

Bologna/Parma 2-9 marzo 2015

La prima prova e la competenza culturale degli studenti: una sfida per l'insegnante d'Italiano

1. Le griglie di correzione e di valutazione della prima prova d'Italiano sono tutte, implicitamente o esplicitamente incentrate sulla competenza testuale che si compone della competenza linguistica *stricto sensu* (grammaticale-sintattica e lessicale) e delle competenze più specificamente cognitive, quelle cioè che riguardano le capacità di organizzare un testo nei termini dell'*inventio* e della *dispositio* degli argomenti.

Alcune griglie danno maggior peso alle competenze linguistiche, altre, per la verità poche e di solito osteggiate nei dipartimenti di Italiano, agli aspetti di natura cognitiva.

Questa difficoltà a tenere insieme il doppio piano che la scrittura sempre implica sottintende una emergenza gravissima, insistente sulla deprivazione linguistica e culturale che la scuola di massa registra e le cui cause sono oggetto di un confronto irrisolto fra linguisti e italianisti da quarant'anni. La valutazione della prima prova all'Esame di Stato non è dunque un problema tecnico, di griglie o criteri di valutazione, bensì riguarda la nostra autorappresentiamo di insegnanti d'Italiano e implica il valore "sociale" riconosciuto alla nostra disciplina.

2. Prendo il discorso un poco alla lontana raccontando due episodi autobiografici.

Il primo. Ero giovane insegnante di italiano e latino al liceo scientifico, dove si tenne un corso di aggiornamento per gli insegnanti di Matematica con il prof. Azzarello dell'università di Torino. Questi era stato invitato da due colleghi di Matematica con cui spesso si socializzavano le reciproche frustrazioni per gli esiti disastrosi dei compiti corretti, loro di matematica, io di latino e/o italiano. Le nostre *lamentationes* tradivano un comune impegno per una scuola inclusiva, basata su una rigorosa formazione culturale. Dunque andai a sentire il loro "guro" convinta che avrei misurato su di me l'effetto di straniamento dei miei studenti di fronte a un testo di Livio o di Cicerone, a una pagine di Dante, Boccaccio, Machiavelli o chi per loro.

La sorpresa fu che quel grandissimo matematico non parlò di formule, bensì di motivazione, consapevolezza, strategie cognitive e metacognitive, contesti culturali ed emotivi. E ci mostrò come per entrare dentro al formalismo matematico sia fondamentale il procedere per tentativi; che l'accesso al pensiero matematico è soggettivo, sempre individualizzato. E ci spiegò in cosa potrebbe consistere il metodo ipotetico, induttivo e/o deduttivo, in classe, proprio partendo da quelle prove deprimenti che ci tocca correggere e valutare.

Il secondo. Parecchi anni dopo, nei dintorni della riforma berlingueriana dell'Esame di Stato, mi trovai a ragionare sulla diversa percezione che io, da insegnante, avevo della scrittura documentata rispetto a quella di molti miei allievi, che sentivano il *dossier* dei testi costrittivo e lo eludevano o lo utilizzavano, nelle migliori delle ipotesi, come pretesto per parlare d'altro. In quel contesto mi capitò di leggere di Vygotskij, *Pensiero e linguaggio* (Giunti-Barbera, Firenze 1976 [1954¹]): in pagine bellissime l'autore dimostra che tutte le funzioni mentali superiori - in primis quella del linguaggio - hanno una origine sociale e necessitano di una comunità di pratiche; ma per esplicarsi devono essere

interiorizzate: compaiono, cioè, come attività collettiva (**funzione intersichica**), ma si sedimentano solo se diventano attività individuale (**funzione intrapsichica**). Questa relazione, mai immediata, fra la capacità di comunicare e la motivazione a farlo in una forma adeguata mi incalzò subito. Infatti mi era chiaro - e me lo è sempre di più - che, per molti studenti, l'esperienza scolastica non fa scattare l'urgenza di dire, di trovare la parola. Il linguaggio plasma il pensiero, lo sappiamo tutti; ma perché ciò avvenga, perché pensiero e linguaggio si integrino e producano sapere autentico, come si dice oggi e come la prima prova dell'esame richiede, deve essere esperienza significativa.

La relazione tra la funzione intersichica e intrapsichica, per restare sul piano del psico-cognitivismo e del socio-costruttivismo delle competenze, è la sfida che nella scuola oggi s'impone: una sfida che ha a che fare con il "dare senso" a ciò che si legge, si dice, si fa. Come le neuroscienze hanno confermato, la linguistica cognitivista (G. Lakoff, *Pensiero politico e scienza della mente*, Bruno Mondadori, Milano 2009), dimostra che l'immaginare e l'agire presuppongono una stessa struttura neuronale, che il pensiero metaforico è pensiero fisico, che le metafore sono mappate nel cervello e si riattivano automaticamente e inconsciamente. Il linguaggio (lo verificiamo quotidianamente) ha un potere enorme sui cervelli delle persone, è la porta della mente: organizza e dà accesso al sistema di concetti. Ma a scuola questa prerogativa troppo spesso risulta depotenziata.

Tutte queste premesse mi pare c'entrino non poco con la valutazione dello scritto di *Italiano*.

3. Prima di entrare nel merito delle griglie, occorre ancora una breve premessa di carattere storico.

Il dibattito sull'insegnamento dell'Italiano degli ultimi cinquant'anni ha negli anni '70 e '90 due momenti fondanti per l'attuale congiuntura epistemologica e pedagogica relativa all'istruzione obbligatoria ora estesa fino al primo biennio della secondaria di secondo grado, con inevitabili riverberi anche sull'ultimo triennio:

- negli anni '70 → separazione dell'educazione linguistica dall'educazione letteraria.

Dieci tesi per l'educazione linguistica 1975:

- ed. letteraria diventa una sottocomponente dell'ed. linguistica; non è con la letteratura che s'impara la lingua;

- ed ling. è preliminare ed indispensabile anche per l'ed. letteraria affrontata in forma compiuta nella secondaria e in particolare nell'ultimo triennio;

- centralità del testo.

- Negli anni '90 → l'approccio ermeneutico pone al centro il dialogo fra testo e lettore; tuttavia in questo dialogo il testo si è imposto in modo autoritativo.

La **centralità del testo** ha offerto una chiave per compendiare la doppia natura del nostro insegnamento, linguistico e letterario, nella prassi didattica:

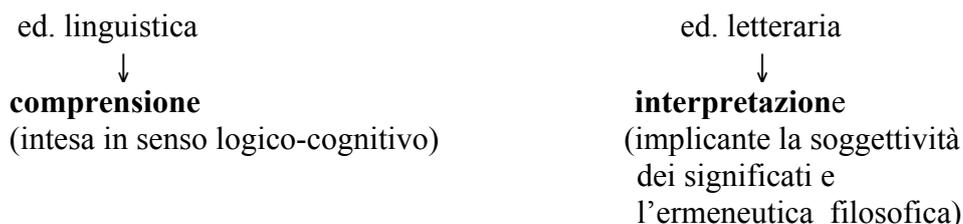
- la scelta dei testi risponde alla nota tassonomia proposta dai linguisti di testi narrativi, descrittivi, argomentativi, espositivi, regolativi;

- le procedure dell'analisi testuale comportano un recupero della retorica in funzione della individuazione delle proprietà foniche, tematiche, simboliche,

metriche dei testi letterari, definiti quali testi con finalità estetiche e distinti, in quanto testi finzionali, poetici e in prosa, da quelli funzionali;

→ l'organizzazione dei testi in percorsi didattici avviene in funzione di obiettivi ora linguistici ora letterari.

A questo quadro vanno aggiunti la prova nazionale INVALSI alla fine della 3 media e i test OCSE E INVALSI alla fine del primo biennio nella secondaria di secondo grado. Queste rilevazioni di competenze trasversali individuano per l'Italiano la comprensione di testi funzionali e narrativi e le conoscenze sintttico-grammaticali. Essi presuppongono una suddivisione chiara fra



Questa distinzione riconosce una maggiore oggettività - e dunque misurabilità - della prima rispetto alla seconda, che infatti è tralasciata nel suo specifico nelle prove nazionali e internazionali. E questa gerarchia permane nelle diverse tipologie di cui attualmente si compone la prima prova dell'Esame finale, la quale oggi è diventata soprattutto una prova di competenza linguistico-testuale alla fine del percorso formativo. Ma noi insegnanti d'Italiano, nell'ultimo triennio, siamo tenuti a insegnare letteratura, ancora gentilianamente intesa come sintesi della nostra civiltà.

L'esperienza di ricerca-azione che va sotto il nome di **Compità** da tre anni coinvolge una cinquantina di scuole impegnate a individuare strategie didattiche compatibili da un lato con la specificità del nostro insegnamento, che soprattutto nell'ultimo triennio pone al centro lo studio letterario, dall'altro con la scuola delle competenze, che propone una concezione pragmatico-funzionale delle conoscenze e/o delle abilità, orientando il nostro insegnamento a privilegiare la funzione cognitivo-espressiva della lingua. Sul piano dell'epistemologia disciplinare, **Compità** si propone di indagare, a partire dalla discussione odierna sul concetto di competenza, una prospettiva possibile che tenga unite la letteratura e la lingua. La sfida è di insegnare le competenze complesse, quali quelle linguistico-comunicative sono, anche attraverso la letteratura, dove si incontrano i due domini del linguaggio: la storicità e la testualità di ogni discorso formalizzato.

4. Cosa c'entra Compità con le griglie di valutazione della prima prova d'esame?

La didattica per competenze insiste sul valore strumentale (metadisciplinare) delle materie di studio, dunque richiede di definire in questa chiave anche la pratica del testo letterario, tenendo presente che le forme "letterarie" sono sfruttabili nel processo di insegnamento-apprendimento in rapporto alle finalità di tutta la scuola di accompagnare e orientare lo sviluppo cognitivo e culturale dei giovani, in funzione delle competenze di cittadinanza, appunto.

Dal punto di vista dell'insegnante d'Italiano dell'ultimo triennio la sintesi delle competenze culturali e comunicative richieste dalla cittadinanza potrebbe essere offerta dall'argomentazione, che non a caso è sottesa a tutte e quattro le tipologie della prima prova. Ma che cosa intendiamo per argomentazione nella

scuola? Le stesse quattro tipologie offrono risposte diverse. Vediamolo attraverso alcune brevi considerazioni sulle quattro tipologie.

Mi soffermo sulla tipologia A e sulla tipologia B (le tipologie C e D presuppongono l'esercizio dell' *amplificatio* della tesi implicita o esplicita nella traccia)

→ **Analisi del testo**

Primo problema: questionario o testo continuo, espositivo-argomentativo-interpretativo? Il dilemma non è superato.

Per risolvere questa *vexata quaestio* dovremmo avere chiaro cosa significa analizzare un testo, partendo dal ruolo che riconosciamo al testo letterario nella formazione personale dei nostri studenti. Su questo punto **Compita** comincia ad avere qualcosa da dire (rimando al *Quaderno della Ricerca* n° 6 della Loescher e al costituendo sito www.compita.it). In sintesi il lavoro d'aula ha confermato, con la **psicologia culturale**, che la lettura di **testi finzionali** comporta la messa in gioco da parte del lettore delle proprie concezioni del mondo e di se stesso. Perciò essa presuppone non solo l'elaborazione delle informazioni ricevute, ma la ricapitolazione degli aspetti del Sé più significativi: implica la co-costruzione di significati che non sono mai "dati"; trasforma le concezioni del sé e del mondo; modifica la stessa architettura della mente; oggettiva le emozioni, nella proiezione sul testo delle proprie concezioni del Sé, riconosciute nei personaggi o nel narratore. Queste implicanze, "affettive" oltre che "cognitive", mobilitano la capacità di sentire per estensione le emozioni di un'altra persona. In altre parole sostanziano l'educazione alle emozioni e allenano all'empatia, cioè all'attribuzione di senso alle azioni umane diverse dalle proprie (cfr. M. Macé, *Façon de lire, manière d'être*, Gallimard, Mayenne 2011).

Il questionario non rispetta la fenomenologia della lettura: forse anche per questo gli studenti snobbano la tipologia A.

→ **SaggioBreve/articolo di giornale**

Sono concepiti come testi argomentativi, ma quale forma argomentativa possiamo aspettarci dai nostri studenti? Basta accontentarci di un riassunto più o meno compatto dei diversi testi di riferimento? E ancora in che rapporto stanno l'analisi sintetica di un problema e il ricorso all'esperienza personale, la forma "saggistica" che tende a una testualità compatta e ben segmentata, e la forma "narrativa", con i suoi salti e accostamenti analogici? C'è una sostanziale differenza fra saggio e articolo? E posto di accogliere la differenza nei termini tipicamente scolastici della simulazione, davvero questa differenza testuale compete all'insegnante d'Italiano in una scuola di massa?

Tutti conosciamo la distinzione bruneriana fra testo argomentativo e testo narrativo, la dicotomia fra pensiero logico, scientifico, paradigmatico e il pensiero "narrativo", il primo posto sotto il dominio della verificabilità e il secondo sotto quello dell'immaginazione e/o delle rappresentazioni significanti dei vissuti collettivi e soggettivi, all'interno di uno spettro di significati possibili: da un lato la **verificabilità oggettiva** della realtà, dall'altra la **congiuntivizzazione della realtà**. Ma questa distinzione è efficace sul piano analitico, mai così netta sul piano pragmatico, tanto più nella fase dell'adolescenza in cui gli studenti elaborano le loro forme di rappresentazione di Sé e del mondo. Inoltre, nel noto libro di Remo Ceserani, *Convergenze* (Bruno Mondadori, Milano 2010), si analizza il paradosso culturale degli ultimi trent'anni che vede la riscoperta in

molti campi del sapere della modalità comunicativa della letteratura, mentre la letteratura perde il prestigio goduto nelle nostre società e nei nostri programmi scolastici: « gli storici delle società del passato non esitano a usare i testi letterari come documenti per la ricostruzione delle società del passato e prestano una nuova attenzione all'impianto retorico e narrativo dei loro racconti; i filosofi, preferendo le forme saggistiche o aforistiche ai grandi trattati sistematici, si avvicinano sempre di più alle scritture tipiche della letteratura e ci impegnano in esercizi ermeneutici non molto diversi di quelli di certa critica letteraria; gli scienziati non disdegnano di ricorrere a metafore e immagini per rappresentare metodi e risultati dei loro esperimenti e delle loro ricerche; gli studiosi del diritto ricorrono agli strumenti dell'indagine retorica e narratologica per ricostruire avvenimenti, analizzare testimonianze, o agli strumenti della psicologia per comprendere motivazioni e azioni dei personaggi sotto giudizio e valutare colpe e punizioni. E così via.» (p.1)

Dal nostro punto di vista di insegnanti, i nostri studenti, quelli più consapevoli e quelli più ingenui o estranei ad ogni discorso culturale, fruiscono comunque di queste forme mescolate di linguaggi e di pensiero attraverso l'accesso alla rete, che costituisce un giacimento inesauribile di esempi.

Ciò detto, la scrittura saggistica prevista dalla prima prova presuppone un altro problema, questa volta assai pertinente alla didattica delle discipline e alla forma attraverso la quale la scuola costruisce le conoscenze. Essa implica l'interdisciplinarietà del sapere, come si evince dal dossier dei testi allegati: un tema - questo dell'interdisciplinarietà - che nell'ultimo triennio, soprattutto negli indirizzi liceali, confligge con il *design* dei saperi separati e in competizione "oraria" fra loro; un tema che andrebbe ripensato in termini psico-cognitivi oltre che culturali o etico-culturali, se è vero che oggi la scuola deve porsi l'obiettivo di fornire agli studenti le competenze necessarie per decostruire i linguaggi che ci attraversano e che utilizziamo, per esplorare mondi possibili, per negoziare il nostro ruolo sociale e la nostra identità fluida, in continua modificazione.

5. L'ho fatta lunga e forse ho divagato, ma approntare griglie di valutazione per la prima prova significa, mi pare, decidere in che direzione andiamo, perché la griglia non rende "scientifica" la nostra valutazione; ci chiarisce semmai le priorità formative che intendiamo perseguire. A monte di ogni griglia restano aperti almeno tre problemi, cruciali in una scuola secondaria di secondo grado che non intenda rinunciare alla formazione culturale che per mandato costituzionale le compete:

a. ipotizzare degli standard di competenza linguistica e culturale in uscita pedagogicamente e storicamente compatibili;

b. rivendicare, nella prova finale, la responsabilità della scuola di rimanere luogo situato della interazione sociale e della costruzione dei significati;

c. riconoscere all'insegnante d'italiano, in quanto insegnante di letteratura, il ruolo di mediatore rispetto a specifici bisogni formativi individuali e sociali e in quanto insegnante di lingua italiana, il compito di allenare gli studenti a ricercare le proprie forme di espressione e di comunicazione.

In un contesto di rapida trasformazione delle società, rimane di grande attualità la riflessione sulle finalità educative dell'Italiano nel nostro sistema formativo, soprattutto se riconosciamo afferente al suo territorio disciplinare l'insegnamento *della* letteratura, nella sua specificità di disciplina linguistica e storico-ermeneutica, non immediatamente pragmatica. L'Italiano continua ad avere delle finalità strategiche in tutti gli indirizzi di studio in rapporto alla

realizzazione e alla crescita personale. Ma queste finalità devono in qualche modo trovare spazio in una valutazione che tenga conto dei tortuosi percorsi attraverso i quali i singoli studenti conquistano la propria competenza culturale (di cui quella linguistico-testuale copre solo un aspetto). *Come* si debba valutare la competenza culturale oggi resta da inventare attraverso le prassi d'aula sperimentali e condivise.

Mi permetto, allora, di proporre alcune alcune considerazioni maturate nell'ambito di **Compita** e che mi paiono di assoluta pertinenza con il tema di questo seminario:

→La didattica per competenze richiede anche a livello di scuola superiore una maggiore consapevolezza del "valore d'uso" delle discipline e per quanto ci riguarda delle conoscenze letterarie (forme, temi, opere, autori, poetiche, ecc.) che trasmettiamo; i contenuti specifici del nostro insegnamento vanno valorizzati in quanto strategici per il processo di apprendimento e non tanto - o non soltanto - in quanto significanti in sé da un punto di vista storico, estetico, etico, identitario ecc.

→ La didattica per competenze richiede di puntare l'attenzione sui procedimenti cognitivi (piuttosto che sugli stili cognitivi) e sugli scopi formativi dell'insegnamento dell'Italiano (lingua e letteratura). Il modello didattico dominante nella scuola superiore rimane quello dell'arricchimento culturale, di gentile memoria, secondo il quale la nostra disciplina è considerata portatrice di valori prima che di competenze. Questo modello, anche quando rivitalizzato dal dialogo e dal conflitto delle interpretazioni nell'oralità e nella scrittura, dà per scontati i processi di apprendimento.

→Sul versante dell'educazione linguistica l'impressione è che occorra andare oltre le dieci tesi del 1975. Le tesi numero 6 e 7, riguardanti rispettivamente l'inefficacia e i limiti della pedagogia linguistica tradizionale, potrebbero essere facilmente riferite alla pedagogia linguistica «democratica» degli ultimi quarant'anni, incentrata sulla pragmatica della comunicazione e dunque sulla testualità. Oggi si tratta, facendo educazione linguistica, di rilegittimare il valore della parola e di non dare per scontata la responsabilità della stessa parola come atto di pensiero. *Educazione Linguistica* ed *Educazione Letteraria* condividono una stessa sfida: dare senso tanto alla lettura di un determinato autore o di un determinato testo quanto all'atto del parlare o dello scrivere. Le ragioni esterne, derivate dalla simulazione di atti comunicativi funzionali non sono, a mio modo di vedere, di per sé persuasive: proprio perché far scrivere saggi o articoli, come noi facciamo, presuppone che i ragazzi siano inseriti in una civiltà del dialogo e che abbiano acquisito perfettamente la modalità conoscitiva della sequenzialità del pensiero e del discorso. Si dà come presupposto, in altre parole, un obiettivo altissimo sempre più incerto non solo nella scuola ma nella società di massa in questa precisa fase storica: un obiettivo che oggi implica una "resistenza antropologica" e che proprio per questo deve implicare la didattica in tutto il *curriculum* di studi, attraverso strategie non necessariamente collaudate.

6. Il percorso da compiere non è affatto tracciato. Fino a un po' di tempo fa ci si metteva a posto la coscienza con il *refrain* che "ciò che conta non può essere contato"; in realtà in una scuola che si rispetti "solo ciò che conta deve essere contato". **Compita** ha posto il problema della valutazione e della certificazione della competenza letteraria come competenza complessa, linguistica e

interpretativa, partendo dal doppio presupposto che da un lato le forme valutative costituiscono il banco di prova dei paradigmi epistemologici disciplinari e connotano il modello formativo di un sistema scolastico; dall'altro le procedure di valutazione, quando accompagnano l'intero processo di insegnamento/apprendimento, orientano l'approccio alla conoscenza, la capacità metacognitiva, la disponibilità relazionale dei nostri studenti, il loro "imparare ad imparare" (M. Castoldi, *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma 2009, p. 27). Ma ha anche messo in luce la difficoltà di applicare all'insegnamento della letteratura, anzi dell'Italiano *tout court*, una programmazione tassonomica a priori, sia essa scandita per autori, per generi o per temi, per competenze grammaticali-testuali, argomentative e comunicative: perché in questa materia il processo di insegnamento-apprendimento presuppone una dialettica difficile e sempre situata fra sapere specialistico e sapere comune, fra domande prevedibili e imprevedibili, fra finalità istituzionali e mobilitazione di emozioni particolari. E perché tradurre la didattica delle competenze nel territorio disciplinare dell'Italiano significa valorizzare il carattere fondamentale dialogico della costruzione dei significati - nonché della loro formalizzazione comunicativa - prendendo sul serio la metodologia dell'apprendimento cooperativo.

Ciò detto la domanda che oggi resta senza risposta riguarda quale quadro paradigmatico di riferimento possa consentire una sintesi unitaria della pluralità di percorsi disciplinari conseguenti allo spostamento del focus dalla disciplina, intesa come un sistema dato e per così dire inerte di oggetti e tecniche di studio, sui soggetti che apprendono. Tenendo fermo il principio che l'insegnamento dell'Italiano deve oggi puntare sulla qualità della lettura, la selezione degli autori e delle opere dovrebbe garantire un lavoro efficace rispetto alle seguenti cinque cose:

1. fornire alcuni riferimenti storico-identitari nazionali ed europei, da interrogare anche alla luce della grande migrazione di popoli e al mescolamento delle culture;
2. attivare un dialogo significativo fra discipline e ambiti del sapere vicini e lontani nell'ottica dell'unicità della conoscenza;
3. rendere interessanti per il soggetto che apprende la specificità dei diversi linguaggi disciplinari;
4. uscire dalla falsa dicotomia competenze linguistico-argomentative e competenze culturali e sociali;
5. evitare la contrapposizione fra percorsi di lettura e di storia della letteratura, come se "leggere" e "studiare" la letteratura fossero esperienze irrelate.

Sul versante della valutazione, seppur nella provvisorietà dei risultati, Compita ha chiarito che nemmeno nel momento delle prove di verifica può essere trascurato l'intreccio dei diversi piani che definiscono la disciplina: i codici linguistici, le circostanze in cui la lettura o la scrittura di un testo avvengono, la storicità dell'immaginario e delle forme discorsive. Ed ha confermato che, se la coesistenza di tutti questi aspetti complica la valutazione dell'Italiano, è proprio questa specificità della materia Italiano a implicare la cultura delle competenze, tesa a orientare gli allievi a conoscere se stessi, a sapere cosa effettivamente sanno fare, a metterli in grado di agire, ovvero di fare esperienze e poi di raccontarle a se stessi e agli altri.

Da questo punto di vista la distinzione fra competenze linguistiche e competenza letteraria perde di consistenza. Raccogliendo le sollecitazioni dei

gruppi di lavoro in un seminario nazionale dedicato alla valutazione della competenza letteraria, nell'ambito di *Compita* sono state messe a punto due griglie, distinte da quelle predisposte per valutare la prima prova dell'Esame di Stato. La colonna dei descrittori deve essere di volta in volta riempita secondo le specifiche esigenze didattico-formative, secondo le rubriche relative ai quattro aspetti già testati della competenza stessa (Conoscenza/Comprensione/Riappropriazione /Valutazione). Ma una assume all'interno di questi quattro aspetti le abilità linguistico-comunicative; la seconda, invece, aggiunge fra gli indicatori l'«Esposizione», richiesta soprattutto dai docenti liceali. L'interesse di questa richiesta consiste nel problema di fondo che sottintende: a conferma di quanto tutti noi sperimentiamo quotidianamente, conoscere un argomento non è condizione sufficiente per sapere scrivere e parlare correttamente e, allo stesso modo, scrivere correttamente non garantisce di non impantanarsi nelle domande interpretative, riflessivo-valutative. Nelle nostre classi, sempre più spesso e non solo in riferimento ai “nuovi italiani” che hanno appreso o stanno apprendendo l'italiano come lingua 2, la forma non è più un criterio efficace per valutare la competenza culturale dei nostri studenti di cui restiamo, almeno in parte, responsabili.

Carla Sclarandis