

sulla scrittura quotidiana, ed in particolare gli esercizi sui *post-it* e sui messaggi dei cellulari nel *Manuale di educazione alla scrittura* di Susanna Conti e Dario Corno, La Nuova Italia, Firenze 2000).

Per quanto riguarda la prima distinzione, occorre anzitutto far

via Ferrararesso nel sottolineare che spesso, nel mondo giovanile (e non solo), la scrittura elettronica non ha niente a che vedere con quella cartacea: stiamo assistendo probabilmente alla nascita di un "terzo genere" rispetto alla tradizionale distinzione tra parlato e

scrittura. Ma la ragione che sembrano addirittura considerare superflua la revisione di compiti in classe corretti e valutati: quando si sa il voto, si sa tutto! Il resto è già stato cancellato nella memoria personale, per essere sostituito da nuovi contenuti. Si trasferisce quindi una modalità della scrittura digitale

veramente, sito personale di Luisa Carrada, *copywriter* ed *editor* in una grande azienda, che propone una "cassetta degli attrezzi" concepita non per la scuola, ma per tutti coloro che hanno un lavoro, come il suo, "fatto anche di scrittura").

In questo momento, mi limito a

In conclusione: la scrittura elettronica non è né nemica né alleata naturale dell'insegnante di Italiano. Dipende dal modo in cui viene utilizzata, come ogni strumento. L'unica cosa che non possiamo più fare è ignorarla, perché è entrata di prepotenza nelle vite dei nostri ragazzi, ed anche nelle nostre. •

LETTERE A CHICHIBIO

Diamo il voto ad Armellini

Ligia alle direttive ho, negli ultimi anni, corretto i saggi brevi dei miei studenti usando una griglia suggerita da un ispettore scolastico; ma nella correzione dell'ultimo, non tanto per un moto di rabbia, quanto soffrendo della limitatezza degli indicatori, consapevole che nella loro pretesa valutativa non riuscivano a considerare i testi nella loro essenza, sono tornata al vecchio, obsoleto, giudizio. Insomma, non sono stata assolutamente scientifica e sarei dunque suscettibile di rimproveri. Mi ha pertanto confortato leggere sul numero 30 di «Chichibio» l'articolo di G. Armellini relativo alla valutazione.

Splendida la massima riportata alla fine del suo scritto: «Ciò che veramente conta non può essere contato» (I. Thompson). Non posso che augurarmi che ogni insegnante ne condivida il senso tanto condivisibile da apparire persino ovvio. Ma come ogni verità semplice nella sua esplicitazione, tra le righe dell'articolo si nasconde una competenza magistrale, una riflessione profonda non solo sulle teorie di quelli che definisce «pedagogisti ministeriali», ma su tutta la

storia di coloro che si sono, proficuamente o meno, occupati dell'attività dell'apprendimento e della sua relazione con quella dell'insegnamento.

Ecco dunque che al punto 1. si attacca drasticamente il sistema scolastico che, come se nulla dall'ultimo '800 a oggi fosse accaduto, si ancora alla tesi comportamentistica che, al di là del dualismo classico psiche-corpo, considera la mente una scatola nera nella quale non è possibile guardare. Nell'immagine deterministica dell'apprendimento che ne consegue, la correttezza di una prestazione è facile da valutare: deve solo corrispondere allo stimolo dato.

Il punto 2., nel quale Armellini critica la necessità di scomporre un'azione valutativa in unità, rimanda al pur superato elementismo strutturalista di Wundt, che presuppone di trattare sperimentalmente fenomeni come le sensazioni (ma non fenomeni psichici complessi come il linguaggio e la formazione dei concetti), e pretende addirittura di non attribuire ai dati dell'esperienza significati o valori derivati dalla cultura.

Le due asserzioni teoriche appena accennate nulla considerano della soggettività dell'individuo, ma neanche forse potrebbero, vista la temperie positivista entro la quale si svi-

luppano, mentre Comte passa in rassegna tutto lo scibile ritenuto indiscusso e valido dai metodi scientifici, mentre Morselli inventa addirittura il craniometro, riducendo la dimensione dello spirito a quella del cranio. Ma certo è a questo clima che ci si avvicina quando si avanzano pretese valutative oggettive!

Più in sintonia Armellini appare invece con la teoria della *Gestalt* là dove essa, sostenendo una visione olistica, afferma che il tutto è più delle sue semplici parti, che la globalità di un fenomeno non può essere spiegata ricorrendo solamente all'unione dei suoi elementi.

Le riflessioni di Armellini rimandano certamente agli studi di Vigotskij che pure riflette sul valore della mediazione sociale e sugli strumenti culturali che sottostanno a ogni sviluppo cognitivo, sostenendo in pratica quanto l'ideologia marxista aveva già evidenziato auspicando un agire educativo libero da supporti extrastorici e assoluti.

Non solo si è finalmente giunti alla conclusione che quanto avviene nella mente dell'uomo è importante, ma si ha anche la visione ecologista, nell'ambito del cognitivismo (ma certo non quello di prima generazione, della famosa metafora mente-com-

puter, che pensa all'uomo come a un sistema di elaborazione delle informazioni) che considera quanto in effetti noi insegnanti non possiamo misurare: tutto l'insieme delle relazioni che gli esseri umani, e tali sono gli studenti e gli insegnanti, intrattengono tra di loro e con l'ambiente. Si ha simpatia per Bronfenbrenner che enfatizza quanto macrosistema, ecosistema e microsistemi influiscano sulla soggettività. «L'unitarietà degli esseri umani coinvolti nella relazione valutativa» sembra dunque a questo punto, un concetto che dovrebbe da tutti essere condiviso!

Al punto 3., il binomio obiettivi/prerequisiti che Armellini sottopone giustamente a critica, non può non fare pensare al superamento della teoria stadiale di Piaget che presuppone che lo sviluppo preceda e determini l'apprendimento. È un superamento riscontrabile non solo in Vigotskij, ma già nel funzionalismo di James e Dewey, evidentemente più consapevole di chi, ancora oggi si affanna nella verifica dei prerequisiti, nonostante anche con Garder il loro valore appaia già messo in crisi, specialmente quando si vogliono stabilire i raccordi tra i diversi ordini di scuola.

Nello stesso punto Armellini sottolinea la ricerca di senso dalla quale

non si dovrebbe prescindere, accostandosi, con cautela a un approccio socioculturale, con fermezza a un ermeneutico, poiché quest'ultimo presuppone il coinvolgimento attivo dello studente-soggetto esistente.

E infine, nel punto 4., parlando di complessità, e quindi praticamente della non sintetizzabilità né del mondo né del singolo studente, e della conseguente umiltà che tale epistemologia dovrebbe suggerire, Armellini sottintende non solo la stessa ermeneutica, quanto già Socrate che, consapevole del proprio non sapere, si dimostra superiore alla presunta sapienza altrui.

Sono cosciente di non avere ancora dichiarato esplicitamente lo scopo delle mie osservazioni, tra l'altro alquanto (sottolineo alquanto) parziali. Lo faccio ora: conservando ancora un certo grado di ironia, nonostante il clima non di vita ma di sopravvivenza, denunciato da F. Marchese (sempre nel numero 30 della rivista), mi sono chiesta: misuriamo quanto delle teorie dell'apprendimento conosce (o esplicita) Armellini. Il voto sarebbe bassissimo! Valutiamolo invece, e concediamogli persino la lode!

Norma Stramucci