaggio va dal mittente al destinatario, il quale non può chiedere eventuali chiarimenti).

Considerato che lo scopo della comunicazione è scambiare messaggi che vengano interpretati *correttamente*, appare evidentemente fondamentale l'assicurarsi che il lettore possieda tutti gli strumenti necessari per comprendere il messaggio.

In altre parole, volendo riprendere il modello di comunicazione di Jakobson, occorre accertarsi di condividere con il destinatario del nostro testo almeno tre elementi:

- a) Per prima cosa, *il codice* utilizzato per comunicare il messaggio, ossia la lingua scelta per la composizione del testo.

Malgrado questo possa sembrare un concetto scontato, occorre ricordare ancora una volta che spesso tendiamo a considerare la lingua come un blocco unitario, anziché come un elemento complesso e stratificato. Per questo motivo, se da una parte nessuno si sognerebbe di scrivere un testo in tedesco per rivolgersi ad un pubblico giapponese, dall'altra non risulta altrettanto intuitivo che non si possono utilizzare microlingue disciplinari o gerghi ed aspettarsi di essere compresi dai più. Lo stesso dicasi per le varietà regionali dell'italiano, la cui interferenza sulla lingua standard produce dei risultati spesso poco evidenti ai parlanti nativi;

- b) Un altro elemento che va scelto con cognizione è *il canale*. Occorre infatti tenere presente che alcuni canali risulteranno più appropriati di altri per rivolgersi ad un determinato pubblico di destinatari. Se vogliamo, ad esempio, scrivere un articolo indirizzato ad un pubblico della terza età, il blog non risulterà certo la scelta più appropriata; al contrario, sarà meglio adottare una soluzione di tipo analogico, come ad esempio scegliere di pubblicare l'articolo su un giornale cartaceo o su una rivista;

- c) Il terzo elemento da considerare nel delicato rapporto scrittore-lettore è costituito dal *contesto*, soprattutto per quanto riguarda un eventuale conflitto tra la cultura di appartenenza dell'autore e cultura d'appartenenza del lettore.

L'incidenza di tale conflitto sulla comunicazione scritta può risultare palese, ad esempio, nel caso delle traduzioni. Un'opera tradotta, infatti, conterrà facilmente riferimenti a oggetti, rituali ed elementi della cultura (a) che saranno al di là della comprensione del lettore appartenente alla cultura (b). Questi elementi vengono infatti introdotti nel testo senza alcun approfondimento, in quanto l'autore dà per scontato che il destinatario del proprio testo sia un lettore appartenente al proprio contesto culturale (a) e che conseguentemente li conosca già. Il risultato sarà che la riuscita della comunicazione letteraria potrà essere garantita solo dall'abilità del traduttore, il quale dovrà essere in grado di rendere tali elementi comprensibili al lettore 'di seconda mano', tramite una loro eventuale esplicitazione.

Tuttavia, per quanto riguarda l'elemento culturale, precisiamo che una discrepanza di background tra autore e lettore può risultare molto problematica anche tra autori e lettori che condividano la provenienza geografica, ma che appartengano a diverse generazioni.

Un tipico caso in cui i tre elementi *codice*, *canale* e *contesto* non sono condivisi tra autore e lettore (o lo sono solo parzialmente) è costituito dalla *comunicazione letteraria* (Zappella, 2015: 5).

Nel caso della comunicazione letteraria, infatti, un testo indirizzato a un pubblico di lettori (a), appartenenti ad un determinato contesto cronologico-culturale, viene affrontato da un altro gruppo di lettori (b), appartenenti ad un contesto cronologico-culturale diverso da quello in cui il testo letterario è stato prodotto.

Il lettore moderno (b) possiederà chiaramente un patrimonio linguistico-culturale differente dal destinatario d'origine (a). Per questo motivo, al fine di interpretare correttamente il testo, dovrà per prima cosa compiere un processo denominato *esegesi*: prima di affrontare il testo, dovrà documentarsi sulla lingua e sulla cultura del contesto culturale di produzione del testo (Marchese, 1978: 51-53). In altre parole, la comunicazione letteraria risulterà particolarmente problematica in quanto il lettore moderno *non* è il reale destinatario del testo.

Alla luce di tali considerazioni, risulterà evidente quanto sia importante, quando si scrive, avere ben in mente il destinatario a cui s'intende rivolgere il testo.

Per usare una metafora, possiamo immaginare la comunicazione come il gioco della palla. Se lanciamo la palla in modo casuale, ossia senza guardare dove la stiamo scagliando, è *possibile* che qualcuno la prenda. Tuttavia, si converrà che se si vuole davvero che la palla non

cada a terra, la soluzione migliore è senz'altro quella di perdere un po' di tempo per guardarsi attorno e localizzare i propri compagni di squadra in modo tale da indirizzare la palla verso la loro direzione. Da notare che tale processo di calcolo preventivo dev'essere compiuto *prima* del lancio, se ci si vuole assicurare che esso vada a buon segno.

Questo è ciò che accade generalmente nella comunicazione orale, in cui vediamo il destinatario davanti a noi, lo studiamo, interpretiamo in modo immediato le sue reazioni. D'altronde, sarebbe quasi impossibile non tenere conto della sua presenza (pensiamo ad esempio ad una conferenza, un'esibizione artistica, o anche solo un'esposizione che ci renda particolarmente nervosi; vorremmo dimenticare il pubblico e concentrarci sulla nostra performance, ma nel giro di pochi istanti una potenziale inefficacia del nostro operato ci verrebbe inevitabilmente segnalata dai visi sbadiglianti del nostro pubblico).

Al contrario, quando scriviamo un testo, il nostro lettore corrisponde spesso ad un'entità astratta, indefinita. Scriviamo quel che ci piace e come ci piace, senza chiederci chi ci leggerà, quali saranno le sue reazioni al testo e quali punti del testo potrebbero metterlo in difficoltà.

Poco importa se nel tema scolastico ci vengono fornite precise indicazioni contestuali ("Scrivi un articolo per il giornale locale", oppure: "Invia una missiva al preside della tua scuola"). Ben che vada, l'unica domanda che ci porremo in merito al destinatario sarà semplicemente: "Piacerà alla professoressa Tal dei Tali?". Si tratta certamente di un passo avanti rispetto al lettore-entità indefinita, ma allo stesso tempo questo *modus operandi* ci disabituava a calibrare il testo in funzione alle diverse tipologie di destinatario, livellando la nostra produzione scritta su un unico lettore: il docente.

Occorre invece educare lo studente ad operare una riflessione più accurata, a fare in modo che il destinatario, da semplice entità astratta, si faccia *lettore implicito*, ossia la rappresentazione di un pubblico di ideali lettori che si crea nella mente dello scrittore in fase di progettazione testuale (Zappella, 2011: 6).

Fino ad ora si è parlato di chiarezza espositiva, caratteristica fondamentale per garantire una scrittura efficace. Tuttavia, soprattutto alla luce di una didattica che miri all'autorealizzazione del discente, la chiarezza espositiva non è (o, per meglio dire, *non è più*) l'unica caratteristica a cui l'educazione alla scrittura dovrebbe a nostro parere mirare.

Se da una parte, infatti, risulta indubbiamente fondamentale il *farsi comprendere*, appare sempre più evidente l'importanza del *sapersi distinguere*; in altre parole, saper fare in modo che il nostro testo venga riconosciuto e ricordato, spiccando all'interno del nutrimento delle opere indirizzate al medesimo destinatario.

Scrivo a questo proposito Donaggio:

La scrittura è divenuta in questi decenni un bene molto diffuso, moltiplicatosi all'inverosimile. [...] Inevitabilmente, il problema non è più soltanto *come produrre testi*, ma anche come produrre testi *che vengano scelti e letti* perché, come si è detto in precedenza, “troppa comunicazione, nessuna comunicazione”. Il problema di chi scrive è, quindi, quello di produrre un testo corretto ma, anche, di come elevarsi al di sopra del rumore di fondo prodotto dalla città che scrive, di farsi notare, di farsi leggere, di catturare l'attenzione di un possibile lettore e di mantenerla fino alla fine. Di fare in modo che chi legge non scivoli via, scorrendo lo sguardo su un testo che non lascia traccia, che non riesce a imprimersi nella mente di un interlocutore cui pure dovrebbe rivolgersi (Donaggio, 1995: 5 e 6).

Non si tratta di formare una classe di futuri scrittori, ma di preparare i discenti ad un mondo in cui spesso occasioni di forte rilevanza professionale e personale dipenderanno esclusivamente dall'efficacia di un unico testo scritto, sia esso il curriculum, la lettera motivazionale o la prova di concorso.

Risulta dunque evidente l'importanza di promuovere una didattica della scrittura che punti allo sviluppo dell'abilità di sapersi distinguere, ossia di produrre un testo che possieda un certo grado di originalità.

Gli ingredienti fondamentali per lo sviluppo di tale abilità sono due. Da un lato, la già citata creatività; dall'altro, una certa attenzione nei confronti dell'interlocutore, stavolta focalizzata non sulle sue conoscenze preliminari, ma sulle sue *componenti affettive*. E in particolare:

- a) Sulle sue preferenze, sui suoi gusti;
- b) Sui suoi livelli di attenzione e comprensione.

In termini di marketing editoriale, tale processo corrisponde all'operazione denominata *individuazione del target*. In termini concreti, invece, il procedimento non è molto diverso da quello compiuto dallo studente quando, come già detto, si concentra sul proprio insegnante di italiano, ne passa in rassegna gusti e orientamenti, e decide di calibrare il proprio elaborato sulla base delle presunte preferenze di quest'ultimo. Di confezionare, proprio come fa il mercato editoriale, un prodotto su misura.

Nell'ultima parte di questo saggio proporremo degli esercizi volti a sollecitare proprio questo tipo di riflessione.

2.5 Le fasi della produzione scritta

Come già accennato, la produzione scritta, a differenza di quella orale, richiede necessariamente un intervallo di tempo che lasci abbastanza margine per un lavoro di progettazione, stesura e revisione.

Per questo motivo, possiamo dunque affermare che la scrittura si suddivide in fasi ben distinte.

In effetti, l'abilità della produzione scritta è il risultato dell'integrazione di diversi processi cognitivi, i quali, secondo il modello della produzione linguistica di Levelt, 1989 (in Balboni, 2006: 103) sono suddivisibili in *concettualizzazione*, *progettazione* e *realizzazione*.

a) *La concettualizzazione*

La concettualizzazione è, molto banalmente, la fase in cui “si raccolgono le idee” (Balboni 2006:103). È una fase divergente e disordinata, durante la quale la mente viene lasciata libera di creare associazioni di pensiero che orbitino attorno al tema portante della produzione.

Nella loro riflessione sulla scrittura, Calzetti e Donaggio descrivono così la fase della concettualizzazione:

L'atto vero e proprio dello scrivere ha origine da un comando di scrittura, che può nascere da un bisogno interno a chi si appresta a scrivere o, più frequentemente, nella realtà scolastica, da uno stimolo esterno, che suggerisce un argomento. È questo comando che attiva nell'allievo le conoscenze nella memoria a lungo termine: idee, associazioni, paragoni che generano il materiale di scrittura. Quest'ultimo, d'altra parte, può essere attinto da stimoli esterni, come articoli di giornale, trasmissioni televisive ecc. (Calzetti e Donaggio, 1995: VII-VIII).

b) *La progettazione*

La progettazione costituisce la fase convergente in cui le idee vengono organizzate mediante uno schema, che potrà essere costituito da una scaletta, o da un diagramma di flusso. Come si evince, mentre la concettualizzazione è un'operazione di tipo globale, la progettazione richiede invece un approccio di tipo analitico-selettivo.

Nella fase di progettazione viene inoltre compiuta una valutazione sull'evento comunicativo in cui si inserisce il testo, e vengono conseguentemente attuate le scelte relative a fattori quali la chiave psicologica da adottare, il livello di formalità della lingua, gli strumenti da utilizzare, eccetera.

c) *La realizzazione*

La realizzazione corrisponde alla parte esecutiva del processo di produzione. Mentre le fasi di concettualizzazione e progettazione sono comuni anche alla produzione orale, nella fase di realizzazione si delinea una distinzione importante (oltre a quella costituita ovviamente dal mezzo espressivo). Il testo orale, infatti, si realizza

contemporaneamente come *processo* e come *prodotto*, mentre nella scrittura il processo della realizzazione può prevedere alcune fasi di ri-stesura e revisione prima che il testo venga considerato un prodotto finito (Balboni, 113).

Come nella fase della progettazione, anche durante la realizzazione vengono fatte ulteriori riflessioni sul testo che si richiede e vengono prese ulteriori decisioni, stavolta principalmente inerenti l'ambito linguistico (perlopiù scelte di tipo morfo-sintattico e lessicale).

d) *La revisione*

Una parola va spesa in fine sulla revisione, che nel modello viene percepita come parte della realizzazione, ma che riveste tuttavia un ruolo autonomo e fondamentale spesso quasi del tutto trascurato.

A proposito della revisione, Calzetti-Donaggio scrivono che tale fase “presuppone nell'allievo la capacità non facile di decentrarsi da quanto ha scritto, in un certo senso di assumere anche il ruolo del destinatario, di saper riconoscere i propri errori” (Calzetti-Donaggio, 1995: VIII).

Le studiose riferiscono infine come la pratica diffusa sia quella di considerare oggetto di revisione quasi esclusivamente le cosiddette grammatiche linguistiche (ortografia, morfo-sintassi, punteggiatura, tutt'al più verificando la presenza di eventuali ripetizioni lessicali). Tuttavia, in fase di revisione sarebbe auspicabile mettere in discussione l'intero contenuto del testo, “ripercorrere in ogni momento e criticamente l'intero processo di scrittura [...] un continuo interrogarsi, in itinere, sull'adeguatezza delle soluzioni scelte tanto nella fase della pianificazione del testo quanto in quella di stesura” (Calzetti-Donaggio, 1995: VIII).

Una criticità legata alla produzione scritta che emerge nella didattica della lingua materna è la tendenza degli studenti a percepire la suddivisione delle suddette fasi come un limite opaco.

Spesso si comincia a scrivere senza che si sia compiuta precedentemente una concreta operazione di progettazione, con il risultato che il testo viene progettato *in fieri*, fondendo le operazioni di progettazione, realizzazione, revisione e spesso addirittura concettualizzazione, necessaria nel momento in cui lo spazio rimasto da riempire rimanga ancora troppo e “le idee” comincino a scarseggiare.

Quel che ne deriva è irrimediabilmente un testo con delle evidenti falle strutturali, caratterizzato da scarsa coerenza testuale, che si ripete e che risulta di difficile comprensione.

Sebbene da un lato si sia consolidata la pratica didattica di spingere gli studenti a concettualizzare attraverso la stesura di una scaletta, riteniamo che questa confusione produttiva sia dovuta anche ad un'educazione che continua a concentrarsi eccessivamente sul risultato finale, valutando il testo quasi esclusivamente come prodotto, anziché come processo. In altre parole, si valuta il testo finito, senza soffermarsi a sostenere lo studente nelle singole fasi che, una volta padroneggiate con dimestichezza, garantiscono l'efficacia dell'intera produzione, e senza la possibilità di riflettere sul quando e sul perché lo scrivente abbia commesso determinati errori.

Come vedremo in seguito, la nostra proposta didattica pone invece l'accento sul processo produttivo del testo, cercando di individuare eventuali falle alla radice del procedimento e di potenziare al contempo tutte e tre le fasi della produzione scritta.

3. USEFUL THEORIES AND PRACTICAL EXAMPLES

Finally, the third and last chapter of this section concerns the potential resources of a writer. After exploring the notion of *creativity* and *written production*, we are now going to focus on what we previously defined “useful theory and practical examples”.

By reading a handbook about creative writing, it is frequent to find, as first advice, the statement that in training writing production it is considered essential to adopt two fundamental habits: reading and writing regularly.

Quoting Brugnolo and Mozzi’s introduction of their *Ricettario di scrittura creativa* can be of great help for the purpose:

Di consigli veri e propri ne abbiamo solo due: a. scrivete; b. leggete. Se volete scrivere bene, dovete allenarvi: esattamente come fareste per giocare a scacchi o a pallavolo. È importante scrivere molto e rileggere molto ciò che si scrive. È importante leggere attentamente, cercando di capire come è fatto il testo che state leggendo (Brugnolo and Mozzi, 2000: 10).

- a) *Reading*, because, like any other creative activity, also creative writing involves a certain amount of imitation. In fact, if we consider the definition of ‘creative process’ we gave in [Chapter 1](#), we will notice that creative writing, like any other creative process, involves the re-combination of pre-existent elements. Consequently, the more elements we possess, the better our product will be;
- b) *Writing*, because, as the worldly wisdom says, “Practice makes perfect”. In other words, we learn by training (and by making mistakes).

When reading, any kind of text potentially represents a precious resource. In fact, if the text is ‘good’, it will give us as a positive model. On the contrary, if it appears to be ‘bad’, by wondering about the reasons of its ineffectiveness we will learn what we should *not* do when writing. However, the pleasure that comes from reading is a subjective element. For this reason, using our personal appreciation as a measure to determine the effectiveness of a text probably would not result to be a successful strategy.

As usual, a certain ability of *decentralization* is required. In fact, it is necessary to recognise what can *objectively* be perceived as valuable, and to understand what instead is susceptible to our own taste. Therefore, our textual *competence* (the capacity of reading, understanding and appreciating texts) should become a *metacompetence* (which also includes the capability of knowing *why* we appreciate certain texts). In other words, we should be able to approach written texts from a *critical perspective* (Caon e Spaliviero, 2015: 30).

In this perspective, the different disciplines which analyse written texts from a scientific viewpoint would serve us as a valid help to find objective criteria for evaluating a text in terms of effectiveness, both in reading and in writing.

The purpose of this chapter is to give a quick overview of these disciplines. In addition, in this brief chapter, we are going to clarify some notions that are crucial for our analysis. In particular, we are focusing on:

- a) What can be defined as ‘creative writing’ and what the discipline of Creative Writing consists in;
- b) The definition and features of the different text types;
- c) The main features of the narrative text;
- d) The concept of ‘storytelling’
- e) The object of Narratology.

3.1 Creative writing

Creative writing is the discipline that studies how to *produce* good ‘creative written works’, that is to say: “writing [production] which is *imaginative* and *inspiring*, esp. fiction”¹.

Marksberry, quoting Witty and LaBrant, describes creative writing as:

A composition of *any type of writing* at any time primarily in the service of such needs as:

- a) the need for keeping records of significant experience,
- b) the need for sharing experience with an interested group, and
- c) the need for free *individual expression* which contributes to mental and physical health

(Marksberry, 1963: 39).

In other words, it is possible to affirm that the discriminating factor for creative writing products is represented not by specific formal features of the text, but rather by a certain amount of *self-expression* involved in the production.

Lorenzetti reports that the first Creative Writing chair was established at the beginning of the Twenties in the United States, endowed by the American poet Robert Frost, in the University of Michigan (Lorenzetti, 2002: 17). However, Lorenzetti states that the academic interest for creative writing blossomed only from the Seventies-Eighties, when specific courses, masters and even PhDs were established all over the Anglo-Saxon and most of the European countries.

In Italy, creative writing mostly remained a prerogative of private schools and clubs (Lorenzetti, 2002: 19-21). Lorenzetti informs that the first Italian workshop was held by the

¹ Collins English Dictionary. Copyright © HarperCollins Publishers, <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/creative-writing>, 07/02/2017, 16:09

writer Raffaele Corvi in 1983, at Teatro Verdi, in Milan; but it was only during the middle-Nineties that Italy experienced a huge spread of schools all over the country (to list the most famous ones, we can mention Turin *Scuola Holden*, Rome *Omero* school, and the *Circolo Walter Tobagi*, in Venice).

Why does Italy seem to be so skeptical about studying creative writing? Pendace affirms that it probably depends on the Italian approach towards writing:

Dicono gli americani che per scrivere un buon romanzo occorrono due ingredienti: il dieci per cento di ‘inspiration’ e il novanta per cento di ‘perspiration’, ovvero il dieci per cento di ispirazione e il novanta per cento di sudore, cioè lavoro, mestiere, fatica. Mentre in Italia, dove persiste ancora una concezione profondamente romantica dello scrivere, è duro a morire il mito dell’artista solitario a tu per tu con la sua Musa. Scrivere rimane per molti un processo insondabile e misterioso: com’è possibile, allora, *insegnare a creare?* (Pendace in Lorenzetti, 2002:16)

As a matter of facts, it is clear that teaching creative writing nowadays means to deal with a constant necessity of auto-legitimation (Mozzi, 2002: 11). This necessity is sometimes related to ‘marketing reasons’, due to the overabundance of schools and manuals we mentioned before or, on the contrary, it could be related to the need of breaking up the skepticism of a culture which still considers writing as a prerogative of ‘literary geniuses’.

We found this need for auto-legitimation manifested very clearly also by reading the incipit of different handbooks and websites we checked during our work.

For the purpose, it is useful to quote, for example, Bavaro’s ideas:

È consolidato luogo comune che arte e creatività non si possono insegnare: questa convinzione ha attecchito più profondamente nell’ambito della scrittura letteraria, nutrita dall’idea “romantica” dell’arte ispirata da un inafferrabile genio, refrattario a qualsiasi intenzionale tentativo di incantesimo. È una spiegazione che ci dà una splendida ma faziosa verità. [...] nella musica, nella pittura e nelle arti figurative in genere, nessuno si sogna di negare la necessità dell’apprendimento di *tecniche* e di lunghi tirocini ed esercizi prima di giungere a librarsi nella libera creazione avvalendosi delle abilità acquisite: si pensi ai compositori di musica o a ogni estroso strumentista, a pittori, scultori e architetti; senza escludere le scienze, i cui processi creativi hanno affinità con quelli dell’arte, al di là dell’artificiosa divisione consolidatasi nella nostra cultura. Ma tutto questo sembra pregiudizialmente negato a scrittori o narratori, considerati tali solo in base a una sorta di “predestinazione”, che ammetterebbe una padronanza di tecniche e abilità possedute inspiegabilmente dalla nascita (Bavaro, 1994: VII).

We can find a similar incipit also at the beginning of the famous-infamous American Gotham Writer’s handbook for creative writing²:

² The handbook is quoted from Lorenzetti in his enquire about creative writing. In this occasion, Lorenzetti reports a quotation from Beppe Servegnini: “La differenza tra Italia e Stati Uniti è enorme: laggiù i lettori credono che, muniti di un buon manuale, si possa affrontare qualsiasi cosa. Noi Italiani invece, diffidiamo di

Simply put, we believe anyone can write. We believe writing is a *craft* that can be taught. True, talent cannot be taught, only nurtured, but *the craft of writing can be taught*. [...] There's no easy formula for creating great fiction, but a fundamental knowledge of writing craft is, more than anything, what will allow your talent to blossom on the page (Gotham Writers' Workshop, 2003: V).

We are not going to spend many words on the concept of 'talent', of an undetermined 'x-factor', or on the idea that creative work cannot be taught. It is the same superstition we found in [Chapter 1](#), when we approached the issue of the misconceptions about the origin of creativity.

What it is important to highlight in these quotations is the fact that in both cases creative writing training is supposed to focus on two ingredients:

- a) Creativity, or, to use the infamous words from the mystical conception of creativity, 'talent/inspiration';
- b) The mastering of some linguistic-textual techniques.

In most of these handbooks, we can find some exercises aimed to develop creative thinking or, roughly said, to 'find inspiration' (such as the 'creative observation exercise' we will mention in [Chapter 4](#)). However, the discipline of creative writing mainly focuses on the training of linguistic-textual skills, and specifically on the strategies - the *craft*, the *techniques* - which are considered to be fundamental while working on a creative text.

Therefore, given that creative writing embraces different text types, the discipline is divided in various branches, according to the text type it deals with.

In this essay, we mainly focus on narrative texts, for reasons we are going to approach in [Chapter 4](#). However, for the purpose of clarification, we would like to give a quick overview on the main text types that can be produced through conscious written production, focusing eventually on the features of narrative texts.

3.2 Text types

In [Chapter 2](#) we reported a quick definition of 'text type', by describing the elements of communicative events. We also mentioned that the term 'text type' is frequently associated (and often confused) with the term 'genre'.

However, the notion of text type seems to be an "elusive concept which cannot yet be established explicitly in terms of linguistic features" (Lee, 2001: 41).

tutto ciò che è scritto, graduale, razionale. Per migliorarci, confidiamo più nei santi, nelle lotterie e nei parenti" (Lorenzetti, 2002: 14-16).

In his analysis, Lee examines the terms ‘text type’ and ‘text genre’ in comparison, and states that, while genres are defined by *external elements* “such as intended audience, purpose, and activity type”, types are defined by *internal criteria* (Lee: 2001: 38). Such internal criteria are conceived according to the cognitive function the text has in terms of *output* (Balboni, 2006: 109) but also, we could say, according to the objective the text is written for in terms of *input* (to expose, to argument, to narrate, to regulate), and as a consequence to the linguistic act related to that objective. In this perspective, text types could be associated with the four traditional “rhetorical categories of *narrative, description, exposition* and *argumentation*” (Lee: 2001: 41).

In conformity with this conception, Lavinio synthesized the distinctive elements of text types in a concise definition:

Nonostante le numerose oscillazioni e incertezze del tipo suddetto, ormai da anni, nell’ambito dell’educazione linguistica, si fa spesso riferimento a una tipologia testuale particolarmente utile per addestrare gli allievi alla comprensione e produzione testuale. È la tipologia costruita su basi funzionali-cognitive, mediante la combinazione di due parametri relativi:

- a) alle macrofunzioni comunicative o macroatti linguistici che presiedono alla costituzione dei testi;
- b) alle matrici o processi cognitivi loro correlati (Lavinio, 2000:1).

According to this definition, we can identify four main types of text that are listed in the table below (specifically, we report “cognitive skills” from Lavinio, 2000: 2, and “text features” from Trovato 2013: 10-11).

Text type	Linguistic act	Cognitive skills required	Text features
Descriptive text	<i>To describe</i>	Perceiving differences, analogies and connections of perceptions related to phenomenon, objects, states of things or situations considered in a <i>space</i> -context and order.	<ul style="list-style-type: none"> • Description of objects or situations which aim is to create a detailed picture in the reader’s mind; • Richness of details; • Prevalence of spatial order.
Narrative text	<i>To narrate</i>	Perceiving differences, analogies and connections of perceptions related to events and actions considered in a <i>chronological</i> context and order.	<ul style="list-style-type: none"> • Sequences of events/actions are connected in order to create a story; • The story takes place into a defined space-time setting and involves one or more characters;
Argumentative text	<i>To argument</i> (for sustaining or demonstrate a hypothesis and convince an interlocutor)	Selecting and judging the concepts and the evidences more suitable to the objective of communication, associating these elements according to similarities, or contrast.	<ul style="list-style-type: none"> • Presentation of an opinion or a thesis in order to convince the addressee through evidences; • Elaborated structure (incipit, thesis, argumentation, confutation of objections, conclusion); • Logic order.

Expositive text	<i>To expose</i>	Understanding, which is revealed by scomposition (analysis) or combination (synthesis) of the main elements which form a certain concept.	<ul style="list-style-type: none"> • Presentation and explanation of phenomena, concepts, facts so that the reader could understand their nature and their features; • Use of different explanation strategies (such as definitions, classifications, etc.); • Logic order.
Regulative text	<i>To regulate</i>	Behaviour planning.	<ul style="list-style-type: none"> • Presentation of instructions and procedures, laws and rules; • Mostly based on codified models and pre-existent formulas; • Cronological order (instructions, procedures) or logical order (laws and rules).

3.3 The narrative text

As we can see in the previous table, a narrative text expresses the linguistic function of narrating one or more events/actions and is connected to the cognitive ability of perceiving events and actions in a chronological system. For this reasons, it is possible to affirm that the presence of a relevant event and/or action could be considered as the discerning element of a narrative text.

Also, other fundamental features of the narrative text are represented by:

- a) a defined *space-time setting*;
- b) one or more *characters* involved.

However, as we noticed during our workshop, generally there is no clear understanding of the concept of ‘narration’. In fact, when students were asked to define the significance of that term they would frequently answer by stating that “a narration is a story”, nonetheless most of them were unable to clearly define this second notion.

Generally speaking, in their conception of ‘narration’ the ‘event/action’ element was frequently missed, and even after studying and apparently understanding the theoretical meaning of ‘narrative text’, most of the texts produced by the participants were still too similar to simple descriptions or introspections; they were mostly static, with insufficient action involved.

In other words, the solid acquisition of the concept of ‘narration’ turned out to be one of the most difficult processes for the students.

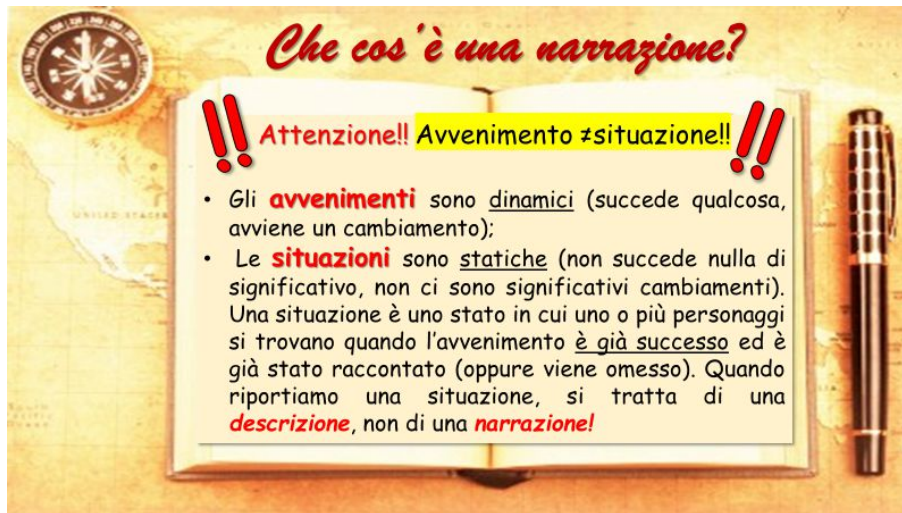


Figure 1- Materials from the Roundtable Workshop (PPT)

According to Lavinio (Lavinio, 1995: 140-141), this difficulty seems to be a shared issue. In fact, in this regards, Lavinio mentioned a writing competition which was addressed to female writers belonging to different school levels (from primary to secondary school)³. Specifically, we can notice that, by analyzing the texts produced by the girls, Lavinio reports the same problem we found during our workshop activities:

Questi testi [...] sono spesso, piuttosto che narrativi, statici e descrittivi, centrati sulla presentazione di sé o di amici o compagni, autoritratti o ritratti a cui manca uno svolgimento temporale o una sequenza di fatti tra i quali ne emerge almeno uno rilevante. Mentre *svolgimento temporale* e *avvenimento* sono le condizioni minime perché si possa parlare di racconti in senso semioticamente fondato, se non si vuole fare dell'etichetta 'racconto' una categoria troppo larga e generica. (Lavinio, 1995: 140-141).

Lavinio concludes that this misconception is probably related to the lack of a systematic focus on narrative *production*. In fact, narrative texts, although frequently approached *receptively* through reading, are characterized by mechanisms the complexity of which is often obscure to students.

In accordance to this theory, Balboni states:

Gli adolescenti sono degli affabulatori spontanei, ma non hanno gli strumenti per tradurre queste potenzialità in testi adeguati: non sanno uscire dall'autobiografismo, non sanno costruire un intreccio complesso, non hanno il coraggio di affrontare una dimensione maggiore di quella della breve poesia, della pagina diaristica, della narrazione breve (Balboni, 2013:128).

For these reasons, the clear understanding of the notion of 'narration' became one of the main focuses of our workshop, as we will highlight in [Chapter 5](#).

³ Penna, inchiostro e Calamaio, Cagliari, 1991

3.4 The storytelling

The narrative text could result to be a very effective typology, especially in terms of appeal and persuasion. In fact, reading or listening to a narration could be a *totalising experience*, as it could stimulate two different aspects of mind:

- a) On one hand, rationality, as a narrative plot is generally conceived to stimulate the addressee's curiosity by formulating questions and (not) giving answers (Ebenbach, 2002: 54-56). In this perspective, Ebenbach mainly referred to the *major dramatic question*, an unsolved interrogation which supports the whole plot. In other words, as it happened for king Shahrīyār in *One thousand and one nights*, we keep reading/listening because we want to know the answer to this question: we want to know whether the prince will set the princess free or not, who is the murderer in the story, whether the young boy will marry the girl he loves or find the place he belongs to. In other words, we want to know how the story ends. Also, while we read, we make hypothesis, we activate expectancy narrative-grammar strategies and we want to discover whether they are correct or not;
- b) On the other hand, also emotional processes are involved, as reading could be an overwhelming emotional experience. In fact, the presence of human or humanised characters creates an emotional link between the story and the reader, and pushes him/her to the identification. Meanwhile, the description of the setting and atmospheres conveyed through reading makes the reader feel like he/she is *in* the story, like he/she were part of it.

But the reason why the narrative text can be considered the preferential text type in terms of persuasion effectiveness seems to lay in the strong relation between narration and memorization. Specifically, studies in psychology have hypothesized that the human brain structures new memory items to recover in accordance with a narrative scheme.

In this regards, Bruner states:

La forma tipica di strutturazione dell'esperienza (e del nostro ricordo di essa) è narrativa, e Jean Mandler ha il merito di averne raccolto le prove, dimostrando che ciò che non viene strutturato in forma narrativa non viene ricordato. La strutturazione fa proseguire l'esperienza nella memoria dove, come sappiamo dai classici studi di Bartlett, viene sistematicamente modificata per conformarsi alle nostre rappresentazioni canoniche del mondo sociale, oppure, se ciò non è possibile, finisce o con l'essere dimenticata, o con l'essere messa in evidenza per la sua eccezionalità (Bruner, 1992: 65).

In this perspective, narration would result to be the most effective form of persuasion as it responds to a psychological *necessity* of the human mind.

Great storytellers have the artifices of narrative reality construction so well mastered that their telling preempts momentarily the possibility of any but a single interpretation— however bizarre it may be. The famous episode of a Martian invasion in Orson Welles's broadcast of *The War of the Worlds* provides a striking example. Its brilliant exploitation of the devices of text, context, and mis-en-scene predisposed its hearers to one and only one interpretation, however bizarre it seemed to them in retrospect, it created "narrative necessity," a matter we understand much less well than its logical counterpart, logical necessity (Bruner, 1991: 9).

Due to this strong persuasive power, narration has always crossed the borders of literature and entertainment and has been frequently used in order to reach other pragmatic purposes.

In this perspective, we usually talk about 'storytelling', a term that can be considered as a synonym of 'narration', but that recently assumed a more specific connotation: in fact, nowadays, the word 'storytelling' is generally associated to narrative production which is more pragmatic-oriented (Giudici, 2011: 3-4). Specifically, it is easy to recognise the use of storytelling in pedagogy, marketing, rhetoric and religion.

For example, as a matter of fact, many modern commercials apply the same strategy that has been used for ages: to stimulate the addressee's curiosity through a short plot and to create characters who push the him or her to the identification.

For the purpose, it is useful to consider, for example, myths such as *Icarus* and *Prometheus*, or parables as the *Prodigal son*, or even folktales where heroes always triumph and villains are always punished. These stories frequently contain a moral message, a model of behaviour to follow or, on the contrary, to reject ("I can identify myself with Prometheus, I probably would have done the same. But now I know that I would have been punished" or, on the contrary "I can see myself wearing those shoes/driving that car and, if I do, I will find the love of my life just like the girl in the commercial").

About the persuasive power of storytelling, and about its massive presence in everyday life, Denning states:

Stories fill our lives in the way that water fills the lives of fish, stories are so all-pervasive that we practically cease to be aware of them (Denning, 2008 in Giudici, 2011: 4).

This is one of the reasons for powering narrative production, and in particular for training the habit of storytelling: narration is a competence which could be used in a transversal perspective.

In this regards, it is important to mention that narrative is also a *universal code*, as narration results to be not only *trans-cultural*, but also *trans-semiotic*. In other words, narration is to be found not only in verbal texts, but also in most of the other semiotic codes (such as films, paintings, dance, etc.).

In this perspective, we report a quotation from Barthes:

[...] la narrativa è presente nel mito, nelle leggende, nelle favole, nelle novelle, nei racconti, nell'epica, nella storia, nella tragedia, nel *suspense drama*, nella pantomima, nei dipinti [...] nelle vetrate policrome, nel cinema, nei fatti di cronaca, nella conversazione. La narrativa si manifesta inoltre, in questa infinita varietà di forme in ogni tempo, luogo e società; essa, invero, nasce assieme alla storia stessa dell'umanità; non esiste, infatti, e non è mai esistito in alcun luogo, nessun popolo senza narrativa; [...]. Come la vita stessa, essa esiste di per sé, è internazionale, trans-storica, trans-culturale (Barthes 1969, 7 in Marfé 2011, 9).

3.5 Narratology

In conclusion, we are going to spend one last paragraph to clarify the concept of narratology, which can be roughly defined as the discipline that studies narrative texts in terms of *reception* and understanding.

About the concept of narratology, Cobley clarifies:

Sometimes "narratology " is the name given to any form of analysis of narrative, but this is misleading. The term instead refers to a particular period in the history of narrative analysis that not only has had important consequences for other areas of study but has itself been transformed by other disciplines and perspectives. What characterizes narratology most readily is a *systematic, thorough, and disinterested approach to the mechanics of narrative*, an approach in stark contrast to those approaches that observe or seek out "value " in some narratives (and not others) or provide hierarchies of narratives based on spurious categories, such as the "genius" of an author or artist [and in this perspective narratology differs from the branch of literature that focus on narrative works] (Cobley, 2005: 1).

Cobley also states that narratology derives from Structuralism and Russian Formalism, two approaches developed during the Twenties. Specifically, both of them analyzed for the first-time narrative texts, and in particular Russian folktales, in grammatical patterns (the first conventional work of narratology is considered to be Propp's *Morphology of the Folktale*, 1920). However, as Cobley states, the pioneer of the discipline could be embodied by Aristotle, whose *Poetic* (c. 330 b.c.e.) is still mentioned for describing the three main parts of a narrative plot.

Since narration is a trans-semiotic code, as previously stated, Narratology is frequently interconnected to Semiotic, which is "the study of the sign in all its manifestations" (Cobley, 2005: 2). For this reason, many great experts of semiotic are frequently quoted as it comes to narratology (it is sufficient to think, for example, to Italian semiotic scholars as Umberto Eco and Cesare Segre).

During our workshop, we used to refer to narratology as 'grammar of the narration', a definition which was inspired by the title *Grammatica della Fantasia*, by Rodari, and which underlines the scientific-grammatical approach to narration.

The objective of narratology is to analyze the main elements of narrations and to achieve the ability to recognize those elements in a narrative text.

For this reason, we could say that creative writing and narratology could be considered as two specular disciplines, as they study the same object (the narrative text) from two different viewpoints (production/reception).

In Italy, the narratological approach is frequently used for training the written comprehension ability during the first school-levels. As a consequence, students often *do* possess a passive competence of the basic terms of narratology (for examples the concept of *narrator*, *protagonist*, *plot* and *fabula*, etc.), although this competence is generally very superficial. However, narratology is a stratified subject, which deals also with more complex concepts and contents, such as the controversial distinction between *story* and *plot* (or *elocutio* and *dispositio*) in which the first term indicates the content of the narration, and the latter defines the narration itself, the specific way the story is told (Segre, 1976: 3), with the possible implications it could lead to.

However, we would like to clarify that our workshop is conceived as an introduction to narratology. In other words, we decided to focus only on the basic elements of narrative texts, given the fact that, as we will explain in [Chapter 4](#), we conceived narrative writing as an *instrument*, not as an *objective*.

PARTE SECONDA: “IL PERCHÉ”

OVVERO: *PERCHÉ* ALLENARSI ALLA SCRITTURA CREATIVA?

4. FOUR GOOD REASONS FOR TRAINING CREATIVE WRITING

As previously mentioned, the aim of the present chapter is to find an answer to the following question: *why* training creative writing? In other words, what are the benefits of using creative writing as a ‘training ground’ for language education?

4.1 A “short” answer

The answer is very simple: we suggest the didactic practice of creative writing because it allows us to use emotions as a *motivational catalyst* for language learning.

This statement leads to an important clarification: the purpose of the training *is not* to turn students into world-famous writers (although it would be, indeed, a remarkable result). On the contrary, creative writing must be conceived an *instrument* to reach a more important purpose: the achievement of a global *communicative competence*.

In fact, the present essay is conceived in accordance to a specific didactic philosophy, which considers the aim of language education to be the acquisition of a communicative competence that could serve the student *in a lifelong-perspective*.

In other words, according to our conception of language learning, a good language teacher should first of all investigate the aims of language teaching. He or she should ask himself or herself *why* he/she teaches the language; then, under this perspective, the answer should be: to provide students with a solid linguistic, extra-linguistic and cultural knowledge (and practice) that can be used *in real life* to support effective communication (Balboni, 2010: 5-15).

However, it is also necessary to consider that ‘language education’ is, first of all, ‘*education*’. Therefore, before wondering what the aim of language teaching is, it is essential to question ourselves about the aim of education in general. In this regards, we firmly consider the objective of education to be the improvement of the student's life conditions; in other words, the purpose of education is to provide learners with all the instruments they would need in order to reach the objective of *self-realization*.

Specifically, we usually talk about the goals of education in terms of *culturalisation*, *socialisation* and *self-promotion* (which goals are described in Caon and Spaliviero, 2015: 12):

- a) *Culturalisation* means to help the student break up all the linguistic and cultural barriers that can cause him/her difficulties. This goal can be reached only by building up a solid linguistic and cultural knowledge about the learner’s proper

culture (*enculturation*) or about non-native contexts (*acculturation*). The achievement of such knowledge is crucial for the learner to be accepted by a social group;

- b) *Socialisation* means to help the student learning how to relate with other people in a positive interaction;
- c) *Self-promotion* means to help the learner knowing himself/herself, and consequently discerning how to relate with his own interests, skills, weaknesses and life-goals.

For these reasons, we decided to include in the present chapter also a focus on psychological and intercultural benefits of creative writing, driven by the conviction that the learner should be considered as *a global entity* to whom the achievement of psychological wellness and social skills plays a key role in terms of self-realization.

This being said, the question is: how can emotions be used effectively to motivate students?

First, we start by reporting a definition of ‘emotions’, which, according to Damasio (Damasio, 1994, p: 145 in Balboni, 2013b: 13) are “changes in body state in response to a positive or negative situation”, and are different from *feelings*, which on the contrary are defined by Damasio as “the *perceptions* of these changes”.

For a long time, the use of emotions as a support for teaching seemed to be a paradox. In fact, traditional educational approaches were mostly based on the idea that learning was a matter of logic and cognition; at the same time, rationality and emotions were thought to be two entities belonging to two separate worlds. Two entities that were to be kept well separate (Cardona, 2010: 27).

However, more recent studies in psychology and neurobiology seem to deny this conception, and on the contrary prove that emotions play a very important role in mental processes such as language learning. More specifically, while negative emotions such as fear of anxiety could undermine cognition, positive emotions are quite essential to fuel the learning process. In other words, in order to improve the brain’s activity, we should guarantee a positive integration of emotive and cognitive processes (Cardona, 2010: 31-32).

For example, describing the relationship between memory and emotions, neuroscientist LeDoux affirms that some amount of excitement is required to activate attention, perception, memorisation, problem-solving and any other cognitive process (LeDoux, 1998: 299). In other words, without the influence of emotions, as LeDoux states, we would approach reality full-passively and full-unproductively. This fact is supported by the evidence that, giving a small detail in a picture or in a film sequence, if it does not cause at least a slight amount of curiosity,

we hardly notice its existence. However, LeDoux affirms in addition that if the amount of excitement is too much, it will cause us irritability, anxiety or even unproductiveness.

According to this idea, Cardona concludes that not only a certain amount of excitement is required in order to activate the cognitive process of memorisation, but that also different types of emotions have different effects on the process of memorisation (Cardona, 2010: 27). In fact, as he states, if the emotive reaction produced by the new stimulus is *negative* (such as fear or disgust), the elaboration of the new memory-item could be altered, if not fully compromised.

Under this perspective, in the last decades, many studies in neurobiology and psychology tried to define the controversial relation between emotion and cognition. Therefore, many new theories rose.

According to these theories, we noticed that the influence of emotions on cognitive processes could be observed in three different aspects of learning: *perception and memory, attitude and motivation*.

As an example, we will report some of these studies, selecting the ones which appear to be more relevant for a learning-oriented reflection.

a) *Krashen's affective filter*

The *affective filter* is a metaphor elaborated by American linguist Krashen to describe the impact of emotions in second language learning process.

According to Krashen's theory, the effective filter could be described as a psychological barrier that can inhibit the learning process, as it affects the working memory. In other words, when we experience anxiety, stress or lack of self-confidence while learning, the affective filter is high, so that the process of memorisation and item recovering tends to be harder, or even impossible (Balboni, 2012: 85-86).

This metaphor describes a neurological situation of conflict that affects two glands involved in the memorisation process: amygdala and hippocampus.

When dealing with challenging situations, the human brain reacts accordingly releasing hormones, such as noradrenaline, which activates memorization processes and facilitates the access to long term memory. However, in situations of anxiety and negative stress two different patterns are simultaneously activated: while the amygdala prepares the body to face the danger releasing a steroid, cortisol, the hippocampus, not recognizing any real threat, acts to contrast the effects of the amygdala. Therefore, the hippocampus, which is fundamental for turning short term memory items into long term memory items, results to be unable to work properly (Caon, 210: XLII-XLIII).

As a consequence, information processing, memorisation and at the same time memory-recovering is compromised, with very bad consequences on the quality of the learning process.

b) Shumann's Stimulus Appraisal Theory

According to the *Stimulus Appraisal Theory*, developed by neurobiologist Schumann and related to the *Cognitive Theory of Emotions* by American psychologist Magda B. Arnold (Balboni, 2013b: 11-12), when individuals face a new stimulus, their brain automatically operates an action defined *appraisal*, which indicates an activity that involves at the same time an *evaluation* and an *appreciation process*.

The aim of this evaluation is to decide how to react to a new stimulus; to determine, in other words, whether to process it or not. Specifically, the stimulus is evaluated according to five different factors (described in Balboni, 2013b: 12):

- a. *Novelty*, which can be roughly defined as the non-repetitiveness factor of the new stimulus;
- b. *Attractiveness*, which measures whether the stimulus is perceived as pleasant for the five senses;
- c. *Functionality*, which is related to the usefulness of the new item in accordance to the individual's needs;
- d. *Feasibility*, which indicates how demanding our reaction to the stimulus is expected to be in terms of energy;
- e. *Psychological and social safety*, which measures how dangerous the processing of the new item could be in terms of social and psychological blame.

c) Damasio's Somatic Markers Hypothesis

Another theory connected to the role of emotion in the learning process is the hypothesis of the somatic markers, elaborated by neuroscientist Antonio Damasio at the end of the Twentieth Century.

To describe Damasio's hypothesis using his own words, we report the following introduction to *The Somatic Marker Hypothesis and the Possible Functions of the Prefrontal Cortex*:

The key idea in the hypothesis is that 'marker' signals influence the processes of response to stimuli, at multiple levels of operation, some of which occur overtly (consciously, 'in mind') and some of which occur covertly (non-consciously, in a non-minded manner). The marker signals arise in bioregulatory processes, including those which express themselves in emotions and feelings, but are not necessarily confined to those alone. [...]

Examples of the covert action of 'marker' signals are the undeliberated inhibition of a response learned previously; [...] Examples of overt action include the conscious 'qualifying' of certain option-outcome scenarios as dangerous or advantageous. The hypothesis rejects attempts to limit human reasoning and decision making to mechanisms relying, in an exclusive and unrelated manner, on either conditioning alone or cognition alone (Damasio, 1996: 1413).

In other words, according to Damasio's theory, a somatic marker is a sort of "biological prejudice", which appears to be necessary in terms of survival. This "biological prejudice" is determined by previous experience and can affect the individual's reaction to an external stimulus.

This reminds us of the *three elements of aptitude* that we analysed in [Chapter 1](#), while debating on the factors involved in creativity processes (the *cognitive factor*, the *affective factor* and the *action-orientated factor*).

To sum up the three theories, it is possible to conclude that science proves the influence of emotional factors in our reaction to external stimulus and suggests that, in order to improve the learning process, we would need to monitor the emotions associated to stimuli both in terms of quality and quantity. This could be done only through a reasoned selection of stimuli which is based on learners' fears, needs and tastes.

Specifically, analysing the productive control of the emotions in the language class, Balboni synthesizes the teacher's expected behaviour in three tactics:

- a) [Gli insegnanti devono] provocare una reazione psico-fisiologica positiva, piacevole, tale da consentire l'acquisizione, cioè la creazione di sinapsi stabili, l'emozione *eros* [ossia il piacere];
- b) *Non* devono attivare la produzione degli ormoni dello stress che impediscono la sinapsizzazione, l'emozione *pathos* [ossia il disagio];
- c) Devono creare motivazione, cioè *epithymia*, il desiderio di imparare, di modificare l'architettura cognitiva della mente e quella biochimica del cervello. (Balboni, 2013b: 15)

In conformity with the will to take advantage of emotions in a positive way, a new teaching approach was developed.

The *Humanistic-Affective Approach*, elaborated in the Seventies, is featured by the centrality that emotions, affections and relations play in learning, with a specific focus on the student's self-realisation as the main aim of education (Begotti, 2006: 9).

Begotti also highlights seven main features of the Humanistic-Affective-Approach:

- a) The importance of stimulating the *natural disposition of the student in enquiring and learning*;

- b) The importance of choosing contents perceived as *significant*, in other words as *useful* for the learner's self-realization project;
- c) The use of *task-oriented teaching methodologies*, through which it is promoted an active role for students with the consequence that a more effective learning is guaranteed;
- d) The awareness that some aspects of learning potentially undermine the students' sense of safety and consequentially can be perceived as a threat and activate some defense-strategies which would be noxious for the learning process;
- e) The consciousness that, on the contrary, when the perceived danger is low (for example, there is a low risk to experience negative and demolishing criticism) the learning effectiveness improves significantly;
- f) The awareness that the more the student is independent in learning, the better the result is in terms of language acquisition;
- g) The importance attributed to the improvement of the learner's self-awareness. The necessity for the student to know himself/herself, his/her skills, his/her potential, his/her ambitions and at the same time to recognize how the learning process works, and consequently how to master it (in other words, the importance of achieving a meta-competence in learning).

Under this perspective, when affirming that the didactic practice of creative writing can determine the use of emotions as a *motivational catalyst* for language learning, we focus on three aspects of an ideal creative writing workshop:

- a) Through creative writing it is possible to promote an active role of the learner, as writing stories could be developed as a task-oriented exercise by planning a public performance moment (for example, the stories could be read in front of the class, or even published, for example in an online anthology). Also, the sense of a teacher-oriented communication is avoided, as in this case the addressee of the texts is a real range of readers, not only the teacher;
- b) Training in creative writing could mean the chance to work on contents perceived as psychologically relevant by students. This is allowed by the great freedom concerning the choice of topics and forms that features creative writing.

However, under this perspective, a contradiction may. In fact, as mentioned in [Chapter 3](#), creative writing indicates a writing practice that is supposed to imply a huge amount of free self-expression, in other words which is supposed to be *free* from the typical restrictions of academic production. However, a completely divergent writing practice,

which does not follow any rules, would be totally impossible to be used for didactic purposes or to be tested. In this regards, our proposal is based on a reasoned compromise between freedom and restrictions.

First, like any other game, also for the creative narrative one it is necessary to establish, discuss and understand a corpus of rules. Secondly, every exercise should combine free expression and appropriateness to established restrictions, according to its specific focus. For example, if the focus is on language contents or on narrative techniques, the writer himself or herself should directly choose both the topic and the subject of the story;

- c) Through group editing and peer revision a positive interaction between the learners could be promoted. Also, there could be a focus on the feedback and on the revision, which phase would no longer be passively accepted as a prerogative of the unquestionable teacher. On the contrary, learners will be pushed to be active also in this process, which consists in a dialogue, a negotiation of different points of view.

However, it is important to highlight that, without the correct methodology, the creative writing game is not going to bring the expected benefits.

4.2 Linguistic benefits of creative writing

We already highlighted the necessity of improving students' awareness on written communication aspects such as focussing on the addressee, on the setting, on the psychological key and in general on any other aspects of the communicative event. Therefore, first of all, we could affirm that the most immediate benefit of creative writing on language learning would be, not surprisingly, the improvement of students' writing skills, and, above all, of their consciousness on how written communication (should) works.

However, we should not consider written and oral skills as two separated blocks, without any reciprocal influences. On the contrary, when you are training yourself in writing you are also training yourself in speaking, as we could consider writing as a *training ground* for speaking.

To clarify the relation between writing, speaking and language improvement more broadly, we can report the *Communicative Competence Model* elaborated by the Venetian School of Language Teaching (Balboni, 2012: 26-27).

As previously mentioned, the achievement of a solid communicative competence is the aim of language learning. But what does 'communicative competence' mean? According to this model, the communicative competence is the translation of a series of *mental knowledges* into *performances* which are appropriate to real life *communicative events*.

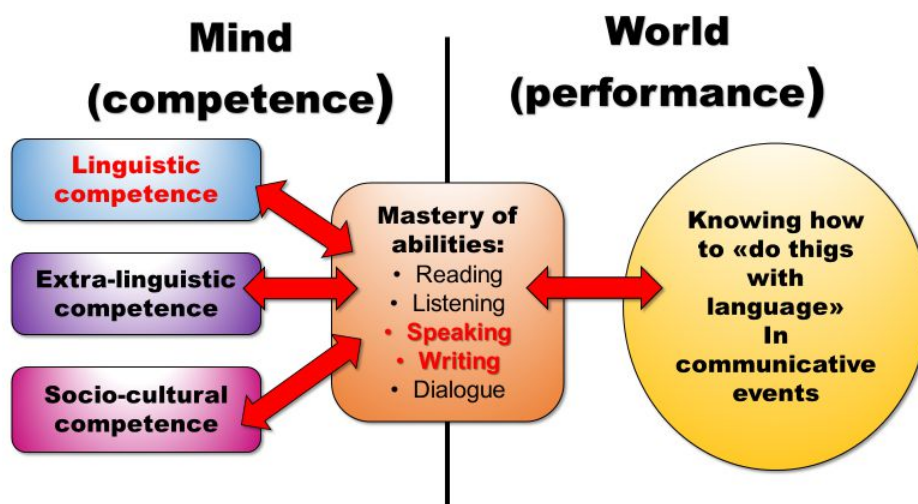


Figure 1: Communicative competence model (Balboni, 2012: 26)

Specifically, in the model we can distinguish three main blocks. First of all, a series of mental competences (on the left), which represent the background information needed in order to be able to communicate (“knowing the language”). These mental competences are:

- a) The linguistic competence;
- b) The extra-linguistic competence;
- c) The socio-cultural competence;

The second block is composed by a series of abilities, the mastering of which is requested in order to translate the mental knowledge into performance (“knowing how to produce language”). These abilities can be divided in different groups according to the dichotomies oral/written or productive/receptive. Specifically, we can list five primary abilities:

- a) *Reading*, which is a visive-receptive ability;
- b) *Listening*, which is an oral-receptive ability;
- c) *Speaking*, which is an oral-productive ability;
- d) *Writing*, which is a visive-productive ability;
- e) *Dialoguing*, which is an oral-integrated (receptive + productive) ability.¹

The third block is represented by the “communicative event block”, which is located in the world and is related to the awareness of how to translate these knowledges and abilities in performances that are *appropriate* for the specific communicative event.

As we can notice by focusing on the arrows, the three blocks of the model are not independent; on the contrary, they are all interconnected. Specifically, through *receptive* performances we receive new linguistic items from the world; those new items can be

¹ There are some more abilities, like for example chatting, which is the new emerging written-integrated ability.

memorized to enrich the mental competences. At the same time, by enriching the mental competences, we can improve our *productive* performances.

This mutual relation connects the different abilities, and at the same time links them to the linguistic competence:

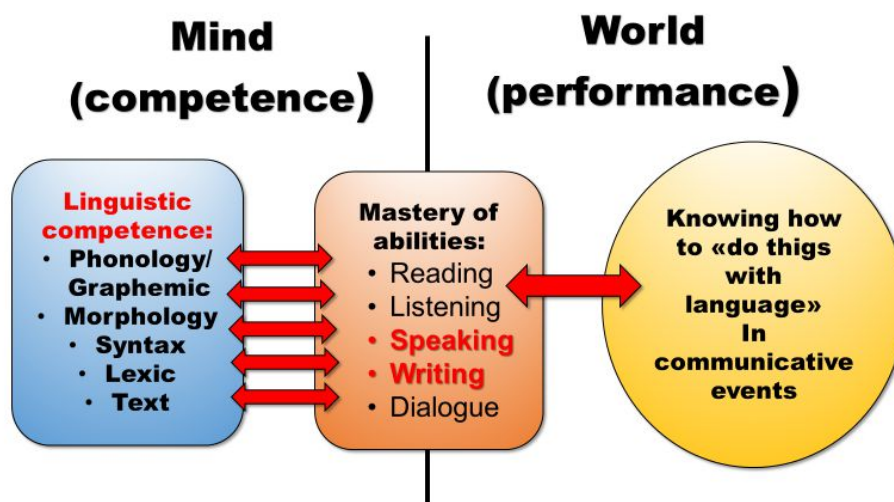


Figure 2: connections

In fact, by reading/listening you learn new aspects of the language, and by learning these new aspects you improve your written/oral production. However, at the same time, you also improve your receptive skills, so that you will be able to approach more complicated texts, and, again, learning new language, repeatedly.

But what is the direct relation between written production and oral production? And why did we state that writing can be used *as a training ground for speaking*? The answer is related to the time-factor we mentioned in [Chapter 2](#), as one of the main differences between oral and written communication. In fact, the process of writing requires a significant amount of time, so that it gives you greater chances to reflect, decide and emend your message. Consequently, this major amount of processing time, if effectively used, can be translated into a major linguistic richness.

Performing in written or oral production basically means to make a series of choices. These decisions can be related to the communicative event (“What is the communicative event I am performing in?”, “What are my objective?”, “What is the status of my addressee?”), or to the language (“What article should I use for this noun?”, “What synonym can I use instead of repeating that word?”). While writing, you have plenty of time to find the correct answers to these questions (but also, we would say, to find the correct questions for orienting your production). On the contrary, in oral production, this process is immediate, as process and

product are simultaneous. Under this perspective, we can claim that writing can help you *to automatize* this questioning and answering process.

If you play an instrument and you want to learn a new song, you most likely practice by performing it slowly, bar by bar, before being able to play the whole song at its normal speed.

The same thing could be done with language production. Written exercises give you the chance to practice language production in a more relaxed situation and, by practicing, your oral production will assimilate the richness typical of the written production.

4.2.1 Why writing narrative?

Also in this case, the short answer is very simple: in this essay, we chose to focus on narrative production because, in our opinion, it is the text type that allows us to experiment the huger linguistic range. In other words, the answer is *richness*.

a) *Richness in terms of text type*

We have seen, in *chapter 3*, that a narrative text is a text type that represents the written transposition of an event. Therefore, it must involve some characters and some actions, which are settled in a specific time and space.

However, though it can sound paradoxical, a narrative text always includes different text typologies:

- *Descriptive parts*

Descriptive parts can be found in all narrative texts. In fact, descriptions play a very important role in order to make the reader feel part of the story, sensing the atmosphere of the narration.

- *Expositive parts*

Expositive parts can be used to sum up a long period that is not fully relevant to the narration, to define the historical-political setting of a story and in general to give a huge amount of information required in a limited space.

- *Directive parts*

Directive parts can be found every time that some instructions are given, or some norms are established.

- *Argumentative parts*

Short argumentative parts can sometimes be found in dialogues, when a character needs to convince the others. A good argumentative skill may characterize a character supposed to be particularly clever.

b) *Richness in terms of language variety*

In [Chapter 2](#) we listed the main differences between written and oral language. It is possible to sum up those differences, though belonging to different aspects of linguistics (morphology, syntax, lexical, etc.), with statements:

- a) Written language generally presents more variety of forms than oral language;
- b) Written language is generally characterized by more emotional control;

Both differences are due to the time-factor.

For a long time, in language education, there has not been a serious enquire about what was the target language requested from students (Lavinio, 1995: 19). As Lavinio affirms, the aim for both written and oral production was to imitate “the language of literature”, which meant “the language of classics”. In other words, the students’ target language was supposed to be the language in which syntactic complexity and lexical archaisms we could still notice the stain of Latin.

The problem of this conception is that language changes; and while everyday language was changing, the language of education remained static, losing contact with reality. This produced what was called “Pinocchio’s talk”, or the bad habit of “sounding like you have swallowed a dictionary” (again Lavinio, 1995: 19).

However, this static division between the versatile, multifaceted ‘real language’ and the static, abstruse ‘school language’ only led to confusion, if not to linguistic bipolarity.

In this perspective, one of the aims of language education is to make the student aware that language is a complex reality, that it is composed by different linguistic *varieties* which could suit different purposes.

Specifically, we can distinguish between five main *types of varieties* (all five are described in Serrianni and Antonelli, 2011: 5):

- a. *diamesic* varieties, which are different forms of the languages determined by the means of communication used;
- b. *diastratic* varieties, which are determined by the social level/education level of the speakers;
- c. *diatopic* varieties, which depends on the region where the language is spoken, or on the origin of the speakers;
- d. *diachronic* varieties, which are related to the time-factor, as language changes and evolves day after day.
- e. *diaphasic* varieties, which are connected to the specific communicative event in which the language is spoken.

So, which language should we use? As a matter of fact, there is no linguistic variety that could be defined to be *absolutely* wrong. Also in this case, it is more a matter of *appropriateness* to the specific communicative purpose the language is used for. In other words, it depends on different factors, such as the level of formality requested, the interlocutors involved, the setting and the rules of the communicative event.

Academic language is only one of those varieties, even though it is probably the one students will use more frequently during their school-life. Under this perspective, we believe that one of the aims of language education should be to make the student aware of the variegated nature of language, and consequently of the possible instrumental uses of the different language varieties.

In narrative writing, all varieties can be combined for aesthetic purposes.

In fact, as it happens in real life, also in fiction the language can change in accordance with the setting of the story, the characters involved and the situations they should deal with.

For example, a good technique could be the use of specific language varieties in order to make characters featured through dialogues.

Let us consider, for example, the linguistic connotation of Don Anacleto, who embodies the stereotype of the pedantic scholar in the novels of *The Cemetery of Forgotten Books* saga:

Don Anacleto was a secondary-school teacher with a degree in Spanish literature and a handful of other Humanities, and he shared an apartment on the first floor with seven cats. When he was not teaching, he moonlighted as a blurb writer for a prestigious publishing firm, and it was rumored that he also composed erotic verse that he published under saucy alias of ‘Humberto Peacock’. While among friends Don Anacleto was an unassuming, genial fellow, in public he felt obliged to act the part of declamatory poet, and the affected purple prose his speech had won him the nickname of ‘The Victorian’.

That morning, the teacher’s face was pink with distress, and his hands, in which he held his ivory cane, were almost shaking. All four of us stared at him.

“Don Anacleto, what’s the matter?” asked my father.

“Franco has died, please say he has” prompted Fermin.

“Shut up, you beast” Merceditas cut in. “Let the doctor talk”.

Don Anacleto took a deep breath, regained his composure, and, with his customary majesty, unfolded his account of what had happened.

“Dear friends, life is the stuff of drama, and even the noblest of the Lord’s creatures can taste the bitterness of destiny’s capricious and obstinate ways. Last night, in the small hours, while the city enjoys the well-deserved sleep of all hardworking people, Don Federico Flavià i Pujades, a well-loved neighbor who has so greatly contributed to this community’s enrichment and solace in his role as watchmaker, only three doors down from this bookshop, was arrested by the State Police”.

I felt my heart sink.

“Jesus, Mary and Joseph!” remarked Merceditas.

Fermin puffed with disappointment, for it was clear that the dictator remained in perfect health.

Carlos Ruiz Zafón, *The shadow of the wind* (2005: 153-154, translation by Lucia Graves)

Don Anacleto’s pedantry is manifested in the dialogue through the use of a literary variety of language, and specifically through frequent circumlocutions, though the rich adjectival use and through the complex syntax. But the exercise can be done also by ‘lowering’ the language, by adding a specific regional connotation (which in fiction is frequently connected to stereotypes) or by increasing the frequency of colloquial forms.

It is also useful for the purpose to consider the English variety spoken by Hagrid, one of the main characters of the Harry Potter saga:

“If anyone wanted ter find out some *stuff*, all they’d have ter do would be ter follow the spiders. That’d lead ‘em right! That’s all I’m sayin’.”

J. K. Rowling, *Harry Potter and the Chamber of Secrets* (2014: 279)

Hagrid is a wizard who comes from a modest cultural background (he is a Half-Giant), and who was expelled from school as a teenager. The author chooses to convey the naivety of the character by using a colloquial language, by inserting frequent abbreviated words and by giving a regional connotation to his speech by using the expression ‘ter’, a variety for ‘to’ associated to the Yorkshire area.

4.3 Benefits for literary education

In Chapter 3 we already described the strong relation between reading and writing, two abilities that should be considered as ‘two sides of the same coin’

We also said that studies on narrative text production often deviate to literary theory, as literary texts could be considered to be perfect models for narrative production.

In other words, in order to learn how to write, we need to read, and, at the same time, by improving our writing skills we feel the necessity of approaching new literary models. Therefore, we could state that *creative writing and literary education can fuel each other in terms of competences and motivation*.

It has been frequently highlighted that literary education is nowadays undergoing to a moment of deep crisis, which is causing a progressive distancing of the students from literary texts. Enquiring about the reasons of this crisis, scholars have underlined two main reasons (reported in Caon and Spaliviero: 2015, 80):

First of all, *the anachronistic conception of literature*, which has become old-fashioned in terms of subjects, aims, methods and contents. Specifically, Caon and Spaliviero report a consideration from Armellini (1987):

Secondo tale visione (che ha origine nell'età romantica in cui l'educazione letteraria svolgeva una funzione patriottica [...]) la letteratura è la “disciplina formative per eccellenza”, equivale nella didattica alla “storia della letteratura”, corrisponde a “un repertorio di classici” ed è finalizzata a “incamerare informazioni, non acquisire specifiche competenze”, poiché agli studenti si chiede principalmente di “esporre e commentare” (Armellini, 1987: 5-8 in Caon e Spaliviero, 2015: 80).

In other words, times have changed; objectives have changed; communication and written models have changed and, most of all, canals of communication have changed; but literary education has not.

The second reason of this crisis is to be found in *the anachronistic way in which literature is still thought*, an approach that does not take on account modern didactic methods and still considers ‘literature’ as a synonym of ‘history of literature’ (Lavinio, 2010: 53). Consequently, the subject seems to have lost most of its connections with texts and, at the same time, with today learners.

In view of the above, we could state that a notion-based approach to literature, together with the constant pressure determined by the lack of time in school routines, has lead literary education to commit two huge mistakes. The first mistake is a cognitive error. In fact, students are becoming used to reading the critical comment about literary texts before (or, sometimes even *without*) *reading* those texts. At the same time, students are supposed to learn about the author’s life and about his ideals and most relevant topics before actually searching for these elements *in his productions*. In other words, a fully *deductive* method is used when approaching literature.

This method, if abused, can be extremely unproductive, if not dangerous. First, because facing the original text is the only method to learn *how to read* literary texts (in order to achieve a literary competence, you need *practice*, not only *notions*). Secondly, we should consider that by supporting a notion-based approach we are contributing to fuel the defragmentation of knowledge that is pervading new generations due to the rise of new information means such as Google, Wikipedia, etc. (Lavinio, 2010: 57).

The second mistake is a psychological one. In fact, by distancing the students from literary texts we break the spell of identification and curiosity that represent the main seductive power of a good text.

In fact, to read texts we need motivational fuel. Also, indeed, facing literary texts requires a higher amount of motivation than simply reading a pop-novel, or, even better, watching a film. But this fuel can only be found *in* the text. In reading. In other words, by using a notion-based method we are accidentally contributing to support the idea that literature is boring, as it cannot give any pleasure, as it is a subject which is completely disconnected from the learners’ reality.

To sum up, a historical-centered approach to the didactic of literature, could lead to two main negative consequences for learners: one is the lack of competence (in reading literary texts); the second one is the lack of interest and motivation (and the consequential perception of literary texts as something completely extraneous from real-life).

Creative writing can be used to fill both of these gaps.

We are now considering, first of all, the problem related to the learner's lack of competences in literary communication.

By training creative writing, we push the learner to fit *in the author's shoes*. Not only to study rhetorical techniques that can be found in literary texts, but also to test them. Not only to be able to recognize a metaphor, but also to know *why* using that metaphor in that particular occasion could work better than using plain language. It is *learning by doing*. Not to mention that we get the learners used to activate expectancy grammar strategies while reading literary texts ("I was able to understand who the murder was not by focusing on the story, but by anticipating the author's narrative strategies").

Moreover, by training the students in writing, and most of all in writing a text which is supposed to have an *aesthetic function*, which should be pleasant and entertaining, and not only formally correct, we help the learners develop a competence which is not only *passive*, but also *active*.

Regarding the lack of motivation, we could state that, in order to motivate the students in approaching literature, we should create an *emotional link* between the student and the written text. In order to create this link, it has been suggested as a possible solution the widening of the body of models selected for teaching literature (Caon e Spaliviero, 2015: 86), for example by including as studying materials also the so-called para-literary texts (songs, pop-fiction novels, young adult literature, etc.).

This being said, we suggest that, as it comes to personalizing studying materials, nothing would work better than pushing students to produce their own materials, to share them with the class, to compare their productions, and after that to compare their texts to literary ones, in order to find links, differences, recurring elements.

As previously stated, for reading and writing, we could affirm that also creative writing and literature can be considered as 'two sides of the same coin', as they both originate from the individual's need of enquiring about himself or herself and about the world, to sublimate fears, passions and ideals into a crystallized, sharable form.

The aim of using creative writing as a training ground for literature could be for the students to discover this strong relation. To discover, through writing, their "need for literature":

[...] La scoperta da parte degli studenti del loro “bisogno di letteratura”, in quanto bisogno di narrare e di condividere l’esperienza umana nei suoi nuclei trascendentali (l’amore, l’amicizia, le emozioni, I sentimenti, la morte, ecc.), trovando delle possibili risposte alle problematiche esistenziali che caratterizzano soprattutto l’adolescenza (Caon e Spaliviero, 2015: 85).

And, after all, what is literature, if not the canonization of what was once originated by the narrative need of a single individual in a single historical moment?

4.3.1 *Why narrative texts?*

The answer to this question is very simple. We suggest narrative production as one of the best training ground for literature, because the narrative text is one of the most recurrent text typologies students face in literary studies.

In this perspective, a huge benefit of creative writing on literary education would be to train the common ability represented by the *narrative competence*. The competence in reading and writing narrative texts, achievable though possessing a background knowledge of narrative theoretical elements and practical strategies,

In this perspective, it has been noticed how rarely education has taken advantage from this intersection between literature and narrative writing.

It is suitable to consider, for example, Bavaro:

È stato giustamente osservato che lo studio dell’italiano nella nostra scuola, e con gradualità maggiore dagli ordini inferiori ai superiori, si trova in uno stridente paradosso: gli studenti sono obbligati a leggere e studiare i testi creativi di letteratura, mentre sono chiamati fino alla soglia dei vent’anni a scrivere esclusivamente alla maniera del saggio, cioè il tema scolastico. (Bavaro, 1994: 8)

In other words, while learners are pushed in reading narrative texts, they are supposed to produce mostly argumentative-expositive texts. We could find the same consideration in Lavinio, who focuses on the analysis of textbooks:

[...] I lavori italiani più recenti sulla scrittura a scuola [...] liquidano velocemente i testi narrativi, o non se ne occupano affatto. Ciò è in dissimmetria con il ricco apparato di analisi che ne correda la presenza nelle antologie scolastiche, tese prevalentemente, però, allo sviluppo delle abilità di lettura e comprensione piuttosto che a quelle di produzione. Indicazioni interessanti per la scrittura (rifacimenti, manipolazioni, elaborazioni autonome) relative a testi narrativi sono solo negli apparati didattici delle antologie più innovative e sensibili alla dimensione della scrittura ‘creativa’, quasi a ribadire quello stretto legame tra lettura e scrittura che una didattica un po’ troppo concentrata sullo sviluppo separato delle quattro abilità a rischio di far dimenticare. (Lavinio 1995: 138)

In this perspective, we would suggest that literary and linguistic education could adopt a more trans-disciplinary approach and take advantage of their reciprocal intersection by giving room to an integrated study on narrative production and comprehension.

4.4 Benefits for intercultural and interpersonal education

We are convinced that the practice of creative writing could have positive effects also on intercultural and interpersonal education. In this perspective, we decided to put the two adjectives on the same level, as we firmly believe that communication always involves different *individuals*, before involving different *cultures*. Also, every person observes reality from a unique point of view, which is influenced by his/her culture, but also by his/her own life-experience.

It has already been stated that literary and intercultural education may have “convergent objectives” (Spaliviero, 2016: 34). Specifically, the intersection between literary education and intercultural education can be individuated in the focus on the development of psychological and ethical awareness, which can be trained in particular through the development of the so-called “relational/behavior abilities”.

Those abilities are specific mental habits that appear to be fundamental for the achievement of an open-minded attitude in intercultural communication (again Spaliviero, 2016: 34). These abilities (whose detailed explanation can be found in Balboni e Caon, 2015:145-157) are six. However, in this essay, we decided to mention only the three of them, which are the most relevant for our analysis:

- a) The ability of *observing*, which implies the capacity of *decentralization* and *emotional distance* from the situation observed;
- b) The ability of *relativizing*, which means the awareness that our point of view is always partial and affected by prejudices;
- c) The ability of *suspending the judgment*, which means the capacity not to fall into the trap of judging (and often *misjudging*) a situation or behavior that could cause us emotional and cultural discomfort;

We firmly believe that, likewise literary education, also narrative writing serves as a training ground for the development of some of the intercultural abilities.

Specifically, the ability of observing reality from a decentered point of view seems to be one of the most important factors in the creative process of fictional narrative. For example, one of the exercises we suggested for our workshop is the Creative Observation.

In this exercise, the learner is supposed to analyze a picture isolating every small detail and to try to find a narrative explanation for them (for example: “She is taking a huge bag with her because she wants to leave and not coming back”). However, in order to get the learners used to creativity, which means not to choose the most obvious solution, they are asked to try to find a less obvious explanation. This implies a process of elicitation of personal prejudices and stereotypes. We report, as an example, a conversation happened during the Creative Observation Exercise.

Esercizio

Proviamo ad osservare in modo creativo quest'immagine. Quali dettagli notate? Quali domande vi fareste e, secondo voi, quali potrebbero essere le risposte?

Proposte:

- La signorina è triste o felice? Da cosa lo deduci?
- In quale epoca siamo? Perché?
- Cosa c'è nelle due valigie?
- Perché si trova in questa situazione?
- Cosa succederà dopo?

NB. Non ci sono risposte giuste e risposte sbagliate!

Proviamo ora a costruire un racconto a partire da questi spunti!

Figure 3: Roundtable Workshop materials, PPT²

The class is observing the picture of a girl waiting for a train in the rain (Figure 3). The girl's face is not visible.

Teacher: “Is the girl sad or happy? Is this a sad or a happy sequence?”

Class: “It's a sad story and the girl is *obviously* sad”.

Teacher: “Why do you think so?”

Class: “Because it's raining”.

Teacher: “So...?”

Class: “So when it rains it's *always* a sad story, because the rain makes people sad”.

Teacher: “Mm... And why you think it does?”

Class, hesitating: “Well probably because rain's annoying, and cold. And when it rains the sky is gray and gloomy”.

Teacher: “So we can say that it depends on our own everyday experience with rain? But there are people who actually like rain. Can't you think of a reason why she should like rain?”.

Class, after a pause “Well, maybe she met her loved one in a rainy day, and ever since she felt happy any time she senses the rain on her skin”.

² Picture from the following link: https://www.google.it/search?q=stazione+attesa&client=firefox-b&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjH8JiR5YfSAhVHfhoKHUxhDv8Q_AUICgB&biw=1366&bih=628#imgcr=pA8E0ohWPIMVCM, 11/02/2016, 11:07.

Class, again: “Or maybe she lives in a country where it never rains, and every time it does, people are happy”.

This was only an exercise to make students used to think differently. However, it could also be developed into an intercultural perspective by discussing, for example, about clothes, colors and habits.

In this perspective, the learner should be able to relativize reality by giving up all the prejudices (which in this perspective only mean pre-conditioned judgments) and stereotypes that could affect his vision, because, as we state in chapter 1, stereotype is one of the worst enemies of creative behavior. The more the subject is controversial, the more the abilities of a-critical openness and decentration will be crucial.

The ability of decentration results to be necessary also for the process of character developing, in which the writer should be able to create multiple points of view, and sometimes even empathize with villains.

4.5 Psychological benefits

Given that our essay mainly concerns language learning, we do not have space for a detailed reflection on the psychological benefits of creative writing. However, in this perspective, we can list three main psychological benefits that can be achieved by the creative writing practice:

a) *Positive evasion*

Every reader knows that fiction gives the chance to escape from a painful or unsatisfactory reality and find temporary shelter in a virtual world. Not surprisingly, this evasion process could work even better when *writing* fiction, as the writer could create a world which is completely “custom-tailored”.

While enquiring on the benefits of creative writing, Bavaro (Bavaro, 1994: X) makes a distinction between what he calls *negative evasion* (drugs, alcohol, etc.) and *positive evasion* (reading and writing fiction). In this perspective, he highlights a huge difference between the two (not to mention the lack of risk related to the first typology). Specifically, fiction is considered to be “a positive escape”, because, when coming back to reality, you are different from when you left, as fiction gives you the chance to learn, reflect and understand reality on a metaphorical level.

Then, through the power of identification, fiction can have a pedagogical role as well as travelling or living:

Chi non legge, a settant'anni avrà vissuto una sola vita: la propria. Chi legge avrà vissuto cinquemila anni: c'era quando caino uccise Abele, quando Renzo sposò Lucia, quando

Leopardi ammirava l'infinito... Perché la letteratura è una immortalità all'indietro (Eco, 1991 in Spaliviero, 2016: 36).

b) *Identity re-definition*

In her psychological review of narrative, psychologist Della Giovampola reports that narrative could be described as a natural tendency of the human being (Della Giovampola, 2000: 1). Questioning the therapeutic benefits of narration, she states that narration is to be considered “the primary significance that man attributes to reality”.

Raccontarsi diventa cioè uno strumento per rappresentare il passato, trasformare nel presente l'oggettivo in soggettivo, e pronosticare il futuro; la narrazione risulta così essere "la negoziazione momento dopo momento per l'individuo, per identificarsi e relazionarsi" (Russell, Wandrei 1996 in Della Giovampola, 2000: 1-2).

In other words, while narrating, individuals operate a continuous redefinition of themselves and of the reality by giving new meanings to it.

In addition, focusing on emotional aspects, narration can be associated to the “explication of emotional events”. Therefore, as storytelling should “convince” the addressee, it can be considered an instrument for analyzing such emotions and events in depth (Della Giovampola, 2000: 2).

c) *Positive and safe sharing*

Finally, narration gives you the chance to share your own emotions, desires and fears, in a safe dimension. Narrative fiction, in fact, could be an effective shield we can handle while dealing with communicating contents that could cause us to feel uncomfortable.

In fact, when we use story-telling to share our personal experiences and individuality, narrative fiction provides us a double social protection.

First, written communication gives us the chance to reflect on the text and emend it. Also, we can take advantage of the distance between our public and us, and from unimmediateness of feedback (we can also decide to submit our stories unanimously);

Secondly, the disguise provided by fictional metaphors creates another wall that distances us and shields our individuality from public judgment.

Also, fiction has the power to turn individuality to universality, and again universality into individuality.

Let us consider, for example, the *Little Mermaid* tale. In this case, the author's struggle for his sense inadequateness for his homosexuality became through fiction the struggle of a little mermaid suffering for not being human (and, consequently, for the impossibility of being loved by a man), and then mutates again, and through identification turns into the struggle anybody felt for feeling inadequate at least once in his life.

To quote Francis Scott Fitzgerald:

That is part of the beauty of all literature. You discover that your longings are universal longings, that you're not lonely and isolated from anyone. You belong. (Fitzgerald, 1958³).

³ Quoted by quoteinvestigator: <http://quoteinvestigator.com/2014/03/24/literature/>, 20/02/2017, 23:10.

PARTE TERZA: “IL COME”

OVVERO: *COME* ALLENARSI ALLA SCRITTURA CREATIVA?

5. PRACTICAL PROPOSALS

In the final part of this essay, we are going to solve one last doubt: how can we train creative writing in a profitable way? And what is the room we can find for creative writing inside and outside a scholastic context?

In this case, there is no short answer. In fact, given that training in creative writing (and in particular in narrative production) can sort remarkable benefits in different aspects of education, we believe that a specific program should be planned in accordance with the learners' needs and with the context in which the creative writing project takes place.

In this perspective, if we consider the practical application of a creative writing project, we can identify three possible contexts:

- a) An extra-scholastic context, as for the case of private clubs or cultural associations. In this case, learners will approach the creative writing project mainly motivated by the will to develop storytelling skills. But there could be different reasons, such as cultivating the ability of reading and evaluating narrative texts, improving their communicative competence or just having fun. All objectives listed could be pursued at the same time;
- b) A scholastic, *elective* context, in which a creative writing workshop could be planned as an extra-curricular activity to be done during the school year, just as it happens for sport clubs or for cultural clubs (such as the photography workshop, the film club, the school choir/orchestra, etc.). Although it is very rare, the project could also be targeted to foreign language learning;
- c) A scholastic, *curricular* context (connected to native or foreign language learning, or even to literary education), in which there should be a direct, immediate correspondence between the curriculum and the activities proposed. In this perspective, the project could be organized as a series of short sessions focused on specific linguistic-narrative elements, at the end of which students could be asked to produce a short narrative story by using the techniques learnt during those sessions. In other words, creative writing could be conceived as a support activity for training linguistic or literary competences in the language/literature class, with a specific focus on the elements which are relevant for the curriculum. This is obviously the most complex practical application of creative writing, as it would necessary result to be the less flexible one.

Regarding the difficulties of giving directions about a practical application of creative writing *in the language class*, Musetti states:

Le fasi operative di un percorso di scrittura creativa in ambito scolastico sono necessariamente legate alla situazione della classe e agli obiettivi che si intendono perseguire; le proposte di intervento sono molteplici ed estremamente differenziate nel grado di coinvolgimento degli studenti e nelle difficoltà (esiste a tale proposito una vasta gamma di indicazioni, a partire da quelle desunte da Oulipo 1987, ai suggerimenti di Eco 1992 e 1992, alle proposte di Costanzo 1989, per non parlare di Rodari 1973 e 1981 ecc.). Il materiale a disposizione dell'insegnante è davvero molto, tanto che a volte è difficile scegliere con ocularità e senso della realtà tra i percorsi possibili, anche perché i grandi temi del ruolo e dello spazio che si intendono dare alla scrittura creativa in ambito scolastico sono lasciati interamente nelle mani dell'insegnante che dovrà studiare soluzioni praticabili nelle diverse condizioni di operatività (Musetti, 1995: 160).

However, in the last section of this chapter, we would like to suggest some activities which could be organized in the language class, for illustrative, yet unexhaustive purposes.

5.1 General suggestions about possible targets and objectives

First of all, we would like to make some general considerations about the development of a creative writing project in different contexts. Specifically, we are going to give a quick overview of possible objectives and methodologies in accordance with different school levels and age targets.

a) *Primary and early secondary school children (L1 learners)*

Regarding the objectives for this specific age target, the first consideration we could make is that, for most of these school-levels, the study of texts in a narratological perspective plays a very important role in the language-literature curriculum. In fact, during the early years of schooling, students explore different genres of narration, and analyze some of the main elements of narrative texts (such as the concept of 'protagonist', 'fabula', 'plot', etc.) (Bavaro, 1994: 8). We should also take on account that learners belonging to this target, especially during the early years of schooling, are generally very used to storytelling, also in terms of production (we can consider, for example, the habit of role plays in children's gaming). For these reasons, a creative writing workshop could easily integrate the language-literature curriculum, by pushing students to test the same narrative elements they encountered during reading comprehension activities.

Secondly, we should highlight that the main objective for this age-target is the development of a solid linguistic competence concerning *native language*. This competence should be improved both in terms of acquisition of lexis and grammar and of development of the main language abilities. In this perspective, a creative writing project should focus on linguistic elements of the native language, by working on the enrichment of lexis and on the analysis and acquisition of more complex grammatical structures. Due to this fact, and due to the students' lack of competence (and confidence) in foreign language, we would recommend to focus on native language, leaving a creative writing project which involves foreign language for later years.

Finally, another objective for this age-target could be to help students approach interculturality in a positive way. In other words, by reading and writing fiction, we could show students different worlds and different realities (including cultures belonging to different historic centuries), which they can try to interact with by experimenting fictional situations.

Concerning the recommended methodologies for this age-target, we suggest to adopt a multisensorial approach (Balboni, 2012: 94), like for instance the frequent use of multimedia materials such as songs and cartoons. Specifically, this multisensorial approach could be translated in frequent trans-codification exercises (for example turning a song into a story, writing the ending of a cartoon, turning the story into a recital, etc.).

Also, during the activities, we suggest to specifically pay attention to reading, which is one of the most important abilities to be achieved during these year-levels. For this reason, we suggest to concentrate also on performing the texts produced during the workshop through class reading. In this perspective, we would suggest the teacher to be very theatrical, to try to convey the maximum expressiveness through interpretation, and at the same time to ask students to take part to the reading performance by playing different roles.

b) *Secondary school teenagers, university students (L1 and foreign language learners)*

Regarding the teenager student, Balboni states:

[Con l'adolescenza] Le capacità di analisi e di definizione metalinguistiche maturano e rendono possibile un'attività di riflessione sulla lingua e sulla comunicazione via via più profonda e sistematica. Le conoscenze *dichiarative*, semplici affermazioni di dati di fatto ("è così"), maturano in conoscenze *procedurali* sempre più complesse ("se è così... allora...") e approdano a vere e proprie rappresentazioni mentali, a mappe concettuali via via più complete. (Balboni, 2012: 96-97)

In other words, students become capable of a deeper analysis on language. Consequently, also the workshop contents should become more articulated, and more oriented to a

deepest reflection on communication (focusing, for example, on the notion of ‘communicative event’ and on its main elements, on the stratification of language, on the appropriateness of different language varieties, etc.) and on narration (not only analyzing the main elements of the story, but also focusing on the *dispositio*, the narrative techniques used, etc.).

Due to students’ cognitive and linguistic enrichment, starting from a threshold level competence, it could be possible to project a workshop focused on foreign language learning (for the activities not to be demotivating, we would recommend at least a B1 competence in the target language).

Concerning suggested methodologies, it is important to underline that teenagers have a different approach towards criticism. In fact, as Balboni states, teenagers do not recognize the authority of the adult/teacher as children do, but they look for other teenagers’ approval and, at the same time, they fear their disapproval (Balboni, 2012: 95). For this reason, it is crucial to establish a positive form of communication between the teacher and the class, and at the same time between students themselves, for example by involving them in the selection of didactic materials.

Therefore, we would suggest to try some strategies whose aim is to prevent the activation of the affective filter we discussed about in [Chapter 4](#). For example, it could be a good idea to discuss with the class about the aim of the exercises, the objective of the course and the usefulness of the topics learned in real life. Another good idea could be to allow students to submit and read their stories anonymously, so that they would not fear an oppressive risk of being personally judged.

Finally, we remark the importance of using technology as a support for the workshop, in order to enforce students’ motivation by approaching the contents of learning from a more familiar point of view (for example by using video-storytelling).

c) *Adults (L1 or foreign language learners)*

Finally, this workshop could be addressed to adult participants, who could be related to the university environment or to cultural associations. In this case, as the participation to the course would be elective, there would be some implications in terms of methodology. First, we could consider that this age-target could be virtually ready to face any contents. We said ‘virtually’ because, on the other hand, the individual background of the participants would be very variegated, and so would be their knowledge and skills. For this reason, contents are to be chosen together with the learners, in accordance with their needs and tastes. Also, for the same reason, we would suggest to ask for feedback very frequently, in order to monitor if the formative deal is respected.

In addition, the teacher should be able to deal with students of different levels, element which can cause tension between the participants, and which should be taken into account when considering teaching methodologies.

Finally, we would like to highlight that adult learners need certainties, rules (Balboni, 2012: 101). For this reason, it is recommendable to make sure to focus on theory, leaving more ludic methodologies aside.

5.1 The Roundtable Workshop: a proposal

In the last part of our essay we would like to report a *modus operandi* we developed in order to promote the use of creative writing for didactic purposes.

Specifically, the project was conceived as an *extracurricular experience* that could be adapted to different levels according to the participant's objectives.

By choosing to entitle our didactic proposal "Roundtable Workshop" we wanted the two main features of the workshop to be revealed just by its title, which could be considered as the manifesto of our project.

The word 'Roundtable' is a tribute to the world of storytelling and imagination. As it is well known, in the Arthurian legend, the Round Table was the famous table located in the Camelot castle, around which King Arthur would assemble with his most loyal knights. King Arthur was famous for being a wise monarch, promoter of pace and equality, and to trust above all the loyalty and good judgment of his knights. The Round Table seemed to convey these characteristics. In fact, as there was no head, it was suggested that everyone sitting at that table had equal status. We chose this metaphor in order to represent the *cooperative setting* of our workshop. In fact, during the workshop, we promoted a social-mediated didactic, which implies learning through collaboration, as we are convinced that during the learning process the contribution of the class could be as useful as the contribution of the teacher.

As for the word 'workshop', the 'work' part indicates 'labor', which means that the students are expected to have an *active* role in the learning process, and to experiment learning through practical experience (*learning by doing*). But 'labor' also means 'strain', as this learning method requires a certain ability of taking a challenge, of exposing yourself to critics, of giving a personal contribute to the learning process.

Specifically, the Roundtable Workshop is based on the conception of the class as an *editorial microcosm*, where students could be at the same time writers, editors, readers and critics.

In fact, every workshop session is based on three main moments:

a) *Learning*

During the first part of the lesson we focus on a specific element of narration. This part of the session could be planned as a series of inductive exercises which implies the analysis of examples, as a lecture or as a group discussion (30 minutes);

b) *Writing*

The ‘writing’ part is a composition exercise to test the new elements learnt, to be done either in group or individually. Although this composition exercise is conceived to practice the narrative topic discussed in the learning part, it could contain a second focus on a specific linguistic content (according to the focus of the workshop) (45 minutes);

c) *Reading & Editing*

In this part of the session the participants are expected to read their compositions to the class, in order to evaluate and edit the work in group. During this phase, the teacher will pay particular attention to the narrative and linguistic item the exercise is focusses on, suggesting group problem-finding and problem-solving, and promoting a constructive, critical dialogue. In this phase the students’ possible insecurities about language emerge spontaneously and are often clarified and fixed through specific activities. Once the participants are used to group editing, more compositions could be checked through peer revision (45 minutes).

The objective of this session setting (especially concerning group editing) is to make students autonomous by developing a critical competence on narrative texts. In order to do so, the participant should possess some objective criteria for evaluating narrative texts, criteria we will discuss about in the last section of this paragraph.

5.2.1 The ideal addressee

While conceiving the creative writing project as an elective activity, we also pictured an ideal addressee for our workshop.

Specifically, we imagine him/her to be an individual interested in narration in any of its many forms (books, film, tv series, even video games and music). The ideal participant of this workshop is also a curious person, who likes to experiment; who enjoys dialoguing and sharing his viewpoint and his personal experience with other people; who is open-minded and not afraid of being criticized.

More specifically, we could say that there are some personal characteristics that can help facilitate the participant during the workshop activities.

Regarding cognitive styles, we could say that the tendency of learning from mistakes could be crucial for accepting the group critics in a positive way, as most of the reflections of our

workshop emerge through mistakes, during group editing and class discussions. Another facilitating element could be represented by the ability of prediction, which is the ability of activating expectancy grammar strategies in reading. In addition, autonomy would be as well a very appreciated quality as it comes to integrate the workshop activities with reading and autonomous writing.

Finally, regarding personality traits, three elements which could help the student during the workshop activities are represented by the tendency to cooperation, by extroversion and by optimism.

On the contrary, a student who does not possess this requisite could probably encounter some difficulties while taking part to the session activities. Specifically, the most penalizing factors could be represented by:

- a) Intolerance to critics;
- b) Lack of interest;
- c) Insecurity;
- d) Difficulty in cooperating.

5.2.2 The ideal teacher

We would like to spend a few words to talk about the expected role of the teacher in this particular didactic-setting. In fact, in our opinion, the ideal teacher for this workshop should possess some important requirements:

- a) He/she should act as a “director” (Balboni, 2012: 109), which means he/she should not adopt a predominant position in the didactic space, as it would happen during a lecture; on the contrary, he/she should only guarantee the balancing between the different elements of the learning setting (which means the balance between the participants, and at the same time between the participants and the contents of the workshop). This could be done only by adopting a didactic communication that promotes students’ activeness, by stimulating dialogue and giving value to the personal contribution offered by learners. This mediation role results to be crucial especially as far as cooperative learning is concerned. In fact, in this case, it is the teacher’s responsibility to make sure a positive interaction between the students is established, in order to guarantee an effective cooperation. This objective could be reached by promoting constructive critics and collaboration and highlighting the value of possessing different viewpoints;
- b) But an ideal teacher should also be a “facilitator” (Caon, 2012: VIII), which means he/she should be able to solve the problem of stratification of levels we discussed about

in the previous paragraph, by creating stratified activities and adopting specific methodologies:

Porsi in una prospettiva di facilitazione dell'apprendimento (glotto)didattico ed educativo vuol dire [...] osservare la realtà del processo (glotto)didattico ed educativo riconoscendo innanzitutto che la struttura della conoscenza di ognuno differisce da quella di tutti gli altri e, di conseguenza, significa utilizzare in modo flessibile varie strategie per creare contesti ricchi di stimoli diversificati, motivanti e relazionalmente significativi (Caon, 2012: VIII).

- c) As far as a foreign language oriented workshop is concerned, we should spend a few words about the suggested native tongue of the teacher, reflection which seems to be very controversial. In fact, a mother tongue teacher would certainly be capable of a deepest analysis in terms of language appropriateness and pragmatic uses, and could lead the students to a more accurate aesthetic study of texts. For this reasons, we would recommend to choose a native speaker for the highest target levels. However, on the other hand, a non-native speaker would probably be more aware of the students' linguistic weak points and difficulties, which could be a positive aspect for the lowest target levels;
- d) In order to motivate students, we would recommend a teacher who is passionate about the content of the workshop, that is to say who likes different forms of narration. In this perspective, another fundamental requirement is represented, in our opinion, by an open-minded attitude towards students' narrative interests (which mean, for example, para-literature or even films). He should be able to investigate and to approach students' ordinary narrative forms without any prejudices. In fact, in order to increase motivation, he should be able to take advantage of any possible link between the contents of the workshop and the students' tastes and to create personalized didactic materials.

5.2.3 Methodologies used

In this paragraph, we would like to list some useful concepts concerning the teaching methodologies we adopted during our workshop.

a) *Cooperative Learning*

Cooperative learning is represented by all the teaching strategies that promote learning through a constructive interaction between the learners. The advantage of using cooperative learning strategies is that by encouraging a more active role of students, this methodology “can elicit higher levels of reflective thinking and creative problem solving including synthesis, application and evaluation” (Ewens, 2003 in Novello, 2012: 84). In

addition, while improving their cognition skills, the students could also improve in terms of relational abilities and, at the same time, the sense of motivation related to the pleasure of learning in a friendly context could enforce.

During our workshop, cooperative learning could be experimented through three different types of activities:

- *group production*, during which students are asked to produce texts in small groups or in pairs. The main benefit of this methodology is that, in order to work coordinately, the students are forced to explicate some processes (such as decision-making concerning grammar and lexis), which otherwise would have been implicit. In addition, the presence of different viewpoints could push the students to motivate their decisions. To sum up, by reflecting in group, the learners could be able to find mistakes that otherwise would have been missed during the production process.
- *Group editing*, during which participants are invited to share their products with the rest of the class, and the works are evaluated through a group discussion. Specifically, when working on group editing, learners are asked to read their stories aloud with the support of the IWB/projector. Then, students are asked to find mistakes and to suggest different solutions. For this reason, the exercise represents another occasion to highlight that most of the times there are multiple resolutions for the same problem, and to take advantage of the different viewpoints, abilities and weakness of students (as all these elements can fuel constructive dialogue);
- *Peer revision*, which is an editing activity to be done in pairs. Peer revision, which is conceived as an alternative for group editing, could be very useful especially as it comes to coordinate students with different abilities. In fact, this strategy could result to be very effective in order to give value to students' personal qualities. In this perspective, it is very important to recognize the participants' strongpoints and weak points, in order to sort them in productive couples (the Hypotactic with the Paratactic, the Punctuation-Obsessed with the Stream-of-Consciousness Spirit, etc.). In addition, while sorting the couples, it is very important to underline the reciprocal strongpoints, for the learners not to feel demotivated.

b) *Multisensoriality and intersemioticness*

During our workshop, we tried to promote a multisensorial and inter-semiotic approach by proposing diversify didactic materials. In fact, multisensoriality and intersemioticness are two key elements both in terms of motivation and facilitation.

For example, as we previously affirmed, we decided to support group reading with the aid of an IWB (or projector), so that the participants could at the same time listen to the story (auditive learners) and read it on the screen (visual learners).

As for intersemioticness, which aim is to promote motivation through the newness, the variety and the pleasantness of the stimulus, we decided to involve narrative materials expressed in different semiotic codes, such as songs, pictures and videos.

c) *Traditional lectures*

Though we decided to give the project an action-oriented style, we reserved some moments for traditional lecture. In fact, we are convinced that it would be almost impossible not to occasionally resort to taught class. First, because it would take too much time to set the lessons as fully inductive. Secondly, because a lecture setting could be the adequate response to the needs of deduction-oriented students, those learners who need to adjust new items on solid theoretical schemes. In this perspective, as we previously state, this exigence is generally very frequent especially in case of adult learners, who are also less used to inductive methodologies and consequently could feel disoriented by a workshop setting.

5.2.4. Instruments and technology

Finally, it is important to spend one last paragraph to talk about the instruments and technologies used during the Roundtable Workshop.

In fact, new technologies play an essential role in this workshop, as they allow us to practice some activities that otherwise would have been quite impossible to organize. Specifically, we refer to the instrumental use of computers and tablets, whose potential is highlighted by Balboni:

Il computer, sul piano operativo:

- a) evidenzia gli errori ortografici e suggerisce la correzione;
- b) permette di spostare blocchi di testo senza frecce, asterischi ed altri rimandi;
- c) consente di partire direttamente dalla scaletta procedendo per espansioni successive;
- d) non richiede la ricopiatura in calligrafia e in ordine;

Ma soprattutto consente quella collaborazione tra studenti e tra questi e il docente che ci pare assai proficua sul piano dell'insegnamento delle lingue: su carta, i processi di reperimento e organizzazione delle idee da parte dello studente e di correzione e valutazione da parte dell'insegnante rimangono separati, mutuamente invisibili [...] ci si scambia prodotti, lasciando

i processi nella sfera privata; invece il lavoro di tre-quattro studenti intorno ad un unico computer permette di condividere, e quindi discutere pensando ad alta voce, il processo di reperimento d'organizzazione delle idee, di condividere la stesura e la correzione del testo, di condividere la valutazione dell'insegnante [...] (Balboni, 2012: 184).

In addition, the interactive whiteboard (IWB), or, as an alternative, the projector, allows students to share their products to the entire class. Also, these instruments allow the usage of those inter-semiotic materials (such as multimedia audio and video) we discussed about in the previous paragraph.

Finally, also the web could offer a fundamental contribution to the workshop, as it permits to shift or to integrate this cooperative production setting on a virtual platform (forum-sharing, drive-sharing, web publishing, etc.), so that the participants could do the activities planned according to their own timing, and eventually share their works with the class or even publish them online.

5.2.5. Suggested activities

Finally, in the last part of this chapter we would like to suggest some creative writing activities which could be done by using the Roundtable methodology (learning > writing > group editing). Specifically, we are going to list some activities concerning language learning, in order to give a few examples about how creative writing could be used to improve language proficiency. The activities are conceived in accordance with different linguistic contexts and objectives, as we will list below.

a) Activities for getting familiar with the fundamentals of narratology

First of all, in order to ask participants to work on narrative contents, we clearly need them to acquire some fundamental concepts concerning narratology.

In fact, our first objective is to secure that learners acquire the fundamental criteria and terminology in order to evaluate a work of fiction from a critical perspective:

Secondo Balboni (1994: 121), per senso critico si intende la capacità di giudicare un'opera; tale capacità si articola sia sul piano del piacere critico (connesso agli aspetti formali) sia su quello del piacere emotivo (legato al coinvolgimento irrazionale). In termini più semplici: l'insegnante deve cercare di indurre gli studenti ad aggiungere a una valutazione estetica sull'opera ("mi piace/non mi piace") la capacità di articolare criticamente tale valutazione ("mi piace/non mi piace perché..."), potendo stabilire un dialogo critico con il testo.

Tale crescita estetico-cognitiva rende possibile una progressiva autonomizzazione dello studente nell'interpretazione e nella valutazione del testo letterario [...] (Caon and Spaliviero, 2015: 30).

For this reason, we decided to develop a basic model for narratological analysis by including the most recurrent elements we found in the creative writing handbooks and narratological essay we

consulted (see Bavaro, 1994, Lavinio, 1995, Musetti, 1995, Brugnolo and Mozzi, 2002, Gotham Writer's Workshop, 2003, Marfé, 2011, etc.).

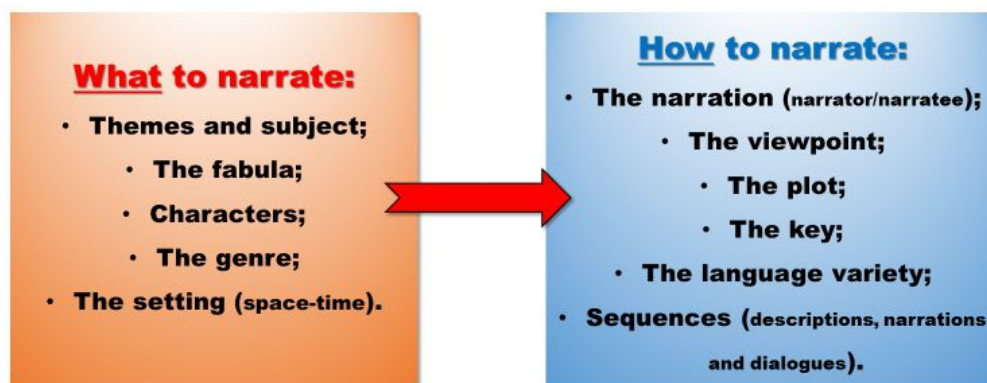


Figure 1: Narratological Analysis model

Specifically, we focused in particular on:

- a. The difference between *elocutio* ('What to narrate') and *dispositio* ('How to narrate');
- b. Themes of narration (with a specific focus on the universal topics of literature and on how they could be culturally connotated). In this perspective, we also introduced the element 'level of fiction', which could be translated as the level of fictionality through which the theme is filtered;
- c. Difference between *fabula* and *plot*, basic plotting techniques (such as flashback, flashforward, parallel sequences, etc.);
- d. Concept of 'character', including the distinction between *round* and *flat* characters, narrative functions of characters (protagonist, antagonist, adjuvant, etc.), techniques for character developing and character presentation;
- e. Concept of 'narrative genre' (see *Activity Nr. 2*);
- f. Space and time setting, narrative functions of the setting (see *Activity Nr. 3*);
- g. Concept of 'narrator', main types of narrator (internal, external, omniscient, etc.), concept of 'narratee';
- h. Viewpoint/narrative focus (we concentrated in particular on the difference between 'viewpoint' and 'narrator', which resulted to be not very intuitive for the learners);
- i. Psychological key of the *elocutio*, and how to convey emotions through written language (lexis, grammatical structures, etc.);
- j. The language of narration, how to use different language varieties according to the context and the character;
- k. Division of sequences, sequence-balancing, internal text types in works of fiction (descriptions, expositions, argumentations, etc., see *Activity Nr. 1*).

Once the participants became familiar with the elements of the model through different activities (such as changing the point of view or the narrator, switching the genre, etc.), we used the model in *figure 1* as a basic assessment grid for evaluating narrative texts produced during the workshop.

As we state in *Chapter 3*, the first difficulty we encountered in narrative analysis was the participant's unawareness about the concept of 'narration'. In other words, we noticed that the students would frequently confound simple descriptions-introspections with well-structured narrations. In order to solve this problem, we have been working on an activity which we called "narrative or non-narrative song?"¹, and which we are now going to present.

The reason why, during the first sessions of the workshop, we chose to work on songs instead of using short stories was their benefits in terms of accessibility. In other words:

- a. As participants seem to be more used to song than they are to short novels, it is easier to ask them to choose a song which could match the group tastes;
- b. The song could convey a complete story in only 3-4 minutes of production;
- c. In addition, the song increases motivation by adding emotion-appealing elements such as the music and sociocultural elements by the pop-culture, and at the same time facilitates language acquisition through its melody, its rhymes, its repetitions, and its redundancy (for more information on the didactic benefits of songs consult Caon and Spaliviero, 2015: 97-111).

Attività 1: Canzone narrativa o non narrativa? (LM/L2 a livello C1)

Obiettivo narratologico: individuare gli elementi base del testo narrativo, distinguere la *narrazione* dalla *descrizione*.

Eventuale obiettivo linguistico: i tempi verbali della narrazione (passato remoto vs imperfetto).

Parte 1: presentazione

Sapevi che la canzone può essere un vero e proprio testo narrativo? Molte canzoni raccontano una storia, anche se spesso si limitano a fornirci qualche indizio riguardo alla trama, lasciando a noi il compito di 'completare il racconto' (si parla, in questo caso, di *opera aperta*). Alcune canzoni dipingono soltanto alcune scene della storia, per quanto esse siano presentate accuratamente; altre, invece, ci presentano un racconto completo in ogni dettaglio. Per questo motivo, le canzoni possono essere presentate in una scala di narratività crescente. Proviamo a vedere come si riconosce una 'canzone narrativa'.

The first part of the session is organized as a reading/listening comprehension activity. We would suggest to work on a song proposed by students. As we worked with adult participants, we chose

¹ The task is inspired by the activity "La narrazione allusiva" (Caon-Spaliviero, 2015: 130-136).

the song *Bocca di Rosa* by Fabrizio De André, but there are innumerable songs which can be selected in accordance with the age target and the music genre requested.

The song is played from beginning to end, to allow students a global comprehension. In case of non-native speaker participants, a profitable idea could be to prepare some pre-reading questions in order to focus the students' attention on the most relevant elements of the text, and at the same time to give some information in advance.

In our case, we could use the following questions:

Domande di pre-ascolto:

- 1) La protagonista della storia si chiama Bocca di Rosa. Come la immagini?
- 2) Lei fa un lavoro generalmente non molto ben visto. Quale?
- 3) Come reagiscono le donne del paese al suo arrivo?
- 4) Come si risolve il conflitto?
- 5) Cosa succede alla stazione successiva?

After the comprehension part, we propose an activity focused on the main topic of the session, the fundamental elements of narrative texts (*exercise 1*).

In addition, in case of foreign language learners, we could propose also a language-oriented activity. For example, in this case we invited students to reflect on possible functions of verbal tenses (*exercise 2*).

Esercizio 1, riflessione:

Secondo te, si può dire che questa canzone è una narrazione **completa**? Per aiutarti a decidere, prova a rispondere alle seguenti domande:

1. Sono presenti dei personaggi ben individuabili? Quali?
2. C'è un contesto spazio-temporale? Quale?
3. Sono presenti degli avvenimenti strutturati in una sequenza narrativa (situazione iniziale-conflitto-situazione finale?). Quali?

Esercizio 2: focus linguistico:

1. Quanti e quali tempi verbali sono presenti nel testo?
2. Sottolineali con colori diversi e scrivi a fianco il tipo di sequenza a cui appartiene la frase (narrativa, descrittiva, esplicativa, ecc.).
3. Ora cerca di individuare una sistematicità:
 - il passato remoto si usa per _____.
 - l'imperfetto si usa per _____.
 - il presente si usa per _____.

Finally, students are asked to practice what they learnt by choosing a new song, by deciding whether the song could be considered a 'narrative song' or not, and by eventually translating it into a story. Clearly, the less the song will be narrative, the more challenging it would be to

translate it into a story, as students will have to fill the narrative gaps by using their own imagination.

After the production, students are asked to proceed to group editing, judging whether they agree in considering the songs narrative or non-narrative and working on verbal tenses.

b) *Activities for training L1 proficiency*

About the use of creative writing for language training purposes, Musetti states:

Occorre comunque ricordare che la scrittura creativa, nella scuola secondaria, deve avere soprattutto una finalità di apprendimento di modalità di scrittura [...] si tratta quindi di superare, nel confronto serrato con le diverse strategie testuali nella fase della loro elaborazione, stesura e revisione, il radicato convincimento che scrivere sia quasi un ‘dono di natura’ (Musetti, 1995: 160).

For this reasons, as we stated in the first paragraph of this chapter, we decided to focus specifically on elements of written communication effectiveness, such as the elements related to the projection of a written text.

For example, in the activity we report below, we present the main concepts related to the communicative event (the ‘SPEAKING’ elements) in order to produce a *text remake*.

Attività 2: Fiabe di tutti i generi (L1 o L2/LS da un livello B2-C1)

Obbietto linguistico: la progettazione di un testo, il genere testuale

Obiettivo narratologico: l’adattamento

Parte 1: presentazione

Quando progetti un testo, prima ancora di iniziare a scriverlo, dovresti farti le seguenti domande:

1. Qual è il genere del testo?
2. Quanto spazio e quanto tempo ho a disposizione per il mio testo?
3. Chi è il mittente e chi è il destinatario?
4. Quali sono gli obiettivi del testo?
5. Quale chiave psicologica voglio usare?
6. Quali sono gli strumenti che ho a disposizione?
7. Quali sono le regole del testo che devo scrivere?

In the first part of the session, students are divided in groups of 3-4. Each group is given a short text belonging to a specific genre (an article, a letter, a play, etc.). Students are asked to guess the rules of the genre by answering the questions presented in *part 1*.

Once the rules are guessed, groups could proceed with the composition activity, which is organized as a genre remake.

Parte 2: scrittura

Esercizio 2:

Scegli una tra le seguenti fiabe e trasformala per adattarla al genere testuale che hai analizzato nel primo esercizio. Ricorda che la storia (*elocutio*) non deve cambiare, ma il modo in cui la racconti (*dispositio*) sì!

- Cappuccetto Rosso
- Cenerentola
- La sirenetta
- La bella addormentata nel bosco

The same exercise could be adapted to other objectives, and in particular to the analysis of the concept of ‘target’. In this case, the participants could be asked to rewrite the story for a specific target. In order to complete this activity, the students will be pushed to reflect and act not only on the *dispositio* of the story (‘how the story is written’), but also on the *elocutio* (‘what the basic element of the story are’). In other words, participants will be invited to make some decisions related to themes, characters, setting (but also to decide about the narrator, the psychological key, the language etc.), trying to predict the reader’s tastes. The aim of this exercise is training students to decentration in writing, in other words to write not ‘what they would like’ but ‘what could be appreciated by a specific reader’, reflecting on the importance the addressee (should) play on the production of a text.

Other exercises for this language target could focus on language varieties and language appropriateness, for example by developing the ability of featuring a character through dialogues.

Finally, also the psychological key could be a good narrative and linguistic focus. In this perspective, students could be invited to reflect on the techniques for conveying emotions through written language by working on ‘emotional remakes’ (for example, the exercise could be developed as a funny activity by playing on the contrast content-mood of the story).

c) *Activities for training foreign/second language proficiency*

Concerning foreign language oriented activities, we would like to make a distinction.

As far as lexis and communicative formulas are concerned, it is not too hard to define specific creative writing activities. This objective could be pursued in particular through activities in which students are asked to continue a story by working on a preset incipit. In fact, these exercises, which are very frequent in creative writing handbooks, could allow the teacher to ‘force’ the participants to use specific lexis and communicative formula. This is made possible by the selection of a specific *communicative situation* (such as ‘the hospital’, ‘the school’, ‘the

station' etc.), in which the writer is supposed to set the story. Consequently, students will be pushed to use structures and lexis which are appropriate for that particular situation.

However, as it comes to testing single grammatical elements, it becomes harder to organize specific activities. One solution could be to let the participant free to choose the story, while asking them to use specific grammatical structures (such as future tense, comparative adjectives, etc.). Although it would be not very dissimilar from an average composition exercise, different written productions could be connected by a unique narrative plot and by the presence of specific characters. It is also possible to structure the activities in order to introduce a new narrative tip every time.

For example, we are going to present an activity in which we tried to combine three different elements:

- a. a focus on a specific grammar element;
- b. a focus on a specific fiction technique;
- c. ludic methodology.

Activity Nr. 3: Rooms (foreign language students, A2-B1 level)

Narrative focus: presenting characters, describing the setting

Linguistic focus: articulated prepositions

Lexis: The house, the room

Part 1: presentation of the new topic

Presentation:

Did you know that you can describe a character before even introducing him/her in the story? Try and read the following room description (don't worry if you don't get all the words). From the details of the room you can get some information about the room's owner. Which ones?

Il sole entra dallo spiraglio tra i balconi e illumina i contorni della stanza, che come succede sempre nel pieno della sessione d'esame, sembra piuttosto un campo di battaglia. Al posto del pavimento, c'è uno strato abbastanza compatto di fogli sparsi, libri, e vestiti di tutti i colori. Di tanto in tanto, tra quel guazzabuglio multicolore, qualcosa si muove. È Tobia, il vecchio gatto dal pelo grigio che saltella qua e là in mezzo ai calzini sporchi e alle dispense di biologia. Sulla parete, il vecchio poster dei Green Day pende da uno dei quattro angoli. Chiaramente, Billie Joe ha visto giorni migliori, visto che adesso ha perso metà della faccia. Nell'angolo, vicino alla scrivania, c'è una chitarra blu elettrico (in tutti i sensi).

Exercise 1:

How did you picture the owner of the room? Let's try to make some suggestions (you can give a second look to the text).

Need help? Check the following questions:

1. Lui/lei è ordinato/a?
2. È uno studente/una studentessa? Cosa studia?
3. Quali sono i suoi hobby?
4. Ha un animale domestico?
5. Secondo te è un ragazzo o una ragazza?

Exercise 2:

In pairs, read the following descriptions and try to guess whose room is described. Don't forget to motivate your answer!

Chiara

- Le piace leggere e scrivere. Lascia le bozze dei suoi racconti ovunque
- Ama gli animali, soprattutto i gatti
- Ha tantissimi vestiti
- Va alle superiori
- Non le piace la musica rock

Francesco

- È uno studente universitario
- Studia scienze ambientali
- Gli piace la musica rock
- È disordinato
- Suona in una band
- Vive con la sua famiglia e con un animale domestico

Martina

- Suona la chitarra
- Frequento il conservatorio
- È molto ordinata
- Ama la musica classica
- Le piace studiare

Marco

- Studia biologia all'università
- È molto disordinato
- Gli piace la pallacanestro
- Ha un cane di nome Tobia
- Ha un poster della Reyer

Part 2: focus on grammar**Exercise 3:**

Highlight the articulated prepositions in the text and fill in the following table:

	il	lo	i	gli	la	le
di						
a						
da						
in						
su						

Exercise 4:

Now use the articulated preposition from the table above to fill in Martina's room description. Complete the sentences by adding details you find appropriate to describe Martina's personality.

Le pareti ____ stanza sono _____.
 _____ scrivania c'è un libro di _____ aperto.
 _____ stanza si sente sempre _____.
 _____ pavimento, _____ angolo, c'è la sua _____.

Part 3: writing**Exercise 5:**

It's your turn! Write a brief description for a brand-new character and describe his/her room. By reading the description aloud, let's see if your classmate will guess your character's personality. The description should contain at least seven articulated prepositions!

Part 4: group reading and editing

Read your composition and see if your classmates can guess some of your character's features. Please double check the articulated prepositions.

CONCLUSIONI

In conclusione, precisiamo nuovamente che il presente saggio, non avendo pretese di esaustività, si configura come un contributo al tema della scrittura creativa di natura piuttosto generale; come un invito alla riflessione che può essere raccolto e proseguito. In questo senso, una possibile continuazione del progetto potrebbe consistere nell'elaborazione di proposte operative più concrete e differenziate, anche e soprattutto attraverso una più approfondita sperimentazione sul campo.

Per questo motivo, al fine di operare un eventuale passaggio di testimone, vorremmo in ultima analisi mettere in evidenza aspetti positivi e aspetti negativi del metodo anche e soprattutto alla luce del riscontro ottenuto dalla sperimentazione del laboratorio proposto nell'ultima sezione del contributo.

Ad oggi, il metodo Tavola Rotonda è stato testato esclusivamente mediante un laboratorio per studenti adulti della durata complessiva di tre mesi. Gli incontri si sono svolti a cadenza di due ore settimanali presso l'università popolare di Venezia, e dunque in un contesto didattico interamente andragogico¹ (benché essa si chiami ufficialmente Università della Terza Età, la definiamo 'università popolare' in quanto una significativa porzione di partecipanti al nostro corso apparteneva in realtà alla fascia 40-60).

Già da questa breve esperienza possiamo trarre alcune conclusioni relative ai punti vincenti ed alle debolezze del metodo e delle attività proposte, che riporteremo con l'ausilio dei commenti raccolti dagli studenti nel corso delle sessioni (che citeremo tra virgolette e in forma anonima). Elencheremo dunque innanzitutto le tre principali criticità riscontrate nell'applicare il metodo Tavola Rotonda.

Per prima cosa, è stato più volte segnalato un problema legato al tempo, inteso come tempo della produzione e tempo della revisione. Nello specifico, spesso gli studenti lamentavano di non riuscire a terminare il proprio lavoro entro i limiti prestabiliti in quanto "l'ansia di non avere tempo ci blocca" (entra qui in gioco il fattore "della fluidità" menzionato nel *Capitolo 1*). Se da un lato tale difficoltà risulta pienamente condivisibile, dall'altro non possiamo astenerci dal sottolineare che la capacità di progettare un testo in funzione del tempo a disposizione rientra tra le abilità da affinare in un'ottica di miglioramento delle proprie capacità di scrittura, e in questo

¹ UNITEVE, Laboratorio di scrittura creativa e narratologia, anno scolastico 2016/2017, <http://www.uniteve.com/Corso.php?Genere=Scrittura%20Creativa>, 20/02/2017, 23:48.

senso va certamente orientato un approfondimento didattico (come ad esempio una riflessione sulla fase di progettazione testuale e sulle domande da porsi in relazione all'evento comunicativo in cui si configura il testo, come suggerito nel *Capitolo 2*). Segnaliamo inoltre che la stessa sensazione di mancanza di tempo è stata riscontrata anche in fase di revisione, durante la quale risultava puntualmente impossibile sottoporre all'attenzione collettiva della classe l'intera mole dei lavori prodotti dagli studenti. Per questo motivo, bisognava inevitabilmente operare una selezione e riservare ai testi in eccedenza un metodo di correzione non altrettanto interattivo (per esempio la correzione telematica, la cui sistematicità andrebbe sicuramente affinata, magari attraverso la creazione di una piattaforma online in cui i partecipanti possano proseguire l'editing).

Una seconda criticità emersa in modo piuttosto evidente nel corso della sperimentazione è stata l'estrema difficoltà di combinare le fasi di divergenza e di convergenza all'interno dei processi produttivi degli studenti. Di bilanciare, insomma, le due diverse forme di pensiero complesso (vedi *Capitolo 1*). In altre parole, proprio gli studenti che in fase iniziale presentavano le idee più originali, avevano poi difficoltà ad organizzarle coerentemente alla consegna dell'esercizio, difficoltà che si traduceva molto spesso in un rifiuto psicologico nei confronti della regola. In altre parole, gli studenti tendenzialmente 'più divergenti' facevano molta fatica a capire che, per quanto si trattasse di scrittura creativa, risultava comunque indispensabile seguire delle regole (come, ad esempio, quella di attenersi al testo narrativo), se non altro per esigenze di valutazione, e adducevano motivazioni quali "così non mi sento creativa, se seguo tutte queste indicazioni non mi sembra di usare abbastanza la fantasia", oppure: "Se lo adatto alla consegna il testo sembra molto meno bello". Invece, uno degli obiettivi fondamentali del laboratorio era proprio far capire ai partecipanti che un processo creativo, per essere efficace e spendibile, ha bisogno di passare per la fase divergente/libera, ma anche di rientrare entro schemi prestabiliti (è la metafora del doppio imbuto di Guilford). In questo senso, occorre segnalare che, paradossalmente, gli studenti meno spiccatamente originali sono risultati essere quasi avvantaggiati rispetto ai più divergenti, in quanto si attenevano puntualmente alle consegne e lavoravano con metodo anche nelle tecniche di sviluppo dell'originalità. Anche in questo caso sarebbe auspicabile una maggiore sensibilizzazione dei partecipanti, magari attraverso una riflessione più approfondita sui meccanismi del processo creativo.

Un ultimo aspetto molto problematico del corso si è rivelato essere, come ci aspettavamo, l'attitudine degli studenti nei confronti delle critiche. Per riflettere sull'impatto di questo problema sulla riuscita del laboratorio, basti pensare che circa un terzo degli studenti ha deciso di abbandonare il corso dopo le prime due settimane, sostenendo perlopiù motivazioni quali: "questo metodo non fa per me perché pensavo di venire qui, ascoltare le lezioni e fare tutt'al più

qualche esercizio; ma se funziona così ho paura di non essere abbastanza bravo a scrivere”. Per quanto gli studenti abbiano tentato di assumersi l’esclusiva responsabilità del fallimento, era evidente che fosse proprio l’assetto della lezione a destabilizzarli, in quanto il continuo confronto li faceva sentire inevitabilmente insicuri (soprattutto durante gli esercizi di produzione di gruppo, che abbiamo dovuto necessariamente ridurre). Abbiamo provato a risolvere il problema in diversi modi, ad esempio proponendo attività differenziate o invitando gli studenti più insicuri a mantenere l’anonimato, o a limitarsi a partecipare alle discussioni di gruppo senza necessariamente produrre un testo, ma il confronto con i colleghi risultava sempre scoraggiante. Sosteniamo che il problema si ripercuota in modo particolarmente evidente in questa fascia d’età, in cui può intervenire anche un pregiudizio legato al livello d’istruzione individuale (“io ho solo la terza media, quindi è ovvio che non potrò mai scrivere bene”), con il rischio che il giudizio sulla performance venga erroneamente interpretato come un giudizio sulla persona, con conseguenze psicologiche altamente demotivanti.

Ciò detto, va sottolineato che, d’altra parte, i risultati della sperimentazione sono stati tutto sommato incoraggianti. Infatti, abbiamo riscontrato anche molte risposte positive.

Innanzitutto il metodo del group editing è risultato effettivamente vincente ai fini dell’auto-sensibilizzazione dei partecipanti sulle proprie carenze linguistiche. In altre parole, tramite il confronto con gli elaborati altrui, gli studenti si sono resi conto delle proprie carenze e si sono lanciati spontaneamente in riflessioni linguistiche anche piuttosto complesse. Ad esempio, dalle prime lezioni è emerso un problema generale con la punteggiatura, e gli studenti hanno espressamente richiesto di essere sottoposti ad esercizi specifici per migliorare tale aspetto. Un’altra riflessione emersa sin dalle prime sessioni è stata quella sull’appropriatezza della sintassi, e in particolare sul confronto tra ipotassi e paratassi, due concetti sconosciuti ai più che sono emersi in modo induttivo attraverso le letture (“Ho notato che io scrivo quasi sempre frasi brevi, mentre M. scrive sempre almeno tre righe di seguito. Però, facendoci caso, anche nei libri che si usano adesso ci sono soprattutto frasi molto brevi. Cos’è meglio scegliere quando si scrive?”). Una riflessione simile è stata fatta anche riguardo all’influenza della varietà diamesica sullo stile (“Questo testo secondo me poteva andare bene se l’avessi letto per conto mio, ma ascoltandolo ad alta voce faccio troppa fatica a seguirlo”).

Un altro riscontro positivo è stato individuato sul piano della socializzazione, dell’interazione positiva tra gli studenti, che si sono resi conto dell’efficacia di sfruttare reciprocamente i propri punti di forza e hanno cominciato ad auto-assortirsi a seconda delle proprie esigenze (“Io faccio coppia con M., perché è tanto bravo a fare le frasi complesse, mentre io scriverei sempre tutto breve” oppure “Adesso vado da G, così mi spiega bene come sistemare la punteggiatura”).

In fine, un ultimo aspetto vincente del metodo (sicuramente quello che ci ha dato maggiore soddisfazione) è risultato essere la sua efficacia in termini di motivazione alla lettura, e soprattutto di sensibilizzazione ad una lettura consapevole, critica (“Non so se in questi tre mesi ho imparato a scrivere abbastanza bene, ma di una cosa sono sicura. Ho imparato a leggere di nuovo. Ho imparato a leggere con occhi diversi, a capire perché mi piace quello che mi piace, anziché farmi scorrere soltanto belle parole addosso”, oppure, in termini più macabri: “Alla fine, è vero: non puoi più tornare ad essere un semplice lettore passivo, una volta che sei diventato *un vivisezionatore di libri*”).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI E SITOGRAFICI

- BALBONI P. E., 2006, *Italiano lingua materna: fondamenti di didattica*, Utet, Torino.
- BALBONI P. E., 2010, “Un approccio etico alla facilitazione nell'apprendimento linguistico”, in: CAON F. (a cura di), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*, Utet, Torino, pp. 5-15.
- BALBONI P. E., 2012, *Le Sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- BALBONI P. E., 2013, *Fare educazione linguistica: insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, Utet, Torino.
- BALBONI P. E., 2013b, *Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico*, consultato da: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:BbQWYxDcI-sJ:virgo.unive.it/ecf-workflow/upload_pdf/ELLE_4_1.pdf+&cd=1&hl=it&ct=clnk&gl=it&client=firefox-b, 22/02/2017, 22:10.
- BALBONI P. E., CAON, F., 2014, *A Performance-oriented Model of Intercultural Communicative Competence*, consultato da: <https://www.immi.se/intercultural/nr35/balboni.html>, 02/02/2017, 23.40.
- BALBONI P. E., CAON F., 2015, *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia.
- BAVARO T., 1994, *La scrittura creativa, tutte le tecniche della narrazione*, Edizioni Calderini, Bologna.
- BEGOTTI P., 2006, *La didattica umanistico-affettiva*, consultato da: venus.unive.it/filim/materiali/accesso.../Filim_umanistico_funzionale_teorica.pdf, 02/02/2017, 23.43
- BRODINE R., 1995, “La scrittura interattiva: insegnante e studenti si scrivono”, in: CALZETTI M. T., PANZERI-DONAGGIO L., *Educare alla scrittura: processi cognitivi e didattica*, La Nuova Italia Editrice, Firenze, pp. 173-192.
- BRUGNOLO S., MOZZI G., 2000, *Ricettario di scrittura creativa*, Zanichelli, Bologna.
- BRUNER J., 1991, *The narrative construction of reality*, consultato da: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:FZ6rVEZCCFsJ:www.semiootika.ee/sygiskool/tekstid/bruner.pdf+&cd=1&hl=it&ct=clnk&gl=it&client=firefox-b>, 15/02/2017, 22:43.
- BRUNER J. 1992, *La ricerca del significato: per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino.

CALZETTI M. T., PANZERI-DONAGGIO L., 1995, *Educare alla scrittura: processi cognitivi e didattica*, La Nuova Italia Editrice, Firenze.

CAON F. (a cura di), 2010, *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*, Utet, Torino.

CAON F., SERRAGIOTTO G., 2012, (a cura di), *Tecnologia e didattica delle lingue*, Utet, Torino.

CAON F., SPALIVIERO C., 2015, *Educazione linguistica, letteraria, interculturale: intersezioni*, Bonacci-Loescher Editore, Torino.

CARDONA M., 2010, "L'approccio cognitivo-emozionale e il visconte dimezzato" in: CAON F. (a cura di), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*, Utet, Torino, pp. 26-38.

CAVALLIN F., 2015, *Creatività, pensiero creativo e metodo*, Libreriauniversitaria.it Edizioni, Padova.

COBLEY P., 2005, *Narratology*, consultato da: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:LUE4ARIGNMsJ:www.davidlavery.net/Courses/Narratology/JHGTC/Narratology.pdf+&cd=1&hl=it&ct=clnk&gl=it&client=firefox-b>, 22/02/2017, 23:45.

DAMASIO A. R., 1996, *The Somatic Marker Hypothesis and the Possible Functions of the Prefrontal Cortex*, consultato da: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:VRPSPGHVu7MJ:https://ahandfulofleaves.files.wordpress.com/2013/07/the-somatic-marker-hypothesis-and-the-possible-functions-of-the-prefrontal-cortex_damasio.pdf+&cd=2&hl=it&ct=clnk&gl=it&client=firefox-b, 15/02/2017, 03:35.

DONAGGIO A., 1995, "La scrittura. Il punto di vista di un pragmatico della comunicazione", in: CALZETTI M. T., PANZERI-DONAGGIO L., *Educare alla scrittura: processi cognitivi e didattica*, La Nuova Italia Editrice, Firenze, pp. 1-18.

EBENBACH D. H., 2003, "Plot, a question of focus", in: GOTHAM WRITERS' WORKSHOP, 2003, *Writing Fiction*, Bloomsbury, New York, pp. 52-77.

FORNASIERO S., TAMIOZZO-GOLDMANN S., 2013, *Scrivere l'italiano. Galateo della comunicazione scritta*, Il Mulino, Bologna.

FURIA P., 2015, *Il pensiero creativo: teorie, metodi, tecniche di educazione e focus sui contesti educativi*, consultato da: <http://www.uninettunouniversity.net/allegati/1/Tesi/PSICOLOGIA/16/FuriaPaola.PDF>, 20/01/2017, 11:43.

GIUDICI E., 2011, *Lo storytelling*, consultato da: www.econoca.unica.it/public/.../DISPENZA%20-%20STORYTELLING%202011.pdf, 07/02/2017, 02:13

GOTHAM WRITERS' WORKSHOP, 2003, *Writing Fiction*, Bloomsbury, New York.

GUILFORD J. P., 1987, *Creativity research: Past, present and future*, consultato da: www.cpsb.com/.../creativity.../Creativity-Research-Guilford.pdf, 27/12/2016, 22:30.

JAKOBSON, R., 1989, *Saggi di linguistica generale*, Feltrinelli, Milano.

LAVINIO C., 1995, “Testi scritti e testi orali: differenze, interazioni, intersezioni”, in: CALZETTI M. T., PANZERI-DONAGGIO L., *Educare alla scrittura: processi cognitivi e didattica*, La Nuova Italia Editrice, Firenze, pp. 19-44.

LAVINIO C., 1995, “Scrivere testi narrativi”, in: CALZETTI M. T., PANZERI-DONAGGIO L., *Educare alla scrittura: processi cognitivi e didattica*, La Nuova Italia Editrice, Firenze, pp. 137-156.

LAVINIO C., 2000, *Tipi testuali e processi cognitivi*, consultato da: http://www.giscel.it/sites/default/files/documenti/quaderni/11_Cristina%20Lavinio%20Tipi%20testuali%20%20processi%20cognitivi.pdf, 07/02/2017, 23.41

LEDOUX J., 1998, *Il cervello emotivo: alle radici delle emozioni*, Baldini & Castoldi, Milano.

LEE D. Y. W., 2001, *Genres, registers, text types, domains and styles: Clarifying the concepts and navigating a path through the BNC jungle*, consultato da: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:BzTHPCJUBeQJ:www.llt.msu.edu/vol5num3/pdf/lee.pdf+&cd=1&hl=it&ct=clnk&gl=it&client=firefox-b>, 22/02/2017, 23.32.

LO CASCIO V., 1991, *Grammatica dell'argomentare: strategie e strutture*, La Nuova Italia, Firenze.

LORENZETTI L., 2002, *Un posto per scrivere: indagine sulla scrittura creativa in Italia*, Prospettiva Editrice, Roma.

MARCHESE, A., 1978, *Dizionario di retorica e di stilistica*, Mondadori, Milano.

MARFÉ L. (a cura di), 2011, *Introduzione alle teorie narrative: gli autori e i testi*, Bologna: Archetipolibri, Bologna.

MARKSBERRY M. L., 1963, *Foundation of creativity*, Harper & Row, New York.

MOZZI G., 2002, “Mah, boh. Però. Non è vero?”, in: LORENZETTI L., *Un posto per scrivere: indagine sulla scrittura creativa in Italia*, Prospettiva Editrice, Roma, pp. 9-12.

MUSETTI G., 1995, “La creatività nella scrittura di testi in lingua italiana”. Percorsi per il triennio della secondaria, in: CALZETTI M. T., PANZERI-DONAGGIO L., *Educare alla scrittura: processi cognitivi e didattica*, La Nuova Italia Editrice, Firenze, pp. 157-172.

NOVELLO A., 2012, “Tecnologie e cooperative learning”, in: CAON F., SERRAGIOTTO G., (a cura di), *Tecnologia e didattica delle lingue*, Utet, Torino, pp. 84-94.

PLATONE, 2014, *Ione*, consultato da: <https://www.yumpu.com/it/document/view/16245894/platone-ione-pdf-ousiait>, 27/12/2016, 22:35.

ROWLING J. K., 2014, *Harry Potter and the Chamber of Secrets*, Bloomsbury, London.

RUNCO M. A., 2004, *Creativity*, consultato da: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:el0jbPUK8ycJ:people.wku.edu/richard.miller/creativity.pdf+&cd=1&hl=it&ct=clnk&gl=it&client=firefox-b>, 21/02/2017, 11:30.

SAVILLE-TROIKE M., 2003, *The Ethnography of Communication: An Introduction*, Blackwell Publishing Ltd, Oxford.

SEGRE C., 1976, *Le strutture e il tempo*, Einaudi, Torino.

SERRIANNI L., ANTONELLI G., 2011, *Manuale di linguistica italiana: storia, attualità, grammatica*, Mondadori, Milano.

SPALIVIERO C., 2016, *Il testo letterario per l'educazione linguistica e l'educazione interculturale*, consultato da: <http://hdl.handle.net/10278/3683689>, 21/02/2017, 13.43.

STERNBERG R. J., Lubart, T. I., 1999, "The concept of creativity: Prospects and Paradigms", in: STERNBERG R.J. (a cura di), *Handbook of Creativity*, Cambridge University Press, London, pp. 3-16.

TROMBETTA C., 1990, *La creatività: un'utopia contemporanea*, Bompiani, Milano.

TROVATO L., 2012, *I testi e le tipologie testuali*, consultato da: www.bibliokore.it/index.php/...di.../3488_e71185c8792ae8f947445314a5f96fe9, 07/02/2017, 01:33.

VIGOTSKIJ L. S., 1990, *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Editori Riuniti, Roma.

ZAFÒN C. R., 2005, *The shadow of the wind*, Phoenix (Orion Books Ltd), London (translation by Lucia Graves).

ZAPPELLA, L., 2011, *Piccolo manuale di analisi narrativa*, consultato da: www.luzappy.eu/analisi%20narrativa/narratologia.pdf, 26/12/2016, 21:46.