

Una “didattica essenziale” della scrittura?

La didattica, a. IV, n. 2, dicembre 1997, pp. 51-54

Pensare a una “didattica essenziale” della scrittura ha in sé qualcosa di stridente: infatti il punto di partenza obbligato di ogni discorso in materia è la constatazione che la nostra scuola fa scrivere troppo poco, e soprattutto per questo ottiene risultati generalmente cattivi. La pratica scrittoria è quotidiana solo nella scuola elementare; in seguito diviene sempre più saltuaria, fino a ridursi per molti studenti, nel ciclo secondario superiore, ai pochi temi quadrimestrali. Molte altre occasioni di scrittura che le comportano le attività di studio (appunti, schede, risposte a questionari, relazioni di laboratorio...) non sono per lo più assistite e valutate, e perdono così gran parte dell'efficacia di addestramento che potrebbero avere.

L'assenza della scrittura celebra il suo trionfo all'università. Molti docenti lamentano le carenze gravi che gli studenti manifestano al momento di scrivere la tesi di laurea; ma a volte sembrano non rendersi conto che si trovano di fronte a una forma di analfabetismo di ritorno, che l'università ha prodotto nel corso dei tanti anni in cui non ha richiesto di scrivere una sola riga. Recentemente diversi atenei hanno avviato corsi di scrittura, tra lo scandalo beato di molti che vedevano in questo una riprova del fallimento della scuola; ma indipendentemente dal pur reale fallimento, in ogni caso l'educazione alla scrittura non dovrebbe essere interrotta, tra l'altro perché i compiti che pone la stesura di una tesi sono di una complessità tale che non possono ragionevolmente essere affrontati al livello della media superiore.

Alla carenza quantitativa se ne somma poi un'altra: sebbene nelle valutazioni scolastiche l'enfasi sulla scrittura sia perfino eccessiva, a scapito delle altre abilità linguistiche di base, spesso la scuola fa assai poco per *insegnare a scrivere*. La mentalità secondo la quale la capacità di scrivere sarebbe un “dono” ineffabile è ancora diffusa, e le tecniche che possono portare alla stesura di un buon testo sono poco note e meno insegnate. Accade così che lo studente venga messo di fronte a compiti complessi, come la stesura di un saggio a partire da una traccia spesso generica, senza che abbia avuto indicazioni su come procedere, che cosa fare prima e che cosa fare poi.

Prima di parlare di “essenzialità”, è dunque necessario promuovere una decisa espansione delle attività di scrittura, che dovrebbe seguire diverse strade:

- la scrittura dovrebbe essere praticata in tutti gli ambiti disciplinari, e assistita e controllata, attraverso la collaborazione tra insegnanti di Italiano e di altre materie; già in molte situazioni le “materie orali” stanno cessando di essere tali (anche se resta l'ostacolo di quelle assurde *s. o. o.* segnate sui piani di studio): ciò che ancora manca è la valorizzazione di queste attività scritte nel quadro di un curriculum;
- le prove di scrittura dovrebbero essere *frequenti e brevi*: il tema è una prova impegnativa e solenne che non può essere praticata molto spesso, se non altro per il tempo che richiede; scorrendo le prove utilizzate nell'indagine internazionale sulla scrittura IEA-IPS¹, si ricava l'impressione che in altri paesi un'ora sia il tempo massimo di una prova di scrittura (ma in molti casi un quarto d'ora può bastare);
- dovrebbe essere sviluppato sistematicamente l'insegnamento della scrittura come *processo*; in questo campo esiste ormai una manualistica ricca e di buon livello², ma nella pratica corrente le sue indicazioni stentano ad affermarsi³;
- le attività di scrittura dovrebbero essere estese a un'ampia *varietà tipologica* di testi, superando la pratica ripetitiva di un'unica forma testuale (il tema); dal punto di vista didattico, la tipologia può essere articolata sulla dicotomia fra testi e attività di *scrittura creativa* e testi e attività di *scrittura funzionale*.

Tutto questo comporta una vasta gamma di pratiche didattiche, poche delle quali possono essere considerate più “essenziali” delle altre: una volta accettati alcuni postulati di base, esistono molte opzioni equivalenti, col solo vincolo che le attività siano inserite in percorsi progettati e dotati di senso. Si direbbe quindi che la formula “didattica essenziale” sia poco produttiva nel campo della scrittura. Eppure esiste un aspetto nel quale il tema dell’”essenzialità” si impone come serio e urgente: il dimensionamento degli obiettivi.

Le ambizioni della scuola italiana in materia di educazione alla scrittura sono altissime, se le misuriamo sui temi che vengono proposti agli esami di maturità. Il persiano di Montesquieu, che leggesse queste tracce senza sapere altro dell’esame, se non che lo scritto d’Italiano ha grande rilievo ai fini della promozione e che quasi tutti i candidati sono promossi, ne concluderebbe che la scuola fa dei nostri giovani dei saggisti raffinati, dotati oltre tutto di brillanti doti di improvvisazione⁴. Il discorso non è molto diverso per le prove scritte proposte all’esame di licenza della scuola dell’obbligo, che nella pratica tendono a ricalcare gli schemi del tradizionale tema e della relazione, testi a carattere espositivo e/o argomentativo che richiederebbero una pianificazione complessa⁵. È poi soltanto naturale, al di là della qualità dell’insegnamento, che la maggioranza dei ragazzi non possa raggiungere quei livelli; e dato che non è pensabile che la maggioranza non superi gli esami, la valutazione si risolve in una penosa finzione. La finzione è di per sé un danno educativo grave, ma comporta un’altra conseguenza indesiderabile: là dove gli obiettivi sono spropositatamente alti, viene a mancare qualsiasi criterio per stabilire un livello minimo discriminante, e la valutazione effettiva è affidata interamente all’arbitrio del caso.

Per rendere “essenziali” i curricoli di scrittura, un compito importante è dunque quello di definire, con la precisione possibile, dei livelli-soglia realmente accessibili alla grande maggioranza dei giovani al termine del ciclo dell’obbligo e del ciclo superiore. Per esempio, al termine dell’obbligo, la stesura di una paginetta, scritta in modo comprensibile e passabilmente corretto⁶, funzionale a uno scopo comunicativo indicato, potrebbe essere considerata un ragionevole traguardo *minimo per tutti*. Al termine del ciclo secondario, il livello-soglia potrebbe essere rappresentato dalla capacità di riassumere in una misura data un brano di carattere espositivo o argomentativo, o di stendere un “saggio breve” (sotto le 100 parole) su un quesito disciplinare.

Queste sono ancora indicazioni approssimative, che per diventare operativa hanno bisogno di infinite specificazioni. Non credo che esse sarebbero efficaci nella forma di liste di obiettivi e sotto-obiettivi, le quali hanno rivelato alla prova dei fatti una singolare virtù di oscurare la sostanza dei problemi didattici. Penso piuttosto a precisazioni riguardanti:

- il tipo di testo (o la gamma dei tipi di testo) da richiedere;
- la lunghezza approssimativa del testo da scrivere;
- la situazione comunicativa (ovviamente simulata, in una verifica terminale) in cui andrebbe inserito;
- i criteri di valutazione, che in questo caso non potranno mai essere “oggettivi”, ma attraverso un’analisi accurata possono diventare un po’ più condivisi.

Sarebbe poi necessaria la definizione di *standard* di accettabilità che possano essere punti di riferimento nazionale; questi si possono raggiungere solo attraverso un’esperienza pluriennale di somministrazione di prove su larga scala, raccolte e interpretate da un Istituto nazionale di valutazione; si noti che nel nostro caso il problema è complicato dal fatto che bisognerebbe prevedere comunque una varietà piuttosto estesa di prove possibili. L’esperienza dell’indagine IEA-IPS offre un importante punto di partenza quanto a modelli di prove, criteri di valutazione e standardizzazione dei livelli⁷.

Il problema di definire traguardi formativi “essenziali” si risolve dunque in quello di elaborare prove di verifica; queste a loro volta potrebbero retroagire sull’impostazione dei curricoli⁸. La retroazione comporta anche qualche rischio: ad esempio, pare probabile che prove standardizzate, e orientate a requisiti minimi, escludano gli ambiti della scrittura creativa. Sarebbe una conseguenza indesiderabile se l’assenza di tali ambiti dalle prove finali portasse a comprimerne la presenza nei curricoli. La pratica dei testi creativi può mobilitare la voglia di scrivere, creando contesti di attività giocosi e stimolanti, o di intensa partecipazione emotiva; può inoltre avere lo scopo di ristabilire il circuito tra le parole e l’esperienza, che pare inceppato nei ragazzi cresciuti in una cultura più audiovisiva che verbale, cosicché stentano a investire le parole di significato e di immagini mentali. Con tutto questo, sarei incline a considerare le pratiche di scrittura creativa come un mezzo (una fase di liberazione di energie), quelle di scrittura funzionale un fine. Non dovrebbero mancare gli strumenti per incentivare la presenza delle prime nelle scuole, anche se fossero escluse dalle prove finali; e del resto solo un entusiasmo docimologico superficiale può portare a credere che tutto ciò che di importante si fa a scuola sia misurabile e standardizzabile.

Ovviamente, la definizione di traguardi formativi attraverso la formulazione di prove-modello non dovrebbe riguardare solo i livelli soglia; nel progetto di riordino dei cicli scolastici del ministro Berlinguer si intravede, per quanto embrionale e nebulosa, una prospettiva di individualizzazione dei percorsi formativi e di modularità dei certificati di studio. La realizzazione di queste ipotesi comporterebbe l’istituzione di diplomi (e forse corsi) di “Italiano - livello avanzato”, con la relativa definizione di tipi di prove.

Note

¹ L’indagine, sulla produzione scritta (IPS), promossa dall’IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) tra il 1980 e il 1988, è stata condotta in Italia dal Centro Europeo dell’Educazione di Frascati. Informazioni particolareggiate sulle procedure e le prove usate si trovano in M. Corda Costa e A. Visalberghi (a c. di) *Misurare e valutare le competenze linguistiche*, Firenze, La Nuova Italia, 1995.

² Fra i testi più completi si possono ricordare D. Corno, *Lingua scritta*, Torino, Paravia, 1987, e M. Della Casa, *Scrivere testi*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.

³ Una delle prove IPS chiedeva di rivolgere a un compagno più giovane una lettera di consigli su come scrivere un buon tema; i consigli sono stati classificati per tipi, nella convinzione che riflettessero le idee assorbite dagli insegnanti. Risulta che le indicazioni si concentrano sugli aspetti di correttezza formale e su quelli di contenuto, mentre quelle riguardanti le procedure sono tra le meno presenti. Cfr. i contributi di G. Pavan e D. Albertoni su “Ricerca educativa” (rivista trimestrale del CEDE), VII (1990), n. 1-2, pp. 128 sgg., 142.

⁴ La legge di riforma dell’esame di maturità, che pare possa essere definitivamente approvata entro il 1997 ed essere applicata dal 1999, prevede finalmente la possibilità di alternative al tema-saggio come prova di Italiano. È presto però per fare previsioni su quali potranno essere le attuazioni in concreto.

⁵ Cfr. W. Romani, “Italiano”, in AA.VV., *Gli esami scritti di licenza media*, Bologna, IRSSAE Emilia-Romagna, 1989.

⁶ La presenza di qualche errore è fisiologica, e si trova nei testi scritti (soprattutto se manoscritti) di ogni adulto quantunque colto. Il problema è di frequenza degli errori, non di presenza/assenza.

⁷ I dati si trovano in abbondanza nel volume citato a cura di M. Corda Costa ed A. Visalberghi.

⁸ Questo non si verifica attualmente nella scuola media, dove le prove d'esame sono scelte al livello della scuola, per cui sono adattate all'insegnamento precedente (non di rado sciatto), e non viceversa. L'imposizione di prove nazionali presenterebbe vantaggi e svantaggi, che non posso qui discutere.