

**INVALSI**  
**ACCADEMIA DELLA CRUSCA**

**LA VALUTAZIONE DELLA PRIMA PROVA**  
**DELL'ESAME DI STATO**

Frascati - Firenze

**2008**

La redazione di questo fascicolo è opera collettiva di un gruppo di lavoro costituito da:

Francesco Sabatini, Ordinario f.r. di Linguistica Italiana nell'Università di Roma Tre e Presidente dell'Accademia della Crusca; Massimo Bellina, Ordinario di Italiano, Latino e Storia nel Liceo Scientifico "J. F. Kennedy" di Roma; Angela Frati, dott. di Ricerca in Linguistica e linguistica italiana, docente a t. det. di Italiano nel Liceo classico annesso alla Scuola militare aeronautica «Giulio Douhet» di Firenze; Lina Grossi, Ordinaria di Italiano e Latino nel Liceo Classico "Q. Orazio Flacco" di Roma in servizio presso l'INVALSI e responsabile del progetto sugli Esami di Stato; Maurizio Moschella, Ordinario di Italiano e Latino nel Liceo Classico "F. Vivona" di Roma; Domenico Proietti, Ricercatore di Linguistica Italiana nell'Università di Modena e Reggio Emilia. Tutto il testo è stato discusso e impostato con i membri di questo gruppo. La redazione dei capp. 2 e 3 è specificamente di F. Sabatini; il cap. 4 è stato redatto da M. Bellina e Lina Grossi; il cap. 5 da M. Moschella e D. Proietti. Il materiale visivo destinato all'illustrazione del fascicolo ai valutatori è stato selezionato e registrato in CD da D. Proietti, in collaborazione con A. Frati.

Hanno partecipato alle riunioni di presentazione della Scheda ai docenti valutatori: Paolo D'Achille, Ordinario di Linguistica Italiana nell'Università di Roma Tre; Cecilia Robustelli, Associata di Linguistica Italiana nell'Università di Modena e Reggio Emilia; Valeria Saura, Ordinaria di Lettere Italiane nella Scuola Sec. di I grado "Ghiberti" di Firenze, comandata presso l'Accademia della Crusca; Stefania Stefanelli, Ricercatrice di Linguistica Italiana nella Scuola Normale Superiore di Pisa.

## 1. UNA VALUTAZIONE PIÙ OGGETTIVA PER UNA VARIETÀ DI TIPI DI PROVA

Alla prima prova dell'esame di Stato (la "Prova d'Italiano") è stata data, da circa un decennio, un'impostazione fortemente diversa rispetto alla pratica tradizionale, fondata esclusivamente sul "tema". Sono state introdotte, com'è noto, tipologie diverse di elaborati da produrre: A) Analisi di un testo letterario; B) Componimento in forma di "saggio breve" o "articolo di giornale" sulla base di documentazione data; C) Tema di argomento storico; D) Tema di ordine generale. Questa innovazione ha messo in maggior risalto un fattore di criticità preesistente: la mancanza di una solida tradizione di metodi di valutazione sufficientemente oggettivi. La diversità strutturale e formale degli elaborati prodotti dai candidati ha reso, infatti, più evidente la necessità di individuare criteri e parametri valutativi analitici, riferiti a indicatori e descrittori basilari e "trasversali", perché si ottenesse anche un effetto unificante nelle procedure di valutazione attuate da soggetti diversi, isolati o in gruppo, all'interno di una stessa Commissione esaminatrice.

La varietà dei tipi di prova risponde alla necessità di offrire ai candidati modalità superficialmente diverse, ma intrinsecamente equipollenti, per dimostrare la propria **padronanza della lingua italiana**: una dimostrazione da dare attraverso prestazioni il più possibile affini alle pratiche della comunicazione reale, alle quali si avvicinano infatti notevolmente le tipologie A e B, mentre ne sono più distanti le tipologie C e D. Queste prestazioni mettono comunque in moto, sia pure attraverso percorsi diversi, in varia misura le stesse capacità linguistiche fondamentali: la capacità di lettura e comprensione dei testi forniti (si tratti pure della breve traccia di un "tema"); la capacità di comporre un testo scritto rapportandosi a un definito destinatario (taciuta in C e D); la capacità di oggettivare i meccanismi della lingua (ai vari livelli: fonologico; morfosintattico; lessicale-semantico) anche nella sua forma grafica (ortografia; punteggiatura; disposizione spaziale dello scritto). Le stesse prestazioni consentono, nel loro insieme, di far emergere e rendere osservabili le capacità cognitive (coerenza logica; organizzazione delle idee; capacità critiche) dell'esaminando e la sua dotazione di contenuti culturali, i quali sono sussunti e riscontrabili in tali espressioni "formali", soprattutto nell'organizzazione tematica del testo e nell'ampiezza e proprietà del lessico utilizzato.

Un simile (qui preliminare) profilo della padronanza linguistica corrisponde a quanto indica in definitiva il testo legislativo vigente in materia (L. 11.01.2007, n. 1, art. 3, comma 2): «... *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»* (dove si noterà, tuttavia, la poco opportuna eniadi che separa la padronanza della lingua dalle capacità espressive ecc.).

La **Scheda di valutazione** che viene proposta nel paragrafo 6, a conclusione e corredo del percorso illustrativo fornito nei paragrafi 2-5, costituisce un perfezionamento di un precedente strumento (autori Lina Grossi e Silvana Serra, 2001), già fondato sulla base di una scomposizione della padronanza linguistica in singole competenze. La maggiore messa a fuoco del profilo delle competenze linguistiche, mediante una rivisitazione e riorganizzazione dei loro descrittori, e la ponderazione delle risultanze delle prove scritte degli ultimi anni hanno permesso di rendere più affinato tale strumento. Anche noi redattori di questo fascicolo, come già gli autori dell'edizione precedente, siamo consapevoli dei limiti propri delle operazioni di valutazione, specialmente in un ambito di prestazioni come quello della padronanza e dei molteplici usi della lingua primaria di ciascun individuo. Ci siamo tuttavia impegnati per rispondere alla necessità sempre più cogente di mettere a disposizione della Scuola, mediante questo strumento, le risorse offerte dalle scienze linguistiche e pedagogiche odierne, cercando di mediare tra i modelli teorici sottesi per renderli più flessibili, esplicitandoli e delineandoli contestualmente per renderli più familiari al valutatore.

A tale proposito avvertiamo, ad esempio, che il termine fondamentale *competenza* viene usato, in questo documento, con una certa elasticità rispetto al significato rigoroso conferitogli da alcune correnti teoriche della linguistica, che ne restringono il campo ai meccanismi linguistici inconsci. Dovendo trattare di prestazioni linguistiche *scritte*, di individui *oltre l'adolescenza* e considerate come risultati di un intero percorso di *istruzione formalizzata*, il confine tra fenomeni interiorizzati-irriflessi e fenomeni pianificati-consapevoli diventa ben più sfumato. Si assume perciò il termine *competenza* sia, e certo più adeguatamente, per l'area dei fatti *testuali* e *grammaticali*, sia per quelli *lessicali-semantici* e della sfera *ideativa*.

\* \* \*

## **2. LE QUATTRO COMPETENZE DELLA PADRONANZA LINGUISTICA**

2.1. Nel linguaggio scolastico (generale e di legge) *padronanza linguistica* è locuzione comune che indica riassuntivamente i) il possesso ben strutturato di una lingua (o di più lingue) e ii) la capacità di servirsene per i vari scopi comunicativi. In sede più scientifica si usa, per esprimere tale nozione, prevalentemente il termine **competenza** (dall'inglese *competence*), che viene riferito ai due campi, quello della *competenza grammaticale* e quello della *competenza comunicativa* (o pragmatica), entrambe appunto utilizzate nella

concreta produzione di enunciati (**esecuzione**). L'una e l'altra competenza (grammaticale e pragmatica) vengono acquisite e interiorizzate attraverso l'uso e costituiscono una dotazione inconscia<sup>1</sup>, al punto che anche l'individuo del tutto privo di istruzione scolastica ne è fornito, ovviamente al suo livello. Ma i processi di istruzione incidono fortemente su questo terreno e sviluppano gradi più elevati e complessi delle facoltà linguistiche dell'individuo, tra l'altro introducendo in esse la conoscenza riflessa dei fatti linguistici e l'uso della lingua scritta.

2.2. Continuando a servirci del termine *padronanza linguistica*, più inclusivo, e riferendoci appunto al più articolato quadro di facoltà linguistiche che si forma con i processi di istruzione, riscontriamo la necessità di individuare le componenti, ossia gli *indicatori* di tale padronanza complessiva in una serie di **singole competenze**, piegando in qualche caso, come già detto, questo termine a un significato alquanto più generico (riferito alla semantica e alla produzione di idee il significato si accosta a quello di "conoscenza consapevole"). Si illustrano qui di seguito singolarmente le quattro competenze considerate, osservando preliminarmente che:

- le facoltà linguistiche contemplate in ciascuna area si implicano fortemente a vicenda;
- la rassegna dei *descrittori* di ciascuna competenza (vedi avanti, § 3) rende più chiare le definizioni complessive tracciate in questo paragrafo;
- la presente trattazione è riferita globalmente all'uso produttivo della lingua scritta, ma in varie occasioni anche a quello ricettivo (lettura e comprensione).

**I. Competenza testuale.** Accogliendo il termine **testo** (consacrato da una estesissima tradizione di riflessione teorica) per indicare ogni messaggio realmente prodotto e comunicativamente funzionante ("felice"), la *competenza testuale*, detta anche *pragmatica* o *comunicativa*, si può complessivamente definire, nel campo della lingua verbale, come

la capacità di intendere e produrre messaggi (orali, scritti o trasmessi con altri mezzi) che, in una determinata situazione comunicativa, realizzino pienamente il passaggio intenzionale di informazioni tra emittente e ricevente.

È evidente che l'atto comunicativo è il vero traguardo a cui tende tutto il processo di sviluppo e di acquisizione delle capacità e cognizioni d'uso della lingua e quindi si può dire che la competenza testuale riassume tutte le altre competenze. Per questo, anche

---

<sup>1</sup> *Competenza* : «La conoscenza inconscia da parte del parlante delle regole che governano la sua lingua» (*Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica*, diretto da Gian Luigi Beccaria, n. ed., Torino, Einaudi, 2004, p. 159). Vedi i §§ seguenti.

nella valutazione di un testo, essa si pone in primo piano e consente anche un primo, per quanto provvisorio, giudizio sintetico sulla qualità complessiva del testo. La rassegna dei descrittori di questa competenza rende ragione pienamente di questa sua priorità/riassuntività.

Si richiama subito l'attenzione sul fatto che il concetto di testo resta ancora generico e astratto fin quando non arriviamo a riferirci ai **tipi di testo**. Ogni "testo" viene realizzato, come indicato già nella stringata definizione, in **una determinata situazione** e con una **determinata intenzione comunicativa**: sono i due fattori che collegano inevitabilmente (anche a distanza di tempo e di spazio) emittente e ricevente e che perciò guidano a un preciso impiego del materiale fornito dalla lingua. Tra i due poli dell'atto comunicativo si instaura, possiamo dire, un patto interpretativo, che influisce sull'intera forma linguistica del testo: struttura sintattica degli enunciati, punteggiatura, forme di coesione, tipo di lessico, partizione del testo, ecc.

Bisogna dunque rifarsi a una **generale tipologia di situazioni e intenzioni comunicative** per derivarne **una generale tipologia di testi**. I parametri massimi che permettono di tipologizzare le situazioni e intenzioni comunicative, e quindi i testi che ne dipendono, sono quelli che – stando ai caratteri della civiltà storicamente definita in cui viviamo – pongono a un polo estremo la necessità di vincolare il più possibile l'interpretazione del testo e al polo opposto la necessità di lasciare all'interprete un'ampia libertà d'interpretazione. Si possono così individuare "**testi rigidi**", che espongono concetti molto precisi, con basso numero di impliciti, impiego di termini tecnici, assenza di linguaggio figurato, enunciati costruiti come frasi-tipo<sup>2</sup> (sono tali i testi normativi ufficiali, i regolamenti, i testi di stretta definizione scientifica o tecnica), e "**testi elastici**", che presentano molti tratti opposti ai precedenti (sono tali i testi propriamente letterari, specialmente quelli poetici). Tra i due termini estremi si colloca un'ampia serie di **testi di rigidità/elasticità intermedia**, quali sono quelli saggistici, d'informazione comune, esplicativi (come i manuali scolastici), di divulgazione e simili: in pratica, i testi più comunemente utilizzati e fatti produrre nelle attività scolastiche<sup>3</sup>.

Con una tipologia dei testi, ben argomentata e riconoscibile, che ci permetta di ragionare a partire dalla "superficie" dei testi, potremo giudicare della loro natura e delle loro intrinseche qualità con criteri più definiti di quelli che suggeriscono una classificazione *a priori* in generi (argomentativo, narrativo, descrittivo, ...: tratti che si mescolano in molti testi) e una generica nozione di "stile", che distingua magari solo tra "formale" e "informale". Per fare qualche esempio: un testo poetico, che come sappiamo presenta sempre una grande creatività e libertà linguistica, è di per sé formale

---

<sup>2</sup> Per la nozione di *frase-tipo* vedi nel paragrafo dedicato alla *competenza grammaticale*. Con il termine *enunciati* (spiegato nello stesso luogo) si indicano i segmenti di testo, comunque formati, compresi tra due pause forti nel parlato e tra due segni d'interpunzione forte nello scritto.

<sup>3</sup> Materiali per approfondire queste nozioni, anche sulla base di campioni di testi reali come quelli appena citati, saranno consultabili nell'apposito spazio all'interno della sezione Esami di Stato del sito Internet dell'INVALSI.

o informale? E un saggio breve, accostabile a un articolo di fondo come quelli assai spigliati del politologo G. Sartori o a una pagina di riflessioni come quelle del tipo “bustina di Minerva” di U. Eco, è formale o informale?

Ancora qualche considerazione.

La competenza testuale si forma primariamente nella comunicazione orale, attraverso i quotidiani atti comunicativi, che ci guidano e ci abitano a “saper comunicare ascoltando e parlando” in situazioni reali. La competenza testuale nella lingua scritta (il “saper leggere e scrivere”) attinge necessariamente a quella sorgente prima, ma il suo consolidamento e il suo progredire sono compito fondamentale dell’istruzione formalizzata. Va, perciò, sfatato il concetto del “saper scrivere per dono di natura”.

Infine. Proprio la concezione testuale (comunicativa, pragmatica) dell’uso della lingua permette di segnalare, ancora una volta, che gli elaborati del tipo “tema” tradizionale, che non richiamano, sia pure per finzione, un atto comunicativo reale, risultano in genere deboli sul piano della testualità e della connessa ideatività.

**II. Competenza grammaticale.** Riguarda la “conoscenza” – acquisita automaticamente attraverso l’uso e, in minor misura, attraverso lo studio riflesso – di quella che viene chiamata comunemente **grammatica**, termine con il quale s’intende qui indicare

il sistema generale della lingua, organizzato nei suoi quattro livelli (fonologico, morfologico, sintattico e lessicale) e governato dalle regole di combinazione che lo rendono funzionale alla formulazione e comunicazione di informazioni.

Al termine *grammatica* viene però spesso attribuito un significato più ristretto, riferendolo solo all’insieme della morfologia e della sintassi (morfosintassi), ossia alle forme e ai modi di collegamento delle parole che formano una frase.

La nozione di “grammatica” si precisa e si intende nella sua autonoma importanza attraverso la descrizione delle cosiddette “frasi di grammatica” o **frasi-tipo**, definibili come segue:

costruzioni che hanno tutti gli elementi necessari (indispensabile almeno un verbo di forma finita) per esprimere ognuna un concetto completo, senza l’aggiunta di informazioni contenute in altre frasi o di provenienza extralinguistica (da immagini, segnali, gesti, mimica o elementi ambientali).

Costruendo espressioni di tal genere – quali possono essere, ad esempio: *Questo albero produce pochi frutti* o *Lo sciopero degli autobus è stato sospeso* o *Il nonno ha*

*regalato una bicicletta al nipote* – si porta alla luce appunto il **sistema generale della lingua**.

È facile osservare che il significato di ognuna di tali frasi è completo, ma tuttavia generico: infatti, se non si dispone di altre informazioni, esso resta come una pura affermazione, priva di senso pragmatico (quali sono le conseguenze di quei fatti?).

Tutt'altra cosa, invece, sono gli **enunciati**, cioè

i segmenti linguistici, comunque costituiti, compresi tra pause forti o punti fermi all'interno di un testo o pronunciati o scritti in una situazione ambientale nota.

Tali segmenti non soltanto sono comprensibili anche se mancano di alcuni elementi verbali (presenti in altri punti del testo o evocati in altro modo), ma fanno capire anche gli sviluppi di quelle informazioni. In situazione nota, un enunciato come *Pochi frutti!* può essere autosufficiente e può anche far capire, ad esempio, che voglio tagliare quell'albero; e così, *Sciopero sospeso* basta a far capire di che cosa si tratta e magari a segnalare che sto uscendo di casa. Per concludere: le frasi-tipo rappresentano un'entità del sistema generale della lingua; gli enunciati sono entità testuali<sup>4</sup>.

L'intero sistema generale della lingua è depositato nella mente del parlante e viene da lui utilizzato, nel parlato spontaneo, automaticamente e quasi inconsciamente, specie per quanto riguarda la fonologia, la morfologia e la struttura sintattica fondamentale della frase (sostanzialmente: la rete dei rapporti istituiti dal verbo con i suoi argomenti<sup>5</sup>). La partecipazione consapevole (o “pianificazione”) della mente subentra nelle costruzioni più elaborate, anche parlate, e in genere nella selezione del lessico; la consapevolezza diventa comunque nettamente maggiore nella produzione scritta, nella quale necessariamente interviene, a tutti i livelli, l'effetto dello **studio riflesso**.

**III. Competenza lessicale-semantic.** Il lessico costituisce il livello della lingua maggiormente sottoposto al controllo consapevole della nostra mente ed è, quindi, il più

---

<sup>4</sup> Da notare che nel linguaggio comune gli enunciati vengono chiamati ugualmente “frasi”, ma la mancata distinzione terminologica rende difficile la riflessione sul funzionamento della lingua. Quando si descrivono tecnicamente i tratti della lingua, la distinzione tra *frasi* ed *enunciati* diventa indispensabile. In un brano come il seguente, che descrive le feste di Natale di una volta: «L'apertura ufficiale arrivava la sera del 24 dicembre. Il cenone della vigilia. E il presepe. Anzi presepio.» (E. Scalfari, *Il sacro e il profano*, in *L'Espresso* del 10.1. 2008, p. 154), potremmo considerare “frasi” il secondo, il terzo e il quarto segmento? Qualcuno propone il termine di “frasi nominali”, ma quando si tratta di segmenti brevissimi e isolati, come capita spesso nelle pagine di molti scrittori contemporanei (almeno a partire dal *Notturmo* di G. d'Annunzio), anche questo termine rende male l'idea. È evidente che enunciati di questo tipo “estremo” s'incontrano solo in testi particolarmente “elastici” (vedi sub **I**).

<sup>5</sup> Si rinvia, implicitamente, al modello della grammatica delle “valenze”, che pone al centro della frase il verbo, come fornitore dell'idea di base, al quale bisogna aggiungere gli elementi strettamente necessari (detti “argomenti”) per completare il suo significato. Ad es., il verbo *dare* ha tre valenze, perché il suo significato si completa se si indica “chi dà”, “che cosa”, “a chi”.

disponibile a crescere per effetto dell'istruzione. Nonostante questa forte connotazione di consapevolezza, che presiede alla gestione degli elementi lessicali, possiamo parlare di "competenza" (con le riserve già espresse nei paragrafi precedenti) anche in questo settore, considerando il grado di prontezza dell'individuo nel far ricorso almeno al proprio repertorio lessicale di base (sia nella comprensione, sia nella produzione) e i fenomeni di acquisizione passiva, dal proprio ambiente, di vocaboli o significati in voga, che attecchiscono specie nelle nuove generazioni senza i parlanti abbiano coscienza dello scarto rispetto a usi consolidati (vedi ad es. l'uso del verbo *confrontarsi* nel significato di 'dialogare con qualcuno' o della locuzione *piuttosto che* nel significato di 'oppure').

**IV. Competenza ideativa.** Scontata, anche qui, la cautela nell'uso del termine "competenza", si riscontra la necessità di distinguere l'area delle capacità propriamente cognitive: la capacità di reperire e organizzare le idee, che tuttavia non è altrimenti osservabile e valutabile se non sulla base della sua concreta realizzazione nelle formulazioni linguistiche: e dunque fa tutt'uno con il complessivo ordinamento formale del testo. Il livello più avanzato di questa capacità, che definiamo propriamente "critica", si manifesta in quelle formulazioni testuali che propongono commenti, raffronti e dichiarati giudizi personali,.

\* \* \*

### **3. I DESCRITTORI ESSENZIALI DI CIASCUNA COMPETENZA**

Le singole competenze, anche nel loro reciproco rapporto, acquistano un profilo più preciso, che si presta anche alla valutazione, se passiamo in rassegna i loro **descrittori**, sforzandoci di individuare quelli che appaiono essenziali e meglio evidenziabili. Ognuno di essi è oggetto, qui di seguito, di una breve illustrazione, che permette anche di segnalarne la valenza generale e anche la rilevanza maggiore o minore che può avere nella prestazione linguistica confacente ai diversi tipi di prova.

\*

#### **3.1. Competenza testuale.**

- a) *Rispetto delle consegne.* Ha valore per tutti i tipi di prova, anche se si può configurare in modi diversi. È fondamentale e intrinseco per l'esecuzione delle prove dei tipi A e B, nei quali è essenziale che il candidato si dedichi alla comprensione – molto puntuale in A, dove occorre seguire una vera pista, fornita

dalla griglia, e almeno complessiva in B – dei testi forniti; ma è ben presente anche nei tipi C e D nei quali occorre cogliere bene il contenuto delle “tracce” proposte per non “andare fuori tema”.

b) *Uso del registro linguistico complessivo adeguato al tipo di testo.* Il registro è dato dall'insieme dell'impasto linguistico (compresi gli elementi del lessico, tuttavia da considerare anche specificamente) e dal tipo di articolazione del testo: con prevalenza di soggettività (apparizione dell'io parlante e del destinatario, almeno come tipo) o di oggettività; con discorso piuttosto “continuo” o tagliato in blocchi. Si ritiene questo, nel complesso, un requisito di ordine testuale. Ha pieno valore per i tipi B, C e D, nei quali è più ampia la produzione personale di testo da parte del candidato; ma ha modo di manifestarsi anche nella terza parte dell'elaborato per il tipo A.

c) *Coerenza e coesione nella struttura del discorso.* La coerenza è data dalla congruenza tra le informazioni, i riferimenti, le tesi sostenute, e la coesione è data dalla saldezza e chiarezza delle connessioni del tessuto linguistico. Sono aspetti fondamentali perché un testo sia comunicativamente valido ed efficace. Vi è modo di constatare la presenza di questi tratti negli elaborati di tutte le tipologie, ma con più ampia campionatura nei tipi B, C e D. La coesione è data da moltissimi elementi che creano la tessitura linguistica del testo. Non solo dalle corrette concordanze morfosintattiche (di genere, di numero, di tempi e modi verbali) nella stessa frase o in gruppi di frasi molto vicine, dalla costanza dello stesso soggetto tra frasi che non lo esplicitano ma si servono della semplice concordanza verbale, e dalla chiarezza dei riferimenti pronominali; ma, a un livello più alto, dai connettivi logici appropriati (*infatti, tuttavia, per cui, ...*), da elementi di correlazione (*da una parte ...dall'altra*), di enumerazione (*in primo luogo, in secondo luogo, ... inoltre, infine*; o addirittura i numeri). Producono coesione anche; il susseguirsi di termini di uno specifico campo semantico (ad es. alberi, rami, foglie, frutti, ... nel descrivere un giardino), l'uso di sinonimi e antonimi, di antonomasie (*il Colle* per indicare il Quirinale, cioè il Presidente della Repubblica), di termini (detti axionimi) che indicano uno stesso referente all'interno di uno stesso testo (es. *la sventurata* riferito a Gertrude nel racconto manzoniano). In testi marcatamente letterari, e specialmente in poesia, la coesione è largamente affidata alla presenza di anafore, assonanze, rime, al metro e al ritmo.

È evidente che le forme di coesione variano molto secondo il tipo di testo preso in esame.

d) *Scansione del testo in capoversi e paragrafi, con eventuali intitolazioni.* L'articolazione di un testo in blocchi grafici distinti – in relazione con l'articolazione del suo contenuto, e talora con una gerarchia tra le parti (paragrafatura del tipo 1, 1.1, 1.2, ...) – rivela capacità di costruire un discorso chiaro e ordinato, anche di una certa complessità. Questo requisito non ha modo di

manifestarsi, come frutto d'impostazione personale, nella tipologia A; ma in questa vi corrisponde la struttura del riassunto che si chiede di ricavare seguendo l'articolazione del testo da analizzare. Il descrittore acquista maggior rilievo nel caso che ad alcuni blocchi si attribuiscono titoli che ne sintetizzano il contenuto; l'attribuzione di un titolo generale agli elaborati è richiesta esplicitamente nella tipologia B.

- e) *Ordine nell'impaginazione e nell'aspetto grafico ("calligrafia")*. La forma grafica delle parole e l'assetto grafico complessivo (distanza dai margini, tenuta del rigo) di un testo scritto hanno valore anche come oggetti visivi, perché consentono all'occhio una percezione più sicura dei significati delle parole e della dimensione di un taglio di discorso. Da alcuni decenni, tuttavia, la "calligrafia" non è stata più presa in considerazione come serio obiettivo educativo nella nostra scuola e quindi l'aspetto più o meno ordinato della scrittura rappresenta quasi solo una scelta o un risultato personale dell'alunno. Anche la regolarità degli spazi e delle righe e l'impaginazione, che ha una vera valenza testuale, non sempre sono oggetto di sistematico intervento educativo (moltissimi scriventi ignorano la funzione del "rientro" negli accapo, che assicura il distacco dalla fine del rigo precedente). Questo descrittore, che riguarda tutte le tipologie di elaborati, è stato dunque inserito più per permettere un rilevamento della situazione generale, che non per farne oggetto di valutazione: si chiede di segnalare il dato negativo barrando con una croce la casella della penultima colonna (carenze rilevanti), ma di non far pesare l'apprezzamento né in negativo, né in positivo sul punteggio.

Nella prevista "Nota di segnalazione" separata dalla Scheda si indichi, in particolare, se la grafia manuale di alcuni candidati mescola fortemente le lettere corsive con le maiuscole in stampatello, o se la scrittura sia addirittura, come si osserva non di rado, tutta in lettere maiuscole in stampatello.

\*

### **3.2 Competenza grammaticale**

- a) *Padronanza delle strutture morfosintattiche e della loro flessibilità*. Come già indicato nel § 2.2 (sub II), nella produzione di un discorso reale il sistema puro della lingua viene utilizzato e modellato variamente per formare gli *enunciati testuali*. Questi, poi, secondo il tipo di testo, si avvicinano molto alla conformazione della *frase-tipo* nei testi "rigidi" e se ne possono allontanare anche vistosamente nei testi "elastici" (vedi ancora § 2.2, I e II). In questi ultimi, come abbiamo visto, si possono avere enunciati senza soggetto, senza verbo, costituiti da un solo avverbio, tagliati minutamente da una fitta punteggiatura forte, ellittici di interi passaggi: ma questo assetto di superficie, se non si commettono veri "errori", si riconduce virtualmente alle strutture del sistema generale della lingua. La padronanza delle strutture morfosintattiche va dunque giudicata tenendo conto

di queste trasformazioni di superficie, che appartengono alla dimensione “testuale” della lingua. In altri termini: la *competenza grammaticale*, come conoscenza sostanzialmente “inconscia” (vedi § 2.1) del parlante, corrisponde al sistema generale della lingua allo stato puro; ma nel momento dell’ esecuzione del discorso, si mette in moto la *competenza testuale*, con tutte le sue esigenze.

Alcuni esempi – ricavati da ripetute indagini sull’italiano antico (anche di secoli!) e contemporaneo – chiariranno questo snodo, cruciale anche per la valutazione degli elaborati scolastici.

Cominciamo dal caso degli enunciati di una certa lunghezza, che possono apparire frasi-tipo ma viziate da errore, e che, analizzati attentamente, rivelano “trasformazioni” per così dire nascoste che ne spiegano la correttezza. Sappiamo che le frasi concessive, introdotte da *benché* richiedono il verbo al congiuntivo. In un enunciato come *Sono andato a trovare Luigi, benché ne avrei fatto volentieri a meno*, non abbiamo una concessiva costruita erroneamente con il ... condizionale (!), perché in esso si nasconde una doppia ellissi, essendo sottintesi due passaggi: *ti debba confessare* (questa è la concessiva) *che ...*, e *se avessi potuto* (protasi di una ipotetica). La frase-tipo sarebbe dunque: *Sono andato a trovare Luigi, benché ti debba confessare che, se avessi potuto, ne avrei fatto volentieri a meno*. Per effetto di queste ellissi il *benché*, normalmente introduttore di una dipendente concessiva con il congiuntivo, ha assunto il valore pragmatico di *ma*, congiunzione coordinante, ed è seguito correttamente dal condizionale. E si può tranquillamente accettare che il *benché* sia preceduto da un punto e virgola o da un punto fermo, e seguito da una virgola: il suo vero valore, ripetiamo, è quello di una congiunzione avversativa limitativa (*ma, però, tuttavia, peraltro*). Il tutto è possibile, ripetiamo ancora, in un testo di una certa “elasticità”, qual è un saggio, un articolo di giornale, una narrazione, una poesia.

Altri fenomeni.

Fra i tratti di testualità “elastica” ha molto rilievo, per la sua frequenza, l’impiego della *frase segmentata*: prende questo nome la costruzione (banalmente considerata come forma di pleonasma) in cui si distinguono il *tema*, solitamente al primo posto, e il *rema*: ad es., *il caffè, lo bevo amaro*. In questa struttura (che può presentarsi anche nella forma *lo bevo amaro, il caffè*) viene annunciato il “tema” del messaggio (*il caffè*, cioè “quanto al caffè”) e su di esso viene sviluppata l’informazione specifica, detta “rema” (discorso di commento). Tale struttura è antichissima, nell’italiano e in altre lingue, ed è ben presente anche nei classici. È, tra l’altro, una valida alternativa all’uso del passivo (*questo ponte l’hanno costruito i Romani = questo ponte è stato costruito dai Romani*); ricorre in una grande varietà di tipi di testo (saggistica, pezzi giornalistici, manuali esplicativi, ecc. oltre che, con maggior frequenza, nella narrativa e in poesia), non, invece, nei testi “rigidi”, come i testi legislativi o di rigorosa definizione scientifica. È bene rendersi conto che il grado più avanzato della frase segmentata è il cosiddetto

anacoluto, nel quale non c'è concordanza di ruolo sintattico tra il tema e il pronome che lo riprende nel rema: *Giorgio, non gli ho detto niente*, oppure *Io, non mi piace guidare di notte*. Queste forme, che pur si trovano nei classici letterari, hanno una forte carica espressiva e possono essere accettate soltanto se usate volontariamente per imitare da vicino il parlato (come fece più volte Manzoni, e come fanno talora scrittori e poeti del Novecento).

Lo stesso criterio di accettabilità va adottato in presenza di vari altri tratti che appartengono a un "uso medio" dell'italiano, oggi in forte espansione e, appunto, consentiti nei testi che abbiamo definito "elastici". Tra questi citiamo l'uso del *che* polivalente nelle espressioni temporali (*il giorno che t'incontrai*), l'ipotetica con il doppio imperfetto indicativo (*se me lo dicevi, ci pensavo io*), l'uso di *lui, lei e loro* in funzione di soggetto, di *gli* anche per il dativo femminile o per il dativo plurale dei due generi. Sono tutti tratti, si sappia, di plurisecolare esistenza nella nostra lingua, che oggi si affermano più facilmente nella narrativa, nella saggistica "leggera" e nella scrittura giornalistica, mentre sono esclusi dai testi indicati come "rigidi" o di tono comunque sostenuto. Si deve invece considerare ancora d'obbligo, nella scrittura scolastica, l'uso del congiuntivo in dipendenza dai verbi cosiddetti d'opinione, salvo che si tratti di una chiara imitazione del parlato informale. Su tutta questa casistica (si segnala ancora il fenomeno comunissimo degli inizi di enunciato con *E* o con *Ma*) il valutatore potrà documentarsi meglio sui materiali che saranno consultabili in linea. In ogni caso, è necessario aver presente, ripetiamo, il principio della variabilità degli usi secondo il **tipo di testo**. Naturalmente, costituisce un tratto di pregio la capacità, nel candidato, di sfruttare le alternative presenti nel sistema linguistico e consentite da tale variabilità (Ad esempio, le varie modalità di esprimere l'impersonale, quali la costruzione col *si*, l'uso di *Uno*, di *Tu* o della prima plurale: *Si lavora tutta la vita, e poi?*; *Uno lavora tutta la vita, ...*; *Tu lavori tutta la vita, ...*; *Lavoriamo tutta la vita, ...*).

Si coglie l'occasione per segnalare, invece, almeno un caso che può sembrare analogo a quelli "accettabili", ma che bisogna considerare errore per la sua intrinseca equivocità semantica. È il già ricordato uso di *piuttosto che* con il significato del semplice 'oppure', che si va diffondendo come regionalismo settentrionale: l'enunciato *domenica andrò in campagna piuttosto che a teatro* in italiano significa che "ho deciso di andare in campagna, escludendo di andare a teatro", e non che sono incerto tra le due ipotesi.

- b) *Correttezza ortografica*. L'uso standardizzato italiano quasi non consente incertezze. Si segnalano solo due casi frequentemente in discussione: l'uso dell'accento su *sé* pronome tonico in qualsiasi posizione (cioè anche seguito da *stesso* e *medesimo*, che nella pronuncia lo rendono enclitico, e quindi atono) e la presenza della *i* nella desinenza della prima persona plurale dell'indicativo

presente e della prima e della seconda persona plurale del congiuntivo presente dei verbi con tema che termina in *gn* (*disegniamo* ind. e cong.; *disegniate* cong., rispetto a *disegnate* ind.). Sul caso di *sé* le posizioni sono equivalenti (e dunque si può concedere libertà); sul secondo prevale decisamente la grafia con la *i* (che fa parte della desinenza). Per i plurali delle parole terminanti al singolare in *-(n)cia* e *-(n)gia* vale la regola da tempo registrata in genere nelle grammatiche, pur tenendo conto della duplice possibilità consentita in vari casi registrata nei dizionari.

Resta valida la regola dell'uso dell'apostrofo che segna l'elisione, e non il troncamento (*qual e tal* sono forme di *per sé* tronche, utilizzabili davanti a qualsiasi parola successiva).

La distinzione tra accento acuto ( ´ ) e grave ( ` ) sulla *-e* finale (*perché*, *benché*, *sé*, ..., rispetto a *è*, *cioè*, *ahimè*...) va rilevata e valutata come un tratto di accuratezza. Resta difficile cogliere questa differenza quando entrambi i segni sono resi con una "barchetta": si tenga marginalmente conto di questo malvezzo nell'attribuzione del punteggio (ma si rilevi il fenomeno nella prevista "Nota di segnalazione" separata dalla Scheda).

Si deve tener conto del corretto taglio sillabico in fin di rigo, anche se taluni invocano l'uso cosiddetto anglosassone del taglio a caso.

c) *Uso consapevole della punteggiatura in relazione al tipo di testo.* Ci si riferisce in primo luogo ai veri e propri segni d'interpunzione: virgola, punto e virgola, due punti, punto fermo, eventualmente anche esclamativo e interrogativo. A parte vanno considerati gli altri segni (parentesi, trattini, virgolette di vario tipo).

Le certezze nell'uso della punteggiatura sono poche, le libertà sono tante. Qui si può richiamare l'attenzione del valutatore solo su alcune questioni generali, che riguardano i due valori, *sintattico* e *prosodico*, della punteggiatura.

La punteggiatura ha valore propriamente **sintattico** quando segnala le partizioni tra i segmenti costitutivi della frase e (con il punto fermo) la conclusione di questa; anche se nel parlato a questo valore solitamente si associa **anche un valore prosodico**, cioè una pausa, per quanto leggera, e un cambiamento di intonazione<sup>6</sup>. Un esempio: *Improvvisamente, ieri, con quella sua lettera, Mario ha troncato i rapporti con me, nonostante i nostri lunghi anni di amicizia.* Qui ogni virgola ha un chiaro valore sintattico, perché separa ed evidenzia i vari segmenti circostanziali che sono aggregati al nucleo della frase (*Mario ha troncato*

---

<sup>6</sup> Si chiama *intonazione* il livello di nota musicale sul quale si pronuncia una sequenza di parole o di sillabe in una parola. Si provi a pronunciare con accuratezza una frase come la seguente: *Quando sei entrato in casa, a un mio cenno, Aldo, senza che tu te ne accorgessi, si è ritirato nel suo studio.* La sequenza *senza che tu te ne accorgessi* è pronunciata su una nota musicale più bassa, che ne fa percepire il valore di inciso. Nella frase interrogativa, l'ultima sillaba dell'ultima parola si pronuncia su una nota più alta: *Hai visto Paola?* Nel parlato, è il cambiamento di intonazione che, più ancora delle pause, indica i confini delle unità sintattiche.

*i rapporti con me*). Se pronunciamo a voce con una certa accuratezza questa frase, avvertiamo che ogni virgola è stata messa là dove facciamo una brevissima pausa e modifichiamo anche, leggermente, l'intonazione: il fenomeno si avverte almeno in corrispondenza del segmento *con quella sua lettera*. Ma il valore fondamentale di tutte queste virgole è sintattico;

La punteggiatura ha valore **puramente prosodico** quando non indica un taglio sintattico, ma crea anzi un'interruzione del legame sintattico, per produrre un particolare effetto, quasi di attesa e sorpresa. Se nella frase di esempio mettiamo una virgola prima di *con me*, diamo enfasi al fatto che la rottura dei rapporti è avvenuta, incredibilmente, con me, che pure ero legato a lui da antica amicizia. Un altro effetto di enfasi si può ottenere, nella stessa frase, se l'ultimo segmento viene separato non da una virgola, ma da un punto fermo: ... *ha troncato i rapporti con me. Nonostante i nostri lunghi anni di amicizia.*

È ovvio che l'uso dei segni d'interpunzione con funzione marcatamente prosodica, oltre che sintattica, o puramente prosodica è ammesso in un testo che tenda all' "elasticità", la quale stimola il lettore a interpretare anche i significati non espressi in parole. Tale uso non è, invece, accettabile in un testo "rigido". Rientra in questa variabilità di valori anche la non rara intercambiabilità tra virgola e punto e virgola, e anche tra punto e virgola e punto fermo. È invece abbastanza codificato il valore dei due punti (precede una spiegazione, una glossa, una parafrasi, o addirittura un elenco; o un discorso diretto).

Sulla base di queste indicazioni, spetterà al valutatore stabilire se l'uso almeno in apparenza improprio e incoerente della punteggiatura negli elaborati riveli una certa sensibilità (magari empirica) per questi effetti, o riveli invece semplicemente insufficienza.

Circa i valori reciproci tra i quattro segni, sono note le più comuni

Gli usi degli altri segni (cosiddetti "paragrafematici"), come le parentesi ecc., sono ben codificati e quindi valutabili con facilità. La distinzione tra virgolette basse (citazione), alte doppie (termine o espressione particolare) e alte singole (racchiudono i significati) e l'eventuale uso di sottolineature (corrispondenti al corsivo o al neretto o al tutto maiuscolo nella stampa) possono essere considerati ai fini di un marginale apprezzamento in positivo nell'attribuzione del punteggio.

\*

### **3.3. Competenza lessicale-semantic.**

Questa competenza riguarda le parole di significato cosiddetto pieno e non le parole "grammaticali" (congiunzioni, preposizioni, pronomi), il cui impiego ha grande importanza, ma su un altro piano (quello dell'organizzazione sintattica della frase e del testo).

Nel suo complesso questa competenza è presente e misurabile in tutti e quattro i tipi di prova d'esame. Ma il tipo A, nel quale si insiste molto nella richiesta di precisare significati e cogliere rapporti tra singoli elementi, specialmente lessicali, dà la possibilità di rilevare in particolare la capacità metalinguistica nella preparazione del candidato.

a) *Ampiezza del repertorio lessicale.* Il primo dato da prendere in considerazione riguarda la “quantità” (coniugata alla “qualità”) di parole di cui lo scrivente sa servirsi per esprimere il suo pensiero. Non si tratta di esigere uno sfoggio di varietà non funzionale alla completezza e chiarezza del discorso, ma questi obiettivi si raggiungono certamente con la capacità di usare, ad esempio, accanto ai termini di singoli oggetti, fenomeni, stati d'animo, azioni, ecc., i termini riassuntivi, cioè gli iperonimi (come, ad es., *veicoli, arredamento, vestiario, sensazioni, clientela*), che in vari casi funzionano da “incapsulatori” (termini o espressioni che riprendono e qualificano più in generale, secondo l'opinione dello scrivente, un dato concreto precedente: dopo aver descritto un fumoso dibattito tra candidati alle elezioni, l'avvenimento può essere richiamato con l'espressione *questo inutile confronto ...*).

Il ricorso ai sinonimi deve rispecchiare l'intenzione di sfaccettare una nozione da varie angolature e non di evitare la semplice ripetizione, a meno che questa, in sé certamente fastidiosa, non possa essere facilmente aggirata (sostituendo, ad es., il più comune *usare* con *adoperare, impiegare* e magari *utilizzare* e *servirsi*, che però hanno delle restrizioni di combinazione). La ripetizione è invece strettamente funzionale alla precisione richiesta dai testi che abbiamo chiamato “rigidi” (i sinonimi sono vietati nei testi legislativi e in quelli rigorosamente scientifici). Si rileverà, per contro, se il candidato evita, almeno in alcuni casi e senza cadere nel tecnicismo fuori luogo, il pigro uso di vocaboli estremamente generici come i sostantivi *cosa, affare* e il verbo *fare*.

Un dato certamente significativo è quello della presenza del linguaggio figurato.

b) *Appropriatezza semantica e coerenza specifica del registro lessicale.* Il primo aspetto è dato dall'uso dei vocaboli nel loro significato proprio, sicuramente pertinente, non orecchiato, e quindi dalla mancanza di casi di scambio dovuto a semplice somiglianza formale delle parole o vaga parentela di significato (del tipo *anonimo* per *anomalo*, o *licenzioso* per *lecito*) o anche da mancata percezione di una differenza di gradazione nello stesso concetto di base (del tipo *libertario* per *liberale*). La coerenza del registro lessicale è data dal fatto che il lessico specificamente legato all'argomento trattato appartiene allo stesso livello, evoca la stessa sfera ambientale: in medicina si parla di *rinite acuta* e non di *forte raffreddore*; nei rapporti di lavoro si parla di *retribuzioni, salari, stipendi*, mentre

per le elargizioni ai ragazzi di famiglia si usa il termine *paghetta*. Naturalmente, è possibile, in testi “elastici”, alterare volutamente il registro, per ottenere effetti espressivi. La coerenza del registro lessicale deve armonizzarsi con quella degli altri livelli linguistici del testo. Si segnala che oggi è molto diffusa la tendenza a introdurre tecnicismi fuori luogo (come *effettuare il pernottamento a casa dei nonni* invece di *andare a dormire a casa dei nonni*) e termini astratti invece dei concreti (*la mia problematica* invece di *i miei problemi*; *l’utenza* invece di *gli utenti*; *la fenomenologia constatata, la tematica affrontata* invece di *i fenomeni riscontrati, i temi trattati*) come mezzo per nobilitare a ogni costo il proprio uso linguistico.

c) *Padronanza dei linguaggi settoriali*. Questo descrittore presenta il rovescio della medaglia dei fenomeni indicati in fondo al punto precedente. Argomenti di notevole specificità, che oggi sono in continua proliferazione, richiedono l’impiego di un linguaggio tecnico, specialmente per quanto riguarda il lessico. Questo requisito non si pone soltanto per le scienze naturali e le tecniche connesse, ma anche nei campi disciplinari dell’area sociale, politica e umanistica in senso lato (storia, storia delle arti), nonché per fenomeni di costume e attività della vita associata (sport, turismo). Rientra nello stesso quadro lo studio dei fatti linguistici e letterari; è la ragione per cui sarà da valutare, ad esempio, l’uso dei termini adoperati per condurre tecnicamente l’analisi del testo proposto nella prova di tipo A.

\*

### 3.4 *Competenza ideativa.*

Si richiama qui quanto detto in generale nel § 2.2 (sub IV) circa il nesso inscindibile tra formazione/elaborazione delle idee e loro materializzazione linguistica. La disponibilità del mezzo linguistico permette e stimola la produzione delle idee e l’ampliamento delle idee richiede un continuo ampliamento della lingua. Il patrimonio di idee dell’individuo si può osservare e analizzare veramente solo nella sua espressione linguistica, considerata nel suo complesso, soprattutto nella sua dimensione testuale, che comporta costruzioni articolate, relazioni molteplici, argomentazioni dialettiche. Questo presupposto porta a individuare abbastanza chiaramente quattro descrittori.

a) *Scelta di argomenti pertinenti*. È un tratto, di ovvia interpretazione, che si può manifestare nettamente solo negli elaborati dei tipi di prova C e D, e limitatamente negli altri due tipi.

- b) *Organizzazione degli argomenti intorno a un'idea di fondo.* Questo tratto, indicatore di un'alta capacità di proiettare la propria mente sull'intera trattazione, si può manifestare pienamente nei tipi di prova C e D, ma anche notevolmente nel tipo B, nel quale, sia pure indirizzato dalle informazioni contenute nei testi di documentazione, il candidato deve costruire un proprio discorso e ha quindi l'opportunità di dare a questo un centro tematico. Nel tipo di prova A lo spazio, e il tempo, da dedicare a un proprio discorso sono limitati e il tipo di richiesta è sostanzialmente ricognitivo (ma vi può trovare posto un discorso critico, corrispondente al descrittore d).
- c) *Ricchezza e precisione di informazioni e dati.* Ancora una volta offrono particolari possibilità di rilevare questo descrittore le prove dei tipi B, C e D, nelle quali il candidato gestisce, o reperisce per suo conto, informazioni e dati fattuali. Nella prova di tipo A la precisione riguarda più i significati delle parole e l'attenzione alla forma del testo, specie quando si tratti di un testo propriamente letterario, specie poetico.
- d) *Rielaborazione delle informazioni e presenza di commenti e valutazioni personali.* Questo descrittore ha modo di manifestarsi soprattutto nei tipi di prova A e B, nei quali il candidato deve misurarsi – attraverso un'attenta lettura dei testi forniti – con informazioni e posizioni date. Nel tipo A anche il commento su singoli elementi potrà anche dimostrare una capacità di proporre interpretazioni personali, purché motivate; la valutazione di fatti più generali può trovare posto adeguato, in una proposta di contestualizzazione, nella sezione finale della griglia.

\* \* \*

#### **4. CARATTERISTICHE DELLE QUATTRO TIPOLOGIE DI PROVA SCRITTA**

Tutte le tipologie presuppongono negli elaborati i requisiti basilari (intesi come proposto nei paragrafi precedenti) di correttezza e appropriatezza della lingua. Si segnalano perciò, qui di seguito, solo le caratterizzazioni differenziali che si pongono sugli altri piani.

##### **Tipologia A - Analisi e commento di un testo letterario**

Spesso si tratta di un testo poetico, non solo perché più facilmente si può fornire un testo completo e breve, ma perché la poesia offre un linguaggio più fortemente caratterizzato e ricco di elementi da analizzare. Il testo viene materialmente trascritto, perché il candidato lo abbia sotto gli occhi ed è accompagnato da una breve nota di presentazione, che informi sull'autore e sulle sue opere principali e dia una prima

sinteticissima indicazione sul tema trattato nel tema in questione. Con questi dati si intende, dunque, mettere nelle stesse condizioni i candidati che eventualmente già conoscano quel testo e coloro che non lo conoscono. La non conoscenza preesistente non deve costituire ostacolo allo svolgimento della prova, perché questa deve dimostrare la capacità di interpretazione diretta e personale del testo, attraverso una sua analisi puntuale: deve cioè dimostrare di avere acquisito sensibilità per quel tipo di messaggio (il testo **letterario**) e un metodo per analizzarlo.

Le *consegne* sono fisse e consistono nelle seguenti richieste:

**1. Comprensione complessiva.**

Si chiede di raggiungere questa comprensione “provvisoria” (da rivedere e modificare ad analisi compiuta) mediante una o più letture integrali e redigendo un riassunto abbastanza breve del contenuto informativo.

**2. Analisi e interpretazione del testo**

Si chiede, attraverso una griglia di domande, di analizzare un certo numero di elementi formali del testo, spiegando in modo preciso il significato di determinate parole e locuzioni, specie se ricorrenti, di sciogliere ambiguità semantiche, di commentare usi figurati, di cogliere effetti sonori e ritmici.

**3. Approfondimenti**

In questa sezione si chiede di svolgere un commento complessivo al testo, di contestualizzarlo nel suo quadro storico-culturale e in rapporto al genere.

Con questo tipo di prova si saggiano specificamente le seguenti capacità, che riguardano decisamente tutte e quattro le competenze da valutare:

- saper osservare analiticamente, con letture ripetute, il testo come speciale oggetto linguistico, per giungere a una comprensione approfondita
- saper trovare ed esporre singole spiegazioni, anche ipotizzando e argomentando spiegazioni alternative
- saper collegare elementi di significato particolare con concetti più ampi
- saper riassumere
- saper costruire un discorso argomentato e di contestualizzazione intorno al testo analizzato;

e si verifica in particolare il possesso di nozioni e termini riguardanti la letteratura e la storia letteraria.

\*

**Tipologia B. Saggio breve o articolo di giornale**

Viene proposto all'attenzione, con brevissime indicazioni, un argomento, di solito tratto da circostanze reali del presente o comunque di un'epoca ben nota al candidato, e si forniscono cinque o sei brani, che offrono informazioni e opinioni di autori diversi su quell'argomento.

Le *consegne* consistono nel chiedere al candidato di sviluppare le proprie idee su quell'argomento, utilizzando concretamente come fonti di informazione fattuale e come stimoli alla riflessione i documenti messi a disposizione, e di scegliere una delle seguenti due forme di composizione:

- **saggio breve**, di carattere critico, dotato di un titolo e destinabile a un determinato mezzo di diffusione (rivista specialistica, ecc.)
- **articolo di giornale**, di carattere più informativo e di attualità (anche immaginando eventi capaci di creare uno sfondo a tale attualità), dotato di un titolo e destinabile a un determinato tipo di giornale.

Sia per l'una, che per l'altra forma, si chiede al candidato di contenere il suo scritto in quattro o al massimo cinque colonne di metà foglio protocollo.

Con questo tipo di prova si saggiano specificamente le seguenti capacità, che riguardano in varia misura le quattro competenze da valutare:

- saper leggere con attenzione testi, per ricavarne informazioni e suggerimenti in funzione di un proprio orientamento concettuale
- saper pianificare e costruire un discorso coerente e coeso, utilizzando (anche parafrasando) documenti dati da collegare ad esperienze e conoscenze personali
- saper dare al proprio testo, mediante un titolo, una prospettiva di interpretazione al lettore
- ipotizzare un destinatario e una sede editoriale ispirati dalle prassi reali e adottare, di conseguenza, un registro linguistico (più tecnico in un caso, più divulgativo nell'altro) e una dimensione quantitativa corrispondenti.

\*

### **Tipologia C. Argomento di carattere storico**

Si tratta di una delle tipologie tradizionali, basata su una "traccia" che enuncia e brevemente illustra (in poche righe) l'argomento proposto, pertinente all'orizzonte delle conoscenze storiche che si suppongono presenti nel candidato.

Con questo tipo di prova si saggiano:

- le conoscenze fattuali desunte prevalentemente dallo studio scolastico

- la capacità di argomentare in generale su un argomento dato, soprattutto rispettando un ordine consequenziale dei fatti richiamati e illustrando i rapporti di causa ed effetto
- la capacità di distinguere tra fatti e interpretazioni e, di solito, anche tra passato e presente
- la capacità di esprimere posizioni personali non velleitarie o sovrapposte alla concretezza storica
- la padronanza di un linguaggio genericamente tecnico, adeguato per un discorso storico.

### **Tipologia D. Trattazione di un tema su un argomento di ordine generale**

Questa tipologia corrisponde pienamente al tradizionale “tema di attualità”, il cui argomento spesso viene introdotto da una citazione di un autore ben noto. Nello svolgimento il candidato è libero di spaziare con le proprie riflessioni, cercando di attenersi alle proprie conoscenze generali e all’esperienza del proprio vissuto. Non sono forniti, né sottintesi, parametri di carattere formale per l’impostazione del testo o per il registro linguistico.

Sul piano dei concetti e dei contenuti si possono valutare la capacità di attenersi a esperienze reali, di situarle in un orizzonte di altri fatti reali più generali, evitando i luoghi comuni, e di discorrerne con un linguaggio concreto

\* \*

## **5. LA SCHEDA DI VALUTAZIONE**

La presente indagine sulla produzione scritta realizzata per la sessione d’esame 2007 si inserisce in una tradizione di studi e ricerche condotte dall’INVALSI a livello nazionale e internazionale a partire dal 1980.

La prima ricerca internazionale che ha affrontato con rigore scientifico i problemi della valutazione della produzione scritta è stata l’*Indagine della Produzione Scritta (IPS) - International Study on Written Composition* - realizzata dalla *International Association for the evaluation of Educational Achievement (IEA)*<sup>7</sup>. Si trattava di una ricerca comparativa condotta per otto anni da quattordici paesi, tra cui l’Italia, che aveva

---

<sup>7</sup> Cfr. *Indagine sulla produzione scritta. Italia*, in «Ricerca Educativa», n. 2-3, CEDE, aprile-settembre 1988

La ricerca si è avvalsa della collaborazione di un Comitato scientifico composto da numerosi esperti; tra questi in particolare M. Corda Costa, M. Gattullo, F. Sabatini, G. Tassinari, B. Vertecchi, A. Visalberghi che hanno contribuito alla revisione delle prove e dei questionari e all’impostazione delle fasi operative della ricerca.

coinvolto tra contributi teorici e ricerca applicativa, numerosi ricercatori e docenti e che ha avuto una ricaduta notevole anche a livello di aggiornamento dei docenti. La ricerca si proponeva di indagare la capacità, da parte degli studenti, di produrre testi, in considerazione dell'importanza dell'abilità di scrittura in tutto l'arco dell'impegno scolastico e di contribuire alla soluzione di problemi di misurazione/valutazione di prove di produzione scritta, in particolare di mettere a punto un metodo per valutare la prova scritta utilizzabile per un confronto tra diversi paesi.

Tra le popolazioni coinvolte nella rilevazione era rappresentata anche quella relativa all'anno conclusivo del ciclo secondario superiore.

L'indagine IEA/IPS partiva dal presupposto che fosse necessario identificare modelli di prove scritte tali che potessero permettere un confronto tra i livelli di profitto di studenti di diversi paesi. A questo proposito era stato messo a punto nel 1982 un modello teorico, quello di A. Vahapassi<sup>8</sup> che individuava e poneva in relazione gli elementi che influiscono sulla produzione scritta. Sulla base di tale modello si definiva la produzione scritta come la capacità di produrre tutti i diversi tipi di testo compresi nel modello, concetto accolto dal legislatore nella riforma degli Esami di Stato del 1997.

A questo retroterra è riconducibile la griglia di valutazione per l'indagine IEA<sup>9</sup>, organizzata su misure rilevabili da variabili manifeste. Tale griglia è divenuta la matrice di quelle griglie che presentano maggiori caratteri di attendibilità, tra le quali quella elaborata dall'IRRE Piemonte in collaborazione con il CEDE e il Ministero della Pubblica Istruzione<sup>10</sup> e quella predisposta per l'esperimento di Metrologia delle prove scritte condotto dall'INVALSI<sup>11</sup>, entrambe del 2001

Anche per la presente rilevazione condotta sulle prove di italiano della sessione 2007 si è ritenuto opportuno affidare la correzione con scheda a uno strumento ideato nel rispetto di alcuni requisiti di fondo:

- la possibilità di applicazione a tutte le tipologie di prove;
- l'agilità e il carattere sintetico;
- l'attribuzione di un (analogo) peso agli ambiti di competenza;
- la possibilità di proporre una differenziazione tra punteggio grezzo e punteggio-voto.

---

<sup>8</sup> Ibid., p. 13

<sup>9</sup> Ibid., p. 25

<sup>10</sup> Cfr. *La capacità di scrittura negli esami di stato. Analisi delle prime prove. Sessione 1999*, a cura di M. Ambel - P. Faudella, Milano, F. Angeli, 2001.

<sup>11</sup> Per il progetto nel 2001, sotto la direzione scientifica di B. Vertecchi, cfr. INVALSI-ONES, *Metrologia generale delle prove scritte*. Rapporto finale, redatto da R. Bolletta e accessibile on-line. Fa parte integrante del Rapporto il fascicolo *Messa a punto della griglia per la correzione della prima prova*, redatto da L. Grossi e S. Serra

## 6. LA SCALA DEI LIVELLI DI COMPETENZA E L'ATTRIBUZIONE DEI PUNTEGGI

### 6.1. Il punteggio “grezzo”

Allo scopo di ottenere la massima affidabilità delle procedure di **misurazione della padronanza linguistica** prima della valutazione finale, si è preferito separare l'operazione di attribuzione del punteggio “grezzo” da quella di attribuzione del voto finale. La prima operazione si compie attribuendo un punteggio, da 1 (voto minimo) a 5 (voto massimo), distintamente a ciascuna delle quattro competenze, considerando i singoli aspetti che la descrivono (descrittori). La somma dei punteggi potrà variare da un minimo di 4 a un massimo di 20. Lavorando su questa scala di misurazione delle competenze, che alla fine sarà in **ventesimi**, l'attenzione del valutatore non sarà attratta dal riferimento alla scala dei voti, che è in **quindicesimi**.

L'equivalenza del punteggio di misurazione in ventesimi al voto di valutazione in quindicesimi viene stabilita, dopo che la prima operazione è stata chiusa, utilizzando una Tabella di corrispondenze (vedi § 7) e il risultato viene inviato via browser e acquisito nel *database* appositamente predisposto.

Questa procedura, studiata ai fini di una maggiore oggettività nel comportamento del valutatore, vuole avere un carattere sperimentale e non viene proposta con intenzioni impositive generalizzate.

### 6.2. Attribuzione dei punteggi.

Si richiede al valutatore di procedere all'attribuzione dei punteggi rispettando questa sequenza di operazioni.

- 1) Preliminare lettura integrale dell'elaborato, allo scopo di ricavarne una prima impressione generale orientativa, tuttavia da NON tradurre in alcuna attribuzione di punteggio.
- 2) Successive letture, mirate a rilevare analiticamente e distintamente i dati relativi a CIASCUNA COMPETENZA (Testuale; Grammaticale; Lessicale-semantiche; Ideativa), scandita nei singoli DESCRITTORI, e attribuzione del punteggio (da 1 a 5) alla singola Competenza, tenendo conto della variabile rilevanza dei descrittori nello specifico tipo di prova.
- 3) Somma dei punteggi attribuiti alle singole Competenze per ottenere il PUNTEGGIO TOTALE IN VENTESIMI.

Si sottolinea il fatto che la scala proposta è a 5 livelli, ai quali si è voluto attribuire un significato traducibile nei termini (quasi di senso comune) di “grave carenza”, “carenza”, “accettabilità”, “sicurezza”, “piena sicurezza”. Il livello di “accettabilità”, che va considerata ovviamente come positivo, richiama alla mente la cosiddetta “area di salvezza”, eliminata, com'è noto, nella scala internazionalmente accettata a 4 livelli (due negativi e due positivi), perché il voto finale di questa valutazione doveva poi essere confrontato con il voto finale dei precedenti valutatori (Commissione; Gruppo

esterno 1; Gruppo esterno 2), che prevede addirittura tre livelli intorno alla sufficienza (“quasi sufficiente”, “sufficiente”, “più che sufficiente”), preceduti e seguiti da altre sottili distinzioni (“molto scarso”, “scarso”, “mediocre”; “discreto”, “buono”, “ottimo”, “eccellente”!).

Obbligati, dunque, a introdurre questo livello intermedio, i redattori di questa scheda hanno ritenuto anche di poter aggregare il voto 9 della scala in quindicesimi, tradizionalmente considerato sotto la sufficienza, al livello della “accettabilità”(-sufficienza). Di ciò si deve tener conto nel paragone tra le percentuali di “promossi” stimate da questo rilevamento.

## 7. LA SCHEDA DI VALUTAZIONE E L'ATTRIBUZIONE DEL VOTO

### SCHEDA DI VALUTAZIONE DELLA I PROVA (ESAME DI STATO – A.S. 2006-2007)

Codice identificativo dell'elaborato \_\_\_\_\_ Tipologia di prova scelta \_\_\_\_\_

La “**padronanza linguistica**” è descrivibile e misurabile attraverso *indicatori*, costituiti da quattro specifiche **competenze**, ciascuna delle quali è a sua volta analizzabile mediante *descrittori* essenziali. Tali competenze sono: **I**, la capacità di realizzare un testo come struttura coerente e coesa, adeguata per assetto formale e caratteri complessivi alla finalità comunicativa (**competenza testuale**); **II**, l'uso corretto delle strutture del sistema linguistico (**competenza grammaticale**); **III**, l'ampiezza e l'uso semanticamente appropriato del patrimonio lessicale (**competenza semantica**); **IV**, la capacità, sostenuta dall'insieme delle suddette competenze, di reperire ed elaborare idee e argomenti per un determinato discorso (**competenza ideativa**).

INDICATORI (singole competenze)	DESCRITTORI di ciascuna competenza	Carenze rilevanti (barrare)	PUNTI 1-5
<b>I</b> Competenza testuale	a) Rispetto delle consegne	<input type="checkbox"/>	...
	b) Uso del registro linguistico complessivo adeguato al tipo di testo	<input type="checkbox"/>	
	c) Coerenza e coesione nella struttura del discorso	<input type="checkbox"/>	
	d) Scansione del testo in capoversi e paragrafi, con eventuali titolazioni	<input type="checkbox"/>	
	e) Ordine nell'impaginazione e nell'aspetto grafico (“calligrafia”)	<input type="checkbox"/>	
<b>II</b> Competenza grammaticale	a) Padronanza delle strutture morfosintattiche e della loro flessibilità	<input type="checkbox"/>	...
	b) Correttezza ortografica	<input type="checkbox"/>	
	c) Uso consapevole della punteggiatura in relazione al tipo di testo	<input type="checkbox"/>	
<b>III</b> Competenza lessicale- semantica	a) Ampiezza del repertorio lessicale	<input type="checkbox"/>	...
	b) Appropriatelyzza semantica e coerenza specifica del registro lessicale	<input type="checkbox"/>	
	c) Padronanza dei linguaggi settoriali	<input type="checkbox"/>	
<b>IV</b> Competenza ideativa	a) Scelta di argomenti pertinenti	<input type="checkbox"/>	...
	b) Organizzazione degli argomenti intorno a un'idea di fondo	<input type="checkbox"/>	
	c) Ricchezza e precisione di informazioni e dati	<input type="checkbox"/>	
	d) Rielaborazione delle informazioni e presenza di commenti e valutazioni personali	<input type="checkbox"/>	
PUNTEGGIO TOTALE (somma dei punteggi delle singole competenze: min. 4, max. 20)			...
<b>VOTO in quindicesimi</b>			...

## INDICAZIONI PER LA COMPILAZIONE DELLA SCHEDA

Con la scheda proposta si chiede di misurare distintamente le **quattro competenze**, assegnando a ciascuna un punteggio da 1 a 5:

- punti 1(Grave carenza)
- punti 2 (Carenza):
- punti 3 (Accettabilità)
- punti 4 (Sicurezza)
- punti 5 (Piena sicurezza)

Dalla somma dei punteggi attribuiti alle singole competenze si ottiene un punteggio totale da 4 a 20 (in ventesimi) la **padronanza linguistica complessiva** del candidato.

Si fornisce qui di seguito una tabella di equivalenze per convertire il punteggio in ventesimi in quello in quindicesimi prescritto dalla legge. ), raggruppato in cinque fasce corrispondenti ai cinque livelli: 4-7; 8-10; 11-14; 15-17; 18-20).

<b>Livelli della padronanza linguistica per competenza linguistica</b>	<b>Punteggio grezzo in 20<sup>mi</sup></b>	<b>VOTO in 15<sup>mi</sup></b>
<b>Grave carenza</b>	4	1-3
	5	4
	6	5
	7	6
<b>Carenza</b>	8	7
	9	
	10	8
<b>Accettabilità</b>	11	9
	12	10
	13	11
	14	
<b>Sicurezza</b>	15	12
	16	13
	17	
<b>Piena Sicurezza</b>	18	14
	19	
	20	15

NOTA DI SEGNALAZIONE  
relativa a fatti grafici esclusi dalla valutazione  
e dall'attribuzione dei punteggi

Scrittura che non rispetta il limite della colonna del foglio	<input type="checkbox"/>
Scrittura che non rispetta le righe	<input type="checkbox"/>
Forte deformazione grafica delle lettere	<input type="checkbox"/>
Commistione di minuscole corsive e maiuscole stampatello	<input type="checkbox"/>
Netta prevalenza di maiuscole stampatello	<input type="checkbox"/>
Assenza di rientro a inizio di capoverso	<input type="checkbox"/>

(\*) Espressioni individuali o provenienti da usi di *sms* o *chat* (del tipo *xké*, *+*, *nn*, ecc.)