

# *“De te fabula narratur”.*

## Scrittura e *agency* secondo il Writing and Reading Workshop nella Secondaria di secondo grado

STEFANIA LEONDINI

---

### *“De te fabula narratur”. Writing and agency according to Writing and Reading Workshop in the upper Secondary school*

This paper outlines the general principles of workshop-based teaching as applied to upper secondary school, linking theoretical reflection on writing to its practical and operational application, based on many years of teaching experience. The discussion focuses in particular on the production of the most common text types and on the concept of agency, drawn from the U.S. workshop model.

Questo contributo descrive le linee generali della didattica laboratoriale applicata alla scuola secondaria di secondo grado, accompagnando la riflessione teorica sulla scrittura all'applicazione pratica e operativa, secondo l'esperienza didattica maturata in molti anni di insegnamento. La riflessione si concentra soprattutto sulla produzione delle più frequenti tipologie testuali e sul concetto di *agency*, mutuato dal modello del *workshop* statunitense.

STEFANIA LEONDINI ([stefania.leondini@scuola.istruzione.it](mailto:stefania.leondini@scuola.istruzione.it)) insegna da più di venti anni Italiano e Lingue Classiche al Liceo Classico “Scipione Maffei” di Verona. Svolge attività di formazione docenti e di ricerca indipendente, come relatore a convegni e seminari di studio e pubblicando articoli su riviste specializzate del settore.

Copyright © 2025 Stefania Leondini

Il testo di questo contributo è distribuito con licenza Creative Commons BY.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

---

## 1. Scrivere a scuola nel secondo grado

È aperto oramai da tempo il dibattito circa la necessità di innovazione di metodi e procedure nell'insegnamento dell'Italiano nel secondo grado, in modo da rendere gli studenti più responsabili e motivati nel dialogo educativo, e, nel contempo, presentare loro contenuti culturali e competenze in una luce più accattivante. In questo contributo (che si propone di essere approfondimento e applicazione concreta del precedente a carattere più teorico a cui si richiama, apparso su questa medesima rivista, al quale ci permettiamo di rinviare: Leondini 2023), intendiamo osservare da vicino le tradizionali modalità di insegnamento e di verifica, nella persuasione che taluni aspetti vadano ripensati, e tuttavia non ogni cosa sia da respingere.

Seguendo il metodo del *workshop* (in Italia più noto con l'acronimo WRW), come proposto dai docenti americani dei gradi corrispondenti alla nostra Secondaria di secondo grado, e adattando opportunamente tali suggestioni alla nostra realtà scolastica, si ha modo di constatare che la portata innovativa di tale metodo non si fonda tanto su pratiche esteriori e pertanto appariscenti e diverse da quelle per noi abituali – tra cui, per esempio, il rovesciamento della lezione da deduttiva a induttiva, in parallelo con la drastica riduzione delle nozioni di contesto storico-culturale (entrambe, infatti, costringerebbero il docente, soprattutto di liceo, a una troppo forte variazione delle procedure consuete e consolidate, note e familiari a docenti e studenti, rendendo così ardua la transizione verso il cambiamento) –, bensì piuttosto su una sorta di rivoluzione copernicana della concezione e dell'impianto, finalizzata a formare lo studente nel profondo, a sviluppare in ciascuno il pensiero critico e quello creativo<sup>1</sup>, i ragazzi sono così supportati e predisposti lungo l'intero percorso a prendere decisioni autonome, avendo cura di evitare da parte del docente gli opposti estremi, tanto dell'abbandonarli a sé stessi, quanto del *patronizing*.

Per questa ragione, si rende necessario il ricorso a frequenti citazioni dagli originali in inglese, allo scopo di riportare con precisione il pensiero di tali docenti e distinguere con una certa acribia quanto è direttamente mutuato da quanto è stato da noi necessariamente adattato al contesto (rispetto della vigente normativa e attuazione delle programmazioni individuali), al fine di chiarire, soprattutto a vantaggio di coloro che non sono particolarmente esperti del metodo, gli aspetti fondanti e le peculiarità dell'applicazione nel secondo grado. E anche perché è solo dalla ampia e diretta consultazione delle fonti originali che diventa possibile cogliere l'esatto senso dell'innovazione didattica inerente a questo metodo.

---

<sup>1</sup> In sintonia con le recenti indicazioni ministeriali sull'Orientamento.

Nella scuola secondaria di secondo grado<sup>2</sup>, a fronte di tempi contingentati e di *Indicazioni* ministeriali alquanto ampie, il docente è nella condizione di dover progettare il curriculum disciplinare con molta attenzione e non può permettersi il lusso di eccessive dispersioni e deviazioni dalla traiettoria; tuttavia, in presenza di cambiamenti apparentemente di non eccessiva entità, e però rilevanti nella visione generale, può essere possibile, da un lato, preservare quanto nella modalità tradizionale veramente funziona, dall'altro dare quel "giro di vite" che consenta ai docenti di lavorare in modo innovativo, con soddisfazione e motivazione anche da parte degli studenti. Non va nascosto che occorre parecchio lavoro di studio, riflessione e progettazione; nel contempo, comunque, possiamo salvaguardare sia i manuali in adozione, sia tempi e modi dell'insegnamento, e verifiche svolte a norma di legge, in modo da tutelare il docente e il suo lavoro, e così pure gli studenti, specie i più deboli. Soprattutto si rende necessario a monte un cambiamento di mentalità, una sorta di *spostamento*, operato il quale, però, le cose funzionano senza dover richiedere eccessiva dispersione in mille inutili rivoli o in troppe pratiche insolite e ripetitive.

### 1.1. Troppe operazioni in troppo poco tempo

Di seguito, richiamandoci alla nostra esperienza di insegnamento, supportata dai presupposti teorici prima enunciati, esaminiamo, in primo luogo, le modalità tradizionalmente praticate nell'insegnamento della scrittura scolastica, quindi le poniamo a confronto con altre definite innovative (§ 1), evidenziandone i rispettivi limiti (§ 2); successivamente descriviamo il percorso che proponiamo, applicando e adattando le fondamentali suggestioni dei docenti americani dei gradi corrispondenti (§§ 3 e 4); infine, riportiamo alcuni esempi tratti dalle produzioni svolte dagli studenti (§ 5).

Nella scuola secondaria di secondo grado, le tipologie testuali consuete per la verifica sono, sin dal primo biennio, generalmente quelle proposte per l'esame conclusivo<sup>3</sup>, ovvero variazioni ispirate a esse, ritenute piuttosto complesse e impegnative, in quanto sottendono processi cognitivi e riflessivi, oltre che mnemonici. Di norma, nella modalità tradizionale della verifica l'argomento da trattare viene scelto dal docente, sia per garantire un punto di partenza omogeneo e una asserita comparabilità dei lavori tra di loro, sia per evitare che gli studenti, conoscendolo in anticipo, possano approfittarne per imbrogliare; tale comparabilità deve comunque potersi conciliare con il ne-

---

<sup>2</sup> Da qui in avanti si utilizzerà l'etichetta più concisa di "Scuola superiore" o di "Superiori".

<sup>3</sup> Ci riferiamo, pertanto, all'analisi di testo (prosa e poesia), al testo espositivo e argomentativo, e alle relative declinazioni lungo il quinquennio Superiore; escludiamo tipologie "creative", come il testo narrativo, talora proposte, ma non da tutti i docenti, non sempre come verifica, e di norma solo il primo anno.

cessario spazio per l'inclusione, di fatto impraticabile in qualsiasi test o prova standardizzata, e tuttavia obbligo di legge: qui si rileva l'ardua coesistenza di due principi che tenderebbero *naturaliter* a escludersi reciprocamente.

Si ritiene necessario che gli studenti debbano giungere al momento della verifica ignari il più possibile di che cosa li attenderà, in modo che il compito sia completamente ed effettivamente svolto *in classe*. Di norma, infatti, viene preventivamente comunicata la tipologia testuale (o le tipologie), ma non argomenti, autori, passi, che devono essere invece oggetto di studio individuale approfondito<sup>4</sup>. In questo modo, tuttavia, sull'opportunità di verificare e valutare le effettive competenze e abilità dello studente (reperire e organizzare le idee, esporle in modo chiaro ed efficace, in una forma appropriata e originale) finisce per prevalere l'intento di verificare più che altro l'avvenuto studio e la capacità di saper restare entro i tempi e i margini assegnati per lo svolgimento della prova. Dunque, va rilevata la concezione di uno studio in cui le conoscenze tendono a restare in isolamento, da un lato senza poter entrare nell'orizzonte di una verifica che, proprio perché l'argomento viene reso noto agli studenti soltanto la mattina stessa, finisce per dover essere forzatamente semplificata, dato che ragionevolmente non si può pretendere un significativo approfondimento a partire da un elaborato svolto all'impronta, in così poco tempo, in genere senza fonti a disposizione né preventiva e consapevole riflessione o dibattito in classe; dall'altro, si manifesta l'esigenza di recuperare e verificare in altri modi e circostanze i contenuti oggetto delle lezioni (nel biennio, per esempio, nozioni di narratologia, retorica, epica; nel triennio, biografia degli autori, consistenza della produzione, contesto storico-culturale), per cui si vanno sempre più diffondendo ulteriori prove denominate oggettive, di fatto sovente nella forma di test a risposta chiusa, che denunciano semmai la difficoltà intrinseca dell'azione valutativa<sup>5</sup>.

Dal versante stilistico, i docenti richiedono agli studenti di utilizzare una scrittura improntata a criteri di scientificità e rigore, quali evitare la prima

---

<sup>4</sup> L'intera prova viene così ricondotta, e ridotta, al suo solo argomento, come se il conoscerlo in anticipo costituisse di per sé garanzia di saper svolgere un buon compito. Più ancora di ciò, gioca un ruolo significativo la concezione che la struttura testuale sia in qualche modo universale, pertanto possa, senza pregiudizio, essere presentata/spiegata durante le precedenti lezioni (anche perché dovrà poi essere rigorosamente rispettata); viene infatti ritenuta tale da potere, da sola, dare forma a qualsiasi contenuto, all'unica condizione che il ragazzo abbia studiato, o comunque seguito le spiegazioni.

<sup>5</sup> Si tratta di verifiche semplici all'apparenza, di fatto fondate su una quantità di nozioni talmente vasta che non molti ragazzi possono essere in grado di controllare: la logica sottesa è, anche in questo caso, quella di poter discernere gli studenti diligenti e studiosi da quelli che non lo sono. Va da sé che prove come queste risultano inevitabilmente centrate sulle sole conoscenze, e sono particolarmente ardue e penalizzanti per molti studenti con BES e in generale per i più deboli, rivelandosi scarsamente significative nello sviluppo della competenza di scrittura.

persona (sovente reputata retaggio infantile), quindi preferire forme impersonali o quanto meno la prima persona plurale, scegliere argomenti seri e impegnativi, attinti dalle materie di studio ovvero dai dibattiti dell'attualità, utilizzare sintassi complessa e lessico tecnico-specialistico appropriato all'argomento e al contesto.

Tutte queste indicazioni non risultano sempre semplici da seguire per gli studenti, che sovente faticano a restare entro i confini della tipologia testuale, anche se preventivamente nota, percepiscono come obbligati i contenuti scelti dal docente, e, qualora possano disporre della necessaria documentazione, non sempre sono in grado di orientarsi, non sanno esattamente quale uso farne: tendono a copiare dalle fonti in modo acritico o incoerente, si rivelano incapaci di approfondire oltre lo scontato e il banale<sup>6</sup>. Per lo stile, la difficoltà dei giovani studenti sta nell'adottare un tono autorevole senza che appaia arrogante, e sappia evitare gli opposti estremi, quali la colloquialità e il burocratese, in cui sovente ricade la scrittura scolastica.

Il prezzo da pagare per tenere gli studenti all'oscuro dell'argomento della verifica è appunto l'inevitabile superficialità del lavoro che essi potranno produrre; le conseguenze sono la settorializzazione forzata delle loro conoscenze, e, al momento della verifica, la dispersione dei loro sforzi e risorse in più direzioni errate prima che riescano finalmente a definire al meglio il loro elaborato; pertanto, la forma risulta spesso poco curata, con scelte lessicali non sempre appropriate al genere e al contesto, e la sintassi sovente è complicata più che complessa, con frasi ripetitive e opache, o trascurate e sconnesse. I limiti di questi lavori, talora poveri e approssimativi, vengono ricondotti alla ristrettezza del tempo disponibile, che costituisce di per sé anche una sorta di giustificazione, e insieme di alibi: dato che non sono possibili ampie riflessioni e approfondimenti, finisce che né lo studente prova a produrre un testo complesso e articolato, né il docente può aspettarselo. L'impressione è di essere di fronte a un lavoro tipicamente ed esclusivamente scolastico, sovente autoreferenziale: comunque, si può constatare che il "pacchetto" di compiti c'è, l'obbligo è stato assolto, e lo scopo è stato raggiunto<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Un tentativo in questo senso è stato rappresentato dal dossier posto a corredo della prima prova d'esame (saggio breve e articolo di giornale) sino alla cosiddetta *Riforma Seriani* (2019): idea in sé apprezzabile, ma poco pratica, dato che richiedeva ai candidati di dover prendere accurata visione di tutti i documenti, lasciando poi poco tempo di riflessione e progettazione, senza contare che, a fronte di così tanto materiale a disposizione, di norma esaminato per la prima volta, risultava pressoché impossibile per i giovani studenti poter maturare sul momento una visione autenticamente dialettica e critica. Per quanto il dossier potesse essere valido ausilio alla memoria e punto di partenza del ragionamento, non va sottovalutata la sua dimensione costringente (sono state avanzate persino obbligatorie percentuali di citazioni o riferimenti) e, in definitiva, di condizionamento del ragionamento medesimo.

<sup>7</sup> Kittle e Gallagher, pur riconoscendo che «teachers have too many students, have too little time», ritengono che «we have been seduced by a form that is easy to teach and easy to

## 1.2. Il modello cognitivista della scrittura

Il paradigma pedagogico più diffuso nell'educazione linguistica, quello cognitivista<sup>8</sup>, è sovente così pervasivo da condizionare profondamente la struttura della produzione testuale; esso annovera tre aspetti di norma ritenuti fondamentali: occorre, in primo luogo, che lo studente sia in grado di ripescare dalla sua memoria gli argomenti da utilizzare a sostegno della tesi o della trattazione che gli viene proposta; in secondo luogo, occorre evitare che scriva come parla o parlerebbe, bensì controlli la sua espressione; infine, il ragazzo deve svolgere pratica intensiva e ripetuta sulle medesime tipologie testuali, nell'intento di giungere a una automatizzazione dei processi.

Riguardo al primo aspetto va rilevato un limite: è intuitivo che fare eccessivo affidamento sulla memoria individuale costituisce un rischio, a fronte della crescente presenza, nelle classi, di studenti con vari tipi di BES, che sovente presentano compromissioni a carico della cosiddetta *working memory*.

Riguardo al secondo, occorre che, lungo il processo di scrittura, lo studente, facendo interagire la sfera cognitiva dell'ideazione con quella linguistica dell'espressione (operazione la cui difficoltà per i giovani viene sovente sottovalutata), sia in grado di redigere il suo testo e, nel contempo, anche di monitorarne il rispetto e l'aderenza al progetto iniziale, e quindi intervenire ove necessario tramite aggiustamenti progressivi. A fronte degli errori linguistici ed espressivi che si riscontrano con una certa frequenza anche nel secondo grado, e dato che un simile procedimento risulta cognitivamente oneroso e dispendioso in termini di tempo, è invalsa la pratica, *supra* menzionata, di una sorta di *scarico cognitivo* che consiste nel proporre ai ragazzi lo schema specifico per ciascuna tipologia testuale, cui necessariamente atterrarsi, con indicazioni assai dettagliate, già impostate e uguali per tutti<sup>9</sup>, tali

---

grade», e perciò sono molto severi al riguardo: ogni docente potrebbe con agio valutare un intero «pacco» di siffatti compiti «without *really* reading them—which might be a good thing, because after closely reading a few of these lifeless essays, we would rather get up and go scrub the bathroom» (Kittle, Gallagher 2021: 5, enfasi nell'originale). Penny Kittle ha lavorato come insegnante in vari gradi di istruzione e come *literacy coach* per più di trent'anni, e ha pubblicato numerosi manuali di didattica; attualmente insegna scrittura al primo anno di College (Plymouth State University, NH); Kelly Gallagher, autore di numerosi e fortunati manuali didattici sull'età adolescenziale, insegna da trentacinque anni alla Magnolia High School di Anaheim CA. Insieme hanno scritto i due volumi da cui citiamo.

<sup>8</sup> Il riferimento è ai modelli elaborati da Hayes, Flower (1980), e da Bereiter, Scardamalia (1995); tuttavia, quando utilizziamo categorie psicopedagogiche, ci riferiamo non tanto alle teorie, e ai principali esponenti, bensì all'applicazione didattica che di tali teorie viene fatta, con possibili contaminazioni tra loro e rispetto ad altre teorie, necessariamente in mezzo a difficoltà e imprevisti, influenzata anche dai programmi, tempi, situazione concreta della classe e dei singoli studenti.

<sup>9</sup> Tali schemi vengono riportati nei manuali scolastici (antologie o grammatiche), e generalmente rappresentati tramite supporti o organizzatori grafici, talvolta accompagnati, nella

da alleggerire, o addirittura azzerare, la fase decisionale, progettuale e ideativa, nella convinzione che, in questo modo, gli studenti riusciranno a risparmiare tempo e concentrarsi esclusivamente sull'espressione linguistica (si punta però così al solo *prodotto*). Parallelamente, sia pure nell'intento di rendere più agevole il lavoro degli studenti, si rileva la frequente pratica di proporre loro contenuti già selezionati e vincolati, cui riferirsi o da utilizzare nella verifica, in modo non del tutto coerente rispetto all'esigenza di fare in modo che essi debbano condurre uno studio estensivo<sup>10</sup>. A quel punto, va da sé che anche la pratica ripetuta finisce per diventare poco significativa, dato che, nella produzione di testi, non tutto può essere ricondotto ad automatismo.

Tutta la prassi sin qui descritta appare per più versi contraddittoria: si vorrebbe, dall'inizio, evitare di comunicare agli studenti indizi preventivi circa l'argomento della verifica, con l'intento di indurli a uno studio sufficientemente vasto da garantire loro una preparazione ampia e accurata, studio che però si rivela, di fatto, generico e privo di scopo<sup>11</sup>. Successivamente, constatata la concreta impossibilità per loro di svolgere in due/tre ore da zero un lavoro cognitivamente così complesso e senza ausili disponibili, ci si ritrova nella necessità di alleggerire proprio una parte alquanto significativa (selezione, ideazione e progettazione), senza tuttavia voler tenere conto del suo influsso sulle altre. Così, infatti, non solo la dimensione testuale della verifica

---

pratica, da ulteriori specifiche istruzioni, disposte dal singolo docente (e sovente comunicate la mattina stessa della verifica).

<sup>10</sup> In questo modo, si asserisce, allo studente resterebbe il solo compito (illusoriamente semplice) di *mettere i contenuti entro lo schema*. Sia pure al fine di venire incontro agli studenti con BES e a quelli con deprivazioni socioculturali, le due pratiche risultano quantomeno rischiose e controproducenti, e con tutta probabilità possono ottenere solo di fermare ciascuno studente al livello in cui già si trova, contribuendo così a perpetuare e consolidare le differenze: a fronte di dislivelli e squilibri, presenti in tutte le classi, occorre intervenire non già nel senso di togliere il *di più* a chi lo ha, bensì di dare maggiori e migliori opportunità e sostegni a chi ne è privo. È possibile che in questa modalità di lavoro giochino un ruolo anche autorevoli suggestioni, come quella che di seguito proponiamo, sebbene decontestualizzate e radicalizzate: «*la scrittura a scuola deve essere liberata dal problema di trovare le cose da dire*. Nella vita si scrive perché si ha qualcosa da dire, non si vanno a cercare le idee per l'occasione (si riordinano, si precisano, questo sì è connesso allo scrivere). La scuola deve creare occasioni in cui il contenuto è dato, il problema è come metterlo in forma scritta, e su questo solo si concentra l'attenzione» (Colombo 2006: 2, enfasi nell'originale; cfr. anche Serrianni, Benedetti 2022).

<sup>11</sup> Se l'alternativa è tra studiare tutto (rischiando, magari, di trascurare inconsapevolmente proprio quell'autore/testo che sarà oggetto del compito) e non studiare nulla, è prevedibile quale potrà essere la scelta della maggioranza: scelta, va detto, non priva di una sua ragionevolezza in questo contesto. Occorre dunque chiedersi se è possibile proporre alternative o criteri diversi per decidere. E soprattutto da chi dipende. È evidente, comunque, che la soluzione non può essere quella di imporre agli studenti una selezione di contenuti obbligati fatta *a priori* dal docente.



viene stabilita dal docente<sup>12</sup> e resa uguale per tutti, anziché fatta oggetto di riflessione e scelta individuale, ma anche diventa impossibile per lo studente istituire un rapporto di necessità rispetto sia alla selezione dei contenuti, sia allo stile, che viene pertanto ristretto al solo versante linguistico, segnatamente morfosintattico.

Di conseguenza, diventa obsoleta e impraticabile la prima fase, quella di ripescaggio delle nozioni dalla memoria, e in più vengono ambigualmente svalutati proprio quei contenuti, la cui conoscenza viene invece enfatizzata e assolutizzata al momento di proporre le prove cosiddette oggettive. Di fatto, è il docente che prende in luogo dei ragazzi tutte le decisioni, secondo una concezione di asserito rigore, inteso più spesso come *strictness* e *severity*, piuttosto che come efficace metodologia formativa; analogamente, definire “difficile” una lezione o materia significa più spesso *confusing or arbitrary* piuttosto che *stimulating and challenging* (Kittle, Gallagher 2021: 3-4). Il che equivale a dover riconoscere che, con modalità come queste, non risulta possibile proporre agli studenti prove di verifica veramente complesse, sfidanti e altamente culturali, in cui davvero possano fiorire conoscenze e competenze.

La prassi sopra descritta, in effetti, non tiene conto di vari fattori, prima di tutto quello emotivo e motivazionale: uno studente adolescente o giovane adulto, sottoposto a un controllo troppo stretto, non coinvolto nel suo processo di apprendimento, non lasciato libero di assumere decisioni e responsabilità, per quanto possano inizialmente risultare impegnative e persino poco gradite, difficilmente si sentirà motivato nello scrivere, per di più riguardo a un argomento che gli viene imposto e commissionato. Secondo Kittle e Gallagher (2021: 1, enfasi nell’originale), infatti, «analytic writing is expected to be distant, unemotional and faceless. Students borrow the thinking of others, imitating the voices of literary critics, and when essay writing becomes a year of writing about one book after another, we never hear *their* voices».

Il secondo fattore che non viene tenuto presente è quello inclusivo: tracce, schemi e contenuti uguali per tutti rendono di fatto impossibile prevedere forme di personalizzazione dell’insegnamento, e, di conseguenza, diventa alquanto difficile la creazione di un contesto inclusivo, in cui ciascuno possa esprimersi e sentirsi accettato e valorizzato.

Infine, il terzo è il fattore decisionale: va riconosciuto che, rispetto a limitarsi a eseguire direttive già imposte da altri, prendere decisioni autonome implica per i ragazzi dover affrontare dei rischi, essere sempre incerti circa il risultato finale, dover riflettere più a lungo e intensamente. È certo un percorso più formativo, che tuttavia può diventare attuabile solo a condizione che il docente sappia creare un *safe environment*, in cui lui stesso gioca nella

---

<sup>12</sup> Infatti, il tradizionale tema viene declinato per tipologia (descrittivo, espositivo, argomentativo, e simili), oppure, nel triennio, si fa riferimento alle tipologie d’esame (A, B, C).



medesima squadra degli studenti anziché in formazioni avversarie<sup>13</sup>, pertanto il docente deve saper prevedere un monitoraggio nel tempo, e supportare i ragazzi nel loro affrontare i rischi, addirittura premiandoli: solo così è possibile proporre prove di alto livello culturale e intellettuale, ed è probabile che uno studente sarà disposto a affrontare i rischi, anche a costo di qualche insuccesso («Good writing arises from experimentation, from risk-taking» Gallagher, Kittle 2018: 20).

### 1.3. L'alternativa: il modello induttivo

In tempi recenti si è assistito al proliferare di metodi definiti *induttivi*, impiegati tanto nell'ambito dell'insegnamento linguistico quanto letterario, per probabile influsso delle pratiche consuete nell'insegnamento della L2. Tali metodi, talora definiti anche *laboratoriali*, nell'intento di praticare un'alternativa a quelli tradizionali, propongono modalità diverse e sovente meccanicamente opposte, nella persuasione che sia necessario, ma anche sufficiente e comunque inevitabile, rovesciare ogni modalità tradizionale, per avere la garanzia di un metodo innovativo ed efficace, con una certa concessione a talune mode pedagogiche non sempre coerenti<sup>14</sup>.

In tale prospettiva, si ritiene necessario che la tradizionale lezione frontale deduttiva e monologica vada abbandonata a favore di una di tipo induttivo, che superi il limite della mera trasmissione di nozioni e concetti da parte del docente, e piuttosto renda gli studenti coinvolti e protagonisti, facendoli procedere direttamente dai testi (talora proposti senza alcuna indicazione o introduzione) per condurli progressivamente a *scoprire da soli* regole e strut-

<sup>13</sup> «We have to be on the same side-the teacher and the student [...] we have to create conditions that allow them to struggle without penalty. We have to create an approach that counters the unhealthy system of competition that casts such a dark shadow across our students' curiosity and persistence» (Kittle, Gallagher 2021: 2-3).

<sup>14</sup> Nella pratica, si è diffuso il termine *induttivo*, inteso in senso alquanto generico e contrapposto a *deduttivo*, per indicare un metodo che parte dagli esempi per poi arrivare a ricavare le regole, secondo il presupposto che gli studenti imparano meglio se sono coinvolti nell'azione didattica e colgono il nesso tra i contenuti scolastici e la vita reale. *Induttivo* è, di fatto, un *umbrella term*, che sta a indicare una serie di possibili forme di insegnamento, tra cui figurano *Inquiry-based learning*, *Project-based learning*, *Problem-based learning*, *Discovery learning*; secondo Prince e Felder (2006: 9-21), ciascuna è dotata di specifiche caratteristiche e modalità di valutazione; tra loro, tali forme differiscono in base alla natura e allo scopo della sfida che propongono agli studenti, e alla significatività o quantità della guida diretta del docente. Nessun metodo è totalmente induttivo né deduttivo, bensì vanno previsti movimenti in entrambe le direzioni; in pratica, quello *induttivo* sarebbe «simply teaching in which induction precedes deduction» (Prince, Felder 2006: 3); infatti, non è detto che «simply adopting an inductive method will automatically lead to better learning and more satisfied students», ma ciò dipende, come in ogni insegnamento, da «skill and care with which it is implemented» (Prince, Felder 2006: 23).

ture attraverso un percorso che, di fatto, al momento dell'applicazione concreta, si rivela artificioso, e al quale gli studenti non sono di norma abituati<sup>15</sup>. Di conseguenza, il procedimento va guidato dal docente costantemente e da vicino (anche perché manca quella base comune rappresentata dalla lezione frontale e dai contenuti condivisi), e la selezione di testi ed esempi proposti va ristretta a quelli con caratteri uguali, o comunque analoghi, i soli efficaci per poter svolgere il percorso predeterminato in tempi contenuti<sup>16</sup>. Analogamente e di conseguenza, a partire proprio da quanto è stato così *scoperto*, vengono predisposti, per la produzione scritta, dei modelli obbligati e/o *prompt*, di fatto altrettanto autoreferenziali e blindati rispetto ai tradizionali schemi e scalette *supra* descritti, che talora ispirano anche i criteri di valutazione<sup>17</sup>; ciò risulta evidente soprattutto nel caso in cui gli esempi siano stati

<sup>15</sup> Secondo Prince e Felder (2006: 1) infatti, anche le discipline scientifiche vengono tradizionalmente insegnate secondo metodi deduttivi.

<sup>16</sup> Rispetto alla lezione deduttiva, infatti, il procedimento induttivo risulta alquanto più lungo e dispendioso in termini temporali: se non viene deliberatamente incanalato in una pista stretta, i rischi sono la dilatazione del tempo, e l'eccessiva dispersione, che ridurrebbero la significatività dell'apprendimento, oppure la deviazione in territori imprevedibili, che allontanerebbe dall'obiettivo prefissato. Il prezzo da pagare è, però, l'inautenticità dell'intera procedura: l'induttività dovrebbe, infatti, implicare lo sviluppo negli studenti (soprattutto del secondo grado) di una capacità critica di discernere tra testi di tipo diverso, selezionare tra essi, e, in più, saper cogliere e valorizzare peculiarità, unicità e scarti dalla norma, non già limitarsi a rilevare caratteristiche di per sé evidenti. Uno dei vantaggi sovente associati ai metodi *induttivi* è infatti scoprire come e quando usare strutture e regole di una LS o L2, e memorizzarle più efficacemente: il metodo *induttivo*, in tali casi, viene associato alle ricerche della linguistica acquisizionale; in ogni caso, i pareri sull'efficacia non sono unanimi (cfr., per esempio, Mahjoob 2015; Haight et al. 2007; Shaffer 1989; Seliger 1975). Nel caso della L1 (Italiano per una larga maggioranza degli studenti del secondo grado, in particolare dei Licei) e degli studi letterari, è intuitivo che tale procedimento non possa risultare altrettanto applicabile: la questione, infatti, non è condurre gli studenti semplicemente alla *scoperta* di una regola linguistica, né a rilevare i tratti più evidenti di un genere letterario, bensì a sviluppare strategie e competenze per poter redigere una composizione scritta, e condurre un'interpretazione transazionale dei testi, in particolare di quelli letterari (Rosenblatt 1994; 1995).

<sup>17</sup> È il caso in cui ciò che si è *scoperto* viene utilizzato per pilotare da vicino ogni scelta e decisione degli studenti nella produzione dei testi (mentre occorre «don't be tempted to give a lot of directions», Gallagher, Kittle 2018: 149), e quindi creare, a partire da esso, anche l'apposita griglia o *rubric* valutativa. Secondo vari docenti americani, tra cui Kittle e Gallagher, invece, la valutazione tramite *rubric* non è efficace, perché inevitabilmente autoreferenziale; il rischio è, dunque, che venga scambiato per progresso ciò che invece è solo una maggiore e migliore aderenza alle prescrizioni del docente e, di conseguenza, ogni libera decisione dello studente finisce per essere eliminata o addirittura penalizzata (Gallagher, Kittle 2018: 113; Kittle, Gallagher 2021: 39). Sottoscriviamo anche le fondate perplessità espresse in Colombo (2011: 136-137). È altresì opportuno chiarire che, secondo i docenti americani, rientrano in questa categoria di *prompt* non solo le strutture testuali complete (*Five-Paragraph essay*, *Hamburger format*), ma anche tutte quelle indicazioni di contenuto (in quale ordine/paragrafo porre quale informazione) o di forma (per esempio, la ripetizione della

scelti con il criterio dell'affinità tematica, e quindi finiscono per indirizzare gli studenti verso la produzione del tipo di composizione tradizionale per eccellenza, organizzato attorno a un unico titolo o argomento.

Si rileva quindi che questo tipo di induttività viene confuso, nella prassi, con una guida nascosta: a cambiare ed essere innovativo non è, infatti, il modo, o criterio, o impostazione della produzione scritta, ovvero la sua concezione o genesi, bensì il cambiamento resta limitato alla sola modalità di conduzione della lezione<sup>18</sup>. Seppure induttivo all'apparenza, l'intero percorso è di fatto mirato a condurre gli studenti a dover *scoprire* esattamente quella struttura/regola che era già nella mente del docente. In tal modo, pur al di là di una differente impostazione esteriore, resta di fatto inalterata l'identica logica costrittiva e verticistica, tipica della didattica frontale, per cui, nella selezione di testi e attività e nelle domande che il docente pone, si legge già in filigrana l'intero percorso obbligato per tutti gli studenti, che conduce tutti alle medesime conclusioni, ovvero a vedere nel testo proprio ciò che già prima ci aveva visto il docente: come dire che gli estremi si toccano<sup>19</sup>. Il limite di questo tipo di induttività è che, mentre si vorrebbe che gli studenti arrivassero, da soli e senza alcun condizionamento, a un'analisi/interpretazione del testo (aggirando la logica "autoritaria" implicita nella didattica frontale e nelle introduzioni e apparati dei manuali scolastici), di fatto, invece, non vi è spazio né per il ragionamento, né per la dialettica dei punti di vista.

Non diversamente dalla didattica tradizionale, infatti, il lavoro resta centrato sulla visione e lo stile cognitivo del docente, imposti *de facto* ai ragazzi<sup>20</sup>, e, soprattutto, esclusivamente sul *prodotto* (fare in modo che *tutti* scrivano *qualcosa*)<sup>21</sup>. Nell'intento di rendere più scorrevole il percorso di docente e studenti, e insieme di applicare una modalità innovativa, si pratica invece

---

struttura *topic-comment* a ogni paragrafo) che impediscono agli studenti di esercitare *agency*, ovvero che testimoniano della forma inautentica dell'elaborato.

<sup>18</sup> Secondo Prince e Felder (2006: 3), infatti, è frequente una *semantic confusion* associata ai metodi induttivi tra «teaching (what teachers do)» e «learning (what students do)».

<sup>19</sup> Gallagher e Kittle riconoscono che «We have all had honors students who stay in their comfort zone so long as we tell them exactly what it is we want them to write. [...] They are happy with this arrangement because it brings them good grades, and they leave our classes thinking they are good writers» (Gallagher, Kittle 2018: 20).

<sup>20</sup> E forse inconsapevolmente. Al contrario, secondo i docenti americani, la metacognizione dell'insegnante dovrebbe limitare e evitare proprio questo tipo di atteggiamenti, in quanto non viene da loro intesa come una semplice e spontanea riflessione su sé stessi e le proprie pratiche didattiche o cognitive, così da poterle imporre agli studenti: lo scopo non deve essere, infatti, che i ragazzi siano condotti ad agire e ragionare come fa, o come vorrebbe, l'insegnante. Allo stesso modo, il *modeling* del docente risulta quanto di più lontano possa esserci rispetto alla logica della copia conforme o della carta-carbone (Gallagher, Kittle 2018: 164-165).

<sup>21</sup> E non importa se è quello che ha deciso ed elaborato lo studente, quello che ha copiato dai modelli, o quello che stava nella mente del docente: alla fine non c'è più differenza.

una sostanziale riproposizione di argomenti, tecniche e procedure tradizionali, che subiscono una sistematica frammentazione in piccoli passi consecutivi e obbligati, meticolosamente guidati e controllati dal docente, apparentemente a favore dello studente («structures and step-by-step tasks for students», Kittle, Gallagher 2021: xix), di fatto tali da impedirgli di sottrarsi, e quindi esercitare scelte autonome, determinando un grado di passività analogo rispetto alla didattica frontale.

Questa frammentazione, inoltre, fa sì che ogni attività e pratica si presenti come indipendente rispetto alle altre, pertanto rende anche impossibile cogliere il necessario legame di reciproca implicazione (per esempio, tra lettura e scrittura, come rilevato da Gallagher, Kittle 2018: 82: «students who write primarily in formulaic ways do not see the deep connection between reading and writing», e, naturalmente, vale anche per la lettura, in cui lo studente troppo guidato «was following directions», Kittle, Gallagher 2021: xx-xxi), e la *big picture* sottesa. Siamo di fronte esattamente a quanto Kittle e Gallagher (2021: xx) stigmatizzano come *detailed instructions*, e descrivono come «break down tasks into an infinite series of first steps» che non divengono mai un'esperienza di scrittura autentica; infatti sentirsi dire «explicitly what to do and how to do it – over and over again» non può che radicare, nella mente dello studente, la convinzione di non essere in grado di svolgere il proprio lavoro in modo autonomo, di non saper prendere le giuste scelte e decisioni. Anche in questo caso gli estremi si toccano: infatti, la logica di tali *detailed instructions*, alquanto lontane dal poter essere definite strategie<sup>22</sup>, viene semmai a ricalcare quella delle domande che costituiscono i consueti apparati didattici delle tradizionali antologie scolastiche.

In aggiunta, va rilevata la duplice fallacia teorica di questa modalità di lavoro, fondata sulla diffusa concezione che esistano in natura schemi e strutture astratti e immanenti, sottesi a ciascun genere testuale, e quindi occorra prima *scoprirli*, e poi seguirli rigidamente, senza potersene distaccare. Di fatto, agendo così non si vuole tenere conto che non tutti i testi appartenenti al medesimo genere o tipologia, e non sempre, seguono le stesse regole compositive, bensì ciò dipende in larga misura dal contesto e dall'intenzione autoriale<sup>23</sup>. Del pari, è ingenuo ritenere che il semplice ricavare dai testi le regole compositive possa abilitare *tout court* ciascuno studente a saperle anche applicare efficacemente<sup>24</sup>. La conseguenza sulla prassi è quella di trasformare gli studenti in meri esecutori di regole astratte e arbitrarie, anziché guidarli a sapersi orientare nella complessità, a ragionare ed esprimere idee, opinioni e

---

<sup>22</sup> Per ragioni di spazio e di opportunità, non possiamo qui entrare nella definizione di strategia; per approfondimenti, si veda l'aggiornatissimo Torresan 2022, e la relativa bibliografia.

<sup>23</sup> In particolare, nell'ambito di una lettura transazionale dei testi (Rosenblatt 1994; 1995).

<sup>24</sup> E per fortuna: diversamente, i testi risulterebbero tutti prodotti in serie.

pareri individuali e però fondati («When young writers are required to repeatedly write the same essays as their peers, their unique writing identities do not emerge» Gallagher, Kittle 2018: 15).

Il *prompt* a cui qui ci riferiamo è, tuttavia, concetto alquanto diverso rispetto allo *scaffolding*, che è invece la pratica di guidare e orientare i ragazzi a cogliere in modo individuale e differenziato le *affordances* che il compito propone e a superare sfide sempre più alte man mano che procedono nel percorso formativo<sup>25</sup>. Secondo una metafora diffusa nel mondo anglosassone, il *prompt* funziona come un *cookie-cutter* ('stampino per biscotti'): apparentemente ne escono biscotti tutti uguali, tutti conformi allo stampino, ma, al momento di assaggiarli, sarà inevitabile constatare che solo alcuni risultano saporiti e gustosi, mentre altri sono scipiti, salati, o troppo dolci: a quel punto, però, è troppo tardi, e, fuor di metafora, si rischia di illudere i ragazzi di avere conseguito un'autonomia e una padronanza che invece non hanno (la competenza, infatti, non coincide con lo *stampino*, è piuttosto saper scegliere i giusti ingredienti e il giusto dosaggio: operazione che, da un lato, risulta necessariamente diversa da uno studente all'altro, in base all'esperienza e alla sensibilità del singolo, e implica l'opportunità di scelte individuali, dall'altro, necessita della guida istruttiva del docente), con un danno collaterale tanto più grave quanto più lo studente è di per sé debole.

Vanno altresì rilevati i limiti connaturati a qualsiasi modello induttivo in quanto tale, nel momento in cui venga proposto in classi di studenti che, perlopiù in tutti gli anni di precedente scolarità, e in tutte le altre discipline di studio, hanno a che fare sempre e solo con metodi deduttivi. Come è ben consapevole ogni docente dotato di una certa esperienza, non è per loro né semplice né immediato variare in modo istantaneo e radicale le consuete modalità di lavoro: taluni faticano a comprendere e a seguire le indicazioni proposte, quando si staccano da quelle abituali, occorre ripeterle più volte e, ciononostante, qualcuno, seppure convinto del contrario, resta sempre ancorato al passato. È alquanto improbabile che cambiamenti come questi riescano al primo tentativo; del pari, il docente deve pianificare con aumentata attenzione i tempi, i modi e la quantità del lavoro che può richiedere a ogni sessione, e soprattutto per casa, nella consapevolezza che, rispetto alle modalità tradi-

---

<sup>25</sup> Cfr. anche la consonanza rispetto al concetto di *scaffolding* così come viene presentato nel CEFR/CV, la cui metodologia implica «the shift from a paradigm of simplicity (chop things up; don't make things challenging) to a paradigm of complexity: accept complexity and provide reasonable challenges, with scaffolding as necessary» (North 2022: 15), per cui, quando l'ambiente di apprendimento diventa *challenging and exciting*, e il compito richiede lessico e sintassi complessi adatti a esprimere pensieri complessi (North 2021: 14), occorre anche l'opportuna, indispensabile azione di *scaffolding* esteso: non si tratta quindi di un supporto unicamente mirato al sostegno e miglioramento degli studenti deboli, bensì a rendere possibile a tutti una progressiva crescita.

zionali, saranno meno numerose le famiglie in grado di seguire e, all'occorrenza, supportare i ragazzi<sup>26</sup>.

Inoltre, si delinea una malintesa visione di inclusione: qualora il percorso fosse davvero induttivo (ma difficilmente potrà funzionare al primo tentativo, e forse nemmeno al secondo), non vi può essere certezza che risulti inclusivo né equo, in quanto, come evidenziato da Calvani e Trincherò (2019) proprio a questo proposito<sup>27</sup>, risultano inevitabilmente avvantaggiati, nell'attività di riflessione autonoma sui testi, gli studenti con più ricco retroterra socioeconomico e culturale, e con famiglie più attente al percorso formativo dei loro ragazzi; se, al contrario, l'induttività è solo di facciata, ma di fatto guidata sotto traccia dal docente, l'intero procedimento risulta in definitiva equivalente a quello tradizionale, con i medesimi limiti.

Infine, a causa della fissità della vuota struttura, è facile essere portati a ritenere che il *prompt* si presti a essere riempito con qualsiasi contenuto, e di conseguenza sia di per sé la garanzia della buona riuscita di qualsiasi lavoro, per cui, nel caso della didattica speciale, sarebbe in grado di sostituire e addirittura rendere superflue altre eventuali misure compensative specifiche. Di fatto, proprio perché uguale per tutti, non può dar luogo ad alcuna personalizzazione, ma anche a nessun progresso, pertanto, degli aspetti positivi beneficiano anche gli altri studenti (quindi viene a mancare l'equità); e invece il disturbo, che le misure avrebbero dovuto compensare, resta scoperto, lo studente resta privato del necessario supporto (tra l'altro, obbligo di legge), e viene bloccato lo sviluppo e la crescita proprio degli studenti che più hanno necessità dell'attenzione del docente e di un percorso veramente personalizzato<sup>28</sup>.

---

<sup>26</sup> Di contro ai vantaggi dei metodi *induttivi*, Prince e Felder (2006: 6-7; 23) rilevano difficoltà e svantaggi, relativamente tanto ai comportamenti degli studenti quanto alla predisposizione di attività e materiali da parte del docente.

<sup>27</sup> Pratiche come il *problem solving* autonomo, l'*inquiry-based teaching*, o le strategie didattiche induttive (*inductive teaching*) risultano proficue «esclusivamente con studenti che già padroneggiano i concetti di base di un dato dominio del sapere», infatti «uno studente lasciato da solo a interagire con dei materiali didattici si perde spesso su particolari irrilevanti, non coglie la struttura e il senso di ciò che deve apprendere, non riesce a orientare i suoi sforzi nella direzione giusta» (Calvani, Trincherò 2019: 38-40).

<sup>28</sup> Quindi, questa modalità didattica non può risultare innovativa; al contrario, secondo Gee (2004: 9), sono proprio i docenti tradizionalisti a ritenere che l'unico modo per insegnare sia partire dalle *basic skills*, e, nei casi di insuccesso, continuare a insistere sempre e solo sulle medesime sino a che lo studente non giunga alla piena padronanza; di fatto, ciò sortirebbe l'effetto controproducente di fermare i più deboli esattamente al livello delle *basic skills*. Dunque, oltre a non poter essere definita innovativa, questa modalità di lavoro non risulta nemmeno inclusiva, dato che penalizza ulteriormente e soprattutto gli studenti più deboli, bloccandone o rallentandone il progresso.



## 2. Perché il *prompt* non funziona

A titolo esemplificativo, in questo paragrafo, seguendo uno spunto di recente attualità, prendiamo in esame una delle consegne proposte per la prima prova di esame di maturità 2023: l'esempio è riferito alla tipologia A, analisi di testo, ma il ragionamento può adattarsi anche alle altre tipologie. In particolare, ci permettiamo di richiamare un post redatto da una docente di scuola superiore che, ponendosi nei panni di un ipotetico maturando, ha brillantemente dimostrato come, «pur non avendo affrontato in classe lo studio di Salvatore Quasimodo e della sua produzione poetica, confidando nelle proprie capacità analitiche e interpretative», egli possa essere in grado di svolgere in modo accurato la prova (Bandini 2023). Si ricreano, così, le consuete condizioni di ogni verifica sin qui descritte: nel presente *exemplum fictum*, lo studente non viene messo al corrente di autore/opera, né conosce alcunché riguardo al contesto; l'unico elemento noto è costituito dai modelli delle prove degli anni precedenti.

Va premesso che, se Quasimodo, pur non essendo esplicitamente menzionato nelle *Indicazioni nazionali*, e pur essendo già molto inoltrato nel Novecento, laddove i programmi sovente non arrivano, può comunque essere ritenuto autore canonico delle antologie scolastiche sin dal primo biennio, la poesia proposta all'esame appare essere stata scelta in quanto risulta fuori dal canone; circostanza che potrebbe però dissuadere i maturandi dallo sceglierla (secondo i dati, infatti, solo il 4% si è cimentato in questa analisi)<sup>29</sup>. Come sovente si sente ripetere, la prova d'esame, uguale per tutti gli indirizzi, deve essere *fondata sulle competenze*, pertanto – si asserisce – non deve richiedere di mobilitare alcuna conoscenza, ovvero alcuna informazione di contesto; di conseguenza, nel momento in cui il testo proposto risulta potenzialmente arduo in quanto non canonico, la soluzione può essere quella di intervenire direttamente sulla consegna, che quindi viene formulata secondo la logica, precedentemente descritta, delle *detailed instructions*, guidate tramite *an infinite series of first steps*, in una parola, viene *promptizzata*<sup>30</sup>.

L'autrice del post rileva che, mentre la seconda parte (denominata con il peraltro opinabile termine di *Interpretazione*), che misura davvero la cono-

<sup>29</sup> Analoga scelta (e analogo compromesso) è stata compiuta l'anno precedente: autore canonico (Pascoli), ma poesia non canonica (*La via ferrata*).

<sup>30</sup> Non è questo il luogo per approfondire, specie a fronte del complesso dibattito circa la controversa definizione di competenze e il relativo rapporto con le conoscenze, ma occorre almeno rilevare la sostanziale e profonda differenza tra una prova di competenze (tanto più conclusiva di un ciclo quinquennale) e una *promptizzata*: sarebbe ingenuo asserire che una prova diventi *di competenze* al solo eliminare ogni riferimento alle conoscenze contestuali e storico-letterarie, tanto più che poi, appunto, ci si ritrova costretti a una serie ulteriore di aggiustamenti, per supplire al vuoto creatosi.



scenza della disciplina, richiede allo studente di attingere alla sua enciclopedia e biblioteca di letture personali, come pure alle sue specifiche conoscenze artistico-letterarie, storiche e filosofiche<sup>31</sup>, la prima (*Comprensione e analisi*) invece «è davvero sempre, e quest'anno in modo particolare, alla portata di tutti e di tutte», in quanto, in armonia con quanto previsto dalla normativa, non richiede di «fare ricorso ad alcuna conoscenza specifica né su Salvatore Quasimodo né sulla sua opera poetica»<sup>32</sup>, bensì solo a conoscenze tecniche sul testo poetico, che «dovrebbero far parte, appunto, di quel bagaglio di attrezzi imprescindibili in possesso di tutti gli studenti alla fine del loro percorso di studi». Così, facendosi guidare passo dopo passo dalle questioni proposte dalla consegna, tutte strettamente concatenate tra loro e tutte mirate a ricercare ed evidenziare elementi e termini presenti nel testo (molto meno a commentarli), la docente conduce l'intera analisi di conseguenza. E davvero dimostra come sia possibile, in una prova di Esame, riuscire a analizzare un testo mentre autore e contesto restano *in contumacia*<sup>33</sup>.

In effetti, in questa verifica, per come risulta strutturata in base alla consegna, va rilevato che, secondo la celebre espressione continiana (Contini 1970: 179), tanto Quasimodo uomo e poeta, quanto la poesia proposta *ci stanno a pigione*. Il testo viene di fatto a funzionare come una sorta di pretesto per far esercitare una dopo l'altra, nella prima parte, alcune essenziali

---

<sup>31</sup> Bandini (2023) riconosce che «potrebbe non essere semplicissimo individuare testi letterari ed opere d'arte che ci permettano di approfondire la seconda parte della consegna», e dunque tale parte «nasconde qualche insidia», in quanto richiede di riflettere in modo non superficiale e generico. Va rilevato peraltro che l'argomento da trattare («modalità con cui la letteratura e/o altre arti affrontano i temi del progresso scientifico-tecnologico e della responsabilità della scienza nella costruzione del futuro dell'umanità») è già esplicitamente previsto dalla consegna, non lasciato alla decisione del singolo candidato, e che i riferimenti culturali richiesti devono venire ripescati dalla memoria di ciascuno studente (viene dunque sottinteso che là si debbano già trovare e che ogni ragazzo debba dimostrarsi effettivamente in grado di richiamarli).

<sup>32</sup> In effetti, la sola probabile reminiscenza del candidato riguardo alla poetica di Quasimodo (di norma collocato sotto l'etichetta di Ermetismo), in questo caso sarebbe davvero meglio non ricordarla, in quanto rischierebbe concretamente di riuscire fuorviante.

<sup>33</sup> Questa constatazione potrebbe portare direttamente ad aprire la questione dell'opportunità di continuare a insegnare, nel triennio, nozioni e informazioni su autori e contesti (di cui le antologie abbondano), specie nei licei, in cui vige tuttora un canone ministeriale degli autori, dato che poi, proprio all'esame, non se ne può fare alcun impiego (sembra così venire meno il principio di coerenza tra *Indicazioni nazionali* e prova d'esame, in disallineamento, per esempio, rispetto alla seconda prova per il liceo classico, in cui, dopo ampio dibattito, è stato affiancato alla traduzione un questionario, teso a recuperare e valorizzare il percorso di storia letteraria, condotto nell'ultimo anno, se non triennio). Potrebbe altresì suggerire l'idea di una frattura tra un primo biennio in cui si insegnano le vere e proprie competenze di tipo tecnico-pratico, indispensabili per l'analisi di testo, e il successivo triennio di sole conoscenze, pertanto necessariamente eliminate dall'esame finale: affermazione di per sé ardua, sulla quale dobbiamo dissentire.

competenze di analisi testuale, perlopiù già acquisite nel primo biennio, mentre nella seconda parte, totalmente sganciata dalla prima, così che il compito risulta diviso in due parti contenutisticamente e strutturalmente indipendenti, si richiede di effettuare collegamenti a un unico tema che forse non era esattamente quello centrale nella poesia, e comunque, nemmeno *scelto* dallo studente, e nemmeno prioritariamente riferito a questa poesia<sup>34</sup>. La poesia funziona dunque da “pretesto” in quanto sarebbe possibile ipotizzare di sostituirla con qualsiasi altra di qualsiasi autore, purché trattasse il medesimo tema; individuazione e formulazione del tema sono da attribuire all’estensore della consegna e suggeriscono già il senso in cui intenderlo e interpretarlo: allo studente altro non resta che dividerlo. Nella prima parte, infatti, non viene richiesto di motivare (né, soprattutto, di collegare tra loro in un’interpretazione complessiva) le scelte strutturali (la divisione in due strofe corrispondenti a due diversi tempi narrativi), stilistiche (i *luminari*, umani e divini, e il loro differente valore simbolico) e lessicali (lessico tecnico vs. lessico “quasi liturgico”) dell’autore<sup>35</sup>. Nella seconda, manca completamente sia qualsiasi riferimento al tema del controverso rapporto tra scienza e fede<sup>36</sup>, in qualche modo implicito nell’analisi lessicale, ma inspiegabilmente scomparso dalla seconda parte, sia – direttamente in connessione – la richiesta di interpretare l’intero testo utilizzando il dispositivo dell’ironia<sup>37</sup>.

Cappello introduttivo e consegna, infatti, appaiono suggerire un’interpretazione del testo in senso esclusivamente letterale e appaiono prendere sul serio ogni affermazione del poeta e tutte allo stesso modo, tanto l’azione

<sup>34</sup> Infatti, la consegna richiede non necessariamente di analizzarlo nella poesia, né di contestualizzarlo nella produzione dell’autore, bensì di fare riferimenti a altri autori e altre forme d’arte, sempre in linea col tema proposto.

<sup>35</sup> Altra caratteristica della consegna, *en passant*, è la mancata distinzione tra autore e io lirico (presente invece nella consegna dell’esame del 2019 per *Risvegli* di Ungaretti).

<sup>36</sup> A ben vedere, si tratta di un *debatable topic*, alquanto più arduo e problematico rispetto a quello proposto invece dalla consegna (vedi nota 31), e che, a differenza di quello, implicherebbe – non necessariamente una presa di posizione personale – ma certamente la capacità di problematizzare, contestualizzare e porsi da prospettive differenti, in una parola: competenze di letteratura/storia letteraria, tipiche, soprattutto ma non solo, del triennio, a riprova che non di mere conoscenze si tratta. Se, invece, come in questo caso, l’argomento è unico e imposto dalla consegna, non solo è prevedibile che tutti i lavori finiranno pericolosamente per assomigliarsi tra loro, e assomigliare sovente a un elenco acritico di riferimenti disparati (e, ancora una volta, l’attenzione resterà concentrata sul solo *prodotto*), ma è intuitivo che potranno distinguersi solo in base alla ricchezza e profondità dei riferimenti, e alla proprietà e brillantezza espositiva: eccelleranno proprio i lavori degli studenti con un retroterra di più ampie letture, più interessanti stimoli culturali, anche extrascolastici, e soprattutto di memoria più efficiente (con buona pace dell’inclusione, nonché, a parere di chi scrive, di una effettiva e realizzata democraticità dell’istruzione).

<sup>37</sup> Nel senso etimologico di ‘dire una cosa per significarne un’altra’.

creatrice e perseverante dell'uomo, quanto l'*Amen* finale<sup>38</sup>. Proprio perché la consegna è così tanto guidata, e inibisce nel lettore ogni tentativo di problematizzazione e interpretazione autonoma, il *signor* Quasimodo può presentarsi alla mente del nostro sprovveduto maturando altrettanto bene nelle vesti del caustico ateo mangiapreti, quanto in quelle del borghese bigotto e financo *terrapiattista*: senza mettere in campo l'ironia, nessun indizio si trova nel testo per indurre a privilegiare un'ipotesi e scartare l'altra.

Nel testo no, ma nel contesto sì: sarebbe probabilmente stato sufficiente il richiamo ad altre due poesie del medesimo autore, poesie notissime e canoniche sin dalle antologie del primo biennio, se non prima, quali *Uomo del mio tempo* e *Alle fronde dei salici* (entrambe in *Giorno dopo giorno*, 1947, quindi cronologicamente vicine a quella proposta). La «scienza esatta persuasa allo sterminio, / senza amore, senza Cristo» della prima, e il celeberrimo *urlo nero* della madre straziata dall'assassinio del figlio della seconda avrebbero chiarito molto. E avrebbero suggerito l'amara ironia con cui l'autore guarda al Cielo e alla terra dell'Uomo: un disincanto certo alquanto affine alle *magnifiche sorti e progressive* di leopardiana memoria<sup>39</sup>. E che, ad ogni modo, ci riconduce al rapporto scienza-fede<sup>40</sup>. Sembra inevitabile concludere che una lettura veramente competente, in cui trovino spazio dispositivi sofisticati e però necessari, come l'ironia, la storicizzazione, o l'intertestualità, non può effettuarsi entro una consegna completamente determinata dall'esterno, bensì può attivarsi solo in presenza di elementi di contesto, che non vanno considerati come una ridondante sovrastruttura, né, tanto meno, una sorta di condizionamento indebito, bensì la necessaria base documentaria in grado di mobilitare collegamenti più ampi e riflessioni profonde, in modo che lo studente sia libero di fare le sue scelte e di esprimere una personale visione del mondo.

<sup>38</sup> All'ingenuo maturando questa scelta lessicale potrebbe apparire alquanto originale; andrebbe accostata semmai, in un gioco di echi (sempre ironicamente, a ulteriore riprova della plausibilità, e *necessità*, di simile lettura), alla *Desolazione* di Corazzini, che peraltro recupera movenze già tipiche del decadentismo/crepuscolarismo europeo.

<sup>39</sup> Tanto più che, come esplicitamente riportato nelle *Indicazioni nazionali*, Leopardi fa parte del programma del quinto anno in ragione degli echi novecenteschi della sua opera, e del resto implicito anche nel titolo medesimo della poesia, *Alla nuova luna*.

<sup>40</sup> A ben vedere, qualche indizio si sarebbe potuto rinvenire anche nel testo, il quale, tramite l'enfasi, segnala il senso ironico di cui alcune espressioni sono caricate (*fatto a sua immagine e somiglianza, senza mai riposare, sua intelligenza laica, senza timore, altri luminari uguali*): segnale chiaro per un lettore esperto e competente, come rilevato da Iser (1979: 11, «when art uses exaggerated effects of affirmation [...] their function is [...] to negate what they are apparently affirming»), molto meno per un giovane studente, cui non viene in aiuto nemmeno la consegna che induce a intendere ogni espressione in senso letterale («L'azione dell'uomo 'creatore' viene caratterizzata da due notazioni che ne affermano la perseveranza e il coraggio») e va quindi nella direzione esattamente opposta.

## 2.1. Il problema prima e dopo

Qui si evidenzia il problema: secondo l'ipotesi iniziale, il candidato, seguendo ogni passo della consegna, senza troppi traumi ha portato a termine l'analisi del testo, riuscendo a non fare mai riferimento all'autore né alla sua poetica, e tuttavia (o forse, proprio per questo), evidentemente, senza avere compreso davvero in profondità il significato o messaggio del testo: e tutto ciò grazie a una consegna fondata su *detailed instructions*, che hanno richiesto di essere seguite pedissequamente, mentre avrebbero dovuto, in base alla normativa, accertare le «capacità critiche del candidato, consentendo la libera espressione della personale creatività» e «far “parlare il testo” oltre il suo significato letterale»<sup>41</sup>.

Il *prompt* è dunque un problema *prima e dopo* (Kittle, Gallagher 2021: 3-7): se al giovane studente può apparire sufficiente *sfangarla* sul momento, il docente, pur comprensibilmente felice che i suoi ragazzi riescano brillanti all'esame, dovrebbe comunque mirare allo sviluppo di competenze solide e possedute per la vita. A ben vedere, anche la *vexata quaestio* circa la struttura da dare all'elaborato (testo continuo o risposta alle domande una per una?) dovrebbe essere fatta rientrare tra le libere e responsabili scelte dello studente, anziché venire considerata, e possibilmente risolta d'autorità, dal docente o dal "Documento del 15 maggio": va da sé, anche per questo riguardo, che i docenti dovrebbero affrontarla con i ragazzi nelle ore curricolari, e dare loro i necessari strumenti, certo non abbandonarli a sé stessi, ma nemmeno fare in vece loro tutte le scelte, nella convinzione che gli studenti *non* siano capaci di farle<sup>42</sup>.

Possiamo dunque, sulla base di *questa* verifica, seriamente asserire che lo studente sia stato condotto a mobilitare le competenze, soprattutto interpretative, se non quelle essenziali richieste dalla consegna? E che abbia dimostrato di essere in grado di comprendere e interpretare non solo questo specifico testo, ma addirittura qualsiasi testo gli venga proposto? Di più: quando questo studente, in successivi lavori, accademici o professionali, dovrà autonomamente impostare la scrittura di un testo, sarà in grado di riuscire senza avere a disposizione l'apposito *prompt*? E soprattutto: quanto può risultare appassionante, stimolante e sfidante una prova, e di conseguenza, a ritroso, la sottesa modalità di tutto il lavoro preparatorio quinquennale, in cui le scelte sono già state fatte a priori dal docente, ogni singola tappa è già stata

<sup>41</sup> Normativa riportata nel citato post di Bandini (2023).

<sup>42</sup> Va da sé anche (ma forse vale la pena di precisarlo) che l'eventuale commissario esterno dovrebbe essere a sua volta abbastanza *open-minded* da considerare la scelta di ciascun singolo candidato, e premiarla, anche qualora non la condividesse. Ma forse la questione andrebbe rovesciata: qualora la scelta dovesse ricadere sulle singole risposte, sarebbe ancora possibile parlare, a buon diritto, di struttura testuale?

predisposta e incasellata, e allo studente non è rimasto che eseguire lavori su commissione?

Secondo la prassi tradizionale precedentemente descritta, si dovrebbe ritenere che uno studente, tenuto all'oscuro di qualsiasi indizio preventivo circa l'argomento, se si dimostra in grado di svolgere la prova, è proprio perché ha ben compreso il testo, e ciò di conseguenza autorizza a ritenerlo preparato sia a livello teorico (conoscenza delle informazioni e capacità di impiegarle efficacemente) sia pratico (produzione scritta); di fatto, a fronte di prove *promptizzate*, occorre constatare che non è esattamente così.

Siamo tutti probabilmente concordi sul fatto che, qualora un candidato, per ipotesi, avesse potuto conoscere in anticipo opera e autore, avrebbe potuto svolgere un ottimo compito: avrebbe con agio finito per concentrare il suo studio su quell'unico argomento, a scapito però di una ampia e salda preparazione generale. Di conseguenza, quella singola prova, pur corretta e accurata, non avrebbe potuto, di per sé sola, autorizzare a riconoscere allo studente il possesso globale delle competenze disciplinari: è appunto per questo che, in tutte le verifiche, autore e opera non vengono, di norma, comunicati preventivamente, e che vengono programmate le ulteriori prove oggettive (o test). Al contrario, la struttura *promptizzata* della consegna, in cui le domande rientrano tutte tra quelle definite illegittime (Von Foerster 1987, ovvero analisi totalmente guidata e tema unico, obbligato e non *debatabile*), anche a prescindere dalla preventiva conoscenza dell'argomento, rende possibile allo studente svolgere la prova in modo almeno sufficiente, e soprattutto portarla a termine, senza però poter dare la certezza che il testo sia stato compreso in profondità.

Il problema del *prompt* è dunque precisamente quello di volersi concentrare sul solo prodotto, quindi non contribuisce a sviluppare il pensiero critico e creativo degli studenti<sup>43</sup> e prevede la produzione di testi tutti potenzialmente uguali: più le istruzioni, durante l'anno e al momento della prova, sono dettagliate e più gli elaborati degli studenti si assomiglieranno tra loro<sup>44</sup>, con la conseguenza di azzerare ogni caratteristica spiccatamente individuale: livellare le eccellenze (*gifted*) e, d'altra parte, lasciare senza supporto i bisogni specifici.

---

<sup>43</sup> «Students become lazy in their thinking because so little thinking is required in order to write five paragraphs of similar construction from class to class, year after year. Formulaic writing not only leaves students unprepared for writing in college and the world, but dulls interest in writing and handcuffs divergent thinking» (Gallagher, Kittle 2018: 82).

<sup>44</sup> E meno i ragazzi potranno diventare autonomi nel lavoro: se la consegna è troppo dettagliata, lo studente si trova a dovere impiegare il tempo nel concentrarsi a decifrarla e a sforzarsi di corrispondervi, anziché nel fare scelte ragionate e curare coerenza e coesione del suo testo.

Beninteso, non intendiamo qui né esprimere critiche alla consegna della prova in sé, che peraltro rispecchia quella di molte altre in uso e presenti negli apparati didattici di molti manuali, né asserire che i docenti non praticino un insegnamento valido e significativo, né che gli studenti non imparino, tanto meno porre in dubbio il ragionamento proposto: è proprio l'innegabile validità del post a ispirare queste preoccupazioni.

Va riconosciuto, comunque, che una prova *promptizzata* non risulta efficace nel verificare e valutare né le competenze di analisi e interpretazione del testo, né l'autonoma capacità di trasferire (*transfer*) tali competenze da un testo verso qualsiasi altro, che poi sarebbe esattamente lo scopo di un esame di maturità<sup>45</sup>. In più, non può dare alcuna informazione circa la padronanza che lo studente possiede in ordine alla testualità. Come opportunamente rileva Palermo (2021: 194), la dimensione testuale, teoricamente entrata nei programmi scolastici sin dal 1979, viene nell'insegnamento sovente trascurata, a favore delle attività di riconoscimento delle strutture grammaticali (analisi grammaticale e logica), e, semmai, della *linguistica dei testi*, identificata (e ridotta) nella tassonomia dei generi testuali, con largo spazio accordato alla descrizione delle caratteristiche formali e funzionali (che, volutamente o no, legittima proprio la concezione rigida sottesa agli schemi e modelli a cui *supra* ci siamo riferiti). Questa affermazione si trova in relazione diretta con la diffusa pratica sin qui delineata: istruzioni dettagliate e consegne *promptizzate*, rispetto alle quali è poco o per niente rilevante la trattazione della *linguistica del testo*.

Secondo la prospettiva del *workshop* (a cui ci richiamiamo, e che di seguito illustriamo in maggiore dettaglio), oltre e più ancora che sottoporre agli studenti esempi astratti e generali di testi prodotti da altri, talora fuori dal

---

<sup>45</sup> Ci sono sicuramente studenti in possesso di tali competenze e capacità, tuttavia una prova come questa non risulta efficace nello stabilirlo. Nel secondo grado, non è dunque eliminando ogni informazione di contesto che si può affrontare la preparazione all'analisi di testo, e, in generale, la scrittura, la cui principale criticità risiede piuttosto nella estrema prevedibilità e standardizzazione dei procedimenti e della struttura della prova, che è intuitivamente la più semplice da predisporre e da correggere/valutare per il docente, ma nel contempo, come si è visto, è anche la meno inclusiva, perché non fa che perpetuare le differenze legate all'estrazione socioculturale degli studenti e alla efficienza delle funzioni esecutive come la memoria individuale. L'elaborato non risulta dunque né effettivamente frutto di una riflessione critica condotta da ogni candidato, né una diretta ricaduta dell'insegnamento scolastico. Basti solo un esempio: quanti studenti, specie non madrelingua o con DSA, sarebbero stati in grado di recuperare il proposto riferimento all'Ulisse dantesco (in Bandini 2023) studiato due anni prima? Eliminare il contesto, con l'asserita motivazione che sarebbe solo frutto di studio mnemonico da parte dello studente e di insegnamento nozionistico da parte del docente, e poi però richiedere il ripescaggio di riferimenti culturali disparati dalla memoria del candidato risulta inevitabilmente contraddittorio: di conseguenza, si aggiunge l'ulteriore criticità afferente la valutazione che, qualora intendesse penalizzare la mancata o parziale capacità di eseguire tale ripescaggio, risulterebbe, a sua volta, discriminatoria.



repertorio degli argomenti a loro familiari, o corretti da prendere a modello, o non corretti da emendare (Palermo 2021: 202-203), sembra utile farli loro *produrre*, in modo che la scelta della struttura, il necessario rispetto delle condizioni di coerenza e coesione, e, certo, anche della correttezza e appropriatezza espressive, siano frutto di decisioni consapevoli e deliberate. Nella fase di revisione del *Writing Process*, ciascuno studente lavora sul proprio testo, quindi è direttamente – e, si sarebbe tentati di dire, affettivamente – coinvolto e motivato nel processo di riscrittura di un testo, che oltretutto egli ha il vantaggio di conoscere bene, a condizione, ovviamente, che la revisione venga affrontata come una vera e propria messa in discussione del testo (secondo quanto postulato da Murray 1972: 4), non limitata a sporadici abbellimenti e aggiunte apposti a una struttura *promptizzata* e lasciata immutata.

### 3. Un modello diverso: il Writing and Reading Workshop (WRW)

Sulla scorta di simili considerazioni, abbiamo inteso proporre, nel tempo, alle classi, un diverso modo di impostare la scrittura e la produzione testuale, seguendo il modello laboratoriale proposto dagli autori americani, i quali, ben lungi da qualsiasi volontà prescrittiva, propongono indicazioni metodologiche concrete, sempre invitando il lettore a tenere conto del proprio contesto di insegnamento (vigente normativa e prassi diffuse).

Va rilevato che, nelle opere dei docenti americani delle Superiori, il laboratorio, o *workshop*, si fonda sulla scrittura *autentica*, e dunque sul presupposto della pluralità delle realizzazioni individuali di ciascun tipo testuale, agli antipodi rispetto alla concezione rigida *supra* descritta<sup>46</sup>. Abbiamo dunque inteso prendere le distanze, da una parte, rispetto alla modalità tradizionale, fondata sulla prevalenza di lezioni frontali che rendono passivi gli studenti, se non li coinvolgono nel processo di apprendimento, e sulle verifiche nozionistiche, nella persuasione, tuttavia, che una componente fondamentale vada preservata, ovvero ciò che abbiamo sin qui definito come *contesto*, da insegnare agli studenti evitando, anche in questo caso, la modalità esclusivamente trasmissiva. Va a questo proposito rilevata la consonanza con procedure e metodi proposti dai docenti americani, per i quali *Activating prior knowledge* viene annoverata tra le *Reading comprehension strategies* (solo un esempio tra i molti: Serravallo 2018: 10). Dall'altra parte, per le ragioni precedentemente esposte, va evitato anche ogni percorso induttivo pilotato tramite *detailed instructions* e ogni verifica *promptizzata*.

---

<sup>46</sup> *Laboratoriale* e *induttivo* non sono, dunque, termini da intendersi come sinonimi, pur se sovente accade, nell'accezione comune.



D'ora in avanti ci richiamiamo dunque direttamente a vari docenti americani che impiegano il metodo laboratoriale per lettura, scrittura e letteratura nelle classi corrispondenti alla nostra Secondaria di secondo grado. A parere di Lucy Calkins, il metodo fondato sul *workshop*, da lei ampiamente descritto nel manuale considerato tra i più autorevoli e documentati in materia (Calkins 1994), può trovare significativa applicazione anche nei gradi successivi all'ottavo (terza media), ma, rispetto ai gradi precedenti, richiede opportuni e specifici adattamenti all'età degli studenti e alle diverse esigenze formative, culturali e curricolari: questa è anche la ragione per cui i manuali americani per le Superiori sono in massima parte recenti e recentissimi, pertanto avanzatissimi riguardo ad argomenti e metodi, e anche rispetto ai manuali precedenti. La nostra impostazione mira a una sistematicità di trattazione specifica per il secondo grado, e va dunque cercata negli scritti e nell'opera di quei docenti che, a differenza della medesima Calkins, hanno diretta esperienza della scuola superiore. Ovviamente, non esiste alcun divieto o controindicazione verso possibili contaminazioni e mescolanze metodologiche, tuttavia il WRW è già di per sé articolato, dotato di coerenza interna, e fondato su precisi principi teorici e metodologici, non sempre noti e familiari al lettore italiano<sup>47</sup>: unirvi aspetti ed elementi, magari affini all'apparenza ma sviluppatisi in contesti completamente diversi, rischierebbe di comprometterne la coesione, suggerendo la logica delle attività e pratiche isolate e applicabili a arbitrio<sup>48</sup>.

Il rischio è altresì di intendere i suddetti manuali come prescrittivi e, nel contempo, complice il tono colloquiale con cui gli autori si rivolgono al lettore, come repertori asistematici e improvvisati di attività casuali, creative e fantasiose, perdendo così di vista il rigoroso quadro di riferimento teorico e normativo, sovente dato per scontato dagli autori, perché noto a chi vive negli USA<sup>49</sup>, ma che per il lettore italiano è indispensabile conoscere (ricostruendolo tramite la lettura di più manuali e di diverse fonti), se vuole evitare il rischio di una visione parziale e unilaterale, e di percepire la didattica laboratoriale come un insieme eterogeneo di attività, strumenti e componenti irrelati tra loro, esportabili e replicabili singolarmente, in isolamento e indipendentemente dal contesto. Questa visione distorta può creare nel pubblico italiano un disorientamento dovuto alla percezione della difficoltà di dover

---

<sup>47</sup> Normativa specifica, Progetti nazionali, indirizzi di studi diversificati, organizzazioni orarie, che variano da Stato a Stato; teorie pedagogiche e letterarie di riferimento.

<sup>48</sup> Rileviamo, in particolare, che i grandi pedagogisti italiani del passato (da Rodari a Montessori) si sono concentrati perlopiù esclusivamente sul mondo dell'infanzia, pertanto risultano oggi alquanto distanti, all'atto pratico, rispetto alla mentalità degli attuali adolescenti e giovani adulti. La vocazione stessa del WRW promuove precisi adattamenti metodologici a profilo, età e bisogni degli studenti.

<sup>49</sup> Alcune attività e pratiche, talora ascritte al WRW, sono di fatto comuni e diffusissime nelle scuole americane, sebbene sconosciute in Italia.

gestire, nella didattica quotidiana, troppi aspetti diversi contemporaneamente, rischiando di perderne di vista uno mentre ci si dedica a un altro; al contrario, la logica sottesa è semmai quella di un sistema di relazioni che si richiamano, si completano e, tutte insieme, collaborano in vista di un'azione formativa ragionata e unitaria.

Secondo Kittle e Gallagher (2021: 2-3), compito del docente è innanzitutto predisporre un ambiente in cui sia possibile a ogni studente esercitare la propria *agency*, che è qualcosa di più e di diverso rispetto al semplice superamento di talune prassi tradizionali (per esempio, studio prevalentemente nozionistico, esercizi meccanici e ripetitivi); di conseguenza i caratteri fondamentali dell'impostazione, in sintesi, sono: la libertà di scelta data a ciascuno studente, un'ampia gamma di attività di prescrizione, la produzione di diverse bozze, infine la pratica metacognitiva.

### 3.1. Il concetto di *agency*

Riguardo alla libertà di scelta, ci richiamiamo a un concetto centrale in tutta la riflessione metodologica dei docenti americani, e che, a partire proprio dall'ardua traduzione del termine in italiano, appare prerogativa pressoché esclusiva del WRW (cui forse non sono estranei un certo individualismo e pragmatismo, tipici della mentalità anglosassone), ovvero la *agency*, che, secondo la definizione di Kittle e Gallagher, evidenzia ruolo e funzione delle decisioni che studenti e docenti devono arrivare a prendere: «Students do not achieve agency unless they are making decisions. Teachers do not achieve agency unless they are making decisions» (Kittle, Gallagher 2021: 147). Evidentemente, non si tratta delle medesime decisioni, ma di decisioni prese in coerenza e in reciproca armonia, frutto di dialogo ermeneutico ed educativo, non di *prompt*; porre la scelta nelle mani degli studenti non esonera tuttavia il docente, che mantiene, anche se per vari aspetti in modo differente rispetto alle modalità tradizionali, quella piena responsabilità che la normativa gli conferisce nella progettazione dei percorsi e nel dovere di condurre ciascuno studente alla padronanza di abilità e competenze, così come mantiene il suo ruolo di guida autorevole della comunità classe.

Il concetto di *agency* si individua a partire dal *courage*, da una parte: «what is best for kids is not always popular with teachers. Change will often be met with resistance»; infatti, il metodo proposto dai due autori, e da loro stessi applicato in qualità di insegnanti, mira allo sviluppo delle competenze ideative, critiche ed espressive di ciascuno studente; in particolare, trattandosi di studenti coetanei dei nostri del secondo grado, le attività proposte sono sovente complesse e di elevato profilo. Dall'altro lato, va evitata, dalla parte degli studenti, la *compliance*, in quanto «often masquerades as learning but isn't. Not to be confused with engagement» (Kittle, Gallagher 2021: 147). Per chiarire tali distinzioni, occorre tenere presente che sovente gli studenti

sono abituati, proprio a causa della diffusione di prove *promptizzate*, a seguire, senza porle in discussione, le indicazioni dei docenti, non necessariamente dietro minaccia di rimproveri o valutazioni negative, ma anche per consuetudine, o per seguire strade più sicure, più semplici, meno impegnative e più gradite all'insegnante medesimo. Il docente, invece, deve avere il *courage* di percorrere strade meno scontate e più impervie, se queste sono tali da condurre gli studenti a una più matura conoscenza dei propri punti di forza e di debolezza, e alla produzione di lavori di qualità più alta. Secondo i docenti americani, la *compliance* risulta dunque in diretta connessione con l'esigenza di disporre di un *prodotto*: al docente è formalmente necessario avere un compito redatto in classe, e allo studente occorre consegnare un lavoro secondo le intenzioni del docente. Risulta chiaro, dunque, come non si faccia qui questione di una libertà di scelta intesa in senso generico e astratto, bensì essa debba essere monitorata dal docente, al fine non certo di indurre il ragazzo a produrre un lavoro pilotato, quanto di evitargli di appiattirsi su scorciatoie e soluzioni facili e scontate.

Riguardo all'*engagement*, che di norma viene tradotto con 'motivazione, entusiasmo', è significativo richiamare l'episodio in cui Kelly Gallagher narra di avere proposto un compito di realtà che ha subito incontrato il massimo *engagement* e favore degli studenti<sup>50</sup>, al punto da farli andare volontariamente a scuola anche di sabato pur di portarlo avanti. Il docente riferisce di essere stato dapprima soddisfatto di avere progettato un'attività così apprezzata, che ha sicuramente contribuito allo sviluppo di abilità sociali, quali collaborazione reciproca e sviluppo di un senso di comunità all'interno della classe. Tuttavia, successivamente, egli ha riflettuto su quanto tale attività rappresentasse una deviazione e anche una perdita di tempo rispetto al percorso di maturazione delle abilità di lettura e di scrittura, tanto da indurlo a chiedersi «Is this worth the time?» ('Ne vale la pena?', Gallagher, Kittle, 2018: 23), a riprova che non ogni compito, seppur gradito e motivante per gli studenti, compresi quelli denominati di realtà, va considerato necessariamente utile e proficuo<sup>51</sup>, e che occorre, prima di ogni altra cosa, ponderare attentamente il nostro curriculum ordinario, anziché fare soverchio affidamento sulla risposta a

<sup>50</sup> Creare la piantina tridimensionale di Maycomb, l'immaginaria città dell'Alabama in cui è ambientata la vicenda narrata nel romanzo *Il buio oltre la siepe* di Harper Lee (Gallagher, Kittle 2018: 22-23).

<sup>51</sup> Non è nostra intenzione qui entrare nello spinoso dibattito circa la definizione di compito di realtà, ma occorre quanto meno rilevare come tale definizione, alquanto problematica, sia variata nel tempo (e stia tuttora variando), e comunque sia piuttosto elastica, tanto da scoraggiarne una lettura rigida. Secondo Nigris (2018), compito autentico e compito di realtà non sono sinonimi. Di norma, il riferimento è soprattutto all'opera di Wiggins (1998; 1999) e di Wiggins e McTighe (2004), che hanno messo a fuoco la *valutazione autentica*. In ogni caso, resta il fatto che, in base alla normativa, la programmazione didattica-educativa è in capo al docente, e così pure ogni responsabilità (cfr. anche Kittle, Gallagher 2021: 148).

caldo dei ragazzi, nella fiducia che, come docenti, sapremo presentare, e rendere interessanti, anche attività più impegnative, magari meno piacevoli, e purtuttavia altamente formative per i ragazzi.

La libertà degli studenti, risorsa preziosa, non va dunque identificata (e ridotta) con la scelta individuale del solo argomento o soggetto di cui trattare nel loro elaborato; per quanto ciò possa apparire già piuttosto innovativo rispetto alle modalità tradizionali, tale libertà va tuttavia inserita ed esercitata all'interno di percorsi istituzionali formativi e sfidanti: occorre che anche la struttura del testo sia fatta oggetto di scelta, e con essa la selezione di idee e concetti da includere, l'ordine gerarchico e compositivo, lo stile da adottare. Ciò richiede un lavoro preliminare di ricerca e di apertura a contenuti culturali nuovi e diversi, sempre mantenendo un ancoraggio alla programmazione curricolare, a tutela del lavoro di docente e studenti, e per sviluppare in loro un senso di autoefficacia nel riconoscere, alla fine della lezione, di avere imparato qualcosa, di essere stati all'altezza della sfida (cfr. Gallagher, Kittle 2018: 12; 82).

A questo proposito, occorre fare presente che l'*autenticità*, sovente menzionata dai docenti americani come condizione indispensabile per realizzare un buon elaborato, non viene da loro fatta coincidere, diversamente da quanto spesso si ritiene, né con una modalità di scrittura personale e spontanea, né tale da rispecchiare testi *autentici*, intesi come presenti nella realtà quotidiana, né con un lavoro sciolto da ogni mediazione culturale, bensì con procedure e attività rilevanti per la formazione intellettuale e umana dello studente, in quanto legate appunto all'esercizio della *agency* individuale, quindi ben inserite all'interno del curriculum disciplinare stabilito dalla normativa<sup>52</sup>, frutto di riflessione, dialogo tra docente e studenti, e studio e approfondimento condotti su libri e manuali, in modo da rendere le decisioni consapevoli, efficaci e documentate. Del pari, l'esercizio delle competenze di lettura, scrittura, pensiero riflessivo non può essere ingenuamente considerato come una conseguenza diretta, immediata e spontanea del solo eliminare le componenti più tradizionali della didattica, ovvero quelle frontali e mnemoniche. I docenti americani sono ben consapevoli dei rilevanti limiti culturali, interpretativi e formativi di una lettura del WRW come metodo tutto ripiegato sulla sola soggettività del singolo studente, da non confondere (come sovente accade) con la metacognizione o con la personalizzazione dell'apprendimento.

Abbiamo quindi escluso sia titoli o tracce scelti dal docente, sia percorsi pilotati e consegne *promptizzate*; al loro posto sono stati proposti vari esempi tramite *modeling* del docente, individuate piste di lavoro generali da declina-

---

<sup>52</sup> Nei manuali americani si rinvencono frequenti riferimenti ai *Common Core State Standards* (CCSS), che, pur se impostati secondo criteri sensibilmente diversi, svolgono una funzione sostanzialmente analoga a quella delle nostre *Indicazioni nazionali* o *Linee Guida*, e sono vincolanti negli Stati (quasi tutti) in cui sono in adozione.

re individualmente, effettuate riflessioni e discussioni in plenaria, consulenze individuali e tra pari.

La necessità di riflettere sul testo (e sul *contesto*), saperlo interrogare, e prendere decisioni individuali sta alla base di ogni processo di scrittura che intenda progressivamente condurre i ragazzi verso l'autonomia, e nel contempo voglia essere inclusivo e consentire l'applicazione di misure specifiche a supporto dei bisogni linguistici e culturali di ogni singolo studente. Se il ragazzo non è indotto a confrontarsi con le difficoltà dello scrivere già durante gli anni delle Superiori, non è probabile che potrà sviluppare nemmeno in futuro le necessarie competenze e abilità; gli stessi autori riconoscono che, di fatto, è proprio nell'asserito intento di giovare ai ragazzi che sovente i docenti ricorrono alla pratica della frammentazione e del *prompt*: avendoli visti lavorare con fatica o addirittura desistere di fronte alla complessità dei compiti, hanno infatti concluso che «students *can't* write well without detailed instructions»<sup>53</sup>.

Del pari, non va sottovalutato il fatto che la fusione tra *compliance* e *engagement* è stretta: quando è reso facile e meno impegnativo, il lavoro è in grado di attrarre tanto docenti quanto studenti, infatti anche più di uno studente è pago di ritrovarsi nel ruolo di mero esecutore di istruzioni altrui: «the road ahead of them has been smoothed; speed bumps have been removed» (Kittle, Gallagher 2021: xix-xxii, enfasi nell'originale); tuttavia, egli rischia di trasformarsi in «an accomplished follower, a 'one draft and done' writer», uno che «determined what the teacher wanted her to say, and *how* the teacher wanted her to say it», e quindi completa i suoi elaborati senza doverci riflettere e lavorare troppo, nella certezza di conseguire comunque buoni voti; tuttavia questi «good grades represented acts of compliance, not decision-making» (Kittle, Gallagher 2021: xix, enfasi nell'originale).

Il problema è dunque da porre in questi termini: se non li affranchiamo dalla dipendenza da noi docenti, e dalle nostre *detailed instructions*, «*Do the decision we make enable our students to make decisions without us?*», ovvero «How do we lead them to confidence, independence, and joy in reading, writing, thinking, and creating?» (Kittle, Gallagher 2021: xxi, enfasi nell'originale); infine «Will students read and write on their own? Can they organise or revise without templates and our intervention?» (Kittle, Gallagher 2021: 149)<sup>54</sup>.

<sup>53</sup> Tuttavia, nessuno di questi argomenti può giustificare la rinuncia a scelte consapevoli: «Teachers are always making choices» (Kittle, Gallagher 2021: xxi).

<sup>54</sup> Non tutti riescono ad apprezzare l'apparente *messiness* di percorsi come quelli di cui qui riferiamo, in cui la scrittura è, prima di tutto, ricerca di una *voice* individuale e di una *truth* intellettuale, condotta anche attraverso *trial and error*, che assai poco ha a che fare con forme di scrittura automatica, creativa, intimistica o terapeutica. Per contro, i percorsi *promptizzati*, tradizionali o laboratoriali che siano, possono a prima vista apparire alquanto logici e ordi-

### 3.2. Prescrittura e bozze

Di conseguenza, anziché indurre i ragazzi a mettersi subito a scrivere senza un progetto, o limitandosi a rispettare le istruzioni obbligate del *prompt*, la fase di prescrittura (secondo Murray corrispondente a 85% del tempo totale (Murray 1972: 4) non si è esaurita in una serie di lezioni frontali, generiche e uguali per tutti, indipendentemente dalla loro durata, bensì ha costituito un momento di impostazione metodologica, che ha coinvolto l'intera classe, sebbene con modalità diverse e individualizzate, un momento di entusiasmo e ricerca, alla scoperta di apporti individuali, di percorsi nuovi, aspetti contenutistici e culturali più interessanti, magari sfuggiti a una prima lettura, e quindi recuperati anche nel corso di conversazioni e confronti in plenaria. È stata vissuta non già come mera applicazione di pratiche e tecniche lungo una linea già chiaramente segnata, bensì come necessità di ricerca e riflessione preventiva sul percorso generale e sull'argomento che ciascuno studente veniva scegliendo, e di progettazione accurata dell'organizzazione del testo, secondo direttrici diverse, tali da consentire la personalizzazione di ciascun lavoro, inoltre anche opportunità per una produzione mirata di materiali da rielaborare e utilizzare: annotazioni utili come spunto per ulteriori approfondimenti individuali, ovvero da incorporare, secondo regole e accordi preventivi, nel testo definitivo. Tale fase richiede al docente la progettazione di apposito tempo dedicato e di coordinamento di tutte le differenti attività.

È chiaro dunque che, quando Murray e i docenti americani parlano di bozze (*draft*), fanno riferimento a qualcosa di ben diverso rispetto al rapporto meccanico tra brutta copia e bella copia, non solo perché (come già detto altrove) le bozze devono essere più di una, ma soprattutto perché è fondamentalmente diversa la filosofia sottesa all'intera operazione. È intuitivo che la seconda bozza, e le eventuali successive, non hanno alcun senso in presenza di *prompt* e di istruzioni rigide e preimpostate (indipendentemente dall'essere state trasmesse via lezione frontale, *MiniLesson* o percorsi induttivi), e, del pari, a renderle necessarie non è, come sovente si ritiene, il fatto che la prima stesura si possa presentare confusa, piena di rimandi, aggiunte e cancellature. La motivazione non è quindi meramente calligrafica: la copiatura in bella, infatti (sia pure praticata in tempi forzatamente ridotti), è già prevista in ogni metodo tradizionale. Lo scopo delle bozze è piuttosto quello di sperimentare sul e con il proprio elaborato, in modo da realizzare una progressiva scoperta del contenuto che si intende esprimere («to explore your unique view of the world»), del pubblico ideale a cui rivolgersi («we ask you

---

nati, così come il relativo docente può apparire assai ben organizzato: di norma, per molti, è solo dopo una sperimentazione concreta che si arriva a cogliere la differenza.



to consider just what it is you want the reader to take away»), e di conseguenza anche della struttura o organizzazione testuale più adatta a trasmettere tale contenuto («through mentor texts, we will show you many ways you can structure essays», Kittle, Gallagher 2021: 35); inoltre, occorre valorizzare la *voce* individuale<sup>55</sup>: dato che tutte queste complesse operazioni richiedono tempo, riflessione e progressivi cambiamenti, è necessario attraversare la redazione di più bozze differenti.

Analogamente, quando i medesimi docenti parlano di processo di scrittura (*Writing process*), non si riferiscono a una sorta di percorso ordinato, obbligato e blindato lungo tutte le varie fasi, al termine del quale, infallibilmente e quasi magicamente, dovrà scaturire una bozza finale, un testo “perfetto” che incontra le aspettative iniziali del docente, come potrebbe avvenire seguendo la logica del *prompt* (o del *cookie-cutter*), bensì intendono che il lavoro vada svolto nel tempo, con la guida istruttiva del docente e l’opportunità di confronto con la comunità-classe, e però accompagnato e fiancheggiato da una serie di ulteriori letture, riletture, prove di scrittura e riflessioni, che talora conducono a sorprendenti cambi di direzione<sup>56</sup> e che, proprio per questa natura profonda, ben si addicono e vengono praticate dagli studenti adolescenti e giovani adulti, come quelli del secondo grado: non va sottovalutato il fatto che questo modello di WP sia pensato come procedura di lavoro per gli universitari, e gli scrittori di professione.

È questo, probabilmente, l’aspetto più arduo del WP: gli studenti, proprio perché in genere sono abituati a seguire i percorsi che il docente ha già stabilito per loro, non vengono indotti a riflettere sul loro argomento, né a scegliere la struttura con cui esporlo: all’inizio, avvertono quindi la mancanza del consueto modello o schema e si ritrovano un po’ disorientati. Condurli in questo percorso non è facile e scontato nemmeno per il docente, che comunque non deve mai abbandonare lo studente e farsi da parte (come invece potrebbe fare se proponesse loro un *prompt*), bensì deve essere talmente consapevole e saldo nei suoi principi da saper seguire ciascuno studente tramite un feedback specifico e personalizzato, e presentargli un’ampia gamma di strumenti, modelli e ipotesi vari e utili a svolgere il suo specifico percorso, consentendogli nel contempo di prendere le sue decisioni in autonomia.

Per poter fare ciò, il docente deve prendere accurata visione dei primi tentativi e scritti embrionali, già in questa fase prodotti, pur se talvolta ancora acerbi, parziali e non pienamente definiti, e commentarli a favore dello

---

<sup>55</sup> Da non far coincidere, come sovente viene ritenuto, con una scrittura personale e spontanea, o magari con l’uso della prima persona (cfr. Gallagher, Kittle 2018: 85-90; Kittle, Gallagher 2021: 4-8).

<sup>56</sup> Contrariamente a quanto sovente si sente affermare, in modalità tradizionali ma talvolta anche laboratoriali, la scaletta iniziale non va ritenuta definitiva: questa circostanza, sebbene possa minare molte certezze di docenti e studenti, è alla base della autenticità della scrittura.



studente, invitandolo a organizzare più efficacemente il lavoro, correggere il tiro quando necessario, e anche incoraggiandolo nell'applicazione delle *skills*, nella progressiva ricerca e messa a fuoco del suo argomento e stile, e nell'espansione delle *potential areas of growth*. Non si tratta, dunque, per il momento, di correggere e valutare tali scritti, bensì, tramite consulenze o altre modalità concordate, invitare il ragazzo a scrivere ancora, anche e soprattutto operando significative modifiche, nella prospettiva di assumersi dei rischi.

Di norma, due sono i tipi di produzione testuale che vengono contrapposti: da una parte, quello definito tradizionale, in cui gli studenti, lasciati liberi di impostare il loro lavoro, ma, nel contempo, privi di pratica frequente, di conversazioni mirate e di consulenze individuali, faticano a rispettare le indicazioni date dal docente, anche se sono state chiaramente spiegate o esemplificate; dall'altra, le *detailed instructions* consentono di produrre testi che il docente può trovare qualitativamente migliori, ma solo perché, suggerendogli ogni tappa, lo studente non può che svolgere, quasi inconsapevolmente, proprio il percorso obbligato indicato a priori dal docente<sup>57</sup>.

Esiste, invece, una terza via: supportare lo studente, avendo però l'accortezza di fermarsi prima di ogni decisione, in modo da consentirgli l'esercizio della *agency*. Questo procedimento di produzione dei testi risulta pertanto innovativo, in quanto, a differenza della tradizionale verifica consistente nei trenta temi o riassunti o commenti, prodotti al termine del percorso, e accompagnati dalla sola valutazione sommativa, consente invece quel tempo intermedio di riflessione e rielaborazione individuale a cui si riferisce Murray (1972: 5-6), si fonda anche sulle almeno sessanta bozze precedenti, risulta fondamentale per seguire il processo di scrittura e far crescere umanamente e culturalmente gli studenti (Gallagher, Kittle 2018: 151-152)<sup>58</sup>. Il procedimento, quindi, richiede al docente più tempo e impegno rispetto alle prassi tradizionali, soprattutto all'inizio dell'anno, e non produce subito *voti*, secondo il principio *grading less and assessing more* (Gallagher, Kittle 2018: 19), che è tuttavia ben altra cosa rispetto al *non valutare* e soprattutto al *non verificare*, talora impropriamente associati al WRW come metodo.

È chiara quindi la differenza tra il modello descritto dai docenti americani e una concezione invece largamente diffusa nella mentalità comune, per cui la didattica laboratoriale viene troppo sovente intesa come una sorta di

---

<sup>57</sup> Cfr. la nota 14: l'autoreferenzialità conduce alla *compliance*.

<sup>58</sup> Quando Gallagher e Kittle affermano che i docenti basano la loro programmazione su quanto imparano studiando l'operato dei loro studenti (2018: 135; «we must be student of what we teach» 2018: 82), intendono esattamente un lavoro come quello qui descritto, non sottovalutandone certo il rilevante impegno per il docente, e anche per lo studente (2018: 152), e che tuttavia reputano decisivo ai fini di una classe che sia veramente laboratoriale, inclusiva e capace di costruire conoscenza.

semplificazione e rallentamento di un percorso rimasto nelle linee generali sostanzialmente tradizionale, che però è assistito e frammentato in *detailed instructions*, ritenute di per sé garanzia di successo e di raggiungimento degli obiettivi. Non si tratta, dunque, dell'ovvia necessità di operare delle scelte nella consapevolezza che *non possiamo fare tutto* (Gallagher, Kittle 2018: 6), bensì il parcellizzare e rallentare il percorso ha come inevitabile conseguenza una sensibile riduzione della quantità e/o della qualità di argomenti, attività, competenze, che è potenzialmente dannosa per tutti gli studenti, soprattutto i più fragili.

Di conseguenza, si finisce per avvalorare la tesi che il percorso tradizionale sia quello completo, complesso e arduo, rivolto agli studenti maturi, strategici e competenti, che non hanno bisogno di alcun tipo di facilitatore, pertanto risulta effettivamente e pienamente formativo. Al contrario, la didattica laboratoriale, in parallelo e in analogia con una certa visione riduttiva della didattica speciale, *a priori* non può prevedere alcuna forma di complessità, e quindi andrebbe rivolta ai ragazzi molto giovani e poco esperti e competenti, sarebbe, insomma, una sorta di didattica tradizionale dimidiata. Si alimenta così la visione illusoria di un pretesa democraticità in cui, proprio grazie all'apparente chiarezza e consequenzialità delle *istruzioni dettagliate*, tutti sembrano raggiungere un medesimo e equitativo livello di competenza, mentre, di fatto, vengono rinsaldate più che mai le differenze socioeconomiche e culturali, dato che non è possibile una rendicontazione efficace: del pari, il percorso è effettivamente ridotto e semplificato, e dunque non può risultare altrettanto formativo rispetto a quello tradizionale, né lasciare gli studenti altrettanto equipaggiati e preparati a affrontare i successivi gradi di istruzione.

Diversamente, il percorso qui descritto risulta altamente formativo, possibilmente anche più di molte modalità sia tradizionali sia anche induttive, in quanto è mirato a superare limiti e punti di debolezza di entrambe. Proprio facendo leva sulla dimensione laboratoriale, intesa come esercizio responsabile della *agency* individuale, e come dialogo aperto con l'intera classe e, nel contempo, con ogni singolo ragazzo, si propone di favorire la maturazione di ciascuno secondo le sue specifiche inclinazioni individuali, con il dedicargli il necessario spazio e personalizzare così l'insegnamento (Kittle, Gallagher 2021: 18-19). Occorre pertanto che, lavorando insieme alla comunità-classe, l'insegnante si adoperi per far emergere questioni generali e problemi individuali, dibatterli, cercare possibili soluzioni, anche tramite consulenze individualizzate e tra pari, sempre nella disposizione d'animo di non forzare i ragazzi nella direzione da lui auspicata, e invece di aspettarsi l'inaspettato («expected the unexpected»).

### 3.3. Scoperte e *Mentor text*

Da quanto sinora detto, risulta evidente che pensare alla scrittura come pedante sequela di *prompt* e come produzione in serie tramite procedimenti strettamente guidati dalle istruzioni del docente non può in alcun modo rendere la complessità e le sfaccettature di questo percorso alla scoperta degli argomenti e contenuti di studio, ma, anche e soprattutto, di sé stessi, alla ricerca della struttura e dello stile ideali per comunicare i propri pensieri, idee e riflessioni.

Secondo Tom Newkirk<sup>59</sup>, i saggi e testi espositivi e argomentativi, tipicamente connessi alla scrittura accademica, vengono di norma presentati agli studenti come dotati di una struttura «static, a set of claims and supports. It is spatial, architectural, and silent about the motives for the reader», in cui è evidente il riferimento polemico alle strutture rigide, fisse, e *promptizzate*. Al contrario, se davvero un testo vuole arrivare a coinvolgere il lettore in una conversazione ideale con l'autore, dovrebbe piuttosto presentarsi come «dynamic, seductive, active, and operating in time; it is a form of energy that the writing generates to sustain reading». Infatti, se «we only read for bits of information, if all nonfiction<sup>60</sup> is viewed as a glorified phone book, we simply plug that information into preexisting schema and we don't change»(Newkirk 2014: 14-15).

In effetti, come accade anche in molte delle nostre classi, al momento della produzione scritta, «rigid formulaic structures prevail», e viene addirittura proposto il *prompt* per eccellenza, del tipo inizio-svolgimento-conclusione, che nel mondo anglosassone è il modello comunemente definito «the “hamburger” format with the opening and closing paragraphs being the two buns and the body being the meat», modello che, come ironicamente osserva Newkirk, «seemed to me not only a disservice to students, and to nonfiction writing, but also an insult to hamburgers – because they, after all, have more variety than that»(Newkirk 2014: 16).

<sup>59</sup> Professore dapprima nelle Scuole superiori di Boston, quindi all'Università del New Hampshire, amico personale di Donald Murray, e autore di numerosi manuali di scrittura.

<sup>60</sup> Con il generico termine di *nonfiction*, i docenti americani si riferiscono a una vasta pluralità di testi assai complessa e articolata (e assai meno rigida rispetto alla nostra tassonomia delle tipologie scolastiche), comprendente soprattutto *essays* espositivo-argomentativi, il cui confine risulta alquanto sfumato. Va rilevato che, nella nostra scuola, il testo espositivo sovente occupa lo spazio lasciato libero dall'argomentativo, pertanto risulta più difficile da definire, così che finisce per coincidere con un argomentativo senza tesi: nella sua forma più compilativa si avvicina a una sorta di *riassunto* del capitolo di manuale di storia o di scienze, nella forma più libera, a una *ricerca*, già praticata nella didattica tradizionale, e sovente coincidente con il copia-e-incolla da internet. Sono entrambe forme *inautentiche*, con destinazione finale meramente scolastica, pertanto si prestano egregiamente all'uso del *prompt*.

Il docente si richiama, quindi, alla definizione di Peter Elbow, secondo cui la struttura testuale rigida e imposta, scaletta, schema o *prompt* che sia, viene definita una «anti-perplexity machine» (Elbow 2012: 309), poiché «there is no room for the untidiness of inquiry or complexity», mentre «the best hook for an essay is a piece of genuine uncertainty», in modo che lettore e autore si incontrino sul comune terreno dell'umanità. Tuttavia, il *prompt* viene sovente difeso dai docenti, e non solo da loro, con l'asserita motivazione che gli studenti devono prima imparare a padroneggiare la forma generale e teorica di ciascun tipo testuale, tramite schemi fissi, forme *inautentiche*, che tuttavia «have the virtue of simplicity, and seem more teachable», infatti permettono a *tutti* di scrivere *qualcosa*, e solo a quel punto i ragazzi saranno in grado di modificarla per renderla più complessa. Tuttavia, il ragionamento, secondo Newkirk, non funziona, in quanto non solo la struttura esterna e imposta diventa più importante del contenuto e della riflessione, anche ai fini valutativi, ma soprattutto «when we strip human motives from our teaching, I suspect that we make learning harder and not easier» (Newkirk 2014: 17). La *untidiness*, pur se non sempre apprezzata a dovere da Scuola e docenti, è garanzia di *complexity*, e come tale richiede tempo di progettazione e redazione, e pluralità di bozze, ma nel contempo costituisce la riprova che la mente dei nostri studenti sta pensando, lavorando e si sta progressivamente rendendo capace di riflessioni e punti di vista autonomi.

I testi modello, o *mentor text*, proposti dal docente quali veri e propri maestri aggiunti al fianco dello studente, sono pensati allo scopo di arrivare laddove un solo docente non potrebbe, e di ampliare la scelta dello studente, proponendogli ulteriori e più varie suggestioni, così rendendo possibili libere decisioni e assunzioni di rischi. È necessario, pertanto, che siano scelti in modo da riprodurre la realtà in tutta la sua varietà: i più diversi possibile quanto a argomento, stile, struttura, prospettiva, e addirittura età, genere ed etnia dell'autore. Kittle e Gallagher osservano che il loro scopo non è di essere utilizzati in modo rigido, bensì, ancora una volta, di indurre i ragazzi a ragionare in profondità sull'organizzazione e lo stile del loro elaborato, un'opportunità per porre i giovani di fronte alla varietà e diversità di realizzazioni individuali di tipi testuali, modi e esiti, tra cui poter scegliere, tuttavia sempre adattando alle proprie esigenze espressive, personalizzando e sviluppando il modello, non certo limitandosi a imitarlo/copiarlo<sup>61</sup>.

I *mentor text* vanno dunque *proposti* agli studenti, non *imposti*; al contrario, qualora se ne faccia, prima, una selezione *ad hoc* (per praticare il *supra* descritto procedimento induttivo), e poi un'analisi minuziosamente dettagliata al fine di guidare la produzione scritta, si rischia di restringere proprio

<sup>61</sup> Si veda al proposito l'emulazione che gli stessi Kittle e Gallagher (2021: 26-27) raccontano di avere personalmente compiuto a partire da un medesimo *mentor text*, e i ben differenti risultati.

quel campo che, nelle intenzioni iniziali, si sarebbe invece voluto allargare. Si finisce altresì col ricondurre inconsapevolmente tale analisi alle modalità del tutto tradizionali di lezione frontale o tutt'al più dialogata, in cui diventa impossibile che ciascuno studente possa scoprire la sua *voce* individuale. Al contrario, è fondamentale non accontentarsi, come sempre accade in presenza di un *prompt*, della prima struttura individuata («Do not be married to the first organizational structure you consider», Kittle, Gallagher 2021: 35), bensì insegnare a «*imagine options*», in quanto «*writers need to understand their options and make choices about the forms that fit their subjects, purposes, and audiences. I choose this form* orients the writer to the act of composing differently than *I will practice this form that was chosen for me*. Again we ask: Who is making the decisions?» (2021: 24-25, enfasi nell'originale).

### 3.4. Tra processo e prodotto

Come risulta dunque evidente, il punto non è, come osservavamo, che *tutti* scrivano *qualcosa*: è chiaro infatti che, in quel caso, l'esperienza ci dice che siamo esattamente di fronte a un problema, poiché, quando è veramente sfidante e pertanto formativo per i ragazzi, un compito li induce a ragionare, a riflettere intensamente, provare e riprovare, talvolta anche *arrabbiarsi*, porsi questioni e problemi non sempre di immediata soluzione, richiedere discussioni e consulenze, e in tutto questo impiegare anche parecchio tempo. Diversamente, siamo di fronte o alla *compliance*, ovvero al mero *engagement*, seppure sincero, di breve durata: di conseguenza, ciò che risulta stare veramente a cuore al docente è evidentemente il solo *prodotto*, obiettivo che, a ben vedere, è già presente nelle didattiche tradizionali (tra i titoli dei temi ce n'è sempre almeno uno scelto in modo che *tutti abbiano qualcosa da dire*; talora viene attribuita tale funzione anche alla tipologia C dell'esame), il cui limite, tuttavia, è che spiccano e si consolidano nel tempo più che mai le differenze linguistiche, culturali e socioeconomiche tra studente e studente, e nulla viene fatto per promuovere i più deboli, secondo la logica della profezia autoavverantesi, o *effetto san Matteo*.

È certamente vero che molti dei nostri giovani studenti non sanno *ancora* esattamente che cosa pensano e come possono rispondere ai quesiti culturali ed esistenziali che la scrittura pone: il nostro lavoro di docenti può essere visto proprio come insegnamento entro quello spazio del *non ancora*, in cui si gioca la crescita intellettuale e umana dei giovani. Quello che veramente conta dovrebbe essere infatti che ogni studente scriva il suo testo da cui emerga la sua voce, e nel contempo tale produzione costituisca per lui anche un'esperienza di lettura profonda e consapevole (e necessariamente individualizzata e indipendente, perché mirata sul lavoro del singolo) di altri testi, compresi i manuali, ma anche enciclopedie, articoli, saggi, con riflessione e elaborazione

personale e ragionata, in vista della maturazione di prove migliori: il *processo*.

Anche a questo proposito, occorre evitare una contrapposizione manichea, che peraltro non figura nelle opere dei docenti americani, tra centralità del prodotto vs. centralità del processo, quasi che l'un elemento debba necessariamente escludere l'altro: occorre, infatti, che i nostri studenti siano posti in grado di crescere intellettualmente e culturalmente, e di produrre, nel tempo, testi di qualità e complessità crescenti, pertanto qualora il docente intendesse concentrarsi sul solo processo, finirebbe per perdere di vista la *big picture*. Il processo, infatti, è rilevante proprio *in quanto conduce* a un prodotto, ne illumina le fasi della redazione e ne chiarisce le motivazioni: se perdiamo di vista il prodotto, inevitabilmente e quasi paradossalmente, stiamo proponendo ai nostri studenti un mero *prompt*.

#### 4. Ricezione, emotività e coinvolgimento

Tom Romano<sup>62</sup>, uno dei più decisi oppositori alla logica del *prompt* (*Five-Paragraph Essay*), rileva come esso venga purtroppo sovente apprezzato dai docenti ma anche dagli *assessors*, che ritengono necessario, nella scrittura scolastica, che «the form teaches students to organize their ideas and present them in a structured way». Si tratta tuttavia di un'illusione (Romano 2004: 62): infatti, tale struttura finisce per risultare «a voice blocker, a voice stopper, a voice skewer» (Romano 2004: 60), tanto è vero che, quando gli studenti pensano a testi espositivi, ma può valere anche per gli argomentativi, «they think dry, dusty, boring. They think of a kind of writing I don't want to spend my one wild and precious life reading» (Romano 2004: 61). Secondo Romano, la struttura e lo stile dei testi si possono insegnare solo ponendosi accanto a ciascuno studente con rispetto e genuino interesse, ascoltandolo, consigliandolo e ragionando con lui circa differenti modelli realizzati da differenti scrittori; la pratica richiede tempo e pazienza, e va messo in conto che probabilmente i primi risultati non saranno ancora chiari e perspicui come invece sovente si presenta il *formulaic essay*: il docente deve saper mettere in conto anche una certa personale e transitoria frustrazione. In questo percorso, in cui occorre gradualità, deve quindi essere accordata fiducia agli studenti, ma, nel contempo, si constata che si stanno indubitabilmente muovendo i primi passi in una direzione diversa, capace di promuovere nei giovani il pensiero critico e creativo, la *voice* individuale e la *agency*. Gli studenti sono incoraggiati e sostenuti nel porre loro stessi le domande al testo, nell'ipotizzare pos-

<sup>62</sup> Insegnante all'Università di Miami OH, ha pubblicato numerosi saggi sulla scrittura. Newkirk e Romano, definiti "i due Tom" (Kittle, Gallagher 2021: 150), sono considerati autori fondamentali per la scrittura, specie al secondo grado.

sibili risposte, nel porre a sé stessi piste di ricerca e riflessione, tutte fondamentali competenze accademiche e di cittadinanza, non già ad assumere passivamente quelle predisposte nei titoli/tracce e nei *prompt*.

Ragionamento analogo si applica anche alla lingua e alla forma espressiva: «I would rather students learn about the flexibility of written language, its playfulness, its possibility, its room for (Dare I use the *c* word?) creativity» (Romano 2004: 63): ritroviamo qui, analogamente a quanto già rilevato per D. M. Murray (1972: 5-6), la concezione dello stretto e necessario legame tra idee/concetti, struttura testuale e forma espressiva: la redazione di un testo viene riconosciuta come una questione di trovare una forma appropriata alle specifiche idee che lo scrittore ha maturato e intende esprimere, e allo stile con cui esprimerle. Pertanto, non può esserci un'unica struttura valida per ciascuna tipologia testuale, tanto meno per tutti gli studenti, così come non possono funzionare regole linguistiche e formali rigide e imposte dal docente o dal manuale di scrittura.

Romano esamina i caratteri che di solito vengono associati alla scrittura accademica (*Academic writing*) e soprattutto alla redazione di saggi e testi espositivi e argomentativi nella Scuola superiore. Prima di tutto, pone in discussione tre importanti principi, particolarmente rilevanti nel nostro discorso. Secondo la tradizione scolastica, un testo non deve essere redatto in prima persona singolare; non deve essere personale, ma sempre oggettivo, in particolare è opportuno evitare umorismo, dialoghi o parti narrative; infine deve avere una struttura ordinata, che comprenda una tesi (generalmente all'inizio), uno svolgimento, e una conclusione che riaffermi la tesi iniziale.

Secondo Romano, invece, l'uso della prima persona è indispensabile per «embody the personality and voice of the writer» (Romano 2004: 65), superando quello che egli definisce «the objectivity myth», impossibile da raggiungere, dato che «our personal tastes, our proclivities, our biases always assert themselves in one way or another». Pertanto, prosegue presentando una prospettiva tanto inedita quanto affascinante: «I reject the notion of the objective essay. In fact, I welcome informed, reasoned, and voiceful subjectivity. I love seeing one mind at work in the business of writing, one mind probing, reflecting, recounting, explaining, thinking» (Romano 2004: 65).

Riguardo al secondo principio, Romano rileva l'assurdità della pretesa, di fatto esclusivamente scolastica, di voler mantenere forzatamente separati i generi *seri* da quelli ritenuti più *leggeri o frivoli*, e osserva che «lightness and humor are important to my mental well-being. Voices are important to my thinking. Story helps me understand my experience, which includes my experiences of reading and writing» (Romano 2004: 66).

Infine, riguardo alla presenza della tesi, ritenuta indispensabile nei testi argomentativi, ma intesa, per estensione, nel senso di qualunque struttura rigida o *promptizzata*, lo stesso Romano osserva che i «thesis-driven essays are not the only way to share perceptions and communicate ideas. Sometimes



writers are better off unfolding a story and revealing surprises to the reader. Sometimes they are better off posing a dilemma, then exploring and discussing it» (Romano 2004: 64). Ne consegue che obbligare gli studenti a seguire un qualsiasi preciso ordine di enunciazione delle idee, dei concetti e dei paragrafi, compreso il principio di apparente buon senso «end with a final paragraph that restates the thesis and summarizes what has already been said», rappresenta una costrizione che rende inautentica l'intera prassi, sebbene figure sempre o quasi sempre tra le indicazioni che i docenti assegnano anche nelle nostre scuole.

Scrivere testi è, dunque, secondo Romano, trovare idee e dare loro una struttura e una forma, non stiparle entro uno schema universale (Romano 2004: 63), in quanto «Students have intellect and heart; I want them to bring that intellect and heart to bear on language. I'll show students how I do this, how *they* might do this»: come docenti di studenti adolescenti e giovani adulti, ci dobbiamo proporre un alto proposito, quello di *crafting an authentic voice*: «We want students' personalities to emerge in their writing. But I think it works the other way, too. In our writing we can forge a personality. [...] We craft an identity, one that no one can steal» (Romano 2004: 218).

#### 4.1. Il senso del laboratorio

Alla luce di quanto detto, a parere di chi scrive, vale la pena di ripensare molte indicazioni scolastiche tradizionali; seguendo e opportunamente adattando le suggestioni dei docenti americani, si comprende dunque come, nella scuola superiore, il WRW non possa

– essere ridotto a radicale rovesciamento di ogni metodo tradizionale, senza che venga prestata la necessaria attenzione sia alle consuetudini tipiche dell'insegnamento secondario, sia alla vigente normativa scolastica: rischierebbe altrimenti di venire inteso come una modalità facilitata e semplificata, congeniale soprattutto per studenti molto giovani, o dotati di limitate risorse intellettuali e culturali. Disperdere l'attenzione in troppe procedure o *routine*, complicate e talora aliene dalla consuetudine, impedisce loro di collaborare nella medesima direzione, rallenta il lavoro, lo rende meno sfidante, e quindi anche meno significativo e formativo per gli studenti, rischia di far perdere di vista il senso ultimo del dialogo educativo, e la ricchezza imprevedibile del concreto lavoro quotidiano, e far semmai riporre una soverchia fiducia in procedimenti e pratiche esteriori, che talora conducono a risultati ovvi, anche rispetto alle didattiche tradizionali.

La lezione frontale deduttiva non è sbagliata in sé: lo è solo se diventa l'unica (o prevalente) forma di istruzione e se ci si aspetta da essa quello che non può dare (Hattie 2009): l'applicazione concreta, in contesti *meaningful*, delle abilità, compresa anche l'abilità di *transfer*, che possono invece essere implementate attraverso attività laboratoriali. Quindi, in base alle necessità

dell'unità didattica e ai bisogni degli studenti, occorre alternare le spiegazioni (che hanno il pregio di poter comunicare i concetti rapidamente e a tutti) con attività laboratoriali, non necessariamente induttive. In questa prospettiva, il percorso logico non è quello che parte da una astratta riduzione del tempo assegnato alla lezione al fine di accantonarne altro da riservare alle attività di scrittura/lettura in classe, bensì esattamente il contrario: nel momento in cui si decide di rinunciare, nell'insegnamento, a ogni percorso pilotato da *detailed instructions* e a ogni forma di produzione fondata su *prompt*, e ci si propone, invece, di seguire le fasi del WP (analogo ragionamento può essere fatto anche per la lettura), necessariamente e di conseguenza una diversa logica guida nel ricalibrare i tempi della lezione, le modalità (laboratoriale, coppia/gruppo, consulenze), le attività in classe e a casa, tenendo presente che, al di là di una impostazione generale, comunque *malleable*, non è necessario, né sempre possibile e opportuno, attenersi a schemi, modelli e tappe rigidi e predeterminati (Gallagher, Kittle 2018: 26-27); infatti, «time devoted to different practices shifts during the unit of study», in quanto le diverse attività «are planned to meet the needs of students», e di conseguenza «the rhythm of our classes shifts as we assess the needs of our students» (Gallagher, Kittle 2018: 133)<sup>63</sup>;

– essere considerato in un perpetuo stato di sperimentazione, quasi non esistessero, o non fossero chiari, a distanza di cinquant'anni dalla pubblicazione del *Manifesto* di D.M. Murray, i punti di riferimento teorici e metodologici. Per i docenti americani, essi sono coerenti, sistematicamente applicati, e ben descritti nei loro manuali, pur a fronte di una pluralità di realizzazioni individuali. Occorre studiare e avere chiari i principi, quindi conciliarli e adattarli (che è altra cosa rispetto a sperimentarli) al nostro sistema nel rispetto della nostra normativa, a vantaggio e interesse di docente e studenti: una volta progettato con attenzione il curriculum annuale, esistono poi delle indispensabili condizioni di coerenza interna a cui attenersi;

– essere fatto coincidere con un generico lavoro di coppia/gruppo. Specie nel secondo grado, a causa dei tempi contingentati e delle caratteristiche adolescenziali, i ragazzi non sempre sono abituati, né propensi verso forme di lavoro collettivo; del pari, collaborazione e cooperazione, allo stesso modo delle altre abilità sociali, sono una progressiva conquista da costruire e coltivare nel tempo, secondo una progettazione esplicita, pluridisciplinare e trasversale, non frutto immediato e irriflesso di pratiche spontanee. E comunque non possono essere considerate sostitutive o intercambiabili rispetto alle

---

<sup>63</sup> Già Atwell (2014), che peraltro ha sempre insegnato nel settimo e ottavo grado (Seconda e Terza media), mette in guardia dai rischi insiti in una ripetitività priva di ogni variazione e rottura di schema. Alle Superiori, dove i tempi sono più stretti e le esigenze culturali più complesse e diversificate, tale elasticità si rende indispensabile: anche in queste scelte progettuali gioca un ruolo rilevante la metacognizione come *supra* definita.

competenze specifiche individuate dallo statuto epistemologico disciplinare dell'Italiano. Inoltre, il WRW di per sé concilia tra loro e rende possibile la coesistenza della ricchezza del dialogo ermeneutico e la consapevolezza che ogni apprendimento è sociale ed emotivo, con le modalità di lavoro del singolo e di sviluppo della *voice* individuale;

– essere considerato, come talora accade, una sorta di generico ed eclettico repertorio, incrementabile a piacere, di singole pratiche di lettura e/o di scrittura, mutate da fonti varie e disparate, e potenzialmente non coerenti, pratiche perlopiù distinte tra loro, da collocarsi in sessioni laboratoriali o in periodi dell'anno separati, e da applicarsi, a discrezione del docente, anche parzialmente, episodicamente e in isolamento l'una dall'altra, come se lo sviluppo delle competenze disciplinari dovesse essere fatto dipendere direttamente da strutture e assetti esteriori. Al contrario, le unità orarie e le strutture laboratoriali si collocano entro una *big picture* impostata dal docente, funzionano al servizio del lavoro che egli di volta in volta dispone, e acquistano senso solo se, tutte insieme, collaborano nel processo di formazione culturale e umana degli studenti, pertanto il curriculum deve prevedere una logica di progettualità graduale, progressiva e implicazionale, e di attività tra loro propedeutiche e connesse secondo un principio di necessità e reciproca coerenza, non di semplice giustapposizione di percorsi o unità di lavoro. Analogamente, il necessario adattamento all'età e al profilo degli studenti non può tradursi nella riproposizione, di anno in anno, con qualche modifica, delle medesime attività o unità di lavoro, talora magari al prezzo di sacrificare la profondità e complessità dei testi affrontati e delle sfide proposte, oppure nell'intento di sviluppare contemporaneamente anche generiche abilità di studio (per esempio, prendere appunti, fare sintesi e simili)<sup>64</sup>.

Per evitare di perdere di vista la portata innovativa e la ricchezza di riflessioni, sfide, contenuti e scoperte, che caratterizzano il WRW, occorre essere capaci di trarre tali visioni distanti dai modelli proposti dai docenti americani delle Superiori. In particolare, la logica del *Writing process*, come descritta da D.M. Murray e dai suoi amici e discepoli, funziona da catalizzatore per tutte le altre attività connesse, richiedendo uno *spostamento* di prospettiva e una conseguente armonica ridefinizione anche delle altre componenti.

---

<sup>64</sup> «We connect the thinking in one writing unit to the next» (Gallagher, Kittle 2018: 83); «When we design a unit, we see the decisions we make as moves, like pieces in a puzzle that fit together [...] we create the units anew each year [...] We believe teachers should create their own units, based on what they learn as they study the work their students are doing» (Gallagher, Kittle 2018: 135). «There are no random acts of teaching. What we do is grounded in what we believe about learning, about students, and about our ability to make reading and writing irresistible» (Kittle, Gallagher 2021: 147).

Al di là di termini tecnici e definizioni specifiche, che si voglia o meno accogliere nel proprio insegnamento l'etichetta di WRW, ci sembra che le suggestioni e le pratiche che provengono da questi docenti di Oltreoceano risultino innovative soprattutto nel senso che, senza avere la pretesa di poter risolvere ogni questione, affrontano con concretezza e pragmatismo situazioni e criticità, e aiutano a superare le secche in cui altrimenti rischierebbe di arenarsi l'intero dibattito sull'innovazione nella didattica dell'Italiano, contribuendo a fare chiarezza su alcuni falsi problemi e a promuovere una serie di pratiche che hanno il loro punto di forza proprio nel non proporsi una rivoluzione, bensì una sensata riforma.

### 5. *De te fabula narratur*

Nella nostra personale esperienza di applicazione del WRW alla scrittura di analisi del testo e di testi espositivo-argomentativi in un primo anno di Liceo classico, abbiamo proposto agli studenti solo tre aspetti diversi rispetto alle abituali consegne scolastiche: poter utilizzare la prima persona singolare, non avere alcun argomento specifico predefinito, bensì scegliere e sfruttare le *affordances* presenti nel percorso culturale, infine scegliere loro stessi la struttura e lo stile appropriati al loro testo. Con queste sole modifiche, gli studenti, inizialmente un po' perplessi e disorientati, si sono progressivamente sempre più calati nel lavoro e si sono lasciati sfidare e coinvolgere al punto da produrre testi mediamente più lunghi, ricchi e complessi rispetto a quanto di norma si riesca a ottenere. Sicuramente la motivazione ha giocato un ruolo fondamentale; altrettanto sicuramente la libertà di scelta ha stimolato e sorretto la motivazione, ma entrambe queste componenti si manifestano talora, perlomeno in alcuni studenti, anche laddove si seguono e si applicano metodi pienamente tradizionali. Ciò che, invece, ha "sciolto" i ragazzi e li ha liberati è stata l'opportunità di parlare, nel loro testo, non solo di qualcosa di veramente loro, che stava loro a cuore, ma anche di poterne parlare in prima persona e seguendo una struttura e idee scelte da loro stessi.

Certo, occorre superare sia la fase del mero entusiastico *engagement* (per la prima volta, forse, era data loro una tale libertà – e responsabilità – nella scrittura scolastica), sia quella della *compliance*: il compito non poteva e non doveva essere né *promptizzato*, né semplificato al punto da lasciare loro la libertà assoluta di parlare di quello che volevano senza alcun limite, bensì gli è stato richiesto, come ulteriore vincolo, di inserirsi nella discussione riguardante l'argomento di studio dell'unità (epica antica, analisi di racconti), in modo da non poter lavorare nel vuoto, bensì doversi calare in tempi, spazi e mentalità diversi dai loro, alla ricerca del significato attuale di testi del passato, ma anche dell'intenzione autoriale e di una riflessione/storicizzazione. Hanno quindi prodotto testi di vario tipo, fondati sull'analisi di singoli passi,

oppure di aspetti stilistici e tematici, ovvero connessioni con altri testi e con la propria esperienza, per cui il contesto ha costituito base imprescindibile.

È stata inoltre prevista una pratica metacognitiva, fondamentale nel WRW, realizzata tramite la produzione di *endnotes* nella forma di un breve questionario a risposte aperte<sup>65</sup>, compilato dagli studenti e allegato alla verifica in classe: non ha costituito oggetto di valutazione, quantomeno non sommativa, ma è stato utile al docente per comprendere il percorso svolto da ogni ragazzo, e allo studente per chiarire aspetti rilevanti del suo lavoro; in genere i ragazzi interpretano il questionario come una sorta di dialogo scritto con il docente, e, mentre sono indotti a un ragionamento metacognitivo, scoprono molto anche sul loro essere lettori e scrittori. Dalle *endnotes* di vari studenti riportiamo quanto segue:

Questa storia mi è venuta abbastanza facilmente, mi è risultato più difficile, invece, provare a modificarla: non capivo come mai dovessimo lavorarla così a lungo. Alle medie non ero abituata a elaborare un testo così tanto, riflettendo e sperimentando su ogni cosa, di conseguenza, la sua scrittura era molto più semplice. Grazie a questo nuovo metodo mi sono resa conto ancora di più che una storia non è mai finita, così come non lo sono le sue versioni. Ogni testo è davvero unico e racconta anche un po' di chi scrive. È stato un lavoro molto lungo, ma che mi ha lasciato soddisfatta.

Il cambiamento più grande dalla bozza uno alla due è stato lo scoprire piano piano ciò che volevo raccontare e che all'inizio non mi era così chiaro.

La parte più difficile a parer mio è la bozza due: spesso si pensa che la bozza uno sia perfetta così, ma essere obbligati a modificarla ti costringe a pensare a cosa non fila alla perfezione e poi a capire le parti non funzionanti.

È utile e importante provare a rileggere la propria bozza a distanza di giorni. Una cosa che farò sarà concentrarmi sul fare un testo pulito e chiaro, senza giri di parole.

Un consiglio che mi do è di credere in quello che scrivo e non pensare che non sia sufficiente.

Restringere tutto mi riesce molto difficile, soprattutto perché mi piacerebbe scrivere tutto. Devo imparare a scrivere meno e ad ascoltare l'opinione degli altri. Quando leggo i miei testi sono sempre troppo entusiasta.

La parte più complessa del lavoro secondo me è stata la revisione tra la bozza uno e la bozza due, però una volta finito sono stata felice del risultato.

---

<sup>65</sup> La fonte è Kittle, Gallagher (2021: 39-40), con variazioni e adattamenti. Vi figurano richieste quali: se tu avessi ancora tempo, su che cosa vorresti lavorare? Spiega alcune scelte che hai fatto per realizzare questo lavoro. C'è qualcosa che vorresti che io sapessi prima di leggere il tuo lavoro?

Penso che mi sarà utile tenere presente il dover pensare molto prima di scrivere, infatti spesso mi capita di non spendere molto tempo sulla scaletta e scrivere tutto ciò che mi viene in mente.

Una cosa non importante ma casuale è il fatto che abbia scritto entrambe le bozze con la pioggia: la pioggia mi fa riflettere e mi fa sempre trovare l'ispirazione giusta. E è per questo che, poi, non è stato così difficile scrivere questo testo.

Penso che questo lavoro mi abbia aiutata molto a cercare di elaborare un discorso interessante e pertinente da uno che inizialmente odiavo e non volevo leggere. Un testo può cambiarci del tutto.

Ho aggiunto e ho spostato parti: ho fatto queste modifiche in modo che il lettore riesca a comprendere bene il mio lavoro.

Non mi è risultato per niente facile scrivere questo testo, in particolare l'ultima bozza sulla quale ho dovuto lavorare molto, per arrivare a qualcosa che mi piacesse di più. Il cambiamento più grande al quale io abbia assistito passando dalla bozza uno alla bozza due è stato lo scoprire pian piano ciò che volevo raccontare e che all'inizio non mi era così chiaro. Dunque, in breve, ho cercato di approfondire e personalizzare il tutto.

### 5.1. Non siamo fatti per la pura astrazione

Si tratta di osservazioni piuttosto profonde per studenti del primo anno di Liceo, specie al confronto con le prassi tradizionali. Sin qui, comunque, si potrebbe osservare che è successo esattamente ciò che ci si poteva aspettare, anche in base alle passate esperienze: i ragazzi, infatti, conoscevano le fasi del WP, le avevano già sperimentate, erano già nell'ottica della revisione/riscrittura del testo, conoscevano la differenza tra revisione e *editing*, e i diversi tempi per svolgerli, sapevano che

- la prima bozza è relativamente facile, perché si può fare di getto
- le successive bozze sono più difficili perché, mettendo in discussione e approfondendo, si finisce inevitabilmente per apportare molti cambiamenti
- si poteva assumersi almeno qualche responsabilità e rischio, sapendo che sarebbe stato apprezzato.

Quello che invece non sapevano (e ha sorpreso anche il docente) era che, dopo le perplessità e un certo disorientamento iniziale, e dopo qualche falsa partenza, sono giunti, tramite consulenze individuali e riflessioni in plenaria, a scrivere un testo diverso non solo da quello dei compagni, ma soprattutto da qualsiasi loro testo precedente, tanto che alcuni di loro hanno scritto molte cartelle a computer o pagine a mano. Ciò avvalorava l'ipotesi che, se i ragazzi sono lasciati liberi di esprimersi, pur nei confini di un compito che deve comunque avere una destinazione scolastica, si possono ottenere lavori di qua-



lità anche superiore a quelli tradizionali, in cui i ragazzi mettono l'anima, il tempo e le risorse, appassionandosi e arrivando a capire ed esprimere meglio se stessi.

Quello che il docente soprattutto non si aspettava è stato che, quando veramente si riesce a entrare nella redazione di un testo «with a sense of lightness, not feeling tense or rigid or under stress», quando ci rendiamo consapevoli che «we are caught in time, caught in history», infine quando ci rendiamo conto che «we are not made for objectivity and pure abstraction – for timelessness», emerge davvero l'identità dello scrittore, si sente la sua unica, inconfondibile e *authentic voice* (Newkirk 2014: 143-146). Riportiamo di seguito alcuni significativi *excerpts* dalle *endnotes*:

Ho dedicato davvero molto tempo e impegno per realizzare il testo e sono contenta del risultato finale, spero che piaccia anche a Lei. La prossima volta mi voglio concentrare a farlo più breve, ma ...ero molto ispirata!

È molto difficile dire di che cosa parla il mio testo, perché non è mirato a parlare di UNA cosa, ma vuole esprimere un mio personale pensiero e riflessione sulla presenza e le azioni degli dei nei poemi epici.

Il testo parla, e spero di essere riuscita a renderlo abbastanza bene, di come le domande sono infinite e le risposte pochissime, soprattutto nell'epica, e l'importante è esserne consapevoli.

Veramente, e nel profondo, il testo parla di me. Questo testo è un puro e semplice riflesso di come io vedo le cose, e quindi di come affronto la vita. Questo, però, è scritto tra le righe: per capirlo bisogna entrare, come ho fatto io, nella testa dei personaggi, e percepire loro dentro di noi, in modo da capire quanto simili o diversi siano rispetto a noi (che è ciò a cui 'serve' il mio testo), solo allora chi legge potrà capire anche me. Nella bozza due mi sono lasciata più andare, sono entrata con anima e corpo nel testo, e a quel punto mi è risultato tutto più naturale: la storia che racconto è divenuta completamente diversa, più 'mia' forse.

Una studentessa parla della difficoltà con cui è riuscita a trovare lo spunto per il suo testo (approfondire il personaggio di Cassandra, dall'epica omerica alla rilettura di Christa Wolf): «sono andata in crisi per la traccia scelta, volevo trattare un personaggio femminile, non per evidenziare le differenze tra i sessi, ma per esprimere la connessione che ho trovato con il testo». Confessa quindi le sue difficoltà:

è stato un parto, e non scherzo. Ho fatto una immensa fatica a capire cosa voler trasmettere e come farlo. La prima bozza l'ho fatta per obbligarmi a buttar giù qualcosa; nella seconda mi sono veramente impegnata per tirare fuori qualcosa che potesse soddisfare sia me che il lettore. Quando sono riuscita a scrivere l'incipit ero talmente felice, e non mi sono sognata per niente al mon-

do di cambiarlo, perché lo sentivo mio. Il resto è venuto da sé, anche se con un po' di tempo, e per finire ci ho messo un sacco.

Riguardo al significato del suo testo aggiunge:

Parlando di talento, sono nel tempo riuscita a accettare che anch'io ne avessi uno: le parole. Scrivere è stato una lettera, un'analisi, ma ancora di più la condivisione di un percorso che ho vissuto sulla mia pelle. Seppure in modo diverso, mi sono sentita un po' Cassandra, non perché porti sciagure, ma perché è da tutta la vita che cerco di rimanere me stessa, e il suo racconto mi ha confermato che anch'io voglio trasmettere questi valori a chi legge. Comunque parla della scoperta di se stessi, chiunque tu sia.

## Riferimenti bibliografici

- Atwell, Nancie (2014), *In the Middle. A lifetime of learning about writing, reading and the adolescents*, Portsmouth NH, Heinemann.
- Bandini, Emanuela (2023), *Esercizio di svolgimento della Prima prova d'Esame: Tipologia A, Alla nuova luna di Salvatore Quasimodo*, in «laletteraturaenoi» (<https://laletteraturaenoi.it/2023/07/03/esercizio-di-svolgimento-della-prima-prova-desame-tipologia-a-alla-nuova-luna-di-salvatore-quasimodo/>; ultima consultazione: 2.1.2025).
- Bereiter, Carl – Scardamalia, Marlene (1987), *The psychology of written communication*, Hillsdale NJ, Erlbaum.
- Calkins, Lucy M. (1994), *The art of teaching writing*, Portsmouth NH, Heinemann.
- Calvani, Antonio – Trincherò, Roberto (2019), *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*, Roma, Carocci.
- Colombo, Adriano (2006), *Tipi e forme testuali nel curriculum di scrittura*, in [www.adrianocolombo.it](http://www.adrianocolombo.it).
- Colombo, Adriano (2011), «A me mi». *Dubbi, errori, correzioni nell'italiano scritto*, Milano, FrancoAngeli.
- Contini, Gianfranco (1970), *Preliminari sulla lingua del Petrarca*, in Gianfranco Contini, *Varianti e altra linguistica. Una raccolta di saggi (1938-1968)*, Torino, Einaudi, pp. 169-192.
- Elbow, Peter (2012), *Vernacular eloquence: what speech can bring to writing*, New York NY, Oxford University Press.

- Gallagher, Kelly – Kittle, Penny (2018), *180 days. Two teachers and the quest to engage and empower adolescents*, Portsmouth NH, Heinemann.
- Gee, James Paul (2004), *Situated Language and Learning. A critique of traditional schooling*, New York-London, Routledge.
- Haight, Carrie E. – Herron, Carol – Cole, Steven P. (2007), *The Effects of Deductive and Guided Inductive Instructional Approaches on the Learning of Grammar in the Elementary Foreign Language College Classroom*, in «Foreign Language Annals», 40, 2, pp. 288-310
- Hattie, John (2009), *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, London, Routledge.
- Hayes, John R. – Flower, Linda S. (1980), *Identifying the organization of the writing processes*, in Lee W. Gregg– Erwin R. Steinberg (1980), *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach*, Hillsdale NJ, Erlbaum, pp. 3-30
- Iser, Wolfgang (1979), *The act of reading: A theory of aesthetic response*, Baltimore, Johns Hopkins University Press.
- Kittle, Penny – Gallagher, Kelly (2021), *Four essential studies. Beliefs and practices to reclaim student agency*, Portsmouth NH, Heinemann.
- Leondini, Stefania (2023), *Scrivere come processo e non (solo) come prodotto nella Scuola Secondaria di secondo grado. Dal Manifesto del Writing Process di Donald M. Murray al Workshop come metodo*, in «Italiano a Scuola», 5, pp. 109-128.
- Mahjoob, Elham (2015), *A Comparison of the Effectiveness of Inductive versus Deductive Instruction of Grammar to EFL*, in «Journal of Language, Linguistics and Literature», 1 (5), pp. 164-169
- Murray, Donald M. (1972), *Teach writing as a process not product*, in «The Leaflet», 71/3, pp. 11-14.
- Newkirk, Tom (2014), *Minds made for stories*, Portsmouth NH, Heinemann.
- Nigris, Elisabetta (2018), *Compito autentico o compito di realtà*, in «OPPIinformazioni», 124, pp. 34-40
- North, Brian (2021), *The CEFR Companion Volume-What's new and what might it imply for teaching/learning and for assessment*, in «CEFR Journal-Research and practice», 4, pp. 5-24.
- North, Brian (2022), *The CEFR Companion Volume and the Action-oriented Approach*, in «Italiano Linguadue», 2, pp. 1-23.
- Palermo, Massimo (2021), *Le regole della grammatica e le regole del testo. Riflessioni in chiave didattica*, in «Italiano a scuola», 3, pp. 191-206.

- Prince, Michael J. – Felder, Richard M. (2006), *Inductive teaching and learning method: Definitions, comparisons, and research bases*, in «Journal of Engineering Education», 95, 2, pp. 123-138
- Romano, Tom (2004), *Crafting an authentic voice*, Portsmouth NH, Heinemann.
- Rosenblatt, Louise M. (1994), *The Reader, the Text, the Poem*, Carbondale IL, Southern Illinois University Press
- Rosenblatt, Louise M. (1995), *Literature as Exploration*, New York, Modern Language Association
- Seliger, Herbert W. (1975), *Inductive method and deductive method in language teaching: A re-examination*, in «IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching», 13 (1-4), pp. 1-18
- Serianni, Luca – Benedetti, Giuseppe (2022), *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola fra alunni e insegnanti*, Roma, Carocci.
- Serravallo, Jennifer (2018), *Understanding texts and readers*, Portsmouth NH, Heinemann.
- Shaffer, Constance (1989), *A Comparison of Inductive and Deductive Approaches to Teaching Foreign Languages*, in «The Modern Language Journal», 73 (4), pp. 295-402
- Torresan, Paolo (2022), *Un alfabeto di 73 lettere. Strategie per la didattica linguistica*, Milano-Torino, Pearson Academy
- Von Foerster, Heinz (1987), *Sistemi che osservano*, Roma, Astrolabio Ubaldini.
- Wiggins, Grant – McTighe, Jay (2004), *Fare progettazione: la 'pratica' di un percorso didattico per la comprensione significativa*, Roma, LAS
- Wiggins, Grant (1998), *Educative assessment*, San Francisco CA, Jossey-Bass
- Wiggins, Grant (1999), *Assessing student performance. Exploring the purpose and limits of testing*, San Francisco CA, Jossey-Bass
-