

IN DIFESA DEL «TEMA»

Giuliano Minichiello

È proprio indispensabile sancire la morte del tema di Italiano? A dare una rapida scorsa ai programmi della scuola dell'obbligo e pensando all'esame finale di stato, che ha una inevitabile ricaduta su tutto il processo formativo che ad esso conduce, sembrerebbe proprio di sì. Il tema non è «attuale», è un tipo di verifica giudicato scarsamente attendibile, retorico, autoritario e tendenzialmente conformista. Sarebbero da preferirsi prove diverse: dialoghi, articoli giornalistici, riassunti, analisi testuali eccetera eccetera. Mi proverò a dimostrare le seguenti tesi:

1. il declino del tema di Italiano dipende più da un suo cattivo uso che da una reale insufficienza del modo in cui è articolato;
2. è una prova indispensabile di accertamento del possesso di alcune specifiche capacità;
3. è uno strumento educativo in ordine a finalità non solo logico-linguistiche ma anche etiche.

Le origini reali del tema, nella sua forma argomentativa e dimostrativa, sono assai antiche. Erano «temi» o «argomenti» le discussioni della Sofistica greca, come i discorsi intrecciati nei dialoghi platonici o le discussioni su argomenti opinabili di cui si occupò Aristotele nei *Topici*. Si potrebbe continuare l'elenco, passando in rassegna le modalità di insegnamento in età romana, medievale, moderna: in forme diverse è sempre presente la struttura di fondo della prova argomentativa, in cui consiste l'essenza autentica della composizione scritta che chiamiamo tema. È naturale che, proprio a causa della sua universalità – almeno nella nostra cultura, – esso tenda a trasformarsi, periodicamente, in semplice rassegna di luoghi comuni nel senso aristotelico del termine. È proprio ciò che è accaduto progressivamente nella scuola italiana, in cui però, a questo aspetto per molti versi fisiologico di entropia didattica, si sono aggiunti elementi spuri, di cui la proliferazione commerciale dei «temari» è il più evidente e nocivo: quello che ha ragionevolmente suggerito di ridimensionare il valore del tema come prova di accertamento del profitto.

La degenerazione della sua classica forma non toglie al tema una sostanziale unicità. Se fossero disponibili forme di dimostrazione diverse dal ragionamento lineare e consequenziale, e modi di controllo del patrimonio lessicale, grammaticale, linguistico, differenti da una prova scritta, non vi sarebbero problemi dal punto di vista logico-didattico. Ma il fatto è che, fino a prova contraria, la capacità argomentativa si dimostra ragionando, cioè esponendo «in pubblico» le proprie «ragioni», secondo l'antica e nobile procedura del collegamento logico di una proposizione a un'altra in vista di una conclusione. *Habitus conclusionum* definiva la scienza S. Tommaso: la dimostrazione vittoriosa è prova di scientificità, nel senso più ampio del termine, come la soluzione di un problema o l'applicazione corretta di conoscenze già in nostro possesso a situazioni nuove e imprevedibili. La dimostrazione scritta di una tesi o la sua confutazione è ciò che fa del tema un modo non facilmente sostituibile di dimostrazione oggettiva del possesso di fondamentali capacità argomentative, critiche e, in misura subordinata, linguistiche (senza perdere di vista che l'espressione chiara è di per sé indizio di «giudizio»).

Si potrebbe obiettare che la struttura argomentativa non è l'unica caratterizzante il cosiddetto tema: esistono dimensioni tematiche diverse, come quella descrittiva o quella di pura immaginazione, le quali, peraltro, sono dominanti nella scuola di base. È nei confronti di queste forme che sembrano appuntarsi le maggiori e più persuasive critiche. Ora, a noi sembra che anche nel caso del tema descrittivo, narrativo, immaginativo, l'elemento veramente criticabile risiede in una sorta di inerzia conformistica che trasforma la prova nella semplice replica di «cliché d'attesa»: l'alunno tende a conformarsi alle aspettative presunte dell'insegnante, a scrivere quello che ci si aspetta che scriva, piuttosto che quello che «gli viene in mente». Woody Allen sottolinea il carattere terrorizzante di tracce del tipo: «Racconta una giornata allo zoo», ed in effetti sono state richieste di questo tipo a fare del tema un elemento retorico residuale. Il problema allora è di rendere interessante per l'alunno lo svolgimento di un lavoro scritto: ciò è possibile se si pensa che la scrittura, in quanto strumento di analisi e auto-analisi, di ricerca di sé e di confessione, è ancora una attitudine naturale. A patto che si compia preliminarmente il lavoro di riflessività che rende la scrittura un impegno personale di ricerca. Se mi preoccupo di me, prima o poi avvertirò il bisogno di scrivere. In caso contrario, ogni richiesta in tal senso mi apparirà una terribile e misteriosa condanna.

Per quanto riguarda le alternative al tema: l'analisi e il commento di un testo, la redazione di un testo personale

sotto forma di recensione, saggio breve, lettera, articolo di giornale, non possono essere considerati equivalenti. Alcuni sono troppo tecnicamente specifici per poter aspirare al ruolo di prove qualificanti e richiedono – come l'articolo di giornale – competenze che difficilmente possono formarsi in ambito scolastico (non si può dimenticare che l'abilità di decodifica non coincide con quella di codifica: «leggere» correttamente un articolo non significa essere in grado di scriverne uno). Altri tipi sono utili solo a certe condizioni. L'analisi testuale, che è una seria alternativa al tema, giacché, in linea di principio, ne conserva le caratteristiche di «argomentatività» e non può essere «pre-confezionata», funziona se vengono rispettati alcuni precisi vincoli. Presentarla come una serie di richieste particolari su un testo semanticamente denso e complesso può risultare sviante. Le risposte a tali domande, messe insieme, non formano necessariamente una analisi, cioè, in ogni caso, qualcosa che richiede un lavoro interpretativo. Le osservazioni, anche puntuali, su semplici stringhe di parole non sono una comprensione del testo, né ci dicono se e in che modo esso ha «parlato» alla mente (e al corpo) dell'allievo. A meno che non si confessi, esplicitamente, che l'obiettivo assegnato alla prova scritta non coincide necessariamente con l'accertamento di capacità culturali (di linguaggio, di argomentazione, di interpretazione) ma solo di capacità strumentali (come quella di scrivere senza errori: ma anche in questo caso, errori di che tipo?).

La natura etica dell'argomentazione

Serge Latouche ha di recente richiamato l'attenzione sulla specificità del «ragionevole» rispetto al «razionale» in campi di esperienze in cui non è applicabile il calcolo economico per raggiungere un'intesa: nella politica e nell'etica, in particolar modo non si confrontano teoremi o previsioni certe ma opinioni, punti di vista, valori. Il terreno sul quale è possibile raggiungere un'intesa, o anche solo sostenere le proprie convinzioni, è governato, in tali ambiti, da una capacità argomentativa che conduce a conclusioni, appunto, «ragionevoli» e non «razionali» (nel significato ristretto del termine, per il quale, spesso, il puro calcolo razionale non è ragionevole). Come dice Perelman, «ogni attività spirituale che si situa tra il necessario e l'arbitrario non è ragionevole che nella misura in cui essa venga sostenuta da argomenti e, eventualmente, chiarita da controversie che normalmente non conducono all'unanimità». Egli aggiunge: «Il dominio per eccellenza dell'argomentazione, della dialettica e della retorica è quello nel quale intervengono dei valori. Platone, nel suo dialogo sulla pietà, aveva ben mostrato che il dominio privilegiato della dialettica è quello che sfugge al calcolo, alla pesata ed alla misura, quello dove si tratta del giusto e dell'ingiusto, del bello e del brutto, del buono e del cattivo, ed in generale, del preferibile» (C. Perelman, *L'empire rhétorique*, Paris 1977, p. 175). È chiaro che la questione educativa non riguarda solo l'oggetto dell'argomentare, ma l'argomentare in sé, che è la prova e, contemporaneamente, l'indice della natura etica del «discorso». Da tale punto di vista, imparare ad argomentare e ad esporre in pubblico le proprie ragioni diventa promozione di abiti comportamentali eticamente «densi» e significativi. La deprecata prova scritta di Italiano, a questo proposito, ha allora qualcosa da dire di non irrilevante e trascurabile.

Due anni prima della catastrofe di Chernobil, la rivista «Energia», pubblicata dal praesidium dell'Accademia delle scienze dell'Unione Sovietica aveva scritto, a firma di tre reputati specialisti, questa bugia, foriera di tragiche conseguenze: «È impossibile provocare una vera esplosione nucleare in una centrale nucleare; solo un inverosimile concorso di circostanze può condurre a questo genere di esplosione, non più distruttrice, del resto, che un colpo di artiglieria». Anche la «verità» scientifica può e deve essere argomentata. Il contrario accade nelle tirannidi (nelle quali, come si sa, non ci sono temi ma solo temari).

Giuliano Minichiello
Università di Salerno