

Perché la scuola fa scrivere sempre meno? Ovvero come cambia la scrittura a scuola

Guido Benvenuto*

Riassunto: L'assunto che a scuola si scriva sempre meno richiede un approfondimento sia sulle finalità che lo scrivere scolastico ha perseguito negli anni, sia sulla natura delle ricerche condotte sul campo. Oggi la scrittura scolastica rischia di essere considerata una richiesta obsoleta e troppo difficile per i nostri studenti, perché poco praticata, e perché forse richiesta per assolvere solo a una funzione di valutazione finale e non come percorso e risorsa per organizzare meglio il pensiero e il piano comunicativo. I cambiamenti nelle forme di scrittura in questo ultimo ventennio sono stati davvero molti, e a questi si aggiungono quelli richiesti dalla situazione pandemica provocata dal Covid-19. Ma la didattica della scrittura presenta ancora molte ombre, sia dal punto di vista delle innovazioni, sia da quello docimologico. I monitoraggi fin qui condotti non sono riusciti ad offrire prospettive per una didattica della scrittura che conduca ad un vero e proprio curriculum della scrittura scolastica. Lo scrivere scolastico deve essere ripensato non più in termini di generica motivazione dello studente all'apprendere scolastico, ma di atteggiamento nei confronti delle attività di scrittura proposte a scuola. Nell'età digitale gli studenti richiedono di sviluppare e praticare altre forme di scrittura per aumentare le dimensioni comunicative e creative. Il compito degli insegnanti, allora, non consiste nel rendere piacevoli i compiti o semplificarli, bensì nel dare un valore alla scrittura scolastica, alle sue diverse forme, alla sua utilità per fini comunicativi, espressivi, sociali.

Parole chiave: scrittura scolastica, didattica della scrittura, motivazione a scrivere, dimensione comunicativa, dimensione creativa.

English title: Why does the school make students write less and less? Or how writing changes at school.

Abstract: The school makes students write less and less. This assumption requires an in-depth study both on the purposes that school writing has pursued over the years, and on the nature of the research conducted in the field. Today school writing risks being considered an obsolete and too difficult request for our students, because it is not practiced, and because perhaps it is required to fulfill only a final evaluation function and not as a path and resource to better organize thought and communicative skills. In the last twenty years, there were many changes in the forms of writing, including those required by the pandemic situation caused by Covid-19. But the teaching of writing still presents many shadows, both from the point of view of innovations and assessment of written tasks. The monitoring conducted so far failed to offer perspectives for a teaching of writing that leads to a real curriculum of school writing. School writing must be rethought no longer in terms of the student's general motivation for learning at school, but

* Sapienza Università di Roma, Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione.
Email: guido.benvenuto@uniroma1.it



in terms of attitude towards the writing activities proposed at school. In the digital age, students require to develop and practice other forms of writing to increase the communicative and creative dimensions. The task of teachers, then, does not consist in making writing exercises pleasant or in simplifying them, but in giving a value to school writing, to its various forms, to its usefulness for communicative, expressive and social purposes.

Keywords: school writing, teaching of writing, motivation to write, communicative dimension, creative dimension.

Lo scrivere scolastico è un tema che intreccia attenzioni didattiche, campi di studio pluridisciplinari e diversi approcci metodologici. In considerazione proprio della molteplicità dei piani di interesse e delle diverse prospettive di analisi della tematica, si propone qui di dettagliare e argomentare un discorso di natura pedagogica, che punti a ripercorrere la dimensione della pratica della scrittura nelle dimensioni delle prassi didattiche prevalenti e delle indagini empiriche che possono documentare i cambiamenti di prospettiva didattica in questi ultimi decenni.

L'assunto che a scuola si scriva sempre meno richiede, difatti, un approfondimento sia sulle finalità che lo scrivere scolastico ha perseguito negli anni, sia sulla natura delle ricerche condotte sul campo, utili per rilevare le dimensioni e i progressi nell'acquisizione delle competenze di scrittura nei diversi gradi scolastici.

1 La scrittura a scuola oggi: un compito ritenuto pleonastico

Partiamo dall'oggi e da una riflessione sul senso della scrittura scolastica che rischia di essere considerata una richiesta obsoleta e troppo difficile per i nostri studenti, perché poco praticata, e perché forse richiesta per assolvere solo a una funzione di valutazione finale e non come percorso e risorsa per organizzare meglio il pensiero e il piano comunicativo.

È ancora presente l'eco della discussione, tutta giornalistica, sull'abolizione delle prove scritte all'esame di stato (già maturità). Gli studenti, attraverso un portale (*change.org*), fanno partire una petizione nel finire dell'anno 2021 e chiedono al ministro dell'Istruzione, Patrizio Bianchi, a gran voce di eliminarle (circa 40.000 firme): «Noi studenti maturandi chiediamo l'eliminazione delle prove scritte all'esame di maturità 2022, poiché troviamo ingiusto e infruttuoso andare a sostenere un esame scritto in quanto pleonastico, i professori curricolari, nei cinque anni trascorsi, hanno avuto modo di toccare con mano e saggiare le nostre capacità. L'ulteriore stress di un esame scritto remerebbe contro un fruttuoso orale indispensabile come primo passo verso l'età adulta». Si apre così un dibattito, che alcuni accademici e studiosi di chiara fama come Luca Serianni, ma anche insegnanti di scuola e responsabili di area sindacale accolgono pronunciandosi su alcune testate nazionali per difendere tutta la centralità e necessità di far scrivere a scuola, forse ancor di più, e non di eliminare ciò che si presenta come "ostacolo" per gli studenti. Un ostacolo che nasconde proprio la

difficoltà che hanno gli adolescenti nell'uso della lingua scritta. Serianni scrive: «Non bastano la goffaggine espressiva, e diciamo pure, l'ingenuità della lettera a farmi saltare sulla sedia. Per i ragazzi e le ragazze che hanno lanciato, e firmato, la petizione provo rispetto e simpatia. La loro è una reazione istintiva che comprendo: fuggire davanti alle difficoltà o alle prove che vengono percepite come tali. L'avrebbero avuta anche i loro coetanei cinquant'anni fa. Ma decisamente non sono d'accordo» (la Repubblica, 21.11.2021).

Molte le voci che si sono alzate¹, tutte concordi sulla necessità di non abbassare l'asticella, di non accettare lo scoraggiamento e il senso di inadeguatezza rispetto a compiti impegnativi, ma piuttosto di valorizzare i percorsi di scrittura, di espressione e comunicazione a largo spettro, per garantire lo sviluppo di competenze argomentative, dialogiche e linguistiche così necessarie allo sviluppo di capacità logiche e critiche di tutti e di tutte. La scuola, dunque, non deve abbassare la guardia rispetto alla richiesta di compiti complessi, ma forse orientare le richieste di scrittura, così come di altri compiti scolastici, focalizzando maggiormente alcune funzioni comunicative ed espressive e costruendo curricoli che portino a

¹ Il preside Alfonso D'Ambrosio, chiamato in causa recentemente da Orizzonte Scuola sulla petizione degli studenti che chiedono l'eliminazione della prova scritta, scrive: «Se i ragazzi dicono di togliere lo scritto noi non li possiamo assecondare. L'esame di maturità ci mette a confronto con un'esperienza concreta. Esperire su un processo complesso», insiste D'Ambrosio. Quindi, «abbiamo paradossalmente bisogno di un vero esame di maturità, un esame ancora più rigoroso. Abbiamo bisogno di educare gli studenti al rispetto delle regole. Dei compiti, delle consegne. Di un esame che rispetti il loro percorso».

Anche Enrico Galiano, scrittore e insegnante, interviene in merito al dibattito relativo alla petizione lanciata dagli studenti che chiedono di eliminare gli scritti dell'esame di stato. «Questa petizione in cui chiedete di non scrivere un tema d'esame ci dice che avete bisogno di scriverne sempre di più durante l'anno. Durante tutti gli anni di scuola».

Anche Loredana De Petris di LeUsi non sembra d'accordo: «È un'ipotesi che lascia molto perplessi, perché non si tratta soltanto di una verifica finale ma di coltivare e mantenere nei ragazzi la capacità di argomentare e di scrivere intorno a un pensiero», dice la senatrice.

«È certamente vero – aggiunge – che occorre aggiornare obiettivi e strumenti della valutazione condotta in uscita dai percorsi formativi, guardandosi bene tuttavia dalla tentazione di abbassare semplicemente l'asticella: sarebbe un danno enorme per il sistema di istruzione, per il Paese e prima ancora per i ragazzi stessi, che hanno invece l'esigenza e il diritto di vedersi offrire una formazione di qualità. Un diritto cui si accompagna per gli studenti il dovere di assumersi fino in fondo la parte di responsabilità e di impegno di loro competenza», ha detto invece la segretaria generale Cisl Scuola, Maddalena Gissi, che punta proprio sulla prova scritta di italiano.

Dello stesso avviso anche gli altri colleghi dello Snals e della Flc Cgil: «Eliminare la prova scritta all'esame di stato sarebbe un errore imperdonabile, significherebbe convincere i ragazzi che non sono più in grado di affrontare questa prova, che la pandemia ha portato via loro le capacità, le competenze, le opportunità. No, non si può procedere per sottrazione, bisogna valorizzare i percorsi e lavorare sulla formazione dei giovani senza assecondarne paure e debolezze, perché la scuola serve anche e soprattutto a dare gli strumenti ai giovani per affrontare le difficoltà, non per aggirare gli ostacoli», dice Elvira Serafini, che guida il sindacato Snals.

Per Francesco Sinopoli, della Flc Cgil, «sarebbe un errore accogliere la proposta di abolire la prova scritta di lingua italiana nell'esame di Stato, pur avvertendo il disagio di centinaia di migliaia di ragazze e ragazzi, creato soprattutto da tanti mesi di didattica a distanza. È a questo disagio che bisogna rispondere e c'è ancora il tempo utile per farlo. Stando vicini agli studenti con un progetto non solo di sicurezza sanitaria ma anche di aiuto e sostegno psicologico e didattico, offrendo loro un potenziamento di quelle attività importanti per giungere con maggiore sicurezza e tranquillità all'appuntamento conclusivo».

governare le sintassi e ad arricchire il lessico dei nostri studenti. La scrittura, più dell'oralità, diventa uno strumento didattico di maggior duttilità proprio perché permette di lasciare traccia delle parole, della struttura linguistica e del pensiero, perché richiede un tempo più lungo e una necessità di ricorrere a strategie prima linguistiche quindi metalinguistiche, per pianificare, organizzare e controllare il discorso.

2 Scrittura e educazione linguistica democratica

Già De Mauro a partire dagli anni '70, in numerosi contributi, aveva sottolineato la necessità di scardinare la centralità e prevalenza di alcune forme troppo generiche e poco autentiche di scrittura scolastica. La critica al predominio e unicità del «tema» come scrittura della tradizione e poco utile alla promozione di diverse forme di scrittura, era volta alla promozione di un'educazione linguistica attenta alla variabilità dei destinatari, alle diverse funzioni comunicative nella scrittura e nell'oralità e all'attivazione di diversi processi cognitivi. Nel 1973, con la nascita del Giscel (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica)² si promuovono azioni di riflessione e di formazione in servizio per gli insegnanti delle scuole, mettendo a punto un manifesto con le famose *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* (<https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>), utile al nostro discorso sulla critica e crisi della scrittura a scuola. Nella VII Tesi si espongono i limiti della pedagogia linguistica tradizionale, e tra essi si ricorda l'eccessiva centralità del «tema»:

C) Nella stessa produzione scritta, la pedagogia linguistica tradizionale tende a sviluppare la capacità di discorrere a lungo su un argomento, capacità che solo raramente è utile, e si trascurano altre e più utili capacità: prendere buoni appunti, schematizzare, sintetizzare, essere brevi, saper scegliere un tipo di vocabolario e fraseggio adatto ai destinatari reali dello scritto, rendendosi conto delle specifiche esigenze della redazione di un testo scritto in rapporto alle diverse esigenze di un testo orale di analogo contenuto (cioè, imparando a sapersi distaccare, quando occorre, da una verbalizzazione immediata, irriflessa, che più è ovviamente presente e familiare al ragazzo) (Tesi n.7, *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*).

² Il Giscel nasce nel 1973 come filiazione diretta della SLI, annoverando tra i suoi promotori Tullio De Mauro e i linguisti Raffaele Simone e Lorenzo Renzi. Dopo due anni dalla sua costituzione, il gruppo elaborò un documento, redatto nella sua prima versione da De Mauro, e destinato a diventare il manifesto programmatico dell'associazione e insieme l'atto di nascita di un nuovo modo d'intendere l'insegnamento linguistico. Il documento prese il nome di *Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica*, pubblicato la prima volta nel 1975.

3 La competenza dello scrivere scolastico: un'indagine internazionale

A queste riflessioni e critiche si ricollega strettamente una grande indagine, a carattere nazionale e internazionale, che negli anni '80 del secolo scorso ha inteso promuovere sia un piano di rilevazione sul campo, sia ragionare sulla possibile definizione di «competenza di scrittura per la scuola». Ci riferiamo all'indagine sulla scrittura, denominata l'IEA-IPS, promossa a livello internazionale³. Un'indagine che ha permesso di rilevare risultati in termini di performance da parte degli studenti dei diversi ordini scolastici, complessivamente sufficienti nella scuola primaria ma insufficienti nelle altre popolazioni (media e superiori), con notevoli differenze di prestazione tra le macro-aree (Nord-Ovest, Nord-Est, Centro, Sud, Sud e Isole) e differenze tra i sessi a vantaggio delle ragazze, che ottengono in genere punteggi migliori in tutte le popolazioni considerate. Ma accanto al livello di rilevazione empirica l'indagine ha promosso una riflessione di ordine teorico e didattico per dimensionare la competenza di scrittura e indicare un vero e proprio costrutto di scrivere scolastico, per indagare le didattiche in atto a livello nazionale e prospettare un piano di valutazione ancorato su criteri concordati e discutere le problematiche docimologiche connesse.

Uno degli obiettivi centrali dell'intera indagine era proprio quello di mettere a punto un solido costrutto dello «scrivere scolastico», ma anche di criteri e standard di riferimento rispetto alla competenza di scrittura in differenti ordini scolastici. La possibilità di valutare le competenze di natura non strettamente oggettivabile attraverso la misura di una serie di prestazioni è tuttora una tematica calda nella scuola, ma è indubitabile che il tema della valutazione va strettamente connesso alle dimensioni poste al centro della didattica. Questa sottolineatura riprende la questione della qualità e quantità delle scritture scolastiche. La definizione di un modello che definisse le competenze richieste nella produzione di testi, nella scrittura, e il dominio delle attività di produzione scritta, che desse conto cioè dei tipi di testo che uno studente può essere chiamato a produrre e delle loro caratteristiche rimanda al principio di validità nelle valutazioni. Nella figura 1 si presenta il «Modello di validità di costrutto dello scrivere scolastico» con le diverse dimensioni della competenza nello scrivere scolastico e le loro interrelazioni.

³ All'indagine sulla produzione scritta promossa nel 1984-85 dall'IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) - IPS (Indagine Produzione Scritta) hanno partecipato 14 Paesi, fra cui l'Italia. Nove tipologie di scritture scolastiche sono state proposte a tre popolazioni di studenti di diversi livelli scolari (elementare, media e superiori) e la valutazione è stata curata da team nazionali di correttori composti da insegnanti dello stesso livello scolare degli studenti. La valutazione per ogni elaborato è stata attribuita con punteggi distinti su diverse dimensioni concordate e oggetto di formazione dei valutatori: 1) Valutazione globale, 2) Contenuto, 3) Organizzazione, 4) Stile e registro, 5) Grammatica, 6) Ortografia, 7) Calligrafia, 8) Impresione generale, 9) Impaginazione, 10) Lessico. I risultati dell'indagine sono pubblicati con molto ritardo. Per approfondire l'indagine, gli strumenti e i risultati che ha coinvolto, in Italia, campioni rappresentativi di studenti di quinta primaria, di terza media, del secondo e quarto anno della scuola secondaria superiore, per un totale di circa 4.800 studenti, si veda Lucisano P. (1988); Visalberghi A., Corda Costa M. (a cura di) (1995).

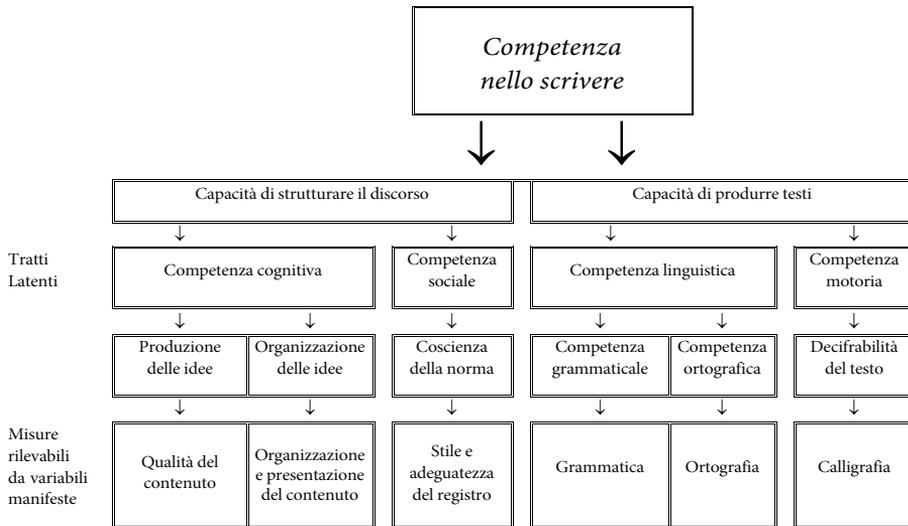


Fig. 1: Modello di validità di costrutto (cfr. Takala, Vahapassi, 1983).

Il punto che la stessa indagine ha quindi dovuto pianificare e utilizzare per l'indagine empirica ha riguardato proprio la rilevazione dei livelli di prestazione nella scrittura. È stata messa a punto una serie di stimoli adeguati (prove di scrittura corredate di istruzioni) per una valida ed affidabile valutazione del costrutto indicato. Essi sono stati selezionati sia alla luce del modello teorico assunto, sia in base alle diverse indagini pilota svolte nei vari paesi partecipanti; nella figura 2 si offre il «Modello dell'area dello scrivere scolastico (dominio) utilizzato per la selezione delle prove».

Per affrontare la dimensione valutativa, quindi, e adottare un metodo di valutazione affidabile (vedi i criteri indicati in fig. 1, *Misure rilevabili da variabili manifeste*), l'indagine IEA-IPS ha predisposto un complesso piano sia formativo, per preparare i correttori a una valutazione comparabile a livello nazionale e internazionale, sia docimologico, per definire criteri e metodologie di analisi dei prodotti di scrittura.

I criteri per la valutazione dovevano disporsi su un continuo dalla valutazione di tipo globale (olistica, in base alla considerazione del testo nella sua dimensione complessiva) a quella analitica (per tratti, in base alla misurazione/valutazione di aspetti specifici). Un esempio di criterio adottato per la valutazione di un singolo tratto (organizzazione e presentazione del contenuto) per una prova (riassunto) era il seguente: «Verificate se le idee principali del brano sono ben collegate e vi è continuità tra un paragrafo e l'altro. Verificate inoltre se lo studente ha presentato le

		Processi cognitivi			
		Riprodurre	Organizzare-Riorganizzare	Inventare-Produrre	
		Contenuti			
Funzione/intenzione comunic. prevalente	Destinatario	Fatti-Idee	Eventi	Cose, fatti, idee, stati d'animo	Idee, stati d'animo, nuove realtà
<i>Apprendere</i>	Se stesso	Copiare, scrivere sotto dettatura	Riscrivere una storia letta o ascoltata <u>Prova 3: ristesura di una storia</u>	Prendere appunti, riassumere, fare un sommario, parafrasare <u>Prova 2: riassunto</u>	Commentare a margine un testo, metafore, analogie
<i>Esprimere</i>	Se stesso, altri	Descrivere stati d'animo <u>Prova 4a:</u>	Scrivere una storia personale, tenere un diario, scrivere una lettera personale <u>Prova 5: Composizione narrativa</u>		Scritti riflessivi, saggi a carattere personale <u>Prova 7: Comp. riflessiva</u> <u>Prova 8: Comp. libera</u>
<i>Informare</i>	Altri	Citare, compilare un modulo, scrivere un avviso <u>Prova 1a: lettera con descrizione di una bicicletta</u> <u>Prova 1b: lettera con descrizione di se stesso</u>	Resoconti, notizie, istruzioni, telegrammi, avvisi circolari, messaggi, riassunti <u>Prova 1c: biglietto ai familiari</u> <u>Prova 1d: biglietto di giustificazione</u> <u>Prova 2: riassunto</u>	Direttive, descrizioni tecniche, biografie, rapporti scientifici, resoconti di esperimenti <u>Prova 4b: Descrizione di un procedimento</u>	Scritti espositivi, definizioni, saggi e articoli, presentazione di libri, commenti
<i>Convincere</i>	Altri	Citare da autorità o esperti	Scrivere lettere commerciali <u>Prova 1e: domanda di impiego</u>	Annunci pubblicitari, volantini, testimonianze di opinioni e di punti di vista personali <u>Prova 9: lettera di consigli</u>	Scritti persuasivi, editoriali, saggi e articoli <u>Prova 6: Comp. persuasiva</u>
<i>Intrattenere</i>	Altri	Citare poesie o prose	Scrivere storie partendo dal finale, scrivere finali di storie, rielaborare storie <u>Prova 5:</u>	Definire una parola	Scritti poetici, parodie, versi, testi teatrali

Fig. 2: Modello dell'area dello scrivere scolastico (dominio) utilizzato per la selezione delle prove (trad. e adatt. da Vahapassi, 1982).

varie idee in forma concisa omettendo dettagli non necessari. [...]». I criteri dovevano essere utilizzati in maniera uniforme da più valutatori, per garantire affidabilità nella correzione e quindi è stato predisposto un preciso piano di formazione dei valutatori e di correzione incrociata, per raggiungere un affidabile livello di accordo nella valutazione e nell'uso dei criteri di valutazione. Una volta definita la scheda con i tratti (indicatori) da misurare e messo a punto un manuale per la descrizione dei singoli criteri per la misurazione, è stato necessario trovare un accordo su cosa dovesse corrispondere a un certo livello di punteggio. La scala di misura adottata andava da un minimo di 1, che significava che l'elaborato rispondeva alle istruzioni/criterio in modo inadeguato, a un massimo di 5, che significava che l'elaborato rispondeva alle istruzioni/criterio in modo eccellente. Per aiutare i correttori a raggiungere un affidabile livello nella valutazione, sono stati utilizzati alcuni elaborati modello, cioè esemplificativi di un determinato punteggio per specifici tratti.

L'indagine IEA-IPS e le riflessioni promosse dai Gruppi di Educazione Linguistica democratica hanno quindi portato ad allargare il campo delle «scritture a scuola» nell'ottica di una maggiore flessibilità e funzionalità della lingua come strumento di espressione e di comunicazione. Una logica conseguenza è stata proprio quella di differenziare le forme di scrittura indicandole come diverse tipologie da scegliere sia alla prova di fine scuola secondaria di stato di primo grado (licenza scuola media) sia alla prova d'esame di fine scuola secondaria di secondo grado, con l'esame di stato (già maturità).

4 Prove di esame e tipologie di scritture scolastiche: riforme e monitoraggi

Con l'introduzione del nuovo esame di stato, nell'anno scolastico 1998/1999, che ha sostituito per la scuola secondaria superiore il vecchio «esame di maturità», non poche novità e cambiamenti hanno riguardato le forme della scrittura scolastica. Nel Regolamento art. 4, comma 2 (cfr. L. 425/97, art. 3, comma 1) si legge: «La prima prova scritta è intesa ad accertare la padronanza della lingua italiana o della lingua nella quale si svolge l'insegnamento, nonché le capacità espressive, logico-linguistiche e critiche del candidato, consentendo la libera espressione della personale creatività; essa consiste nella produzione di uno scritto scelto dal candidato tra più proposte di varie tipologie, ivi comprese le tipologie tradizionali, individuate annualmente dal Ministro della pubblica istruzione con il decreto di cui all'articolo 5, comma 1».

Gli studenti, dopo anni di discussioni e dibattiti sulla centralità del «tema» come forma unica di scrittura e di impostazione didattica dell'italiano, si sono trovati, in sede di esame, a scegliere tra più tracce, tutte indicate dal Ministero della Pubblica Istruzione. Cambiando le modalità di scrittura, si è messa mano ad una completa trasformazione che avrebbe dovuto investire sempre più l'organizzazione didattica, le scelte organizzative di insegnamento per le diverse discipline e non solo della lingua italiana (Benvenuto, 2001).

Nel Decreto Ministeriale 18 settembre 1998, n. 356 sono stati così presentati i primi tipi di prima prova:

- A. analisi e commento, anche arricchito da note personali, di un testo letterario o non letterario, in prosa o in poesia, corredato da indicazioni che orientino nella comprensione, nella interpretazione di insieme del passo e nella sua contestualizzazione;
- B. sviluppo di un argomento scelto dal candidato tra quelli proposti all'interno di grandi ambiti di riferimento storico-politico, socio-economico, artistico-letterario, tecnico-scientifico. L'argomento può essere svolto in una forma scelta dal candidato tra modelli di scrittura diversi: saggio breve, relazione, articolo di giornale, intervista, lettera. Per l'anno scolastico 1998/99 le forme di scrittura da utilizzarsi da parte del candidato sono quelle del saggio breve o dell'articolo di giornale;

- C. sviluppo di un argomento di carattere storico, coerente con i programmi svolti nell'ultimo anno di corso;
- D. trattazione di un tema su un argomento di ordine generale, attinto al corrente dibattito culturale, per il quale possono essere fornite indicazioni di svolgimento.

Alcune tipologie sono ancora in forte continuità con la tradizionale scrittura dei «temi». Lo «sviluppo di argomento storico» e la «trattazione di un tema su argomento di ordine generale» si muovono ancora in quella direzione, mentre le prime due tipologie sono in ogni caso innovazioni di rilievo. Soprattutto la richiesta di stesura di elaborati in forma di «saggio breve», di «relazione», di «articolo di giornale», di «intervista», o di «lettera», da un lato recepisce le forme di scrittura più funzionali nella società contemporanea e già largamente presenti nell'insegnamento della scrittura e nell'analisi della lingua sin dalla scuola dell'obbligo, dall'altro dà impulso a un'educazione linguistica più articolata e funzionale. La scrittura documentata che «permette agli studenti di scrivere testi a partire da informazioni precise e concrete, evitando così il rischio che essi compongano elaborati generici, banali, inutilmente retorici, come sono tanti temi» (Pallotti, 2002) diventa l'alternativa al tema di italiano. D'altro canto, le diverse forme di scrittura all'esame di stato diventano un campo di ricerca e approfondimento, soprattutto per il Cede (Centro Europeo per l'Educazione) e successivamente per l'INVALSI (Istituto Nazionale per la VALutazione del Sistema di Istruzione e Formazione).

Da una prima analisi delle prove all'esame di stato, emerge che la scelta degli studenti converge fortemente sulla tipologia del «saggio breve» e «articolo di giornale», come riportato nella tabella seguente (tratta da Benvenuto, 2007), e il dibattito su tema e altre forme di scrittura a scuola diventa sempre più vivo nel decennio, così come ripreso da Serianni (2009): «È accaduto che per contrastare il principale difetto del tema, ossia la genericità, e per affrancare gli scritti scolastici dai rischi dello sproloquio, lo stesso studente sia stato sollevato dall'incombenza di ricercare gli spunti e le testimonianze più eloquenti per sviluppare adeguatamente le proprie idee. Qualcun altro decide di volta in volta che cosa sia importante, pertinente ed efficace per discutere un certo argomento [...] È più frequente che nel passato la censura nei confronti di studenti che nei temi esprimono una loro opinione su una questione d'attualità, su un passaggio storico o su un testo letterario senza un'adeguata documentazione. Così la prova definita «articolo di giornale», con il suo corredo di «documenti» da riciclare si sta configurando come un *refugium peccatorum* [...]».

Tipologia traccia	Anni scolastici		
	2003	2004	2005
Analisi del testo	15,5	12	6
Saggio breve o articolo di giornale	62,6	55	88
Tema storico	8,5	17	3
Tema di cultura	13,4	16	3

Tab. 1: Scelta tra tipologia di prima prova, Confronto tra aa.ss., valori percentuali (fonte: Miur, Ufficio stampa: 2004, 84,7% della pop. naz., 491.345; 86,7 della pop. naz., 481.695).

Una rilevazione sul campo riguarda la raccolta di copie dei documenti originali sull'intero territorio nazionale, permettendo a gruppi di ricerca come, ad esempio, l'Irrsae del Piemonte, di curare l'elaborazione di un modello di analisi delle capacità di scrittura e la sua applicazione ai testi prodotti in sede d'esame (Ambel, Faudella, 2001).

Una successiva ricerca sulle prove dell'esame è a cura dell'INVALSI (Grosi, 2015), che ha effettuato a livello nazionale una «valutazione dei livelli di apprendimento degli studenti a conclusione dei percorsi dell'istruzione secondaria superiore, utilizzando le prove scritte degli esami di stato» (Art. 2 della Legge n.1 dell'11/01/2007). Si tratta di una indagine complessa, che ha considerato gli elaborati prodotti dagli studenti nelle sessioni 2007 (prima fase), 2009 (seconda fase) e 2010 (terza fase), approfondendo e affinando nel suo percorso diversi aspetti della valutazione.

Nella *terza fase* l'indagine si è concentrata, in particolare, sull'analisi degli errori più diffusi nell'uso della lingua italiana. Il campione degli elaborati dell'esame di stato 2010 è stato corretto non più al fine della valutazione del testo prodotto, ma della rilevazione degli errori più diffusi, con l'ausilio di uno strumento appositamente costruito: la *Scheda di rilevazione degli errori ricorrenti nella produzione scritta*⁴.

L'analisi ha prodotto una casistica degli errori ricorrenti nella produzione scritta, in uscita dalla scuola secondaria di secondo grado a livello testuale, grammaticale, lessicale e ideativo: l'area nella quale viene rilevata la percentuale maggiore di errori è quella ideativa (oltre il 50% di errori), con presenza di errori rilevanti in tutti i descrittori dell'area su oltre il 25% delle prove codificate, e in particolare nei descrittori «Consistenza e precisione di informazione e dati, assenza di affermazioni a vario titolo imprecise» (nell'80,2% delle prove) e «Rielaborazione delle informazioni, assenza di affermazioni estemporanee o non mediate» (nell'82% delle prove). Di entità inferiore, ma non meno significativa, la presenza di errori rilevata tramite il descrittore «Organizzazione degli argomenti intorno ad un'idea di fondo, presenza e sviluppo di un'idea di fondo» (nel 57,6% delle prove) e tramite il descrittore «Scelta di argomenti pertinenti, presenza di riferimenti adeguati e funzionali al discorso» (nel 46,2% delle prove) (cfr. Di Chiacchio, Giangiacomo, 2012)⁵.

Dalle ricerche e dibattiti sul tema emerge la necessità di rimettere mano alle

⁴ L'indagine è stata realizzata nell'ambito di una collaborazione tra INVALSI e Università La Sapienza di Roma, con la consulenza scientifica del professor L. Serianni.

⁵ Il piano metodologico della ricerca ha previsto l'estrazione campionaria dall'insieme delle prove raccolte per l'a.s.2009/2010. Il campione originario è costituito da n. 1192. Su tale gruppo sono state effettuate la ricorrezione e le analisi psicometriche delle schede utilizzate a tale scopo. • 893 alunni dei quali è stata raccolta la sola prova di italiano • 155 alunni dei quali è stata raccolta la sola prova di matematica • 144 alunni di cui sono state raccolte le prove di italiano e matematica. Le prove raccolte, tolte le prove disperse (76) e quelle non inviate (49) sono state in totale 1067. Delle 1037 prove di italiano (893 + 144) ne sono state scelte casualmente circa il 50%; mentre le 144 prove di matematica con italiano in comune sono state analizzate tutte (Di Chiacchio, Giangiacomo, 2012, p. 18).

tipologie di scrittura nella prova di esame di stato e dal 2018 si offrono quattro tipologie di prova scritta di italiano a scelta del candidato (tipologia A – analisi del testo; tipologia B – saggio breve o articolo di giornale; tipologia C – tema storico, tipologia D – tema di ordine generale), le 3 tipologie sono: 1) Tipologie di prova A: Analisi e interpretazione di un testo letterario italiano; B: Analisi e produzione di un testo argomentativo; C: Riflessione critica di carattere espositivo-argomentativo su tematiche di attualità. Si punta, nuovamente, a differenziare il compito di analisi e di scrittura, per promuovere una maggiore varietà di scrittura e di didattiche orientate a processi di elaborazione, produzione e riflessione ad ampio spettro (vedi riquadro).

Quadro di riferimento per la redazione e lo svolgimento della prima prova scritta dell'esame di Stato, per tutti i percorsi e gli indirizzi dell'istruzione liceale, tecnica e professionale

Tipologia A: Analisi e interpretazione di un testo letterario italiano, compreso nel periodo che va dall'Unità d'Italia ad oggi. Saranno fornite due tracce che possano coprire due ambiti cronologici o due generi o forme testuali.

Tipologia B. Analisi e produzione di un testo argomentativo. La traccia proporrà un singolo testo compiuto o un estratto sufficientemente rappresentativo ricavato da una trattazione più ampia, chiedendone in primo luogo un'interpretazione/comprendimento sia dei singoli passaggi sia dell'insieme. La prima parte sarà seguita da un commento, nel quale lo studente esporrà le sue riflessioni intorno alla (o alle) tesi di fondo avanzate nel testo d'appoggio, anche sulla base delle conoscenze acquisite nel suo specifico percorso di studio.

Tipologia C. Riflessione critica di carattere espositivo-argomentativo su tematiche di attualità. La traccia proporrà problematiche vicine all'orizzonte esperienziale delle studentesse e degli studenti e potrà essere accompagnata da un breve testo di appoggio che fornisca ulteriori spunti di riflessione. Si potrà richiedere al candidato di inserire un titolo coerente allo svolgimento e di organizzare il commento attraverso una scansione interna, con paragrafi muniti di un titolo.

Sia per quanto concerne i testi proposti, sia per quanto attiene alle problematiche contenute nelle tracce, le tematiche trattate potranno essere collegate, per tutte le 3 tipologie, agli ambiti previsti dall'art. 17 del D. Lgs 62/2017, e cioè: • Ambito artistico, • Ambito letterario, • Ambito storico, • Ambito filosofico, • Ambito scientifico, • Ambito tecnologico, • Ambito economico, • Ambito sociale.

5 Un'indagine longitudinale sulle prove di scrittura nell'esame di stato

Di particolare rilievo un recente monitoraggio condotto dall'IPRASE (Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa) del Trentino, dal titolo *Come cambia la scrittura*, su un corpus di 3000 temi prodotti dal 2001 al 2016 a disposizione in formato elettronico. Una precedente ricerca, sempre dell'IPRASE

(*Scritture di scuola*), e che richiameremo in conclusione, aveva raccolto dati sulle scritture scolastiche degli studenti al termine dell'obbligo di istruzione (Boscolo, Zuin, 2015).

Questa nuova indagine ha la prerogativa di avere una prospettiva longitudinale. Quindici anni di scritture, esaminati da molteplici punti di vista, per rispondere proprio alla domanda al centro di questo contributo: come cambia la scrittura nella scuola, osservandola in un arco di quindici anni? Inoltre: 1) se cambia, come interagiscono la scrittura a scuola e l'italiano contemporaneo? 2) Si può creare un sistema automatico che fornisca i dati per trovare le risposte, interpretare i fenomeni, individuare nuovi ambiti di ricerca? Davvero gli studenti usciti dalla scuola «non sanno più scrivere»? In che direzione va l'italiano? L'italiano scolastico ha sue peculiarità? E come si rapporta con l'italiano che sta fuori dalla scuola? L'italiano dell'uso medio o contemporaneo, con le sue tendenze, quanto e come influenza l'italiano che si studia e si usa nelle classi? Quali strumenti nuovi può predisporre la scuola per allinearsi con l'evoluzione linguistica e culturale? Come preserva la scuola il proprio ruolo di tutela e conservazione, nel contesto di un ambiente e di una cultura sempre più proiettati verso molteplici modalità di comunicazione ed espressione? E dunque, come si può insegnare meglio a scrivere?

I risultati, le suggestioni e le prospettive che il monitoraggio ha permesso di raggiungere e argomentare sono raccolti in diverse pubblicazioni, da cui traiamo solo alcune riflessioni utili al nostro discorso, rimandando ai diversi volumi per l'approfondimento (IPRASE, 2020a, 2020b, 2021). La trilogia di volumi permette di analizzare in modo estremamente accurato le dimensioni linguistiche per le scritture sottoposte ad analisi, circoscritta, per motivi di maggiore precisione metodologica, alla tipologia di "saggio breve". Nel primo volume sono state esplicitate le basi teoriche e metodologiche, descrivendo lo strumento informatico elaborato appositamente per l'analisi computazionale. Nel secondo volume vengono presentati i risultati dei tratti linguistici che si riferiscono a sintassi, lessico e testualità, nel terzo volume i risultati riguardanti il lessico e la morfosintassi.

Riportiamo alcune conclusioni parziali (IPRASE, 2020a, pp. 14-15):

- in generale non vi sono differenze molto significative nel lasso di tempo considerato, a parte, ma è ancora da accertare con sicurezza, un certo irrigidimento nella formalizzazione dei testi e la tendenza ad aderire sempre più a modelli testuali ben precisi e definiti, in generale su una base di prescrizioni tendenzialmente chiusa;
- la sintassi tende a semplificarsi, o meglio la subordinazione tende a divenire più semplice, soprattutto attraverso la composizione di periodi con poche frasi e dipendenti solo di primo livello e subordinate «deboli» come le relative, mentre regredisce l'uso delle congiunzioni subordinanti, oppure, quando c'è, è difficoltoso (si vedano l'uso di affinché e di sebbene); ma è vero anche che ciò non necessariamente inficia la coesione e coerenza dei testi, che tendono ad essere espresse da una parte con nessi di tipo implicito e dall'altra con legami



di tipo analogico o intuitivo; si espande lo stile «spezzato» mentre lo stile «periodico» si conferma quello preferito dalla tradizione scolastica, ma dimostra difficoltà di realizzazione corretta;

- nella scrittura dei compiti dell'esame di stato gli studenti non osano, puntano a una lingua tutto sommato media, formale, senza forti escursioni; non si può parlare di deciso avvicinamento al parlato, in quanto gli studenti utilizzano una prosa tradizionale, da «norma sommersa»; anche le frasi fatte cui fanno ricorso sembrano manifestare la convinzione che elevino il registro della composizione;
- si rileva buona padronanza grafica degli anglicismi e non si notano, tranne che in casi assai rari, scelte derivate dagli usi digitali della comunicazione (simboli matematici, k invece di ch, nn invece di non); vi sono, invece, come da previsione, usi indebiti o espressivi delle maiuscole, gestione dei dubbi negli apostrofi con eliminazione dell'elisione e dell'apocope (una anima, invece che un'anima, quale invece che qual), usi indebiti degli accenti;
- appaiono consolidate tendenze nell'utilizzo degli articoli, dei verbi, dei pronomi personali, con semplificazione dei sistemi e adozione degli usi comunicativi più diffusi.

6 Prospettive didattiche

I cambiamenti nelle forme di scrittura in questo ultimo ventennio sono stati davvero molti, e a questi si aggiungono quelli richiesti e condizionati dalla situazione pandemica provocata dal Covid-19. Ma la didattica della scrittura e di conseguenza della valutazione delle scritture in ambito scolastico presenta ancora molte ombre, sia dal punto di vista delle innovazioni, sia da quello docimologico. Forse i continui e recenti cambiamenti hanno destabilizzato l'organizzazione scolastica e la collegialità, richiedendo una più organica e diffusa formazione degli insegnanti, specifica per la didattica della scrittura. Accanto alla spinta all'innovazione i monitoraggi fin qui condotti non sono riusciti ad offrire piste condivise per il cambiamento e prospettive per una didattica della scrittura che investa le diverse discipline e conduca ad un vero e proprio curriculum della scrittura scolastica.

Le riforme fin qui apportate all'organizzazione del sistema degli esami e alla formazione degli insegnanti in relazione alla didattica della scrittura purtroppo non rispondono ad un disegno organico e di ciò risentono maggiormente gli studenti che, come sottolineato nel primo paragrafo, vedono nella scrittura più un ostacolo che una risorsa. Anche cambiando le tipologie di scrittura, per avvicinarle alle funzioni comunicative più autentiche e predisponendo didattiche innovative, il punto di vista degli studenti punta alla riduzione e semplificazione delle scritture a scuola. Ma come sottolineato anche dal punto di vista della ricerca sulla motivazione a scuola, si deve ripensare allo scrivere scolastico non più in termini di generica motivazione dello studente all'apprendere scolastico, ma di atteggiamento nei confronti delle attività di scrittura proposte a scuola. Gli studenti non

riconoscono come “significative” le attività proposte, non vi ravvisano un senso e un valore personale, soprattutto se le proposte sono di natura valutativa e non la logica conseguenza di progettualità e attività gratificanti e cooperative. Una recente indagine di analisi motivazionale sulle prove di scrittura scolastica (Cortiana, 2020), alla domanda «Quali testi scrivi malvolentieri?» posta a studenti di tutti i gradi scolastici, rileva un «rifiuto motivazionale» proprio sulle forme di scrittura più coercitive: il riassunto per la scuola primaria (Grafico 1) e i testi su argomento imposto per la secondaria di primo e secondo grado (Grafico 2).

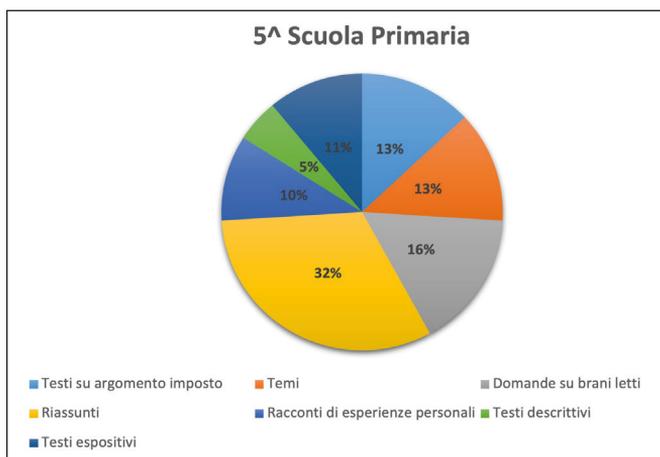


Grafico 1: Distribuzione delle risposte al quesito n. 3 degli alunni di 5ª scuola primaria.

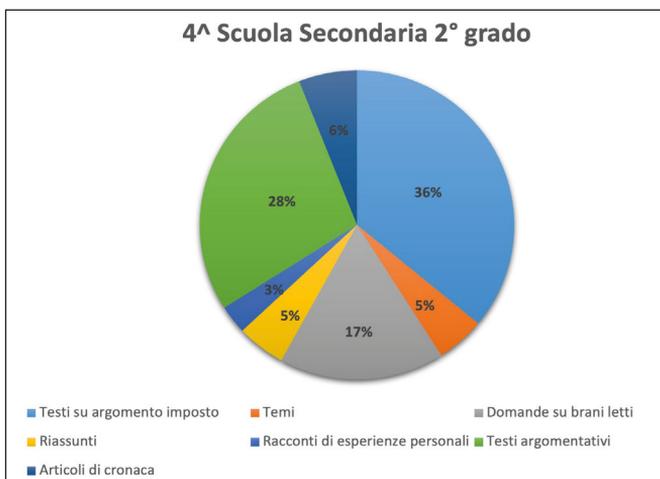


Grafico 2: Distribuzione delle risposte al quesito n. 3 degli alunni di 4ª scuola secondaria 2º grado.

Tutti gli studi concordano quindi sul fatto che quando l'esercitazione scolastica della scrittura è fine a se stessa o al più finalizzata alla valutazione, si riduce notevolmente la motivazione allo scrivere e l'abilità stessa richiesta.

Il fattore motivazione è considerato da tutti decisivo per spronare a scrivere sia dentro che fuori la scuola, ma una parte non trascurabile di docenti (Boscolo, Zuin, 2015) ritiene che la motivazione non sia sufficiente a promuovere competenze né, soprattutto, che le attività motivanti siano utilizzate dagli studenti come occasione per apprendere meglio la scrittura. Il riassumere peraltro è proposto come esercizio fondamentale per apprendere la scrittura (75%), più dell'analizzare e comparare testi diversi (62%), del parafrasare (52%), del riscrivere e rielaborare testi (46%), del leggere testi esemplari (27%). Il 79% dei docenti non crede che il computer debba diventare lo strumento fondamentale per la produzione di testi scritti e il 78% ribadisce che la videoscrittura non è un elemento essenziale per insegnare a scrivere, con ciò confermando la scarsa propensione a proporre esercitazioni con l'utilizzo del computer, il 73% ritiene che produrre testi in collaborazione aiuti gli studenti ad imparare a scrivere, aprendo interrogativi sulle ragioni per cui questo tipo di attività viene poco o per nulla realizzata nella pratica. Per inciso, nei seminari di restituzione i docenti hanno dichiarato di sentirsi poco preparati sulle metodologie di lavoro cooperativo in genere, o di considerare tali metodologie poco compatibili con la rigida frammentazione del tempo scuola.

Questa innegabile differenza tra le dichiarate finalità formative indicate dagli insegnanti e le richieste degli studenti porta ad una naturale dissociazione motivazionale che fa registrare da parte degli insegnanti il mancato raggiungimento dei risultati attesi, e da parte degli studenti una crescente de-motivazione nell'esercizio della scrittura scolastica.

Nell'età digitale gli studenti richiedono di sviluppare e praticare altre forme di scrittura per aumentare le dimensioni comunicative e creative. Inoltre, la pratica di scrittura da compito individuale prettamente scolastico, deve configurarsi come strumento per acquisire, elaborare e comunicare conoscenza. Compito della scuola, degli insegnanti, di una didattica della scrittura non consiste quindi nel rendere piacevoli i compiti o semplificarli, in ragione di un più facile raggiungimento di traguardi minimi, bensì di dare un senso, di dare un valore alla scrittura scolastica, alle sue diverse forme, alla sua utilità per fini comunicativi, espressivi, sociali.

In questi ultimi decenni si sono studiati gli effetti delle nuove tecnologie sui processi di apprendimento e sulla motivazione a scrivere, ricordando che la costante esposizione a risorse tecnologiche porta gli studenti a sviluppare menti «ipertestuali» (Prensky, 2001). Si tratta di aprirsi a prospettive didattiche che abbraccino un concetto di *new literacies*. Gli insegnanti devono promuovere forme di espressione nuova, e offrire agli studenti la possibilità di scegliere quale modalità utilizzare per comunicare le proprie idee, per favorire la motivazione e aumentare la libertà espressiva.

Non siamo quindi ancora riusciti, proprio per gli eccessivi cambiamenti non sostenuti da adeguate competenze degli insegnanti e una revisione dei curricula, a offrire una visione di utilità e di crescita attraverso la scrittura scolastica. I dibattiti giornalistici e le ricerche di settore non hanno ancora trovato un necessario sostegno e seguito nelle politiche scolastiche e riforme normative.

Sta il fatto che scrivere a scuola è diventato tra i compiti più difficili e meno motivanti per gli studenti. Gli insegnanti sono tentati, spesso, di buttare la spugna e di semplificare le richieste e i compiti scolastici, quando invece occorre ripensare le didattiche, anche quella della scrittura, nella direzione di offrire molteplici esperienze e occasioni sfidanti, che mettano in gioco e stimolino apprendimenti in collegamento con la vita reale, con gli usi sociali e con ricadute extrascolastiche. Per una formazione di competenze effettive, e non solo di pratiche esercitative che mortificano la didattica e spengono gli entusiasmi degli studenti, occorre promuovere attività che diano senso alla scrittura, al suo uso prospettico e funzionale.

Rimane quindi una responsabilità di chi insegna a scrivere, a casa e soprattutto a scuola, quella di adottare didattiche innovative e riflessive, creative e collaborative: predisporre curricula della scrittura di natura interdisciplinare, perché la scrittura è strumento per il pensiero a diversi livelli e con diverse funzioni; impostare una didattica della scrittura per imparare a scrivere testi di diverso tipo, ancor più oggi utilizzando le diverse tecnologie e con prospettive comunicative diverse. Certo non è sempre semplice, né per gli insegnanti, né per gli studenti. Ed è per questo che occorre promuovere piani di formazione per i docenti, utili a consolidare competenze di metodologia didattica, che promuovano attività coinvolgenti e attivino le diverse forme di scrittura. E se la scuola, nel tempo, ha ridotto le richieste di scrittura, a vantaggio di altre abilità linguistiche (oralità, ascolto e lettura), abbassando tra l'altro le aspettative e i traguardi formativi, dovremmo provare a invertire la tendenza, aumentando le attività di scrittura, soprattutto di natura espressiva e creativa. Scrivere nelle diverse forme, molto di più: per diversi destinatari, per il sociale, per ricordare, per ritrovarsi, e incontrarsi, approfittando anche dei dispositivi digitali e dell'uso dei social, allargando in tal modo gli spazi comunicativi, per la condivisione e il confronto.

Riferimenti bibliografici

- Ambel M., Faudella P. (a cura di) (2001). *Le capacità di scrittura negli esami di stato*, CEDE. Milano: FrancoAngeli.
- Benvenuto G. (2007). *Gli esami sono maturi? Critiche e prospettive docimologiche per gli Esami di Stato*. Roma: Anicia.
- Boscolo P., Zuin E. (2015). *Come scrivono gli adolescenti: Un'indagine sulla scrittura scolastica e sulla didattica della scrittura*. Bologna: il Mulino.
- Cortiana P. (2020). *I significati dello scrivere a scuola nell'era digitale. Analisi motivazionale e proposte didattiche*. Padova: Cleup.

- Di Chiacchio C., Giangiacomo P. (2012). Gli esiti della ricerca. Risultati delle analisi descrittive, nel Rapporto disponibile sul sito dell'INVALSI. https://nuovoutile.it/pdf/PAROLE%20-%20RAPPORTO_ITALIANO_prove_2010.pdf
- Bazerman C. (2012). Writing, Cognition, and Affect from the Perspectives of Sociocultural and Historical Studies of Writing. In V. Berninger (ed.) (2012). *Past, Present, and Future Contributions of Cognitive Writing Research to Cognitive Psychology*. Psychology Press/Taylor Francis Group, pp. 89-104.
- Bazerman C., Prior P. (eds.) (2003). *What Writing Does and How it Does it*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kostouli T. (2009). A Sociocultural Framework: Writing as a Social Practice. In R. Beard, D. Myhill, J. Riley, M. Nystrand (a cura di). *The SAGE Handbook of Writing Development*. London: SAGE, pp. 98-116.
- Grossi L. (2015). *La competenza di scrittura nella prima prova dell'esame di Stato*. <https://la-ricerca.loescher.it/la-competenza-di-scrittura-nella-prima-prova-dell-esame-di-stato/>
- IPRASE (2020a) (a cura di Ruele M., Zuin E.). *Come cambia la scrittura a scuola. Rapporto di ricerca*. Editore Provincia Autonoma di Trento - IPRASE Trento. <https://www.iprase.tn.it/documents/20178/1926170/Come+cambia+la+scrittura+a+scuola.+Rapporto+di+ricerca/bd2d75a2-d8d8-4b2a-9f88-2816b6ce293f>
- IPRASE (2020b) (a cura di Ruele M.). *Come cambia la scrittura a scuola. Quaderno di ricerca # 1: sintassi, testualità, punteggiatura e lessico*. Editore Provincia Autonoma di Trento - IPRASE Trento. <https://www.iprase.tn.it/documents/20178/1926170/Come+cambia+la+scrittura+a+scuola+2020/225aa6f5-8b4a-47c5-87188bb3f6e0b209>
- IPRASE (2021) (a cura di Zuin E.). *Quaderno n. 2 - prima parte aspetti grafici e ortografia*. Editore Provincia Autonoma di Trento - IPRASE Trento. https://www.iprase.tn.it/documents/20178/6233092/WP5_Come+cambia+la+scrittura+a+scuola+2021/05bdcebc-769b-4247-9cda-3feed6d7e096
- Lucisano P. (1988). Appunti sui primi risultati dell'indagine IEA-IPS. *Ricerca Educativa*, a. V, n. 2-3.
- Nelson N. (2001). Discourse synthesis: Process and Product. In R.G. Mcinnis (a cura di). *Discourse synthesis: Studies in social and contemporary social epistemology*. Westport, CT: Praeger, pp. 379-396.
- Nelson N., Calfee R.C. (1998). The reading-writing connection viewed historically. In N. Nelson, R.C. Calfee (a cura di). *The reading-writing connection*. The Ninety-seven Yearbook of the National Society for the Study of Education-part 2, Chicago: University of Chicago Press, pp. 1-52.
- Pallotti G. (2002). La scrittura documentata. In A.R. Guerriero (a cura di). *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all'esame di Stato. Idee per un curriculum*. Quaderni del Giscel, Firenze: La Nuova Italia, pp. 122-151.
- Prensky M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants, Part 1. *On The Horizon*. 9, 3-6.
- Purves A.C., Takala S. (1982). An International Perspective on the Evaluation of Written Composition. *Evaluation in Education: an International Review Series* (Special issue), 5 (2).
- Serianni L., Benedetti G. (2009). *Scritti sui banchi. L'Italiano a scuola tra alunni e insegnanti*. Roma: Carocci.

- Takala S., Vahapassi A. (1983). *On the Specification of the Domain of Writing*. IER, Institute for Educational Research, University of Jyväskylä, Finland.
- Russell D. (1997). Rethinking Genre in School and Society: An Activity Theory Analysis. *Written Communication*, 14, pp. 504-554.
- Vahapassi A. (1982). On the Specification of the Domain of Written Composition. In A.C. Purves, S. Takala. An International Perspective on the Evaluation of Written Composition. *Evaluation in Education: an international review series* (Special issue), 5 (2).
- Visalberghi A., Corda Costa M. (a cura di) (1995). *Misurare e valutare le competenze linguistiche*. Firenze: La Nuova Italia.