

# Cinque anni dopo: per un'analisi della prima prova d'Esame

STEFANIA LEONDINI

---

## Five years later: an analysis of a first part of the State exam

This paper aims to carry out a detailed analysis of the texts and tasks presented in the first part of the Italian State Exam, in order to offer observations that may help outline a coherent and inclusive curriculum, serving the best interests of the students. The reflection is based on extensive teaching experience in secondary schools (Licei) and adopts the perspective of both teachers and students.

Questo lavoro si propone di svolgere un'analisi dettagliata dei testi e delle consegne proposti nella prima prova dell'Esame di Stato, per formulare qualche osservazione utile a delineare un curriculum coerente e inclusivo, nel migliore interesse degli studenti. Il ragionamento si fonda su un'ampia esperienza di insegnamento nei Licei e adotta il punto di vista sia del docente sia degli studenti.

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. Belli, canonici e soprattutto “fattibili”

Questo lavoro nasce dall’idea, maturata in precedenti lavori<sup>1</sup>, di analizzare tutte le tracce assegnate, a partire dalla cosiddetta *Riforma Serianni* del 2019 che ha segnato l’inizio della più recente modalità, fondata su tre tipologie e sette tracce complessive.

A titolo di *disclaimer*, va fatto presente che il nostro scopo non è certo di ricercare mancanze o difetti per muovere critiche alle tracce in sé, né tantomeno a coloro che le hanno redatte o le hanno affrontate nel corso di questi anni: chi scrive è consapevole, in base a una più che ventennale esperienza di insegnamento liceale, di quanto sia arduo formulare la consegna di ogni prova di verifica, e operare una efficace e funzionale scelta dei testi da proporre agli studenti. E di quanto, ogni volta, l’operazione possa lasciare insoddisfatti.

In armonia e in continuità con i nostri precedenti contributi<sup>2</sup>, a cui ci permettiamo di rinviare per maggiori dettagli, abbiamo anche qui adottato la medesima prospettiva della didattica laboratoriale (*workshop*, o WRW), oramai elettiva per chi scrive, data la pluriennale frequentazione dei manuali americani originali, che conduce a considerare le questioni secondo un diverso, e forse non troppo consueto, punto di vista. Secondo Nancie Atwell (2014), è opportuno che il docente proponga ai suoi studenti esclusivamente quelle attività in cui lui stesso si è precedentemente cimentato: solo così egli può cogliere ansie e difficoltà dei ragazzi, e solo così può essere in grado di ascoltarli e comprenderli, indirizzando più efficacemente la sua azione formativa. Per questo motivo, in tutto il ragionamento intendiamo porci dal duplice punto di vista: del docente che deve predisporre attività e verifiche, e valutarle, e dello studente che deve affrontarle e sostenerle, così che, infine, possiamo proporre il risultato della nostra esperienza di insegnamento, unitamente a osservazioni e riflessioni formulate con gli studenti e desunte dai loro lavori scritti.

La didattica laboratoriale, o *workshop*, non rappresenta, per chi scrive, una moda esotica ed effimera, bensì una prassi consolidata nel tempo; per descrivere ogni pratica e attività, occorrerebbe un ragionamento ampio e sistematico, che ci riserviamo per il futuro: è implausibile stipare in qualche decina di pagine l’esperienza e le riflessioni di anni di studio e di insegnamento. Attraverso questi due contributi intendiamo mostrare come, pur a fronte delle innegabili differenze tra il nostro sistema scolastico e quello statunitense, esistano comunque esigenze e prospettive analoghe, come anche caratteristiche comuni a tutti gli studenti: il metodo del *workshop*, con i necessari e indispensabili adattamenti al nostro contesto e alla nostra normativa, può fornire la base per la didattica laboratoriale dell’italiano alla Secondaria di secondo

---

<sup>1</sup> Si veda nella sezione *Ricerca* di questo fascicolo il contributo “*De te fabula narratur*”. *Scrittura e agency secondo il Writing and Reading Workshop nella Secondaria di secondo grado*.

<sup>2</sup> Oltre al contributo citato nella nota precedente, si veda anche Leondini 2020.

grado. In questo senso – e per questo ci permettiamo di rinviare al nostro precedente contributo, soprattutto al paragrafo 4 – questo metodo è ben altra cosa rispetto a come viene sovente inteso, ovvero a una forma di scrittura creativa e intimistica, tutta centrata sulla fantasia e la soggettività dello studente, bensì abbraccia tutta la complessità dei testi e della realtà, tramite riflessioni teoriche e applicazioni pratiche di notevole profondità, che gli autori americani propongono ai loro colleghi, e da cui pure noi possiamo sentirci interpellati e coinvolti.

In particolare sintonia ci sentiamo con una maggiore considerazione del ruolo del lettore, non nel senso di voler promuovere visioni totalmente soggettive e magari arbitrarie, bensì in accordo con teorie quali l'ermeneutica letteraria e l'estetica della ricezione, a cui va aggiunta la sensibilità, da noi sviluppata negli anni, grazie all'esperienza, per il punto di vista degli studenti con vari tipi di BES, e l'interesse per la didattica speciale e l'inclusione, su cui molto hanno da dire i citati manuali statunitensi e i loro autori.

La nostra scelta è caduta sulle prove dell'Esame conclusivo proprio perché costituiscono davvero un *prodotto* finale: il *processo* deve già avere avuto luogo; non si tratta più di correggere in vista delle successive verifiche, bensì oramai solo di valutare<sup>3</sup>.

In effetti, auspichiamo che questo primo studio possa essere un punto di partenza di una riflessione, che coinvolga gli interessati, nella prospettiva di progettare la didattica dell'italiano nel quinquennio Superiore in modo innovativo, realistico e ragionevole, nel migliore interesse degli studenti: allineare tra loro principi teorici e pratiche didattiche quotidiane, non solo in vista dell'Esame; individuare i punti in cui si potrebbe *tagliare*, quelli in cui non si potrebbe, e che cosa sostituire in luogo di ciò che si è *tagliato*. In questa prospettiva, la consegna d'Esame può essere definita come la *finish line*, ovvero la linea di traguardo, di una progettazione da impostare a ritroso, secondo la logica del *backward design* (Richards 2013; Wiggins, McTighe 2011), in modo da assicurare coerenza al percorso.

È necessario anche guardare in avanti, verso le richieste accademiche e professionali che gli studenti incontrano dopo essere usciti dalla Scuola, verificandone la possibile congruenza rispetto al curriculum così progettato: non è pensabile che essi possano giungere a qualsiasi facoltà universitaria avendo già praticato tutti i possibili generi e testi, anche perché la scrittura accademica e professionale ha oggi ambiti e esigenze alquanto diversi e più ampi rispetto al passato. La Scuola può comunque impegnarsi a dotare i giovani di una mentalità aperta e consapevole (*growth mindset*) e di strumenti efficaci, in modo

---

<sup>3</sup> La valutazione esula da questo contributo, anche se, in filigrana, quanto riscontriamo a proposito di tracce e consegne potrebbe essere utilmente tenuto presente: un principio potrebbe essere di richiedere chiaramente e esplicitamente nella consegna, e, ancora prima, insegnare ciò che sarà poi oggetto di valutazione.

da renderli capaci di affrontare con autonomia ogni decisione (Gallagher, Kittle, 2018: xix-xx).

Ci sembra che un'analisi come questa, per quanto utile e necessaria, non sia finora stata effettuata: di solito, ogni anno, prima della prima prova, si verifica il rito del toto-tracce, e, dopo che la prova è stata svolta, si assiste al secondo rito, quello dei commenti; prima, le tracce vengono passate al setaccio secondo differenti criteri: presenze e mancanze, numero di autori e autrici, quanto i testi risultino noti, antologizzati, e canonici; successivamente vengono divulgati pareri e commenti autorevoli di studiosi e esperti del settore, accanto a impressioni e ricordi di personaggi dell'attualità, compresi politici, scrittori, attori e simili: sembra quasi che chiunque si possa sentire titolato a discettare se i testi o tracce sono belli, formativi e interessanti, a descrivere come lui stesso avrebbe svolto la prova; in tutti i casi, l'attenzione appare sempre concentrata assai più sui testi/opere proposti che sulla consegna.

Sovente il giudizio sui testi si restringe alla sola categoria della asserita "bellezza", e viene sottinteso che, se un testo è "bello", ha la facoltà di ispirare senz'altro compiti "belli" e quindi ben fatti; sarebbe semmai un eventuale testo "brutto" a poter pregiudicare lo svolgimento della prova. Talora la categoria della asserita "bellezza", soggettiva quant'altre mai, viene sovrapposta a quella della "facilità", per cui si conclude che, quando il testo è "bello", significativo, ben scelto, i maturandi hanno di fronte un lavoro facile, piacevole, addirittura scontato. Di fatto, la letteratura annovera moltissimi testi che ciascuno di noi potrebbe legittimamente trovare "brutti" (possibilmente non i medesimi per tutti e per ciascuno), e sui quali comunque molti potrebbero svolgere un compito mirabile, magari migliore rispetto ai testi che loro stessi reputano "belli": talvolta è proprio la *giusta distanza* che ci rende lucidi e oggettivi nell'analisi.

Ciò che fa riflettere è, semmai, che questa categoria di "bellezza", usata e abusata (strettamente imparentata con la *poeticità* di crociana memoria?), conduce talora a appiattare tutte le opere su un'unica dimensione, impedendo di cogliere sfumature e criticità della prova in sé, e così relegando i testi letterari in *intermundia* inaccessibili e elitari. Le prove, inoltre, vengono vagliate secondo l'altra categoria, quella della "fattibilità": quanto più il testo/autore è prevedibile, canonico e attualizzabile, tanto più il compito è considerato *fattibile*.

In tutti i casi, ciò che davvero conta sembra essere il *contenuto* della prova: si asserisce, o si dà per scontato, che l'autore e il testo/passaggio costituirebbero, di per sé, la garanzia di un buon compito, indipendentemente dalla consegna, sottintendendo che essa risulti irrilevante agli effetti della prova, o magari che esista un unico modo per formularla, e un unico modo anche per svolgerla. Simili concezioni si situano nelle immediate vicinanze della prospettiva del "tema" tradizionale (titolo-svolgimento), e dunque della didattica fondata sul prodotto assai più che sul processo. Il nostro scopo, anche in questo caso, non

è un'analisi pedante alla ricerca di possibili incongruenze, bensì quello di individuare basi comuni e un linguaggio condiviso: parole e concetti sui quali occorre chiarezza e, nel contempo, come in ogni ragionamento di ambito umanistico, occorre rifuggire da schematismi rigidi.

Gli anni di insegnamento e l'esperienza ci hanno convinti che, per poter considerare correttamente le prove d'Esame, occorra analizzare distintamente, e quindi porre in reciproca relazione, entrambe le componenti: da un lato vanno esaminati i testi di appoggio (opere e passi) e dall'altro la formulazione delle consegne.

## 2. Analisi delle prove: i testi e i passi.

Partiamo dunque dall'analisi dei testi di appoggio per ciascuna tipologia. Presentiamo di seguito tre tabelle, una per ciascuna tipologia, che riportano l'indicazione dell'autore, del testo/passaggio, inoltre l'anno di pubblicazione e (dove presente nella consegna ministeriale) anche l'anno della specifica edizione da cui il testo è stato tratto. Partiamo con la tipologia A (Analisi e interpretazione di un testo letterario italiano) e la Tab. 1.

Secondo la definizione, i testi proposti per la tipologia A sono "letterari", a differenza di quelli proposti per le altre due; per A 1 troviamo sempre poesie e per A 2 testi narrativi.

Le poesie sono di Ungaretti, Pascoli, Quasimodo, ancora Ungaretti (il periodo è dunque circoscritto a quello che va da fine 1800 alla metà del 1900; gli autori rientrano nel canone ministeriale, eccetto Quasimodo); per Ungaretti sono entrambe (2019 e 2024) tratte dall'*Allegria*, scritte nel 1916, e l'edizione scelta è *Vita d'un uomo. Tutte le poesie*, a cura di Leone Piccioni, Mondadori, Milano, 1982 per la prima, 2005 per la seconda, ma solo nel secondo caso (2024) viene precisato che la prima edizione dell'*Allegria* è del 1931, precisazione non inutile, data la notevole distanza temporale tra l'anno di redazione della poesia proposta e quello della pubblicazione da cui è stata tratta, tanto più a fronte della complessa vicenda redazionale dell'*Allegria*, che potrebbe non essere nota agli studenti.

Nel 2022 è stata scelta *La via ferrata* di Pascoli, tratta da *Myrica*, della quale si legge che è stata la prima raccolta pubblicata dall'autore, ma non ne viene specificato l'anno di edizione (viene riferito solo che la poesia è tratta dalla raccolta generale dal titolo *Poesie* del 1994, insieme alle date di nascita e morte dell'autore). Nel 2023, per la poesia di Quasimodo i riferimenti sono precisi: è tratta dalla raccolta *La terra impareggiabile* del 1958, e inserita in *Tutte le poesie* del 1995.

Anno/Testo	Tipologia A 1	Tipologia A 2
2019	Giuseppe Ungaretti, da <i>L'Allegria, Il Porto Sepolto</i> . Risvegli Mariano il 29 giugno 1916. da <i>Vita d'un uomo. Tutte le poesie</i> , a cura di Leone Piccioni, Milano, Mondadori, 1982	Leonardo Sciascia, <i>Il giorno della civetta</i> , Adelphi, VI edizione gli Adelphi, Milano, gennaio 2004, pp. 7-8 (pubblicato nel 1961)
2022	Giovanni Pascoli, <i>La via ferrata, (Myrica)</i> , in <i>Poesie</i> , Milano, Garzanti, 1994 ( <i>Myrica</i> è la prima opera pubblicata di Giovanni Pascoli (1855-1912) che, tuttavia, vi lavorò ripetutamente tant'è che ne furono stampate ben nove edizioni)	Giovanni Verga, <i>Nedda. Bozzetto siciliano</i> , Milano, Arnoldo Mondadori, 1977, pp. 40-41 e 58-59.
2023	Salvatore Quasimodo, <i>Alla nuova luna</i> , in <i>Tutte le poesie</i> , a cura di Gilberto Finzi, Milano, Mondadori, 1995 (fa parte della raccolta <i>La terra impareggiabile</i> , pubblicata nel 1958)	Alberto Moravia, <i>Gli indifferenti</i> , Milano, edizioni Alpes, 1929, pp. 27-28.
2024	Giuseppe Ungaretti, <i>Pellegrinaggio</i> , in <i>Vita d'un uomo. Tutte le poesie</i> , a cura di Leone Piccioni, Milano, Mondadori, 2005. (Valloncello dell'Albero Isolato il 16 agosto 1916; <i>L'Allegria</i> , 1931)	Luigi Pirandello, <i>Quaderni di Serafino Gubbio operatore</i> , edizione a cura di Simona Micali, Milano, Feltrinelli, 2017, pp. 12-14. (romanzo pubblicato nel 1925 con il titolo <i>Quaderni di Serafino Gubbio operatore</i> )

**Tabella 1: Opere/passi e anno di pubblicazione per la tipologia A (Analisi di testo letterario italiano).**

I testi in prosa (A 2) sono tutti narrativi, e sono di Sciascia, Verga, Moravia, Pirandello: mentre Verga e Pirandello rientrano nel canone, gli altri due non ne fanno parte; la datazione risulta precisa per il primo (2019), *Il giorno della civetta*, edizione Adelphi del 2004, ma originariamente pubblicato nel 1961, per il terzo (2023), *Gli indifferenti*, pubblicato nel 1929 (e tratto dalla medesima edizione), e per il quarto (2024), *I quaderni di Serafino Gubbio operatore*, edizione Feltrinelli del 2017, ma pubblicato nel 1925; minore precisione si riscontra per il secondo testo (2022), il racconto *Nedda* di Verga, di cui si legge solo che è tratto dall'edizione Mondadori del 1977, senza che venga specificato l'anno dell'edizione originaria, di fatto molto anteriore a quello dell'edizione riportata.

Questa genericità e approssimazione cronologica di alcuni testi non sembra risultare molto di aiuto ai candidati nella contestualizzazione del testo/passaggio: una maggiore precisione potrebbe facilitare loro il recupero dalla memoria di qualche collegamento rispetto a dati biografici dell'autore, oppure

correnti e movimenti letterari, artistici e di pensiero, anche in vista della successiva *Interpretazione*<sup>4</sup>.

Si nota, inoltre, una sorta di compromesso tra scelta dell'autore e scelta del testo: di norma, se l'autore è canonico, il passo/testo non lo è, oppure viceversa. Per le poesie, infatti, Ungaretti, Pascoli e Quasimodo sono tutti autori assai noti<sup>5</sup>, ma le poesie proposte non risultano tra le loro più note e antologizzate; per la prosa, gli autori meno recenti sono Verga e Pirandello (infatti, per il primo è stato scelto un racconto appartenente alla fase meno recente della sua produzione, per l'altro il romanzo meno noto), diversamente, per gli autori non canonici e più recenti, Moravia e Sciascia, si rileva che i passi sono tratti dai loro romanzi più famosi.

Il canone della narrativa appare un po' più moderno rispetto a quello della poesia: in tale scelta può avere influito una pretesa maggiore difficoltà della poesia più recente rispetto alla prosa coeva; inoltre, con specifico riferimento al più recente dei romanzi, la scelta potrebbe essere dipesa dalla notevole risonanza a suo tempo avuta dal romanzo di Sciascia, complice anche la trasposizione filmica (pur non esattamente recente: più familiare indubbiamente alla generazione dei docenti che a quella degli studenti)<sup>6</sup>. Si osserva inoltre che le poesie di A 1 sono tutte piuttosto brevi, e pertanto integralmente riportate, mentre sia per i testi di A 2 (narrativi), sia per quelli di B e C sono stati operati tagli, talora consistenti e reiterati, che, mentre non compromettono la comprensione del testo e del suo significato, certo operano scelte che la indirizzano in modo significativo.

Accanto alle consuete definizioni delle tipologie testuali scolastiche, utilizziamo anche la coppia oppositiva di *fiction* e *non fiction* in quanto appare di immediata comprensione<sup>7</sup>: confrontando in dettaglio la scelta dei testi di ap-

---

<sup>4</sup> Porre due, o anche tre, date (composizione/pubblicazione e edizione da cui il passo è tratto) rischia di disorientare i candidati; potrebbe essere più utile una breve nota bibliografica esplicativa della differenza tra prima edizione e edizione da cui è tratto il passo; del pari, non sembrerebbe inutile precisare, per esempio, che, mentre *Vita d'un uomo* è la raccolta definitiva di tutte le poesie di Ungaretti, *l'Allegria* è il titolo della sola prima raccolta da lui pubblicata decenni prima e successivamente confluita nel volume complessivo; non sembrerebbe inutile anche precisare le ragioni dell'intervallo temporale tra il 1916 (anno di composizione delle due poesie) e il 1931 (anno della pubblicazione). Analogo ragionamento potrebbe essere fatto anche per gli altri testi.

<sup>5</sup> Quasimodo, pur non figurando nel canone delle *Indicazioni nazionali*, risulta comunque ampiamente antologizzato.

<sup>6</sup> *Il giorno della civetta*, film pluripremiato del 1968, diretto da Damiano Damiani, con Franco Nero, Claudia Cardinale e Lee J. Cobb.

<sup>7</sup> Nella cultura anglosassone si utilizzano queste due categorie, intuitivamente comprensibili anche al pubblico italiano. Va rilevato, tuttavia, che talora i confini risultano alquanto sfumati: non è semplice, per esempio, definire la collocazione del *personal essay*, genere poco frequentato nella nostra cultura, e invece diffusissimo soprattutto in quella statunitense (ma non solo: pensiamo, per esempio, ai saggi del *Common reader* di Virginia Woolf).

poggio, si osserva che l'analisi di testo letterario (A) viene proposta esclusivamente su testi poetici e narrativi, ovvero di *fiction*, mentre per le tipologie B e C vengono usati come testi di appoggio esclusivamente quelli di *non fiction*. Va rilevata la concezione di "letterarietà" che emerge in base a queste scelte: vengono definiti letterari solo i testi di *fiction*, ovvero poetici e narrativi.

In alternativa, applicando il criterio cronologico di definizione del canone, risulta che i testi letterari sono tutti collocati tra fine 1800 e metà 1900 circa, mentre quelli di *non fiction* sono in media molto più recenti: il punto di rottura è l'anno 1961, in cui vedono la luce sia il più recente dei testi del tipo A, sia il meno recente di quelli di tipo B/C; quindi, anche se pubblicati nel medesimo anno, Sciascia è considerato testo "letterario", Chabod no, o perlomeno non esplicitamente. Dunque, il criterio che sembra funzionare è, appunto, la distinzione *fiction* (A) vs. *non fiction* (B e C).

Anno/ Testo	B 1	B 2	B 3
2019	Tomaso Montanari, <i>Istruzioni per l'uso del futuro. Il patrimonio culturale e la democrazia che verrà</i> , Roma, minimum fax, 2014, pp. 46-48.	Steven Sloman – Philip Fernbach, <i>L'illusione della conoscenza</i> (edizione italiana a cura di Paolo Leverenzi) Milano, Raffaello Cortina Editore, 2018, pp. 9-11.	Il brano che segue è tratto dall'introduzione alla raccolta di saggi <i>La cultura italiana del Novecento</i> (Laterza 1996); in tale introduzione, Corrado Stajano, giornalista e scrittore, commenta affermazioni di alcuni protagonisti del XX secolo
2022	Gherardo Colombo, Liliana Segre, <i>La sola colpa di essere nati</i> , Milano, Garzanti, 2021, pp. 25-27	Oliver Sacks, <i>Musicofilia</i> , Adelphi, Milano, 2010, pp. 13-14.	Dal discorso pronunciato da Giorgio Parisi, premio Nobel per la Fisica 2021, il giorno 8 ottobre 2021 alla Camera dei Deputati in occasione del Pre-COP26 Parliamentary Meeting, la riunione dei parlamenti nazionali in vista della COP26, la Conferenza delle Nazioni Unite sui cambiamenti climatici tenutasi a Glasgow (1-12 novembre 2021). Il testo completo del discorso è reperibile su <a href="https://www.valigiablu.it/nobel-parisi-di-scorso-clima">https://www.valigiablu.it/nobel-parisi-di-scorso-clima</a>
2023	Federico Chabod, <i>L'idea di nazione</i> , Laterza, Bari, (I edizione 1961), edizione utilizzata 2006, pp. 76-82.	Piero Angela, <i>Dieci cose che ho imparato</i> , Milano, Mondadori, 2022, pp. 113-114.	Oriana Fallaci, <i>Intervista con la storia</i> , Milano, Rizzoli, 1977, pp. 7-8



2024	Giuseppe Galasso, <i>Storia d'Europa</i> , Vol. III, i, Milano, CDE, 1998, pp. 441- 442.	Maria Agostina Cabiddu, in Rivista AIC (Associazione italiana dei costituzionalisti), n° 4/2020 del 13/11/2020, pp. 367, 383-384.	Nicoletta Polla-Mattiot, <i>Riscoprire il silenzio. Arte, musica, poesia, natura fra ascolto e comunicazione</i> , Milano, BCDe, 2013, pp.16-17.
------	--	---	--

**Tabella 2: Opere/passi e anno di pubblicazione per la tipologia B (Analisi e produzione di un testo argomentativo).**

Passiamo alla tipologia B: nella Tab. 2 si osserva che i testi proposti vanno dal 1961 (B 1 del 2023) al 2022 (B 2 del 2023), e sono tratti tutti da saggi pubblicati in volume (B 1 e B 2 del 2019; B 1 e B 2 del 2022; B 1, B 2 e B 3 del 2023; B 1 e B 3 del 2024), o da raccolte di saggi (B 3 del 2019); solo B 3 del 2022 è tratto da un discorso (riportato interamente in un blog) e B 2 del 2024 è tratto da un articolo pubblicato in rivista specialistica. Solo per il meno recente (B 1 del 2023) si è reso necessario specificare che l'edizione da cui viene tratto il passo è del 2006, mentre la prima edizione è del 1961.

Nella Tab. 3 vengono presi in esame i testi di appoggio proposti per la tipologia C. Osserviamo che i passi sono stati tratti perlopiù da articoli e blog (sono tratti da volumi solo C 1 e C 2 del 2022 e C 2 del 2024): il meno recente è del 2012, il più recente del 2021; si osserva che B presenta testi intuitivamente di maggiore complessità e più elevato spessore culturale, argomenti più legati a discorsi accademici e disciplinari (storia, storia dell'arte, politica), mentre C, come specificato nella denominazione, propone testi più attuali e sovente legati a ricorrenze, a argomenti della quotidianità, o quantomeno dell'esperienza comune (blog, social ecc).

Anno/ Testo	C 1	C 2
2019	Testo tratto dal discorso del Prefetto Dottor Luigi Viana, in occasione delle celebrazioni del trentennale dell'uccisione del Prefetto Generale Carlo Alberto Dalla Chiesa, della signora Emanuela Setti Carraro e dell'Agente della Polizia di Stato Domenico Russo. Cimitero della Villetta, Parma, 3 settembre 2012	da un articolo di Cristiano Gatti, pubblicato da "Il Giornale" (24/09/2013)
2022	Luigi Ferrajoli, <i>Perché una Costituzione della Terra?</i> , Torino, Giappichelli, 2021, pp. 11-12	Vera Gheno e Bruno Mastroianni, <i>Tienilo acceso. Posta, commenta, condividi senza spegnere il cervello</i> , Milano, Longanesi, 2018, pp. 75-78.

2023	Lettera aperta al Ministro bianchi sugli esami di maturità ( <a href="https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=150602">https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=150602</a> ) Lettera aperta indirizzata nel dicembre 2021 al Professor Patrizio Bianchi, allora Ministro dell'Istruzione, da illustri esponenti del mondo accademico e culturale italiano	Marco Belpoliti, <i>Elogio dell'attesa nell'era di WhatsApp</i> , in "la Repubblica", 30 gennaio 2018 ( <a href="https://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2018/01/31/elogia-dellattesa-nellera-whatsapp35.html">https://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2018/01/31/elogia-dellattesa-nellera-whatsapp35.html</a> )
2024	Rita Levi-Montalcini, <i>Elogio dell'imperfezione</i> , Baldini + Castoldi Plus, Milano, 2017, pag. 18.	Maurizio Caminito, <i>Profili, selfie e blog</i> , in "LibeR", 104 (Ottobre/Dicembre 2014), pp. 39-40

**Tabella 3: Opere/passi e anno di pubblicazione per la tipologia C (Riflessione critica di carattere espositivo-argomentativo su tematiche di attualità)**

Ricapitolando su passi/opere scelti come testi di appoggio, a livello di riflessione teorica, si rileva che, mentre solo quelli usati per A vengono esplicitamente definiti "letterari", quelli usati per B e C non sono altrimenti definiti, pur se, nelle antologie scolastiche, trovano ampio spazio anche saggi su differenti argomenti, opere storiche e altre tipologie (cronache di viaggio o storiche, saggi scientifici o politici, dialoghi filosofici)<sup>8</sup>; occorre inoltre tenere presente che le *Indicazioni nazionali* medesime, sotto la voce *Letteratura* del quinto anno (MIUR 2012: 8), raccomandano la lettura di "prosa saggistica, giornalistica e memorialistica": in base a ciò, una buona parte almeno dei testi per B e C andrebbe fatta rientrare a pieno titolo tra quelli "letterari".

Se non si chiarisce il versante teorico della questione, si profila il rischio di sovrapporre inconsapevolmente e meccanicamente tipologia di consegna a tipologia testuale, col presupposto implicito che sia la tipologia testuale a determinare la consegna: se si richiede l'analisi di testo, allora il testo è letterario, o meglio di *fiction* (e viceversa: se il testo è letterario, allora se ne deve/può fare solo analisi); se, invece, si richiede la produzione argomentativa/espositiva, allora il testo non può essere, o non è necessariamente, letterario (e viceversa, il testo non letterario va utilizzato solo per la produzione di argomentativi/espositivi, a prescindere dalle sue qualità estetiche, retoriche e compositive: di conseguenza, non viene resa giustizia alla complessità e alla ricchezza espressiva di tali testi, e invece l'attenzione si focalizza sui soli contenuti). Questo ragionamento alquanto diffuso risulta, volutamente o no, in linea con la concezione per cui, sin dal primo Biennio se non prima, viene posta una talora

<sup>8</sup> I maturandi hanno altro da pensare il giorno della prova, tuttavia, come docenti, non possiamo non interrogarci anche su etichette e definizioni, le loro implicazioni teoriche e le conseguenze sull'insegnamento.

eccessiva enfasi sulla produzione argomentativa, proprio perché di norma viene proposta su *massimi sistemi* e temi di attualità, preferibilmente scottanti e divisivi, e finisce sovente per presentarsi secondo forme di polemica, anche fortemente polarizzate, su cui talora gli studenti sono poco informati e tendono a esprimere generici auspici e buone intenzioni utopistiche e stereotipate; talora, nelle classi, si verificano discussioni anche accese che, a seconda dell'argomento, finiscono per concentrarsi sui contenuti e sui principi assai più che su struttura e qualità espressive dei testi letti.

Di fatto, è possibile argomentare anche su altri temi, a cominciare da questioni di letteratura e interpretazioni testuali, che possono efficacemente portare gli studenti a sfumare le contrapposizioni, rilevare ciò che unisce anziché solo ciò che divide, prendere in considerazione visioni diverse dalla propria, empatizzare, e, infine, porsi da prospettive multiple, che è esercizio di cittadinanza improntato a un prezioso senso di umanità, e, a nostro parere, un punto di arrivo delle produzioni argomentative.

In tutti i casi, occorre considerare con una certa flessibilità i confini tra le diverse tipologie testuali, in modo che sia l'analisi sia la produzione non siano centrate sui soli contenuti, bensì ne vengano tenute presenti anche la forma e l'efficacia espressive<sup>9</sup>. In base a queste iniziali ricognizioni, si rileva che, per come è formulata, la consegna di A, pur se incentrata su testi letterari, sembra più affine a tipologie argomentative che interpretativo-valutative (come di norma viene semmai classificata l'analisi di testo).

Beninteso, non vogliamo qui asserire che sarebbe doveroso o necessario, e forse nemmeno opportuno, proporre per la tipologia A anche testi come quelli attualmente usati per B e per C (e magari viceversa), ma chiarire il versante teorico della questione può contribuire a semplificare le consegne e indirizzare il lavoro del docente.

Ci permettiamo di rilevare che un'alternativa all'attuale impostazione, tale da tenere conto delle considerazioni che qui esprimiamo, può essere quella di demandare alla autonoma decisione di ciascun candidato, a fronte di svariati testi di appoggio, la scelta della tipologia che meglio si adatti al suo ragionamento, anziché imporla, come invece è consueta prassi in ogni didattica tradizionale<sup>10</sup>. Ciò, naturalmente, non significa svalutare, nell'insegnamento, l'importanza (comunque, sempre relativa) delle tipologie testuali in sé, né voler asserire che un modello valga l'altro, bensì creare condizioni e presupposti per

---

<sup>9</sup> «There is a distinct difference between teaching genre awareness and teaching students to understand what makes any piece of writing effective, memorable, and powerful» (Gallagher, Kittle 2018: 89).

<sup>10</sup> «Not only is energy drained from the writing when students practice mechanized thinking, but students also lose the valuable practice of generating and organizing ideas. When the form is predetermined, much of the writer's important decision-making has already been stripped [...] Without an understanding of options, students can't imagine how a different form might better engage an audience or how changing the structure might better communicate their ideas» (Kittle, Gallagher 2021: 4).

una scrittura autentica, che preveda realizzazioni individuali della medesima tipologia, e soprattutto diversi modi di reagire al medesimo stimolo/testo, così che la *agency* sia posta nelle mani dello scrittore, nel nostro caso lo studente che, soprattutto al secondo grado, può essere progressivamente reso autonomo e responsabile delle sue scelte<sup>11</sup>.

### 3. Analisi delle prove: le consegne, prima parte

#### 3.1. Confronto generale tra le tipologie (struttura)

Le consegne variano nella struttura e nella formulazione in base alla tipologia, con oscillazioni interne; analizziamo prima di tutto la struttura.

Per A e B si hanno due parti distinte, per C una sola; sia per A sia per B la prima parte, costituita da un questionario, è denominata *Comprensione e analisi*, mentre la seconda è definita, per A, *Interpretazione*, per B, invece, *Produzione*; C ha un'unica richiesta e un'unica parte, senza specifica denominazione. Risulta, quindi, che A e B sono alquanto simili nella struttura, mentre C è diversa da entrambe: a fronte della definizione generale di ciascuna tipologia, ci si sarebbe potuti semmai aspettare maggiore congruenza tra B e C.

Il fatto che la sola tipologia C preveda un'unica parte si potrebbe spiegare con l'ipotesi che una maggiore libertà di impostazione e svolgimento sia ritenuta una sorta di facilitazione del lavoro, forse perché C è considerato, a torto o a ragione, il diretto erede del tema di attualità, quello su cui *tutti possono avere qualcosa da dire*; un'altra ipotesi potrebbe essere che i testi di A e B siano ritenuti mediamente più complessi, e dunque gli studenti che li scelgono potrebbero beneficiare di una guida preventiva, così da rendere loro più agevole la successiva parte. Forse, però, la maggiore libertà nello svolgimento di C può dare luogo alla possibilità di un fuori-tema, fondato peraltro su criteri empirici e soggettivi; del pari, non è scontato che le risposte alle domande di A e B si rivelino, sempre, comunque e per tutti gli studenti, come una utile guida; è possibile che vadano nel senso di voler indirizzare e condizionare significativamente il successivo lavoro di interpretazione e produzione, guidando ogni studente verso una ben precisa impostazione, da cui, anche volendo, gli risulterebbe assai difficile staccarsi. Se lo studente non viene abituato a prendere decisioni autonome, ovvero a esercitare *agency*, sia una libertà molto ampia, sia

---

<sup>11</sup> Per ulteriori dettagli, ci permettiamo di rinviare al nostro precedente contributo, in cui, appunto, presentiamo un percorso di produzione nel quale tale scelta è stata lasciata agli studenti, secondo quanto postulato da Murray.

un binario troppo stretto non si rivelano la scelta adeguata<sup>12</sup>. Quando le *istruzioni* sono tanto *dettagliate*, il rischio è che i candidati svolgano prove tutte uguali o molto simili; rischio anche più grave è che, nella valutazione, giochino un ruolo fondamentale, e sovente inconscio, le aspettative del docente. In questo senso, nel nostro precedente articolo (a cui ci permettiamo di rinviare per brevità), abbiamo usato il termine *promptizzata* per definire una prova strutturata in questo modo.

La tipologia A presenta una sensibile differenza rispetto alla consegna che veniva formulata prima della “riforma”<sup>13</sup>, prendiamo a esempio l'ultima, proposta nell'anno 2018, e osserviamo che, nel 2018, le parti erano tre, dal 2019 sono state ridotte a due: nel 2018 troviamo una prima parte, denominata *Comprensione* (con una sola domanda di sintesi del contenuto) e la seconda *Analisi*, costituita da sei domande; dal 2019 tali parti sono state unite in un'unica parte definita *Comprensione e analisi*, con un numero di domande variabile. Nel 2018, la sintesi costituisce da sola una domanda (*Riassumi sinteticamente il contenuto del brano*); le altre cinque domande partono da parole, sintagmi o caratteristiche del testo. Si riscontrano differenze anche nella seconda parte, di cui trattiamo *infra*: si veda la Tab. 4 per un riepilogo.

Anno/ Conse- gna	Compren- sione	Analisi	Compren- sione e analisi	Domande	2° parte
2018	Sì	Sì		1 + 6	interpretazione complessiva e approfondimenti
2019			Sì	6	Interpretazione
2022			Sì	5	Interpretazione
2023			Sì	5 (A 1) 4 (A 2)	Interpretazione
2024			Sì	4	Interpretazione

**Tabella 4: Confronto tra consegna tipologia A del 2018 e successive.**

Dal 2019, per *Comprensione e analisi*, si hanno, per A 1, sei domande nel 2019: la prima è sintesi dei temi; la sesta e ultima è sulla forma (analisi metrica e poi scelta e disposizione delle parole); scendono a cinque nel 2022 e 2023: la prima richiede sintesi del contenuto e analisi della struttura metrica; scendono ancora a quattro nel 2024: la prima è analoga alle altre; tutte le rimanenti domande partono perlopiù da citazioni del testo.

<sup>12</sup> «We believe the ultimate choice of what to do next must rest with the writer. [...] If we tell students what to do, we take away their control of their writing. It is tempting to say, “Do this,” but we resist so that the student is doing more of the thinking work than the teacher» (Gallagher, Kittle 2018: 95).

<sup>13</sup> Sino al 2018 veniva proposto un solo testo da analizzare (con alternanza tra prosa, non sempre narrativa, e poesia); dal 2019, invece, i testi sono due: uno in prosa e uno in poesia.

Per A 2, nel 2019 e 2022 le domande scendono a cinque; nel 2023 e 2024 scendono ancora a quattro, in parziale analogia con A 1<sup>14</sup>. Nel 2022 e 2023 la prima chiede solo di sintetizzare; nel 2019 e 2024 chiede anche altro; le altre domande sono tutte perlopiù incentrate su citazioni dal testo.

La tendenza generale è dunque nel senso di diminuire il numero medio delle domande, standardizzare le richieste, e formularle preferibilmente a partire da espressioni del testo isolate e evidenziate. Nella Tab. 5 presentiamo una sinossi del numero e della tipologia delle domande, che analizziamo in maggiore dettaglio nel prossimo paragrafo.

Anno/ Do- mande	comp	1 analisi	2 analisi	3 analisi	4 analisi	5 analisi	6 analisi
2018	Sin- tesi	Testo*	Testo	Passo**	Testo	Testo	Passo
2019 A 1	/	Sintesi temi	Passo	Passo	Testo	passo	An. for- male
2019 A 2	/	Sintesi	Testo	Testo	Passo	An. for- male	/
2022 A 1	/	Sintesi + metrica	Lessico	Lessico	Simboli	Figure retoriche	/
2022 A 2	/	Sintesi	Contesto (Veri- smo)	An. for- male	Testo	testo	/
2023 A 1	/	Sintesi + metrica	Lessico	Lessico	Passo	Lessico	/
2023 A 2	/	Sintesi °	Passo	Passo	Testo	/	/
2024 A 1	/	Sintesi + metrica	Similitu- dini	Ppasso	Immagine (meta- fora)	/	/
2024 A 2	/	Sintesi + tesi del protago- nista	An. formale	Passo	Passo	/	/

\* Con *testo* intendiamo che, pur non essendo riportata nella domanda una precisa citazione, vi sia comunque un riferimento preciso e esplicito al punto/espressione del testo da commentare.

\*\* Con *passo* intendiamo che nella domanda è riportato un passo più o meno esteso tratto dal testo di appoggio, e ne viene richiesta spiegazione o commento.

° Senza ricorrere all'uso del discorso diretto.

**Tabella 5. Sinossi delle domande delle tipologie A 1 e A 2.**

<sup>14</sup> Va però osservato che, mentre nei due anni precedenti (come poi anche nel 2024) il numero di domande per A 1 e A 2 è uguale, nel 2023 per A 1 le domande sono ancora cinque, mentre per A 2 sono quattro.

### 3.2. Numero e formulazione delle domande (tipologia A)

Nella Tab. 6, proponiamo, partendo dalla tipologia A 1, anno per anno, le formulazioni originali delle sole domande (numerate) che riportano consegne generali, o comunque si presentano come più libere e lasciate a una più autonoma impostazione da parte del candidato, tralasciando quelle riferite a specifici aspetti/citazioni dal testo, e formulate dunque secondo la logica delle *text-dependent question*<sup>15</sup>. In effetti, non è questa la sola modalità con cui possono essere formulate le domande cosiddette “di comprensione”; nel caso delle *text-dependent question*, è sottintesa la filosofia del *close reading*, che, a sua volta, non è l'unica, né necessariamente la migliore, modalità di lettura dei testi, sovente è in connessione con la volontà di evitare che le analisi e le interpretazioni degli studenti possano uscire dai *four corners* del testo: è proprio tale modalità, così restrittivamente interpretata, che tende a condurre alla logica autoreferenziale delle *detailed instructions*.

Si osserva che, nel tempo, la prima domanda tende a standardizzarsi (le D 1 di 2022, 2023 e 2024 sono pressoché uguali)<sup>16</sup>, solo in 2019 la richiesta della sintesi e dell'aspetto metrico sono collocate in due domande separate; il termine tecnico dal sapore aulico *versificazione* di 2019 viene poi sempre sostituito con il più intuitivo sintagma *struttura metrica*. Va comunque rilevato che quasi tutte le poesie proposte hanno strutture metriche alquanto libere, con strofe e versi di lunghezza sovente irregolare; per le due poesie dell'*Allegria* sarebbe stato interessante chiedere, in aggiunta, la spiegazione dell'assenza di punteggiatura.

---

<sup>15</sup> Il termine, diffuso nella pedagogia e didattica statunitense, indica le domande riferite a precisi elementi o aspetti del testo che si sta analizzando (comprensione generale, lessico, struttura testuale, inferenze, e simili); di norma, hanno carattere “locale” e non generale: sono formulate appositamente e esclusivamente per quello specifico testo, e non immediatamente “esportabili”. Di conseguenza, le risposte alle questioni richiedono il supporto di evidenze dirette dal testo, che dunque si suppone dover essere stato accuratamente letto più volte dallo studente, e compreso, in anticipo. Si tratta della modalità di quesiti probabilmente più diffusa nelle antologie scolastiche e nelle verifiche, perché, a torto o a ragione, ritenute tali da potere, da sole, dimostrare l'avvenuta comprensione del testo. Va aggiunto che non esiste un unico modo per formularle, tuttavia, per ragioni di spazio ciò esula dalla presente trattazione, così come non possiamo qui rilevare tutti i limiti di domande di questo tipo, che comunque risultano intuitivi per un docente dotato di una certa esperienza.

<sup>16</sup> Con una esitazione se sia più opportuno riferire l'avverbio *sinteticamente* a “presenta il contenuto della poesia” oppure a “descrivine la struttura metrica”. Va rilevato, comunque, che non viene richiesto un collegamento tra i due aspetti, nonostante siano stati posti in un'unica domanda.

Anno 2019	
D 1	Sintetizza i principali temi della poesia
D 6	Analizza, dal punto di vista formale, il tipo di versificazione, la scelta e la disposizione delle parole
Anno 2022	
D 1	Presenta sinteticamente il contenuto della poesia e descrivine la struttura metrica
D 4	Qual è, a tuo parere, il significato simbolico della poesia? Motiva la tua risposta con riferimenti precisi al testo *
D 5	Completa la tua analisi descrivendo l'atmosfera della poesia e individuando le figure retoriche utilizzate da Pascoli per crearla *
Anno 2023	
D 1	Presenta il contenuto della poesia e descrivine sinteticamente la struttura metrica
Anno 2024	
D 1	Presenta sinteticamente il contenuto della poesia e descrivine la struttura metrica.

\*Queste due domande, di fatto, sono formulate in modo relativamente generico, in quanto, a differenza di altre, non si richiamano a punti precisi del testo; richiedono pertanto una modalità di analisi più generale, sebbene applicata allo specifico testo.

**Tabella 6. Consegna delle domande di tipo generale per A 1.**

Nel 2019 la D 1 chiede la sintesi non già del *contenuto*, bensì dei *temi* della poesia, e induce a una riflessione sulla differenza tra le due richieste<sup>17</sup>. Nel tempo, viene previsto progressivamente meno spazio per l'analisi liberamente impostata dal candidato (richiesta solo nel 2019: metrica, lessico e sintassi, e, in parte, in D 4 e in D 5 del 2022), mentre prevalgono le consegne legate specificamente a precisi passi del testo, che sovente risultano concatenate tra loro, così che la successiva può, almeno in parte, guidare la risposta alla precedente.

In generale, per tutte le domande si nota che non viene operata distinzione tra autore reale e io-lirico, con la sola eccezione del 2019: dunque viene aggirata la fondamentale questione *chi sta parlando?*<sup>18</sup> In effetti, le consegne vengono espresse in modo alquanto "neutro", a eccezione di D 3 del 2024, in cui la richiesta è esplicita: *Per quale motivo il poeta si riferisce a se stesso come "uomo di pena"?* Sia pure vero che l'*Allegria* è nata dalla diretta esperienza dell'autore durante la Prima guerra mondiale, e che – vista la presenza di date e luoghi –

<sup>17</sup> Ammesso che sia opportuno chiedere al candidato una sintesi tematica come prima domanda, ovvero prima di tutta l'analisi, dando quindi per scontato che egli abbia già svolto tutte le operazioni necessarie allo scopo. O forse, sintesi *tematica* coincideva nelle intenzioni con sintesi *del contenuto*, quindi le due consegne, pur diversamente formulate, andrebbero intese come equivalenti.

<sup>18</sup> *Who is speaking?* è una delle prime questioni che un lettore deve porsi, secondo Booth (1983: 364-374).



assume un andamento “diaristico”, tuttavia la differenza tra autore e io-lirico appare in queste consegne un nodo irrisolto.

D 4 e D 5 di 2022 risultano le uniche<sup>19</sup> a richiedere una sorta di “libera” interpretazione da parte del candidato: di fatto, il lessico della consegna non appare troppo trasparente e incontrovertibile. In D 4 viene richiesto *a tuo parere il significato simbolico della poesia* (*La via ferrata* di Pascoli: la più articolata e complessa tra le quattro): non solo la dicitura *a tuo parere* rende tale interpretazione inevitabilmente soggettiva (e pertanto difficilmente contestabile al momento della valutazione), ma anche un po’ generica. L’esperienza ci dice che, volendo richiedere un’analisi simbolica, è preferibile focalizzarsi su singoli aspetti, anziché sull’intera poesia, e poi, semmai, richiederne un’interpretazione complessiva. In D 5, parallelamente, suona un po’ impressionistica la richiesta di *descrivere l’atmosfera della poesia*. Anche in questi casi, la massima libertà concessa al candidato non gli rende necessariamente più facile il lavoro di analisi, e nel contempo, questa vaghezza stride un po’ rispetto alle altre richieste altamente dettagliate.

Passiamo quindi a analizzare le consegne di A 2, secondo analoghi criteri, nella Tab. 7.

In tutte le D 1 (eccetto nel 2022), oltre alla sintesi viene formulata anche un’altra richiesta, tuttavia di natura alquanto diversa: nel 2019 viene richiesto di identificare le due opposte posizioni, quella del capitano Bellodi (rappresentante dello Stato e della legalità) e quella dei suoi interlocutori: risulta quindi la più complessa e articolata, sebbene guidata<sup>20</sup>; nel 2023 è di tipo formale (evitare il discorso diretto, presumibilmente perché il passo è molto dialogato, e quindi la richiesta va nel senso di indirizzare il candidato verso una soluzione meno informale), nel 2024 si chiede di enunciare la tesi sostenuta dal personaggio di Serafino. Quest’ultima richiesta palesemente indirizza il candidato nella direzione poi richiesta dalle altre domande e dalla parte di *Interpretazione*. Si rileva, nei quattro anni, solo una domanda (D 2 del 2022) di contestualizzazione<sup>21</sup>.

Varie domande sono formulate in modo da suggerire implicitamente la risposta; D 5 del 2019 suggerisce già alcuni espedienti retorici a cui Bellodi ricorre (senza successo, data l’ostinazione dei suoi interlocutori); si sarebbe potuto chiedere di commentare l’effetto prodotto su tali interlocutori, e sul lettore; in particolare, anche se si tratta di imprenditori edili, si potrebbe discutere se l’uso reiterato di termini tecnici da parte del capitano possa essere la soluzione migliore, e, in tutti i casi, potrebbe essere utilmente commentata.

---

<sup>19</sup> D 6 di 2019, infatti, richiede un’analisi formale.

<sup>20</sup> Il cappello introduttivo viene in aiuto al candidato, precisando che tali interlocutori *sono gli stessi familiari e soci della vittima, convocati in caserma, a ostacolare la ricerca della verità, lucidamente ricostruita dal capitano*.

<sup>21</sup> Peraltro, a suo tempo, oggetto di controversia tra chi la riteneva accettabile e chi ha contestato l’opportunità di ascrivere *Nedda* al Verismo.

Anno 2019	
D 1	Sintetizza il contenuto del brano, individuando quali sono le ricostruzioni del capitano e le posizioni degli interlocutori
D 5	La retorica del capitano vuole essere persuasiva, rivelando gradatamente l'unica verità possibile per spiegare l'uccisione di Salvatore Colasberna; attraverso quali soluzioni espressive (ripetizioni, scelte lessicali e sintattiche, pause ecc.) è costruito il discorso?*
Anno 2022	
D 1	Sintetizza il contenuto del brano proposto.
D 2	Individua nel brano i principali elementi riferibili al Verismo, di cui l'autore è stato in Italia il principale esponente**
D 3	Quali espedienti narrativi e stilistici utilizza l'autore nella descrizione fisica della protagonista e quali effetti espressivi sono determinati dal suo procedimento descrittivo?*
D 4	Quali sono le conseguenze della morte di Janu per Nedda?*
D 5	Le caratteristiche psicologiche della protagonista divengono esplicite nelle sue reazioni alla nascita della figlia. Prova a individuarle, commentando la conclusione del brano.*
Anno 2023	
D 1	Sintetizza il contenuto del brano evitando di ricorrere al discorso diretto.
D 4	In che modo la madre pensa di poter ancora intervenire per evitare di cadere in miseria?*
Anno 2024	
D 1	Sintetizza il contenuto del brano e individua la tesi sostenuta dal protagonista.
D 2	Nel testo Pirandello utilizza numerosi espedienti espressivi: individuali e illustrane lo scopo.

\*Questa domanda, di fatto, è formulata in modo relativamente generico, in quanto, a differenza di altre, non si richiama a punti precisi del testo; richiede pertanto una modalità di analisi più generale, sebbene applicata allo specifico testo.

\*\*Questa risulta l'unica domanda di tutti e quattro gli anni (peraltro, a suo tempo, alquanto contestata) che richieda in modo esplicito una contestualizzazione.

#### **Tabella 7. Consegna delle domande di tipo generale per A 2.**

La prova del 2022 risulta la più ricca di domande non *text-dependent*; se però osserviamo in dettaglio, si nota come le tre domande si rinforzino l'una con l'altra, guidando e indirizzando l'interpretazione del passo: in D 3 si ha un'insistenza sulla deformazione traumatica delle caratteristiche fisiche di Nedda, in D 4 e D 5 sui sentimenti violenti e primordiali, insistenza che il Verga della maturità, a differenza di questa prima prova, avrebbe saputo contenere con maestria; l'unico aspetto "umano" della povera ragazza può essere rinvenuto nell'ultima frase, con riferimento alla figlia neonata (*ma non volle che la buttassero alla Ruota*, con l'ulteriore violenza della scelta lessicale *buttassero*).

In generale, per entrambe le tipologie, le domande risultano concatenate tra loro e mirate assai più a rilevare elementi e componenti del testo e darne

spiegazioni più o meno letterali che a condurre a una interpretazione complessiva frutto di una riflessione autonoma del candidato. Di conseguenza, passando da una risposta all'altra, viene proposto un percorso obbligato, organizzato tutto attorno a una singola idea, che gli studenti si devono arrabattare, tra ipotesi, parafrasi e perifrasi, a condurre in porto.

A mero titolo di esempio, riferendoci a A 1 del 2019, notiamo che D 2 chiede *A quali risvegli allude il titolo?*; D 3 *Che cosa rappresenta per l'io lirico l'«epoca fonda/fuori di me» nella prima strofa?*; D 4 *Quale spazio ha la guerra, evocata dal riferimento al luogo in Friuli e dalla data di composizione, nel dispiegarsi della memoria?*; infine D 5 chiede *Quale significato assume la domanda «Ma Dio cos'è?» e come si spiega il fatto che nei versi successivi la reazione è riferita a una impersonale «creatura/atterrita» anziché all'io che l'ha posta?* Appare ragionevole supporre che, data la preventivata assenza di nozioni contestuali, le risposte finiranno inevitabilmente per risultare uguali o molto simili per ciascun candidato, piuttosto generiche, magari anche un po' ripetitive, e però andranno comunque considerate accettabili nella valutazione. Si deve supporre che lo studente ricordi almeno la circostanza in cui la poesia nasce (se così non fosse, puntualmente provvede il cappello introduttivo: *La poesia trae ispirazione dall'esperienza vissuta da Ungaretti durante la Prima guerra mondiale*), pertanto ogni risposta ruota inevitabilmente intorno a tale idea: i *risvegli* si contrappongono semanticamente all'*epoca fonda*, e quindi oscura, come la guerra, che induce a ricercare il senso della vita, di Dio, e *atterrisce* le creature: dunque, quale *spazio* possa avere la guerra in questa circostanza risulta infine piuttosto ovvio.

Il ragionamento così espresso appare un po' ridotto e appiattito per poterlo a buon diritto definire commento o interpretazione, e intravedere uno spazio di personalizzazione (e di *voce* individuale) dello studente; il modo più plausibile con cui egli potrebbe riuscire a arricchire il proprio testo, così differenziarlo dallo standard comune e dimostrare la profondità della sua preparazione, sembra essere quello di riferire informazioni riguardo al contesto storico e letterario, e magari a altre poesie di Ungaretti, ovvero lavorare di memoria e di storia letteraria<sup>22</sup>.

### 3.3. Numero e formulazione delle domande (tipologia B)

Consideriamo le domande presenti nelle prove della tipologia B. Nella Tab. 8 riportiamo la sinossi delle tipologie di domande della prima parte: si osserva

<sup>22</sup> Tuttavia, poiché l'impostazione dei quesiti è quella delle *text-dependent question*, legate alla specifica poesia, un valutatore potrebbe avere buon gioco a obiettare che ogni allargamento o approfondimento vada considerato come non richiesto e dunque addirittura non necessario: se non fuori-tema, magari inutile e fuorviante, in quanto esce dai *four corners* del testo proposto. Come si nota, questa modalità di domande non sembra ideale per premiare la profondità e vastità della preparazione né la dialettica del pensiero.

che le domande sono sempre quattro, eccetto B 1 del 2019 (che ne ha cinque) e B 2 del 2019 (che ne ha tre).

In tutte le prove, la D 1 chiede la sintesi del passo. Solo in B 1 del 2023 e in B 1 del 2024 viene chiesta la sola sintesi; in B 1 del 2022 è richiesta la sintesi senza ricorrere al discorso diretto, e in B 2 del 2022 viene richiesta anche la spiegazione di un termine (*musicofilia*), rilevante agli effetti dell'argomento del testo. In tutte le D 1 delle altre prove (otto su dodici complessive, pari a due terzi del totale), oltre alla sintesi viene chiesto anche di definire altro, tuttavia non sempre gli stessi aspetti: gli *snodi tematici* (ma non esplicitamente la *tesi*: B 3 del 2022, B 3 del 2023, B 2 del 2024); gli *snodi argomentativi* (B 2 del 2019 e B 3 del 2019: solo nella prima viene chiesta anche la *tesi*)<sup>23</sup>; la *tesi* e le *argomentazioni* a sostegno (B 2 di 2023 e B 3 di 2024); la *tesi* e gli *argomenti* (B 1 di 2019). Di norma viene richiesto il riassunto del contenuto, oppure in alternativa gli *snodi tematici*: il che autorizza a supporre che gli *snodi tematici* comprendano anche la sintesi del contenuto (i *temi* trattati), e siano qualcosa di più e di diverso rispetto agli *snodi argomentativi*<sup>24</sup>.

Nelle prove di vari anni, sono presenti contemporaneamente consegne diversamente enunciate, riconducibili a più di una delle formulazioni *supra* riportate. Occorre stabilire se si tratti di formulazioni diverse della stessa consegna, oppure se la diversità di formulazione implichi anche differenti impostazioni nella produzione del testo: nel primo caso, dovrebbe essere chiarito il criterio che giustificerebbe tale differenza di formulazione; in particolare, oltre al problema della possibile, ma non scontata, sinonimia (tra *argomenti* e *argomentazioni*, e tra *snodi tematici* e *argomentativi*), occorre stabilire se, quando vengono richiesti solo tesi e argomentazioni/argomenti, si dovrebbe anche svolgere a parte una sintesi del contenuto, e se, quando vengono richiesti gli *snodi tematici*, si dovrebbe evidenziare in particolare la tesi. Su questioni come questa, da cui può dipendere la scelta della traccia da svolgere, uno studente può spendere anche parecchio tempo, oppure, se, a causa di ansia e fretta, non arriva a una chiara e distinta visione di analogie e differenze tra le diverse consegne, potrebbe rischiare un certo disorientamento.

Se di fatto, al di là delle differenti formulazioni, la consegna va ritenuta unica e va svolta secondo procedimenti e modalità analoghi, ci sembrerebbe preferibile allineare anche le formulazioni medesime. Forse però vi è, in sotto-traccia, un'altra criticità afferente la concezione di tipologia testuale: a fronte della pluralità di realizzazioni individuali di testi argomentativi, non è sempre agevole (talora, forse, nemmeno possibile, o opportuno) individuare la/una tesi. Per di più, forse, è anche inutile, dal momento che, nella consegna della

---

<sup>23</sup> Occorre dedurre che gli *snodi tematici* comprendono dunque anche la tesi, gli *snodi argomentativi* invece no, o comunque non sempre.

<sup>24</sup> Che, appunto, non comprendono né il contenuto, né (sempre) la tesi.

seconda parte, *Produzione*, la tesi viene talora ripresa e riformulata<sup>25</sup>, guidando così il candidato nello svolgimento. Molte e interessanti “pagine critiche” di carattere espositivo e/o argomentativo sono riportate già, a partire dal primo Biennio, nelle antologie, comprese quelle epiche e di *Promessi sposi*, tuttavia è arduo, se non impossibile, ricondurle tutte a uno schema unico, e comunque sovente allo schema standard, non solo perché si tratta di passi scelti anziché di opere intere<sup>26</sup>.

Il limite della concezione rigida delle tipologie testuali sembra consistere nella pretesa di voler ricondurre a un'unità astratta e teorica (definita, per ciascuna di esse, attraverso uno schema, o *prompt*) tutta la varietà e poliedricità delle realizzazioni testuali individuali; così non si vuole tenere conto del fatto che esse non sono diverse in quanto frutto di capriccio o arbitrio del singolo autore, bensì per poter rispondere a esigenze differenti, tipiche della scrittura *autentica*: esprimere idee e concetti, dando loro la forma e la struttura appropriate, proprio perché liberamente e consapevolmente scelte dallo scrittore, anziché imposte dall'esterno. Tale scelta, in effetti, è consentita a saggisti, scrittori e giornalisti, ma non agli studenti, che, al contrario, al momento della produzione, devono far stare le loro idee entro i limiti di una tipologia scelta e imposta dalle consegne e dai docenti<sup>27</sup>.

Più che richiedere ai ragazzi di individuare le componenti del testo e fermarsi alla descrizione, finalizzata a ricondurre, talora a forza, il singolo testo

<sup>25</sup> Lo studente avveduto può con agio leggere in anticipo *tutta* la consegna, e trovare nella seconda parte la guida all'interpretazione della prima: un esempio evidente può essere B 1 di 2024, in cui la consegna della *Produzione* pone l'alternativa tra “equilibrio del terrore” e un “approccio diverso” alla situazione geopolitica attuale.

<sup>26</sup> In effetti, nella saggistica (e non solo) non è né ammissibile né ragionevole pensare di poter utilizzare sempre e solo opere “complete”, come talora capita di sentir proporre. Anche capitoli e “pagine” hanno un loro valore e significatività. Del pari, testi completi ma necessariamente abbastanza brevi da poter essere utilizzati come appoggio si potrebbero trovare solo ricorrendo a articoli e blog, a scapito però di testi più complessi, articolati e profondi, e più elaborati stilisticamente. Dal punto di vista formativo, oltre che intellettuale, appare rischioso proporre come modelli sia di analisi sia di scrittura solo tali testi “interi”, in quanto, se è vero che – magari – si adattano al *prompt*, è anche vero però che sovente presentano una visione alquanto radicale o unilaterale dell'argomento/problema che trattano. E forse è proprio per questo che si adattano al *prompt*. Ma di norma la realtà è alquanto più sfumata, problematica, sfuggente: ci sembra che uno scopo della scrittura argomentativa possa essere rinvenuto proprio nello sviluppare nei giovani la coscienza della problematicità delle grandi (e piccole) questioni, in cui una parte almeno di *ragione* sta anche nella visione avversa, piuttosto che indurli a irrigidirsi su posizioni radicali e intransigenti.

<sup>27</sup> Questa concezione delle tipologie testuali conduce il docente, da un lato, alla ricerca sovente improba di testi che rispondano esattamente alle caratteristiche delle tipologie astratte, o in alternativa a tagliarli finché non ci entrano; dall'altra, a attribuire eccessiva importanza, anche ai fini valutativi della produzione, alla rispondenza del testo al modello generale del *prompt*, disposto dal docente medesimo o dal manuale, ma incapace di dirci molto sulle scelte dell'autore e soprattutto di insegnare agli studenti a prendere consapevolmente e autonomamente le proprie scelte.

allo schema astratto e immanente, e dunque verificare l'appartenenza di tale testo alla più ampia categoria generale, svolgendo così un'operazione alquanto autoreferenziale e ridondante, abbiamo trovato utile proporre loro un percorso in qualche modo inverso, ovvero insegnargli a commentare e motivare le varie scelte individuali e espressive compiute da autori diversi per scopi comunicativi diversi, in vista della loro personale produzione scritta ("leggere come scrittori", *read like writers*: Gallagher, Kittle 2018: 40).

Nel WRW, questa è esattamente la funzione dei *Mentor text*, che vanno scelti più vari e diversi possibile, in modo da mostrare le notevoli potenzialità della scrittura, e venire incontro alla necessità, per ciascuno studente-scrittore, di esplorare soluzioni diverse, fino a che egli non arrivi, contaminandole tra loro e rielaborandole, a quella che gli consenta di esprimere idee, concetti, riflessioni secondo la sua *voice* individuale. I *Mentor text* vanno intesi come modelli sia testuali sia linguistici, e vanno letti e analizzati in classe non tanto allo scopo di illustrare e rinforzare schemi e *prompt* teorici e astratti, chiedendo poi agli studenti di "copiarli", così da rendere simili o uguali le impostazioni di tutti gli elaborati, bensì proprio per mostrare loro che, al di là delle strutture generali, le realizzazioni concrete si presentano in modi molto diversi – diversi infatti risultano i *craft moves* che ciascun autore realizza – e possono costituire esempi per gli studenti-scrittori alla ricerca della loro struttura ideale<sup>28</sup>.

Riguardo alle altre domande, si nota la netta prevalenza di richieste di analisi o commenti di passi precisi tratti dal testo e letteralmente riportati, mentre sono meno numerose le domande di tipo più libero, che, pur facendo riferimenti a tematiche e argomenti presenti nel testo, non riportano il passo preciso e talora richiedono qualche forma di approfondimento generale, o inferenze da parte del candidato. La tendenza sembra essere quella di proporre preferibilmente quesiti del primo tipo: sono pari a quasi il doppio rispetto al secondo, e alcune prove sono interamente costituite da quesiti che riportano passi specifici (B 2 e B 3 del 2019; B 2 del 2023, B 1 e B 2 del 2024: cinque su dodici, pari a poco meno della metà).

---

<sup>28</sup> Per ulteriori riflessioni sui *Mentor text*, ci permettiamo di rinviare al nostro precedente contributo. Va da sé, ovviamente, che non risulterebbe coerente presentare via *Mentor text* le differenti possibilità di realizzazione di una stessa tipologia limitandosi alla sola teoria, e, poi, nella produzione, richiedere il rigoroso rispetto di un *prompt* assegnato.

Anno/ Domande	1	2	3	4	5
2019 B 1	(sintesi) + argomenti e tesi	Passo*	Testo**	Testo	Testo
2019 B 2	Sintesi + tesi + snodi arg.	Passo	Passo	/	/
2019 B 3	Sintesi + snodi arg.	Passo	Passo	Passo	/
2022 B 1	Sintesi (senza disc.diretto)	Testo	Passo	Testo	/
2022 B 2	Sintesi + <i>musico-filia</i>	Testo	Passo	Passo	/
2022 B 3	Sintesi + snodi tematici	Passo	Testo	Testo	/
2023 B 1	Sintesi	Testo	Testo	Passo	/
2023 B 2	Sintesi + tesi + argomentaz.	Passo	Passo	Passo	/
2023 B 3	Sintesi + snodi tematici	Passo	Testo	Testo	/
2024 B 1	Sintesi	Passo	Passo	Passo	/
2024 B 2	Sintesi + snodi tematici	Passo	Passo	Passo	/
2024 B 3	Sintesi + tesi e argomentaz.	Passo	Testo	Passo	/

\* Con *passo* intendiamo che nella domanda è riportato un passo più o meno esteso tratto dal testo di appoggio, e ne viene richiesta spiegazione o commento

\*\* Con *testo* intendiamo che, pur non essendo riportata nella domanda una precisa citazione, vi sia comunque un riferimento preciso e esplicito al punto/espressione del testo da commentare.

**Tabella 8. Sinossi delle domande delle tipologie B 1, B 2 e B 3.**

Nelle Tabb. 9 (prova B 1), 10 (prova B 2) e 11 (prova B 3), riportiamo le consegne delle domande di carattere più generale, che non fanno esclusivamente riferimento a passi del testo da analizzare e commentare. Anche per queste restano sostanzialmente validi i ragionamenti formulati *supra* a proposito della tipologia A.

Anno 2019	
D 1	Cosa si afferma nel testo a proposito del patrimonio artistico italiano? Quali argomenti vengono addotti per sostenere la tesi principale?
D 3	Il passato veicolato dall'intrattenimento televisivo è di gran lunga diverso da quello che ci è possibile conoscere attraverso la fruizione diretta del patrimonio storico, artistico e culturale. In cosa consistono tali differenze?
Anno 2022	
D 1	Riassumi il contenuto del brano senza ricorrere al discorso diretto.
D 2	Perché Liliana Segre considera assurda e grave la sua espulsione dalla scuola?

D 4	Nell'evocare i propri ricordi la senatrice allude anche ai sensi di colpa da lei provati rispetto alla situazione che stava vivendo: a tuo parere, qual era la loro origine?
Anno 2023	
D 1	Riassumi il contenuto del testo.
D 2	Quali sono, secondo Chabod, le esigenze e gli obiettivi di Camillo Benso, conte di Cavour, nei confronti dell'Italia?
D 3	Nella visione di Mazzini, qual è il fine supremo della nazione e cosa egli intende per "Umanità"?
Anno 2024	
D 1	Sintetizza il contenuto del brano

**Tabella 9. Consegna delle domande di tipo generale per B 1.**

Anno 2019	
D 1	Riassumi il contenuto della seconda parte del testo (righe 25-38), evidenziandone tesi e snodi argomentativi.
Anno 2022	
D 1	Riassumi il contenuto del brano e spiega il significato del termine "musicofilia".
D 2	Qual è l'atteggiamento che, secondo l'autore, i Superni hanno nei confronti della specie umana e del rapporto che essa ha con la musica?
Anno 2023	
D 1	Riassumi il contenuto del brano e individua la tesi con le argomentazioni a supporto.
Anno 2024	
D 1	Riassumi il contenuto del brano nei suoi snodi tematici essenziali.

**Tabella 10. Consegna delle domande di tipo generale per B 2.**

Anno 2019	
D 1	Riassumi il contenuto essenziale del testo, mettendone in evidenza gli snodi argomentativi.
Anno 2022	
D 1	Riassumi il brano proposto nei suoi snodi tematici essenziali.
D 3	Quali interventi fondamentali, a giudizio di Parisi, è necessario intraprendere per fornire possibili soluzioni ai problemi descritti nel discorso?
D 4	Nel suo discorso Parisi affronta anche il tema dei limiti delle previsioni scientifiche: quali sono questi limiti?
Anno 2023	
D 1	Riassumi il brano proposto nei suoi snodi tematici essenziali.
D 3	Come si può interpretare la famosa citazione sulla lunghezza del naso di Cleopatra? Si tratta di un paradosso oppure c'è qualcosa di profondamente vero? Rispondi esponendo la tua opinione.
D 4	Oriana Fallaci cita il pensiero di Bertrand Russell, espresso ai tempi della Guerra fredda, che sembra non lasciare scampo alle nostre volontà individuali rispetto agli eventi storici. Per quali motivi il filosofo inglese prende a riferimento proprio quei personaggi politici come arbitri dei destini del mondo?



Anno 2024	
D 1	Riassumi il contenuto del brano e individua la tesi con le argomentazioni a supporto.
D 3	Quali sono le funzioni peculiari del silenzio e i benefici che esso fornisce alla comunicazione?

**Tabella 11. Consegna delle domande di tipo generale per B 3.**

Nella prova attuale, la consegna delle due tipologie A (identica alle tre B) risulta così formulata: *Puoi rispondere punto per punto oppure costruire un unico discorso che comprenda le risposte a tutte le domande proposte*: nel primo caso, appare arduo per il candidato riuscire a mantenere una unità e omogeneità strutturale, oltre che contenutistica e probabilmente espressiva, istituire collegamenti e relazioni tra le risposte alle singole questioni, curare la coerenza e la coesione testuali. Comunque sia, le due opzioni (risposta punto per punto o discorso unitario) vanno considerate ugualmente valide ai fini valutativi: ciò può venire percepito come una sorta di scoraggiamento verso un'elaborazione più rischiosa ma nel contempo più raffinata, con maggiore attenzione alla struttura testuale, sintesi e collegamento delle risposte tra loro: verrebbe spontaneo avvicinarle semmai alla logica frammentaria, e talora arbitraria, delle "domande di antologia", logica che, nella prova d'Esame dovrebbe oramai essere superata a favore di una produzione testuale più "adulta", e a una consapevole assunzione di rischi. Se può essere sensato proporre il questionario nella prima parte, occorrerebbe chiarirne l'esatta funzione e il suo rapporto con la seconda: organizzare le parti secondo una struttura testuale coerente, e operare un collegamento tramite sviluppo dei concetti e un'interpretazione complessiva.

### 3.4. Il cappello introduttivo

Rileviamo che solo in alcune prove si ha la presenza di un cappello introduttivo (con informazioni non solo bibliografiche, ma di contesto e simili): la Tab. 12 ne mostra la presenza o meno.

Tipo/Anno	2019	2022	2023	2024
A1	no	sì	sì	sì
A2	sì	sì	no	sì
B1	no	no	no	no
B2	no	no	no	no
B3	sì	no	no	no
C1	no	no	no	no
C2	sì	no	no	no

**Tabella 12: Presenza di un cappello introduttivo.**

Si osserva che, nel tempo, i cappelli introduttivi tendono a diminuire; restano per la sola tipologia A, ma è vero anche che, in varie prove, alcuni dati di contesto, rilevanti per l'interpretazione, vengono collocati direttamente nella consegna. I cappelli, quando ci sono, sembrano finalizzati non solo e non tanto a rendere più chiara la consegna, quanto piuttosto a indirizzare le risposte alle domande, e quindi l'interpretazione generale del testo, in quanto risultano formulati in modo piuttosto connotato (lo mostriamo attraverso la sottolineatura nostra nelle Tabb. 13, 14, 15 e 16): in A 2 del 2019, è evidente la voluta polarizzazione tra Bellodi e i suoi interlocutori (*Hero vs. Villain*); in A 2 del 2022, viene riassunto l'antefatto di *Nedda* con tratti quasi da romanzo di appendice; in A 2 del 2023, vi è un'altra netta polarizzazione tra gli Ardengo madre e figli, e Merumeci.

Considerazione un po' diversa va fatta per due cappelli in particolare: quello su Bartali (C 2 del 2019) e quello su *Myrica* (A 1 del 2022): nel primo, di seguito all'elogio delle due imprese del famoso ciclista viene posta una considerazione circa l'inclinazione dei regimi autoritari a strumentalizzare ideologicamente le imprese sportive, creando così nella mente del candidato una presumibile perplessità rispetto alla prima parte, quasi si volesse indurlo a ritenere che anche le vicende di Bartali siano state strumentalizzate (il che non sembra però trovarsi in armonia con il messaggio complessivo del passo, né della consegna). Nel secondo, oltre alla mancanza della data precisa di pubblicazione della raccolta, vengono accumulate, nel probabile intento di operare una sintesi, indicazioni che possono suonare contraddittorie e confuse per un ipotetico candidato a digiuno di nozioni contestuali<sup>29</sup>: si parla della "conoscenza botanica" dell'autore e, insieme, della "sua profonda formazione classica", dell'"idea di una poesia agreste", che "tratta temi quotidiani, umile per argomento e stile". È arduo supporre che tale candidato (specie se vive in contesti urbanizzati, e non ha una formazione di letteratura latina) arrivi a cogliere il nesso tra la poesia *agreste*, la cultura *classica* e i temi *quotidiani e umili*: il cappello introduttivo rischia di risultare fuorviante o inutile.

Nelle Tabb. 13, 14, 15 e 16, riportiamo i cappelli introduttivi presenti, anno per anno.

Anno 2019
A 2
Nel romanzo di Leonardo Sciascia, <i>Il giorno della civetta</i> , pubblicato nel 1961, il capitano Bellodi indaga sull'omicidio di Salvatore Colasberna, un piccolo imprenditore edile che <u>non si era piegato</u> alla protezione della mafia. Fin dall'inizio le <u>indagini si scontrano</u> con omertà e tentativi di depistaggio; nel brano qui riportato sono gli stessi familiari e soci della vittima, convocati in caserma, a <u>ostacolare la ricerca della verità</u> , <u>lucidamente</u> ricostruita dal capitano.

<sup>29</sup> E, ancora una volta, senza la necessaria distinzione tra autore reale e io-lirico.

B 3
<i>L'eredità del Novecento</i> . Il brano che segue è tratto dall'introduzione alla raccolta di saggi <i>La cultura italiana del Novecento</i> (Laterza 1996); in tale introduzione, Corrado Stajano, giornalista e scrittore, commenta affermazioni di alcuni <u>protagonisti</u> del XX secolo
C 2
Il giornalista Cristiano Gatti racconta di Gino Bartali, <u>grande</u> campione di ciclismo, la cui storia personale e sportiva si è incrociata, almeno due volte, con eventi storici importanti e drammatici. Il campione ha ottenuto il titolo di "Giusto tra le Nazioni", grazie al suo coraggio che consentì, nel 1943, di salvare <u>moltissimi</u> ebrei, con la collaborazione del cardinale di Firenze. Inoltre, una sua "mitica" vittoria al Tour de France del 1948 fu considerata da molti come uno dei fattori che contribuì a "calmare gli animi" dopo l'attentato a Togliatti. Quest'ultima affermazione è probabilmente non del tutto fondata, ma testimonia come lo sport abbia <u>coinvolto in modo forte e profondo</u> il popolo italiano, così come tutti i popoli del mondo. A conferma di ciò, molti regimi autoritari hanno spesso cercato di <u>strumentalizzare le epiche imprese</u> dei campioni per stimolare non solo il senso della patria, ma anche i <u>nazionalismi</u> .

Tabella 13: Cappelli introduttivi anno 2019.

Anno 2022
A 1
<i>Myrica</i> è la prima opera pubblicata di Giovanni Pascoli (1855-1912) che, tuttavia, vi lavorò ripetutamente tant'è che ne furono stampate ben nove edizioni. Nel titolo latino <i>Myrica</i> , ossia "tamerici" (piccoli arbusti comuni sulle spiagge), appaiono due componenti della poetica pascoliana: la conoscenza botanica e la sua <u>profonda formazione classica</u> . Dal titolo della raccolta, che riecheggia il secondo verso della quarta <i>Bucolica</i> (o <i>Egloga</i> ) di Virgilio, si ricava l'idea di una poesia agreste, che tratta <u>temi quotidiani, umile</u> per argomento e stile.
A 2
Nella novella <i>Nedda</i> la protagonista <u>intreccia una relazione</u> con Janu, un giovane contadino che ha contratto la <u>malaria</u> . Quando Nedda <u>resta incinta</u> , Janu promette di sposarla; poi, nonostante sia <u>indebolito</u> per la febbre, si reca per la rimondatura degli olivi a Mascalucia, dove è <u>vittima di un incidente sul lavoro</u> . Nel brano qui proposto Verga, dopo aver tratteggiato la condizione di vita di Nedda, narra della <u>morte</u> di Janu e della <u>nascita</u> della loro figlia

Tabella 14: Cappelli introduttivi anno 2022.

Anno 2023
A 1
<i>Alla nuova luna</i> fa parte della raccolta <i>La terra impareggiabile</i> , pubblicata nel 1958, che testimonia l'attenzione di Quasimodo (1901-1968) per il mondo a lui contemporaneo e la <u>sua riflessione</u> sul progresso scientifico e sulla responsabilità degli scienziati in un'epoca di <u>importanti innovazioni tecnologiche</u> . La poesia è ispirata al lancio in orbita del <u>primo satellite artificiale</u> Sputnik I, avvenuto nel 1957.
A 2
<i>Gli indifferenti</i> (1929) è il romanzo d'esordio di Alberto Pincherle, in arte Alberto Moravia (1907-1990). I protagonisti sono i fratelli Carla e Michele Ardengo, <u>incapaci di opporsi ai propositi</u> di Leo Merumeci, <u>amante</u> della loro madre Mariagrazia, che in modo <u>subdolo</u> tenta di impossessarsi dei beni e della villa di loro proprietà.

Tabella 15: Cappelli introduttivi anno 2023.

Anno 2024
A 1
<i>Pellegrinaggio</i> fa parte della raccolta <i>L'Allegria</i> , pubblicata nel 1931, che testimonia l' <u>intensità biografica e realistica</u> nonché la <u>ricerca di forme nuove</u> delle liriche di Giuseppe Ungaretti (1888-1970). La poesia trae ispirazione dall' <u>esperienza vissuta</u> da Ungaretti durante la Prima guerra mondiale.
A 2
Nel romanzo pubblicato nel 1925 con il titolo <i>Quaderni di Serafino Gubbio operatore</i> , Luigi Pirandello (1867-1936) affronta il <u>tema del progresso tecnologico e riflette sui suoi possibili effetti</u> .

**Tabella 16: Cappelli introduttivi anno 2024.**

Certo, viene spontaneo porsi una questione: se, nei cappelli introduttivi, tocca stipare tante informazioni col rischio dell'opacità, ciò potrebbe forse dipendere proprio da questa formula dell'analisi di testo, incentrata su passi di prosa o poesie poco canonici, per cui occorrono, per colmare l'assenza di nozioni contestuali, così tanti ausili (cappello medesimo, domande "illegittime", tema unico) che finiscono per indirizzare l'interpretazione di tutti.

L'alternativa potrebbe essere quella di proporre anche testi più noti, avendo cura comunque di evitare forme di *fake reading*, proprio ponendo nelle mani dello studente la libertà di scegliere la tipologia testuale da produrre.

## 4. Analisi delle prove: le consegne, seconda parte

### 4.1. Considerazioni generali

Occorre premettere che, in generale, in tutte le consegne, il tono è sempre *student-friendly*: abolite formulazioni formali, consuete in passato, del tipo "il candidato dica, scriva, analizzi" e simili, la consegna dà invariabilmente del *tu* allo studente<sup>30</sup>; questo tono suona rassicurante e nel contempo appare autorizzare i candidati a impiegare stili e registri non eccessivamente accademici e formalizzati. Da parte nostra, siamo del parere che un tono rassicurante possa risultare appropriato in questo contesto; tuttavia, rispetto anche all'insegnamento quotidiano, si pongono vari problemi; in primo luogo, quello del registro linguistico da richiedere nelle verifiche curricolari, in cui viene sovente data per scontata, perlomeno per i testi espositivi, argomentativi, e le analisi di testo, la necessità di un linguaggio formalizzato, tecnico e specialistico, che, a ben vedere, forse non ha troppa ragion d'essere. Se è certamente opportuno richiedere che lessico e registro debbano essere appropriati al contesto e alla

<sup>30</sup> Stride un po' la consegna della seconda prova per il Liceo classico del 2024, in cui si ripresenta la formula tradizionale, con effetti insoliti.

situazione comunicativa, con l'impiego di termini tecnici e specialistici dove occorre, e al contempo evitare modalità espressive inaccurate e sciatte, non è chiaro perché dovrebbero essere anche formali: prima di tutto occorrerebbe definire che cosa esattamente si debba intendere con questo termine.

*While we're on the topic*, rileviamo che si è sovente imposto l'uso dei sucitati termini come se fossero tutti sinonimi e equivalenti. È certamente possibile e necessario l'impiego di lessico e registro appropriati, evitando, nel contempo, taluni tipi di formalità che renderebbero l'espressione artificiosa e retorica: sono in uso prassi tipicamente scolastiche che promuovono l'impiego di lessico altisonante e sintassi deliberatamente complessa, che non rendono la comunicazione più comprensibile né più efficace. Nella nostra esperienza abbiamo trovato più opportuno sviluppare negli studenti, tramite studio di esempi, la coscienza della variazione linguistica.

Le scelte linguistiche del candidato sono influenzate da molteplici fattori:

- la "grammatica", insegnata talora secondo una concezione ancora prevalentemente prescrittiva
- talune regole linguistiche e stilistiche più o meno arbitrarie, imposte dai docenti (entrate di fatto nel repertorio della scrittura scolastica)
- la disabitudine a prendere decisioni autonome, dato che a scuola si scrive poco, soprattutto nel Triennio superiore
- una consegna altamente codificata, che richiede tempo per decodificarla e verificare costantemente di avere ottemperato a tutte le richieste: più le *istruzioni* sono *dettagliate*, più tempo richiedono, inevitabilmente sottraendolo agli altri aspetti della produzione.

In secondo luogo, osserviamo che, nella didattica quotidiana e nei manuali di scrittura, l'uso linguistico formale viene di norma accompagnato da ulteriori vincoli testuali solitamente proposti nelle consegne come obbligatori (non usare la prima persona singolare, evitare parti "frivole" e colloquiali, evitare riferimenti personali, seguire le strutture specifiche della tipologia), che, a loro volta, come *infra* si deduce, forse non hanno troppa ragion d'essere<sup>31</sup>. Certo è che lo studente abituato a consegne vincolate e formalizzate rischia di trovarsi alquanto disorientato di fronte al diverso tono della consegna di Esame.

Analizziamo in maggiore dettaglio la formulazione della consegna della seconda parte.

Dal 2019 in poi, confrontando le consegne con quelle precedenti la cosiddetta *Riforma Serianni*, si osserva che sovente, nella pratica didattica, non sembra essere stata colta a pieno la portata innovativa delle nuove tipologie; è frequente il caso in cui viene svolta la semplicistica equazione: la tipologia A è rimasta "analisi di testo"; la B è "argomentativa", tale e quale la sua antecedente, saggio breve/articolo di giornale; la C corrisponde al vecchio tema di

---

<sup>31</sup> Per queste considerazioni, ci permettiamo di rinviare ancora al nostro contributo nella sezione *Ricerca* di questo fascicolo.

attualità. La situazione, in realtà, è cambiata, a partire dalla denominazione, ora incentrata, appunto sulla tipologia generale (B: testo argomentativo; C: testo espositivo-argomentativo). Fa eccezione, semmai, proprio la tipologia A, che, definita come analisi di testo letterario, rappresenta più un genere che una tipologia, e di norma viene ascritta al tipo interpretativo-valutativo, mentre non risulta, perlomeno non esplicitamente, se vada svolta in modalità argomentativa, espositiva, interpretativo-valutativa, o *somewhere in between*: dati lo spazio e l'importanza che, nell'insegnamento quinquennale, vengono sovente riservati alle strutture delle diverse tipologie testuali, questo rappresenta un nodo irrisolto.

Se poi confrontiamo la tipologia B con le corrispondenti del 2018, pre-riforma, occorre rilevare che, sebbene di norma sia stato dato per scontato che il saggio breve e l'articolo di giornale dovessero essere svolti in modalità argomentativa, ciò non risulta esplicitamente dalla consegna, per quanto analitica, così come non risulta nemmeno l'obbligo di parafratura nel caso dell'articolo (ma solo del saggio)<sup>32</sup>. L'attuale tipologia B, al contrario, viene esplicitamente definita argomentativa, e non richiede né titolatura né parafratura.

Riguardo a C non risulta chiara l'esatta differenza rispetto al testo argomentativo; le due consegne non sembrano differire su aspetti sostanziali<sup>33</sup>: come appare arduo supporre che in C non sia necessaria, in qualche modo, una tesi, così, a ben vedere, una dimensione in qualche modo espositiva è inevitabile anche in B. La criticità principale risiede, a nostro avviso, nell'ardua definizione di testo espositivo, a maggior ragione se espositivo-argomentativo, pur se queste definizioni risultano fondamentali per la formulazione delle consegne da parte del docente, e per creare i necessari prerequisiti nello studente, rendendogli possibile una scelta ragionata.

A fronte di tali considerazioni, non sembra opportuno dare per scontato un accordo universale (di tutti i docenti, tutti i correttori, e tutti gli eventuali analisti) sul fatto che esista, e vada obbligatoriamente richiesta, nelle verifiche curricolari e quindi anche nelle prove d'Esame, una specifica struttura astratta e immanente per ciascuna tipologia testuale, nemmeno nella sua sola versione

---

<sup>32</sup> La consegna precisa del 2018 suona così: *Scegli uno dei quattro ambiti proposti e sviluppa il relativo argomento in forma di «saggio breve» o di «articolo di giornale», utilizzando, in tutto o in parte, e nei modi che ritieni opportuni, i documenti e i dati forniti. Se scegli la forma del «saggio breve» argomenta la tua trattazione, anche con opportuni riferimenti alle tue conoscenze ed esperienze di studio. Premetti al saggio un titolo coerente e, se vuoi, suddividilo in paragrafi. Se scegli la forma dell'«articolo di giornale», indica il titolo dell'articolo e il tipo di giornale sul quale pensi che l'articolo debba essere pubblicato. Per entrambe le forme di scrittura non superare cinque colonne di metà di foglio protocollo.*

<sup>33</sup> Come *supra* rilevato, presentano entrambe il testo di appoggio *nonfiction* (pur se quelli proposti per C sono di norma un po' più recenti); l'unica differenza è che in C non è previsto il breve questionario di *Comprensione e analisi*. Anche riguardo la differenza tra testo espositivo e argomentativo, ci permettiamo per brevità di rinviare al precedente contributo.

*scolastica*<sup>34</sup>: una eventuale consuetudine non dovrebbe essere implicitamente e automaticamente elevata a norma. Altra, e non meno rilevante, questione è se sia didatticamente utile fare distinzioni così rigide, che non sempre o quasi mai trovano riscontro nell'autenticità della realtà, e se ciò possa autorizzare a codificare schemi e *prompt* altrettanto rigidi, da imporre per un quinquennio agli studenti magari a prezzo di valutazioni negative, pur se questa è, di fatto, la frequente e tradizionale modalità di trattazione delle tipologie testuali nel primo Biennio (e talora anche nel primo grado), poi propedeutica al Triennio finale.

Non ci è qui possibile affrontare in profondità questioni di lingua, lessico, stile, pur se rilevanti: volutamente, ci siamo piuttosto concentrati su quelle afferenti struttura e organizzazione testuali, perché più attinenti alla consegna delle tracce d'Esame, e in diretta connessione con la necessità di favorire nei giovani l'acquisizione e lo sviluppo delle abilità legate alla produzione di testi complessi, in prospettiva accademica e professionale.

Occorre, d'altra parte, considerare che il candidato, prima di potersi occupare della dimensione linguistica e espressiva del suo elaborato, deve svolgere almeno le seguenti operazioni:

- leggere con attenzione tutte e sette le tracce (sono molte, richiedono un notevole quantitativo di tempo, e una sola lettura potrebbe non essere sufficiente a farsene un'idea chiara)
- focalizzarsi su una sola tipologia e una sola traccia: a taluni studenti risulta ardua una tale operazione di cernita e sintesi, vengono talora definiti "lenti" o "indecisi", mentre sono sovente particolarmente riflessivi e vorrebbero riuscire a tenere insieme più aspetti interessanti di tracce diverse; la domanda è, dunque: nelle ore curricolari, viene esplicitamente insegnato come gestire queste istanze e difficoltà?
- una volta compiuta la scelta, occorre rileggere accuratamente testo di appoggio e consegna
- raccogliere idee, argomenti, riferimenti (e appuntarseli)
- organizzare la struttura testuale, con tutti gli argomenti, idee, citazioni, riferimenti, e verificarne l'ottemperanza a tutte le richieste della consegna
- redigere la brutta copia o bozza: può bastarne una? Secondo Murray, le bozze dovrebbero essere almeno tre, meglio cinque...
- effettuare la revisione del testo, con un movimento ripetuto dall'elaborato alla consegna e viceversa
- effettuare l'*editing*
- redigere la bella copia.

---

<sup>34</sup> Ammesso, e non concesso, che abbia senso parlare di una struttura "scolastica", lasciando intendere che la produzione testuale prevista in ambito scolastico debba essere riguardata come una categoria a parte e uscire dai confini dell'"autenticità".



In questa serie di operazioni, la dimensione linguistica viene curata non prima della quartultima fase, e sempre contestualmente a altre, e in questo influiscono anche il passare del tempo e i fattori legati a ansia e stanchezza. Occorre, di fatto, tenere conto anche del ruolo che giocano le aspettative del docente, o del correttore.

#### 4.2. Se non ora, quando?

In A, si rileva che, rispetto alla consegna pre-riforma, è stata tolta la richiesta di sviluppare l'interpretazione complessiva del testo proposto, che avrebbe invece permesso di evidenziare una continuità tra le due parti del compito, consentendo una progressione tematica; nel 2018, infatti, la seconda parte era denominata *Interpretazione complessiva e approfondimenti* e proponeva due alternative<sup>35</sup>: la prima opzione partiva appunto dalla formulazione di un'interpretazione complessiva del passo dato, e chiedeva di approfondirne il tema (antisemitismo)<sup>36</sup>, successivamente e in aggiunta era previsto di poter fare *anche* riferimenti a altri autori; l'altra opzione richiedeva al candidato *una tua riflessione* sul tema allargato e generalizzato (discriminazione e emarginazione), accompagnata da riferimenti a altre opere, e prevedeva ulteriori possibili attualizzazioni. Le due alternative consentivano di svolgere il lavoro in due modi abbastanza diversi: seguendo la prima, il testo di appoggio, pur con i già menzionati limiti, risultava in posizione centrale, seguendo la seconda, si consentiva, a probabile beneficio del candidato non eccessivamente documentato su Bassani e la sua epoca, di svolgere comunque un ragionamento più individuale o più ristretto sull'argomento, in forma più generica; va constatato che la recente riforma ha tagliato la prima delle due alternative, quella più legata al testo, e nel contempo anche al contesto.

Stando così le cose, nella prova attuale sembra, dunque, implicito, ma non richiesto, il passaggio relativo alla formulazione da parte del candidato di un'interpretazione coerente e autonoma. Mentre questa parte dovrebbe essere considerata la più qualificante dell'intera prova, in cui ogni studente può trovare lo spazio e l'opportunità per dare una sua, almeno parziale, personale visione del tema, è arduo supporre che, seguendo l'attuale consegna, ciascuno la dovrebbe ritenere doverosa o indispensabile; analogamente, appare un po' semplicistico presumere che sia sufficiente rispondere a una serie di domande

---

<sup>35</sup> La consegna precisa è la seguente: *Proponi una interpretazione complessiva del brano di Bassani, approfondendo il tema dell'antisemitismo anche con riferimenti a opere di altri autori che conosci. In alternativa, proponi una tua riflessione sul tema più generale della discriminazione e dell'emarginazione; anche in questo caso, puoi arricchire le tue riflessioni con riferimenti a opere letterarie che conosci.*

<sup>36</sup> Anche qui, si rileva la consegna incentrata su un unico tema già definito, non lasciato alla scelta dello studente, ma vengono previsti sia un collegamento tra le due parti sia un approfondimento del tema medesimo.



centrate su soli aspetti formali per avere la garanzia dell'avvenuta comprensione profonda del testo.

Soprattutto, con questa formulazione non sembra essere previsto spazio di elaborazione autonoma, né viene incoraggiata la libera assunzione di un certo rischio da parte dello studente<sup>37</sup>, né gli viene lasciata la scelta circa la struttura complessiva da dare al suo testo, che, anzi, risulta spaccato in due parti cui non viene richiesto, perlomeno non esplicitamente, di presentare legami logici, strutturali e stilistici.

Il ragionamento richiesto è incentrato su un unico tema<sup>38</sup> già dato e non *debatable*: nel 2024, per esempio, il "dramma della guerra e della sofferenza" (con tutta evidenza connotato), e gli "effetti dello sviluppo tecnologico" (*effetti* non è di per sé termine connotato, ma lo diventa in questo contesto, dato che si chiede di tenere pur sempre come base l'analisi già svolta, centrata esclusivamente sugli effetti negativi) sono temi che potrebbero essere trattati senza fare precisi riferimenti a contesti, poetiche, cronologia. Né alla letteratura italiana *tout court*. Si tratta, in effetti, di argomenti sui quali converge un consenso universale, o comunque molto ampio: per un giovane studente, è pressoché impossibile prendere posizioni avverse e disporre degli argomenti sufficienti a saperle sostenere, dimodoché le sue considerazioni tendono a risultare retoriche e prevedibili, e a escludere, di per sé, forme di ragionamento dialettico. Occorre, tuttavia, domandarsi: se una trattazione complessa e articolata non viene prevista per l'Esame di maturità, allora quando?

È stata da più parti rilevata una certa disabitudine o difficoltà da parte degli studenti universitari a produrre testi complessi, e in ciò potrebbe influire anche la debolezza della preparazione pregressa. A nostro parere, la questione può essere risolta passando per la promozione della *agency*: le decisioni e scelte che lo studente deve essere in grado di prendere, tanto nell'impostazione e struttura del testo, quanto nell'espressione linguistica in termini di correttezza, appropriatezza e efficacia. L'allenamento indispensabile per raggiungere la necessaria consapevolezza e indipendenza di giudizio ci sembra consistere proprio nello sviluppo di forme di autonomia (e di fiducia<sup>39</sup>), che possono avere luogo solo a condizione di un progressivo rilascio di responsabilità nelle mani dello studente, con l'eliminare indicazioni guidate, e *prompt* vincolanti, e piuttosto formare i giovani a un'attenzione al testo/ai testi (e ai contesti) e alla sua/loro ricezione e produzione.

<sup>37</sup> Non intendiamo certo asserire che, nella redazione del compito, vadano premiate la spregiudicatezza e la superficialità, bensì, come già altrove rilevato, che «Good writing arises from experimentation, from risk-taking» (Gallagher, Kittle 2018: 20).

<sup>38</sup> Oltre al fatto che, nelle domande di *Analisi*, non viene mai richiesta l'analisi tematica, ridurre la poesia o il passo a un unico tema appare alquanto restrittivo: ogni docente insegna che nei testi sono sempre presenti diversi temi. E che l'interpretazione nasce anche dal dialogo tra essi.

<sup>39</sup> «The struggle to write well makes us (teachers and students) stronger. It's supposed to be hard. That's what makes it meaningful» (Kittle, Gallagher 2021: 151).

Anche per questa seconda parte, è altresì evidente il rischio che tutti i compiti risultino potenzialmente uguali, sia perché i riferimenti potrebbero essere quelli a suo tempo trattati nelle ore di lezione (ammesso che tutti gli studenti li ricordino, e il docente abbia avuto la fortuna di azzeccare il tema giusto), sia per la struttura in qualche modo obbligata da dare al testo e per la natura non *debatabile* del tema proposto.

Altra criticità è l'uso dei testi come pretesti, diretta conseguenza della *promptizzazione* della consegna, e del voler ricondurre ogni testo a un unico tema, riducendone così la portata dialettica e la complessità del ragionamento sotteso. Per esempio<sup>40</sup>, la scelta, in A 2 del 2024, del romanzo *Serafino Gubbio* è presumibilmente riconducibile alla volontà di scegliere un passo tratto dal romanzo meno noto e meno canonico, quindi meno prevedibile: presumendo che siano più numerosi i lettori del *Fu Mattia Pascal* e di *Uno, nessuno e centomila*, è proprio con *Serafino* che meglio possono risaltare le competenze vs. conoscenze del candidato, che in questo caso difficilmente potrebbe avvalersi di pratiche di *fake reading*. In alternativa, il criterio di scelta potrebbe essere stato influenzato dalla apparente maggiore facilità (forse, o magari proprio perché, è il romanzo meno *pirandelliano*, anche per ragioni cronologiche), e perché esso si presta a una più intuitiva attualizzazione, tanto che la consegna lo utilizza come spunto esclusivamente per sviluppare riflessioni sulla tecnologia e i suoi effetti.

Gli altri due romanzi, infatti, non avrebbero offerto la stessa opportunità, perlomeno non con altrettanta evidenza: avrebbero tuttavia potuto dare luogo a riflessioni su temi alquanto più complessi e *debatabile*, pur se, nel contempo, di più ardua gestione da parte dello studente: la personalità (normalità, salute mentale), la crisi di identità dell'uomo contemporaneo, la "dissoluzione" del personaggio nella narrativa di epoca modernista, la "maschera".

È ineludibile però chiedersi se sia lecito così proporre *Serafino* riducendolo al solo tema dell'alienazione tecnologica e industriale e ai rischi a essa connessi, o se non sarebbe stato piuttosto necessario che questa pur legittima riflessione andasse inserita in quella più ampia (e autenticamente *pirandelliana*) della crisi di identità dell'uomo contemporaneo, allargandosi eventualmente sino alla "società dello spettacolo" e alla "morte delle ideologie e delle narrazioni".

Conoscere, o poter ricordare, la tragica conclusione del romanzo avrebbe inoltre potuto condurre a fare riferimento allo sfondamento della quarta parete e dell'illusione scenica, e quindi al controverso rapporto tra arte e vita; di fatto essere ridotti a "una mano che gira una manovella" è certamente ma non solo essere lavoratori sfruttati e alienati, bensì è anche essere identificati –

---

<sup>40</sup> Per un altro esempio, ci permettiamo di rinviare alla dettagliata analisi di *Alla nuova luna* di Quasimodo, nell'altro articolo.

contro la propria volontà – con la propria professione, addirittura con la propria mera funzione pratica: con la maschera che gli altri ci assegnano, la visione “dall'esterno” che loro hanno di noi, e non corrisponde a come davvero noi ci percepiamo: è l'umorismo, il sentimento del contrario, che porta infine a essere *nessuno e centomila*.

Senza queste implicazioni, è lecito dubitare che *Serafino* sia stato davvero compreso: *promptizzare* una prova significa, tra l'altro, piegare il testo a pre-testo, per cui, seguendo le *detailed instructions* costituite da domande “illegitimate” (Von Foerster 1987), è possibile svolgere la prova senza tuttavia poter dimostrare di avere compreso il testo in profondità.

#### 4.3. *The Acid Test for Literature Teaching*<sup>41</sup>

Passando a considerare in dettaglio la denominazione della consegna medesima, va poi rilevato che, mentre per A, come già detto, viene definita *Interpretazione*, per B è *Produzione*, e per C *Riflessione critica*: dunque, scelte lessicali alquanto diverse. Riguardo a A, si potrebbe osservare che la parte denominata *Interpretazione* risulta, a sua volta, sia una produzione, sia una forma di riflessione critica<sup>42</sup>; analogo ragionamento vale per le altre due: le tre denominazioni si sovrappongono almeno parzialmente, e potrebbero essere tutte valide contemporaneamente per tutte e tre le tipologie. E dunque, si pone, anche agli effetti della didattica curricolare, il problema di cogliere e definire con precisione se e come la differenza di denominazione influisca sulla testualità; se la produzione e l'interpretazione vadano considerate anche riflessioni critiche, e viceversa. Inoltre, si rileva che vengono richiesti solo per C il titolo complessivo e l'articolazione del lavoro in paragrafi sottotitolati (richiesta, peraltro, non obbligatoria); personalmente, siamo propensi a ritenere che la paragrafatura sia un'operazione fondamentale nella redazione di qualsiasi tipologia testuale, e vada pertanto esplicitamente insegnata, e richiesta nelle verifiche.

Prendiamo in esame le consegne riunite per ciascuna tipologia: nella Tab. 17, poniamo a confronto le consegne della tipologia A 1 e A 2.

Abbiamo già rilevato come in A 1 il contenuto delle domande della prima parte non venga di fatto tenuto presente agli effetti della seconda, infatti la consegna chiede invariabilmente al candidato di elaborare *una tua riflessione*: nel 2019, *partendo dalla lirica proposta o da altri testi/opere*; nel 2023 e nel 2024 *facendo riferimento alla produzione poetica dell'autore e/o di altri autori o forme d'arte a te noti*; solo nel 2022 viene esplicitamente richiesto di *commentare il testo* della poesia, ma subito dopo si aggiunge *elaborando una tua riflessione*, in cui il gerundio sembra avere valore strumentale; tra l'altro, qui

<sup>41</sup> Mutuiamo il titolo di questo paragrafo da quello del ben più noto e autorevole studio di L.M. Rosenblatt (1956).

<sup>42</sup> Infatti, la consegna di numerose tracce di A 1 chiede al candidato *una tua riflessione*, sotto il titolo *Interpretazione*.

non appare riferimento a un preciso tema presente nel testo, bensì, in modo più generico, la riflessione va condotta *sull'espressione di sentimenti e stati d'animo attraverso rappresentazioni della natura*.

Anno 2019	
A 1	Partendo dalla lirica proposta, in cui viene evocato l'orrore della guerra, elabora una tua riflessione sul percorso interiore del poeta. Puoi anche approfondire l'argomento tramite confronti con altri testi di Ungaretti o di altri autori a te noti o con altre forme d'arte del Novecento.
A 2	Nel brano si contrappongono due culture: da un lato quella della giustizia, della ragione e dell'onestà, rappresentata dal capitano dei Carabinieri Bellodi, e dall'altro quella dell'omertà e dell'illegalità; è un tema al centro di tante narrazioni letterarie, dall'Ottocento fino ai nostri giorni, e anche cinematografiche, che parlano in modo esplicito di organizzazioni criminali, o più in generale di rapporti di potere, soprusi e ingiustizie all'interno della società. Esponi le tue considerazioni su questo tema, utilizzando le tue letture, conoscenze ed esperienze
Anno 2022	
A 1	Commenta il testo della poesia proposta, elaborando una tua riflessione sull'espressione di sentimenti e stati d'animo attraverso rappresentazioni della natura; puoi mettere questa lirica in relazione con altri componimenti di Pascoli e con aspetti significativi della sua poetica o far riferimento anche a testi di altri autori a te noti nell'ambito letterario e/o artistico.
A 2	Il tema degli "ultimi" è ricorrente nella letteratura e nelle arti già nel XIX secolo. Si può affermare che Nedda sia la prima di quelle dolenti figure di "vinti" che Verga ritrarrà nei suoi romanzi; prova a collegare e confrontare questo personaggio e la sua drammatica storia con uno o più dei protagonisti del Ciclo dei vinti. In alternativa, esponi le tue considerazioni sulla tematica citata facendo ricorso ad altri autori ed opere a te noti.
Anno 2023	
A 1	Facendo riferimento alla produzione poetica di Quasimodo e/o ad altri autori o forme d'arte a te noti, elabora una tua riflessione sulle modalità con cui la letteratura e/o altre arti affrontano i temi del progresso scientifico-tecnologico e delle responsabilità della scienza nella costruzione del futuro dell'umanità
A 2	Commenta il brano proposto, elaborando una tua riflessione sulla rappresentazione del mondo borghese come delineato criticamente da Moravia. Puoi mettere questo testo in relazione con altri suoi scritti o far riferimento anche ad autori italiani e stranieri che hanno affrontato il tema della rappresentazione dei caratteri della borghesia
Anno 2024	
A 1	Facendo riferimento alla produzione poetica di Ungaretti e/o di altri autori o forme d'arte a te noti, elabora una tua riflessione sulle modalità con cui la letteratura e/o altre arti affrontano il dramma della guerra e della sofferenza umana.
A 2	Sulla base dell'analisi condotta, approfondisci l'interpretazione complessiva del brano, facendo ricorso a tue conoscenze e letture personali, con opportuni collegamenti ad altri testi e autori a te noti che presentino particolari riferimenti agli effetti che lo sviluppo tecnologico può produrre sugli individui e sulla società contemporanea

**Tabella 17: Consegne a confronto: tipologia A (Interpretazione).**

Non si fa mai cenno a possibili interpretazioni complessive del testo, comprensive sia dell'analisi formale (svolta, almeno parzialmente, attraverso le domande della prima parte) sia di quella tematica (i vari temi che si possono individuare nel testo); l'attenzione è invece circoscritta sempre a un singolo tema alla volta, anche se *Interpretazione* sarebbe, appunto, il titolo della seconda parte. Occorre dunque chiedersi, in primo luogo, se l'analisi, con l'eventuale sviluppo/approfondimento di un unico tema, possa essere significativa ai fini della comprensione e soprattutto dell'interpretazione; in secondo luogo, se una riflessione personale possa essere definita/paragonata a una interpretazione del testo. Questi risultano problemi "di sostanza", non solo teorici, in quanto la consegna prevede che la personale riflessione sull'unico tema proposto possa fondarsi anche solo su riferimenti a altri testi/opere: da ciò si deve dedurre la non necessità di riferimenti precisi a *questa* poesia e a *questo* autore (che è esattamente ciò che altrove ci ha fatto parlare di uso del testo come "pre-testo"), e, al limite, nemmeno a fonti letterarie.

In A 2 la consegna risulta formulata in modi abbastanza simili: nel 2019 e nel 2022 chiede al candidato di *esporre le sue considerazioni* sul tema proposto<sup>43</sup>; nel 2023 chiede di *commentare il brano* proposto, *elaborando una sua riflessione*; solo nel 2024 chiede di *approfondire l'interpretazione complessiva* del brano: ma, a ben vedere, le domande della prima parte non chiedevano né prevedevano una interpretazione complessiva (è questa, appunto, la parte denominata *Interpretazione*), pertanto dovrebbe essere presupposto un intermedio autonomo lavoro di interpretazione svolto dal candidato, di cui però non viene chiesta alcuna traccia, né ulteriori collegamenti tra prima e seconda parte: essendo così guidata tutta la prova, è arduo supporre che ogni candidato possa, e voglia, giungere autonomamente a fare un complesso e non richiesto lavoro di sintesi (al quale potrebbe non essere abituato, e del quale non arriva a vedere la necessità nel contesto della presente prova).

Sia per A 1 sia per A 2, dunque, pur se si chiede di partire, come *base*, dall'analisi già condotta, di norma non si richiede al candidato di approfondirla, bensì di fare riferimenti a testi e autori *a te noti* e a conoscenze e letture *personali*: va da sé che egli non può che riferirsi a testi e opere *a lui noti*, l'affermazione risulta pleonastica; sarebbe stato semmai necessario spiegare quale uso fare di tali riferimenti, come organizzarli, che cosa ci si aspetta da questo lavoro; in mancanza di tali informazioni, lo studente può incontrare difficoltà nell'organizzazione complessiva della struttura del suo elaborato, né gli possono essere di aiuto i *prompt* testuali.

---

<sup>43</sup> Nel 2022, come prima alternativa viene richiesto: *prova a collegare e confrontare questo personaggio [scil. Nedda] e la sua drammatica storia con uno o più dei protagonisti del Ciclo dei vinti*: in linea con la presenza nel questionario di una domanda di contesto, qui il discorso si allarga alla successiva e più nota produzione verghiana; tuttavia, l'uso del verbo *prova* induce a leggere un certo scetticismo circa la riuscita dell'impresa.

Si dovrebbe concludere che l'interpretazione di un testo viene a consistere nel fare riferimenti vari a *altri* testi di *altri* autori, che per di più il candidato non può avere sottomano.

Non si dovrebbe trascurare il fatto che lo studente si trova a lavorare con reminiscenze ripescate sul momento una dopo l'altra dalla memoria, non sempre avendo il tempo e la serenità necessari a metterle a fuoco in modo efficace, e soprattutto alquanto vaghe e imprecise, dato che egli non può avere davanti a sé il testo scritto o l'opera visiva, non più di quanto possa ricordare nozioni e informazioni di carattere storico-contestuale. Si suppone, infatti, che gli studenti debbano trovare tali riferimenti culturali nella propria memoria: l'operazione di ripescaggio risulta pertanto facilissima e avvincente per chi è dotato di buona memoria e spirito di osservazione (dote in sé stupenda, ma non dimostra di per sé che il ragazzo abbia studiato la materia, né che sappia scrivere testi di vario tipo), impraticabile e scoraggiante per altri; in generale, assai scarsamente inclusiva: potenzialmente penalizza gli studenti con alcune forme di BES e può dissuadere molti.

A maggior ragione, se un candidato, dopo avere diligentemente studiato per tre anni storia letteraria, ma trovandosi senza poter avere i testi sotto mano, *non se li ricorda*, complice magari l'ansia da verifica o un disturbo dell'apprendimento, sarà in grado di svolgere la prova? O verrà bollato come uno che *non studia*? E che *non sa scrivere*? Sembrerebbe di trovarsi di fronte a una eterogenesi dei fini: intendere una prova di memoria e, in una certa misura, di caso o fortuna, come una verifica di competenze; chi non ricorda gli argomenti, non può riuscire a dimostrare di saper scrivere al riguardo.

Anche le altre tipologie richiedono le stesse competenze: verrebbe spontaneo osservare che non è togliendo ogni richiamo al contesto storico-culturale, né rendendo la consegna da un lato ampia e generica e dall'altro pilotata che la si semplifica e la si pone alla portata di tutti, e soprattutto che diventa utile a verifica e valutazione; ciò dà l'idea di come la preparazione alla prima prova possa finire per essere percepita come dominata dalla casualità, di modo che può contare di più la fortuna di imbattersi in un argomento *giusto*, magari già trattato durante l'anno, anziché uno studio coerente e sistematico: questa circostanza non fa che rinsaldare l'idea che molto o tutto, nella prova, dipenda da testo/autore, e la prova medesima finisca per apparire non tanto di competenze bensì soprattutto di conoscenze.

#### 4.4. Il problema dell'interpretazione

A proposito dei testi, opere e riferimenti richiesti, in base alla consegna non risultano, come già rilevato, né dichiarati confini cronologici (per esempio contemporanei, o successivi, all'autore, e simili), né altri criteri a guidare la scelta, né vengono mai richieste o presupposte informazioni di contesto e poe-

tica, necessarie per un inquadramento: volendo, e avendo la fortuna di ricordarli e averli ben presenti, si potrebbe, dunque, svolgere questa parte impostandola come una galleria di testi, e addirittura anche solo di immagini, disparati (dall'*Iliade* alla Shoah, da Archiloco a *Guernica*, alle guerre attualmente in corso; dai racconti alle poesie, dai dipinti alle fotografie), liberamente, se non arbitrariamente, collegati tra loro dallo studente, con facoltà di allargare ulteriormente a altre e diverse forme di *sofferenza umana*. Paradossalmente, il giovane appassionato di attualità, che avesse seguito notiziari e reportage, dotato di una buona penna e di qualche reminiscenza delle guerre del passato, sarebbe in grado (senza mai avere aperto un volume dell'antologia italiana) di svolgere un ottimo compito: anche se ne va constatato l'*animo acceso a egregie cose*, si può, sulla base di tale prova, ritenere un simile candidato davvero preparato *in italiano*, in grado di analizzare qualsiasi testo e di produrre prove scritte di varie tipologie? Da un punto di vista valutativo, un ipotetico compito svolto in questo modo "anarchico" non potrebbe dunque essere ritenuto né fuori tema o fuori consegna, né inferiore a un altro che si presentasse ricco di riferimenti storici, sociali, contestuali, citazioni dai testi, organicità e coerenza della trattazione.

È, del pari, inevitabile chiedersi in che senso un simile lavoro, anche se svolto con accuratezza, sensibilità e appropriatezza, possa essere definito *Interpretazione* della poesia o del passo proposti<sup>44</sup>, questione non secondaria per il candidato che, il giorno dell'Esame, oltre a dover ripescare riferimenti e citazioni, deve anche, sul momento, deciderne la pertinenza, la rilevanza, e definire l'organizzazione generale, la gerarchia e il ruolo che essi devono avere nel suo elaborato, nel contempo rispettando uno schema impostogli dalla consegna: il tutto senza avere a disposizione un solo testo.

È abbastanza improbabile che la prima organizzazione della struttura possa essere quella definitiva, e, del resto, per associazione di idee, altre opere e riferimenti potrebbero, durante la stesura, presentarsi alla mente del candidato. Variare l'impianto e aggiungere/togliere concetti risultano operazioni sia cognitivamente impegnative, sia tali da poter compromettere l'assetto generale dell'elaborato, creando confusione: lo studente deve valutare attentamente simili scelte, anche per ragioni di tempo; risulta, certo, preferibile evitare rischi di questo tipo: è più rassicurante attenersi alle prime decisioni prese, anche qualora non si rivelassero completamente convincenti, e semmai risparmiare tempo per rileggere e copiare in bella. Talora, l'assetto incerto o non troppo coerente di un elaborato può sottintendere operazioni di revisione anche profonda, necessariamente svolte *in corsa*, per completare le quali non è tuttavia bastato il tempo, anche se, di tutto questo lavoro, il correttore arriva

---

<sup>44</sup> Analogamente a quanto abbiamo osservato per la poesia di Quasimodo nell'altro articolo.



a percepire solo la precarietà strutturale. Troppo tempo e energie vengono impiegati in tutte queste operazioni; troppo pochi ne restano per tutte le altre decisioni, segnatamente quelle di carattere linguistico e espressivo.

Non è sufficiente, infatti, che la consegna *suggerisca* uno svolgimento a impianto tematico perché tutti gli studenti e ciascuno siano in grado di svolgerla in modo coerente e efficace: occorre non solo che qualche esempio di percorso tematico sia già stato affrontato in passato, ma anche e soprattutto che si abbia avuto cura di tradurlo in produzioni scritte, sviluppando le specifiche abilità. In più, non può essere dato per scontato che esista una sola e unica modalità di trattazione nemmeno per la struttura “a galleria di medaglioni”: può essere sufficiente citare i riferimenti, oppure occorre descrivere ogni opera, analizzarla, approfondirla, confrontarla con altre? È sufficiente riassumere, oppure occorre anche commentare? Quanto in profondità, dato che il testo non è a disposizione? I testi visivi vanno analizzati, e come? <sup>45</sup>

Comunque sia, è arduo supporre che sia possibile svolgere il lavoro senza avere prima formulato una tesi, o quantomeno individuato e enunciato un principio che funzioni da *fil-rouge* nell'organizzazione testuale; inoltre, la riflessione personale è posta a fondamento anche del tipo espositivo-argomentativo C (come pure dell'argomentativo B): dunque, sembra corretto concludere che, a un dipresso, vengono meno, se non tutte, molte differenze di struttura e impostazione tra le tre tipologie, circostanza che non sembra giustificare le tante distinzioni che vengono sovente proposte tra le strutture testuali, né il ruolo preminente attribuito ai *prompt* nell'insegnamento quinquennale.

La tentazione sarebbe quella di concludere che all'approccio storicista dominante sino a tempi recenti (e mai definitivamente superato) se ne sia sostituito uno di matrice prevalentemente formalista/strutturalista, con la identica pretesa di egemonia. Al di là di ogni considerazione teorica, si rileva una criticità riguardo la dimensione testuale della prova in sé: al candidato viene di fatto richiesto un lavoro ampiamente mnemonico, parzialmente compilativo, e inserito in binari prefissati, da cui non gli è possibile uscire.

Personalmente, ci sembra un limite il fatto che la consegna non richieda di dialettizzare e problematizzare il tema o argomento, e non chiarisca nemmeno se, volendo, sarebbe lecito farlo<sup>46</sup>: in base alla formulazione, non sembra necessario, e forse è addirittura controproducente; a rigore, dal punto di vista valutativo, non avrebbe torto il correttore che ritenesse fuori tema o fuori consegna ogni riferimento dialettico e ogni confronto mirato a presentare altre e

---

<sup>45</sup> Tenendo presente che, riguardo al testo di appoggio, che fa parte della consegna, il candidato deve soltanto rispondere a quattro/cinque domande, quanto in profondità si può richiederli di andare per i *riferimenti*, i cui testi egli non ha a disposizione?

<sup>46</sup> Non ci riferiamo qui alla possibilità di individuare un'antitesi e svolgere la confutazione, bensì all'impossibilità di non condividere la tesi, o la visione, presentate nel testo di appoggio, particolarmente evidente, per esempio, in casi come B 1 del 2022, rinforzata dal fatto che il tema proposto sia solo uno.



diverse prospettive che consentissero allo studente di allargare la sua visuale e di includervi punti di vista e riflessioni che danno voce a minoranze oppresse e silenziate, oppure allo scopo di controbattere atteggiamenti e posizioni che non condivide<sup>47</sup>.

Comunque sia, a nostro parere, è dal confronto e dal dibattito delle idee che può nascere il pensiero critico e complesso: è evidente che l'ipotetico candidato in grado di svolgere tale fondamentale operazione dialettica dimostrerebbe una notevole maturità di pensiero, ottime competenze accademiche e di cittadinanza, e magari anche di scrittura, ma potrebbe rischiare una valutazione se non negativa, comunque inferiore al "brillante militante" *supra* descritto. Come è precipuo carattere della scrittura *autentica*, in ogni verifica dovrebbero essere consentite e possibili realizzazioni diverse della medesima tipologia, e inoltre reazioni diverse al medesimo testo/stimolo, ciò che si può effettuare a condizione di superare la visione ristretta degli specifici *prompt* testuali predefiniti e obbligatori, in altri termini: demandando allo studente la libertà di scelta, compresa quella della struttura testuale, ovvero consentirgli di esercitare *agency*.

A fronte di tali considerazioni, si rileva una criticità, cruciale nell'insegnamento quotidiano: che cosa si deve intendere esattamente per *interpretazione* del testo? Uno studente può essere titolato a darne una? E su quali basi, di quali requisiti deve rivelarsi in possesso? Oppure la può esprimere anche a prescindere (o in assenza) da una preparazione pregressa? È certo un problema di teoria letteraria (oltre che di didattica) di non semplice soluzione, in quanto richiama la ancor più ardua questione dell'accettabilità delle singole interpretazioni, e però la risposta deve essere chiara al docente che su questo e simili concetti deve impostare il suo insegnamento, e la formulazione delle consegne delle verifiche. Deve essere chiara anche agli studenti, che devono essere posti in grado di capire il tipo di operazione che viene loro richiesto, e sul quale saranno valutati.

Altra, e non secondaria, questione è se una riflessione personale possa essere considerata un'interpretazione, e d'altra parte, fino a che punto può essere "personale" un'interpretazione fondata su un unico tema uguale per tutti, individuato e definito dalla consegna. Da un lato, vi è la clausola programmatica e normativa che stabilisce la non necessità che testo/autore siano stati affrontati nell'insegnamento curricolare (infatti, si rileva la presenza di testi/autori non canonici): trattandosi di una prova *di competenze*, non è previsto che mobiliti conoscenze storico-contestuali; d'altra parte, però, un'interpretazione richiede, tra l'altro, esattamente tali conoscenze, di modo che è implausibile farla senza poterne disporre.

---

<sup>47</sup> Saggi e composizioni scolastici dovrebbero «honor the literacies that diverse students bring to the classroom. Any time we standardize writing, we sideline these diverse voices. Worse, we marginalize them» (Kittle, Gallagher 2021: 1-2).

Se l'interpretazione deve avere i caratteri dell'oggettività, significa che una sola è quella valida (quella del docente o del manuale)<sup>48</sup>, allora lo studente deve, in un certo senso, "indovinarla", servendosi di riferimenti precisi e documentati a dati di contesto, che non può usare in modo eccessivamente disinvolto, e soprattutto particolarmente soggettivo: di conseguenza, tutte le interpretazioni vengono a assomigliarsi o a coincidere, e c'è da dubitare che sia lecito definirle "personali". Se, viceversa, l'interpretazione coincide con una riflessione personale, pertanto inevitabilmente soggettiva, occorre stabilire l'arduo confine tra le affermazioni arbitrarie e quelle autorizzate e ricevibili, e decidere chi lo debba stabilire e secondo quale criterio, oppure, in alternativa, ammettere come valida qualsiasi interpretazione, comprese quelle impressionistiche e estemporanee<sup>49</sup>. Se, infine, l'interpretazione non è relativa al *testo*, bensì al singolo *tema* proposto, e va svolta tramite i già citati vari riferimenti, si tratta di un'operazione fondata esclusivamente sulla memoria, come già rilevato.

Si profila dunque un problema (forse *il* problema): la prova di italiano è *di italiano o di scrittura*? Se è di italiano, si deve verificare se il candidato conosca la letteratura, italiana, e/o straniera, il canone di autori e opere, se, cioè, abbia studiato e compreso gli argomenti trattati nelle ore curricolari, attraverso i manuali in adozione, analogamente a quanto avviene per le altre discipline; in aggiunta, si rende necessario anche prevedere un ruolo di un certo rilievo per le informazioni relative al contesto storico-letterario. Allora, forse, due sole tracce su sette sono poche per poterlo stabilire, risulta sin troppo facile evitarle per un candidato che voglia sottrarsi così alla verifica. Se invece è sufficiente che lo studente dimostri di saper scrivere, si può dire che gli sia valsa la pena di seguire per (almeno) tre anni le lezioni di letteratura, studiarla, analizzare i testi, fare schemi e sintesi dei quadri introduttivi a epoche e autori, nonché affrontare verifiche più o meno nozionistiche? E il docente, che ha impiegato la maggior parte del suo tempo nella trattazione di autori e argomenti di letteratura (peraltro, previsti dalle *Indicazioni nazionali*), può ritenere di avere fornito la giusta e necessaria preparazione ai suoi studenti? Per lo svolgimento delle altre cinque tracce, infatti, sarebbe stato assai più utile avere letto giornali, saggi, riviste e blog, e avere fatto esercizi e prove di scrittura.

Da questa risposta dipende, in larga misura, l'impostazione del curriculum quinquennale. Di fatto, la risposta potrebbe (e dovrebbe) essere: *di tutte e due*; così, per esempio, accade nella seconda prova per il Liceo classico, in cui, oltre alla traduzione del passo, viene richiesta anche la risposta a un questionario di tipo storico-contestuale. Per la prima prova, la difficoltà principale a prevedere una analoga operazione sembra essere proprio la rigidità delle tipologie testuali, che condiziona la scelta dei testi di appoggio e sgancia di fatto lo studio

---

<sup>48</sup> Se non una sola, comunque deve essere stabilito un *range* di accettabilità. In tutti i casi, non può venire accolto qualsiasi tipo di interpretazione.

<sup>49</sup> Su quest'ultima opzione, evidentemente, non possiamo dichiararci d'accordo.

della letteratura dalla pratica scrittoria. Di più: le strutture *promptizzate* condizionano addirittura i contenuti delle prove.

#### 4.5. Tra riflessione, produzione, argomentazione

Passando alla tipologia B, nella Tab. 18 si osserva la presenza in tutte, o quasi, le consegne dei termini *argomentare*, *argomenti*, ma figurano varie oscillazioni e varianti, che di seguito esaminiamo.

Anno 2019	
B 1	Condividi le considerazioni di Montanari in merito all'importanza del patrimonio storico e artistico quale indispensabile legame tra passato, presente e futuro? Alla luce delle tue conoscenze e delle tue esperienze dirette, ritieni che «la bellezza salverà il mondo» o, al contrario, pensi che «la bellezza non salverà proprio nulla, se noi non salveremo la bellezza»? Argomenta i tuoi giudizi con riferimenti alla tua esperienza e alle tue conoscenze e scrivi un testo in cui tesi e argomenti siano organizzati in un discorso coerente e coeso.
B 2	Gli autori illustrano un paradosso dell'età contemporanea, che riguarda il rapporto tra la ricerca scientifica, le innovazioni tecnologiche e le concrete applicazioni di tali innovazioni. Elabora le tue opinioni al riguardo sviluppandole in un testo argomentativo in cui tesi ed argomenti siano organizzati in un discorso coerente e coeso. Puoi confrontarti con le tesi espresse nel testo sulla base delle tue conoscenze, delle tue letture e delle tue esperienze personali.
B 3	Dopo aver analizzato i principali temi storico-sociali del XX secolo, Corrado Stajano fa riferimento all'insicurezza e allo sconcerto che dominano la vita delle donne e degli uomini e che non lasciano presagire «quale sarà il destino umano dopo il lungo arco attraversato dagli uomini in questo secolo». Ritieni di poter condividere tale analisi, che descrive una pesante eredità lasciata alle nuove generazioni? A distanza di oltre venti anni dalla pubblicazione del saggio di Stajano, pensi che i nodi da risolvere nell'Europa di oggi siano mutati? Illustra i tuoi giudizi con riferimenti alle tue conoscenze, alle tue letture, alla tua esperienza personale e scrivi un testo in cui tesi e argomenti siano organizzati in un discorso coerente e coeso.
Anno 2022	
B 1	Liliana Segre espone alcune sue considerazioni personali che evidenziano il duplice aspetto della discriminazione - istituzionale e relazionale - legata alla emanazione delle "leggi razziali"; inquadra i ricordi della senatrice nel contesto storico nazionale e internazionale dell'epoca, illustrando origine, motivazioni e conseguenze delle suddette leggi. Esprimi le tue considerazioni sul fenomeno descritto nel brano anche con eventuali riferimenti ad altri contesti storici. Argomenta le tue considerazioni sulla base di quanto hai appreso nel corso dei tuoi studi ed elabora un testo in cui tesi e argomenti siano organizzati in un discorso coerente e coeso.
B 2	Sulla base delle tue conoscenze, delle tue esperienze personali e della tua sensibilità, elabora un testo nel quale sviluppi il tuo ragionamento sul tema del potere che la musica esercita sugli esseri umani. Argomenta in modo tale che gli snodi del tuo ragionamento siano organizzati in un testo coerente e coeso.
B 3	Il premio Nobel Parisi delinea possibili drammatici scenari legati ai temi del cambiamento climatico e dell'esaurimento delle risorse energetiche prospettando la necessità di urgenti interventi politici; condividi le considerazioni contenute nel brano? Esprimi le tue opinioni al riguardo, sulla base di quanto appreso nel tuo

	percorso di studi e delle tue conoscenze personali, elaborando un testo in cui tesi e argomenti siano organizzati in un discorso coerente e coeso.
Anno 2023	
B 1	Sulla base dei tuoi studi esponi le tue considerazioni sull'argomento proposto da Federico Chabod (1901-1960) nel brano e rifletti sul valore da attribuire all'idea di nazione, facendo riferimento a quanto hai appreso nel corso dei tuoi studi e alle tue letture personali. Elabora un testo in cui tesi e argomenti siano organizzati in un discorso coerente e coeso
B 2	Nel brano proposto Piero Angela (1928-2022) attribuisce un valore essenziale alla creatività umana nella corsa verso l'innovazione. Condividi le considerazioni contenute nel brano? Elabora un testo in cui esprimi le tue opinioni sull'argomento organizzando la tua tesi e le argomentazioni a supporto in un discorso coerente e coeso.
B 3	L'ipotesi con cui Oriana Fallaci (1929 – 2006) conclude il suo pensiero sulla storia, si riferisce ai tempi della Guerra fredda e della minaccia nucleare. Tuttavia, da allora, il susseguirsi di tensioni e conflitti non accenna a placarsi, anche nel nostro continente. Secondo te, la situazione è ancor oggi nei termini descritti dalla giornalista? Rispondi anche con esempi tratti dalle tue conoscenze degli avvenimenti internazionali e dalle tue letture elaborando un testo che presenti le tue tesi sostenute da adeguate argomentazioni.
Anno 2024	
B 1	Ritieni che il cosiddetto “equilibrio del terrore” possa essere considerato efficace anche nel mondo attuale, oppure sei dell'opinione che l'odierno quadro geopolitico internazionale richieda un approccio diverso per affrontare gli scenari contemporanei? Sviluppa in modo organico e coerente le tue argomentazioni, richiamando le tue conoscenze degli avvenimenti internazionali, anche facendo riferimento ad opere artistiche, letterarie, cinematografiche e/o teatrali attinenti all'argomento.
B 2	Sulla base delle tue conoscenze personali, delle tue esperienze e della tua sensibilità, elabora un testo nel quale sviluppi il tuo ragionamento sulla tematica proposta nel brano. Argomenta in modo tale che gli snodi della tua esposizione siano organizzati in un testo coerente e coeso.
B 3	Commenta il brano proposto, elaborando una tua riflessione sull'argomento come delineato criticamente da Nicoletta Polla-Mattiot. Condividi le considerazioni contenute nel brano? Elabora un testo in cui esprimi le tue opinioni organizzando la tua tesi e le argomentazioni a supporto in un discorso coerente e coeso

**Tabella 18: Consegne a confronto: tipologia B (Produzione).**

In quattro casi è presente una forma di contrapposizione dialettica tra due alternative:

- B 1 del 2019: *Condividi le considerazioni [...] o, al contrario, pensi che [...]*
- B 3 del 2019: *Ritieni di poter condividere tale analisi, [...] ? [...] pensi che i nodi da risolvere nell'Europa di oggi siano mutati?*
- B 3 del 2023: *Secondo te, la situazione è ancor oggi nei termini descritti dalla giornalista?*
- B 1 del 2024: *Ritieni che [...] possa essere considerato efficace anche nel mondo attuale, oppure sei dell'opinione che [...] richieda un approccio diverso per affrontare gli scenari contemporanei?*

In tutte e quattro si rileva che la consegna viene formulata tramite interrogative, nelle quali compaiono delle spie testuali (sottolineature nostre) che guidano la riflessione dello studente: *anche, ancor oggi, attuale, di oggi, contemporanei* sono tutti aggettivi e locuzioni che invitano il candidato a valutare la possibilità che gli scenari attuali siano almeno in parte diversi rispetto al passato e quindi si renda necessario non tanto respingere *in toto* la prima alternativa (infatti, coincide con quella riportata nel testo di appoggio: risulterebbe assai arduo schierarsi contro), bensì aggiungere aspetti e elementi, precisare o limitare affermazioni, fare riferimenti a episodi, valori, concezioni che cambiano nel tempo e vanno aggiornati e relativizzati.

Troviamo, poi, espressioni come *al contrario, poter, oppure* che, analogamente, svolgono la funzione di revocare in dubbio, sempre parzialmente, la prima tesi, a favore dell'aggiunta di qualche nuovo elemento.

Non siamo di fronte, dunque, a una radicale contrapposizione di idee, principi e visioni, bensì alla necessità di aggiungere e precisare qualche aspetto o concetto rispetto alla tesi iniziale, attualizzarla senza rigettarla: la logica argomentativa implicita in questo tipo di prova si fonda sulla precisazione, limitazione, problematizzazione di una tesi già data, e riconosciuta come sostanzialmente valida e indiscutibile. Di conseguenza, lavori di questo tipo non appaiono richiedere una struttura argomentativa rigidamente definita, come invece si presenta quella fondata sui *prompt* largamente adottati, tanto più se teniamo conto che il testo di appoggio è pur sempre un passo breve tratto da un testo o opera alquanto più estesi e complessi, in cui potrebbero già essere stati presenti (e infatti talora lo sono) argomenti diversi, approfondimenti, precisazioni e puntualizzazioni.

Siamo di fronte, anche qui, a un *non debatable topic*, e al già menzionato rischio di trovarsi infine di fronte a prove tutte uguali o alquanto simili, già guidate dalla consegna.

Nelle altre prove, appaiono diversi tipi di formulazione, che raggruppiamo sulla base di affinità intuitive; di seguito proponiamo le indicazioni relative alle operazioni logiche richieste dalla consegna:

- B 1 del 2019: *argomenta i tuoi giudizi*
- B 1 del 2022: *argomenta le tue considerazioni*
- B 3 del 2019: *illustra i tuoi giudizi*
- B 3 del 2022; B 2 del 2023; B 3 del 2024: *esprimi le tue opinioni*
- B 1 del 2022: *esprimi le tue considerazioni*
- B 1 del 2023: *esponi le tue considerazioni*
- B 2 del 2019: *elabora le tue opinioni*
- B 3 del 2024: *elabora una tua riflessione*

- B 1 del 2024: *sviluppa le tue argomentazioni*
- B 2 del 2022, B 2 del 2024: *sviluppa il tuo ragionamento*
- B 2 del 2019: *puoi confrontarti con le tesi del brano*

I verbi usati sono diversi, sebbene tutte le espressioni siano in generale riconducibili all'ambito argomentativo, mentre non sempre figura il termine *argomentazioni*, che viene usato come sinonimo rispetto a *giudizi*, *considerazioni*, *opinioni*, *riflessione*, *ragionamento*; solo in un caso si rileva l'invito esplicito a *confrontarsi con le tesi del brano*. Sono solo due i casi di formulazione ripetuta, una volta in tre e una volta in due consegne.

Passando alla seconda parte della consegna, si notano varie formulazioni relative al tipo di testo richiesto:

- *testo in cui tesi ed argomenti siano organizzati in un discorso coerente e coeso*, o con minime varianti (B 1, B 2 e B 3 del 2019; B 1 e B 3 del 2022; B 1 del 2023; B 3 del 2024)<sup>50</sup>: le tre prove del 2019 risultano omogenee, a differenza delle successive annate
- B 2 del 2022 e B 2 del 2024, invece, hanno *Argomenta in modo tale che gli snodi del tuo ragionamento siano organizzati in un testo coerente e coeso*: qui appare il termine *snodi* (ma non si precisa se debbano essere tematici o argomentativi)
- B 2 del 2023 ha *Elabora un testo in cui esprimi le tue opinioni sull'argomento organizzando la tua tesi e le argomentazioni a supporto in un discorso coerente e coeso*
- B 3 del 2023 ha *elaborando un testo che presenti le tue tesi sostenute da adeguate argomentazioni*: in questa sola traccia appare il plurale *le tue tesi*
- B 1 del 2024 ha *Sviluppa in modo organico e coerente le tue argomentazioni* (l'unica traccia in cui non appare la parola *tesi*). Si rileva che
- è ancora attestata l'oscillazione tra *argomentazioni* (presenti solo in B 2 e B 3 del 2023; B 1 e B 3 del 2024) e *argomenti* (presenti in tutte le altre)
- in tutte le tracce, sebbene in termini diversi, si chiede in modo esplicito un collegamento rispetto al testo di appoggio, e in particolare si chiede al candidato se condivida o meno la tesi che tale testo esprime.

È evidente altresì che l'eterogeneità e l'apparente incoerenza di talune singole prove degli studenti potrebbero certo dipendere da precarie competenze scritte e compositive, ma in una certa misura possono essere determinate da qualche opacità insita nella formulazione della consegna medesima. Ci sembra che, in tutti i casi, possa essere utile prevedere l'unificazione delle consegne.

---

<sup>50</sup> In B 2 del 2019 vi è l'uso sia di testo *argomentativo*, sia di *argomenti* nella stessa traccia.

Riguardo agli ausili a disposizione del candidato, si rilevano i seguenti:

- solo il brano (B 2 del 2023; B 3 del 2024)
- *conoscenze* (B 1, B 2 e B 3 del 2019; B 2 del 2022); *conoscenze personali* (B 3 del 2022; B 2 del 2024)
- *quanto hai appreso nel corso dei tuoi studi*, o con minime varianti (B 1 e B 3 del 2022; B 1 del 2023)
- *letture* (B 2 e B 3 del 2019; B 3 del 2023); *letture personali* (B1 del 2023)
- *esperienze* (B 1 del 2019; B 2 del 2024); *esperienze personali* (B 2 e B 3 del 2019; B 2 del 2022); *esperienze dirette* (B 1 del 2019)
- *sensibilità* (in B 2 del 2022 e in B 2 del 2024)
- *conoscenze degli avvenimenti internazionali* (B 3 del 2023 e B 1 del 2024)
- *opere artistiche, letterarie, cinematografiche e/o teatrali* (B 1 del 2024).

A parte gli ultimi due, evidentemente riferiti a casi specifici, si tratta prevalentemente di *conoscenze*, comprese quelle scolastiche, e *letture*; le *esperienze* e, ancor più, la *sensibilità* appaiono invece categorie decisamente soggettive, che esulano da qualsiasi possibilità di valutazione propriamente detta, e introducono nella trattazione dell'argomento una componente personale rilevante, che richiede, e giustifica, sia l'uso della prima persona, sia modalità espressive non eccessivamente formali, sia l'opportunità di far ricorso a parti narrative. Ci sembra dunque necessario che a questa pluralità di fonti possa fare da contrappunto altrettanta libertà di impianto testuale per lo studente-scrittore: una libertà e capacità decisionale che non si improvvisano il giorno dell'esame, bensì vanno coltivate e formate nel tempo.

Passiamo, infine alla Tipologia C, le cui consegne sono poste a confronto nella Tab. 19.

Come osservato *supra*, la tipologia C prevede un'unica parte, e si rileva in tutte le tracce di tutti gli anni la medesima formulazione della consegna: *Puoi articolare il tuo elaborato in paragrafi opportunamente titolati e presentarlo con un titolo complessivo che ne esprima sinteticamente il contenuto*: l'uso di *puoi* lascia appunto la libertà di paragrafare e titolare, o meno, l'elaborato, pertanto, ai fini valutativi, ciò risulta influente.

Se osserviamo la prima parte della consegna, relativa alle operazioni logiche richieste, si nota che, in tutte le tracce, appare il verbo *rifletti* (o il termine *riflessioni*), eccetto due: C 1 di 2023 e C 2 di 2024 che hanno *Esponi il tuo punto di vista e confrontati in maniera critica*; nel solo C 2 di 2022 si legge *Argomenta il tuo punto di vista*.

Anno 2019	
C 1	Sono trascorsi quasi quaranta anni dall'uccisione del Generale Carlo Alberto Dalla Chiesa, ma i valori richiamati nel discorso di commemorazione sopra riportato rimangono di straordinaria attualità. Rifletti sulle tematiche che si evincono dal brano, traendo spunto dalle vicende narrate, dalle considerazioni in esso contenute e dalle tue letture, dalle tue conoscenze, dalle tue esperienze personali. Puoi articolare il tuo elaborato in paragrafi opportunamente titolati e presentarlo con un titolo complessivo che ne esprima sinteticamente il contenuto.
C 2	A partire dal contenuto dell'articolo di Gatti e traendo spunto dalle tue conoscenze, letture ed esperienze, rifletti sul rapporto tra sport, storia e società. Puoi arricchire la tua riflessione con riferimenti a episodi significativi e personaggi di oggi e/o del passato. Puoi articolare il tuo elaborato in paragrafi opportunamente titolati e presentarlo con un titolo complessivo che ne esprima sinteticamente il contenuto.
Anno 2022	
C 1	Rifletti sulle questioni poste nel brano e confrontati anche in maniera critica e facendo riferimento alle tue conoscenze, alle tue esperienze personali e alla tua sensibilità, con la tesi espressa dall'autore, secondo il quale occorre ripensare la politica e l'economia a partire dalla consapevolezza, generata dalla pandemia, della nostra comune fragilità e del nostro comune destino. Puoi articolare il tuo elaborato in paragrafi opportunamente titolati e presentarlo con un titolo complessivo che ne esprima sinteticamente il contenuto.
C 2	In questo stralcio del loro saggio <i>Tienilo acceso</i> , gli autori discutono dei rischi della rete, soprattutto in materia di web reputation. Nel tuo percorso di studi hai avuto modo di affrontare queste tematiche e di riflettere sulle potenzialità e sui rischi del mondo iperconnesso? Quali sono le tue riflessioni su questo tema così centrale nella società attuale e non solo per i giovani? Argomenta il tuo punto di vista anche in riferimento alla cittadinanza digitale, sulla base delle tue esperienze, delle tue abitudini comunicative e della tua sensibilità. Puoi articolare il tuo elaborato in paragrafi opportunamente titolati e presentarlo con un titolo complessivo che ne esprima sinteticamente il contenuto.
Anno 2023	
C 1	Nella <i>Lettera aperta</i> indirizzata nel dicembre 2021 al Professor Patrizio Bianchi, allora Ministro dell'Istruzione, i firmatari, illustri esponenti del mondo accademico e culturale italiano, hanno espresso una serie di riflessioni relative all'esame conclusivo del secondo ciclo di istruzione. Esponi il tuo punto di vista e confrontati in maniera critica con le tesi espresse nel testo. Puoi articolare il tuo elaborato in paragrafi opportunamente titolati e presentarlo con un titolo complessivo che ne esprima sinteticamente il contenuto.
C 2	Nell'articolo di Marco Belpoliti viene messo in evidenza un atteggiamento oggi molto comune: il non sapere attendere, il volere tutto e subito. A partire dal testo proposto e traendo spunto dalle tue esperienze, dalle tue conoscenze e dalle tue letture, rifletti su quale valore possa avere l'attesa nella società del "tempo reale". Puoi articolare il tuo elaborato in paragrafi opportunamente titolati e presentarlo con un titolo complessivo che ne esprima sinteticamente il contenuto.
Anno 2024	
C 1	Nell'opera autobiografica da cui è tratto il testo proposto, Rita Levi-Montalcini (1909-2012), premio Nobel per la Medicina nel 1986, considera l'imperfezione come valore. A partire dal brano e traendo spunto dalle tue esperienze, dalle tue conoscenze e dalle tue letture, rifletti su quale significato possa avere, nella società contemporanea, un "elogio dell'imperfezione". Puoi articolare il tuo elaborato in paragrafi opportunamente titolati e presentarlo con un titolo complessivo che ne esprima sinteticamente il contenuto.



C 2	Nel brano l'autore riflette sul mutamento che ha subito la scrittura diaristica a causa dell'affermazione dei blog e dei social: esponi il tuo punto di vista sull'argomento e confrontati in maniera critica con le tesi espresse nel testo. Puoi articolare il tuo elaborato in paragrafi opportunamente titolati e presentarlo con un titolo complessivo che ne esprima sinteticamente il contenuto.
-----	---

**Tabella 19: Consegne a confronto: tipologia C (*Riflessione critica*).**

Gli ausili e spunti di ragionamento, oltre naturalmente al testo di appoggio, appaiono sostanzialmente analoghi a quelli proposti per la tipologia B:

- il solo testo di appoggio (C 2 del 2023 e in C 2 del 2024)
- *letture* (C 1 e C 2 del 2019; C 2 del 2023; C 1 del 2024)
- *conoscenze* (C 1 e C 2 del 2019; C 1 del 2022; C 2 del 2023; C 1 del 2024)
- *esperienze personali* (C 1 e C 2 del 2019; C 1 e C 2 del 2022; C 2 del 2023; C 1 del 2024)
- *sensibilità* (C 1 del 2022; C 2 del 2022)
- *abitudini comunicative* (C 2 del 2022)
- *episodi significativi e personaggi di oggi e/o del passato* (C 2 del 2019).

Si rileva che, escludendo le ultime due categorie, evidentemente legate allo specifico contesto comunicativo, le più rappresentate sono esattamente quelle previste anche per A e per B: *letture e conoscenze*; le rimanenti, *esperienze* e soprattutto *sensibilità*, fanno parte di un ambito estremamente soggettivo e personale, come analogamente osservato per B. In questi tipi di produzione l'esperienza ci mostra che la frequente pratica scrittoria e compositiva risultano fondamentali per condurre i ragazzi a fare scelte ragionate e responsabili circa le fonti dei loro ragionamenti, i criteri di rilevanza, l'ordine in cui disporli, l'equilibrio con cui sceglierli, evitando sbilanciamenti verso modalità espressive esclusivamente soggettive.

Secondo quanto *supra* rilevato, non appare giustificato richiedere di impiegare registri espressivi particolarmente formali, né di evitare l'uso della prima persona, pur se queste e simili indicazioni compaiono talora tassativamente già nelle tracce sin dal primo Biennio. La consegna richiede un testo "coerente e coeso": l'affermazione è tautologica, dato che il testo deve essere per definizione "coerente e coeso"; non vi sono, del resto, né esplicite indicazioni relative alla struttura testuale, alle sue parti o componenti, e al loro ordine compositivo, né differenze rilevanti rispetto alla consegna di A e di B. A ben vedere, una consegna così formulata può essere intesa come implicita autorizzazione a uscire dalla gabbia delle strutture obbligate, certo non nel senso di consentire un tipo di elaborato qualsiasi per ciascun argomento o testo; al contrario, se la libertà dello studente è accompagnata dalla responsabilità e dalla motivazione a scrivere e esprimersi, suona come un invito a leggere e analizzare, sin dalle ore curricolari, differenti realizzazioni individuali di tipologie generali.

## 5. Che cosa (far) leggere, che cosa (far) scrivere

Non sembra dunque praticabile né la strada del *teaching to the test*, né quella di *teaching to anything but the test*. È necessario progettare un lavoro *by design*, nel migliore interesse degli studenti.

Il più vistoso limite della didattica laboratoriale, come sovente viene intesa e praticata, è ritenere che l'innovazione debba necessariamente consistere nel rigettare in blocco tutta la tradizione, compresi magari i contenuti culturali e la storia letteraria, così che la laboratorialità viene ridotta a semplificazione e facilitazione di attività e pratiche comuni, ovvero completamente nuove, ma “nel vuoto”. In alternativa, viene fatta consistere nel voler mantenere i tradizionali assetti e limitarsi a collocare, ogni tanto, qua e là, un modulo “innovativo” (secondo metodologie diverse, non necessariamente coerenti tra di loro) o un compito di realtà, svolti come lavoro di gruppo, o come approfondimenti, in funzione talora ludica e motivante<sup>51</sup>.

Per quanto esperienze nuove e diverse possano essere apprezzate e risultare formative e interessanti, è sempre presente il rischio della “piantina di Maycomb”<sup>52</sup>: occorre semmai prevedere percorsi coerenti e sostenibili, e porli in dialogo e relazione reciproca entro una progettazione lungimirante, realizzata *by design*, intenzionale sin dall'inizio.

La normativa riguardante la didattica speciale (MIUR Nota 1143 17/5/2018) richiede di non limitarsi a aggiungere misure straordinarie a curricoli che restano ordinari, bensì di progettare curricoli inclusivi, che rispondano alle esigenze formative e al profilo della specifica classe, e prevedano l'adattamento del singolo al contesto, ma anche viceversa. A nostro parere, un ragionamento analogo può essere fatto valere anche per la didattica laboratoriale: una varietà di approcci, attività e percorsi eterogenei non è – di sicuro non è sempre, né per tutti – produttiva.

Senza la pretesa di poter fornire indicazioni valide per tutti e in assoluto, richiamandoci alla nostra esperienza, a partire dallo studio della storia letteraria, rileviamo che il limite dell'insegnamento fondato su principi storicistici non risiede nell'impianto medesimo, indispensabile per orientare lo studente e svolgere analisi dei testi, bensì nel fatto di essere l'unica prospettiva praticata. Abbiamo riscontrato utile e proficuo, poi, proporre agli studenti, per ciascun anno di corso, attività di lettura e di scrittura svolte in parte in orario curricolare e però accompagnate da paralleli progetti di lettura e scrittura indipendenti, dotati di *purpose*, e ragionevolmente monitorati e valutati dal do-

---

<sup>51</sup> Per la definizione di didattica laboratoriale, ci permettiamo di rinviare ancora al nostro contributo nella sezione *Ricerca* di questo fascicolo.

<sup>52</sup> Cfr. Gallagher, Kittle 2018: 22-23.

cente: prevedere letture ampie e diversificate, ritagliando appositi spazi, secondo un'azione mirata<sup>53</sup>; praticare, inoltre, progetti di scrittura fondati su scelte e decisioni personali più che su una valutazione continua e invasiva, e nel contempo tali da insegnare ai ragazzi a interrogare i testi, a creare e costruire loro stessi i loro percorsi letterari e critici<sup>54</sup>: formare i giovani non solo a rispondere alle domande, bensì a porsele, e a sapere dove cercare le risposte, come cercarle, e come dibatterle<sup>55</sup>.

Insegnare a leggere/scrivere (anche agli studenti più grandi, in modo totalmente diverso rispetto ai più piccoli<sup>56</sup>) è un'opportunità importante, sfidante e remunerativa anche per noi docenti: analizzare e commentare i testi in dettaglio, leggerli insieme alla nostra classe, condurre i ragazzi, ciascuno a suo modo, a percorrere strade diverse, sviluppare interesse e passione, scoprire un po' per volta opere di *fiction* e anche saggi, articoli e studi.

La nostra esperienza ci ha mostrato che il *workshop* o WRW – nella versione specifica per la Scuola superiore, come l'abbiamo in questi due articoli sommariamente descritta, sulla base delle indicazioni desunte dai testi americani originali – da un lato, supera la logica delle attività e esperienze episodiche, dall'altro quella dei percorsi standardizzati, preconfezionati e uguali per tutti<sup>57</sup>. Alcune abitudini e prassi di lavoro possono infine diventare dei veri e

---

<sup>53</sup> Esistono ricerche e statistiche che dimostrano come anche solo dieci minuti di lettura al giorno rendono possibile un miglioramento delle prestazioni dello studente, non solo nelle discipline linguistico-letterarie: cfr. Gallagher, Kittle 2018: 29-31 e Beers, Probst 2017, 135.

<sup>54</sup> «A writer needs to take risks and experiment in order to improve, but student writers suffer when their efforts are treated like bread dough, to be smacked down just as it begins to rise. [...] If students take risks and we grade every stumble, they will stop moving» (Gallagher, Kittle 2018: 128).

<sup>55</sup> «Compelling essays are less about certainty and more about exploration. In coming to understand or explore a subject in an essay, the writer should not be bound by form or style» (Kittle, Gallagher 2021: 1).

<sup>56</sup> Ci richiamiamo al modello di lettura strategica rappresentato attraverso la *Scarborough's Reading Rope* (Scarborough 2001), secondo cui l'abilità di lettura è raffigurata visualmente come una corda costituita da molteplici fili, che rappresentano le componenti (abilità e strategie) della *Skilled Reading*: di queste, solo alcune, le *lower strands*, vanno ritenute "finite", vengono di norma apprese in età infantile e nel tempo divengono *increasingly automatic* (*Phonological Awareness, Decoding, Sight Recognition*), mentre le altre cinque, le *upper strands*, risultano potenzialmente "infinite", possono essere costantemente implementate e vengono definite *increasingly strategic* (*Background Knowledge, Vocabulary, Language Structures, Verbal Reasoning, Literacy Knowledge*).

<sup>57</sup> «We need a map to set the pace and to organize our thinking. We need a deep understanding of where we are going and how units connect to intentionally deepen our students' skill sets in reading, writing, listening, speaking, and critical thinking [...] we must plan units with purpose and vision from the start, or we risk a curriculum of parts that won't help students understand the whole of literacy [...] There is an intentional planned arc to a school year [...] We know we are not moving students through books or units, but rather moving students toward greater independence and control of their decisions and experiences as readers and writers. We love the challenge of this complex work» (Gallagher, Kittle 2018: 44).

propri atteggiamenti (*attitude*) e modificare in modo significativo e duraturo le competenze e i comportamenti degli studenti:

Students will engage in reading when they are given time to read, choice in what they read, and access to the best books we can get our hands on. Students will approach writing with greater ease when they've practiced generating their own thinking instead of being restricted by the teacher's questions. [...] it builds curiosity – an interest in language, in words, and in analyzing the moves writers make to create sentences that hold our attention (Gallagher, Kittle 2018: 223)

## Riferimenti bibliografici

- Atwell, Nancie (2014), *In the Middle. A lifetime of learning about writing, reading and the adolescents*, Portsmouth NH, Heinemann.
- Beers, Kylene – Probst, Robert E. (2017), *Disrupting Thinking: Why How We Read Matters*, New York, Scholastic.
- Booth, Wayne C. (1983), *The Rhetoric of Fiction*, Chicago, University of Chicago Press.
- Gallagher, Kelly – Kittle, Penny (2018), *180 days. Two teachers and the quest to engage and empower adolescents*, Portsmouth NH, Heinemann.
- Kittle, Penny – Gallagher, Kelly (2021), *Four essential studies. Beliefs and practices to reclaim student agency*, Portsmouth NH, Heinemann.
- Leondini, Stefania (2020), *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», 2, pp. 109-128.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2010), *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'art. 10, comma 3, del d.P.R. 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo d.P.R.*
- Richards, Jack C. (2013), *Curriculum Approaches in Language Teaching: Forward, Central, and Backward Design*, in «RELC Journal», 44 (1), pp. 5-33.
- Rosenblatt, Louise M. (1956), *The Acid Test for literature teaching*, in «The English Journal», 45, 2 (Feb. 1956), pp. 66-74.

- Scarborough, Hollis S. (2001), *Connecting Early Language and Literacy to Later Reading (Dis)Abilities: Evidence, Theory, and Practice*, in Neuman S. – Dickinson D. (Eds.), *Handbook for Research in early literacy*, New York, Guilford Press.
- Von Foerster, Heinz (1987), *Sistemi che osservano*, Roma, Astrolabio Ubaldini.
- Wiggins, Grant – McTighe, Jay (2011), *The Understanding by Design guide to creating high-quality units*, Alexandria VA, ASCD.
-

