La prima prova dell'esame di stato: che cosa c'è di nuovo?

Prima prova dell'esame di stato 2019: le statistiche relative alle scelte dei candidati indicano una netta prevalenza dei protocolli della *tipologia B - Analisi e produzione di un testo argomentativo:* la prova B2, il brano tratto da *"L'illusione della conoscenza"* di Steven Sloman e Philip Fernbach, è stata svolta dal 30,8% dei candidati (28.8% nei Licei, 34.0% nei Tecnici, 32.2% nei Professionali) e la prova B1, il brano tratto da *"Istruzioni per l'uso del futuro. Il patrimonio culturale e la democrazia che verrà"* di Tomaso Montanari è stata scelta dal 20.1% (24.8 nei Licei, 15.1 nei Tecnici e 14.7% nei Professionali).

Come sarà stata interpretata la consegna di *produzione di un testo argomentativo*? Sarebbe interessante poter disporre di un campione di protocolli per trovare una risposta. Si può ipotizzare qualcosa a partire dalle consegne? Nel caso del protocollo B2, dopo la parte dedicata alla comprensione del testo, si chiede: *Elabora le tue opinioni al riguardo sviluppandole in un testo argomentativo in cui tesi ed argomenti siano organizzati in un discorso coerente e coeso. Puoi confrontarti con le tesi espresse nel testo sulla base delle tue conoscenze, delle tue letture e delle tue esperienze personali*. Da notare in margine che *le tesi espresse nel testo* occupano la parte finale del brano (ca. un terzo, 13 righe), interrotto da diversi tagli e occupato principalmente, nella parte iniziale, dalla narrazione degli effetti dei test nucleari del 1954 nell'atollo di Bikini.

Per elaborare una struttura argomentativa (in mancanza di altre indicazioni: genere testuale, scopo e destinazione della comunicazione), con un'effettiva discussione della tesi tratteggiata dagli autori, con eventuali contro-argomenti, bisognerebbe forse confrontarsi con un'argomentazione un po' più articolata. Legittima quindi l'ipotesi di una *lectio facilior* del compito: il contenuto del testo assume la funzione di una citazione-stimolo, occasione, spunto per esporre proprie riflessioni.

Questa impostazione richiama in sostanza l'approccio che caratterizza anche le consegne dei protocolli di tipo C (il "tema di attualità"): *Rifletti sulle tematiche che si evincono dal brano, traendo spunto dalle vicende narrate, dalle considerazioni in esso contenute e dalle tue letture, dalle tue conoscenze, dalle tue esperienze personali*.

La presenza nella struttura dei tre tipi di protocolli di una fonte o base testuale sembrerebbe assegnare una certa importanza al rapporto tra lettura e scrittura, ma di fatto questa rilevanza vale per la tipologia A, l'analisi del testo; in questo caso, per esporre le proprie riflessioni, bisogna "stare sul pezzo" essendo il compito di scrittura strettamente connesso alla lettura e interpretazione del brano proposto (non a caso le percentuali delle scelte diminuiscono: 8.5% per A1, *Risvegli* di Ungaretti, 11.0% per A2, un brano tratto da *Il giorno della civetta* di Sciascia). Se si va oltre l'apparente, relativa, diversità delle enunciazioni delle rispettive consegne[1], le altre due tipologie incorporano un analogo approccio alla competenza di scrittura, consolidatosi grazie anche alla inossidabile pratica del tema, che colloca lo scrivere a scuola su una linea ideale che, partendo dalle legittime, motivanti ed efficaci forme di scrittura espressiva della primaria (autopresentazioni o "autoritratti verbali", pagine di diario o raccolte-zibaldone di pensieri), continua una 'postura' centrata sul soggetto, sull'io, anche in fasi avanzate del curricolo, ma non sviluppa in modo sistematico altre forme di scrittura necessarie per un completo sviluppo della competenza comunicativa; è un approccio poco concentrato sull'oggetto dello scrivere, sui dati informativi che lo sostengono, sulle eventuali implicazioni, angolature e prospettive, e sul destinatario – reale o fittizio - del testo; è, cioè, poco orientato verso l'insegnare/l'imparare a decentrarsi e a tener conto dell'altro. Questa impostazione non richiede particolare impegno didattico nel costruire gradualmente il controllo delle diverse strutture testuali in funzione di variabili linguistico-cognitive e pragmatiche della competenza testuale. Eppure la riforma dell'esame scritto della secondaria di primo grado, con la sua attenzione ai differenti tipi testuali, faceva intravedere una possibile

[1] Una piccola curiosità: perché l'opportuna sollecitazione contenuta nelle consegne della tipologia C – "Puoi articolare il tuo elaborato in paragrafi opportunamente titolati e presentarlo con un titolo complessivo che ne esprima sinteticamente il contenuto" – non è prevista anche per i protocolli della tipologia B?

coerente evoluzione del curricolo nella direzione del controllo di varie forme testuali e di diversi compiti di scrittura che potessero poi ricevere adeguata attenzione nelle prove finali di esame. Invece il cambio di rotta ha neutralizzato le potenzialità della scrittura documentata e ha sostanzialmente offerto diverse declinazioni della retorica del tema.

Se si considera l'impostazione della prova scritta finale in altre realtà scolastiche europee – ad esempio il Bac francese, l'Abitur tedesco, il Bac nelle varie Scuole Europee[2] – si notano nelle pur differenti articolazioni dei compiti di scrittura alcuni tratti di fondo comuni: la disponibilità di più documenti e l'integrazione tra lettura e scrittura danno luogo a varie forme di scrittura; l'estensione dei testi proposti è contenuta entro limiti massimi e significativi limiti minimi (in numero di parole); i testi sono tratti da generi differenti, non solo letterari e anche nei casi in cui entrambi i testi siano letterari, interpretazione e commento critico sono basati su un confronto che esplori analogie e differenze; il corpus dei testi è in genere mobilitato nel suo insieme e, nel proporre più angolazioni di un dato tema, pone le condizioni per sviluppare un'argomentazione (criterio che poteva guidare la riformulazione del protocollo di scrittura documentata nella precedente tipologia B); le consegne raccomandano nella maggioranza dei casi i limiti di estensione del testo da produrre.

Sorgono varie domande ogniqualvolta si ha la spiacevole sensazione di occasioni mancate: come sono state recepite nel corso degli ultimi decenni le indicazioni programmatiche dei documenti istituzionali, con quale diffusione gli orientamenti della ricerca e le proposte didattiche veicolate dalla saggistica dedicata sono state oggetto di studio e riflessione da parte dei diretti interessati e hanno quindi giocato un ruolo significativo nel caratterizzare la realizzazione effettiva degli obiettivi di un'educazione linguistica democratica e, nel caso specifico, una didattica consapevole della scrittura? E, interrogativo decisamente più inquietante, come mai, di fronte alle criticità di vari livelli del nostro sistema formativo, si compie puntualmente – da parte di opinionisti di turno accreditati(si) come esperti "stagionali" di formazione – un paradossale ribaltamento di prospettiva per cui vengono imputate a prospettive didattiche innovative, aperte alle acquisizioni delle scienze del linguaggio, purtroppo non sufficientemente diffuse e praticate, ancorché veicolate dalla saggistica dedicata, le cause della precarietà di competenze linguistiche degli allievi, precarietà ascrivibile in realtà a un complesso di cause, non ultima la perdurante prevalenza di metodologie inadeguate?

[2] Per un confronto un po' più specifico di alcuni tipi di protocolli europei, cfr. A.R. Guerriero, *Quadri teorici, pratiche didattiche e tipi di protocolli delle prove di scrittura,* ILD – ITALIANO LINGUA DUE, https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/11851/11102, pp.172-174