

Dipartimento di Italianistica Linguistica
Comunicazione Spettacolo
UNIVERSITÀ DI TRIESTE

**INSEGNARE ITALIANO
NELLA SCUOLA DEL 2000**

a cura di Ugo Cardinale

Atti del Convegno Internazionale
Aula Magna dell'Università di Trieste
7 - 8 - 9 novembre 1996

unipress

Copyright © 1999
by UNIPRESS - Via Cesare Battisti, 231 - 35121 Padova, Italy
E-mail: unipress@ptsc.net
all rights reserved

Insegnare italiano nella scuola del 2000
a cura di Ugo Cardinale

ISBN 88-8098-111-0

INSEGNARE ITALIANO NELLA SCUOLA DEL 2000

INDICE

Ugo Cardinale <i>Introduzione</i>	p. 1
1. L'italiano nell'orizzonte della complessità	
Alberto Sobrero <i>Quale italiano per quali Italiani? I dubbi fondati dell'insegnante</i>	p. 5
Edoardo Lugarini <i>Dal monolinguisimo al plurilinguismo</i>	p. 15
Rienzo Pellegri <i>Italiano e lingue altre. Storia e attualità di un rapporto complesso</i>	p. 27
Daniela Bertocchi <i>Tra culture: parole come etichette, giudizi, stereotipi</i>	p. 35
Francesca Gatta <i>Dalla lettura verso l'orizzonte della logica e della scienza</i>	p. 47
Carla Bazzanella e Graziella Pozzo <i>Lingua e scienze. Un progetto comune</i>	p. 59
2. La lingua italiana tra "norma" e "caso"	
Maurizio Dardano <i>L'italiano d'oggi: elementi di stabilità e di innovazione</i>	p. 75
Laura Vanelli <i>"Punti di crisi" nell'italiano contemporaneo</i>	p. 99
Ugo Cardinale <i>Il lessico, crocevia di processi complessi</i>	p. 123
Michele A. Cortelazzo <i>L'innovazione lessicale alle soglie del 2000</i>	p. 137

Carla Marelllo	
<i>Dell'uso delle guide all'uso dei dizionari</i>	p. 149
Manlio Correlazzo	
<i>Il futuro della lessicografia</i>	p. 165
3. L'educazione linguistica	
Adriano Colombo	
<i>Vent'anni di educazione linguistica: abbiamo davvero sbagliato tutto?</i>	p. 173
Marina Sbisà	
<i>La pragmatica nell'educazione linguistica e nella didattica: paragrafi e acquisizione di informazioni</i>	p. 183
Claudio Giovanardi	
<i>La tipologia testuale nell'insegnamento della lingua: le antologie per il biennio della scuola superiore</i>	p. 199
Dario Como	
<i>Con la mente o con lo stile?</i>	p. 213
Gabriele Pallotti	
<i>Valutare le competenze di scrittura attraverso prove documentate</i>	p. 229
Giulio Lughì	
<i>Insegnare italiano in rete</i>	p. 249
4. La lingua letteraria: riflessioni teoriche ed esemplificazioni didattiche	
Luca Seriani	
<i>Tra lingua e letteratura: il variare della lingua nella storia letteraria</i>	p. 267
Maria Luisa Altieri Biagi	
<i>Dal testo al paradigma: il macigno di Buzzati</i>	p. 283
Marzio Porro	
<i>Postille sul lessico poetico del Novecento</i>	p. 301
Fabrizio Franesedi	
<i>Nella scuola di domani: insegnamento linguistico e letteratura</i>	p. 309

5. Per una ricollocazione dell'insegnamento letterario Tavola rotonda

Elvio Guagnini	
<i>Introduzione al dibattito</i>	p. 319
Fabio Cossutta	
<i>Educazione linguistica e testi letterari</i>	p. 323
Pietro Gibellini	
<i>Percorsi testuali: il nodo dello Stilnuovo</i>	p. 329
Marina Paladini Musitelli	
<i>Crisi della storia letteraria o del suo modello enciclopedico?</i>	p. 343
Giuseppe Petronio	
<i>La crisi della critica</i>	p. 349
Giorgio Cusattelli	
<i>L'insegnamento della letteratura e la prospettiva della comparatistica</i>	p. 357
Ulrich Schulz-Buschhaus	
<i>L'insegnamento della letteratura per la scuola di domani</i>	p. 361
INDICE PER SOGGETTI	
	p. 365

IL SAGGIO DOCUMENTATO: UNA PROPOSTA PER LA VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE DI SCRITTURA NELLA SCUOLA SUPERIORE

Gabriele Pallotti

Il tema: un indicatore discutibile della maturità di uno studente

In questo saggio mi propongo di presentare alcune idee in merito alla possibilità di valutare le abilità di scrittura nel triennio della scuola secondaria superiore. Fino a oggi tale valutazione è stata condotta in modo preponderante, e in alcuni casi esclusivo, attraverso la pratica del 'tema'. Tutti sappiamo cosa è un tema: viene proposta una 'traccia', che specifica l'argomento da trattare e le operazioni da svolgere su di esso. Nei temi a carattere argomentativo diffusi nel triennio della scuola superiore queste operazioni consistono solitamente in una descrizione del problema, seguita da una sua discussione in termini di pro e contro, con relativa presentazione dei diversi punti di vista, seguita infine da alcune considerazioni personali di chi scrive. Negli ultimi anni della scuola superiore molti studenti non scrivono altro che temi, anche se bisogna riconoscere che ultimamente si stanno diffondendo alcune pratiche alternative di scrittura, che ultimamente si stanno diffondendo alcune pratiche alternative di scrittura, che ultimamente si stanno diffondendo alcune pratiche alternative di scrittura.

Il tema è un genere testuale che esiste solo nella scuola. Gli studenti si esercitano per anni in questo genere testuale, riuscendo alla fine degli studi a comporre, quando va bene, dei discreti temi, ma essendo spesso totalmente incapaci di scrivere qualsiasi altra cosa. Chi insegna all'università si rende conto di ciò quando vede studenti cadere nel panico di fronte al compito di scrivere una tesi.

¹ Scrivendo "negli ultimi anni della scuola superiore" ho voluto essere ottimista: in realtà mi risulta, da conversazioni con colleghi, che in alcune (molte?) classi il tema sia la principale forma di scrittura anche nel biennio e nella scuola media. Questo pare confermato da un'analisi dei libri di testo: in un corpus di antologie e grammatiche per la scuola media e il biennio, gli esercizi di "elaborazione" di un testo a partire da una traccia assegnata costituiscono oltre la metà di tutti gli esercizi presenti (GISCEL Sardegna, 1991).

na di ricerca o, peggio ancora, una tesi di laurea. Il tema ha le sue norme, le sue convenzioni di genere, che vengono apprese in lunghi anni di tirocinio scritto, un tirocinio che purtroppo risulta del tutto inutile una volta usciti dalla scuola. Date queste considerazioni, si sarebbe potuto dare un taglio diverso a questo scritto, impostandolo sulla didattica della scrittura ai livelli avanzati della scuola secondaria: se ho preferito scegliere il filo conduttore della valutazione è per almeno due motivi. Il primo è che proporre una nuova didattica della scrittura in poche pagine è azzardato, se non temerario; in particolare, in un volume come questo, la pluralità delle indicazioni fornisce una tale ricchezza di stimoli che il mio contributo sarebbe apparso quantomeno banale. Più modestamente, proverò allora a concentrarmi solo sulla valutazione - meglio, su alcuni esempi di un modo possibile di valutare - e questo per un secondo motivo: le pratiche di valutazione hanno spesso un effetto retroattivo su vari altri aspetti del processo di insegnamento/apprendimento. Sono convinto che nella scuola esista un'eccessiva ansia di valutazione: tutto pare finalizzato a essa, stando a ciò che dicono, pensano, fanno sia gli insegnanti che gli studenti.² Un'affermazione che dimostra quanto la valutazione sia il motore dell'intero processo didattico, almeno per alcuni, è quella che ho sentito pronunciare un giorno da un collega: "adesso bisogna che spieghi qualcosa di nuovo, se no non so su cosa interrogarli". Questa centralità della valutazione innesca appunto dei processi retroattivi: paradossalmente, non si pensa alle prove di valutazione dopo avere stabilito dei percorsi didattici, ma al contrario tali percorsi si sviluppano in funzione del superamento di determinate prove di valutazione. Si pensi a quanto parte dell'istruzione nei Paesi anglosassoni è condizionata dai test standardizzati a scelta multipla; e si pensi, naturalmente, a come la scelta di concentrarsi (quasi) esclusivamente sul tema negli ultimi anni della scuola superiore sia condizionata dal fatto che, almeno fino ad ora, il tema è stato l'unico modo di valutare le competenze linguistiche all'esame di maturità. Forme di scrittura alternative al tema sono certamente presenti nella scuola superiore, sicuramente sono comprese nei manuali e nei libri di testo, ma di regola rimangono limitate al biennio: dopo, gli insegnanti, più o meno volentieri, iniziano a far compiere ai loro studenti il lungo tirocinio che li porti a scrivere un tema per l'esame finale. In tutta onestà, anche io, pur essendo convinto delle limitazioni della forma-tema, negli

anni in cui ho insegnato a scuola ho fatto esercitare i miei studenti di quinta (e in parte di quarta, ma certo non per tutto il triennio) alla redazione di temi, avendo a cuore il loro successo nella prova di maturità. Dunque, se è giusto ridimensionare questa eccessiva enfasi sulla valutazione nel processo formativo, è anche possibile utilizzarla strumentalmente, per innescare, in modo appunto retroattivo, cambiamenti positivi nella didattica. A questo proposito il periodo attuale pare ricco di possibilità di cambiamento nella scuola secondaria, a causa della recente riforma dell'esame conclusivo del ciclo di studi.

Ho infatti usato di proposito nelle frasi precedenti riferentisi al passato l'espressione "esame di maturità", un'espressione che, dal 1999, dovrebbe cadere in disuso. Da questo anno si parlerà infatti di "esame di Stato", una forma che non fa riferimento, giustamente, a un concetto elusivo come quello di maturità. In sé, non c'è nulla di male nell'affermare che un ragazzo è o non è maturo, e nell'auspicare che lo sia. Tuttavia, dare un giudizio sulla maturità di una persona è un compito estremamente delicato, implica forti componenti soggettive, può dar luogo ad arbitri o forti disparità di trattamento: tutte cose che si vorrebbero evitare in una certificazione con valore legale. Il tema di italiano era una delle componenti-chiave del tradizionale esame di maturità, e ancora oggi rimane tra le prove dell'esame riformato: mediante esso si dovrebbe valutare, oltre alla capacità di scrittura, anche la "maturità" del candidato, che deve mostrare di saper si destreggiare tra la filosofia e la letteratura, tra l'etica e la scienza, tra la storia e la sociologia, il tutto possibilmente condito di opinioni personali. Gli esiti, come è noto, sono spesso sconcertanti: non è raro imbarcarsi in scritti generici, enfatici, retorici, con molte frasi stereotipate, in cui con una lingua involuta e artificiosamente complessa si cerca di mascherare la scarsità di contenuti (un tema in cui questi tratti negativi sono evidenti è analizzato in Pallotti 1998). Clotilde Pontecorvo, in un dibattito pubblico, ha definito il tema come "scrivere quattro pagine su qualcosa che non si sa". Una parte significativa dei tirocinio a cui si sottopongono gli studenti per imparare a scrivere temi consiste proprio nello sviluppare questa sorprendente abilità: riuscire a riempire un foglio protocollo nonostante si abbia poco o nulla da dire.

Naturalmente non tutti i temi presentano questi difetti: esistono anche i buoni temi, in cui chi scrive dimostra di sapere esporre un argomento che conosce sufficientemente, di argomentare con cognizione di causa le diverse posizioni, e può permettersi di esprimere delle opinioni personali circostanziate e ponderate. Secondo Serafini (1985, p. 106),

² Per non parlare dei presidi: chiunque abbia insegnato a scuola si ritroverà nelle pagine di *Ex cathedra* in cui Stamone descrive l'ansia di ogni docente nei confronti del "registro", strumento che serve sì a valutare gli allievi, ma che è anche l'unico elemento (o quantomeno il principale) sul quale vengono valutati i docenti stessi, per la loro diligenza nel compiere frequenti verifiche e riportarle in modo accurato e ordinato sul prezioso libro blu.

dalla città alla campagna e dalla campagna alla città nel passato e nel presente³, anche gli adulti sarebbero imbarazzati nell'intraprenderne lo svolgimento senza potersi documentare in modo adeguato⁴.

Ma questo accade di rado, e nei temi per concorsi pubblici è del tutto impossibile. Bruni, Alfieri, Fornasiero e Tarniozzo Goldman (1997, p. 170), parlando dei temi di "cultura generale" assegnati in molti concorsi, affermano che bisogna dare "per scontato che spesso non è possibile avere una preparazione specifica perché non è dato sapere in anticipo su quale ambito verterà il tema proposto ('cultura generale' non è infatti una materia su cui sia possibile prepararsi)".⁵ Alcuni insegnanti consigliano agli studenti del triennio di raccogliere in uno schedario tutte le informazioni in cui si imbattono che possono riguardare in qualche modo i 'temi' classici della maturità: l'ambiente, il progresso scientifico, i rapporti tra persone e tra popoli, l'etica e così via. Io stesso mi sono ritrovato, di fronte alla quasi totale sprovvedutezza dei miei studenti di quinta circa questi argomenti, a fare lezioni e fornire dossier che sarebbe stato opportuno definire di educazione civica, se non addirittura di economia politica o diritto pubblico, quindi ben al di là di ciò che dovrebbe insegnare un professore di lettere ma comunque necessari allo svolgimento di un buon tema di "cultura generale".

È questo un altro dei problemi del tema come strumento di valutazione: non è chiaro se di esso si debbano giudicare i contenuti (la loro ricchezza, pertinenza, originalità), la forma in cui sono esposti (corretta dal punto di vista linguistico, chiara e ben articolata), o entrambe le cose. Nel libro di Maria Teresa Serafini (1985, pp. 143-157) *Come si fa un tema in classe* vengono infatti riportati quattro temi e le valutazioni assegnate a ciascuno da cinque insegnanti diversi: a prima vista sembra regnare una quasi totale arbitrarietà, con compiti che ricevono, da parte di diversi docenti, valutazioni che vanno dal 5 all'8, o dal 4/5 al 7 1/2. Un esame più attento mostra però che gli insegnanti non danno i voti a caso, ma seguono logiche diverse, esplicitate nei giudizi valutativi: mentre alcuni privilegiano l'originalità e pregnanza dei contenuti, altri sono più attenti all'accuratezza formale. Il titolo del tema era "Teri sera a cena", per cui si può

³ Gli stessi autori nelle pagine successive insegnano in modo esplicito quel metodo che molti di noi hanno imparato *de bric et de broc* per riuscire, nonostante tutto, ad assemblare una scaletta di idee per le famose quattro pagine. La conclusione di questa fatica è che "Seguendo la traccia delle parole chiave [dei titoli], pur senza avere specifiche cognizioni dell'argomento (talmente generale da risultare, anche nella proposta di svolgimento, generico) abbiamo costruito un'impalcatura abbastanza completa per poter essere trasferita nella stesura definitiva" (*ibid.*). Insomma, cercare di scrivere un buon tema è comunque, anche per questi studiosi del linguaggio e della scrittura assai competenti, far buon viso a cattivo gioco.

immaginare che gli studenti fossero tutti ugualmente documentati; ma anche azzerando le differenze in fatto di quantità di informazioni disponibili, ognuno di essi ha scelto di presentarme di più o di meno, in un ordine o in un altro, di privilegiarne alcune e metterne altre in secondo piano. E così lo stesso studente si vede assegnare un 8 da un insegnante, che commenta "Stile piacevole e brillante. Il monologo interiore si inserisce armoniosamente nel racconto", e un 5 da un altro, così motivato: "Un certo disordine nello sviluppo delle idee (oltre che nella preparazione del pranzo). I contenuti descrittivi riguardano solo uno o pochi degli aspetti che potevi considerare". Lo studente è dunque da considerarsi un novello Joyce o un cuoco (e cronista) incompetente? E il professore di italiano può permettersi (è in grado) di valutare il disordine nella preparazione di un pranzo? Si vedano anche altri giudizi, assegnati a un altro elaborato: mentre un docente trova che "La tua descrizione è accurata, spiritosa e vivace" (Voto 7 1/2), per un altro abbiamo a che fare con un "Contenuto vasto ma disarmonico" (voto 4/5).

Valutare i contenuti è dunque rischioso per molti motivi. Abbiamo visto che esistono grandi differenze individuali su ciò che pare necessario e ciò che pare inutile, sull'opportunità di includere informazioni dettagliate (e quale tipo di dettagli privilegiare), sull'uso di un certo punto di vista, sull'opportunità di essere originali e fantasiosi o piuttosto realistici e fedeli. Non parliamo poi delle divergenze di opinioni tra chi valuta e chi è valutato: finché si tratta di descrivere la cena di ieri sera, tali divergenze possono essere anche minime, ma quando si entra in dibattiti sull'immigrazione, la bioetica, la ripartizione delle ricchezze, è del tutto possibile che l'insegnante e lo studente manifestino pareri diametralmente opposti. Ora, la maggior parte degli insegnanti si sforza (o dovrebbe sforzarsi) di tenere separate nella valutazione le proprie opinioni e saperli difendere in modo chiaro e coerente, ma ciò è molto difficile: un'argomentazione che va contro i nostri principi tenderà, a parità di condizioni, ad apparire comunque più 'lacunosa', 'confusa', 'debole' di una con cui siamo d'accordo. Questo per un banale principio di funzionamento della mente umana: i nostri schemi cognitivi accolgono più rapidamente e facilmente ciò che è consono ad essi, mentre ciò che va contro alla loro organizzazione interna causa un senso di dissonanza e difficoltà.

Ma c'è un altro motivo, più fondamentale, che rende problematica la valutazione dei contenuti nello scritto di italiano. Cosa si deve valutare in un tema? È giusto valutare qualcosa che non si è insegnato? Il professore di italiano è chiamato a giudicare se le conoscenze dello studente in fatto di migrazioni, costo del lavoro, squilibri ecologici, sono adeguate. Molti studenti queste cose, se le san-

no, non le hanno imparate a scuola; altri, se le hanno imparate a scuola, non le hanno imparate dal professore di italiano. Teoricamente, per poter giudicare questi contenuti, si dovrebbero avere nella commissione di esame titolari delle materie pertinenti, come economia politica, scienze, educazione civica, filosofia, cosa che accade di rado, anche perché certe materie in alcuni tipi di scuola non sono nemmeno incluse nel curriculum formativo. La stessa valutazione interdisciplinare 'a più voci' dovrebbe avere luogo nel corso dell'anno, tema per tema, a seconda degli argomenti trattati. Sarebbe di certo un'esperienza interessante, anche se faticosa per i docenti, ma credo che ben presto la forma-tema verrebbe abbandonata, e si passerebbe a scritti più circostanziati e documentati, come le tesine o le relazioni. Insomma, per giudicare i contenuti di un tema, ad esempio sulla bioetica, occorrerebbe soddisfare due condizioni: 1) bisognerebbe che la bioetica fosse stata trattata nel curriculum di studi;⁴ 2) bisognerebbe che la valutazione fosse fatta da chi ha insegnato tali contenuti e ha quindi le competenze per giudicarne l'appropriatezza.

Ma anche questa opzione, che già si presenta di difficile realizzazione pratica, non risolve tutti i problemi. Se infatti si continua ad assegnare al tema un voto unico, questo risulterà il prodotto di una media spuria tra una valutazione delle economie relativamente ai contenuti trattati (e perciò un voto, caso per caso, di economia politica, di educazione civica, di scienze, quando non si tratti di una commissione tra più discipline invocate nel corso dello svolgimento), e una valutazione delle capacità di scrittura. Lo stesso voto, poniamo 6-, verrà assegnato a studenti con competenze, problemi e necessità assai diverse: ad esempio a un ragazzo ben informato sui problemi contemporanei, con opinioni ponderate e argomentate, ma con difficoltà nell'espressione scritta, e a un ragazzo del tutto sprovvisto su ciò che accade nel mondo, ma con una discreta padronanza della scrittura. Una valutazione così globale rischia di nascondere le differenze e rende più difficili anche gli interventi formativi nel corso dell'anno scolastico.

⁴ Se il tema è assegnato a un esame di Stato, bisognerebbe tenere conto anche di ciò che viene trattato in tutte le scuole italiane, cosa di non facile realizzazione. Nel nuovo esame di Stato, in vigore a partire dal 1999, è inclusa una "terza prova" multidisciplinare, in cui è in effetti previsto lo svolgimento di elaborati che esplicitamente richiedono l'attivazione di più competenze, da quelle linguistiche a quelle metodologiche e disciplinari. Queste competenze, però, 1) saranno definite in base al programma effettivamente svolto in quella determinata classe, senza la pretesa che siano un patrimonio comune a tutti gli studenti italiani; 2) saranno valutate dai membri della commissione titolari delle materie in cui esse vengono insegnate, e non solo dal docente di lettere.

È allora necessario pensare a forme di valutazione alternative che cerchino di superare, almeno in parte, gli inconvenienti del tema. È quanto cercherò di fare nella prossima sezione.

Una proposta alternativa

Le prove di valutazione discusse in seguito sono state sperimentate nel seminario di composizione di testi in italiano del corso di laurea in Scienze della comunicazione all'università di Bologna. Si tratta di un'esperienza didattica molto interessante, anche dal punto di vista di chi insegna a scuola. Le matricole, appena uscite dalla scuola superiore, devono frequentare un corso obbligatorio di composizione di testi, in cui si cerca di insegnare abilità che, almeno per una parte significativa di loro, evidentemente non sono state acquisite nel percorso scolastico. Si noti che, fino al 1997-98, gli studenti iscritti erano i vincitori di una selezione che escludeva circa il 90% dei candidati: si tratta quindi di un gruppo di studenti di eccezione, tutti con alti voti all'esame di maturità e con ottimi punteggi in un complesso test attitudinale. Eppure, anche in questa élite, la maggior parte dei soggetti mostra difficoltà nella scrittura: se non proprio nell'osservanza delle regole grammaticali e ortografiche (che comunque sono violate abbastanza spesso da una minoranza non insignificante), certamente nell'uso della punteggiatura, del lessico, della sintassi e soprattutto nell'organizzazione testuale. Ad esempio, come risposte a quesiti disciplinari, poniamo di sociologia o semiotica, vengono prodotti testi compatti, scarsamente differenziati al loro interno, in cui mancano articolazioni precise del contenuto e i connettivi o segni grafici che le segnalano (per fare un esempio, la maggior parte di queste risposte a esami scritti sono costituite da paragrafi unici di 20, 30 e più righe, senza mai un a capo).

Si possono dunque vedere i seminari di composizione nei corsi di laurea in Scienze della comunicazione come degli esempi di 'corsi di recupero' per abilità avanzate che, evidentemente, non vengono acquisite a scuola. Ma è proprio su queste lacune che la scuola dovrebbe interrogarsi e cercare di intervenire.⁵ Uno dei problemi più spesso segnalati dai docenti nei seminari di composizione è, guarda caso, il fatto che gli studenti non hanno interiorizzato altre forme di scrittura oltre al il tema, per cui sono del tutto disorientati di fronte a generi testuali di tipo giornalistico, accademico, professionale, quali vengono richiesti

⁵ Per chi fosse interessato ai materiali didattici prodotti e utilizzati in questi seminari, è in corso di stampa un volume che, sotto forma di eserciziaro ragionato rivolto agli studenti, raccoglie i contributi di diversi docenti di composizione nei corsi di laurea in Scienze della comunicazione (Pallotti, in stampa).

dall'università e in particolare da un corso di laurea in scienze della comunicazione.

Nei corsi di laurea in scienze della comunicazione sono attivati anche seminari di composizione di testi in inglese. Non tutti i docenti di italiano si rendono conto della quantità di idee e simboli che potrebbero ricavare dalla frequentazione dei colleghi che insegnano lingue e dalla conoscenza dei libri di testo e delle discussioni teoriche e metodologiche nel campo della didattica delle lingue straniere. Le idee che proporrò in seguito sono nate proprio dagli scambi che ho avuto con il prof. Peter Taylor, titolare fino al 1998 del seminario di composizione di testi in inglese presso il corso di laurea in Scienze della comunicazione dell'università di Bologna. Il prof. Taylor mi faceva notare che, per molti studenti, la difficoltà nel superare il suo esame non consisteva tanto nella conoscenza della lingua inglese, ma nella capacità di organizzare testi chiari e coerenti. Il problema era dunque a monte, nella loro abilità, indipendente dalla lingua, di raccogliere informazioni, analizzarle ed esporle. Ho dunque pensato di verificare l'esistenza di tali difficoltà facendo svolgere agli studenti del seminario di scrittura in italiano un compito assegnato in un precedente esame di inglese, semplicemente traducendo la traccia e chiedendo di scrivere in italiano. Trattandosi di un compito che doveva essere svolto in lingua straniera, molti studenti non hanno avuto difficoltà a svolgerlo in lingua italiana; alcuni elaborati, però, mostravano ugualmente delle carenze a livello di organizzazione logico-concettuale. Tutti gli studenti, inoltre, affermavano di avere trovato l'esercitazione utile e interessante.

Ciò mi ha spinto a elaborare altre prove simili, introducendo difficoltà crescenti. Nelle prossime pagine verranno dati due esempi di questo tipo di esercitazioni. In generale si tratta di una forma testuale che si potrebbe dire *saggio documentario*: vengono fornite alcune informazioni e si chiede di scrivere un testo che si basi su di esse. Può esistere una certa variabilità nelle consegne: in alcuni casi viene indicata anche una particolare tesi da sostenere, o quale è il punto di vista da privilegiare; in altri casi si chiede solamente di fornire un quadro della situazione, senza introdurre alcun elemento di carattere argomentativo; le fonti possono essere di diverso tipo, dalle tabelle statistiche ai diagrammi, dalle citazioni alle immagini. Quello che si vuole evitare, in tutti i casi, è che si crei la situazione di dover "scrivere quattro pagine su qualcosa che non si sa": tutti gli studenti dispongono delle stesse informazioni, con le quali tutti sono messi nelle condizioni di scrivere un elaborato più che soddisfacente. Se lo desiderano, possono aggiungere altri elementi di cui sono a conoscenza, ma più facilmente accade il contrario, che scelgano cioè di non includere alcune delle informazioni fornite (vengono anzi esplicitamente invitati a farlo, se lo ritengono necessario).

In questo modo la valutazione dei compiti verte esclusivamente sulla capacità degli studenti di scegliere, usare, organizzare le informazioni e di redigere testi ben organizzati e formalmente corretti a partire da esse.

Due prove di valutazione

Un esame di inglese

La prima prova che presenterò è la traduzione italiana dell'esame di inglese assegnato dal prof. Taylor di cui ho parlato. Credo sia un buon punto di partenza per almeno due motivi: da un lato, vuole essere un riconoscimento verso il lavoro di un collega che stimo e che ha avuto il merito di suggerirmi un nuovo modo di valutare le competenze linguistiche; dall'altro, come si è detto, essendo una prova pensata per valutare le capacità di composizione in lingua straniera al termine di un corso di studi, può essere considerata invece relativamente facile da svolgere nella madrelingua ed essere collocata all'inizio di un percorso didattico. Viene riportato il testo della prova, con tutte le consegne. Per lo svolgimento in inglese vengono assegnati circa 90 minuti, per lo svolgimento in italiano si può anche prevedere un tempo più breve.

Scopo dell'esercizio: scrivere un testo che sostenga che 1) il presente sistema di esenzione generalizzata dalle tasse universitarie (inclusi gli studenti più ricchi) non è il miglior modo di aumentare la percentuale di popolazione che riceve un'istruzione universitaria (in particolare certe classi sociali continuano a essere rappresentate in modo assai limitato); 2) i contributi pubblici sarebbero spesi meglio fornendo borse di studio agli studenti delle classi più basse che decidono di rimanere a scuola dopo l'età dell'obbligo (16 anni nel Regno Unito), preparandosi a una successiva iscrizione all'università.

Importante: data la natura controversa dell'idea da sostenere, il testo non può essere una semplice lista di punti "oggettivi", ma deve essere formulato in modo da guidare il lettore alla conclusione desiderata (da questo punto di vista si può stipulare che il destinatario pensi che il sistema attuale di istruzione universitaria gratuita per tutti sia il modo migliore di incoraggiare la frequenza all'università).

Statistiche attuali nel Regno Unito

Percentuale di figli della classe sociale 1 (professionisti ecc.) che frequentano l'università: 80%.
Percentuale di figli della classe sociale 4 (operai specializzati) che frequentano l'università: 19%.

Percentuale di figli della classe sociale 5 (operai non specializzati) che frequentano l'università: 9,8%.

Percentuale di figli delle classi sociali 4 e 5 che abbandonano la scuola subito dopo l'età dell'obbligo: 53%

Conclusione: la frequenza all'università non è uniforme tra le varie classi sociali (le classi 4 e 5 sono sotto-rappresentate).

Sistema attuale di contributi statali per l'istruzione universitaria

Tasse di iscrizione: non sono pagate da nessuno, qualunque sia il reddito familiare.

Borse di studio per mantenersi all'università: inversamente proporzionali al reddito familiare.

Svantaggio del sistema attuale: la maggior parte dei contributi statali serve per offrire la frequenza gratuita agli studenti di classe medio-alta.

Sistema alternativo (proposto per aumentare la frequenza all'università da parte degli studenti di classe medio-bassa)

Tasse di iscrizione: devono essere introdotte per tutti gli studenti *tranne* quelli che provengono dalle famiglie meno abbienti (reddito familiare minore di 17.000 sterline annue); gli studenti provenienti da famiglie con reddito superiore devono pagare circa 1.000 sterline all'anno per frequentare l'università (circa un quarto del costo reale).

Borse di studio universitarie: abolite per tutti tranne che per gli studenti delle famiglie più bisognose.

Introduzione di borse di studio per gli studenti di scuola superiore provenienti dalle famiglie meno abbienti che scelgono di rimanere a scuola dopo l'età dell'obbligo (16 anni) per prepararsi a entrare poi all'università.

Come si può vedere, si tratta di uno svolgimento molto circoscritto e guidato: vengono forniti pochi dati essenziali, alcune linee per la loro interpretazione e la tesi da argomentare. Nella consegna si sottolinea proprio la necessità di dare un carattere argomentativo al testo: gli studenti non devono semplicemente elencare dei fatti, ma devono difendere una tesi immaginando di rivolgersi a un interlocutore che sia piuttosto convinto della tesi contraria, cioè che il sistema attuale di contributi per l'istruzione sia il migliore possibile. Siamo ben lontani dalle consegne del tipo "esprimita il candidato le sue opinioni" o "faccia riferimento a esperienze personali": qui tutto è dato in partenza, occorre 'solo' scrivere un buon testo.

Si potrà obiettare che simili esercitazioni limitano la libertà degli studenti, non invitandoli a trattare la scrittura come un processo di espressione personale. D'altra parte, uno può esprimere personalmente le *proprie* opinioni in modo ponderato e perspicuo (e magari scoprire quali sono le proprie opinioni nel momento in cui si accinge a scriverle) solo se si è esercitato prima nel difficile esercizio di esprimere opinioni in generale, che siano le proprie o quelle altrui, e nella pratica di riconoscere le opinioni, confrontarle, valutarle. Senza questo esercizio, si corre il rischio che le proprie 'opinioni personali' non siano altro che slogan e frasi generiche, accettate e riprodotte acriticamente. È in fondo l'antica pratica delle scuole di retorica, in cui il maestro poneva una *quaestio* e gli allievi dovevano esercitarsi a trovare argomenti prima a favore di una tesi, difendendola, poi contro, demolendola. C'è un tempo per ogni cosa: alla scuola elementare si lasceranno i bambini liberi di esprimersi come desiderano, per acquisire il gusto della scrittura, per sentire ciò che scrivono come qualcosa di veramente personale; anche gli scrittori maturi, se vogliono, sono liberi di esprimere il loro parere, senza dover seguire una falsariga dettata da altri. Ma c'è un periodo in cui può essere utile, almeno certe volte, che lo studente impari ad argomentare a favore e contro *qualsiasi* tesi, per padroneggiare gli strumenti espressivi che gli serviranno poi per sostenere le *proprie* tesi, essendo comunque in grado di comprendere e valutare quelle altrui.

Inoltre, per tornare al tema conduttore di questo contributo, una traccia così guidata permette di valutare le competenze strettamente linguistiche di chi scrive, senza introdurre giudizi su elementi non linguistici come la scelta di un sistema di contributi scolastici piuttosto che un altro. Il docente potrà quindi apprezzare se uno studente ha organizzato persuasivamente la sua argomentazione, se l'ha sviluppata con proprietà di linguaggio, se ha raggiunto un buon equilibrio tra efficacia retorica e chiarezza espositiva, ma non dovrà valutare questioni che attingono alla sociologia dell'educazione o alla politica economica.

Una prova di italiano

L'esercizio che segue è stato invece pensato per essere svolto in italiano e presenta perciò una maggiore complessità. Vengono forniti alcuni dati tratti dalla relazione annuale della Commissione di indagine sulla povertà della Presidenza del Consiglio dei ministri, chiedendo agli studenti di comporre un testo a

⁶ Cfr. anche (Colombo 1992, p. 82): "... penso che, a un certo livello di competenza testuale degli allievi, sia opportuno impegnarli anche nella produzione di testi argomentativi in cui la capacità di padroneggiare la struttura del discorso sia più importante dell'"esprimere se stessi".

carattere espositivo⁷. Le abilità che si intendono valutare con questa prova sono almeno di due tipi: da un lato, la capacità dello studente di leggere dei dati e riorganizzarli in modo logico, coerente e perspicuo; dall'altro, le sue abilità di scrittura in uno stile accademico-formale. Per quanto riguarda il primo aspetto, la lettura delle due tabelle fornite non richiede sofisticate competenze di statistica demografica o economica, ma la capacità di organizzare le informazioni in categorie, scegliere principi di gerarchizzazione, trovare collegamenti; una volta chiariti le idee su 'cosa c'è da dire', lo studente dovrà mettere in atto competenze di pianificazione testuale, per decidere come inearizzare le informazioni in una scaletta, scegliendo il punto di partenza, un criterio di progressione che non sia una semplice lista disordinata, il contenuto di un paragrafo conclusivo. Data la mole di dati, si invita esplicitamente a non citarli tutti: un'altra abilità da dimostrare è quella di sapere identificare nel 'cosa c'è da dire' ciò che è più importante, o meglio pertinente, per un dato percorso di lettura che si è scelto. Per quanto riguarda il secondo aspetto della valutazione, la consegna richiede di scrivere un testo "che illustri la situazione in modo chiaro e articolato, fornendo dei possibili percorsi di lettura delle cifre", viene inoltre specificata la sua collocazione, un dossier di ricerca prodotto per la scuola. Lo stile opportuno, dunque, sarà quello detto 'accademico', in cui la voce dell'autore viene il più possibile spersonalizzata per identificarsi con quella di un'ideale comunità scientifica dei ricercatori (cfr. Spirito, in corso di stampa). Sarebbe naturalmente stato possibile specificare altre collocazioni, come un periodico di attualità o un pamphlet politico, oppure lasciare libero lo studente di scegliersene una: in tutti i casi, chi scrive dovrà manifestare di essere in grado di adottare uno stile appropriato al contesto e di mantenerlo in modo coerente per tutta la lunghezza dell'elaborato. Un'attività molto utile, a questo proposito, è quella classica degli "esercizi di stile": a partire dagli stessi dati, li si dovrà presentare in diversi modi per diverse scopi e diversi contesti, attivando così la consapevolezza che sia lo stile verbale, sia la scelta e l'organizzazione delle informazioni, dipendono dalle finalità dello scritto.

⁷ "Proponiamo ... di chiamare espositivo un testo quando l'argomento di cui si occupa non è riconducibile a un oggetto fisico identificabile immediatamente nella realtà, e perciò raffigurabile mediante una descrizione, né a un fatto o a una sequenza di fatti rappresentabili mediante narrazione. E invece un oggetto di natura culturale, o definito comunque per via concettuale. ... Si tratta dunque di un testo in cui si presentano, in larga misura, idee e conoscenze. Queste non sono, però, di natura controversa e opinabile come avviene nell'argomentazione, e non sono sottoposte, perciò, a un processo giustificativo" (Della Casa 1994, p. 97).

I testi così prodotti saranno molto diversi da quelli che seguono la traccia di un tipico tema come "Nonostante i continui progressi scientifici e tecnologici, oggi in Italia ancora molte persone vivono al di sotto della soglia di povertà. I recenti dati della Presidenza del Consiglio dei ministri mostrano anzi un preoccupante aumento dell'incidenza della povertà, che passa dal 10,3% delle famiglie nel 1996 all'11,2% del 1997. Si rifletta su questo fenomeno, portando alcune considerazioni personali e discutendo eventuali provvedimenti volti a produrre un miglioramento della situazione attuale". Una traccia di questo genere porterà probabilmente molti studenti a scrivere elaborati costituiti di affermazioni generiche e banali, qualche frase retorica sulle ingiustizie e le disparità sociali, alcuni buoni propositi sulla necessità di impegnarsi e cercare di cambiare le cose. Non c'è da stupirsi, né da scandalizzarsi: anche il professore, anche l'autore di questo saggio, senza disporre di tutti i dati pertinenti e costretti a riempire un foglio protocollo, scriverebbero cose del genere. Si noti inoltre che, mentre nei temi si richiede spesso di suggerire soluzioni, questo non accade nella prova qui proposta: i ragazzi devono diventare consapevoli del fatto che i problemi complessi non si prestano a soluzioni semplici, come quelle che potrebbe escogitare un adolescente in qualche ora. Proporre una soluzione implica una conoscenza approfondita dei dati e dei modelli di sviluppo esistenti, saper proiettare le conseguenze delle varie scelte nel futuro, valutare tutti i pro e i contro di ciascuna scelta. Chiedere a uno studente di inventare in poche ore delle soluzioni per i problemi dell'ambiente, della società, della vita umana, è alimentare l'illusione che tutto sia facile, che qualche slogan basti per cambiare il mondo. E in ogni caso, pur essendo convinto che si debba insegnare agli studenti a riflettere seriamente sulle situazioni problematiche e sulle relative possibilità di intervento, credo che 1) assegnare dei temi su questi argomenti non sia il modo migliore per farlo; 2) la valutazione della bontà delle scelte dello studente in merito alla soluzione dei problemi non possa essere in alcun modo confusa con la valutazione della sua capacità di organizzare le idee ed esporle in un testo scritto chiaro e corretto.

Scopo dell'esercizio: le seguenti tabelle presentano i dati forniti dalla Commissione di indagine sulla povertà della Presidenza del Consiglio dei ministri e si riferiscono all'Italia. Lo scopo dell'esercizio è di comporre un testo che illustri la situazione in modo chiaro e articolato, fornendo dei possibili percorsi di lettura delle cifre. Il testo dovrà essere incluso in un dossier scolastico di ricerca sulle condizioni economico-sociali dell'Italia contemporanea.

Non è necessario citare tutte le informazioni, ma solo quelle che si ritengono pertinenti per i percorsi di lettura prescelti.

Tempo a disposizione: due ore.

Definizione di 'famiglia povera': un nucleo di due persone con una spesa complessiva per consumi inferiore alla media nazionale pro-capite (1.234.000 lire al mese). Appositi parametri permettono di applicare questa definizione di povertà anche a nuclei di una, tre o più persone: ad esempio, una famiglia di cinque persone è povera se ha una spesa per consumi inferiore a £ 2.351.000. Si tratta inoltre di un indice di povertà "relativa", relativa cioè alla spesa media per consumi pro-capite, che può variare di anno in anno: ad esempio, nel 1996 essa era di £ 1.190.000 al mese.

TABELLA 1. Diffusione della povertà in diverse categorie di famiglie e di persone. Dati comparativi 1996-1997.

	1996	1997
Famiglie povere sul totale delle famiglie italiane	10,3%	11,2%
Persone povere sul totale della popolazione	11,6%	12,2%
Famiglie con capofamiglia giovane (fino a 35 anni)	8,6%	11%
Famiglie con a capo un lavoratore dipendente	8,4%	9,7%
Famiglie con a capo un lavoratore autonomo	6,2%	5,9%
Famiglie con a capo un pensionato	11,5%	10,5%
Famiglie con a capo un individuo in cerca di occupazione	31,4%	31,7%
Famiglie con almeno un figlio minore	12,5%	13,2%
Famiglie con tre o più figli	23,8%	26,4%
Persone analfabete o senza titolo di studio	27,5%	30,7%
Persone tra 0 e 18 anni	15,0%	15,2%
Persone tra 19 e 3 anni	10,9%	11,8%
Persone tra 35 e 65 anni	9,4%	10,3%
Persone oltre i 65 anni	14,4%	14,4%

TABELLA 2. Incidenza della povertà (dati in percentuale) in diverse regioni italiane. Dati comparativi 1996-1997.

	NORD		CENTRO		MEZZOGIORNO		ITALIA	
	1996	1997	1996	1997	1996	1997	1996	1997
Famiglie	3,9	4,3	5,7	5,8	22,3	24,2	10,3	11,2
Persone	3,7	4,0	6,2	5,3	24,1	26,0	11,6	12,2

Come si è detto, una delle abilità che paiono mancare nella maggior parte degli studenti, anche quelli che ottengono i voti più alti, riguarda l'organizzazione delle idee, che si susseguono una dopo l'altra con una scarsa visione di insieme: da qui, ad esempio, l'incapacità di mettere degli a capo in un testo di sociologia di 30 righe, che denota una mancata progettazione iniziale e una scrittura simile più che altro a un flusso associativo di idee, che talvolta produce anche dei buoni risultati, ma che non è certo segno di una consapevolezza linguistica avanzata. Un elemento essenziale della prova qui proposta, invece, è proprio lo stimolare gli studenti a 'giocare con le idee' (e valutare quanto lo sapiano fare): esse sono lì, tangibili, visibili, e occorre ragionare cosa va insieme a cosa, ciò che viene prima e ciò che viene dopo e così via. Questi percorsi di lettura possono essere scontati e banali, come una semplice elencazione delle cifre, ma possono prestarsi anche a giochi inferenziali più complessi: ad esempio, notare che avere dei figli porta a una maggiore probabilità di essere poveri, probabilità che aumenta col numero di figli; oppure che, se è vero che le famiglie con a capo pensionati e disoccupati sono più frequentemente delle altre in condizioni di povertà, la loro percentuale è rimasta stazionaria o addirittura calata tra il 1996 e il 1997, mentre in questi anni si registra un aumento piuttosto corposo delle famiglie povere con a capo un lavoratore dipendente; lo stesso può dirsi per le fasce di età: i più giovani e i più anziani erano e rimangono tra i più soggetti a vivere in condizioni di povertà, ma la proporzione resta costante, mentre il numero di persone povere tra i 19 e i 65 anni è aumentato.

Prima di concludere possono forse essere utili due parole su come assemblare concretamente i dossier di dati da fornire agli studenti. Un modo relativamente semplice consiste nel partire da un articolo di inquadramento pubblicato su un quotidiano o una rivista, che dovrà essere già abbastanza ricco di informazioni. Poi si potrà cercare di integrare tali informazioni con altre, tratte ad esem-

pio da altri articoli sullo stesso argomento, oppure cercando direttamente le fonti originali. L'esercitazione sulla povertà è nata proprio così: dopo avere consultato alcuni articoli di giornale che presentavano il rapporto della Commissione di indagine sulla povertà, mi sono procurato le tabelle complete del rapporto dal sito Internet della Presidenza del Consiglio dei ministri. Per argomenti di attualità sono fonti preziose gli annuari del tipo *Libro dei fatti* (pubblicato in Italia da Adn Kronos), le raccolte di articoli giornalistici disponibili su CD-ROM, le enciclopedie e naturalmente Internet. Per altri argomenti, ad esempio di tipo storico-letterario, spesso la consultazione di diversi manuali scolastici può dare buoni idee, da integrare magari, per lavori più complessi, con la consultazione di testi più specialistici.

Per concludere (o iniziare)

Le prove qui presentate sono solo due esempi di un possibile modo di valutare le competenze di scrittura nella scuola secondaria. Si possono pensare molte variazioni rispetto ai due esempi proposti:

- Fornire più informazioni, assegnando anche maggiori tempi per lo svolgimento, oppure meno, con durate della prova di poche decine di minuti; quest'ultima opzione potrebbe essere utile ad esempio per far esercitare sulla composizione di unità testuali minime, come i paragrafi.
- Mantenendo costante la quantità di informazioni, variare il tempo a disposizione: la variabile tempo pone maggiore o minore pressione sugli studenti, che si troveranno a lavorare inizialmente con molto tempo a disposizione, mentre in seguito dovranno sviluppare l'abilità di cogliere le relazioni e scrivere testi rapidamente, ottimizzando il poco tempo disponibile.
- Fornire informazioni di diverso tipo, oltre ai dati statistici: ad esempio fonti testuali (scientifiche, storiche, critiche, letterarie), iconografiche, ipertestuali; è naturalmente possibile anche fornire fonti miste, unendo immagini, testi, diagrammi, cifre.
- Trattare argomenti non esclusivamente socio-politici e di attualità, come quelli discussi negli esempi: si possono fornire informazioni relative a epoche storiche passate, a tematiche artistico-letterarie, a questioni tecniche, scientifiche, filosofiche.
- Dare le informazioni già suddivise e parzialmente organizzate (come nella prova di inglese qui esaminata), elencate in modo consequenziale (come nelle tabelle sulla povertà), oppure, per aumentare la difficoltà, in ordine intenzionalmente sparso, potendo anche includere informazioni irrilevanti che devono essere ignorate.

- Chiedere agli studenti di integrare le informazioni fornite con altre tratte dalla loro enciclopedia di conoscenze personale.
- Dosare in varie misure le componenti espositiva e argomentativa nei testi da comporre; la semplice esposizione delle informazioni costituirà una sorta di grado zero, su cui si potrà chiedere di innestare, in misura maggiore o minore, giudizi di valore, criteri di scelta, comparazioni, e tutto ciò che caratterizza i testi argomentativi 'prototipici' (senza far tuttavia perdere di vista il fatto che anche nella presentazione apparentemente più neutra ci sono spesso aspetti argomentativi; cfr. Romani 1992).

L'idea che rimane comune, al di là di tutte le variazioni possibili, è quello di fornire un dossier di dati e informazioni affinché gli studenti siano in grado di scrivere *saggi documentari*. In linea di principio, sarebbe possibile anche scrivere saggi documentari senza disporre della documentazione nel momento in cui si scrive: i temi di letteratura o di storia normalmente sfuggono alla genericità dei cosiddetti temi di attualità proprio perché su quegli argomenti almeno si può contare su una preparazione scolastica precedente, che ha fornito dei contenuti specifici da trattare nel corso dello svolgimento. Ma non è detto che tutti desiderino scrivere di letteratura e di storia ed è giusto lasciare libertà di scelta (nel nuovo esame di Stato le tracce di argomento non letterario e storico dovrebbero passare da due ad almeno quattro), pur garantendo che, nell'ambito vastissimo degli argomenti non trattati esplicitamente a scuola, tutti abbiano uguali possibilità di esprimersi con un minimo di informazioni. Inoltre, chi scrive saggi al di fuori delle esercitazioni scolastiche dispone sempre di informazioni consultabili e non si vede perché queste non dovrebbero essere disponibili agli studenti.

Le prove qui presentate possono essere assegnate sia come verifiche nel corso dell'anno scolastico, sia, con opportuni adattamenti, come prove finali per l'esame di Stato al termine della scuola superiore. Sono state contrapposte al tema come forma di valutazione non perché tutti i temi siano degli scritti scadenti, ma perché chiedere di svolgere un tema comporta *maggiori rischi* di ottenere uno scritto scadente. Ciò non significa che le prove con documentazione illustrate qui non possano essere utilizzate insieme ai temi, in un percorso valutativo globale, anche per verificare le differenze nella *performance* degli stessi studenti posti di fronte a compiti diversi. Quello che intendo sostenere è però che il tema non può rimanere l'unica forma di esercitazione alla scrittura e di valutazione delle relative competenze nel triennio della scuola superiore. Ripilogando, le prove alternative qui proposte presentano i seguenti vantaggi rispetto al tema:

- Chiedendo di scrivere a partire da informazioni precise, scoraggiano la produzione di elaborati generici e retorici.
- Fornendo a tutti gli studenti gli stessi dati, permettono di valutare le competenze linguistiche e compositive indipendentemente dalla conoscenza dei contenuti.
- Presentando le informazioni da trattare in modo esplicito, aiutano gli studenti a 'giocare con le idee': è difficile compiere operazioni cognitive come raggruppare, collegare, gerarchizzare, contrapporre partendo da idee vaghe e generiche come quelle che gli studenti sono costretti a recuperare dalla memoria; se invece le idee sono concrete e visibili sulla carta, tali operazioni risultano facilitate e stimolate.
- A differenza del tema, costituiscono un modello di scrittura che si incontra anche nel mondo extrascolastico: sia all'università che nelle professioni accade spesso di dovere redigere relazioni a partire da dati da consultare, scegliere, elaborare e organizzare.

Come si diceva, le innovazioni nella valutazione hanno sovente un effetto retroattivo sulla didattica. Se qualcuno provasse a utilizzare questo tipo di prove di valutazione, probabilmente si sentirebbe incoraggiato a sperimentare percorsi didattici per insegnare a scrivere a partire da dati e fonti. Se poi prove simili, implicanti la presenza di un dossier di documenti consultabili, venissero incluse anche nel nuovo esame di Stato, si potrebbe sperare in una più vasta diffusione di questo genere di pratica didattica nel triennio della scuola superiore, un momento privilegiato per insegnare a documentarsi, a pensare, a scrivere, in modo - possiamo ancora dirlo? - 'maturo'.*

Bibliografia

- Bruni, F., e Alfieri, G., Formasiero, S., Tarniozzo Goldman, S. (1998). *Manuale di scrittura e comunicazione*. Bologna: Zanichelli.
- Colombo, A. (a cura di) (1992a). *I pro e i contro. Teoria e didattica dei testi argomentativi*. Firenze: La Nuova Italia.

* Con il lavoro già in fase di composizione, sono state pubblicate le prime prove del nuovo esame di Stato (giugno 1999): per la tipologia B (saggio breve e articolo di giornale), è stato fornito un dossier di documentazione, come viene suggerito in questo contributo. C'è ora da sperare che questa novità non rimanga un elemento puramente formale, ma produca anche significativi cambiamenti nella didattica della scrittura.

- Colombo, A. (1992b). Il testo argomentativo: presupposti pedagogici e modelli di analisi. In Colombo (1992).
- Della Casa, M. (1994). *Scrivere testi*. Firenze: La Nuova Italia.
- GISCEL Sardegna (1991). Le indicazioni dei manuali per la produzione di testi scritti. In M.G. Lo Duca (a cura di), *Scrivere nella scuola media superiore*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pallotti, G. (1998). I ragazzi di oggi non sanno pensare? *Riforma e didattica*, 11, 2, pp. 31-38.
- Pallotti, G. (a cura di) (in corso di stampa). *Scrivere per comunicare*. Milano: Bompiani.
- Romani, W. (1992). Tipologia testuale e testo argomentativo. In Colombo (1992a).
- Serafini, M.T. (1985). *Come si fa un tema in classe*. Milano: Bompiani.
- Spirito, R. (in corso di stampa). La scrittura accademica. In Pallotti (in corso di stampa).