

WORKING PAPER N°1/2019

**LA PROVA DI ITALIANO
NELL'ESAME DI STATO
DEL SECONDO CICLO**

**ESITI DI UN PERCORSO FORMATIVO
E MATERIALI DI LAVORO**

a cura di Michele Ruele

Maggio 2019

IPRASE

Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa

Via Tartarotti 15 - 38068 Rovereto (TN)
C.F. 96023310228
tel. 0461 494500 - fax 0461 499266
iprase@iprase.tn.it / iprase@pec.provincia.tn.it
www.iprase.tn.it

Comitato tecnico-scientifico

Renato Troncon (presidente)
Elia Bombardelli
Mario Giacomo Dutto
Matteo Taufer
Roberto Trolli

Direttore

Luciano Covi

© Editore Provincia autonoma di Trento - IPRASE
Prima pubblicazione maggio 2019
Tutti i diritti riservati

ISBN 978-88-7702-476-3

Realizzazione grafica
Prima Design & Comunicazione - Trento

Il volume è disponibile all'indirizzo www.iprase.tn.it
alla voce Pubblicazioni – Working paper

*Questa iniziativa è realizzata nell'ambito del Programma operativo FSE 2014-2020
della Provincia Autonoma di Trento grazie al sostegno finanziario del Fondo sociale europeo,
dello Stato italiano e della Provincia Autonoma di Trento*

AZIONI A SUPPORTO DEL PIANO "TRENTINO TRILINGUE"

*Sviluppo delle risorse professionali e predisposizione di strumenti di apprendimento e
valutazione CUP C79J15000600001 – codice progetto 2015_3_1034_IP.01*

La Commissione europea e la Provincia autonoma di Trento declinano ogni responsabilità
sull'uso che potrà essere fatto delle informazioni contenute nella presente pubblicazione.

Un particolare ringraziamento va a tutti i docenti che hanno partecipato attivamente ai corsi
sulla prima prova all'esame di Stato tra il novembre 2018 e il maggio 2019 e ai professori
Claudia Dinale, Stefano Lotti, Magda Niro e Gianluca Trotta.

IPRASE per l'ambiente



Questo documento è stampato interamente su carta certificata FSC®
(Forest Stewardship Council®), prodotta con cellulosa proveniente da foreste gestite in modo responsabile,
secondo rigorosi standard ambientali, sociali ed economici.



WORKING PAPER N°1/2019

**LA PROVA DI ITALIANO
NELL'ESAME DI STATO
DEL SECONDO CICLO**

**ESITI DI UN PERCORSO FORMATIVO
E MATERIALI DI LAVORO**

a cura di Michele Ruele

INDICE

PREMESSA (LUCIANO COVI)	5
<hr/>	
1. SCRITTURA ED ESAME DI STATO	7
ASPETTI GENERALI, ANALISI DEGLI INDICATORI E PROPOSTA DI GRIGLIE SINTETICO-ANALITICHE (Michele Ruele)	
LA PROVA DI ITALIANO NELL'ESAME DI STATO DEL SECONDO CICLO	7
BUSSOLA / VADEMECUM	8
LA VALUTAZIONE E L'ESAME: CONCETTI E COSTRUTTI GENERALI	10
LA VALUTAZIONE E L'ESAME: LE SCHEDE DI VALUTAZIONE E I LORO INDICATORI	17
QUADRO NORMATIVO	17
INDAGINI SULLE DIMENSIONI E COMPONENTI DEGLI INDICATORI	20
BIBLIOGRAFIA	30
GRIGLIE PER LA CORREZIONE	31
<hr/>	
2. COMMENTO ALLA NUOVA PRIMA PROVA NELL'ESAME DI STATO E PROPOSTA DI GRIGLIE	44
ASPETTI INNOVATIVI E LINEE DI CONTINUITÀ (Bianca Barattelli)	
I RIFERIMENTI	44
LE NUOVE TIPOLOGIE	45
LE NOVITÀ	47
QUALCHE COMMENTO A SIMULAZIONI & CO.	48
LA STORIA DELLA STORIA	49
LA VALUTAZIONE	49
GRIGLIE PER LA CORREZIONE	52
<hr/>	
3. LA TIPOLOGIA B	57
IL DETTATO DI LEGGE, LE COMPETENZE COINVOLTE, LA VALUTAZIONE (Elvira Zuin)	
TIPOLOGIA B E SUE NOVITÀ	57
COMPETENZE RICHIESTE DALLA TIPOLOGIA B	59
LA VALUTAZIONE DELLA TIPOLOGIA B	62
Tavola 1: indicazioni generali per la valutazione	65
Tavola 2: esempio di collegamento tra consegna, competenze specifiche, esercizi propedeutici	68
<hr/>	
4. LA BOTTEGA DELLA SCRITTURA	72
UNITÀ DI APPRENDIMENTO E ALCUNI SNODI SULLA DIDASSI ATTIVA (Stefano Lotti)	
LAVORARE SULL'ARGOMENTAZIONE	73
ARGOMENTAZIONE IN ATTO: PROPOSTA DI UNA TIPOLOGIA B	76
UNO SCHERZO - "ALLA MANIERA DI ...": UN FORMAT PARTICOLARE DI TIPOLOGIA B	83
DALL'ANTILINGUA ALLA LINGUA (E RITORNO): UN LAVORO SUL LESSICO. I BECERONI (RADIO2 – 610)	85
SCRIVERE CHIARO, UN'ESIGENZA DI TUTTI	90

5. REPERTORIO DI PROVE ED ESERCITAZIONI	92
(Bianca Barattelli – Michele Ruele)	
ESERCITAZIONE DI SCRITTURA E REVISIONE. DA COME SI SCRIVE UN SAGGIO DI D.F. WALLACE	92
COMPOSIZIONE BREVE CON VINCOLI	94
RIASSUMERE NEL TITOLO L'ARGOMENTO E LA TESI	95
INTERPRETAZIONI A CONFRONTO - CECCO ANGIOLIERI	95
INTERPRETAZIONI A CONFRONTO - I PROMESSI SPOSI	96
ARGOMENTARE - TRACCIA DI TIPO B - SAGGISTICA	97
SCRITTURA DA SCRITTURA - SAGGISTICA	98
TRACCIA DI TIPO B - SAGGISTICA	100
COMPNDERE BENE UNA CONSEGNA	104
USI STILISTICI	104
RICONOSCERE MOSSE ARGOMENTATIVE	105
COMPNDERE IL SIGNIFICATO DI ESPRESSIONI FIGURATE E RIFORMULARE SECONDO MODALITÀ DIVERSE	108
RISCRITTURA "CREATIVA" CON VINCOLI FORTI LEGATI ALLA COMPRESIONE DEL,A STRUTTURA DEL MODELLO	109
LAVORARE SU LINGUA E SCRITTURA PARTENDO DA COMPRESIONE E ANALISI DI UN TESTO LETTERARIO	111
INDIVIDUARE IL TIPO DI ERRORE	112

PREMESSA

L'Esame di Stato del secondo ciclo è nuovo: docenti e studenti lo affrontano per la prima volta nel giugno e luglio del 2019, in questa versione riformata. La riforma è iniziata nel contesto della legge 107/2015 (nei commi 180 e 181), ha avuto uno snodo nel decreto legislativo 62 del 2017 e, per quanto riguarda in particolare la prova scritta di italiano, è stata delineata dal gruppo di lavoro guidato dal linguista Luca Serianni, da parecchi anni e con parecchie esperienze impegnato a ragionare sulle cose di scuola. L'intento è stato di avvicinare i giovani maturandi e in generale gli adolescenti delle scuole superiori alle sollecitazioni linguistiche e comunicative scolastiche e della società, e di portare la scuola a definire adeguatamente i suoi interventi nel contesto dell'insegnamento di italiano. L'intenzione era anche di avvicinare la prova di italiano della maturità alle *Linee guida* degli istituti tecnici e alle *Indicazioni nazionali* dei licei. In Provincia di Trento, vanno tenuti in conto i *Piani di studio* provinciali, le *Linee guida per l'elaborazione dei piani di studio delle istituzioni scolastiche* e i *Piani di studio* delle singole scuole.

Oltre alla produzione, si tratta di valorizzare soprattutto le competenze di comprensione, il cui possesso è fondamentale per la formazione non solo di buoni lettori e interpreti di testi, o di bravi studenti, ma anche e soprattutto di cittadini consapevoli e padroni delle proprie esperienze di vita. Gli ultimi interventi legislativi hanno poi definito sempre meglio le modalità e le richieste dell'esame. Ne rendiamo conto in più punti di questo *working paper*, che riassume i contenuti e la produzione pratica e teorica in seno a un percorso di formazione di IPRASE che si è sviluppato in due fasi nel 2018 e nel 2019 sotto il titolo di *La prova di italiano nell'esame di Stato del secondo ciclo*.

Oltre al quadro normativo, è qui definito quanto si è sviluppato durante il corso: fondamenti teorici, confronto delle esperienze e delle buone pratiche frutto della ricerca e delle azioni dei dipartimenti disciplinari e dei docenti, diffusione di principi ed esperienze. Abbiamo scoperto che l'esame è sì nuovo, ma che si innesta su pratiche ben consolidate nella scuola; e che, se inevitabilmente l'esame ha un effetto retroattivo sulla didattica, tale effetto era ampiamente previsto nelle linee guida di cui si trattava qui sopra, e che molte scuole erano già pronte, oppure che avevano sviluppato le potenzialità per adeguarsi a un sistema che ha in sé strutture di continuità insieme a strutture di rottura e innovazione.

Le riflessioni che il percorso formativo e di ricerca ha indotto riguardano dunque il contesto normativo, lo sfondo teorico e l'ampia possibilità di esperienze didattiche connesse all'educazione alla prova di italiano. I contributi contenuti in questo *working paper* ne danno una sintesi, e tentano una precoce sistematizzazione.

Uno dei nodi, ad esempio, è la valutazione. Sono qui presenti due modelli di griglie offerti alle scuole trentine come esempi da utilizzare o da cui trarre spunto per configurare griglie all'interno degli istituti o delle commissioni d'esame. Può accadere che anche in una realtà piuttosto omogenea e di dimensioni ridotte come la Provincia Autonoma di Trento, il singolo docente si trovi ad aver elaborato nel proprio istituto un modello di griglia e di doverne utilizzare uno diverso come commissario esterno, con tutte le variabili del caso riferibili non solo alle pratiche didattiche e valutative dei colleghi ma anche al tipo di utenza delle diverse tipologie di scuola. Oltre alle griglie, dunque, si trovano qui indagini sulle dimensioni dei descrittori delle valutazioni ministeriali e tavole sinottiche che suggeriscono criteri di osservazione in relazione agli indicatori e contemporaneamente in considerazione delle tre forme di scrittura richieste dalla prova, qualsiasi sia la griglia che si dovrà utilizzare.

Ma lo sguardo è rivolto su un tutt'uno composto dall'esame e dalla didattica. Per quest'ultima, ecco quindi i repertori di esercitazioni e le unità di apprendimento sulla scrittura. Riguardo all'esame, le pagine di bussola o vademecum e i modelli di griglie e di formalizzazione della valutazione hanno la funzione di offrire spunti per un comportamento condiviso nelle diverse commissioni.

Scrivere bene è pensare bene; possedere buone competenze linguistiche e comunicative è possedere un set importante nella vita di ogni giovane e di ogni persona. La formazione e la ricerca nei campi della comprensione dei testi e della scrittura hanno questi punti di riferimento, la scuola e la formazione non possono che farsene interpreti con responsabilità.

Per queste ragioni, mi preme ringraziare sentitamente tutti gli esperti che hanno contribuito alla realizzazione del percorso di ricerca-azione e agli autori che in questo *working paper* ne hanno dato opportuna documentazione.

Luciano Covi
Direttore di IPRASE

1 Scrittura ed Esame di Stato. Aspetti generali, analisi degli indicatori e proposta di griglie sintetico-analitiche

(Michele Ruele)

LA PROVA DI ITALIANO NELL'ESAME DI STATO DEL SECONDO CICLO

Tra l'ottobre del 2018 e il maggio del 2019, circa 120 docenti delle scuole della Provincia di Trento hanno partecipato a due fasi del corso dedicato alla Prima prova nell'Esame di Stato del secondo ciclo. Oltre che ricevere informazioni, aggiornarsi, studiare, condividere esperienze, i docenti si sono impegnati a trovare delle soluzioni ai diversi problemi posti dai cambiamenti dell'Esame. Il corso è stata l'occasione in cui elaborare tali soluzioni e in cui confrontare quelle trovate nelle singole scuole e nel lavoro dei singoli docenti (insegnamento e apprendimento, ricerca, simulazioni, ricerche dei dipartimenti disciplinari). Due gli obiettivi da perseguire: affrontare i cambiamenti dell'Esame; intervenire in modo sensato sulla didattica che inevitabilmente subisce la retroazione di quei cambiamenti.

È molto il materiale che è stato prodotto dall'incrocio fra l'intervento degli esperti, i laboratori, i momenti di condivisione in presenza e quelli in ambiente collaborativo (Moodle), la collaborazione nell'ambito di ricerche, documentazione, elaborazione di griglie, creazione di tracce ed esercizi, proposte didattiche.

È di questo materiale che diamo conto, in realtà solo in parte, in questo *working paper*.

Nel presente contributo proponiamo anche le griglie che a nostro parere corrispondono di più alla ricerca-azione sottesa al corso e alcune riflessioni di insieme sull'analisi del lavoro di insegnamento e apprendimento dell'italiano nel secondo ciclo, sugli indicatori delle griglie ministeriali, su come le dimensioni di tali indicatori possono venire agli occhi alla lettura del valutatore. Tutto questo corrisponde a un'esigenza di approfondimento e sviluppo, non ha pretese di esaustività, documenta l'andamento della ricerca durante i lavori ed è frutto di sintesi a volte anche personali degli autori.

Ecco la struttura del corso (si aggiunga il lavoro fatto in piattaforma collaborativa Moodle, in particolare con condivisione dei materiali e discussione nei forum):

- > 6 ottobre 2018: Luca Serianni, *Seminario introduttivo: la prova di italiano nell'Esame di Stato di I e II ciclo*
- > 18 ottobre 2018: Michele Ruele e Carlo Martinelli, *Tipologie e generi testuali, quadro normativo. Focus: l'arte del saggio*
- > 25 ottobre 2018: Elvira Zuin: *Chiarezza, coesione e coerenza. Focus: ambito scientifico e tipologia B*
- > 8 novembre 2018: Valentina Firenzuoli: *Tipi e generi testuali. Il metodo Sabatini*
- > 15 novembre 2018: Stefano Ferrari: *Fluidità, coesione e coerenza. Focus: l'ambito artistico*
- > 22 novembre 2018: Guido Armellini: *Spiegare e commentare. Focus: l'ambito letterario*
- > 31 gennaio e 12 marzo 2019: Bianca Barattelli: *Scrivere bene. Tra comprensione e produzione – Laboratorio*

-
- > 20 marzo 2019: Massimo Palermo, *Tipologie di prove e creazione di esercitazioni*
 - > 17 aprile 2019: Claudio Giunta, *Come non scrivere. Principi e laboratorio di buona scrittura*
 - > 20 maggio 2019: *Laboratorio di ricerca e produzione: restituzione finale*

Si aggiungano altri due momenti, in collaborazione con il Dipartimento Istruzione della Provincia di Trento:

- > 25 febbraio 2019: Bianca Barattelli, *Esame di Stato 2019: la prima prova di Italiano*
- > 7 marzo 2019: Ettore Acerra, *Esame di Stato 2019: aspetti generali e colloquio*

BUSSOLA / VADEMECUM

Considerato il quadro normativo e sentiti i pareri esperti, in generale si possono disegnare alcune linee guida per quanto riguarda la valutazione e le griglie di correzione della prova di italiano.

Sicuramente, tra i problemi che sorgono in sede d'Esame ci sono la difformità dei comportamenti, la sottovalutazione di quanto documentato nel Documento del 15 maggio e certi atteggiamenti da 'giustizieri' che tutti deprecano ma qualcuno adotta. Nel migliore dei mondi possibili queste cose non esistono. Possiamo fare in modo (ma è un dovere, norme precise lo impongono), se non proprio di abitare il mondo della *prònoia*, di migliorare.

- > Agli indicatori corrisponderà l'assegnazione di un punteggio massimo, da collocare in una gamma, senza cadere in valutazione iperanalitiche e seccamente aritmetiche e ragionieristiche.
- > Non esiste un punteggio "sufficiente"; ovvero, non è un tema di grande importanza fissare una "soglia di sufficienza" o simili. Per analogia con i voti dati durante l'anno scolastico, può essere comodo, anche mentalmente, applicare la corrispondenza aritmetica: per esempio, su base 60 una valutazione "sufficiente" varrà 36. L'assegnazione dei punteggi a fasce corrisponde a una prassi consolidata, ma non suffragata nella scuola italiana da standard teorici o normativi, ed è condotta solamente in analogia con l'assegnazione dei voti in decimi in pagella e in considerazione del fatto che una scala di riferimento come quella in decimi è quella che si rifà all'abitudine più consolidata.
- > Non scendere se non per gravi e motivati criteri sotto la valutazione corrispondente, anche aritmeticamente, al "gravemente insufficiente"¹.
- > Ricavare per ognuna delle due sezioni un punteggio complessivo. Quindi sommare i punteggi ottenuti nella prima e nella seconda sezione e ridurli poi da centesimi a ventesimi.
- > Il modello aritmetico e sommatorio ha dei difetti: occorre riflettere sui rischi che comporta ed evitarli. Eccessiva meccanicità e analiticità; mancanza di ponderazione e di valutazione olistica; riduzione ragionieristica dell'assegnazione del punteggio; difficoltà aritmetica di trovare divisori comuni fra le tipologie, dal momento che nella tipologia A gli indicatori sono 3 (o 6 se li si scorpora, ma non si vede perché scorporarli se gli estensori del documen-

¹ Nella valutazione di scrutinio si segue il dettato della norma, a cui proponiamo qui di adeguarsi anche nella valutazione all'Esame. Il *Regolamento sulla valutazione periodica e annuale degli apprendimenti e della capacità relazionale degli studenti nonché sui passaggi tra percorsi del secondo ciclo (articoli 59 e 60, comma 1 della legge provinciale 7 agosto 2006, n.5)* recita all'art. 6 (La valutazione degli studenti nel secondo ciclo): «... nel documento di valutazione la votazione più bassa è espressa con il numero quattro».

to li hanno considerati un tutt'uno) + 4 , nella B 3 (o 6) + 3, nella C 3 (o 6) + 3; riduzione dell'intervento del valutatore, da un certo punto dell'assegnazione del punteggio, a una mera somma aritmetica (questo momento va rimandato il più possibile alla fine, quando ci si avvicina all'assegnazione: l'assegnazione del punteggio è il momento finale, una conseguenza della valutazione, e non dovrebbe trasformarsi in causa o motivo iniziale); riduzione della responsabilità di valutazione; riduzione dell'importanza della valutazione complessiva a scapito di quella dei singoli aspetti irrelati.

- > È bene avvicinarsi quanto più possibile a una valutazione “per tratti principali”, in un’ottica sintetico-analitica²: «[il *primary trait scoring*] è un metodo concettualmente simile a quello olistico, da cui si differenzia perché, mentre la valutazione olistica considera la qualità complessiva di un testo senza soffermarsi sui singoli aspetti che contribuiscono a determinarla, nel metodo dei tratti principali si considera un aspetto per volta (per esempio, prima coesione, poi l’organizzazione del testo, e così via), con il vantaggio di una valutazione più accurata»³.
- > Considerare bene la natura della tipologia di prova che si sta valutando e riflettere sugli indicatori in base a tale considerazione. Considerare bene le consegne delle prove e rilevare la pertinenza degli indicatori, la capacità dello studente di rispondere ma anche la sua capacità di sviluppare gli argomenti anche al di là del dettato delle consegne.
- > Tra le motivazioni per la valutazione e per l’assegnazione dei punteggi, sono rilevanti quelle che evidenziano la dimostrazione di capacità particolari, il valore dei contenuti, l’efficacia comunicativa⁴. Si tenderà preferibilmente a mettere in rilievo le capacità dimostrate, in senso positivo; ma anche a sottolineare particolari difetti: è l’esame del complesso del testo a dettare la pertinenza e il peso di pregi e difetti significativi.
- > Leggere attentamente il “Documento del 15 maggio” del Consiglio di classe, la relazione del professore di italiano e i contenuti del percorso di insegnamento/apprendimento della disciplina, integrandole con tutte le informazioni su percorsi metadisciplinari, nodi concettuali, incroci con altre discipline, lavori su contenuti e competenze trasversali o competenze non cognitive o competenze che vanno oltre il disciplinare (come, per esempio, quelle di Cittadinanza e Costituzione, di sviluppo delle competenze europee, di sviluppo delle raccomandazioni contenute nei Piani di studio provinciali e d’istituto): sono la guida che permette di esercitare un diritto-dovere sia del Consiglio di classe sia della Commissione d’esame.

2 Vedere il lavoro contenuto in Maria Corda Costa e Aldo Visalberghi (a cura di), *Misurare e valutare le competenze linguistiche. Guida scientifico-pratica per gli insegnanti*, La Nuova Italia, 1995

3 Pietro Boscolo, Elvira Zuin (a cura di), *Come scrivono gli adolescenti. Un’indagine sulla scrittura scolastica e sulla didattica della scrittura*, il Mulino, 2014, pg. 27. La definizione dei tre metodi olistico, analitico, per tratti principali risale a B. Huot, M. Neal, *Writing assessment: A techno-history*, in C.A. MacArthur, S. Graham, J.Fitzgerald (a cura di), *Handbook of writing in research*, New York, Guilford, 2008, ppg. 417-432.

4 Per “efficacia comunicativa” possiamo intendere la padronanza di trasmettere le proprie idee in modo efficace (cioè rispondente a una corrispondenza fra mezzi usati e risultato ottenuto), l’ottenimento del risultato voluto e previsto (espressivo, di contenuto, di effetti), l’assenza di fraintendimenti, il livello di comprensibilità dell’intenzione dell’autore.

LA VALUTAZIONE E L'ESAME: CONCETTI E COSTRUTTI GENERALI

Dare un voto

Per valutare si deve definire bene cosa si vuole valutare. Si tratta del principio di validità⁵, riassunto fin dall'inizio della docimologia da Mario Gattullo (1968): «Le misurazioni educative sono valide se misurano quel che devono misurare». L'oggettività non è data da presunti "assoluti" di cui siano testimoni i numeri o l'aritmetica, bensì è garantita da buoni criteri. L'oggetto valutato, nel nostro caso, è l'insieme delle competenze di scrittura. Questo implica, per esempio, che la valutazione si fa sulla prestazione, sul testo scritto, non sulla persona, né sui suoi comportamenti: niente quindi voti punitivi o di incoraggiamento. Incoraggiare, redarguire sono compiti importanti ma vanno svolti in altri momenti e in altre forme, durante il percorso scolastico, e non sicuramente all'Esame di stato. Nella valutazione scolastica fa forse eccezione una valutazione che tenga conto del "differenziale cognitivo", che deriva dalla rilevazione evidente di progressi fatti dallo studente rispetto a prestazioni precedenti, in una valutazione di processo: ma dev'essere comunque motivata e dichiarata, anche allo studente. Nel caso, se la valutazione lo esige, si può garantire trasparenza e precisione per mezzo di motivazioni. Occorre inoltre essere equilibrati nella valutazione delle idee, anzi astenersene se è possibile. Un esempio è riportato da Colombo (2011): uno studente scrive: «A mio parere il libro (come nella maggior parte dei casi) è più bello rispetto al film» e il professore annota: «Il consueto luogo comune errato: si tratta di due spazi culturali differenti». Altra questione è che i giudizi siano pertinenti, motivati, non siano davvero luoghi comuni. *Maxima debetur puero reverentia*. Una buona scrittura contempera ragioni della forma e ragioni del contenuto. Le griglie di valutazione, pur a fatica e con qualche disequilibrio e ridondanza, vanno in questo senso. Nella forma, inoltre, non ci sono solo ortografia e interpunzione, come spesso si ritiene anche nella prassi di molti docenti, ma anche coesione, ideazione, organizzazione, capacità di selezione, processi cognitivi. Il contenuto non è fatto solo di esposizione, memoria, rielaborazione personale, originalità o creatività, ma anche della sua organizzazione, di selezione, di trasformazione espressiva, di incremento di conoscenza.

Alcuni docenti tendono a premiare il contenuto nel momento in cui fanno riferimento alle categorie di "forma" e "contenuto", oppure al contrario a insistere ossessivamente su "questioni di forma": è forse il momento di integrare e non far prevalere uno dei due aspetti, tanto più che in buona parte della prova d'esame la scrittura non è libera ma è "scrittura da scrittura" o vincolata. Non che nella scrittura vincolata non si possa dimostrare creatività, rielaborazione, padronanza; anzi.

Per quanto riguarda i contenuti, possono aiutare a integrare certi criteri di "originalità" e simili le riflessioni di Marco Santambrogio (2006) sul concetto di *interessante*. Una scrittura scolastica, soprattutto quando è richiesto di esprimere il proprio giudizio, ma anche quando si tratta di appoggiarsi su altri testi, assume qualità quando consiste «in gran parte o esclusivamente di affermazioni che dicono come stanno le cose, nel passato, nel presente o nel futuro, e forniscono al lettore ragioni per convincersi che le cose stanno proprio nel modo che si dice (...) affermano come vere certe cose e cercano di provare le proprie affermazioni. Naturalmente avere qualcosa di vero da dire non è una ragione sufficiente: bisogna che le cose da dire siano interessanti e quindi nuove, almeno per alcuni lettori (...) Le azioni umane dipendono da quello che i soggetti fanno o credono di sapere. E quanto più serie sono le conseguenze delle nostre azioni, nel male e nel bene, tanto più importante è accertare la fondatezza di quello

⁵ Colombo, 2011, pg. 130

che si crede di sapere» (pgg. 4-19). Interessante è insomma un concetto relativo, ma consiste in una assunzione di responsabilità e nell'integrazione di selezione, pertinenza, verità, novità, organizzazione, capacità persuasiva, incremento di conoscenza (anche si trattasse solo della riorganizzazione di cose già note). Si scrivono testi argomentativi, o meglio, per quanto riguarda la scrittura scolastica, testi espositivo-argomentativi (in definitiva, testi saggistici) per riflettere, per dimostrare, per esprimersi, per persuadere. Per restituire dati espliciti, per far emergere quelli impliciti, per rendere conto di comprensione locale e globale, per riflettere sullo stile (inteso come unione indissolubile di contenuto e forma), per offrire elementi di contesto, per commentare e sviluppare.

Oggettività e uso delle schede di valutazione

Quello di *oggettività* è un concetto chiaro. Una prova oggettiva misura, non valuta; la misurazione è importante e permette di fornire dati preziosi, di assegnare punteggi corrispondenti alle dimensioni, a conoscenze specifiche e criteri o componenti rigidamente specificati. Ma oltre la misurazione, la valutazione è data dalla formula *punteggio + x*, dove *x* è un giudizio di valore che non può mancare a completamento e integrazione essenziale del punteggio/misurazione. Una somma integrata, che si basa sulla costruzione di buoni criteri e su una operazione in parte "in parallelo" e in parte "in serie".

A fronte della complessità delle competenze di scrittura, verifica e valutazione sono operazioni che si devono basare su criteri validi (principio di validità), confrontabili, che mettano nelle condizioni di spiegare in modo analitico il perché della decisione finale e descrivano analiticamente e qualitativamente la prestazione dello studente, nel nostro caso un testo scritto. Specificare i criteri in modo preciso e in una lista altrettanto precisa serve a motivare e a rendere i giudizi costanti nel tempo e rispetto alle diverse prestazioni, a garantire più trasparenza e omogeneità anche quando i valutatori sono diversi, e quando uno stesso testo è sottoposto a diverse valutazioni.

Le schede di valutazione e le spiegazioni e motivazioni connesse costituiscono un tentativo di formalizzare la lista dei criteri, a seguito di un quadro di riferimento e di indicatori, di dare equilibrio ed omogeneità alle assegnazioni di voti derivanti dalla ponderazione dei punteggi e dai giudizi dei valutatori.

La norma degli indicatori e delle somme deve rispondere alla *ratio* delle spiegazioni, spesso implicite o contenute nelle norme e nelle schede, e quando è necessario esplicitate nelle motivazioni.

La scheda diffusa dal ministero ha il pregio di essere distinta in una parte comune, valida per tutti i testi (competenze generali di scrittura), e in una parte specifica, che riguarda l'adeguatezza alla consegna; certe ridondanze o squilibri tra le due parti sono più apparenti che reali e sono risolvibili alla luce di questa partizione e delle (parzialmente) diverse funzioni delle due sezioni.

La discussione può vertere sull'assegnazione del punteggio: media o ponderazione delle voci analitiche oppure assegnazione di punteggi parziali per ogni voce da sommare?

Così come detta lo stesso Decreto ministeriale 769/2018, il modello di riferimento delle griglie è basato su due metodi, quello sull'assegnazione dei punteggi per intervalli oppure quella per massimo disponibile. La scelta dei gruppi di lavoro e del ministero è stata per *punteggio massimo*. Alla fine, se l'altro metodo – quello per intervalli – è meno automaticamente aritmetico, va pur notato che si tratta di una questione docimologica, e che si può essere meccanici anche nel metodo più libero degli intervalli e più ponderati e olistici nel metodo per massimi di

punteggio. La scelta ministeriale è particolarmente evidente nelle griglie delle seconde prove, nelle quali il dettaglio dei punteggi è ancora più stringente che nella formulazione della griglia della prima prova.

La scelta ministeriali di procedere per somma aritmetica di segmenti a cui si è assegnato massimi di punteggi va quindi riportata a due ragioni di fondo:

- > tutte le prove insistono su una serie di tratti che rimandano al concetto di competenza o di padronanze complesse, quindi anche la griglia va interpretata come momento valutativo conseguente;
- > se l'esito finale dell'esame è un punteggio, e se le commissioni hanno bisogno di pervenire prima o poi a traduzione in punteggio di un'analisi dei tratti, la somma dei punteggi ottenuti in un *range* di massimi di punteggio deve rispondere a questa esigenza ma non ridursi a una pratica ragionieristica.

La griglia deve contenere insomma criteri che lascino spazio alla vera valutazione e non a una mera e meccanica operazione di corrispondenza o transcodifica. Al limite, essendo l'assegnazione del punteggio un atto amministrativo o parte di un processo che porta a un atto amministrativo, in presenza di necessità si può accompagnare la griglia con precise e adeguate motivazioni. La presenza di una motivazione congruente garantisce l'atto valutativo, purché non sia contraddittorio nelle scelte fatte sulla griglia (e mette al riparo da qualsiasi ricorso eventuale o da richiami burocratico-amministrativi).

La norma sostiene anche che criteri, descrittori e massimi di punteggio sono di pertinenza della commissione d'esame e che vanno calibrati sulla prova reale. Questa è una rivoluzione copernicana. A scuola siamo abituati a un'operazione complessa di messa in equilibrio tra l'approssimazione (in senso positivo) delle valutazioni e la precisione aritmetica delle somme e delle assegnazioni dei punteggi: abbiamo insomma degli schemi prefissati a cui associamo però valutazioni che valgono nella situazione pragmatica.

Nei casi peggiori succede che si decide un livello o un punteggio olisticamente e secondo una griglia mentale o ufficiosa, e poi si adattano le crocette sulla griglia ufficiale. Oggi ci viene chiesto di superare questo modo di operare: di acquisire teorie di riferimento e relativi indicatori, di declinare criteri e descrittori, di ipotizzare ponderazioni e punteggi, ma di adeguare in particolare questi ultimi alla situazione concreta, alla prova per com'è. A *quella* prova corrisponde *quella* griglia.

Il rapporto fra *quella* griglia e l'oggettività dovrà essere assicurato dalla presenza di indicatori nazionali fissi, da criteri e descrittori corrispondenti fra lavoro scolastico ed esigenze della commissione relative alla prova (e in questo senso è fondamentale che il Documento del 15 maggio assolva al compito di garantire il diritto-dovere della commissione d'esame di ricevere dal consiglio di classe le indicazioni per lo sviluppo dell'esame) e fissazione di punteggi, che potrà collimare con criteri generali proposti in astratto e in generale ma anche essere adattata alla prova dalla commissione.

Limiti e potenzialità delle griglie nell'educazione letteraria e alla scrittura

Secondo molti, ci sono dei limiti intrinseci nell'utilizzo di "scale dei descrittori" nelle griglie per la valutazione e l'assegnazione di un voto o punteggio nell'ambito dell'educazione letteraria⁶. Eppure il tema è complesso e la necessità di formalizzarne i tratti è evidente. Come rimediare?

- > Un certo tasso di ambiguità è ineliminabile; una certa quota di sovrapposizione fra diversi tratti, pure (la punteggiatura, per esempio, è funzionale per rilevare competenze di sintassi ma anche per valutare capacità di ideazione, di organizzazione, di interpretazione stilistica; oppure, ancora per esempio, non è sempre chiarissima la demarcazione netta fra capacità che hanno a che fare con comprensione, analisi e interpretazione).
- > Si può cercare di limitare ambiguità e approssimazione ricorrendo a una terminologia il più semplice e univoca possibile, a una chiara definizione dei termini chiave (creare delle mappe di riferimento, analizzando gli indicatori ministeriali), a una chiara declinazione delle dimensioni che compongono gli indicatori. Sono complessi il testo, il territorio della letteratura su cui ci si muove, è complesso – quasi sempre – il risultato del lavoro sul testo da parte del lettore-studente, ma la 'mappa' per orientarsi dev'essere leggibile e comprensibile.
- > Funziona l'escamotage di graduare i descrittori ricorrendo a formule inevitabilmente ripetitive con aggettivi o avverbi aggiunti o variati (puntuale / puntualmente; approfondito / approfonditamente; esauriente / esaurientemente...), con aggiunte di requisiti, ma ha il limite fondamentale dell'astrazione e della scarsa applicabilità pratica e concreta. Va dunque usato come modo per elaborare una scala misuratoria, ma non può essere il modo in cui si producono i descrittori.
- > Occorre uno sforzo di descrizione delle operazioni cognitive, di "che cosa fa lo studente con le proprie conoscenze di fronte al testo concreto (a *questo* testo)". In questo modo i descrittori diventano significativi e concreti, non standardizzati e astratti. Ecco perché si possono suggerire dei descrittori di massima, ma il dettaglio è sconsigliabile su scala standard, mentre è necessario quando si ragiona sulla singola prova.
- > Sarà bene garantire indicatori comuni (ci sono: sono quelli ministeriali), suggerire criteri (nel documento del 15 maggio, a livello di programmazione di dipartimento, nella predisposizione di strumenti di valutazione generici), fissare descrittori di riferimento, indicare corrispondenze numeriche di massima. I descrittori ultimi competono alla commissione e sono commisurati con la situazione reale.

«Mi sembra che il metodo dei punteggi parziali conservi sempre una rigidità indesiderabile quando si tratta di assegnare un voto al lavoro di un singolo studente (diverso è il caso delle ricerche su larga scala, dove contano solo le medie su grandi numeri). Non mi pare ragionevole fissare a priori il peso che può avere una singola caratteristica testuale sull'efficacia complessiva di un testo» (Colombo, 2011, pg. 136); inoltre, l'adozione di punteggi parziali può portare al livellamento delle valutazioni e a una scarsa differenziazione (Serianni, 2009, pg. 130 e Colombo, 2011, pg. 137); si prestano poi, anche se le premesse di "oggettività" vengono enfatizzate da chi preferisce questo metodo, ad "aggiustare" i punteggi parziali per adeguare il voto a una valutazione complessiva che il valutatore ha già in mente.

È più sensato considerare la scheda come «una guida a un esame analitico dei difetti e pregi di un testo, in vista di una valutazione che tenga conto di diverse caratteristiche, che sia mo-

6 Guido Armellini (2013) esprime «scetticismo nel confronto del concetto stesso di 'scala dei descrittori' e della sua utilizzabilità nell'ambito dell'educazione letteraria».

tivata analiticamente, ma non sia ingabbiata in calcoli aritmetici (...) L'uso di una lista di criteri ci impone di riconsiderare più volte il testo valutato da angoli visuali diversi, e può bloccare il cosiddetto 'effetto alone', per cui una caratteristica del testo esaminato, positiva o negativa, ci impressiona, per così dire ci abbaglia, rendendoci poco sensibili ad altre caratteristiche (...) L'importante è *vedere* tutti gli aspetti del testo. Importante è anche *comunicare* analiticamente le proprie valutazioni» (Colombo, 2011, pg. 137).

Fuori dall'esame, nella valutazione formativa e significativa, la comunicazione e la descrizione hanno il vantaggio di servire per l'autocorrezione e la consapevolezza: il voto può essere brutto, ma l'annotazione di un migliore livello, per esempio, per l'ortografia o per il lessico, o su singole parti del testo ben riuscite, può rendere meno frustrante la valutazione complessiva, segnalare i punti di forza e di debolezza allo studente, comunicargli su cosa deve lavorare.

I descrittori, i criteri e le spiegazioni dei "quadri di riferimento" elaborati dal "gruppo Seriani" e in definitiva l'intera griglia così come descritta nei diversi documenti e norme, continua la tradizione di un tipo di griglia concepita come definito da Corda Costa e Visalberghi (1995, pg. XI e sgg.): una griglia di valutazione «sintetico-analitica»; *sintetica* in quanto, su ciascun descrittore e sulle dimensioni considerate, il valutatore sceglie fra un numero di possibilità di classificazione da un massimo a un minimo, ottenendo un'alta omogeneità di giudizio: il valutatore addestrato opera cioè rapide valutazioni prevalentemente intuitive su diversi aspetti del testo considerato; ciò «non richiede, come in altri approcci utilizzabili solo in ricerche scientifiche assai più laboriose⁷, di effettuare macchinosi conteggi degli errori di vario tipo. Si ottengono però egualmente, ma molto più rapidamente, un buon livello di oggettività e un'attendibile 'quantificazione' dei risultati, anche perché il valutatore dispone di un certo controllo interno al suo operare. Egli infatti può confrontare le Valutazioni globali con la media di quelle relative a dimensioni specifiche: se vi è corrispondenza, bene, e può procedere oltre, altrimenti ritorna sui suoi passi, per rendersi conto della discrepanza ed eventualmente rettificare qualche precedente giudizio. Si tratta dunque di 'microvalutazioni' rapide e sintetiche che con tecniche opportune portano a una valutazione di sintesi complessiva con alto livello di attendibilità anche in termini *comparativi* rispetto ad altri allievi [...] Ma la molteplicità delle dimensioni sondate permette nel contempo una considerazione *analitica* dei vari aspetti dell'abilità di espressione scritta.»

Quali competenze

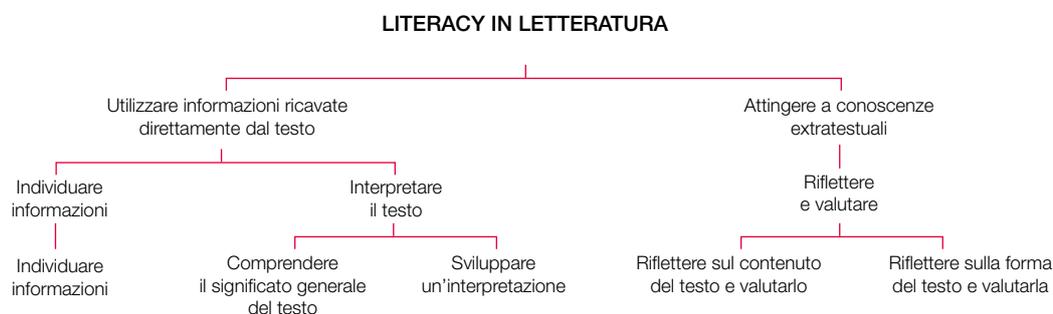
Le competenze sono processi in cui le risorse della persona vengono orchestrate e attivate per produrre soluzioni efficaci (Trincherò 2012); "competenza" è un costrutto sintetico, nel quale confluiscono diversi fattori. La situazione da affrontare può essere un problema, ma la realtà non è fatta solo di problemi. In letteratura i testi sono dei complessi strutturati, dei sistemi, non sono solo problemi e, ammesso che ce ne siano, le soluzioni possono essere molteplici o non esserci (lo scopo di un testo non è sempre di dare o richiedere soluzioni); i testi poi non sono orientati a soluzioni, la lettura e la scrittura non tendono solo a soluzioni o a interpretazioni univoche.

⁷ O, aggiungiamo oggi, per le valutazioni delle prove standardizzate su larga scala.

La valutazione, operazione di insegnamento-apprendimento tra le altre, va adeguata alla manifestazione e alla rilevazione delle competenze. Nel caso dell'Esame di stato l'attenzione è al prodotto, alla manifestazione e alla rilevazione delle competenze, più che ai processi, come invece avviene nel resto del tempo scolastico. Ma il processo di lettura e scrittura è implicato nella valutazione e deve trovare il giusto spazio.

Secondo un approccio deduttivo, un esempio è il quadro di riferimento OCSE-PISA e INVALSI.

QUADRO DI RIFERIMENTO



Ma ipotizziamo un approccio misto tra deduttivo e induttivo, per tracciare una mappa di descrizione di componenti e livelli (Tessaro 2012, con aggiustamenti).

Componenti	Indicatori	Livelli / Soglie				
		INIZIALE Imitazione consapevole	BASE Adattamento al contesto, esercitativa	STANDARD Esecuzione conforme, funzionale	AVANZATO Specificità personale avanzata	ECCELLENTE Innovazione creativa esperta
Processi cognitivi	Quali operazioni compie nello specifico	Riprodurre Comprendere	Esercitare Applicare	Utilizzare Analizzare Trasferire	Giustificare Valutare	Generare Creare
Processi operativi situazionali	Come lo studente affronta la situazione	Imitare Ripetere Riconoscere <i>Personale</i>	Adeguare Adattare Sistemare <i>Prossimale</i>	Realizzare Produrre <i>Sociale</i>	Personalizzare Caratterizzare Comporre <i>Generale</i>	Innovare Inventare <i>Universale</i>
Processi metacognitivi	Consapevolezza e manifestazione di competenze	Controllare Provare Riconoscere	Regolare Rivedere Spiegare Svolgere	Elaborare Trasformare Risolvere	Progettare Stimare Interpretare	Prevedere Immaginare Generalizzare
Processi socio- relazionali	Autonomia, autoprogettualità, autoregolamentazione; responsabilità nel farsi carico del proprio agire	Tollerare Ignorare	Considerare Accettare	Rispettare Accogliere	Compartecipare Collaborare	Co/costruire Cooperare

Nella lettura e nella scrittura trova piena dimostrazione la definizione di competenza come *nucleo inseparato di pensiero e azione, che si sviluppa in situazione mediante processi proattivi e retroattivi ininterrotti* (Tessaro 2012).

LIVELLO INIZIALE

Meccanica aderenza alle consegne, rigidità applicativa e incapacità gestionale. Riproduce quanto già conosce nella situazione nuova. Si concentra sulle capacità di comprensione e di riprodurre la conoscenza. A livello metacognitivo riconosce la validità dell'imitazione e la connessione tra conoscenza e azione. Attiva la competenza in una situazione personale, protetta e nota e affronta i problemi ben conosciuti e abituali. Tende a ricondurre alla situazione familiare anche ciò che non conosce, o lo ignora. Tende a trasformare ciò che è complesso in esercizio e interpreta i dati nascosti solo se desumibili nello stretto contesto dell'azione proposta. L'autonomia si manifesta nella capacità di assemblare e collegare; la responsabilità si manifesta sul piano delle conoscenze, il soggetto si fa carico delle proprie affermazioni.

LIVELLO BASE

Ci sono segnali di collegamento della propria esperienza con ciò che sta studiando o indagando, distingue situazioni. Si applica in procedure basate su singoli aspetti, ha limitata capacità percettiva, gerarchizza poco e tende a collocare gli argomenti su uno stesso piano. Adegua la propria scrittura al contesto, applica ed esercita la conoscenza e dal punto di vista metacognitivo dimostra la consapevolezza di saper affrontare la situazione, cioè di aprire la conoscenza all'azione. Si avventura in situazioni prossimali al già noto, in contesti accessibili. Di fronte a richieste, ricorre ai dati desumibili dall'apprendimento pregresso. L'autonomia si manifesta nelle azioni di sistemare e catalogare; è responsabile dei risultati dell'azione.

LIVELLO STANDARD

Scrive e legge in modo efficace, sa fare previsioni e pianificare, si dà obiettivi e ha i mezzi per raggiungerli. Individua scopi e sa agire in modo conforme alle norme e ai criteri, sa utilizzare e trasferire le conoscenze. Dal punto di vista metacognitivo è consapevole di saper risolvere in funzione di uno scopo. Sa allargare la sfera d'azione del pensiero e della scrittura oltre il già noto e misurarsi con testi e operazioni nuove, integrando dati mancanti, confliggenti o incongrui, seguendo procedure codificate. L'autonomia si manifesta nelle azioni di realizzare e organizzare; è responsabile degli effetti delle proprie affermazioni.

LIVELLO AVANZATO

Lo studente coglie la complessità delle situazioni e l'intreccio degli elementi, sa ricondurre l'azione presente ad analogie o differenze con quanto già noto. È capace di approccio olistico e sistemico, sa ricostruire il quadro generale, sa individuare i dati pertinenti, gli aspetti rilevanti e percepisce le deviazioni dalla norma. Sa decidere in modo rapido e intuitivo. Manifesta specificità personale, dal punto di vista dei processi cognitivi sa giustificare e valutare, è consapevole di saper interpretare. Si misura con situazioni generali, comprende la molteplicità delle situazioni e la varietà delle situazioni particolari, sa misurarsi con l'insolito. Di fronte a testi o richieste nuove, affronta i dati mancanti, confliggenti o incongrui non solo mettendo in atto iter procedurali ma vere e proprie strategie algoritmiche con la capacità di prendere in esame diverse possibilità ed esplorando le possibili vie di soluzione o sviluppo. L'autonomia si manifesta nelle dimensioni di produrre ex novo e di comporre, è responsabile delle proprie affermazioni e ne prevede le conseguenze e gli sviluppi.

LIVELLO ECCELLENTE

Sa usare ma anche ridefinire regole predefinite e linee guida, ha un approccio largamente intuitivo, sa ricorrere a metodi analitici in situazioni inconsuete, ha visione a lungo termine e forte capacità strategica. La situazione è dominata in modo completo e appropriato, il soggetto agisce in modo fluido e appropriato. Correla situazione, conoscenza e azione e le competenze si sviluppano in innovazione creativa. Sa generare e creare conoscenza. È consapevole di saper prevedere, prefigurare e prognosticare, cioè di orientare il senso del proprio agire e di anticipare scenari possibili. Non è legato solo alla concretezza delle azioni immediate ma si impegna nella rappresentazione dell'universalità, dei modelli astratti, senza isolarsi nell'immaginario bensì per reinterpretare le situazioni attraverso modelli prototipali. Affronta la novità e casi mai prima riscontrati. La logica è complessa e dinamica, sa risolvere le situazioni con strategie euristiche, non segue percorsi predefiniti, sa affidarsi all'intuizione e agisce dimostrando l'introiezione e il superamento delle regole, per generare nuova conoscenza. La riflessione è tipica di chi non accetta alcunché senza interrogarsi sulla sua validità. L'autonomia si manifesta nella capacità di innovare e inventare, o comunque di dominare la situazione con completezza; è responsabile delle congetture e degli scenari che contribuisce a costruire.

LA VALUTAZIONE E L'ESAME: LE SCHEDE DI VALUTAZIONE E I LORO INDICATORI

Quadro normativo

IL DECRETO 62/2017

Recita il decreto legislativo 62/2017, art. 17, comma 6: «Al fine di uniformare i criteri di valutazione delle commissioni d'esame... sono definite le griglie di valutazione per l'attribuzione dei punteggi... Le griglie di valutazione consentono di rilevare le conoscenze e le abilità acquisite dai candidati e le competenze nell'impiego dei contenuti disciplinari».

LE "LINEE GUIDA PER L'ELABORAZIONE DEI PIANI DI STUDIO DELLE ISTITUZIONI SCOLASTICHE"

Ci riferiamo al provvedimento in delibera della Giunta provinciale di Trento 1199 del 13/07/2018. Importanti elementi di riflessione e cardini per la valutazione, per il docente della Provincia di Trento, compreso l'uso delle griglie, si trovano al capitolo 12.2. Sono linee guida e principi a cui occorrerà che si attenga anche il docente valutatore all'Esame di stato. Sarà utile che anche il Documento del consiglio di classe del 15 maggio rimandi ai Piani di studio dell'Istituzione scolastica, in modo da offrire anche gli elementi là presenti al docente della commissione d'Esame che ha il diritto-dovere di adeguarsi al contesto in cui opera.

LA CIRCOLARE 3050 DEL 4/10/2018

Una specificazione importante di come siano state costruite le griglie si ha nella Circolare 3050 del 4 ottobre 2018. Va sottolineato che le griglie vanno inserite in un sistema integrato, quello dei Quadri di riferimento, che si basa sui suoi elementi costitutivi, ovvero:

- > struttura della prova
- > nuclei tematici fondamentali
- > valutazione.

Questi elementi sono strettamente correlati alle *Linee guida e alle Indicazioni nazionali*. Sulle griglie di valutazioni abbiamo definizioni importanti nell'allegato 1, *Indicazioni metodologiche per la definizione dei Quadri di riferimento per la redazione e lo svolgimento delle seconde prove* e delle *"Griglie di valutazione per l'attribuzione dei punteggi"* per gli Esami di Stato del II ciclo. Là si dice:

- > «per griglia di valutazione si può intendere un insieme di informazioni codificate che descrivono le prestazioni di uno studente/candidato in relazione a degli stimoli/consegne/obiettivi: sono composte da indicatori (parametri, elementi di valutazione) che a loro volta vengono declinati in descrittori delle prestazioni che identificano i livelli ai quali si assegna un risultato in termini numerici.

Nei modelli usati più comunemente (griglia a intervallo o con punteggio massimo), a ciascun indicatore viene assegnato un intervallo di variazione o un massimo di punteggio.

È questo il modello che più si presta ad essere associato ai quadri di riferimento; verranno perciò individuati, per ogni disciplina, gli indicatori oggetto di osservazione/valutazione e i massimi punteggi associati a ciascuno di essi, lasciando alle Commissioni il compito di definire i descrittori di livello».

Nel caso della griglia per la prima prova, presentata nel Decreto ministeriale 769 del 26 novembre 2018, a cui arriveremo nelle righe sotto, i due valori individuati sono quello di MAX 60 pt per gli indicatori generali e quello di MAX 40 pt per gli indicatori specifici.

L'allegato 2, il *Documento di lavoro per la preparazione delle tracce della prima prova scritta dell'Esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione*, va considerato nel dettaglio, per comprendere struttura e scopi della prova, e presenta alcuni elementi su cui vale la pena di riflettere specialmente (per la completezza di questa struttura, si vada alla lettura dell'allegato):

- > Due obiettivi
- > Due attività (criteri per la valutazione)
- > Scritture da testi e scritture svincolate
- > Importanza del contenuto
- > Alcune particolarità delle due aree (per es. nella B non solo individuazione corretta di tesi, ma anche di mosse argomentative).

IL DECRETO MINISTERIALE 769 DEL 26/11/2018

Se in questo decreto gli indicatori relativi alle seconde prove sono accompagnati ognuno da *Punteggio max per ogni indicatore*, gli indicatori delle prime prove – come si diceva sopra – non lo sono in maniera così analitica.

Il sistema è diverso:

- > la griglia è costituita da due parti, una generale e una specifica
- > alla parte generale sono riservati fino a 60 punti, a quella specifica fino a 40 punti.

Saranno le Commissioni a fissare i descrittori e i modi di assegnazione dei punteggi in queste due parti. Le vie per farlo sono due, così, come ricordato sopra a proposito della Circolare 3050:

- > intervallo di variazione
- > massimo di punteggio.

Se il ricorso a un “massimo di punteggio” è in linea con le griglie della seconda prova e per analogia acquisibile anche nel caso dell’italiano, il ricorso all’“intervallo di variazione” corrisponde agli scopi della valutazione riguardo all’adattamento dei descrittori alla singola prova e alla descrizione del possesso di contenuti, abilità e competenze.

QUADRO DI RIFERIMENTO PER LA REDAZIONE E LO SVOLGIMENTO DELLA PRIMA PROVA SCRITTA DELL’ESAME DI STATO

Questo allegato del Decreto presenta i tre elementi integrati:

- > Tipologie di prove: sono 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.
- > Nuclei tematici fondamentali: sia per quanto concerne i testi proposti, sia per quanto attiene i temi e gli argomenti affrontati, per tutte le tre tipologie ci si rifà agli *ambiti* previsti dall’art. 17 del D. Lgs. 62/2017: artistico, letterario, storico, filosofico, scientifico, tecnologico, economico, sociale. Gli *Obiettivi della prova* sintetizzano quanto annunciato nei precedenti documenti: va sottolineato che si ribadisce in questa parte la distinzione tra *competenze di base* e *competenze specifiche*: per le prime si insiste sulle quattro aree della padronanza grammaticale, della capacità di costruire un testo coerente e coeso, di una sufficiente capacità nell’uso dell’interpunzione, del dominio lessicale adeguato; per le competenze specifiche si insiste sulle caratteristiche inerenti all’argomento trattato e al taglio del discorso con cui esso viene presentato, e conseguentemente su alcuni aspetti particolari dei tre tipi di traccia.
- > Obiettivi della prova: è ribadito il legame con le *Linee guida* per l’istruzione tecnica e professionale e con le *Indicazioni nazionali* per i licei; per la lingua si tratta di «padroneggiare il patrimonio lessicale ed espressivo della lingua italiana secondo le esigenze comunicative nei vari contesti» e per la letteratura di avere un’adeguata competenza sulla «evoluzione della civiltà artistica e letteraria italiana dall’Unità a oggi»; vengono poi definite nel dettaglio le competenze di base e quelle specifiche relative alla tre tipologie (vedere il testo dei QdR).

ORDINANZA MINISTERIALE NUMERO 205 DELL'11 MARZO 2019

- > Al Documento del consiglio di classe del 15 maggio «possono essere allegati eventuali atti e certificazioni relativi alle prove effettuate e alle iniziative realizzate durante l'anno in preparazione dell'esame di Stato» (art. 6).
- > «In sede di riunione preliminare, o in riunioni successive, la commissione definisce i criteri di correzione e valutazione delle prove scritte, nel rispetto delle griglie di valutazione per la prima e la seconda prova scritta previste dal d.m. n. 769 del 2018, declinando gli indicatori in descrittori di livello» (art. 13 punto 9.).
- > L'articolo 16 (*Prima prova scritta*) riprende alla lettera l'art. 17, co. 3, del d.lgs. 62/2017 e rimanda al quadro di riferimento allegato al d.m. n.769/2018.
- > «La commissione è tenuta a iniziare la correzione e valutazione delle prove scritte al termine della seconda prova scritta, dedicando un numero di giorni congruo rispetto al numero dei candidati da esaminare» (art. 18, punto 1) e le operazioni vanno condotte disgiuntamente fra le commissioni (art. 13).

Indagini sulle dimensioni e componenti degli indicatori

Tentiamo alcune indagini e di sviluppare le dimensioni e le componenti degli indicatori. Senza volontà di completezza, procediamo per campioni ed esemplificazioni.

INDICATORE 1

- > Ideazione, pianificazione e organizzazione del testo
- > Coesione e coerenza testuale

Scrivente e lettore hanno a disposizione molti strumenti per segnalare o cogliere la coerenza, la continuità di senso, l'organizzazione dei diversi piani del testo. La lingua, in particolare quando è scritta, è obbligata a passare per la linearità, tuttavia nel gioco della comunicazione è fondamentale che l'organizzazione e la stratificazione siano fatte emergere: a beneficio del ricevente, l'emittente segnala in vario modo la gerarchia dei piani grammaticali e semantici 'nascosta' dietro la linearità del testo. I 'rivelatori di struttura' (relazioni di rinvio e relazioni di connessione) sono il frutto di scelte progettuali (ideazione, prescrittura, aggiustamenti progettuali, revisioni) e si manifestano con segnali ben definiti nella versione finale del testo.

> **Connettivi.** I connettivi sono una classe aperta e costituiscono uno dei due pilastri della coesione (l'altro sono le coreferenze e le relazioni di rinvio). La loro varietà, l'uso in funzione di legami, l'uso in funzione di marcatori (per distinguere sequenze, negli sviluppi argomentativi...) sono segnali di consapevolezza di stile e di grammatica testuale.

> **Stile verbale e stile nominale; stile periodico e stile spezzato.** La scelta ponderata, consapevole, adatta a scopo e contesto di questo tipo di stili può essere un segnale di come ideazione, pianificazione, progettazione sono state condotte. Lo stesso vale anche per la variabilità di questi stili: la varietà è spesso in sé un valore, ma la varietà garantisce anche la dimostrazione, in sede di verifica, di possedere molte opzioni e capacità.

> **Il testo come unità di senso.** Spia di una fase di ideazione è rilevare l'unità di senso del testo. Non si tratta tanto di correggere la brutta copia, di controllare se lo studente ha fatto uno schema, un progetto, una scaletta ecc. (anche se un esame della brutta copia può aiutare in questo senso – ma resta inteso che la brutta copia non può essere mai oggetto della valutazione: solo appunto per verificare se eventualmente sono state fatte operazioni di ideazione e progettazione, oppure per verificare se certi “errori” non sono altre che banali sviste) ma di capire se alle spalle del testo c'è una ideazione più o meno formalizzata.

> **Uso della punteggiatura come segnale di una buona ideazione.** La punteggiatura non è una aggiunta, il sistema interpuntivo non è di una fase posteriore all'ideazione o alla prescrizione o alla prima redazione, non è da considerare come funzionale alla presentazione del testo, alla sua scansione o al suo respiro progettati ex post, ma è strettamente collegato al tessuto logico e contenutistico, sia al livello micro dei sintagmi, della proposizione e della frase sia al livello macro dell'organizzazione del periodo, dei paragrafi, della scansione del testo: se la punteggiatura avesse carattere aggiuntivo e non sostanziale cederemmo insomma a un principio non valido, un carattere «non tanto cioè legato al momento primario, ideativo di un testo, quanto ad una fase posteriore di quel testo in vista della sua presentazione e degli scopi comunicativi che l'autore si prefigge» (Solarino 1998). Ma di più, è strettamente connesso agli enunciati e allo sviluppo formale e concettuale del discorso. Tant'è vero che la punteggiatura è molto libera, e richiede una competenza che progredisce nel tempo, per chi impara la lingua, e sta nelle aree più alte, o più profonde o sofisticate, se si vuole, della competenza linguistica di scrittura. «Separare le due fasi – ideazione del testo e inserimento della punteggiatura – sarebbe come parlare in una lingua diversa da quella in cui si pensa; e tutti sanno che i veri poliglotti sono quelli che pensano – addirittura sognano – nella lingua in cui hanno bisogno di esprimersi» (Serafini 2014).

> **Errori/efficacia dal punto di vista logico-semantic.** Connessioni ed errori logico-semanticici possono essere indici di ideazione e progettazione. Gli errori logico-semanticici nascono nella fase di codificazione del pensiero. Es., a livello di frase: «Quasi nel libro, nella mia immaginazione, era diventato ormai il personaggio di spicco della vicenda» (Colombo 2011). Dall'altro lato, l'enunciato ben definito e concluso corrisponde a un livello alto di consapevolezza, di sofisticate tecniche nella continuità scrittura-pensiero, di revisione.

PIANIFICAZIONE E ORGANIZZAZIONE DEL TESTO

Ci limitiamo a insistere sull'importanza di queste dimensioni: vanno riconosciute e segnalate, nel bene e nel male, soprattutto nei testi a più forte tasso argomentativo, ma anche nel caso dell'esposizione o della narrazione di fatti o dati. Descrivere, classificare, ordinare, ma anche solo elencare, dare il giusto peso e spazio alle parti, lavorare sugli enunciati, bilanciare brevitas e *ubertas*, ricorrere agli *excursus*, legare le parti sono funzioni vitali del corpo del testo. Sono dimensioni difficili da “correggere” con i sistemi più abituali tra gli insegnanti: «I problemi di coerenza e struttura testuale non si prestano a essere ‘corretti’ con segni e sostituzioni sul testo; la sensibilità del correttore per questo aspetto si manifesta soprattutto con le annotazioni a margine o con quelle che in calce al compito motivano la valutazione» (Colombo, 2011, pg. 120). All'Esame di stato la disponibilità di indicatori adeguati garantisce la presenza, nella valutazione, anche di questi aspetti. Colombo sottolinea che, in una ricerca del Gisel condotta in Emilia Romagna nel 2009, sul confronto fra correzione, fra sedici correttori, solo cinque fanno riferimento esplicito nel giudizio finale all'uso di nessi, connettivi, legami e organizzazione (che viene a seguito di una buona pianificazione, sia a livello locale della frase che a livello

del paragrafo e del testo). Vedere sotto anche le note su “pianificare e progettare”. Ancora l’esperimento di Colombo: a fronte di questo passo,

Certo, non nego che questo sia un problema, ma la delinquenza è ovunque.

È il vicino che quotidianamente ti presta il latte, il benzinaio che fa il pieno alla tua auto e tu stesso, investito da un attacco di follia.

Quindi, se dovessimo applicare questa tesi non dovremmo più andare al lavoro, passeggiare per i parchi, uscire di casa.

Perciò, tornando ai problemi di Internet, non penso sia giusto privarsene per questo, anche perché oggi esistono programmi e sistemi di sicurezza per salvaguardare i minori.

«tre correttori sono intervenuti sul testo e/o con commenti a margine; tre si sono limitati a due o tre interventi poco significativi; dieci non sono intervenuti affatto».

COESIONE E COERENZA TESTUALE

È difficile “correggere” coesione e coerenza. Inoltre, se nella prassi scolastica si insiste relativamente sui connettivi e sulle “relazioni di connessione”, è molto trascurato il lavoro sulle “relazioni di rinvio”, che sono tra l’altro adatte per un insegnamento sistematico degli alunni più grandi. «La coesione si fonda su due pilastri: le relazioni di rinvio e le relazioni di connessione» (Palermo, 2014, pg. 258). I connettivi sono tutti gli elementi che collegano tra loro segmenti di testo, ma non instaurano necessariamente un rapporto di coreferenza, e sono indirettamente coesivi, a differenza degli elementi di rinvio, che sono invece forme sostituenti e di ripresa interna del testo, direttamente coesivi. Attenzione dunque all’uso sensato (e dall’altro parte all’abuso o all’uso insignificante o scorretto) e pertinente dei sostituenti, delle perifrasi, dei pronomi, dei deittici.

Occorre inoltre insistere sulla funzione di organizzazione del testo data da tutti gli elementi coesivi, sia i connettivi sia le forme di rinvio: definiscono l’architettura del testo perché hanno una funzione demarcativa (connettivi) e perché ne costituiscono le vene e il collante (forme di rinvio).

Fanno procedere in avanti il testo, garantendo la continuità del tema e la movimentazione delle conoscenze, sono cioè al servizio del dinamismo comunicativo; guidano il lettore nell’interpretazione del testo, sono cioè al servizio della coerenza.

La sintassi è una spia importante di coesione e coerenza, soprattutto a livello locale delle frasi e dei periodi. Un buon lavoro, a scuola e – in sede d’esame – nel momento della revisione degli elaborati, è quello della riscrittura o della ridefinizione di frasi contorte o dalla sintassi inadeguata. Occorre però anche essere aperti alle soluzioni e spazzare dall’educazione alla scrittura e alla testualità le “regole inventate”: vengono sanzionati a priori l’uso del “tu” come impersonale, la sostituzione dell’indicativo al congiuntivo e condizionale in certe ipotetiche, le variazioni di tempi verbali con funzione di messa in rilievo. Se sono scelte consapevoli di registro e stile possono anzi rappresentare una qualità interessante dello stile. O, ancora di più, «continua a godere qualche fortuna l’idea infondata che determinate congiunzioni non possano usarsi in capo al periodo (Seriani 2009, pg. 149), con le conseguenti censure di *Ma*, *E* (usate come congiunzioni testuali), o addirittura di *Infatti*.

Un aspetto importante è quello della *fluidità*. Luisa Carrada: «Con una buona struttura, che asseconda le sue aspettative, chi legge esplora, segue il pensiero dell’autore e comprende meglio. Con una sintassi scorrevole, varia e ritmata, la lettura si trasforma in una corsa leggera, senza ostacoli, che fa godere appieno del testo. Se arriviamo alla fine senza fatica, possia-

mo riservare le energie a riflettere sul senso e sull'utilità che il testo ha per noi, persino a porgli nuove domande. Spianare la strada al lettore significa lavorare a fondo sulle frasi e sui periodi, andare oltre la semplice correttezza grammaticale. Significa smontare, rimontare, spostare, collegare, infine sfolciare (...) Strutturare l'architettura del testo e metter in ordine i mattoni delle frasi» (Carrada 2017, pgg. 2-3)

PIANIFICARE E PROGETTARE

Pianificare e progettare sono frutto di azioni di prescrizione ma anche di azioni in corso d'opera, di aggiustamenti progressivi, di revisione. Non si suggerisce in alcun modo di controllare le brutte copie dei compiti, né per verificare se siano stati fatti schemi o scalette, né per verificare le revisioni: cioè, in sé un controllo di questo tipo può dare indicazioni sul fatto che queste operazioni siano state fatte, ma la loro assenza non è indice necessario di sciatteria o di assenza di progettazione (esistono lo stile Balzac e lo stile Flaubert: Balzac scriveva a letto, non sapeva bene dove andavano a finire le sue storie, a priori; Flaubert pianificava ogni singolo dettaglio e spazio narrato) e la loro presenza potrebbe non preludere necessariamente all'efficacia. Piuttosto, sarà il testo finito a testimoniare del lavoro di progettazione, proprio perché ben costruito e interpretato. È il lettore che attesta questi requisiti, riconoscendo congruità, continuità, coesione ecc. e anche riconoscendo la consapevolezza più o meno alta dello scrittore.

A conferma di ciò vengono alcune considerazioni di Pietro Boscolo (2003): «La pianificazione richiede la conoscenza dei generi testuali e delle regole del loro uso in relazione a diversi destinatari. Pianificare significa, in sostanza, predisporre un controllo preventivo, tanto più efficace quanto più consapevole. La consapevolezza implica, in questo caso, non solo prevedere in modo articolato gli obiettivi e le parti di un testo, ma anche rendersi conto che un piano non dovrebbe mai essere rigido, bensì suscettibile di modifiche e integrazioni. È forse il caso di precisare che la pianificazione non è un'operazione del tipo tutto o niente, ma può avere livelli diversi di specificità e completezza. [...] La rappresentazione iniziale è molto spesso generale, soprattutto quando l'argomento su cui si deve scrivere è complesso: in questo caso, la sua messa a punto definitiva può avvenire in un secondo momento, dopo una prima stesura del testo la cui lettura fornisce a chi scrive gli elementi per meglio definire il piano stesso. [...] È evidentemente un'operazione simmetrica rispetto a quella del lettore, che richiede altrettanta se non maggiore quantità di controllo: un controllo che si potrebbe definire proattivo, nel senso di prevedere ciò che il lettore ricaverà dal testo».

Un difetto frequente dei testi scolastici è che mancano di unitarietà proprio perché lo scrittore "pensa mentre scrive": il lettore vede anche all'interno della medesima frase lo sviluppo di un pensiero non ben definito a inizio dell'atto di scrittura. È quando questo meccanismo permane nella stesura finale che le cose non funzionano, ma è normale, a livelli alti, che l'atto stesso della scrittura aiuti lo sviluppo del pensiero. In particolare nel caso di certe scritture saggistiche soggettive o intese alla riflessione, l'accompagnamento del pensiero alla scrittura è anzi un pregio, se usato consapevolmente e se non è l'unica possibilità di scelta stilistica a disposizione dello scrittore (che dovrà dimostrarlo e dichiararlo, o capirsi bene nel dialogo con il lettore).

Nella pratica didattica sono molto produttivi

- > l'educazione e l'esercizio alle diverse fasi del progetto del testo;
- > le esercitazioni di autovalutazione o di valutazione a coppie tra pari dei testi⁸;
- > schede di autovalutazione sul processo di pianificazione secondo la tecnica "Sì; sì, ma; no, ma; no" (Rigo 2005)⁹

	Hai dato spazio al processo di pianificazione (ideazione, progettazione, revisione...)? Come? Perché?
Liv. 4	Sì, sono ritornato più volte sulle idee, ampliandole, correggendole in base allo scopo e al destinatario. Per organizzare la scaletta, mi sono rifatto a mappe, scalette, schemi. Le tecniche che ora conosco sono...
Liv. 3	Sì, mi sono concentrato sulla ideazione e sulla organizzazione delle idee, ma ho anche...
Liv. 2	No, non perfettamente e con metodo, non ho fatto precedentemente una scaletta, ma ho pensato prima a cosa dovevo dimostrare; sapevo qual era il mio pensiero su questo argomento e non ritenevo di avere difficoltà ad arrivare al punto...
Liv. 1	Non, non ho usato né momenti di ideazione e progettazione, né ho rivisto sistematicamente il mio processo di scrittura...

INDICATORE 2

- > Ricchezza e padronanza lessicale
- > Correttezza grammaticale (ortografia, morfologia, sintassi); uso corretto ed efficace della punteggiatura

RICCHEZZA E PADRONANZA LESSICALE

In effetti la competenza lessicale è composta da quantità e repertorio di parole associati alla pertinenza e alla pregnanza semantica.

Qui la scuola non va al passo con i tempi. Se la minaccia a un buon uso dell'italiano scritto fino agli anni Ottanta e alla scuola di massa potevano essere le forme dialettali e il parlato, o l'anti-lingua burocratica, da venti-trent'anni a questa parte si tratta di fare i conti anche con un altro italiano falsificato, ed è esattamente quello scolastico. Quello che oppone *recarsi ad andare*, in cui non può esistere la parola *arrabbiarsi*, pieno di *eseguire*, *intraprendere* e *frequentare*, in cui alla naturalezza è preferita l'artificialità, in cui le ripetizioni di parole sono bandite e in cui la subordinazione è sempre preferibile alla coordinazione.

Michele Cortelazzo ha delineato una storia dell'italiano scolastico, fatto in questo modo, e ha notato che la sua funzione, ammesso che fosse valida, dovrebbe essersi conclusa alla fine degli anni Settanta: ma nella scuola molte di quelle regole o pseudoregole sono ancora sulla breccia¹⁰.

⁸ Ricordiamo che l'autovalutazione e il lavoro in coppia sono al culmine dei procedimenti ad altissima efficacia, come segnalato da John Hattie (tra i primi posti per efficacia ci sono i correlati *self-reported grades*, *self-efficacy*, *feedback*, *transfer strategies*, *classroom discussion*, *reciprocal teaching*); John Hattie, *Visible learning*, 2008, traduzione italiana *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*, Erickson, 2016. Vedere esercitazioni di questo tipo nel repertorio a pg. 92.

⁹ La tecnica, e anche la schedina opportunamente adattata, possono essere usate anche per altri tipi di autovalutazione sui processi (argomentare, interpretare...)

¹⁰ Michele Cortelazzo, *Per la storia dell'italiano scolastico, in Italiano d'oggi*, Esedra, Padova, 2000.

Non si tratta di accettare tutto, anzi: l'educazione alla variabilità linguistica implica maggiori responsabilità e sforzi e ricchezza in termini di complessità.

Il decimo dei *Principi dell'educazione linguistica democratica*, nel documento promosso dal Giscel nel 1973, ad oggi insuperata "carta" dell'educazione linguistica, recita:

«La vecchia pedagogia linguistica era imitativa, prescrittiva ed esclusiva. Diceva: 'Devi dire sempre e solo così. Il resto è errore'. La nuova educazione linguistica (più ardua) dice: 'Puoi dire così, e anche così e anche questo che sembra errore o stranezza può dirsi e si dice; è questo è il risultato che ottieni nel dire così o così'. La vecchia didattica linguistica era dittatoriale. Ma la nuova non è affatto anarchica: ha una regola fondamentale e una bussola: e la bussola è la *funzionalità comunicativa di un testo*».

Se l'italiano di riferimento per autorevolezza, fino a pochi decenni fa era quello letterario (si intende l'italiano letterario di una volta, quello moderno non è più quello ottocentesco o di metà del secolo scorso), oggi tende a collocarsi nella fascia più formale proprio quello scolastico¹¹.

Elementi di attenzione:

- > sostituzioni che innalzano artificiosamente il registro,
- > consuetudine di sanzionare troppo le ripetizioni,
- > non sanzionare ma valorizzare, nel caso di uso stilistico consapevole, le discontinuità / continuità del registro linguistico
- > lo slittamento / coerenza da linguaggio sostenuto (o presunto tale) a espressioni colloquiali, con miscugli caotici e alternanza fra toni altisonanti e passaggi pedestri,
- > livello del controllo dei lessici speciali e rapporto del patrimonio specialistico con il lessico comune
- > uso di polirematiche e delle collocazioni,
- > sopravvalutazione degli aspetti grammaticali rispetto alla coesione.

CORRETTEZZA GRAMMATICALE (ORTOGRAFIA, MORFOLOGIA, SINTASSI); USO CORRETTO ED EFFICACE DELLA PUNTEGGIATURA

Oltre a quanto si diceva a proposito della punteggiatura e dell'ideazione, è forse utile rimandare alle diverse e complesse funzioni della punteggiatura. Secondo Serianni (1989) si tratta delle funzioni segmentatrice, sintattica, emotivo-intonativa, di commento (o metalinguistica). La punteggiatura è soprattutto un insieme di istruzioni per la comprensione della lettura, segnala le articolazioni del testo. Questa è l'idea di Michael Halliday¹², che definisce nel particolare le funzioni logico-testuali suddividendole in riferimento a tre scopi principali: segnare i confini di un discorso o di una sua parte; segnalare piani di enunciazione diversi; indicare le articolazioni della struttura informativa prescelta dal parlante.

¹¹ Si veda il capitolo *Una nuova architettura dell'italiano contemporaneo* in Giuseppe Antonelli, *L'italiano nella società della comunicazione 2.0*, il Mulino, 2016.

¹² In "Linguistic perspectives on literacy: a systemic-functional approach", in F. Christie, *Literacy in Social Processes*, Deakin University, January 1990. Sono idee riprese da Bice Mortara Garavelli, *Prontuario di punteggiatura*, Laterza, Bari, 2003, da Emilia Ferreiro e Clotilde Pontecorvo in *Cappuccetto rosso impara a scrivere*, La Nuova Italia, 1996 (pgg.147-186).

	funzione
A	segnare confini
B	segnalare piani di enunciazione diversi
C	segnalare qualche alterazione nella struttura informativa dell'enunciato

Esempi

- A.** Tipica è la funzione del punto fermo, che ha tre gradi di intensità a seconda dei confini segnalati: punto finale di un discorso unico, punto e a capo, punto senza a capo. La funzione finale è condivisa con i punti esclamativo e interrogativo. Gli altri segni marcano confini intermedi, interni a un'unità di discorso conclusa, sia che si tratti di due punti, di punto e virgola, di virgole. Le virgole "seriali" separano elementi di un elenco di 'cose' equivalenti: *Per l'ora di disegno bisogna portare le matite, un album, la riga e la squadra; Il secondo movimento riprende, sviluppa e conclude il tema iniziale.*
- B.** Rientrano in questo dominio i cosiddetti segni doppi: virgolette, lineette, parentesi, doppie virgole. *Non avete ancora, mi sembra, preso niente; Franco, probabilmente, sta studiando; Gli atleti, che stanno imboccando la curva finale, appaiono provati dalla lunga corsa.*
- C.** La virgola, tipicamente, – ma anche altri segni – segnala alterazioni nell'ordine non marcato delle parole e le virgole diventano istruzioni per il riconoscimento delle sezioni dato/nuovo (tema/rema) oppure segnali particolari di attenzione, tipicamente nelle dislocazioni. L'ordine normale (tema/rema) non prevede interpunzione: *Paolo è arrivato stamattina.* Ma se si opera per focalizzazione o dislocazione la frase può essere presentata sotto altre forme: *Stamattina, è arrivato Paolo o È arrivato stamattina, Paolo.* Ancora: *La bella notizia ci ha colti di sorpresa,* non marcato, riceve istruzioni nella sua forma marcata *Ci ha colti di sorpresa, la bella notizia.* Questa funzione si ha anche con i due punti, per esempio in questa frase che crea un effetto di suspense: *Era il ritratto di una ragazza fatto da uno sconosciuto pittore italiano: lui si chiamava Modigliani, lei Anna Achmatova* (Enzo Biagi).

Indicatori e dimensioni

Per quanto riguarda gli altri indicatori, in breve forniamo qui le descrizioni e i prospetti analitici usati anche per le griglie, compresi anche gli indicatori analizzati fin qui.

INDICATORI GENERALI

INDICATORE 1 - FINO A 20 PUNTI

- > **Ideazione, pianificazione e organizzazione del testo** - DIMENSIONI: Distribuzione del contenuto in paragrafi e capoversi; equilibrio tra le varie parti; gerarchia delle informazioni e loro legami, loro raggruppamento, progressione; fluidità, appropriatezza e efficacia alla lettura; evidenza di temi e sottotemi
- > **Coesione e coerenza testuale** - DIMENSIONI: Precisione degli enunciati e delle loro relazioni; uso di strumenti coesivi di ripresa (rinvii, riferimenti, anafore ecc.) e di connettivi; gestione dei registri e dello stile; rapporto fra elementi espliciti e impliciti (uso di esplicitazioni, presupposizioni, implicazioni, inferenze); efficienza (rapporto fra informazione utile e ridondante o mancante); uso di collocazioni e deittici; affidabilità; uso del “dato” e del “nuovo”; continuità e unitarietà, non contraddittorietà (sia attraverso transizioni concettuali, sia attraverso l'uso di sintassi, connettivi e punteggiatura)

INDICATORE 2 - FINO A 20 PUNTI

- > **Ricchezza e padronanza lessicale** - DIMENSIONI: Quantità e appropriatezza delle parole; padronanza dei lessici speciali; adeguatezza delle scelte sul piano stilistico; congruenza delle scelte di registro; collocazioni; uso marcato ed espressivo del lessico; adeguatezza del lessico e delle espressioni secondo le esigenze comunicative nel contesto.
- > **Correttezza grammaticale (ortografia, morfologia, sintassi); uso corretto ed efficace della punteggiatura** - DIMENSIONI: Adesione alle norme; consapevolezza del rapporto con le norme; padronanza dello standard; reinterpretazione personale efficace e dimostrazione di capacità di scelta adeguata fra soluzioni possibili.

INDICATORE 3 - FINO A 20 PUNTI

- > **Ampiezza e precisione delle conoscenze e dei riferimenti culturali** - DIMENSIONI: Individuazione e pertinenza delle conoscenze; inquadramento del tema da trattare in cornici e reti concettuali; selezione e trattamento, gerarchizzazione delle conoscenze; ricorso a diverse fonti e loro presentazione; essenzialità, tematizzazioni, messa in rilievo e funzionalità delle conoscenze.
- > **Espressione di giudizi critici e valutazioni personali** - DIMENSIONI: Capacità di convincere, di essere affidabili, di sostenere le proprie affermazioni con riscontri di tipo culturale e per mezzo di esposizione e argomentazione; autonomia e personalità del giudizio; rapporto con stereotipi e luoghi comuni; elaborazione di visioni coerenti rispetto alle cornici di riferimento.

INDICATORI SPECIFICI

TIPOLOGIA A - (MAX 40 PUNTI)

- > **Rispetto dei vincoli posti nella consegna (ad esempio, indicazioni di massima circa la lunghezza del testo – se presenti – o indicazioni circa la forma parafrasata o sintetica della rielaborazione)** - DIMENSIONI: Rispetto delle consegne riguardo alle dimensioni e quantità; rispetto dei vincoli posti dalla consegna; comprensione delle consegne; atteggiamento attivo/passivo/mimetico/emulativo/ripetitivo, riuso delle consegne, meccanicità o consapevolezza nell'adesione ai vincoli.
- > **Capacità di comprendere il testo nel suo senso complessivo e nei suoi snodi tematici e stilistici** - DIMENSIONI: Comprensione della lettera del testo; attivazione del circolo ermeneutico, in cui le ipotesi del lettore tornano continuamente al testo per la verifica e per lo sviluppo della lettura; capacità di descrizione / riassunto / sintesi / ricodificazione; capacità di selezione dei dati, con l'individuazione di quelli pertinenti; riconoscimento di organizzazione; capacità di attenzione; possesso di sintesi e analisi; capacità di definizione, di individuazione dell'ordine e della composizione; precisione, attivazione di analogie e intuizione; coerenza e possesso del principio dell'esclusione; dominio di spazialità e temporalità interne al testo.
- > **Puntualità nell'analisi lessicale, sintattica, stilistica e retorica (se richiesta)** - DIMENSIONI: individuazione di elementi e procedimenti, loro selezione; possesso di metodo nell'osservazione e nell'uso dei dati retorici, linguistici e stilistici per spiegare il funzionamento del testo e avviare percorsi di comprensione del senso; individuazione della funzione degli elementi stilistici, retorici, linguistici; capacità di connessioni fra forma e contenuto.
- > **Interpretazione corretta e articolata del testo** - DIMENSIONI: possesso di procedure e metodo per sviluppare ipotesi, argomentazioni, inferenze, spiegazioni, confronti; capacità di riflessione trasformativa, di rielaborazione critica, di rimandi fra testo, lettore e contesto; confronto con altri testi e con il contesto storico culturale e letterario; confronto con altri linguaggi e arti; confronto con i propri gusti, la propria cultura, il presente; collocazione nel testo nel contesto storico-letterario e nella tradizione letteraria.

TIPOLOGIA B - (MAX 40 PUNTI)

- > **Individuazione corretta di tesi e argomentazioni presenti nel testo proposto** - DIMENSIONI: Capacità di riconoscere gli snodi argomentativi; capacità di interpretazione locale e globale; riconoscimento e spiegazione della funzione delle mosse argomentative; capacità di analisi; individuazione delle sequenze del discorso; individuazione dell'eventuale tesi di fondo, o delle tesi sostenute; riconoscimento delle risorse e procedure espressive usate nel testo; analisi delle caratteristiche linguistiche e testuali; risoluzione delle forme ambigue, o figurate, o semantiche non univoche; distinzione tra esposizione e argomentazione, tra contenuti informativi e argomentativi; capacità di confronto e sintesi tra conoscenze o misconoscenze, credenze e conoscenze scientifiche, con riflessione sul linguaggio relativo; riconoscimento del grado di rigidità e dei vincoli interpretativi del discorso.

-
- > **Capacità di sostenere con coerenza un percorso ragionativo adoperando connettivi pertinenti** - DIMENSIONI: Articolazione di un commento pertinente e completo; capacità di sviluppare spunti e suggerimenti del testo; capacità di sviluppare temi del testo; capacità di usare riassunti, esposizioni, sintesi, definizioni, rimandi ecc.; confronto fra informazioni e individuazione di concetti aggreganti; integrazione di concetti e informazioni attraverso il confronto; scelta dell'ordine della composizione e capacità di dare equilibrio e stabilire collegamenti tra le parti; produzione autonoma basata su selezione delle argomentazioni, sulla loro organizzazione e sulla pianificazione complessiva.
 - > **Correttezza e congruenza dei riferimenti culturali utilizzati per sostenere l'argomentazione** - DIMENSIONI: Riconoscimento del grado di rigidità e dei vincoli interpretativi proposti dalla traccia; rapporti con la comprensione (anche attraverso attività di sintesi) e con l'analisi del testo di partenza; quantità e qualità delle conoscenze; rielaborazione critica personale; aderenza alla tematica proposta dalla traccia; adeguata strutturazione degli argomenti (temi, sottotemi e loro pianificazione)

TIPOLOGIA C - (MAX 40 PUNTI)

- > **Pertinenza del testo rispetto alla traccia e coerenza nella formulazione del titolo e dell'eventuale paragrafazione**
Articolazione di un testo pertinente e unitario; capacità di usare riassunti, esposizioni, sintesi, definizioni, rimandi ecc.; uso di strumenti espressivi informativi, espositivi, narrativi, argomentativi; capacità di sintesi o suggerimento di senso nel titolo; organizzazione testuale e dei contenuti nell'organizzazione dei paragrafi e sequenze.
- > **Sviluppo ordinato e lineare dell'esposizione**
Scelta dell'ordine della composizione, capacità di dare equilibrio e stabilire collegamenti tra le parti; selezione di contenuti, dati, argomentazioni; loro organizzazione e pianificazione complessiva; uso di strumenti di coerenza e coesione.
- > **Correttezza e articolazione delle conoscenze e dei riferimenti culturali**
Completezza della trattazione; sviluppo dei temi dal testo e dalla traccia; selezione, quantità e qualità dei contributi culturali personali; riuso delle conoscenze acquisito dall'esperienze personali e dallo studio; elaborazione di giudizi e ragionamento; capacità di confronto e distinzione rispetto a credenze, luoghi comuni e cliché; proprietà e chiarezza.

BIBLIOGRAFIA

- Armellini, Guido. 2013. "Letteratura 'alla griglia': una ricetta difficile". In *Per una letteratura delle competenze* (I Quaderni della Ricerca 06), a cura di Natascia Tonelli, 65-74. Torino: Loescher.
- Boscolo, Pietro. 2003. *Scrittura e autoregolazione*. In O. Albanese, P.A. Doudin e D. Martin (a cura di). *Metacognizione ed educazione: processi, apprendimenti, strumenti*. Milano: Franco Angeli.
- Boscolo, Pietro e Zuin, Elvira. 2014. *Come scrivono gli adolescenti*. Bologna: il Mulino.
- Carrada, Luisa. 2017. *Struttura & Sintassi*. Bologna: Zanichelli.
- Colombo, Adriano. 2011. «A me mi» *Dubbi, errori, correzioni nell'italiano scritto*. Milano: Franco Angeli.
- Corda Costa, Maria e Visalberghi, Aldo (a cura di). 1995. *Misurare e valutare le competenze linguistiche. Guida scientifico-pratica per gli insegnanti*. Firenze: La Nuova Italia.
- Gattullo, Mario. 1968. *Didattica e docimologia. Misurazione e valutazione nella scuola*. Roma: Armando
- Palermo, Massimo. 2013. *Linguistica testuale dell'italiano*. Bologna: il Mulino
- Rigo, Roberta. 2005. *Didattica delle abilità linguistiche. Percorsi di progettazione e formazione*. Roma: Armando.
- Santambrogio, Marco. 2006. *Manuale di scrittura (non creativa)*. Milano-Bari: Editori Laterza.
- Serianni, Luca. 1989. *Grammatica italiana*. Torino: Utet.
- Serianni, Luca. 2013. *Leggere scrivere argomentare [Prove ragionate di scrittura]*. Milano-Bari: editori laterza
- Serafini, Francesca. 2014. *Questo è il punto. Istruzioni per l'uso della punteggiatura*. Milano-Bari: Editori Laterza
- Solarino, Rosaria. 1998. "Punti dolenti". *Italiano e oltre* XIII, n. 1 (1998). <http://win.italianoespressonline.it>
- Solarino, Rosaria. 2007. "La punteggiatura nell'apprendimento avanzato: una prospettiva evolutiva". *Educazione permanente*, n. 1 (2007). <http://win.italianoespressonline.it>
- Tessaro, Fiorino. 2012. "Lo sviluppo della competenza: indicatori e processi per un modello di valutazione". In *Formazione & Insegnamento*. Lecce: Pensa MultiMedia
- Trincherò, Roberto. 2012. *Costruire, valutare, certificare competenze*. Milano: Franco Angeli.

GRIGLIE PER LA CORREZIONE

Le griglie di correzione proposte qui di seguito sono il frutto di una sintesi tra i lavori condotti durante il corso “La prova di italiano nell’esame di Stato del secondo ciclo”.

Sono di due tipi, le prime più snelle e sintetiche, le seconde più dettagliate:

- > le prime (pgg. 32-34) sono la versione ristretta, sono operative e snelle per l’Esame di Stato e per la valutazione in corso d’anno di eventuali simulazioni: le caratterizzano le scelte di assegnazione dei punteggi agli indicatori, la presenza degli indicatori così come definiti dalla norma, la presenza di una voce per eventuali motivazioni;
- > le seconde (pgg. 35-43) sono di lavoro, servono per la spiegazione di dimensioni e criteri: espandono e motivano le prime, sono più adatte per l’uso da parte dell’insegnante, per momenti di condivisione e spiegazione dei criteri insieme agli studenti in corso d’anno; possono essere usate durante l’Esame di Stato sia per essere messe a verbale come definizione dei criteri di correzione e valutazione, oppure, se si sceglie questa via, come griglie di correzione vere e proprie.

Sono organizzate con una prima parte comune (gli indicatori comuni ai tre tipi di prova) e una seconda che corrisponde agli indicatori particolari dei tre tipi di prova.

I motivi sottesi a entrambe le proposte sono contenuti nel capitolo precedente.

Per quanto riguarda l’importante questione della ponderazione dei punteggi corrispondenti ai singoli indicatori, ci siamo tenuti strettamente a quanto contenuto nei documenti ministeriali e nelle norme. Non ci è sembrato opportuno separare gli indicatori né ponderare i punteggi con interventi massicci: abbiamo solo diviso equamente il monte dei punti fra gli indicatori, e differenziando solo con scostamenti di 5 punti in alcuni indicatori delle tipologie B e C, caricando più punti sulle aree delle argomentazioni, della coesione, della produzione, dell’espressione di proprie idee e propria cultura da parte dello studente.

GRIGLIA PER LA CORREZIONE – TIPOLOGIA A

COGNOME E NOME DELL'ALUNNO _____

CLASSE _____

Indicatore	Dettaglio	Punteggio x/60
Indicatore generale 1	<ul style="list-style-type: none"> > Ideazione, pianificazione e organizzazione del testo > Coesione e coerenza testuale 	/20
Indicatore generale 2	<ul style="list-style-type: none"> > Ricchezza e padronanza lessicale > Correttezza grammaticale (ortografia, morfologia, sintassi); uso corretto ed efficace della punteggiatura 	/20
Indicatore generale 3	<ul style="list-style-type: none"> > Ampiezza e precisione delle conoscenze e dei riferimenti culturali > Espressione di giudizi critici e valutazioni personali 	/20
TOTALE A		/60

Motivazioni (eventuali):

Indicatore	Dettaglio	Punteggio x/60
Indicatore specifico 1	<ul style="list-style-type: none"> > Rispetto dei vincoli posti nella consegna (ad esempio, indicazioni di massima circa la lunghezza del testo – se presenti – o indicazioni circa la forma parafrasata o sintetica della rielaborazione) 	/10
Indicatore specifico 2	<ul style="list-style-type: none"> > Capacità di comprendere il testo nel suo senso complessivo e nei suoi snodi tematici e stilistici 	/10
Indicatore specifico 3	<ul style="list-style-type: none"> > Puntualità nell'analisi lessicale, sintattica, stilistica e retorica (se richiesta) 	/10
Indicatore specifico 4	<ul style="list-style-type: none"> > Interpretazione corretta e articolata del testo 	/10
TOTALE B		/40

Motivazioni (eventuali):

VOTO TOTALE IN CENTESIMI	totale A+totale B	/100
VOTO TOTALE IN VENTESIMI	(totale A+totale B)/5	/20

GRIGLIA PER LA CORREZIONE – TIPOLOGIA B

COGNOME E NOME DELL'ALUNNO _____

CLASSE _____

Indicatore	Dettaglio	Punteggio x/60
Indicatore generale 1	<ul style="list-style-type: none"> > Ideazione, pianificazione e organizzazione del testo > Coesione e coerenza testuale 	/20
Indicatore generale 2	<ul style="list-style-type: none"> > Ricchezza e padronanza lessicale > Correttezza grammaticale (ortografia, morfologia, sintassi); uso corretto ed efficace della punteggiatura 	/20
Indicatore generale 3	<ul style="list-style-type: none"> > Ampiezza e precisione delle conoscenze e dei riferimenti culturali > Espressione di giudizi critici e valutazioni personali 	/20
TOTALE A		/60

Motivazioni (eventuali):

Indicatore	Dettaglio	Punteggio x/60
Indicatore specifico 1	<ul style="list-style-type: none"> > Individuazione corretta di tesi e argomentazioni presenti nel testo proposto 	/10
Indicatore specifico 2	<ul style="list-style-type: none"> > Capacità di sostenere con coerenza un percorso ragionativo adoperando connettivi pertinenti 	/15
Indicatore specifico 3	<ul style="list-style-type: none"> > Correttezza e congruenza dei riferimenti culturali utilizzati per sostenere l'argomentazione 	/15
TOTALE B		/40

Motivazioni (eventuali):

VOTO TOTALE IN CENTESIMI	totale A+totale B	/100
VOTO TOTALE IN VENTESIMI	(totale A+totale B)/5	/20

GRIGLIA PER LA CORREZIONE – TIPOLOGIA C

COGNOME E NOME DELL'ALUNNO _____

CLASSE _____

Indicatore	Dettaglio	Punteggio x/60
Indicatore generale 1	<ul style="list-style-type: none"> > Ideazione, pianificazione e organizzazione del testo > Coesione e coerenza testuale 	/20
Indicatore generale 2	<ul style="list-style-type: none"> > Ricchezza e padronanza lessicale > Correttezza grammaticale (ortografia, morfologia, sintassi); uso corretto ed efficace della punteggiatura 	/20
Indicatore generale 3	<ul style="list-style-type: none"> > Ampiezza e precisione delle conoscenze e dei riferimenti culturali > Espressione di giudizi critici e valutazioni personali 	/20
TOTALE A		/60

Motivazioni (eventuali):

Indicatore	Dettaglio	Punteggio x/60
Indicatore specifico 1	<ul style="list-style-type: none"> > Pertinenza del testo rispetto alla traccia e coerenza nella formulazione del titolo e dell'eventuale paragrafazione 	/10
Indicatore specifico 2	<ul style="list-style-type: none"> > Sviluppo ordinato e lineare dell'esposizione 	/15
Indicatore specifico 3	<ul style="list-style-type: none"> > Correttezza e articolazione delle conoscenze e dei riferimenti culturali 	/15
TOTALE B		/40

Motivazioni (eventuali):

VOTO TOTALE IN CENTESIMI	totale A+totale B	/100
VOTO TOTALE IN VENTESIMI	(totale A+totale B)/5	/20

INDICATORI GENERALI PER LA VALUTAZIONE DEGLI ELABORATI (MAX 60 PUNTI)

INDICATORE 1 - Fino a 20 punti

- > **Ideazione, pianificazione e organizzazione del testo** - DIMENSIONI: Distribuzione del contenuto in paragrafi e capoversi; equilibrio tra le varie parti; gerarchia delle informazioni e loro legami, loro raggruppamento, progressione; fluidità, appropriatezza e efficacia alla lettura; evidenza di temi e sottotemi
- > **Coesione e coerenza testuale** - DIMENSIONI: Precisione degli enunciati e delle loro relazioni; uso di strumenti coesivi di ripresa (rinvii, riferimenti, anafore ecc.) e di connettivi; gestione dei registri e dello stile; rapporto fra elementi espliciti e impliciti (uso di esplicitazioni, presupposizioni, implicazioni, inferenze); efficienza (rapporto fra informazione utile e ridondante o mancante); uso di collocazioni e deittici; affidabilità; uso del “dato” e del “nuovo”; continuità e unitarietà, non contraddittorietà (sia attraverso transizioni concettuali, sia attraverso l'uso di sintassi, connettivi e punteggiatura)

Carente	Livelli minimi non raggiunti Insufficiente (togliere 1 o 2 punti in corrispondenza dei 6 descrittori) <12	<i>Del tutto / In larga parte</i> privo di struttura ed equilibrio tra le parti. Testo disunito, demarcazioni <i>slegate / assenti</i> . Progettazione e revisioni <i>assenti/inefficaci</i> . <i>Mancano/ Sono inefficaci</i> continuità e progressione. Contenuto <i>contraddittorio / vago / incoerente</i> . Inefficacia dell'uso di <i>cornici di senso / implicazioni / inferenze</i> .
Esordiente	(livello principiante: imitazione / adattamento al contesto) Sufficiente 12-13	Tendenza a giustapporre anziché a collegare le parti, ripartizione dei contenuti solo in parte sorvegliata. <i>Adesione, tendenzialmente meccanica / con alcune carenze</i> , alle principali regole di connessione e demarcazione. I contenuti sono definiti, l'architettura è semplice e <i>fondata su alcuni elementi di continuità e progressione / laddove mancano elementi di continuità e progressione non sono pregiudicate l'unità complessiva e l'efficacia comunicativa</i> .
Praticante	(livello base: esercitare / applicare) Discreto 14-15	Applica gli strumenti di strutturazione ed equilibrio del testo in modo <i>semplice / efficace in tratti parziali del testo</i> . <i>Gerarchizza in modo semplice / in parti localizzate</i> . Dà unità e definisce demarcazioni in modo <i>formale / meccanico/ solo in alcune parti significative</i> . Il testo è continuo e fluido <i>in modo semplice / in alcuni tratti</i> . Adegua la struttura alle richieste e allo scopo e applica le principali regole di organizzazione.
Standard	(livello intermedio: specificità personale avanzata) Buono 16-17	Utilizza gli strumenti di strutturazione ed equilibrio del testo in modo consapevole, con ripartizioni efficaci. Le gerarchie e le stratificazioni formali e di contenuto sono chiare e ben legate <i>in tutto il testo / in gran parte del testo</i> . Elabora e trova soluzioni di struttura e legami del testo <i>adatti / scegliendo tra opzioni possibili in maniera adeguata</i> agli scopi e alle regole di organizzazione. Il testo è continuo, efficace ed appropriato.
Avanzato	(Innovazione creativa, esperta: giustificare, valutare) Ottimo 18-19	Il testo è ben strutturato, le ripartizioni sono funzionali, le scelte di composizione sono efficaci e <i>personali / caratterizzate / significative</i> . Le gerarchie e le stratificazioni formali e di contenuto sono chiare e ben progettate. L'organizzazione e il sistema di relazione interna e legami danno continuità e progressione al testo nel suo complesso, gli strumenti relativi sono <i>appropriati / adeguati</i> allo scopo. Il testo è <i>fluidò / convincente / efficace / anche in relazione alle cornici di senso / nell'uso di implicazioni / inferenze / astrazioni</i> .
Eccellente	(Innovazione creativa, esperta: giustificare, valutare in modo compiuto) Eccellente 20	L'organizzazione del testo è frutto di scelte <i>esperte / creative / innovative</i> . Gerarchie e stratificazioni formali e di contenuto sono chiare, <i>ben progettate / funzionali / esito di una progettazione consapevole e significativa</i> . L'architettura del testo è <i>creativa / innovativa / funzionale</i> . Le soluzioni sono appropriate ed efficaci, e promuovono <i>generalizzazioni / cooperazione</i> . Tutti gli strumenti utilizzati concorrono a continuità, progressione, <i>apertura al dialogo con il lettore / apertura alle cornici di senso e alle implicazioni</i> .
VOTO TOTALE		/20

INDICATORE 2 - Fino a 20 punti

- > **Ricchezza e padronanza lessicale** - DIMENSIONI: Quantità e appropriatezza delle parole; padronanza dei lessici speciali; adeguatezza delle scelte sul piano stilistico; congruenza delle scelte di registro; collocazioni; uso marcato ed espressivo del lessico; adeguatezza del lessico e delle espressioni secondo le esigenze comunicative nel contesto.
- > **Correttezza grammaticale (ortografia, morfologia, sintassi); uso corretto ed efficace della punteggiatura** - DIMENSIONI: Adesione alle norme; consapevolezza del rapporto con le norme; padronanza dello standard; reinterpretazione personale efficace e dimostrazione di capacità di scelta adeguata fra soluzioni possibili.

Carente	<p>Livelli minimi non raggiunti</p> <p>Insufficiente (togliere 1 o 2 punti in corrispondenza dei 6 descrittori)</p> <p><12</p>	<p><i>Ampia / Tendenziale</i> inadeguatezza della quantità e varietà di soluzioni lessicali a disposizione. Uso del tutto <i>inconsapevole / poco consapevole</i> delle scelte di registro in rapporto al mezzo della scrittura.</p> <p><i>Ampia / tendenziale</i> inadeguatezza della quantità e varietà di soluzioni sintattiche a disposizione.</p> <p><i>Ampia / tendenziale</i> inadeguatezza della quantità e varietà di soluzioni di punteggiatura a disposizione.</p> <p><i>Ampia / tendenziale</i> inadeguatezza dei legami grammaticali e semantici.</p> <p><i>Errori / inappropriately</i> nel riuso personale delle soluzioni linguistiche.</p>
Esordiente	<p>(livello principiante: imitazione / adattamento al contesto)</p> <p>Sufficiente</p> <p>12-13</p>	<p>Uso di un lessico <i>elementare / di base</i> per quantità e varietà.</p> <p>Uso <i>neutrale / con scarti immotivati</i> del registro in rapporto al mezzo della scrittura, al tipo e al genere testuale</p> <p>Uso della sintassi e della punteggiatura <i>semplice / ripetitivo e poco variato / impreciso</i> in rapporto alle scelte di tipo e genere testuale.</p> <p>Corrispondenza <i>completa / tendenziale</i> fra usi grammaticali e contenuti.</p> <p>Uso <i>elementare / tentato riuso personale</i> degli standard linguistici.</p>
Praticante	<p>(livello base: esercitare / applicare)</p> <p>Discreto</p> <p>14-15</p>	<p>Uso del lessico <i>adeguato / efficace in tratti parziali del testo</i> con padronanza <i>parziale / sporadica</i> di lessico speciale.</p> <p>Padronanza delle scelte di registro.</p> <p>Uso della sintassi e della punteggiatura <i>adeguato / efficace</i> in rapporto alle scelte di tipo e genere testuale in alcune parti del testo.</p> <p>Adeguamento degli usi linguistici agli scopi.</p> <p>Riuso degli standard linguistici in funzione personalizzata, con capacità di scelta fra diverse soluzioni possibili in alcune parti del testo.</p>
Standard	<p>(livello intermedio: specificità personale avanzata)</p> <p>Buono</p> <p>16-17</p>	<p>Uso del lessico <i>adeguato / efficace</i> e padronanza di lessico speciale <i>elementare / di base</i>, padronanza di varietà e scelta.</p> <p>Padronanza e varietà delle scelte di registro.</p> <p>Uso della sintassi e della punteggiatura <i>adeguato / efficace</i> in rapporto alle scelte di tipo e genere testuale.</p> <p>Corrispondenza di usi linguistici e scopi, e padronanza del rapporto fra queste due dimensioni.</p> <p>Riuso degli standard linguistici in funzione personalizzata, con capacità di scelta fra diverse soluzioni possibili.</p>
Avanzato	<p>(Innovazione creativa, esperta: giustificare, valutare)</p> <p>Ottimo</p> <p>18-19</p>	<p>Uso del lessico <i>adeguato / efficace</i> e padronanza di lessico speciale, padronanza di varietà e scelta.</p> <p>Padronanza e varietà delle scelte di registro, scelte in modo consapevole e personale.</p> <p>Uso della sintassi e della punteggiatura <i>efficace / personale</i> funzionale alle scelte di tipo e genere testuale.</p> <p>Corrispondenza di usi linguistici e scopi, e padronanza del rapporto fra queste due dimensioni, uso significativo delle procedure linguistiche in rapporto agli scopi.</p> <p>Riuso degli standard linguistici in funzione personalizzata, con consapevole capacità di scelta fra diverse soluzioni possibili.</p>
Eccellente	<p>(Innovazione creativa, esperta: giustificare, valutare in modo compiuto)</p> <p>Eccellente</p> <p>20</p>	<p>Ricco e significativo uso del lessico anche speciale, padronanza di varietà e scelte.</p> <p>Uso significativo, consapevole e significativo delle scelte di registro.</p> <p>Uso della sintassi e della punteggiatura funzionale alle scelte di tipo e genere testuale.</p> <p>Corrispondenza di usi linguistici e scopi, e padronanza del rapporto fra queste due dimensioni, uso significativo e consapevole delle procedure linguistiche in rapporto agli scopi.</p> <p>Riuso degli standard linguistici in funzione personalizzata, autonoma e consapevole, con evidenza di universalità, astrazione e generazione di nuova conoscenza.</p>
VOTO TOTALE		/20

INDICATORE 3 - Fino a 20 punti

- > **Ampiezza e precisione delle conoscenze e dei riferimenti culturali** - DIMENSIONI: Individuazione e pertinenza delle conoscenze; inquadramento del tema da trattare in cornici e reti concettuali; selezione e trattamento, gerarchizzazione delle conoscenze; ricorso a diverse fonti e loro presentazione; essenzialità, tematizzazioni, messa in rilievo e funzionalità delle conoscenze.
- > **Espressione di giudizi critici e valutazioni personali** - DIMENSIONI: Capacità di convincere, di essere affidabili, di sostenere le proprie affermazioni con riscontri di tipo culturale e per mezzo di esposizione e argomentazione; autonomia e personalità del giudizio; rapporto con stereotipi e luoghi comuni; elaborazione di visioni coerenti rispetto alle cornici di riferimento.

Carente	Livelli minimi non raggiunti Insufficiente (togliere 1 o 2 punti in corrispondenza dei 6 descrittori) <12	Conoscenze e riferimenti culturali <i>assenti / ridotti</i> . Riuso di conoscenze da fonti <i>frammentario / disordinato / imitativo</i> . <i>Scarse / Assenti</i> gerarchizzazione e tematizzazione. Ricorso ad ambiti limitati e riduzione della complessità a esercizio. <i>Scarsa / Assente</i> autonomia di giudizio. <i>Scarsa / Assente</i> produzione di conoscenza.
Esordiente	(livello principiante: imitazione / adattamento al contesto) Sufficiente 12-13	Riproduce conoscenze comprese per imitazione e ripetizione <i>in forma frammentaria / accumulativa</i> . Ricorso a fonti <i>non / poco</i> selezionate. Riconduzione dei temi al già noto, <i>scarsa / assente</i> problematizzazione. <i>Assembla / collega</i> le conoscenze in una rete di rapporti <i>non / poco</i> significativa. Autonomia di giudizio e produzione di conoscenza <i>meccaniche / assenti</i> .
Praticante	(livello base: esercitare / applicare) Discreto 14-15	Conoscenze comprese e riprodotte per imitazione e ripetizione <i>in forma frammentaria / accumulativa</i> . Ricorso a fonti <i>non / poco</i> selezionate. Riconduzione dei temi al già noto, <i>scarsa / assente</i> problematizzazione. <i>Assembla / Collega</i> le conoscenze in una rete di rapporti <i>non / poco</i> significativa. Autonomia di giudizio e produzione di conoscenza <i>meccaniche / assenti</i> .
Standard	(livello intermedio: specificità personale avanzata) Buono 16-17	Conoscenze collegate tra loro e all'esperienza propria, personale e di studio <i>in più parti del testo/in modo coerente nel testo</i> . Utilizzazione, gerarchizzazione, trasferimento delle conoscenze in funzione dello scopo. Ricorso a fonti selezionate, con consapevolezza <i>parziale / completa</i> . Integrazione e produzione di nuove conoscenze <i>in alcune parti / in tutto il testo</i> .
Avanzato	(Innovazione creativa, esperta: giustificare, valutare) Ottimo 18-19	Conoscenze complesse, precise e intrecciate <i>in parte del testo / in tutto il testo</i> . Gerarchizzazione e collocazione delle conoscenze nel quadro generale, selezione consapevole, secondo specificità personale. Soluzione delle questioni, capacità di problematizzazione, scelta pertinente dei temi e dell'argomentazione. Compone e produce ex novo elementi di valutazione, collega le conoscenze e ne prevede conseguenze e sviluppi, assume punti di vista motivati.
Eccellente	(Innovazione creativa, esperta: giustificare, valutare in modo compiuto) Eccellente 20	Conoscenze complete e complesse, selezionate secondo visione ampia, a lungo termine e strategica. Dominio della situazione e correlazioni significative in funzione di innovazione conoscitiva. Consapevolezza delle scelte e del rapporto fra concretezza e astrazione, fra dati particolari e universalità. Dominio di regole e metodi, interiorizzazione e superamento degli argomenti di studio, capacità di intuizione e di dimostrazione delle proprie affermazioni.
VOTO TOTALE		/20
VOTO TOTALE DEGLI INDICATORI COMUNI		/60

INDICATORI SPECIFICI PER LE SINGOLE TIPOLOGIE DI PROVA

Tipologia A - (max 40 punti)

ELEMENTI DA VALUTARE NELLO SPECIFICO

- > **Rispetto dei vincoli posti nella consegna (ad esempio, indicazioni di massima circa la lunghezza del testo – se presenti – o indicazioni circa la forma parafrasata o sintetica della rielaborazione)** - DIMENSIONI: Rispetto delle consegne riguardo alle dimensioni e quantità; rispetto dei vincoli posti dalla consegna; comprensione delle consegne; atteggiamento attivo/passivo/mimetico/emulativo/ripetitivo, riuso delle consegne, meccanicità o consapevolezza nell'adesione ai vincoli.
- > **Capacità di comprendere il testo nel suo senso complessivo e nei suoi snodi tematici e stilistici** - DIMENSIONI: Comprensione della lettera del testo; attivazione del circolo ermeneutico, in cui le ipotesi del lettore tornano continuamente al testo per la verifica e per lo sviluppo della lettura; capacità di descrizione / riassunto / sintesi / ricodificazione; capacità di selezione dei dati, con l'individuazione di quelli pertinenti; riconoscimento di organizzazione; capacità di attenzione; possesso di sintesi e analisi; capacità di definizione, di individuazione dell'ordine e della composizione; precisione, attivazione di analogie e intuizione; coerenza e possesso del principio dell'esclusione; dominio di spazialità e temporalità interne al testo.
- > **Puntualità nell'analisi lessicale, sintattica, stilistica e retorica (se richiesta)** - DIMENSIONI: individuazione di elementi e procedimenti, loro selezione; possesso di metodo nell'osservazione e nell'uso dei dati retorici, linguistici e stilistici per spiegare il funzionamento del testo e avviare percorsi di comprensione del senso; individuazione della funzione degli elementi stilistici, retorici, linguistici; capacità di connessioni fra forma e contenuto.
- > **Interpretazione corretta e articolata del testo** - DIMENSIONI: possesso di procedure e metodo per sviluppare ipotesi, argomentazioni, inferenze, spiegazioni, confronti; capacità di riflessione trasformativa, di rielaborazione critica, di rimandi fra testo, lettore e contesto; confronto con altri testi e con il contesto storico culturale e letterario; confronto con altri linguaggi e arti; confronto con i propri gusti, la propria cultura, il presente; collocazione nel testo nel contesto storico-letterario e nella tradizione letteraria.

Carente	Iniziale	Base	Intermedio/ standard	Avanzato	Eccellente
---------	----------	------	-------------------------	----------	------------

RISPETTO DEI VINCOLI POSTI NELLA CONSEGNA – FINO A 10 PUNTI

<p>Consegne sulla lunghezza dei testi fortemente disattesa. <i>Risposte /consegne</i> mancanti. Mancata pertinenza rispetto alle consegne. Forma richiesta disattesa. Lacune gravi.</p>	<p>Aderenza parziale alle consegne sulla lunghezza dei testi Lacune nelle risposte. Pertinenza generica rispetto alle consegne. Rispetto generico della forma richiesta.</p>	<p>Aderenza alle consegne. Collegamento delle consegne alla propria esperienza di studio e distinzione rispetto alle richieste. Capacità di sistematizzare, esporre, gerarchizzare dimostrata in alcuni punti.</p>	<p>Aderenza alle consegne. Connessione tra le parti, coerenza e apertura oltre il noto e al dato scontato o già offerto dalle consegne.</p>	<p>Aderenza alle consegne e sviluppo delle richieste. Coerenza tra le parti, riferimento a cornici generali di senso, adattamento e apertura a ipotesi a partire dai dati esposti. Creazione di conoscenza a partire dai vincoli.</p>	<p>Aderenza alle consegne, sviluppo e uso delle opportunità offerte o suggerite. Coerenza fra le parti, strategie di risposte che denotano dominio della situazione completa e appropriata.</p>
1-5 punti	6 punti	7 punti	8 punti	9 punti	10 punti

CAPACITÀ DI COMPRENDERE IL TESTO NEL SUO SENSO COMPLESSIVO E NEI SUOI SNODI TEMATICI E STILISTICI - FINO A 10 PUNTI

<p>Fraintendimenti o lacune <i>completi/ in molti punti / in alcuni punti.</i> Comprensione <i>gravemente / parzialmente / in alcuni punti</i> carente.</p>	<p>Comprensione generica del testo, <i>senza approfondimenti significativi / con eventuali locali fraintendimenti.</i></p>	<p>Comprensione complessiva del testo con alcuni elementi di giustificazione e approfondimento.</p>	<p>Comprensione del testo con connessioni e approfondimenti. Lettura consapevole con elementi di complessità almeno in alcuni punti.</p>	<p>Comprensione completa del testo, lettura consapevole, capacità di sintesi e connessione fra elementi interni del testo ed esperienza personale e di studio.</p>	<p>Comprensione completa, analitica e sintetica, ricca di connessioni, approfondimenti e rimandi all'interno del testo e con l'esperienza personale e di studio</p>
1-5 punti	6 punti	7 punti	8 punti	9 punti	10 punti

PUNTUALITÀ NELL'ANALISI LESSICALE, SINTATTICA, STILISTICA E RETORICA – FINO A 10 PUNTI

<p><i>Mancato /parziale</i> riconoscimento degli elementi richiesti. <i>Mancanti / scarsi</i> strumenti di analisi e metodo.</p>	<p>Risposte <i>superficiali / parziali / ripetitive.</i> Strumenti di analisi e metodo semplici e applicati su <i>elementi evidenti / non sempre pertinenti.</i></p>	<p>Risposte corrette almeno in punti significativi. Strumenti di analisi applicati secondo lo studio e le istruzioni date.</p>	<p>Risposte corrette. Strumenti di analisi e metodo applicati con consapevolezza, secondo le procedure corrette.</p>	<p>Risposte complete e approfondite. Possiede con sicurezza gli strumenti di analisi, connette l'analisi tecnica al senso.</p>	<p>Risposte complete e approfondite, con aperture di senso e rielaborazione interpretativa. Metodo dinamico e analisi puntuale connessa a sintesi e riconoscimento di senso.</p>
1-5 punti	6 punti	7 punti	8 punti	9 punti	10 punti

INTERPRETAZIONE CORRETTA E ARTICOLATA DEL TESTO – FINO A 10 PUNTI

<p><i>Mancato / parziale</i> apporto interpretativo. Evidenti lacune nell'individuazione/ mancato riconoscimento dei nodi di senso del testo.</p>	<p>Elaborazione di <i>alcuni / frammentari</i> elementi di interpretazione. <i>Mancanti / parziali</i> elementi di pertinenza e riferimenti al testo.</p>	<p>Interpretazione complessiva corretta, <i>non motivata / motivata in modo generico / dalle motivazioni implicite.</i></p>	<p>Interpretazione fondata su elementi di attenzione e metodo desunti dallo studio e dall'esperienza personale, <i>con alcuni elementi innovativi / secondo procedure codificate.</i></p>	<p>Interpretazione approfondita, analitica e sistemica, basata su argomentazioni solide e autonome.</p>	<p>Interpretazione approfondita, innovativa, completa. Logica complessa, dinamica e consapevole.</p>
1-5 punti	6 punti	7 punti	8 punti	9 punti	10 punti

**VOTO
TOTALE**

/40

**VOTO TOTALE IN
CENTESIMI**

totale A+totale B

/100

**VOTO TOTALE IN
VENTESIMI**

(totale A+totale B)/5

/20

Tipologia B

ELEMENTI DA VALUTARE NELLO SPECIFICO (MAX 40 PUNTI)

- > **Individuazione corretta di tesi e argomentazioni presenti nel testo proposto** - DIMENSIONI: Capacità di riconoscere gli snodi argomentativi; capacità di interpretazione locale e globale; riconoscimento e spiegazione della funzione delle mosse argomentative; capacità di analisi; individuazione delle sequenze del discorso; individuazione dell'eventuale tesi di fondo, o delle tesi sostenute; riconoscimento delle risorse e procedure espressive usate nel testo; analisi delle caratteristiche linguistiche e testuali; risoluzione delle forme ambigue, o figurate, o semantiche non univoche; distinzione tra esposizione e argomentazione, tra contenuti informativi e argomentativi; capacità di confronto e sintesi tra conoscenze o misconoscenze, credenze e conoscenze scientifiche, con riflessione sul linguaggio relativo; riconoscimento del grado di rigidità e dei vincoli interpretativi del discorso.
- > **Capacità di sostenere con coerenza un percorso ragionativo adoperando connettivi pertinenti** - DIMENSIONI: Articolazione di un commento pertinente e completo; capacità di sviluppare spunti e suggerimenti del testo; capacità di sviluppare temi del testo; capacità di usare riassunti, esposizioni, sintesi, definizioni, rimandi ecc.; confronto fra informazioni e individuazione di concetti aggreganti; integrazione di concetti e informazioni attraverso il confronto; scelta dell'ordine della composizione e capacità di dare equilibrio e stabilire collegamenti tra le parti; produzione autonoma basata su selezione delle argomentazioni, sulla loro organizzazione e sulla pianificazione complessiva.
- > **Correttezza e congruenza dei riferimenti culturali utilizzati per sostenere l'argomentazione** - DIMENSIONI: Riconoscimento del grado di rigidità e dei vincoli interpretativi proposti dalla traccia; rapporti con la comprensione (anche attraverso attività di sintesi) e con l'analisi del testo di partenza; quantità e qualità delle conoscenze; rielaborazione critica personale; aderenza alla tematica proposta dalla traccia; adeguata strutturazione degli argomenti (temi, sottotemi e loro pianificazione)

Carente	Iniziale	Base	Intermedio/ standard	Avanzato	Eccellente
INDIVIDUAZIONE CORRETTA DI TESI E ARGOMENTAZIONI PRESENTI NEL TESTO PROPOSTO – FINO A 10 PUNTI					
Riconoscimento insufficiente / incompleto / errato delle richieste. Contenuti superficiali (non significativi) / parziali / mancanti. Mancato riconoscimento di stili, tipologie testuali e loro caratteristiche.	<i>Risposta generica alle richieste / Su alcune questioni risponde adeguatamente. Commenta e analizza con poche argomentazioni e poco metodo /Commenta e analizza parti del testo, comunque dimostrando alcune padronanze. Generica / parziale individuazione delle principali strutture del discorso .</i>	Individuazione delle principali mosse argomentative. Utilizzo di alcuni strumenti di analisi e metodo. Consapevolezza iniziale delle proprie scelte.	Aderenza alle consegne. Connessione tra le parti, coerenza e apertura oltre il noto e al dato scontato o già offerto dalle consegne.	Analisi puntuale ed efficace. Uso complessivo di vari strumenti di analisi/interpretazione a vari livelli, con collegamenti e connessioni. Consapevolezza metodologica e pragmatica. Uso del linguaggio tecnico Rimandi puntuali al testo.	Analisi puntuale ed efficace, con evidenze di connessioni fra il lavoro presente e l'universalità del testi e delle esperienze. Riuso culturale delle analisi tecniche. Riconoscimento sofisticato di strutture semplici e complesse. Consapevolezza metodologica e linguistica nell'analisi/ commento.
1-5 punti	6 punti	7 punti	8 punti	9 punti	10 punti

CAPACITÀ DI SOSTENERE CON COERENZA UN PERCORSO RAGIONATIVO ADOPERANDO CONNETTIVI PERTINENTI - FINO A 15 PUNTI					
Testo non meditato / errato nell'impostazione dal punto di vista della struttura e dei contenuti. Rimandi, selezione, pertinenza, correttezza dello svolgimento sono trascurati / errati / parziali/ basati su competenze testuali inadeguate.	Uso basilare / elementare / meccanico / parziale di principi di architettura e di contenuti del testo prodotto, in riferimento all'argomentazione sul tema sviluppato. Le scelte che evidenziano comprensione sono generalmente corrette, semplici / efficaci in alcuni punti che dimostrano padronanze. La tendenza è a ripetere e riconoscere temi.	Applicazione generalmente corretta di strutture di commento e argomentazione. Spiegazioni e considerazioni sono frutto di autoregolazioni, spiegazioni e sistemazioni.	Riutilizzo di contenuti e strutture, trasferimento nel proprio testo di contenuti e strutture e elaborazione con risoluzione di scelte e situazione proposte con un grado di complessità che va al di là della ripetizione e dell'applicazione.	Progettazione, valutazioni, uso di strutture per dare forma alla rielaborazione personale. Interpretazioni complesse, che coniugano o presentano diversi punti di vista/ presentano punti di vista personali convincenti e ben motivati. Il testo prodotto ha un alto grado di legami interni.	Padronanza evidente della capacità di strutturare il discorso in funzione di contenuti personali, innovativi, che rimandano ad astrazioni e generalizzazioni che costruiscono nuova conoscenza.
1-5 punti	6 punti	7 punti	8 punti	9 punti	10 punti

CORRETTEZZA E CONGRUENZA DEI RIFERIMENTI CULTURALI UTILIZZATI PER SOSTENERE L'ARGOMENTAZIONE – FINO A 15 PUNTI					
Conoscenze e saperi mancanti/ parziali/ non corretti concettualmente. Cornici e contesti di riferimento sono generici / incongruenti / non pertinenti / parzialmente pertinenti / concettualmente irrilevanti / concettualmente errati.	Scelta di riferimenti culturali semplici ma corretti / generici. Cornici e contesti sono individuati e pertinenti ma poco motivati / parziali / generici. Tendenza a riprodurre quanto conosciuto in modo meccanico / imitativo.	Scelta di riferimenti culturali almeno in punti significativi. Strumenti di analisi applicati secondo lo studio e le istruzioni date. Le conoscenze sono spiegate, usate e legate in modo organizzato.	Uso delle conoscenze a disposizione per sostenere il discorso, Cornici e riferimenti elaborati e messi disposizione della complessità, con evidenze di capacità di trasferimento	Valutazione completa e scelta consapevole delle fonti, in modo personalizzato, a servizio di interpretazione e incremento di conoscenze.	Il ricorso ai riferimenti culturali è ampio, selezionato con cura e in maniera da generare nuove prospettive e produzione di conoscenza precisa e complessa.
1-5 punti	6 punti	7 punti	8 punti	9 punti	10 punti

VOTO TOTALE					/40
VOTO TOTALE IN CENTESIMI	totale A+totale B				/100
VOTO TOTALE IN VENTESIMI	(totale A+totale B)/5				/20

Tipologia C

ELEMENTI DA VALUTARE NELLO SPECIFICO (MAX 40 PUNTI)

- > **Pertinenza del testo rispetto alla traccia e coerenza nella formulazione del titolo e dell'eventuale paragrafazione**
Articolazione di un testo pertinente e unitario; capacità di usare riassunti, esposizioni, sintesi, definizioni, rimandi ecc.; uso di strumenti espressivi informativi, espositivi, narrativi, argomentativi; capacità di sintesi o suggerimento di senso nel titolo; organizzazione testuale e dei contenuti nell'organizzazione dei paragrafi e sequenze.
- > **Sviluppo ordinato e lineare dell'esposizione**
Scelta dell'ordine della composizione, capacità di dare equilibrio e stabilire collegamenti tra le parti; selezione di contenuti, dati, argomentazioni; loro organizzazione e pianificazione complessiva; uso di strumenti di coerenza e coesione.
- > **Correttezza e articolazione delle conoscenze e dei riferimenti culturali**
Completezza della trattazione; sviluppo dei temi dal testo e dalla traccia; selezione, quantità e qualità dei contributi culturali personali; riuso delle conoscenze acquisite dalle esperienze personali e dallo studio; elaborazione di giudizi e ragionamento; capacità di confronto e distinzione rispetto a credenze, luoghi comuni e cliché; proprietà e chiarezza.

Carente	Iniziale	Base	Intermedio/ standard	Avanzato	Eccellente
---------	----------	------	-------------------------	----------	------------

PERTINENZA DEL TESTO RISPETTO ALLA TRACCIA E COERENZA NELLA FORMULAZIONE DEL TITOLO E DELL'EVENTUALE PARAGRAFAZIONE – FINO A 10 PUNTI

<p>Consegne e pertinenza fortemente disattese. Riferimenti al tema proposto <i>mancanti / parziali</i>. Titolazione e organizzazione del testo mediante la grafica <i>incoerenti / non sorvegliati / poco pertinenti / errati</i>.</p>	<p>Aderenza e pertinenza <i>parziali / generiche / solo in alcune parti dell'elaborato</i>. Gestione del titolo e della scansione del testo <i>elementare/ meccanica/ basata su procedure poco meditate / non funzionali / scarsamente significative</i>.</p>	<p>Aderenza alla traccia. Collegamenti alla propria esperienza di studio e svolgimento che evidenzia revisioni, spiegazioni applicazione di saperi e conoscenze. Capacità di sistematizzare e spiegare i contenuti per mezzo di titolo e scansioni testuali.</p>	<p>Aderenza e pertinenza del testo, utilizzo corretto e meditato di esperienze di studio e personali. Capacità di costruire sistemi complessi che trovano corrispondenza anche nell'uso della scansione del testo e del titolo.</p>	<p>Testo pertinente e svolgimento che denota personalizzazione di dati, esposizione, sviluppo generale. Il testo è basato su una progettazione consapevole, crea generalizzazioni e astrazioni. Scansione e titolo sono coerenti e aggiungono senso allo svolgimento</p>	<p>Traccia pienamente rispettata, la coerenza è piena e lo svolgimento ne sviluppa pienamente implicazioni e possibilità. Il testo aggiunge nuove possibilità di lettura sul tema affrontato, che è rinnovato e arricchito. Concorrono a generalizzazione, generazione di conoscenza e senso anche il titolo e la scansione.</p>
1-5 punti	6 punti	7 punti	8 punti	9 punti	10 punti

SVILUPPO ORDINATO E LINEARE DELL'ESPOSIZIONE - FINO A 15 PUNTI

<p>Testo <i>non meditato / errato</i> nell'impostazione dal punto di vista della struttura e dei contenuti. Rimandi, selezione, pertinenza, correttezza dello svolgimento sono <i>trascurati / errati / parziali/ basati su competenze testuali inadeguate</i>.</p>	<p>Uso <i>basilare / elementare / meccanico / parziale</i> di principi di architettura e di contenuti del testo prodotto, in riferimento all'argomentazione sul tema sviluppato. Le scelte che evidenziano comprensione sono generalmente corrette, <i>semplici / efficaci in alcuni punti che dimostrano padronanze</i>. La tendenza è a ripetere e riconoscere temi.</p>	<p>Applicazione generalmente corretta di strutture di commento e argomentazione. Spiegazioni e considerazioni sono frutto di autoregolazioni, spiegazioni e sistemazioni.</p>	<p>Riutilizzo di contenuti e strutture, trasferimento nel proprio testo di contenuti e strutture e elaborazione con risoluzione di scelte e situazione proposte con un grado di complessità che va al di là della ripetizione e dell'applicazione</p>	<p>Progettazione, valutazioni, uso di strutture per dare forma alla rielaborazione personale. Interpretazioni complesse, che coniugano o <i>presentano diversi punti di vista/ presentano punti di vista personali convincenti e ben motivati</i>. Il testo prodotto ha un alto grado di legami interni.</p>	<p>Padronanza evidente della capacità di strutturare il discorso in funzione di contenuti personali, innovativi, che rimandano ad astrazioni e generalizzazioni che costruiscono nuova conoscenza.</p>
1-5 punti	6 punti	7 punti	8 punti	9 punti	10 punti

CORRETTEZZA E ARTICOLAZIONE DELLE CONOSCENZE E DEI RIFERIMENTI CULTURALI – FINO A 15 PUNTI

<p>Conoscenze e saperi <i>mancanti/ parziali/ non corretti concettualmente</i>. Cornici e contesti di riferimento sono <i>generici / incongruenti / non pertinenti / parzialmente pertinenti / concettualmente irrilevanti / concettualmente errati</i>.</p>	<p>Scelta di riferimenti culturali <i>semplici ma corretti / generici</i>. Cornici e contesti sono individuati e pertinenti ma <i>poco motivati / parziali / generici</i>. Tendenza a riprodurre quanto conosciuto in modo <i>meccanico / imitativo</i>.</p>	<p>Scelta di riferimenti culturali almeno in punti significativi. Strumenti di analisi applicati secondo lo studio e le istruzioni date. Le conoscenze sono spiegate, usate e legate in modo organizzato.</p>	<p>Uso delle conoscenze a disposizione per sostenere il discorso, Cornici e riferimenti elaborati e messi disposizione della complessità, con evidenze di capacità di trasferimento</p>	<p>Valutazione completa e scelta consapevole delle fonti e dei riferimenti, in modo personalizzato, a servizio di interpretazione e incremento di conoscenze.</p>	<p>Il ricorso ai riferimenti culturali è ampio, selezionato con cura e in maniera da generare nuove prospettive e produzione di conoscenza precisa e complessa.</p>
1-5 punti	6 punti	7 punti	8 punti	9 punti	10 punti

**VOTO
TOTALE**

/40

**VOTO TOTALE IN
CENTESIMI**

totale A+totale B

/100

**VOTO TOTALE IN
VENTESIMI**

(totale A+totale B)/5

/20

2 **Commento alla nuova prima prova nell'Esame di Stato e proposta di griglie: aspetti innovativi e linee di continuità.**

(Bianca Barattelli)

La partenza di quest'anno scolastico è stata caratterizzata dal disorientamento di chi ha dovuto aspettare fino ai primi di ottobre per cominciare ad avere informazioni su come sarebbe stato l'Esame di Stato di cui si parlava già da tempo senza avere però indicazioni sicure. Certo, cambiare le regole del gioco quando la partita è già iniziata non è il massimo, alla fine tuttavia si è visto che le nuove prove sono in una linea di forte continuità con le precedenti, e chiedono di verificare anche con altre modalità competenze finora felicemente esercitate con le varie forme di scrittura già da anni a regime.

I RIFERIMENTI

Partiamo dall'art. 17, comma 3, del decreto 62 dell'aprile 2017:

“ *La prima prova, in forma scritta, accerta la padronanza della lingua italiana o della diversa lingua nella quale si svolge l'insegnamento, nonché le capacità espressive, logico-linguistiche e critiche del candidato.*

Essa consiste nella redazione di un elaborato con differenti tipologie testuali in ambito artistico, letterario, filosofico, scientifico, storico, sociale, economico e tecnologico. La prova può essere strutturata in più parti, anche per consentire la verifica di competenze diverse, in particolare della comprensione degli aspetti linguistici, espressivi e logico-argomentativi, oltre che della riflessione critica da parte del candidato. ”

La prima prova riguarda da sempre la lingua italiana (o l'eventuale altra lingua di insegnamento), e non invece la letteratura o altre discipline: la lingua madre è una competenza trasversale, e infatti nella prima prova ha modo di confrontarsi con diversi ambiti disciplinari. In un elaborato di italiano, da sempre, si accerta (e quindi si valuta) quanto segue:

- > la padronanza della lingua = la correttezza;
- > le capacità espressive = la ricchezza, varietà ed efficacia degli strumenti di cui si dispone;
- > le capacità logico-linguistiche = come si usano i segnali testuali (connettivi, capoversi, punteggiatura ecc.) per organizzare il pensiero da esporre;
- > le capacità critiche = come si selezionano i contenuti e la loro gerarchia, il criterio con cui si costruisce un percorso, il saper esprimere un'opinione o un giudizio in modo autonomo, consapevole, chiaro e (cosa che non guasta, nell'era degli *hater* e dei *troll*) civile.

Si tratta degli indicatori normalmente usati nelle griglie di valutazione delle verifiche di italiano, sia in corso d'anno, quando la valutazione è affidata al singolo insegnante di Italiano, sia all'Esame di Stato, quando la valutazione è collegiale: nemmeno qui dunque ci sono stravolgimenti. Sulla valutazione, si dice (sempre all'art. 17, comma 6):

“ Al fine di uniformare i criteri di valutazione delle commissioni d’esame [...] sono definite le griglie di valutazione per l’attribuzione dei punteggi [...] relativamente alle prove di cui ai commi 3 e 4 [= prima e seconda prova]. Le griglie di valutazione consentono di rilevare le conoscenze e le abilità acquisite dai candidati e le competenze nell’impiego dei contenuti disciplinari. ”

Sono quindi ancora ben presenti i contenuti, che qualcuno temeva sarebbero stati persi di vista, ma si evidenzia che essi vanno “impiegati” e non semplicemente riproposti. Che le griglie vengano definite dal MIUR risparmia alle commissioni un’incombenza impegnativa e delicata: dunque ben vengano anche queste.

La circolare 3050 dell’ottobre 2018 fornisce le Indicazioni metodologiche e operative per la definizione dei “Quadri di riferimento per la redazione e lo svolgimento delle seconde prove” e delle “Griglie di valutazione per l’attribuzione dei punteggi” per gli Esami di Stato del II ciclo e pubblica come allegato il Documento redatto dal gruppo di lavoro coordinato da Luca Serianni: un testo conciso, concreto e libero dalle pesantezze che spesso rendono difficilmente leggibili le indicazioni ministeriali, e quindi facilmente traducibile in indicazioni pratiche. Il testo è inoltre coerente con altri documenti ormai acquisiti da tempo nel lavoro di programmazione degli insegnanti, le *Linee guida* per gli istituti tecnici e professionali e le *Indicazioni nazionali* per i licei, alla cui stesura ha collaborato sempre Serianni. E proprio in questi documenti si comincia a delineare la visione della competenza linguistica come obiettivo e responsabilità trasversale, strumento indispensabile per interagire nei contesti di vita e professionali, cioè nella dimensione privata e pubblica: un passo importante verso la lingua intesa prima di tutto come competenza civile, che è il punto qualificante della nuova prima prova.

Il 26 novembre 2018 sono stati infine pubblicati, con il DM 769, i *Quadri di riferimento* per la prima e la seconda prova e le *Griglie di valutazione per l’attribuzione dei punteggi*.

LE NUOVE TIPOLOGIE

Le tre nuove tipologie di prova, al di là dei nomi, non sono così lontane da quelle proposte negli ultimi vent’anni: l’*analisi del testo* rimane, il *saggio breve* scompare come denominazione ma se ne recupera l’impianto espositivo-argomentativo, il *tema* come tipologia testuale scompare ma rimane l’idea di un “tema” da trattare svolgendo una traccia o partendo da un testo. L’unica tipologia della quale non resta traccia esplicita è l’*articolo di giornale*, che sparisce tuttavia solo dalla produzione attiva per diventare uno dei possibili terreni su cui, basandosi su testi scritti da professionisti, gli studenti devono comprendere contenuti e riconoscere strutture. Che la scrittura giornalistica non venga richiesta all’esame conclusivo non vuol dire però che le competenze finora acquisite non tornino utili: il lavoro sulle parole-chiave nel titolo ha parecchi altri ambiti di applicazione; la capacità di selezionare e gerarchizzare l’informazione (a partire dalle sempre e ovunque benemerite “5W”) montandola secondo “tagli” diversi viene recuperato per riassunto e sintesi; la capacità di scrivere un “attacco” efficace mette in condizione di costruire un buon esordio; padroneggiare uno stile comunicativo e brillante è un apprezzabile plus rispetto al classico registro della scrittura scolastica, alquanto piatta e senza personalità.

Il primo dato evidente, che va a tutto vantaggio degli studenti, è l'ampliamento della scelta prevista: due tracce per la tipologia A e C, tre per la tipologia B; un tratto che accomuna le tracce proposte dal *Documento* è inoltre che sono suscettibili di vari approcci, derivanti dalle prospettive dei diversi ambiti disciplinari, e prevedono attività di analisi/interpretazione/riformulazione di un testo propedeutiche alla richiesta di una produzione libera, oppure svolgimento di una traccia che deve essere formulata con indicazioni di lavoro chiare e precise. Gli ambiti di riferimento ripropongono quelli della vecchia tipologia B: artistico, letterario, filosofico, scientifico, storico, sociale, economico e tecnologico; gli otto aggettivi rappresentano in sostanza le materie caratterizzanti dei vari indirizzi del nostro sistema scolastico (questo sembra confermato dalla sostituzione di *politico* con *filosofico*), e questo dovrebbe offrire a tutti l'opportunità di valorizzare la preparazione specifica raggiunta all'interno del proprio percorso di studi.

Nella **tipologia A**, che prevede l'opzione tra due brani, dall'Unità a oggi, di epoca e genere diverso, viene richiesto, nel caso di un brano in prosa, di riassumere il testo dando indicazioni su quali siano gli aspetti su cui concentrarsi; per la poesia si chiede invece di individuarne i temi principali: e meno male, perché riassumere la poesia è come assassinarla. Costante è l'attenzione al testo, alla sua comprensione e interpretazione, e molto meno agli aspetti tecnici e stilistici in senso stretto o all'inquadramento in una corrente letteraria. Una prima serie di domande riguarda analisi, interpretazione, commento, e offre la possibilità di rispondere punto per punto oppure di costruire un testo unico, con l'indicazione che il testo deve comprendere "in modo organico" le risposte: altrimenti detto, le domande possono essere i punti di una scaletta, l'ordine può essere modificato, quel che conta è l'organicità del testo nel suo insieme. Sempre nella tipologia A, vengono fornite note esplicative e brevi linee-guida per l'interpretazione: su questo c'è ancora da lavorare, perché in vari casi le note si limitano a dare le stesse informazioni del vocabolario e le linee-guida sono in realtà dei microsaggi di critica letteraria, poco produttivi ai fini del lavoro richiesto agli studenti. Al lavoro sul testo viene affiancata la richiesta di approfondire il tema inquadrandolo in un panorama più ampio, di carattere soprattutto storico o comunque legato alla prospettiva umanistica (come il richiamo a letteratura e cinema).

Nella **tipologia B**, che prevede la scelta tra quattro tracce su testi diversi per ambito di riferimento, dopo che a dicembre 2018 la richiesta di "un testo di analisi e commento" aveva generato parecchio sconforto per la sua oscurità, si propone un'articolazione della prova in domande di comprensione, riformulazione e analisi del testo seguite dalla richiesta di produrre un elaborato di carattere argomentativo sul tema proposto. Per la struttura del testo da produrre, la divisione in paragrafi è suggerita e non imposta, non vengono posti obblighi per il ricorso a particolari mosse argomentative e non compare un vincolo di lunghezza: parrebbe, questa, una lodevole cautela da parte del Ministero, che viste le difficoltà nel varare la nuova prova potrebbe aver preferito non aggiungere ulteriori motivi di ansia con indicazioni formali troppo rigide.

La **tipologia C**, infine, offre l'opzione fra due tracce che partono da un testo-stimolo (di diverso spessore e più o meno lontano nel tempo) per proporre una riflessione su un aspetto legato al proprio vissuto personale: un sentimento come la nostalgia, un aspetto della vita come il tempo libero, e simili. Questa tipologia sembra definirsi come sempre più legata a una riflessione personale, che presuppone sì capacità di introspezione e rielaborazione ma non richiede necessariamente un consistente bagaglio di conoscenze a cui attingere: per questo può rivelarsi un porto sicuro per chi "ha testa" ma non dispone di tutti gli strumenti culturali necessari per svolgere al meglio le altre due tipologie, e può quindi aprire le porte del punteggio massimo

agli studenti di tutti gli indirizzi, come è giusto che sia nella prova che riguarda la madrelingua. Noteremo solo che in questa tipologia il testo d'appoggio, secondo le indicazioni del gruppo che ha elaborato il *Documento di lavoro*, dovrebbe fare solo da spunto e la riflessione dovrebbe essere piuttosto libera: dovrebbe quindi essere esclusa la richiesta di confrontarsi direttamente con il testo oppure di aderire o meno alla sua linea di pensiero (su questo le tracce andrebbero "limate" meglio rispetto a quanto visto nelle due simulazioni di febbraio e marzo 2019).

LE NOVITÀ

La prima novità è che la prova d'esame può essere strutturata, cioè composta da più parti e con richieste diverse: a questo peraltro ci hanno già abituati le prove INVALSI, che hanno messo l'accento sulla comprensione oltre che sulla produzione, sui livelli profondi della testualità oltre che sulla – sempre sacrosanta – correttezza grammaticale.

La seconda è che si chiede al candidato non solo di scrivere liberamente ma anche di comprendere e riscrivere: anche questo però lo abbiamo già visto con le "nuove tipologie" della riforma del 1999. Comprendere, parafrasare e riassumere erano attività richieste sia dalla ex tipologia A sia dall'uso dei documenti nella ex tipologia B: adesso la comprensione non riguarda più solo il significato ma anche la struttura del testo.

La terza novità, infine, è che ci siano indicazioni esplicite sui criteri di valutazione e che anche per la prima prova vengano predisposte dal MIUR griglie comuni: questo, come già detto, risparmia una discreta parte di lavoro alle commissioni e porta verso una valutazione il più possibile oggettiva e omogenea nelle varie scuole: gli indicatori esplicitati alla voce *Criteri per la valutazione delle prove* del documento, e poi fatti propri dal MIUR, sono quelli sui quali la scuola ha una lunga esperienza: la parte più impegnativa è declinarli in descrittori, ma su questo aspetto torneremo altrove (cfr. alle pgg. 52-58).

In definitiva, la nuova prima prova accoglie quanto di buono c'era nella riforma del 1999 ed elimina invece gli aspetti che, per vizio strutturale o intenzioni fraintese, si sono rivelati un problema: scrivere partendo da documenti (intenzione di per sé lodevole) ma avendo a disposizione un dossier *patchwork* fatalmente destinato a improbabili "taglia-e-cuci", simulare articoli di giornale (testi da professionisti del settore, per scrivere i quali nemmeno noi insegnanti siamo il più delle volte attrezzati) collegati ai documenti nei modi più strani anziché ai lanci di agenzia, svolgere tracce velleitarie per ampiezza e densità inesorabilmente destinate (per mancanza di idee o tradizione dura a morire) a far scorrere fiumi di retorica e di indigeribili luoghi comuni.

La nuova prima prova porterà il compito degli studenti a essere molto più agevole perché fornisce loro elementi preziosi: indicazioni puntuali su come lavorare, testi di appoggio sui quali fondare il proprio elaborato anziché la richiesta di trattare temi fuori dalla loro portata e richiamare contenuti impegnativi semplicemente sulla base della propria memoria o di pochi frammenti scarsamente integrati tra loro impropriamente definiti "dossier".

QUALCHE COMMENTO A SIMULAZIONI & CO.

I materiali diffusi dal MIUR per accompagnare insegnanti e studenti verso il nuovo esame offrono ulteriore materia per riflettere e approfondire.

Dopo l'iniziale impazienza e trepidazione sulla *quidditas* delle nuove tipologie, successivamente alla pubblicazione del *Documento di lavoro*, gli esempi di prova diffusi a dicembre 2018 avevano suscitato parecchie perplessità sia per la scelta dei testi che per le consegne nonché per la stessa forma grafica, che sembrava riproporre in fotocopia prove concepite secondo la vecchia modalità.

Già con la prima simulazione (19 febbraio 2019) si è però notata una positiva inversione di tendenza e una maggior cura: i testi proposti erano stimolanti (anche se nell'insieme più impegnativi di quanto ci si aspetterebbe ragionevolmente da una prova in cui gli studenti di tutti i tipi di scuola dovrebbero avere le stesse possibilità di successo), le consegne risultavano formulate in modo più chiaro, dettagliato e preciso rispetto al passato. Le richieste erano lontane da tecnicismi gratuiti e orientate invece ad accertare l'effettiva comprensione dei testi e la capacità di interpretare e riflettere.

La seconda simulazione (26 marzo 2019) ha riconfermato la linea della precedente, e quindi dato qualche certezza in più su cosa aspettarsi nei plichi ministeriali di giugno: rimane però qualche ambiguità nella formulazione delle richieste, in particolare nelle rubriche: nella tipologia A, sotto "comprensione e analisi" potrebbero esserci anche richieste di interpretazione, e "interpretazione" potrebbe andare insieme a una richiesta di contestualizzazione; nella tipologia B non risulta sempre chiaro se le domande siano da intendere come scaletta da seguire per un testo unico o come richieste a cui rispondere in modo puntuale; nella tipologia C è ancora da individuare con precisione il rapporto tra il testo scritto dagli studenti e quello fornito come appoggio alla traccia, e anche da capire come, all'interno della "personale esperienza", debbano integrarsi il vissuto dei ragazzi e le conoscenze di carattere culturale.

I testi scelti per la seconda simulazione, rispetto a quelli visti a dicembre e febbraio, appaiono più diversificati e meno impegnativi sia dal punto di vista concettuale che da quello sintattico e lessicale. A questo riguardo, aiuta senz'altro l'apertura nei confronti della scrittura giornalistica, che in questa simulazione compare ben tre volte (due esempi nella tipologia B e uno nella tipologia C). I testi proposti per la tipologia A sono piuttosto noti anche perché spesso presenti nelle antologie; hanno inoltre richiami evidenti e immediati ai contenuti letterari trattati nel corso dell'anno scolastico.

In generale, le richieste sono formulate in modo tale da accompagnare in qualche caso quasi per mano lo studente, sollecitando la sua attenzione sugli aspetti più significativi dei testi proposti o mettendogli davanti spunti e linee di sviluppo possibili a partire da una riflessione: un approccio che sarà sicuramente di aiuto per i ragazzi più in difficoltà nell'organizzare in autonomia il proprio lavoro. Ancora una volta si vede l'attenzione al testo, alla sua comprensione per significato e organizzazione, e la richiesta di produrre in modo autonomo elaborati di lunghezza contenuta e rispondenti a tracce esplicite e ben articolate.

Le tipologie B e C richiedono, accanto ai contenuti disciplinari, che gli studenti siano ben informati sull'attualità: costituiscono quindi un'ottima occasione per praticare diffusamente la lettura di quotidiani, periodici e riviste, andando incontro agli interessi dei giovani che molto spesso, per la cronica mancanza di tempo e la corsa alla trattazione dei contenuti, non trovano risposta adeguata e strutturata nella scuola.

In tutte le tipologie, lo studente è ripetutamente invitato a fare riferimento alle proprie “conoscenze”, alle proprie “letture ed esperienze personali”, addirittura alla propria “sensibilità”. Sembra, questo, un riferimento sia all’insieme di conoscenze acquisito frequentando la scuola, sia al vissuto personale, fatto di “conoscenze scolastiche ed extrascolastiche”, cioè anche di “esperienze di vita” o “letture e conoscenze personali”: in sostanza, il prendere (finalmente) atto che la scuola non è più l’unica fonte di conoscenze e competenze, raggiungibili per le nuove generazioni anche attraverso molti altri canali.

Non guasterebbe tuttavia qualche certezza in più su cosa sia “esperienza personale”: il proprio vissuto (forse è così nella tipologia C), o il proprio personale bagaglio culturale (più probabile questa idea, nelle tipologie A e B)? Chi ha seguito i ragazzi durante l’anno scriverà nel *Documento del 15 maggio* secondo quale chiave ha affrontato con la classe la lettura delle tracce nel senso di cui sopra, confidando nel buon senso di chi correggerà le prove d’esame tenendo il dovuto conto del lavoro fatto dai colleghi.

LA STORIA DELLA STORIA

L’ultima considerazione riguarda la presenza della Storia all’esame. Molte polemiche sono nate dall’eliminazione del tema di argomento storico (ex tipologia C), e tuttora si levano voci e appelli per difendere il presunto attacco alla Storia che sarebbe stato perpetrato da chi ha pensato la nuova prima prova. Ma chi alimenta queste polemiche sembra confondere la prova di Italiano con la didattica della Storia nella scuola, questione di certo rilevante ma che con la prima prova non ha nulla a che vedere. La Storia in realtà nella prima prova è ben presente, lo è molto più che in passato, quando era confinata a una sola traccia e per giunta tanto impegnativa da scoraggiare quasi tutti dallo svolgerla (le percentuali erano eloquenti: intorno al 2%): fa da sfondo, o da tema, dei testi letterari proposti per la tipologia A, compare come oggetto di trattazione e riflessione per la tipologia B. Si vede quindi una chiara volontà del MIUR di dare ampia visibilità alla disciplina più formativa in termini di cittadinanza, mettendo tutti i candidati nella condizione di trattarne secondo l’approccio più congeniale a ciascuno.

Insomma, al 19 giugno ci sembra di poter guardare ormai con serenità e fiducia: il lavoro di insegnanti e studenti potrà senz’altro raccogliere i suoi frutti, perché nulla di quanto è stato fatto negli anni precedenti andrà sprecato e i ragazzi verranno messi nelle condizioni ideali per esercitare al meglio il *logos*, la parola espressione del pensiero, vista finalmente nella sua funzione primaria di reale e potente strumento di cittadinanza.

LA VALUTAZIONE

Una volta definiti con maggiore chiarezza i contorni delle nuove tipologie testuali oggetto della prima prova, si è posto il problema di come valutarle: e le griglie nazionali non hanno portato, almeno per adesso, né la trasparenza né l’omogeneità che ci si aspettava.

Ma andiamo con ordine.

Il *Documento* chiarisce che la prima prova «presuppone due attività: la capacità di comprendere i testi proposti, a partire dalla consegna richiesta e dalle eventuali note informative, e la produzione di un elaborato scritto»; quindi «La valutazione dovrebbe tener conto, anzitutto,

della comprensione della consegna e dei testi proposti.» Per la produzione sono invece valutati «gli aspetti formali ed espressivi e la capacità di sviluppare un discorso critico». Si istituisce poi una distinzione tra «scritture da testi» e «scritture svincolate da testi»: nel primo caso la valutazione è più attenta a comprensione, analisi e commento, nel secondo, alla produzione autonoma con particolare riguardo all'organizzazione «delle argomentazioni da trattare». Vengono infine presentate per la valutazione una serie di elementi generali e una serie di elementi specifici a seconda delle tipologie di prova.

Viene introdotta la distinzione tra essere vincolati o meno da un testo, e la sottolineatura sul fatto che traccia e indicazioni di lavoro sono “testi” anch’essi, ma quello che si richiede di valutare è in sostanza ciò che viene valutato da sempre, cambiando però il peso specifico di alcuni indicatori a seconda della prova scelta e – soprattutto – lasciando aperta la questione dei descrittori di livello.

Nelle griglie che compaiono nel *Quadro di riferimento*, il MIUR ha modificato gli indicatori proposti nel *Documento* determinando nelle griglie non pochi problemi. Gli indicatori generici sono passati da otto a sei (sono stati eliminati “Rispetto dei vincoli posti nella consegna” e “Espressione di giudizi critici e valutazioni personali”) e la punteggiatura è stata conglobata con gli indicatori di correttezza grammaticale.

Il rispetto (formulato in modi diversi) compare sì anche tra gli indicatori specifici di tutte e tre le tipologie, ma li parrebbe riferito solo alle richieste – appunto – specifiche della tipologia; l’attenzione ai vincoli della consegna in senso più ampio non avrebbe guastato invece anche tra gli indicatori generici, per tener conto della capacità in generale degli studenti di “stare sul pezzo” anziché disperdersi o andare addirittura fuori strada.

“Espressione di giudizi critici e valutazioni personali” era stata nel *Documento* inserita anche tra gli indicatori specifici della tipologia C, in quanto costituiva il cuore dell’elaborato (che non a caso si chiama “Riflessione critica”). Se viene soppressa, risulta difficile valorizzare adeguatamente – se non recuperando questa voce con molta elasticità all’interno delle conoscenze e dei riferimenti culturali – un elaborato realmente “personale” e “critico” rispetto a uno ugualmente pertinente alla traccia, ben organizzato, basato su conoscenze e riferimenti culturali corretti e articolati, ma meramente compilativo.

La punteggiatura, strumento fondamentale per l’organizzazione logica del testo, è stata spostata dalla posizione dove gli esperti l’avevano *pour cause* collocata (vicino agli aspetti strutturali e al rispetto di coesione e coerenza testuali) ed è stata messa insieme alla correttezza ortografica e morfosintattica, con cui però la punteggiatura non ha nulla a che fare se non nel caso di un errore vero e proprio, come staccare con la virgola il soggetto dal predicato.

La griglia della prima prova è stata proposta in centesimi, da ricondurre poi mediante “opportuna proporzione” (in realtà dividendo per 5, che è altro rispetto a “fare una proporzione”) ed eventuale arrotondamento a 20. Chi ha previsto una decina di punti per ciascun indicatore intendeva verosimilmente offrire la possibilità di distinguere al meglio le diverse prestazioni; questa prospettiva però è assai poco realistica. Che la valutazione sia data in prima battuta in centesimi e solo dopo trasferita in ventesimi crea problemi non secondari alle commissioni. A meno di ipotizzare discussioni interminabili prima per definire i descrittori e poi per applicare le griglie, i livelli su cui è agevole concordare senza perdersi in minutissime quanto controproducenti distinzioni solitamente sono al massimo cinque: *insufficiente/sufficiente/discreto/buono/eccellente* (meglio ancora quattro, unificando *discreto* e *buono*). Il rischio è quello di griglie estremamente minuziose ma basate su descrittori del tipo “*apporti personali*: 1. inesistenti /2. estremamente rari /3. rari /4. insufficienti /5. molto limitati /6. sufficienti /7. discreti /8. buoni /9. ottimi /10.eccellenti”: un confine troppo sfumato tra i diversi livelli corre il fondato rischio di essere colto solo a livello soggettivo, e di vanificare quindi l’intento di oggettività e uniformità per

cui le griglie sono state introdotte. Dovendo fare di necessità virtù, si può cercare almeno, per quanto possibile, di raggruppare i descrittori e distinguere all'interno degli intervalli sulla base di un criterio quantitativo (es. 1-2= apporti personali *assenti/rari*; 4-5= *numerosi/alcuni* errori).

La questione "griglie" rimane tuttora quanto mai complessa e cruciale, e qualcuno ancora non si rassegna al fatto che non sia ancora arrivata la tanto attesa griglia ministeriale completa di descrittori. In realtà, sebbene definire i descrittori sia l'attività più complessa e delicata, lasciarli alla responsabilità delle singole commissioni è la migliore garanzia che la griglia – pur all'interno di indicatori nazionali – potrà essere predisposta tenendo conto delle situazioni diversissime che il nostro panorama scolastico offre: per fare solo un esempio, l'asticella della correttezza ortografica e morfosintattica non può essere collocata alla stessa altezza in scuole che hanno come obiettivo prioritario la riflessione sulla lingua (magari con il supporto di una o due lingue dell'antichità, sulle quali esercitare costantemente la grammatica) e in scuole che privilegiano invece l'aspetto operativo, così come le aspettative in materia di argomentazione non possono essere le stesse valutando gli elaborati di chi ha a disposizione gli strumenti forniti da filosofia e retorica classica e quelli di chi ha al centro del suo curriculum materie fortemente professionalizzanti.

"Non c'è nulla che sia ingiusto quanto far parti uguali fra disuguali", commentava la Scuola di Barbiana nella *Lettera a una professoressa*: e una griglia unificata non solo per gli indicatori ma anche per i descrittori rischierebbe fortemente di generare ingiustizie e disuguaglianze.

Qui di seguito viene proposta, come punto di partenza per l'adattamento alle singole situazioni, una griglia che suddivide i punti tra i diversi indicatori in maniera non meccanica ma ragionata, partendo dalla considerazione (del tutto personale, e da valutare di volta in volta) di quanto peso ciascun indicatore ha nell'equilibrio complessivo. Si sono considerati più impegnativi gli indicatori relativi a interpretazione e produzione autonoma rispetto a riconoscimento e analisi, ma la prospettiva potrebbe essere ribaltata se si ha la consapevolezza di una particolare fragilità determinata da situazioni contingenti (una classe che abbia avuto una storia particolarmente travagliata, o che abbia cambiato spesso insegnante e non abbia quindi potuto avere un percorso lineare).

All'interno degli indicatori, vengono declinati i vari aspetti che sono stati valutati nello specifico: questo per cercare di limitare il rischio di omissioni e – soprattutto – ridondanze, rischio purtroppo assai concreto e che richiederebbe quanto prima, da parte del Ministero, un attento riesame degli indicatori, non sempre definiti con la dovuta precisione e talvolta in sovrapposizione tra di loro.

I descrittori qui proposti sono estremamente puntuali, per andare incontro all'esigenza di quanti ritengono essenziale motivare con precisione ogni singolo punto attribuito, ma nel caso si potessero accorpate più indicatori la valutazione ne risulterebbe proficuamente snellita. Per evitare l'eccessiva frammentazione, si è cercato di risolvere l'oscillazione all'interno del raggruppamento inserendo nei descrittori due o più opzioni (operativamente, nel compilare la griglia basta sottolineare l'opzione scelta).

Non va comunque dimenticato che valutare non può e non deve essere ridotto a un'operazione puramente aritmetica, e che la griglia non è una gabbia ma solo uno strumento da tenere presente e usare con intelligenza ed elasticità per garantire che tutti vengano valutati in modo il più possibile uniforme e omogeneo.

GRIGLIE PER LA CORREZIONE

INDICATORI GENERALI

INDICATORE 1	Punti	
<p>> Ideazione, pianificazione e organizzazione del testo Distribuzione del contenuto in paragrafi e capoversi; equilibrio tra le varie parti; uso adeguato di sintassi, connettivi e punteggiatura per scandire e collegare i passaggi concettuali del testo; riconoscibilità della gerarchia delle informazioni e dei legami tra di esse; scorrevolezza, facilità e piacevolezza di lettura</p>		<p>1-2= elaborato del tutto/in larga parte privo di struttura ed equilibrio tra le parti 3-4= elaborato con numerose/alcune carenze sul piano strutturale e/o dell'equilibrio tra le parti 5= tendenza a giustapporre anziché a collegare le varie parti, carenze nella ripartizione del contenuto 6=tendenza a giustapporre anziché a collegare le varie parti, ripartizione equilibrata del contenuto 7= testo strutturato in modo semplice, carenze nella ripartizione del contenuto 8= testo strutturato in modo semplice, ripartizione equilibrata del contenuto 9= testo ben strutturato, con ripartizione equilibrata del contenuto 10= impianto rigoroso, testo scorrevole, con ripartizione funzionale ed efficace del contenuto</p>
<p>> Coesione e coerenza testuale Tema principale sempre ben evidente; assenza di incoerenze; assenza di "salti" logici o temporali che rendano difficoltosa la comprensione; presenza di una progressione tematica; selezione delle informazioni rispondente al criterio della completezza e della funzionalità; uniformità del registro; omogeneità dello stile; uso efficace dei principali coesivi (ricorso a iponimi, iperonimi, sinonimi e sostituenti per evitare le ripetizioni; ellissi di parti implicite</p>		<p>1-2= regole di coesione e coerenza gravemente/frequentemente disattese 3= alcune carenze riguardanti coesione e coerenza 4= principali regole di coesione e coerenza rispettate 5= regole di coesione e coerenza nell'insieme rispettate 6= regole di coesione e coerenza completamente rispettate</p>

INDICATORE 2	Punti	
<p>> Ricchezza e padronanza lessicale Correttezza delle scelte lessicali sul piano semantico; precisione e ampiezza delle scelte lessicali; padronanza dei linguaggi specialistici; adeguatezza delle scelte lessicali sul piano stilistico; eventuali tratti di colloquialità indebita</p>		<p>1-2= diffuse/alcune scelte lessicali scorrette di gravità tale da pregiudicare la comprensione 3-4 = diffuse/numerose scelte lessicali scorrette 5-6= alcune/sporadiche scelte lessicali scorrette 7-8= scelta lessicale corretta sul piano semantico ma limitata, con numerosi/alcuni tratti di inadeguatezza (indebita colloquialità, "salti" di registro, stonature di stile) 9= scelta lessicale corretta ma limitata 10-11=scelta lessicale ampia ma con numerosi/alcuni tratti di inadeguatezza (indebita colloquialità, "salti" di registro, stonature di stile) 12-13= scelta lessicale ampia e corretta/ ampia, corretta ed efficace 14= scelta lessicale ampia, corretta ed efficace, con padronanza dei termini essenziali dei linguaggi specialistici 15= scelta lessicale ampia, corretta ed efficace, con padronanza sicura dei linguaggi specialistici</p>
<p>> Correttezza grammaticale (ortografia, morfologia, sintassi); uso corretto ed efficace della punteggiatura</p>		<p>1-2= diffusi/numerosi errori gravi di ortografia, morfosintassi, punteggiatura 3-4= diffusi/numerosi errori di ortografia, morfosintassi, punteggiatura 5-6= alcuni/sporadici errori di ortografia, morfosintassi e/o punteggiatura 7-9= ortografia corretta, numerosi/alcuni/sporadici errori di morfosintassi e/o punteggiatura 10-12= ortografia e morfologia corrette, numerosi/alcuni /sporadici errori di sintassi e/o punteggiatura 13= ortografia e morfosintassi corrette, alcuni errori di punteggiatura 14=ortografia e morfosintassi corrette, punteggiatura corretta ma elementare 15= ortografia e morfosintassi corrette, punteggiatura corretta con uso consapevole ed efficace di tutti i segni</p>

INDICATORE 3	Punti	
<p>> Ampiezza e precisione delle conoscenze e dei riferimenti culturali Inquadramento del tema da trattare in un contesto di riferimento; capacità di selezionare e gerarchizzare le informazioni; ricorso a diversi tipi di informazione; essenzialità e funzionalità delle informazioni</p>		<p>1-2= conoscenze e riferimenti culturali assenti/estremamente ridotti 3-4= conoscenze e riferimenti culturali limitati/frammentari 5= conoscenze e riferimenti corretti essenziali 6= conoscenze e riferimenti culturali ampi 7= padronanza sicura del tema e ragguardevole orizzonte culturale di fondo</p>
<p>> Espressione di giudizi critici e valutazioni personali Capacità di fare affermazioni sostenute da adeguati riscontri di tipo culturale o da adeguate argomentazioni; autonomia e personalità del giudizio vs ricorso a stereotipi e luoghi comuni</p>		<p>1-2= totale/diffusa mancanza della capacità di formulare giudizi critici e valutazioni personali 3-4= tendenza a formulare giudizi e valutazioni senza portare elementi di supporto/portando elementi di supporto non corretti 5= giudizi critici e valutazioni personali sostenuti e argomentati per lo più attraverso riferimenti banali e luoghi comuni 6= giudizi critici e valutazioni personali adeguatamente sostenuti e argomentati 7= trattazione ricca di giudizi critici e valutazioni personali di buon livello</p>

INDICATORI SPECIFICI

TIPOLOGIA A (max 40 pt)	Punti	
<p>> Rispetto dei vincoli posti nella consegna Lunghezza del testo, forma richiesta per la restituzione del testo letterario, ...</p>		<p>1-2= consegna <i>completamente/in parte</i> disattesa 3= consegna rispettata solo per gli aspetti essenziali 4= consegna completamente rispettata</p>
<p>> Capacità di comprendere il testo nel suo senso complessivo e nei suoi snodi tematici e stilistici Correttezza, capacità di comprensione complessiva e analitica, livello di approfondimento della comprensione</p>		<p>1-3= il testo è stato frainteso <i>completamente/in molti punti/in qualche punto</i> tanto da pregiudicarne gravemente la comprensione 4-6= il testo è stato compreso in modo <i>incompleto/ incerto/ superficiale</i> 7= il testo è stato compreso solo nel suo senso complessivo 8-9= il testo è stato compreso nel suo senso complessivo e in <i>quasi tutti/tutti</i> gli snodi tematici e stilistici più evidenti 10-11= il testo è stato compreso nel suo senso complessivo e in <i>quasi tutti/tutti</i> gli snodi tematici e stilistici 12= il testo è stato compreso in tutti i suoi aspetti in modo sicuro e approfondito</p>
<p>> Puntualità nell'analisi A seconda delle richieste della traccia: sul piano lessicale, sintattico, stilistico, retorico, metrico, narratologico, ...</p>		<p>1-2= è stata data risposta solo a <i>una minima parte/a una parte limitata</i> dei quesiti 3-4= la trattazione presenta <i>diffuse/alcune</i> inesattezze anche gravi 5-6= la trattazione presenta <i>diffuse/alcune</i> inesattezze non gravi 7-8= la trattazione è corretta ma <i>limitata agli aspetti più evidenti/ superficiale</i> 9= la trattazione è corretta ma approfondisce solo gli aspetti essenziali 10-11= la trattazione è corretta e approfondisce <i>quasi tutti/tutti</i> gli aspetti 12= tutti gli aspetti sono stati analizzati in modo sicuro e approfondito</p>
<p>> Interpretazione corretta e articolata del testo Qualità dell'approccio interpretativo; capacità di cogliere gli aspetti del testo da sottoporre a interpretazione; capacità di portare riscontri testuali a sostegno dell'interpretazione, modalità con cui i riscontri testuali vengono proposti: indicazione puntuale, citazione corretta, riferimento a verso o riga, ...</p>		<p>1= l'approccio al testo letterario è privo di apporti interpretativi 2= gli apporti interpretativi sono per lo più inadeguati e fuorvianti 3= sono presenti apporti interpretativi piuttosto frammentari 4-5= non sono stati colti <i>numerosi/alcuni</i> aspetti suscettibili di interpretazione 6= interpretazione complessiva corretta ma superficiale e priva del sostegno di riferimenti testuali 7= interpretazione complessiva corretta ma superficiale, sebbene con qualche riferimento testuale 8= interpretazione complessiva corretta e articolata ma non adeguatamente sostenuta da riferimenti testuali 9= interpretazione complessiva corretta e articolata, adeguatamente sostenuta da riferimenti testuali 10= interpretazione corretta, completa e approfondita, adeguatamente sostenuta da riferimenti testuali 11= interpretazione corretta, completa e approfondita, adeguatamente sostenuta da riferimenti testuali, con alcuni apporti personali di buon livello 12= interpretazione corretta, completa e approfondita, adeguatamente sostenuta da riferimenti testuali, con diffusi apporti personali di buon livello</p>
PUNTEGGIO TOTALE	(generici ____ + specifici ____)	/100
VALUTAZIONE COMPLESSIVA DELL'ELABORATO		/ 20

TIPOLOGIA B (max 40 pt)	Punti	
<p>> Individuazione corretta di tesi e argomentazioni presenti nel testo proposto Correttezza e precisione nell'individuare tesi e argomentazioni pro e contro; capacità di cogliere la linea argomentativa del testo d'appoggio; capacità di cogliere elementi non espliciti a sostegno dell'argomentazione come il tono ironico o polemico del testo, ...</p>		<p>1-2= la tesi non è stata individuata/ è stata fraintesa 3-4= sono stati individuati <i>solo pochi/alcuni</i> punti della tesi 5-6=la tesi è stata individuata correttamente ma solo <i>parzialmente/a grandi linee</i> 7= la tesi è stata individuata correttamente e in maniera puntuale 8= sono state individuate in maniera puntuale la tesi e le principali argomentazioni 9= sono state individuate in maniera puntuale e completa tesi e argomentazioni 10= sono state individuate in maniera puntuale, completa e sicura tesi e argomentazioni, inclusi gli aspetti meno evidenti</p>
<p>> Capacità di sostenere con coerenza un percorso ragionativo adoperando connettivi pertinenti Coerenza del percorso; articolazione del percorso; messa in rilievo dei suoi snodi; efficacia degli argomenti e della loro disposizione</p>		<p>1-3= percorso <i>alquanto sconnesso/spesso incoerente/a volte incoerente</i> 4-6= <i>diffuse/ricorrenti/alcune</i> incertezze nel sostenere il percorso con coerenza 7-8= percorso che dà conto in modo <i>semplice/articolato</i> solo dei passaggi logici essenziali 9-10= percorso che dà conto in modo <i>semplice/articolato</i> dei passaggi logici essenziali e dei passaggi tematici principali 11-12= percorso che dà conto in modo <i>semplice/articolato</i> di tutti gli snodi e passaggi del testo 13-14= percorso ben articolato e <i>pienamente coerente/pienamente coerente ed efficace</i> 15= percorso pienamente coerente, efficace e funzionale</p>
<p>> Correttezza e congruenza dei riferimenti culturali utilizzati per sostenere l'argomentazione Correttezza, congruenza, ampiezza, approfondimento e varietà dei riferimenti; approccio sostanzialmente compilativo o capacità di avvicinarsi al tema in maniera personale e originale</p>		<p>1-2= riferimenti culturali <i>assenti/non pertinenti</i> 3-5= riferimenti culturali con <i>numerose/alcune/sporadiche</i> inesattezze 6-7= riferimenti culturali <i>scarsi/incompleti</i> ma corretti 8= riferimenti culturali limitati ma corretti 9= riferimenti culturali essenziali, approccio prevalentemente compilativo 10= riferimenti culturali essenziali, approccio sufficientemente personale 11= riferimenti culturali ampi, approccio prevalentemente compilativo 12= riferimenti culturali ampi, approccio sufficientemente personale 13= riferimenti culturali ampi e approfonditi, approccio prevalentemente compilativo 14=riferimenti culturali ampi e approfonditi, approccio sufficientemente personale 15= riferimenti culturali ampi e approfonditi, approccio particolarmente originale</p>
<p>PUNTEGGIO TOTALE</p>	<p>(generici ____ + specifici ____)</p>	<p>/100</p>
<p>VALUTAZIONE COMPLESSIVA DELL'ELABORATO</p>		<p>/ 20</p>

TIPOLOGIA C (max 40 pt)	Punti	
<p>> Pertinenza del testo rispetto alla traccia e coerenza nella formulazione del titolo e dell'eventuale paragrafazione Svolgimento completo e pertinente della traccia quanto a richieste; rispetto delle eventuali indicazioni di lavoro; coerenza tra titolo e contenuto, sia per il titolo complessivo che per gli eventuali titoletti dei paragrafi; efficacia della titolazione</p>		<p>1-2= richieste e indicazioni di lavoro <i>completamente/in parte</i> disattese 3-4= richieste e indicazioni di lavoro rispettate completamente 5= richieste e indicazioni di lavoro rispettate in modo completo ed efficace</p>
<p>> Sviluppo ordinato e lineare dell'esposizione Coerenza del percorso; ordine e linearità dell'esposizione; messa in rilievo dei suoi snodi tematici e concettuali</p>		<p>1-2= esposizione del <i>tutto/molto</i> disordinata 3-4= esposizione con <i>numerose/alcune</i> incertezze anche gravi nel suo sviluppo 5-6= esposizione con <i>numerose/alcune</i> incertezze di modesta entità nel suo sviluppo 7= esposizione elementare, che tende a giustapporre informazioni e affermazioni anziché sviluppare un discorso 8-9= esposizione elementare, che presenta solo i <i>principali /alcuni</i> snodi concettuali del discorso 10= esposizione elementare, ma che presenta con chiarezza tutti gli snodi concettuali del discorso 11-12= esposizione articolata, che presenta in modo chiaro <i>quasi tutti/tutti</i> gli snodi concettuali del discorso 13-14= esposizione ben articolata, che presenta in modo chiaro ed efficace quasi tutti/tutti gli snodi concettuali del discorso 15= esposizione ben articolata e rigorosa, che ricorre con sicurezza ed efficacia a tutti gli strumenti testuali dell'organizzazione logica (paragrafi, capoversi, connettivi e punteggiatura)</p>
<p>> Correttezza e articolazione delle conoscenze e dei riferimenti culturali Correttezza, congruenza, ampiezza, approfondimento e varietà dei riferimenti; approccio sostanzialmente compilativo o capacità di avvicinarsi al tema in maniera personale e originale</p>		<p>1-2= quadro culturale <i>inesistente/fortemente</i> inadeguato 3-4= quadro culturale con <i>numerose/alcune</i> inesattezze 5-6= quadro culturale corretto ma <i>molto lacunoso/lacunoso</i> 7-8= quadro culturale corretto ma <i>incompleto/frammentario</i> 9-10= quadro culturale corretto ma <i>ridotto/superficiale</i> 11= quadro culturale corretto ed essenziale, approccio compilativo 12-13= quadro culturale <i>essenziale/ampio</i>, approccio compilativo 14-15= quadro culturale <i>completo/completo e approfondito</i>, approccio compilativo 16-17= quadro culturale <i>essenziale/ampio</i>, trattazione di taglio personale 18-19= quadro culturale <i>completo/completo e approfondito</i>, trattazione di taglio personale 20= quadro culturale ampio e approfondito, trattazione di taglio personale con apporti critici di buon livello</p>
<p>PUNTEGGIO TOTALE</p>	<p>(generici ____ + specifici ____)</p>	<p>/100</p>
<p>VALUTAZIONE COMPLESSIVA DELL'ELABORATO</p>		<p>/ 20</p>

3 La tipologia B: il dettato di legge, le competenze coinvolte, la valutazione

(Elvira Zuin)

TIPOLOGIA B E SUE NOVITÀ

La tipologia B (Analisi e produzione di un testo argomentativo) della prova di italiano scritto rappresenta un'interessante novità della riforma per l'esame di maturità 2019. Sostituisce di fatto la forma testuale *saggio breve* e chiede agli studenti di redigere un elaborato strutturato in due parti: la prima prevede che si analizzi un testo espositivo/argomentativo rispondendo a domande sia sul contenuto sia sulle scelte espositive e linguistiche e richiede che si compongano, eventualmente, riscritture del tipo riassunto, parafrasi o altro; la seconda prevede che si produca un testo argomentativo a commento di una tesi già espressa nel testo analizzato, o su formulazione di propria tesi. I testi da analizzare, di taglio divulgativo, sono tre, scelti tra quelli di ambito artistico, letterario, filosofico, scientifico, storico, sociale, economico e tecnologico. Le due parti, tra esse collegate, richiedono entrambe, seppur in misura diversa, l'espressione di tre competenze linguistiche: la lettura e comprensione dei testi scritti, la conoscenza della grammatica e la riflessione sulla lingua, la scrittura. La comprensione dei testi scritti si esprime fondamentalmente nell'evincere dalle consegne i compiti da svolgere con i vincoli da osservare e nell'analizzare i contenuti dei testi fonte; la conoscenza della grammatica (della frase e del testo) e riflessione sulla lingua nell'applicare le conoscenze per produrre testi scritti da un lato, dall'altro per comprendere i testi riconoscendo gli elementi organizzativi, le strutture morfosintattiche e lessicali, le scelte compositive; la scrittura nel produrre testi di forme diverse, quali sono le risposte a domande aperte, i testi sulla base di altri testi, il testo proprio espositivo/argomentativo, tutti vincolati o meno a criteri di stesura indicati nella consegna.

È, dunque, una tipologia che risponde pienamente a quanto asserito nell'articolo 17, comma 3 del d.lgs. n. 62/2017 laddove si dice che la prova di italiano scritto "... consiste nella redazione di un elaborato con differenti tipologie testuali in ambito artistico, letterario, filosofico, scientifico, storico, sociale, economico e tecnologico. La prova può essere strutturata in più parti, anche per consentire la verifica di competenze diverse, in particolare della comprensione degli aspetti linguistici, espressivi e logico-argomentativi, oltre che della riflessione critica da parte del candidato".

Anche per questa, come per le tipologie A e C, il Gruppo di lavoro sulle prove di italiano nominato dal MIUR¹³ raccomanda di: elaborare consegne chiare, articolate, puntuali; definire in modo preciso e comprensibile per gli studenti le forme del testo che si chiede di creare; focalizzare con puntualità il tema da sviluppare e accompagnarlo con alcune essenziali raccomandazioni circa il suo sviluppo; esplicitare le caratteristiche del testo che si vuole sia prodotto, la sua eventuale scansione interna, il riferimento a documenti d'appoggio, se presenti.

13 Allegato 1 - Documento di lavoro per la preparazione delle tracce della prima prova scritta dell'Esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione (elaborato dal gruppo di lavoro nominato con DM n. 499/2017)

Nello specifico, per la tipologia B, suggerisce inoltre di: proporre un singolo testo chiedendone un'interpretazione/comprendimento sia di singoli passaggi sia dell'insieme (per esempio, quali sono le sequenze essenziali del discorso? quale la tesi di fondo sostenuta? quali sono le risorse espressive a cui ricorre chi scrive per sostenere la sua opinione?); specificare quali operazioni di analisi e interpretazione del testo si richiedono; indicare un'eventuale operazione di riscrittura (sintesi o altro); proporre la redazione di 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; dare indicazioni di massima circa la lunghezza del commento da produrre e l'articolazione del commento, che può essere più o meno strutturato e vincolato a seconda dell'argomento proposto.

Ancora, ipotizza che si possano prevedere diverse articolazioni, come ad esempio la proposizione iniziale della tesi o lo sviluppo con esposizione finale della stessa; si forniscano indicazioni sull'ordine nell'esposizione di argomenti e controargomenti a sostegno o a confutazione delle tesi sostenute nel testo d'appoggio; si proponano tracce più vincolanti circa la forma del commento argomentativo, in cui si potrà richiedere ad esempio di utilizzare mosse argomentative specifiche, o tracce meno vincolanti, in cui si potrà richiedere di esporre tesi e argomentazioni specifiche senza ricorrere necessariamente a strategie discorsive proprie dell'argomentazione.

Suggerisce di scegliere testi a carattere divulgativo, molto probabilmente allo scopo di rendere accessibile il compito di analisi del testo per tutti gli studenti, quali che siano le tipologie di scuole che frequentano e le discipline specifiche che studiano, ammettendo in tal modo la possibilità che i testi fonte presentino varietà di registri e contaminazione di generi, essendo la divulgazione uno scopo comunicativo, non certo un tipologia o un genere definiti, tanto che può essere espressa con forme testuali e linguistiche diverse, più o meno vicine ai modelli testuali caratteristici degli ambiti di riferimento, siano essi scientifici o relativi a linguaggi e forme artistiche. Nei testi divulgativi, infatti, generalmente si presentano informazioni e argomentazioni basate su prove e con uso di terminologia specifica, ma sempre più frequentemente inserite in narrazioni di casi, esempi e storie, arricchite con l'esposizione di dati o rappresentazioni grafiche e iconiche, spiegate tramite similitudini e paragoni. Non di rado vi si trovano punteggiatura d'effetto, frasi nominali, periodi frammentati, collegamenti impliciti, forme avverbiali enfatiche... E tutti questi aspetti, se hanno l'indubbio merito di rendere meno densi i testi e più accattivante la lettura, ottengono anche l'effetto di inserire elementi di ambiguità e di richiedere lo scioglimento di forme retoriche, il ricorso a conoscenze culturali, la ricostruzione di una sintassi lineare per poter individuare sia le informazioni disseminate nel discorso sia le intenzioni comunicative dell'autore.

La variabilità dei testi di divulgazione aumenta il margine di flessibilità che il Decreto e il Documento di lavoro prevedono nella stesura delle tracce per la prima prova, cosa del resto confermata dagli esempi elaborati dalla Commissione Serianni nel gennaio 2019 e dalle due simulazioni di prima prova di febbraio e marzo 2019, che interpretano variamente il dettato di legge, sia nella scelta dei testi fonte, sia nel tipo di domande, riscritture e scritture proposte.

I testi utilizzati per gli esempi e le simulazioni presentano una varietà di forme espressive, più o meno elastiche, più o meno vincolanti, con conseguenti diverse operazioni di comprensione da attivare; anche le consegne contenute nelle tracce si differenziano notevolmente l'una dall'altra e non solo perché si basano su testi fonte differenti, ma perché prevedono compiti di varia natura (di sintesi, di riassunto, di risposta a domanda aperta, di analisi morfosintattica o lessicale, e così via).

La conseguenza più significativa che deriva dalle molteplici opzioni di svolgimento caratteristiche della Tipologia B è il presupporre una padronanza molto sicura e articolata delle competenze linguistiche, accanto ad una non trascurabile capacità di contestualizzarle in situazioni diverse¹⁴. Una padronanza che non si acquisisce in breve tempo e che, almeno in questo primo anno di sperimentazione del nuovo esame, rende funzionale alla preparazione degli studenti, oltre che l'esercitazione sugli esempi già forniti, il renderli consapevoli delle abilità di base e specifiche richieste dalla tipologia B, delle quali si offre una breve presentazione nel paragrafo che segue.

COMPETENZE RICHIESTE DALLA TIPOLOGIA B

Come per le tipologie A e C, allo studente si richiede di gestire autonomamente ed efficacemente il processo di scrittura in tutte le sue fasi: in primis la comprensione delle consegne e la pianificazione, poi la stesura e la revisione, condotta, quest'ultima come le altre, in autonomia e rispetto a tutti i piani della scrittura e ai vincoli posti nella consegna. Lo studente dovrà inoltre saper comporre testi a scrittura variamente vincolata e collegare testi, dati e informazioni presenti nella consegna con le proprie conoscenze pregresse.

Nulla di nuovo, fin qui, e tuttavia è da considerare che, come testimoniato da studi e ricerche oltre che dall'esperienza quotidiana dei docenti, non tutte le fasi di scrittura rientrano nelle competenze consolidate degli studenti (in particolare la prima e l'ultima, che spesso sono considerate accessorie al compito vero e proprio di scrittura - la stesura del testo - e nel corso degli studi sono svolte con l'aiuto dell'insegnante anche nel triennio della SSSG), non tutti sono consapevoli della differenza che esiste tra scrittura libera e vincolata, o dei modi con cui si integrano e si ricompongono in quadri unitari informazioni provenienti da fonti diverse. Analogamente, anche la competenza di comprensione dei testi - richiesta in tutte le tipologie di tracce visti i testi fonte che contengono - non sempre è acquisita in modo completo ed efficace. Non avendo suggerimenti dall'insegnante o accesso ad ausili se non al dizionario, lo studente deve infatti padroneggiare il processo di comprensione, e cioè: conoscere e gestire efficacemente le varie operazioni di comprensione svincolandole dagli automatismi e diverse tipologie di analisi del testo; adottare strategie per verificare la comprensione e superare le difficoltà. È una competenza alta, che alcuni studenti esprimono consapevolmente e correttamente, altri in modo inconsapevole ma efficace, altri ancora in modo automatico e poco efficace. Nel caso della tipologia B la difficoltà aumenta rispetto alla A, in quanto la comprensione deve esercitarsi su testi non letterari, quindi testi che rientrano nell'esperienza quotidiana degli studenti (pensiamo soltanto ai testi di studio o a tutti i testi informativi della vita quotidiana e degli apprendimenti informali) ma non nella pratica dell'analisi linguistica, stilistica, testuale di cui sono oggetto nel triennio i testi letterari in prosa e in poesia.

Le competenze richieste dal Decreto e testimoniate dagli esempi e dalle simulazioni sono precise e attinenti all'analisi sia dei contenuti sia delle forme del testo. La comprensione dei testi di tipo espositivo /argomentativo si articola infatti in alcune operazioni inerenti l'informatività (riconoscere le informazioni e gerarchizzarle sulla base di criteri dati o autonomi; riconoscere i concetti generali aggreganti; confrontare informazioni e concetti), l'argomentatività (riconoscere gli snodi e le mosse argomentative presenti; - individuare la tesi sostenuta e gli argomenti a favore o contrari), e la qualità formale (riconoscere la struttura del testo, le parti di cui è composto e le modalità con cui sono collegate).

¹⁴ Si veda a questo proposito l'analisi della traccia contenuta nella tavola sinottica n.2 allegata a questo testo

Il riconoscimento delle informazioni contenute in un testo, l'individuazione di concetti soggiacenti o aggreganti, il confronto e la gerarchizzazione, in particolare quando condotti sulla base di criteri individuati autonomamente, non sono operazioni semplici, né scontate: sono sempre frutto di scelta, perciò discutibili, contestabili, da giustificare e motivare. Così anche le operazioni cognitive inerenti l'analisi dell'argomentatività. Basti pensare all'ambito delle mosse argomentative, per il quale si richiede innanzitutto di riconoscere la creazione o il recupero di prove, controprove e repliche nell'esplorazione di un tema/problema da trattare, accanto alla selezione di elementi rispondenti ai criteri di accettabilità, importanza, appropriatezza e funzionalità rispetto al compito, allo scopo e al destinatario. Ancora, si chiede di individuare la struttura gerarchica concettuale, le relazioni logiche tra i vari elementi, la conseguente struttura testuale con le scelte espositive (che rimandino in ogni caso ad un'idea di testo come tessuto, insieme di parti collegate tra loro) e retoriche (per domanda e risposta, per analisi di esempi e generalizzazione o viceversa ...).

Infine, sempre nell'ambito delle mosse argomentative da rilevare ricade anche l'uso di dispositivi e indicatori linguistici per guidare il lettore nella comprensione del testo, quali sono la punteggiatura (lineette, due punti ...), i movimenti logici esplicitati tramite connettivi - come la motivazione (introdotta da *perché, infatti, siccome*), la riformulazione (*cioè, ovvero, o meglio*), l'esemplificazione (*ad esempio*), la specificazione (*più precisamente*).

Tutti questi campi dell'analisi dovrebbero essere oggetto di didattica specifica, che non sempre è possibile attuare nel corso del triennio, né si può presumere rimanga patrimonio consapevole degli studenti se realizzata nei precedenti segmenti di scuola e non ripresa in relazione a testi più complessi o di maggiore specificità quali sono quelli del triennio.

Analogamente, anche la composizione di testi sulla base di altri testi, (in questo caso espositivo/argomentativi), come riassunti, parafrasi, sintesi, riscritture, richiederebbe una didattica specifica che accompagni lo studente in tutto il corso degli studi, in coerenza con la maggiore complessità dei testi espositivo-argomentativi e con la sempre più marcata specializzazione degli stessi.

Rispetto alla categoria *testi sulla base di altri testi*, in realtà, si dovrebbe aprire in primis una riflessione ad ampio spettro, che, a partire dalla tradizione didattica che contraddistingue la scuola italiana, analizzi le pratiche sulle quali maggiormente è incentrato il *curricolo di fatto*, con gli scopi, i prodotti, le modalità di lavoro e di valutazione.

Si osserverebbe, ad esempio, che le pratiche correnti rispetto ai testi espositivo-argomentativi presenti nei manuali scolastici, chiedono – di norma – di schematizzare i contenuti in varie forme attraverso la selezione di parole chiave/informazioni fondamentali/concetti generali. Questa operazione è utilissima per certi versi, tuttavia trascura il discorso attraverso il quale si snoda l'esposizione, quindi non mette in evidenza le strategie comunicative, i dispositivi testuali e linguistici utilizzati dall'autore, con la conseguenza che il testo fonte nella riscrittura può divenire un modello assunto acriticamente o essere percepito come un contenitore di "frammenti" da ricomporre in un nuovo testo. Ancora, si rilevarebbe che attualmente molti studenti identificano la parafrasi nello strumento che consente di riscrivere in prosa la poesia, la sintesi nel riassunto, il riassunto nel dire brevemente, senza considerare il concetto fondamentale di criterio con cui scegliere il tipo di riscrittura e con cui selezionare le informazioni contenute in un testo.

Per queste forme di scrittura da testi sarebbe fondamentale ipotizzare un curriculum verticale che via via proponesse una didattica specifica: per la tipologia *parafasi*, pratiche che ne facciano sperimentare varie forme e su una molteplicità di testi, espositivo-argomentativi compresi; per la tipologia *sintesi*, uno sviluppo che induca gli studenti a comprenderne il carattere peculiare - l'integrazione di informazioni confrontabili in concettualizzazioni più ampie che le ricomprendano - e a distinguere i generi testuali in cui si esprime, che sono ovviamente i riassunti, ma anche gli schemi, gli appunti, le tavole sinottiche... Del *riassunto* dovrebbero apprendere che è inevitabilmente un nuovo testo, per il quale l'autore deve decidere consapevolmente se riprendere la struttura del testo fonte, oppure produrne una propria considerando che, oltre ai contenuti, deve scegliere anche i movimenti logici, i dispositivi linguistici, l'organizzazione di un testo che deve essere tale e non un insieme di frammenti.

Quanto alla produzione, le tracce chiederanno di comporre testi argomentativi (testi semirigidi che chiedono al lettore di convenire su una tesi) in varie forme, quali possono essere il dialogo tra due interlocutori con opinioni diverse che si confrontano su un tema definito, lo sviluppo di una tesi data rispetto alla quale si chiede di contro-argomentare, la riscrittura di un testo argomentativo conseguente alla assunzione di un punto di vista diverso rispetto a quello dato nel testo di partenza, l'espressione di accordo o disaccordo con successive motivazioni, rispetto alla presentazione di un tema/problema con tesi data, l'esposizione di prove a favore e prove contro, con, eventualmente, i relativi punti di forza e di debolezza, rispetto a un tema/problema con tesi data ... Vero è che le consegne contenute negli esempi e nelle simulazioni hanno privilegiato la forma classica - illustrare brevemente un tema/problema, esporre una tesi/ un'opinione, motivarla con argomentazioni di vario tipo, concludere ribadendo e ri-articolando la tesi -, ma non è escluso che nelle tracce d'esame se ne possano ipotizzare altre o si rimetta alla libera scelta dello studente l'individuazione della forma espositiva.

Come detto chiaramente nelle indicazioni per la formulazione delle tracce, gli studenti dovranno infatti comporre testi argomentativi più o meno vincolati quanto a forme e strategie discorsive.

E infine, qualsiasi sia la forma richiesta, ciò che ci si attende è che sappiano progettare, monitorare e valutare la propria scrittura in funzione della sua "argomentatività", con il controllo di elementi qualificanti, quali l'informatività argomentativa, la coerenza, la struttura, la coesione, la persuasività, sappiano organizzare il proprio testo in blocchi logici, sappiano motivare una tesi con prove (opinioni e asserzioni personali, informazioni, fatti, casi, esperienze, esempi, dati...) sostenendole con il riferimento a garanzie coerenti (principi generali, conoscenze personali e convinzioni che si suppone siano condivise dal lettore, citazioni ...).

LA VALUTAZIONE DELLA TIPOLOGIA B

Il già citato Documento di accompagnamento all'elaborazione delle tracce, nel riprendere gli scopi valutativi della prova di italiano, indica le attività – in altri termini le competenze - che presuppone: «la capacità di comprendere i testi proposti, a partire dalla consegna richiesta e dalle eventuali note informative, e la produzione di un elaborato scritto». E aggiunge: «Nel caso di un elaborato vincolato a un testo, la valutazione è generalmente relativa alla comprensione (anche attraverso attività di sintesi) e all'analisi del testo stesso e successivamente alla corretta e coerente scrittura di un commento.»

Per la Tipologia B precisa: «In questo tipo di prova è in gioco, in primo luogo, la capacità di riconoscere gli snodi argomentativi di un testo ben formato di tipo saggistico o giornalistico (editoriali, specie se dovuti alla penna di intellettuali o esperti di fama). La traccia proporrà un singolo testo compiuto - ma può trattarsi anche di un estratto sufficientemente rappresentativo ricavato da una trattazione più ampia - chiedendone in primo luogo un'interpretazione/comprendimento sia di singoli passaggi sia dell'insieme (per esempio, quali sono le sequenze essenziali del discorso? quale la tesi di fondo sostenuta? quali sono le risorse espressive a cui ricorre chi scrive per sostenere la sua opinione?). 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.»

Incrociando le indicazioni generali con quelle specifiche si possono trarre alcune deduzioni: in sede di valutazione a entrambe le parti di cui si compone ogni singola prova si dovrà assegnare un determinato peso, ma non si precisa in quale percentuale l'una e l'altra debbano contribuire a formare il giudizio; sia la riscrittura, sia le risposte alle domande aperte sono evidentemente considerate esercizi di comprensione, in quanto non si indicano le abilità specifiche di scrittura che richiedono, benché siano di fatto compiti di scrittura, per quanto assai diversi dalla produzione di un testo proprio continuo.

La pertinenza di queste deduzioni è avvalorata anche dalla griglia di valutazione proposta dal MIUR, alla quale le commissioni d'esame debbono attenersi. Nella parte che si riferisce a tutte le tipologie di tracce, si propongono indicatori¹⁵ che possono essere utilizzati per tutte le forme di scrittura previste, ma essi richiederebbero non soltanto una declinazione che li renda meno generici e definisca dei livelli di competenza, ma anche una curvatura in funzione delle caratteristiche proprie di ciascun compito di scrittura.

Come può essere declinato, ad esempio, un indicatore come *ideazione, pianificazione organizzazione del testo* quando quello che viene osservato non sia un testo proprio continuo bensì una sintesi, una parafrasi, o una risposta aperta? In quale tra gli indicatori si può far rientrare l'osservazione delle caratteristiche della sintesi, qualora gli studenti abbiano riproposto l'organizzazione del testo fonte, o ne abbiano invece inventata una originale, o ancora l'abbiano proposta in forma di schema, elenco puntato, o riassunto? Quando una risposta aperta può essere considerata adeguata ed espressiva di un certo livello di competenza di scrittura? A meno che non si ritenga che gli indicatori si riferiscano tutti alla sezione produzione di testo proprio, a queste e altre domande inerenti le specificità dei testi non propri occorre dare una risposta. E non solo. Anche ammesso che fosse valida quest'ultima ipotesi (come peraltro lascerebbe intendere la scelta degli indicatori operata dal MIUR), si renderebbe comunque

15 Rispetto dei vincoli posti nella consegna; - ideazione, pianificazione e organizzazione del testo; - coesione e coerenza testuali; - uso corretto ed efficace della punteggiatura; - ricchezza e padronanza lessicale; - correttezza grammaticale (ortografia, morfologia, sintassi); - ampiezza e precisione delle conoscenze e dei riferimenti culturali; - espressione di giudizi critici e valutazioni personali.

necessario individuare criteri per evidenziare i vari gradi di padronanza della competenza di comprensione dei testi, ora solo parzialmente riconducibili agli indicatori già previsti (*rispetto dei vincoli posti nella consegna espressione di giudizi critici e valutazioni personali*) per tutte le tipologie di traccia.

Né gli indicatori specifici per la tipologia B sono più adeguati a questo tipo di rilevazioni. Il primo - *individuazione corretta di tesi e argomentazioni presenti nel testo proposto* – si riferisce soltanto ad uno dei piani di comprensione dei testi, quello più funzionale alla produzione del testo proprio, gli altri due - capacità di sostenere con coerenza un percorso ragionativo adoperando connettivi pertinenti; correttezza e congruenza dei riferimenti culturali utilizzati per sostenere l'argomentazione – si riferiscono alla produzione scritta e riprendono alcuni indicatori generali in parte parafrasandoli, in parte adattandoli alla specificità del testo argomentativo richiesto.

Le consegne presenti negli esempi e nelle tracce di simulazione confermano quanto fin qui asserito perché gli indicatori previsti, a parte il primo, hanno solo una generica e forzosa attinenza con l'osservazione della qualità delle risposte e del riassunto.

I problemi di valutazione della competenza di comprensione, della scrittura delle risposte a domande aperte, dell'elaborazione di testi da testi rimangono dunque aperti, e non possono che rientrare nelle decisioni delle singole commissioni. Del pari, rimane affidata alle singole commissioni la declinazione degli indicatori in livelli di competenza e la decisione sul peso da attribuire all'uno e all'altro.

In questo *working paper* (alle pg. 31 e 52) sono presenti due modelli di griglie declinate, offerti alle scuole trentine come esempi da utilizzare o da cui trarre spunto per configurare griglie all'interno degli istituti o delle commissioni d'esame. Può accadere però che anche in una realtà piuttosto omogenea e di dimensioni ridotte come la Provincia Autonoma di Trento, il singolo docente si trovi ad aver elaborato nel proprio istituto un modello di griglia e di doverne utilizzare uno diverso come commissario esterno, con tutte le variabili del caso riferibili non solo alle pratiche didattiche e valutative dei colleghi ma anche al tipo di utenza delle diverse tipologie di scuola.

A titolo di esempio si propone pertanto una tavola sinottica¹⁶ che suggerisce criteri di osservazione in relazione agli indicatori e contemporaneamente in considerazione delle tre forme di scrittura richieste dalla prova, qualsiasi sia la griglia che si dovrà utilizzare.

A seguire si propone una seconda tavola¹⁷, che presenta l'analisi di una traccia di tipologia B, collegando le richieste della consegna con le competenze specifiche che presuppongono e gli esercizi propedeutici che potrebbero risultare utili nella preparazione degli studenti alla prova. Nel formulare questi ultimi, così come nel declinare con una certa puntigliosità le competenze specifiche, si è pensato in particolare agli studenti deboli in scrittura o in genere a coloro che con difficoltà svolgono il compito di elaborare un testo proprio continuo coerente coeso e corretto, ma possono conseguire, se opportunamente guidati, la capacità di riassumere seguendo l'organizzazione e utilizzando il lessico di un testo fonte, o di comporre testi efficaci e completi quali possono essere le risposte a domande aperte, o ancora di revisionare un testo breve da vari punti di vista. Anche queste sono forme di scrittura e sono scritture che presupp-

¹⁶ Si veda la tavola 1. Indicazioni generali per la valutazione e proposte per la declinazione degli indicatori in dati da osservare

¹⁷ Si veda la tavola 2. Esempio di collegamento tra consegna, competenze specifiche, esercizi propedeutici. Entrambe le tavole sono state prodotte per un corso di formazione organizzato nei primi mesi del 2019 dalla Provincia Autonoma di Bolzano

pongono la comprensione di testi fonte, quindi l'esercizio della competenza linguistica forse più importante per lo sviluppo personale e l'esercizio della cittadinanza attiva.

In entrambe le tavole, non si sono fatte ipotesi di scansione in livelli di competenza né di attribuzione di peso alla comprensione, alla scrittura di testi brevi e da testi rispetto alla produzione: troppe sono le variabili in gioco e ancora poco sviluppata la riflessione su questi punti. Questi saranno indubbiamente temi da trattare, ma in questo momento si è preferito offrire semplicemente criteri e spunti per la trasposizione della tipologia B nella prassi didattica e valutativa

L'auspicio rimane quello che l'esame 2019 sia considerato per certi versi sperimentale e che, soprattutto sulla tipologia B, si ritorni per svilupparne tutta la potenzialità innovatrice. Se, ad esempio, si scegliessero testi trattati all'interno delle discipline di studio (intese come sintesi tra scienze, arti e linguaggi e contenuti che ne divengono materia d'insegnamento scolastico), la gamma delle opzioni possibili sarebbe più definita e le caratteristiche testuali più certe e prevedibili.

Negli stessi manuali scolastici, di per sé a carattere divulgativo ma espresso secondo canoni consolidati e noti, a corredo della trattazione principale si presentano infatti testi di tipologia espositivo-argomentativa specifici della disciplina, molto caratterizzati per contenuti, linguaggio, forme espressive: testi storiografici o filosofici, articoli scientifici o economici, critiche letterarie o artistiche, testi di legge, saggi sociologici e così via. Gli insegnanti sarebbero spronati a proporre ai loro studenti le analisi peculiari che ciascuno di questi testi presuppone e gli studenti ne ricaverebbero un ampliamento della competenza di comprensione, da trasferire anche in sede d'esame. Una scelta in tal senso sarebbe, tra l'altro, foriera di vera innovazione didattica in quanto solleciterebbe per tutte le discipline l'analisi dei testi propri di ciascuna e della tipologia espositivo-argomentativa anche dal punto di vista della grammatica testuale e linguistica; non solo, produrrebbe necessariamente un lavoro comune tra docenti di italiano e di altre discipline, sollecitando gli uni a trasferire la loro indubbia e consolidata competenza nell'analisi e interpretazione dei testi letterari a testi di altre tipologie, e gli altri a considerare con attenzione i caratteri dei testi con cui presentano i contenuti delle loro discipline, specifici, con i problemi di comprensione e produzione che comportano.

Questo avrebbe un significato ancora maggiore se la tipologia B fosse adattata ai vari tipi di scuola: fermo restando che un testo storiografico e uno giuridico dovrebbero essere comuni a licei, tecnici e professionali, stante l'importanza che le materie di riferimento assumono per la formazione degli studenti in quanto cittadini, per il terzo testo si potrebbe differenziare la proposta valorizzando le discipline specifiche di ciascuna scuola: filosofia e arte per alcune, scienze e tecnologia per altre, sociologia ed economia per altre ancora ...

Infine, l'individuazione di indicatori specifici per la valutazione delle risposte a domande aperte e delle scritture di testi da testi indurrebbe a una rivalutazione di queste forme di scrittura e delle peculiari abilità che richiedono, così come l'indicazione degli elementi da considerare nel valutare la comprensione dei testi porterebbe a circoscrivere le operazioni cognitive richieste e le diverse difficoltà che comportano. Queste due azioni offrirebbero anche dati più precisi dai quali partire per attribuire il peso che ciascun indicatore può assumere nella configurazione del giudizio globale.

Naturalmente questi sono auspici, ma se si concretizzassero in una revisione dell'impianto di prova, la tipologia B potrebbe dispiegare le molte potenzialità attualmente inesprese, con una indubbia, positiva, ricaduta sul piano dell'innovazione didattica.

Tavola 1 | Indicazioni generali per la valutazione e proposte per la declinazione degli indicatori in dati da osservare

Proposte per l'articolazione degli indicatori		Elementi di specificità per categorie testuali inerenti la comprensione del testo	
		TESTI SULLA BASE DI ALTRI TESTI	RISPOSTE A DOMANDE APERTE
INDICAZIONI GENERALI PER LA VALUTAZIONE DEGLI ELABORATI (MAX 60 PUNTI)			
Indicatore 1 Ideazione, pianificazione e organizzazione del testo Coesione e coerenza testuali	Osservare se: <ul style="list-style-type: none"> > gli argomenti sono: proposti in modo ordinato e sequenziale; sviluppati secondo gerarchie e collegamenti logici > il testo è organizzato in: (struttura superordinata¹⁸), introduzione, sviluppo e conclusione, paragrafi e capoversi riconoscibili e di contenuto corrispondente all'intenzione organizzativa > è corretto l'uso dei coesivi (connettivi e sostituenti) espliciti all'interno delle frasi complesse / dei periodi, e nei passaggi da un capoverso all'altro e da un paragrafo all'altro > Considerare la pertinenza dei contenuti rispetto alla traccia e la coerenza semantica del testo continuo raffrontando i contenuti delle sue articolazioni 	Osservare se: <ul style="list-style-type: none"> > il testo riproduce la struttura del testo fonte o ne presenta una nuova; > l'eventuale nuova struttura è organizzata in blocchi riconoscibili e di contenuto corrispondente all'intenzione organizzativa; > la coesione e la coerenza sono garantite 	Osservare: <ul style="list-style-type: none"> > la completezza della risposta (eventualmente anche con il ricorso alla ripresa della domanda); l'uso dei coesivi espliciti nelle frasi semplici e complesse /nei periodi; > la coerenza semantica interna
Indicatore 2 Ricchezza e padronanza lessicale Correttezza grammaticale (ortografia, morfologia, sintassi); uso corretto ed efficace della punteggiatura	Osservare se: <ul style="list-style-type: none"> > il lessico (nomi, aggettivi, verbi) è generico, comune, ripetitivo, preciso, adeguato al contenuto, specifico, efficace sul piano comunicativo, vario; > si fa uso opportuno di figure retoriche; > i sinonimi sono usati per esprimere sfumature di significato; > i concetti afferenti agli ambiti tecnici e scientifici sono espressi con gli stessi termini > il registro e la forma espressiva adottati sono coerenti con la tipologia testuale richiesta Osservare se: <ul style="list-style-type: none"> > le regole ortografiche e morfologiche sono rispettate; > vi è concordanza tra le parti del discorso; > le scelte sintattiche garantiscono la comprensibilità delle frasi semplici e complesse sul piano semantico; prevalgono frasi complesse o semplici e sono corrette; > si procede per ipotassi o per paratassi e si padroneggia la forma adottata; > le scelte di punteggiatura sono giustificate, efficaci, accettabili... 	Si veda quanto scritto nella colonna a sinistra	Si veda quanto scritto nella colonna a sinistra, per il primo punto In particolare, osservare se: <ul style="list-style-type: none"> > le frasi sono tali in quanto è presente il verbo; > le scelte formali garantiscono l'efficacia comunicativa (ovvero il testo è comprensibile in quanto vi sono: concordanza tra parti del discorso, lessico adeguato, connettivi corretti, soggetti certi, punteggiatura interna in funzione sintattica corretta)

18 La struttura superordinata è posta tra parentesi perché è raro che compaia nei testi degli studenti

	Proposte per l'articolazione degli indicatori	Elementi di specificità per categorie testuali inerenti la comprensione del testo	
		TESTI SULLA BASE DI ALTRI TESTI	RISPOSTE A DOMANDE APERTE
Indicatore 3 Ampiezza e precisione delle conoscenze e dei riferimenti culturali Espressione di giudizi critici e valutazioni personali	<p>Osservare:</p> <ul style="list-style-type: none"> > se e quanto si espongono conoscenze a supporto delle asserzioni, e se tali conoscenze sono generiche o precise, specifiche, argomentate > se le conoscenze fanno o meno riferimento a contenuti oggetto di studio scolastico o di apprendimento non formale, afferenti a scienze e tecnologie, movimenti culturali e artistici, quadri teorici delle discipline... <p>Osservare se si esprimono giudizi e valutazioni personali; se tali giudizi e valutazioni sono accompagnati da argomentazioni, prove, citazioni, dati, riferimenti ai testi, riferimenti a principi condivisi</p>	<p>Osservare se:</p> <ul style="list-style-type: none"> > il nuovo testo è coerente con i contenuti del testo fonte > il criterio di svolgimento previsto dalla traccia è stato mantenuto > gli eventuali vincoli posti dalla traccia sono stati seguiti 	<p>Osservare se:</p> <ul style="list-style-type: none"> > il contenuto della risposta manifesta l'accesso a conoscenze personali e se queste sono coerenti con la domanda > il contenuto della risposta è adeguato alla domanda <p>Considerare le caratteristiche delle varie domande (si veda il modello di analisi nella tavola 2) e, sulla base di queste, le particolari competenze richieste per rispondere; configurare indicatori specifici di valutazione</p>

INDICAZIONI SPECIFICHE PER LA VALUTAZIONE DELLA PROVA TIPOLOGIA B

Indicatore 1 Individuazione corretta di tesi e argomentazioni presenti nel testo proposto	<p>Verificare se nel testo proprio sia stata rispettata la consegna, ovvero, ad esempio:</p> <ul style="list-style-type: none"> > siano state riprese la tesi e le motivazioni > l'eventuale accordo o disaccordo sia dichiarato con precisione e mantenuto con coerenza nello sviluppo del testo > le tesi proprie siano correlate alle tesi del testo fonte > le tesi proprie siano sostenute con riferimenti al testo fonte > l'accordo e il disaccordo parziali siano sostenuti con riferimenti al testo fonte... 	<p>Verificare quali e quante tesi sono espone nel testo fonte; nel caso siano più d'una, gerarchizzarle dalla principale ai vari gradi di secondaria</p> <p>Osservare se:</p> <ul style="list-style-type: none"> > la scelta dello studente sia conforme, oppure accettabile in riferimento all'ipotesi fatta dai correttori > la coerenza delle motivazioni selezionate a supporto della tesi, qualsiasi essa sia 	
---	--	--	--

Proposte per l'articolazione degli indicatori		Elementi di specificità per categorie testuali inerenti la comprensione del testo	
		TESTI SULLA BASE DI ALTRI TESTI	RISPOSTE A DOMANDE APERTE
Indicatore 2 Capacità di sostenere con coerenza un percorso ragionativo adoperando connettivi pertinenti	Osservare: <ul style="list-style-type: none"> > l'articolazione dei blocchi logici e l'organicità dello sviluppo > la tipologia di mosse argomentative presenti, in relazione a quanto richiesto nella traccia: esposizione del tema, tesi, motivazioni a sostegno (esperienze personali? citazioni? dati? asserzioni e ragionamenti? esposizione di casi, esposizione di principi, leggi, valori condivisi?), garanzie per le motivazioni, antitesi, confutazioni...; considerare la complessità argomentativa dell'insieme e delle varie mosse argomentative presenti; > la forma argomentativa scelta (per sviluppo logico di asserzioni, per domanda e risposta, per dialogo tra sostenitori di due tesi opposte, per esposizione di un caso esemplare e analisi dello stesso...) e valutare la qualità e coerenza dell'esposizione con la scelta compiuta 		
Indicatore 3 Correttezza e congruenza dei riferimenti culturali utilizzati per sostenere l'argomentazione	Osservare se i riferimenti a conoscenze personali sono funzionali al sostegno delle tesi formulate Considerare: <ul style="list-style-type: none"> > la pertinenza dei contenuti con quanto richiesto nella traccia > l'efficacia rispetto alla coerenza con lo scopo comunicativo del testo argomentativo: convincere il lettore 		

Per tutte le categorie di testi (propri, da testi, da domanda aperta) considerare la qualità della revisione, raffrontando la prima e la seconda copia.

Tavola 2 | Esempio di collegamento tra consegna, competenze specifiche, esercizi propedeutici

La scheda si riferisce all'esempio della traccia di tipologia B della simulazione di prima prova del 19 febbraio 2019.

PRIMA PROVA SCRITTA – ESEMPIO TIPOLOGIA B

ANALISI E PRODUZIONE DI UN TESTO ARGOMENTATIVO

Arnaldo Momigliano considera caratteristiche fondamentali del lavoro dello storico l'interesse generale per le cose del passato e il piacere di scoprire in esso fatti nuovi riguardanti l'umanità¹⁹. È una definizione che implica uno stretto legame fra presente e passato e che bene si attaglia anche alla ricerca sulle cose e i fatti a noi vicini.

Ma come nascono questo interesse e questo piacere? La prima mediazione fra presente e passato avviene in genere nell'ambito della famiglia, in particolare nel rapporto con i genitori e talvolta, come notava Bloch, ancor più con i nonni, che sfuggono all'immediato antagonismo fra le generazioni²⁰. In questo ambito prevalgono molte volte la nostalgia della vecchia generazione verso il tempo della giovinezza e la spinta a vedere sistematizzata la propria memoria fornendo così di senso, sia pure a posteriori, la propria vita. Per questa strada si può diventare irritanti *laudatores temporis acti* ("lodatori del tempo passato"), ma anche suscitatori di curiosità e di *pietas* ("affetto e devozione") verso quanto vissuto nel passato. E possono nascere il rifiuto della storia, concentrandosi prevalentemente l'attenzione dei giovani sul presente e sul futuro, oppure il desiderio di conoscere più e meglio il passato proprio in funzione di una migliore comprensione dell'oggi e delle prospettive che esso apre per il domani. I due atteggiamenti sono bene sintetizzati dalle parole di due classici. Ovidio raccomandava *Laudamus veteres, sed nostris utemur annis* («Elogiamo i tempi antichi, ma sappiamo muovere nei nostri»); e Tacito: *Ulteriora mirari, presentia sequi* («Guardare al futuro, stare nel proprio tempo»)²¹.

L'insegnamento della storia contemporanea si pone dunque con responsabilità particolarmente forti nel punto di sutura tra passato presente e futuro. Al passato ci si può volgere, in prima istanza, sotto una duplice spinta: disseppellire i morti e togliere la rena e l'erba che coprono corti e palagi²²; ricostruire, per compiacercene o dolercene, il percorso che ci ha condotto a ciò che oggi siamo, illustrandone le difficoltà, gli ostacoli, gli sviamenti, ma anche i successi. Appare ovvio che nella storia contemporanea prevalga la seconda motivazione; ma anche la prima vi ha una sua parte. Innanzi tutto, i morti da disseppellire possono essere anche recenti. In secondo luogo ciò che viene dissepolto ci affascina non solo perché diverso e sorprendente ma altresì per le sottili e nascoste affinità che scopriamo legarci ad esso. La tristezza che è insieme causa ed effetto del risuscitare Cartagine è di per sé un legame con Cartagine²³.

Claudio PAVONE, *Prima lezione di storia contemporanea*, Laterza, Roma-Bari 2007, pp. 3-4

Claudio Pavone (1920 - 2016) è stato archivista e docente di Storia contemporanea.

19 A. Momigliano, *Storicismo rivisitato*, in Id., *Sui fondamenti della storia antica*, Einaudi, Torino 1984, p. 456.

20 M. Bloch, *Apologia della storia o mestiere dello storico*, Einaudi, Torino 1969, p. 52 (ed. or. *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, Colin, Paris 1949).

21 Fasti, 1, 225; *Historiae*, 4.8.2: entrambi citati da M. Pani, *Tacito e la fine della storiografia senatoria*, in Cornelio Tacito, *Agricola, Germania, Dialogo sull'oratoria*, introduzione, traduzione e note di M. Stefanoni, Garzanti, Milano 1991, p. XLVIII.

22 *Corti e palagi*: cortili e palazzi.

23 «Peu de gens devineront combien il a fallu être triste pour ressusciter Carthage»: così Flaubert, citato da W. Benjamin nella settima delle *Tesi della filosofia della Storia*, in *Angelus novus*, traduzione e introduzione di R. Solmi, Einaudi, Torino 1962, p. 75.

COMPRESIONE E ANALISI

1. Riassumi il testo mettendo in evidenza la tesi principale e gli argomenti addotti.
2. Su quali fondamenti si sviluppa il lavoro dello storico secondo Arnaldo Momigliano (1908-1987) e Marc Bloch (1886-1944), studiosi rispettivamente del mondo antico e del medioevo?
3. Quale funzione svolgono nell'economia generale del discorso le due citazioni da Ovidio e Tacito?
4. Quale ruolo viene riconosciuto alle memorie familiari nello sviluppo dell'atteggiamento dei giovani verso la storia?
5. Nell'ultimo capoverso la congiunzione conclusiva "dunque" annuncia la sintesi del messaggio: riassumilo, evidenziando gli aspetti per te maggiormente interessanti.

PRODUZIONE

A partire dall'affermazione che si legge in conclusione del passo, «Al passato ci si può volgere, in prima istanza, sotto una duplice spinta: disseppellire i morti e togliere la rena e l'erba che coprono corti e palagi; ricostruire [...] il percorso a ciò che oggi siamo, illustrandone le difficoltà, gli ostacoli, gli sviamenti, ma anche i successi», rifletti su cosa significhi per te studiare la storia in generale e quella contemporanea in particolare. Argomenta i tuoi giudizi con riferimenti espliciti alla tua esperienza e alle tue conoscenze e scrivi un testo in cui tesi e argomenti siano organizzati in un discorso coerente e coeso che puoi - se lo ritieni utile - suddividere in paragrafi.

Confronto tra consegna, competenze specifiche richieste, esercizi

Consegna	Competenze specifiche per questo caso ed esercizi propedeutici
COMPRESIONE E ANALISI	
<p>1. Riassumi il testo mettendo in evidenza la tesi principale e gli argomenti addotti.</p>	<p>Per la richiesta n. 1</p> <p>a. Analizzare il testo fonte individuando le diverse tesi presenti e scegliendo tra esse quella ritenuta principale. Riguardo a questa, individuare gli argomenti /motivazioni che la sostengono</p> <p>b. Elaborare un riassunto che contenga la tesi e le motivazioni scelte e, dal punto di vista formale, sia un nuovo testo, organizzato, coerente e coeso. (Una domanda su questo punto: Si accetta che lo studente introduca il riassunto esponendo le ragioni per cui, a suo parere, la tesi scelta è da lui considerata principale? Se sì, come si valuta se sceglie una tesi diversa da quella attesa?)</p> <p>Esercizi propedeutici: leggere testi espositivo argomentativi, individuare tesi e discuterne in gruppo o in plenaria; leggere testi, far comporre riassunti del tipo indicato nella consegna, e poi discuterne</p>
<p>2. Su quali fondamenti si sviluppa il lavoro dello storico secondo Arnaldo Momigliano (1908-1987) e Marc Bloch (1886-1944), studiosi rispettivamente del mondo antico e del medioevo?</p>	<p>Per la richiesta n. 2</p> <p>a. Selezionare le informazioni relative al concetto <i>fondamenti</i></p> <p>b. Elaborare una risposta a domanda aperta in cui siano rispettati i criteri di testualità (coerenza, coesione, completezza, efficacia comunicativa, correttezza)</p> <p>Esercizi propedeutici: leggere testi in cui siano riscontrabili esempi di "fondamenti" su cui si basa un'attività o un concetto; elaborare scritture brevi (la competenza di scrittura si sviluppa e si manifesta anche in testi brevi o brevissimi) o parziali rispetto ad un testo completo</p>
<p>3. Quale funzione svolgono nell'economia generale del discorso le due citazioni da Ovidio e Tacito?</p>	<p>Per la richiesta n. 3</p> <p>a. Contestualizzare nel caso in questione la conoscenza del concetto di funzione delle citazioni nei testi (tra le varie funzioni che può avere la citazione, selezionare quella che ricopre in questo testo)</p> <p>b. Decidere se le due citazioni hanno la medesima funzione</p> <p>c. Conoscere il significato dell'espressione economia generale del discorso e utilizzarla per l'elaborazione della risposta</p> <p>d. Elaborare una risposta a domanda aperta in cui siano rispettati i criteri di testualità (coerenza, coesione, completezza, efficacia comunicativa, correttezza)</p> <p>Esercizi propedeutici: riprendere il concetto di economia generale del discorso in relazione ai testi che si leggono in varie occasioni; leggere testi in cui siano riscontrabili esempi di citazioni con funzioni diverse; elaborare scritture brevi (la competenza di scrittura si sviluppa e si manifesta anche in testi brevi o brevissimi) o parziali rispetto ad un testo completo</p>
<p>4. Quale ruolo viene riconosciuto alle memorie familiari nello sviluppo dell'atteggiamento dei giovani verso la storia?</p>	<p>Per la richiesta n. 4</p> <p>a. Comprendere il significato letterale della domanda e individuare nel testo le informazioni funzionali alla risposta</p> <p>b. Elaborare una risposta a domanda aperta in cui siano rispettati i criteri di testualità (coerenza, coesione, completezza, efficacia comunicativa, correttezza)</p> <p>Esercizi propedeutici: leggere testi e individuare le informazioni che contengono, i concetti che le aggregano (espresi o soggiacenti); discutere delle varie informazioni che lettori diversi possono individuare in un testo e del concetto stesso di informazione; elaborare scritture brevi (la competenza di scrittura si sviluppa e si manifesta anche in testi brevi o brevissimi) o parziali rispetto ad un testo completo</p>
<p>5. Nell'ultimo capoverso la congiunzione conclusiva "dunque" annuncia la sintesi del messaggio: riassumilo, evidenziando gli aspetti per te maggiormente interessanti.</p>	<p>Per la richiesta n. 5</p> <p>a. Interpretare il testo ricostruendone il messaggio (se si dice che nell'ultimo capoverso si sintetizza il messaggio, evidentemente si ritiene che nel testo sia contenuto un messaggio ben preciso)</p> <p>b. Riprendere ed esporre in modo sintetico il messaggio contenuto nel testo? Riassumere l'ultimo capoverso? (si dice riassumilo, e il pronome lo può andar bene per l'uno e per l'altro; propendo per il primo, in quanto si chiede di evidenziare gli aspetti maggiormente interessanti)</p> <p>c. Elaborare il riassunto di un testo breve (il messaggio soggiacente al testo e sintetizzato nell'ultimo capoverso? l'ultimo capoverso?) selezionando secondo criteri propri le articolazioni di un concetto o di una sezione di testo, rispettando i criteri di coerenza e coesione</p> <p>Esercizi propedeutici: leggere testi per individuare il tema di cui si tratta, gli argomenti in cui si articola il tema, il pensiero /l'opinione dell'autore sul tema che sta trattando, l'eventuale messaggio/ gli eventuali messaggi espliciti o impliciti al lettore, l'accordo o il disaccordo con il pensiero espresso, l'accettazione o la non accettazione del messaggio /dei messaggi; elaborare riassunti di testi decidendo e dichiarando i criteri con cui si intende comporli; elaborare riassunti di testi che esponano solo uno o due degli elementi di lettura profonda (solo il tema e gli argomenti, solo il tema e il messaggio, solo il tema e l'opinione dell'autore ...)</p>

INDICAZIONI GENERALI PER LA VALUTAZIONE DEGLI ELABORATI (MAX 60 PUNTI)

Produzione - A partire dall'affermazione che si legge in conclusione del passo, «Al passato ci si può volgere, in prima istanza, sotto una duplice spinta: dissepellire i morti e togliere la rena e l'erba che coprono corti e palagi; ricostruire [...] il percorso a ciò che oggi siamo, illustrandone le difficoltà, gli ostacoli, gli sviamenti, ma anche i successi», rifletti su cosa significhi per te studiare la storia in generale e quella contemporanea in particolare. Argomenta i tuoi giudizi con riferimenti espliciti alla tua esperienza e alle tue conoscenze e scrivi un testo in cui tesi e argomenti siano organizzati in un discorso coerente e coeso che puoi - se lo ritieni utile - suddividere in paragrafi.

Per la richiesta di produzione

- a. Svolgere tutte le fasi del processo di scrittura (comprendere la consegna, ideare e pianificare il testo, stendere la prima copia, revisionare, stendere la seconda copia, revisionare) utilizzando le tecniche e le strategie conosciute.
- b. Elaborare un testo che rispetti i criteri di testualità (coerenza e coesione in primis, organizzazione, completezza, efficacia comunicativa, correttezza sintattica e ortografica, precisione lessicale, uso adeguato della punteggiatura)
- c. Elaborare un testo argomentativo a partire da una citazione, nella quale è espressa una tesi; rispetto alla citazione decidere se riprenderla all'inizio e commentarla, oppure esporre la propria tesi e motivarla come richiesto, facendo un breve riferimento alla citazione nello sviluppo o nella conclusione del testo
- d. Scegliere la forma argomentativa: per domande e risposte? Per esposizione della tesi e motivazioni a sostegno? Per tesi e possibili confutazioni? In dialogo con il testo fonte? ...
- e. Distinguere, tra le argomentazioni a sostegno, le esperienze dalle conoscenze mostrando di comprenderne il diverso valore argomentativo
- f. Ricorrere, eventualmente, a principi, opinioni di studiosi, citazioni per sostenere le proprie argomentazioni con garanzie autorevoli che convincano il lettore

Esercizi propedeutici: sperimentare la produzione di testi in cui sia prevista l'espressione delle competenze previste dalla richiesta 6, proponendo consegne che vincolino ad esplicitarle.

4

La bottega della scrittura: unità di apprendimento e alcuni snodi sulla didassi attiva

(Stefano Lotti)

MODULO - LA BOTTEGA DELLA SCRITTURA

Contenuti	<ol style="list-style-type: none">1. L'argomentazione e gli articoli 'SPIEGATI BENE' - Esempio2. Argomentazione in atto: "Snob ama i polizieschi più di tutto il resto" (La Lettura - 21 ottobre 2018)3. "Alla maniera di ...": un format argomentativo per sorridere un po'4. Dall'antilingua alla lingua (e ritorno): un lavoro sul lessico. I Beceroni (Radio2 - 610)5. Scrivere chiaro, un'esigenza di tutti
Abilità	<p>Competenze generali</p> <ul style="list-style-type: none">> Ideazione, pianificazione e organizzazione del testo> Coerenza e coesione testuale> Ricchezza e padronanza lessicale> Correttezza grammaticale (ortografia, morfologia, sintassi); uso corretto ed efficace della punteggiatura> Ampiezza e precisione delle conoscenze e dei riferimenti culturali> Espressione di giudizi critici e valutazioni personali <p>Competenze specifiche – Tipologia A</p> <ul style="list-style-type: none">> Rispetto dei vincoli posti nella consegna (ad esempio, indicazioni di massima circa la lunghezza del testo – se presenti – o indicazioni circa la forma parafrasata o sintetica della rielaborazione)> Capacità di comprendere il testo nel suo senso complessivo e nei suoi snodi tematici e stilistici> Puntualità nell'analisi lessicale, sintattica, stilistica e retorica (se richiesta)> Interpretazione corretta e articolata del testo <p>Competenze specifiche – Tipologia B</p> <ul style="list-style-type: none">> Individuazione corretta di tesi e argomentazioni presenti nel testo proposto> Capacità di sostenere con coerenza un percorso ragionativo adoperando connettivi pertinenti> Correttezza e congruenza dei riferimenti culturali utilizzati per sostenere l'argomentazione
Metodologie	<ul style="list-style-type: none">> Laboratorio di lettura intensiva> Riscrittura> Laboratorio di scrittura> Teamwork> Confronto e condivisione> Costruzione glossari> Produzione testi (singolarmente o in team)> Costruzione wiki> Valutazione, autovalutazione
Criteri di valutazione	<p>Indicatori MIUR Valutazione in itinere Valutazione in relazione alle domande Valutazione complessiva Valutazione alla pari Autovalutazione</p>
Testi, materiali, strumenti	<p>Articoli giornale Carta, penna e calamaio Device personali Bamboo Tablet Piattaforma Moodle (Pagina, Glossario, Forum, Quiz, Questionario. Wiki, Workshop) Scrivere chiaro (UE, febbraio 2016)</p>

LAVORARE SULL'ARGOMENTAZIONE

Per consentire agli studenti un adeguato lavoro, prioritaria è la scelta di testi significativi e 'interrogabili'.

Di seguito **un esempio di lavoro preparatorio** su un articolo di Carlo Sini, pubblicato sul Corriere della Sera del 4 ottobre 2018 (294 parole)

L'OCCIDENTE È UNA PAROLA SCRITTA

CULTURA, LOGOS E TRADUZIONE

Domani a Milano (ore 18.30, Villa Necchi Campiglio) viene presentato il Premio internazionale di letteratura araba «Sheikh Zayed Book Award». Intervengono Ali Bin Tamim, presidente del Premio, Abdulla Majed Alali, Samer Abou Hawwach, Paolo Spinicci, Alessandro Zaccuri e Marco Zapparoli, di Marcos y Marcos, presidente degli editori indipendenti italiani. Modera Paolo Gualandris. Il filosofo Carlo Sini terrà una «lectio minimalis» che anticipiamo.

La memoria corta genera ignoranza, presunzione e ingiustizia. Se fossi un docente di scuola dedicherei un tempo adeguato a ricordare la grande scuola dei traduttori nella Toledo medievale e poi a Siviglia e a Murcia (non so quanto oggi lo si faccia): senza di loro tutto il nostro sapere e la nostra cultura «occidentale», di cui giustamente siamo fieri e che sta diventando sempre più planetaria, non ci sarebbero. La premessa storica è il periodo d'oro della conquista araba della Spagna, accompagnata da una grande quantità di manoscritti. Quando i re cristiani si impadronirono di quelle terre, cacciando gli arabi (in realtà la situazione si ribaltò più di una volta), quei preziosi manoscritti ispirarono la grande impresa della loro traduzione in latino, consegnando un po' alla volta a tutte le scuole d'Europa trattati preziosissimi di filosofia, di teologia, di astronomia, di scienza, di matematica e con essi una parte cospicua della cultura greca sino ad allora perduta o dimenticata in Occidente. Senza questi lavori la grande rivoluzione della Scolastica in Europa, patrocinata anzitutto da Tommaso d'Aquino, non sarebbe stata possibile.

La cosa ancora oggi straordinaria e degna di molta riflessione fu il progetto di far convivere in armonia studiosi arabi, cristiani ed ebrei: progetto che consentì quella fiorente scuola di traduttori che Alfonso X re di Castiglia e di Leon particolarmente protesse e potenziò, ispirando anche traduzioni dal latino al castigliano.

L'occidente, in conclusione, è l'invenzione e l'uso della parola scritta, invenzione resa nel tempo universale dalla cultura greca. Come ogni pratica, anche la scrittura si accompagna a forme di vita e a istituti diversi, ma essa è e rimane il cuore della nostra cultura, greca, araba, romana, cristiana ed ebraica: ignorarlo o trascurarlo è un delitto contro la civiltà e un suicidio intellettuale.

A questo punto il testo viene chiosato in modo da evidenziare i *focus* e gli elementi significativi e interrogabili.

L'OCCIDENTE È UNA PAROLA SCRITTA

CULTURA, LOGOS E TRADUZIONE

Domani a Milano (ore 18.30, Villa Necchi Campiglio) viene presentato il **Premio internazionale di letteratura araba** «Sheikh Zayed Book Award». **Intervengono** Ali Bin Tamim, presidente del Premio, Abdulla Majed Alali, Samer Abou Hawwach, Paolo Spinicci, Alessandro Zaccuri e Marco Zapparoli, di Marcos y Marcos, presidente degli editori indipendenti italiani. Modera Paolo Gualandris.

Evento – Occasione

Il filosofo Carlo Sini terrà una «lectio minimalis» che anticipiamo.

Lectio minimalis
(300 parole)

«La **memoria corta** genera **ignoranza, presunzione e ingiustizia**.

Effetti
MEMORIA CORTA

Se fossi un docente di scuola dedicherei un tempo adeguato a ricordare **la grande scuola dei traduttori** nella Toledo medievale e poi a Siviglia e a Murcia (non so quanto oggi lo si faccia): senza di loro tutto il nostro sapere e la nostra cultura «occidentale», di cui giustamente siamo fieri e che sta diventando sempre più planetaria, **non ci sarebbero**.

Bisogna ricordare la grande scuola dei traduttori spagnoli

Fondamentali per il nostro sapere 'occidentale' (di cui oggi ci vantiamo!)

La premessa storica è il **periodo d'oro della conquista araba della Spagna**, accompagnata da una grande quantità di manoscritti.

Premessa storica – conquista araba della Spagna: PERIODO D'ORO + manoscritti

Quando i re cristiani si impadronirono di quelle terre, **cacciando gli arabi** (in realtà la situazione si ribaltò più di una volta), quei preziosi manoscritti ispirarono la grande impresa della **loro traduzione in latino**, consegnando un po' alla volta a tutte le scuole d'Europa trattati preziosissimi di **filosofia, di teologia, di astronomia, di scienza, di matematica** e con essi una parte cospicua della cultura greca sino ad allora perduta o dimenticata in Occidente.

Cacciata arabi › traduzione manoscritti in latino

Conseguenza – crescita nelle varie discipline (con il recupero di parti perdute della cultura greca)!

Senza questi lavori la grande rivoluzione della Scolastica in Europa, patrocinata anzitutto da Tommaso d'Aquino, **non sarebbe stata possibile**.

Premessa storica – conquista araba della Spagna: PERIODO D'ORO + manoscritti

La cosa ancora oggi **straordinaria** e **degnata di molta riflessione** fu il progetto di **far convivere in armonia studiosi arabi, cristiani ed ebrei**: progetto che consentì quella fiorente **scuola di traduttori** che Alfonso X re di Castiglia e di Leon particolarmente protesse e potenziò, ispirando anche traduzioni dal latino al castigliano.

Scolastica – impensabile senza queste traduzioni!
Aspetto ancora oggi STRAORDINARIO – far convivere studiosi arabi, cristiani ed ebrei › Scuola traduttori (protetti dal re di Castiglia)

L'occidente, in conclusione, è **l'invenzione e l'uso della parola scritta**, invenzione resa nel tempo universale dalla cultura greca.

Occidente=
invenzione + uso parola scritta

Come ogni pratica, anche la scrittura si accompagna a forme di vita e a istituti diversi, ma essa è e rimane il cuore della nostra cultura, greca, araba, romana, cristiana ed ebraica: ignorarlo o trascurarlo è un delitto contro la civiltà e un suicidio intellettuale.»

Scrittura: cuore della nostra cultura, greca, araba, romana, cristiana ed ebraica

Conclusione
– non possiamo ignorare o trascurare questo fatto

Riflettere sulla struttura della *lectio minimalis*

Domande guida da proporre prima di condividere l'analisi

1. Quali passaggi argomentativi vengono seguiti dall'autore?
2. Che cosa vuole dimostrare la lectio di Sini?
3. Come viene utilizzata la storia all'interno della lectio?
4. Perché siamo debitori ai traduttori medievali?
5. Perché la rivoluzione della Scolastica non sarebbe stata possibile?
6. In che cosa consiste, per Sini, l'occidente?

STRUTTURA

- > Incipit – memoria corta
- > Tesi -- Se fossi docente – ruolo educativo della cultura
- > Tesi - Recupero scuola traduttori: fondamentali per il nostro sapere
- > Motivazione della tesi – Arabi – riconquista – manoscritti – traduzioni
- > Dimostrazione tesi – Crescita delle discipline del tempo
- > Esempificazione tesi – senza traduzioni non ci sarebbe la più grande rivoluzione culturale del medioevo: la Scolastica
- > Tesi attualizzata: studiosi arabi, cristiani ed ebrei possono convivere in armonia
- > Confutazione sottintesa nell'antitesi (anch'essa implicita) – una reale convivenza non è possibile, né praticabile (pena la perdita di identità)
- > Conclusione – allunghiamo la nostra memoria, altrimenti non saremo solo ignoranti, ma addirittura omicidi e suicidi (*Ringkomposition + climax* › polemica sottesa nei cfr di chi non vuole ricordare come la nostra cultura poggi su origini PLURICULTURALI (memoria corta Dobbiamo solo riconoscerlo)

RIFLETTERE SULLA STRUTTURA TEMPORALE E SUI RAPPORTI FRA LE DIMENSIONI DEL TEMPO

- > Incipit -- oggi
- > Tesi -- oggi
- > Tesi - oggi
- > Motivazione della tesi – medioevo
- > Dimostrazione tesi – medioevo
- > Esempificazione tesi – medioevo ... e dintorni
- > Tesi attualizzata: oggi
- > Confutazione sottintesa dell'antitesi (anch'essa sottintesa) – oggi e domani
- > Conclusione – oggi e domani ... a rischio di ...

SINTESI

La lectio vuole dimostrare che la convivenza tra culture diverse non solo è possibile, ma è stata praticata nel passato. Quando si è realizzata, ha prodotto effetti straordinari: dimenticarlo non solo è da ignoranti, ma finisce per diventare un delitto

ARGOMENTAZIONE IN ATTO: PROPOSTA DI UNA TIPOLOGIA B

Avendo l'obiettivo di proporre una tipologia B alla classe, si procede nella scelta di un articolo significativo, nella sua lettura approfondita.

Questo il percorso.

1. L'articolo 'SPIEGATO BENE': individuazione dei FOCUS, quali domande si possono fare, quali potrebbero essere gli aspetti interrogabili in una tipologia B, scrittura di una possibile sintesi (preparazione del docente e "interrogazione
2. Il testo viene proposto alla classe
3. Lavoro successivo alla scrittura (Rilettura, riflessione, autovalutazione, valutazione finale)

1. L'articolo 'SPIEGATO BENE': individuazione dei FOCUS, a quali domande risponde, quali potrebbero essere gli aspetti interrogabili in una tipologia B, scrittura di una possibile sintesi

SNOB AMA I POLIZIESCHI PIÙ DI TUTTO IL RESTO

Le **trentaquattro** pagine, intitolate *Grandezza e declino del genere poliziesco*, che attualizzano in modo inatteso e sorprendente la raccolta saggistica di Somerset Maugham (1874-1965) intitolata *Lo spirito errabondo* adesso tradotta da Gianni Pannofino (Adelphi) costituiscono **una vera e propria perorazione in favore del romanzo giallo**.

Sono una esaltazione del **genere poliziesco** contrapposto esplicitamente alla **narrativa «seria»** che spesso secondo Somerset Maugham **non avrebbe «più niente da raccontare»**.

La tesi a suo tempo espressa dal Maugham in termini perentori provocò il 20 gennaio 1945 una **spazientita risposta di Edmund Wilson**: la si può leggere (ne vale la pena) nel volume *Saggi letterari 1920-1950* edito a suo tempo da Garzanti.

Nasceva così l'**incontro-scontro**, con risvolti attualissimi, tra due giganti della lettura novecentesca dal carattere (bisogna aggiungerlo) difficile.

In breve **Maugham**, infatuatosi di Dashiell Hammett e di Raymond Chandler oltreché dello stile *hard-boiled*²⁶, non ha dubbi. Arriva a scrivere che «gli autori di polizieschi **hanno una storia da raccontare** e la raccontano in **modo succinto**. Devono **catturare e trattenere l'attenzione**, quindi devono entrare rapidamente nel **vivo del racconto** destando curiosità e creando suspense...».

Qualche riga più avanti Maugham non si trattiene dall'aggiungere: «I romanzieri "seri" dei nostri giorni (siamo negli anni Trenta-Quaranta del Novecento, ndr) hanno spesso poco o niente da raccontare».

Wilson proprio non ci sta. Lettore talora in anteprima dei testi della generazione perduta e compagno di strada di Fitzgerald, di Hemingway, di Dos Passos, di Gertrude Stein e altri mostri sacri **si ribella**. Risponde a Maugham facendo in pochi paragrafi un **riepilogo degli straordinari ragguingimenti del romanzo di qualità** evocando nomi che sono una piccola storia della letteratura novecentesca.

L'articolo costituisce una tentativo di sintesi delle 34 pp di Maugham

Maugham: saggio

Perorazione del giallo

Poliziesco vs narrativa 'seria' (non ha più nulla da raccontare)

Questa la TESI!

In contrasto: Wilson

Si riassume il dibattito Posizione di Maugham attraverso una citazione Storie + sintesi + catturano l'attenzione - subito nel vivo, senza preamboli

Secondo Maugham, i romanzieri 'seri' non hanno niente da raccontare! [ripresa della tesi]

Posizione di Wilson

Si ribella a Maugham: sue idee sul romanzo

²⁶ Il genere *hard boiled* rientra nel genere poliziesco o *detective fiction* e si distingue dal giallo deduttivo per una rappresentazione realistica del crimine, della violenza e del sesso. (Wikipedia)

Interessa notare qui che la risposta effervescente e dotta del Wilson aggiornata, nutrita di nomi a noi vicini, darebbe da pensare. **Chi vincerebbe oggi** il confronto fra romanzo criminale sempre più in auge e romanzo «serio» per usare lo stesso aggettivo scelto in tono canzonatorio dal Maugham?

Di questo inglese innamorato della Costa Azzurra, divenuto a suo tempo famoso con un intramontabile *long seller* intitolato *Schiavo d'amore* (più volte portato sullo schermo), Eugenio Montale mise in risalto «la carriera di scrittore largamente letto e seguito» dal grande pubblico senza tuttavia «perdere il cauto rispetto delle élites, delle minoranze letterarie: uno dei rarissimi autori d'oggi — proseguiva Montale — per i quali il cosiddetto divorzio fra l'arte» e il successo popolare «non è mai esistito». Questo aiuta a spiegare la condiscendente simpatia di Somerset Maugham nei confronti della letteratura criminale.

Passando dalla **teoria alla pratica** Maugham arriva a offrire alcuni **consigli** ai giallisti.

Mettendo a frutto una invidiabile conoscenza del genere poliziesco si concede affermazioni del tipo: «A mio avviso gli autori dovrebbero andarci cauti con gli omicidi. **Uno** è il numero perfetto, due si possono ammettere, quantomeno se il **secondo** è diretta conseguenza del primo, ma è **un errore imperdonabile** introdurre un secondo omicidio solo per ravvivare un'indagine che si teme possa diventare noiosa».

Occupandosi poi del detective, scrive: «È indispensabile che l'investigatore dilettante, per la sua arguzia o per qualche strano vezzo linguistico, **susciti la risata**, perché se un personaggio ci fa ridere non possiamo fare a meno di provare una certa simpatia per lui...».

I saggi raccolti nello *Spirito errabondo* sono **sei**, da non perdere a nessun costo l'ultimo intitolato *Alcuni romanzieri che ho conosciuto*.

Fra loro emerge un **Henry James** ritratto da Maugham con affettuosa perfidia, descrivendone **l'ansia** in modo che arriverà (ritengo) a contagiare più d'un lettore odierno.

E che dire di malizie come questa: «Ci sono persone intelligenti e sensibili che preferiscono Verdi a Wagner, Charlotte Brontë a Jane Austen e il montone freddo al fagiano freddo».

Per concludere: chi può dire che lo snobismo non sia uno dei gradini più elevati della letteratura in una civiltà letteraria estremamente evoluta come quella a cui apparteneva Somerset Maugham?

Se il dibattito avvenisse oggi?
Chi vincerebbe tra le due posizioni?
Maugham – romanzo criminale
Wilson – romanzo 'serio'
L'autore fa capire la sua posizione (è per Maugham e per il 'giallo')

... infatti fa un ritratto flash di Maugham

... e usa il giudizio di Montale: un autore che unisce arte e successo popolare.

... e lo riassume in due modi
Letto dal pubblico – rispettato dalle élites

Si torna al saggio e alla concretezza pratica

Consigli!

Esempio.
Pochi omicidi: attenzione ad introdurne un secondo solo per ravvivare un'indagine

Altro esempio.
Investigatore dilettante – deve suscitare la risata: ci guadagna in simpatia

L'autore, in conclusione accenna alla struttura della raccolta.

Attenzione all'ultimo: altri esempi e campioni di esposizione del contenuto

Henry James – ne descrive con perfidia l'ansia

Ancora esempio.
Citazione per evidenziare l'arguzia di Maugham

Conclusione (introdotta da connettivo testuale)
Snobismo come massimo gradino della letteratura di una civiltà letteraria evoluta.
Ecco il titolo!
Chiusura con domanda retorica

DOMANDE GUIDA

1. Come si spiega il titolo dell'articolo?
2. Di che cosa parla l'articolo?
3. Quale dibattito vi è contenuto?
4. Da quale parte si pone l'autore dell'articolo? Da quali elementi si può cogliere?
5. Quali sono le argomentazioni di Maugham?
6. Quali sono le argomentazioni di Wilson?
7. Qual è il valore di Maugham come artista?
8. In che modo Maugham passa dalla teoria alla pratica?
9. Qual è la struttura del saggio di Maugham?

QUALI POTREBBERO ESSERE TRASFERITE IN UNA CONSEGNA DI TIPOLOGIA B?

- > Qual è la struttura dell'articolo?
- > Quale dibattito vi è contenuto?
- > Quali sono le argomentazioni presentate?
- > Da quale parte si pone l'autore dell'articolo? Da quali elementi si può cogliere?
- > Quale ritratto emerge di Somerset Maugham?

STRUTTURA DELL'ARTICOLO

1. Il saggio sul genere poliziesco (inserito nella raccolta) di S.Maugham
2. La sintesi delle 34 pagine
3. Il dibattito tra Maugham e Wilson
4. Una possibile attualizzazione del dibattito
5. Un ritratto di Maugham
6. Si torna al saggio: dalla teoria alla pratica
7. La struttura della raccolta
8. L'ultimo saggio: esemplificazioni flash
9. Conclusione sullo snobismo

SINTESI (MAX 80 PAROLE)

L'articolo presenta la raccolta di saggi di Somerset Maugham soffermandosi sulla sua esaltazione del romanzo poliziesco e accennando al dibattito seguito alle sue drastiche affermazioni. Si delinea così un rapido ritratto di Maugham, in grado di unire arte e successo popolare, in grado anche di dare consigli agli aspiranti giallisti. L'articolo si conclude con alcune esemplificazioni tratte dall'ultimo saggio della raccolta, a dimostrazione della peculiarità di Maugham letterato.

Il test viene proposto alla classe

CONSEGNE

1. Prima parte. Verifica dell'interpretazione/comprendimento sia locale sia globale
 - > Qual è la struttura dell'articolo?
 - > Quale dibattito è contenuto in esso?
 - > Quali le argomentazioni presentate?
 - > Da quale parte si pone l'autore dell'articolo? Da quali elementi si può cogliere?
 - > Quale ritratto emerge di Somerset Maugham?
2. Seconda parte. Produzione
 - > Sintesi (80 parole max)
 - > Scrivere un commento (max una pagina) che riprenda una delle due tesi del dibattito accennato nell'articolo e provi a sostenerla (anche basandosi su conoscenze acquisite nel percorso di studio)

IL LAVORO SUCCESSIVO ALLA SCRITTURA (RILETTURA, RIFLESSIONE, AUTOVALUTAZIONE, VALUTAZIONE FINALE)

Qui di seguito elenchiamo le attività successive alla scrittura, corredate dalle immagini relative a esempi di esercitazioni e lavoro su piattaforma Moodle.

- > Rilettura del proprio elaborato



The screenshot shows a Moodle page titled "Argomentare". It lists several activities and feedback items:

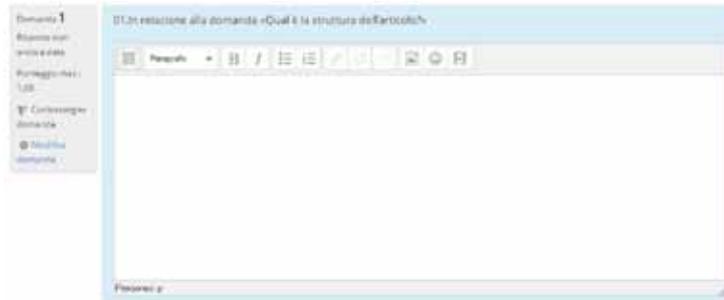
- TestoArgomentativo MODELLOSHEDON
- Laboratorio di scrittura 29 ottobre - 5 novembre
- Unicuique suum
- Feedback laboratorio scrittura del 29 ottobre
 - ✓ Snob ama i polizieschi più di tutto il resto. Alcune domande
 - Maugham. Riflettiamoci un po' su
 - 3A-EXPR-2018-21-Snob ama i polizieschi più di tutto il resto. Alcune domande-risposte date
 - Elocutio. Il nostro parere

- > Riflessione 'a freddo' con commento dettagliato (QUIZ)



The screenshot shows a Moodle quiz question titled "Snob ama i polizieschi più di tutto il resto. Alcune domande". The text of the question is:

Vi ripropongo le stesse domande del laboratorio di scrittura del 29 ottobre.
Qui non ci interessa **chi cosa** avete risposto (lo avete già fatto, in qualche modo 😊) l'interesse è altro.
Quindi, con il vostro elaborato sotto gli occhi, scrivete **sinteticamente** come secondo voi avete risposto ad ogni domanda e che cosa vi sembra ora, a mente fredda e dopo averci riflettuto su, avreste potuto cambiare.



> Autovalutazione sulle singole domande (QUESTIONARIO 1)

Maugham. Riflettiamoci un po' su

1. prova a dare una valutazione... voce per voce

1. Verifica dell'interpretazione/comprendione sia di singoli passaggi sia dell'insieme

	non è presente	non mi ricorda	parzialmente corretto	mi pare corretto	mi piace	mi piace molto
Qual è la struttura dell'articolo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quale dibattito è contenuto in esso?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quali le argomentazioni presentate?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Da quale parte si pone l'autore dell'articolo? Da quali elementi si può cogliere?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quale ritratto emerge di Somerset Maugham?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. prova a dare una valutazione... voce per voce

2. Produzione

	non è presente	non mi ricorda	parzialmente corretto	mi pare corretto	mi piace	mi piace molto
Senesi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Commento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. prova a dare una valutazione generale in relazione all'analisi

3. Verifica dell'analisi e del commento con il testo di partenza

	non è presente	non mi ricorda	parzialmente corretto	mi pare corretto	mi piace	mi piace molto
pertinenza dell'analisi e del commento con il testo di partenza,	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
reflexione e gerarchizzazione degli argomenti,	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
presenza nel commento di elementi che attidono le conoscenze	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
un certo grado di rielaborazione critica personale	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. prova a dare una valutazione generale in relazione alla scrittura

4. Verifica della scrittura

	non è presente	non mi ricorda	parzialmente corretto	mi pare corretto	mi piace	mi piace molto
rispetto dei vincoli posti nella consegna	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
chiarezza, la gerarchizzazione e organizzazione del testo	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
risposta e commento testuali	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
uso corretto ed efficace della punteggiatura	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
richiede e padronanza lessicale	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
correttezza grammaticale (ortografia, morfologia, sintassi)	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
arguità e precisione delle conclusioni e dei riferimenti culturali	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
espressione di giudizi critici e valutazioni personali	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
individuazione corretta di tesi e argomentazioni presenti nel testo proposto	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
capacità di sostenere con evidenza un percorso argomentativo adeguando i contenuti	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
coerenza e congruenza dei riferimenti culturali utilizzati per sostenere l'argomentazione	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

> Autovalutazione sull'analisi e sul commento (QUESTIONARIO 2)

Elocutio. Il nostro parere

1. prova a dare una valutazione... voce per voce

1. Verifica dell'interpretazione/comprendione sia di singoli passaggi sia dell'insieme

	non è presente	non mi ricorda	parzialmente corretto	mi pare corretto	mi piace	mi piace molto
Qual è la struttura dell'articolo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quale dibattito è contenuto in esso?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quali le argomentazioni presentate?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Da quale parte si pone l'autore dell'articolo? Da quali elementi si può cogliere?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quale ritratto emerge di Somerset Maugham?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. prova a dare una valutazione... voce per voce

2. Produzione

	non è presente	non mi ricorda	parzialmente corretto	mi pare corretto	mi piace	mi piace molto
Senesi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Commento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Struttura articolo	Quale dibattito?	Quale argomentazione?	Quale parte l'azione? Da quali elementi si può cogliere?	Quale credito di Malpiani?	Media analisi	Storia	Contenuto	Media produzione
Sintetica ed efficace, ma più spostata ad evidenziare il dibattito che non l'articolo (si cui traccia alcuni passaggi)	6,0 positivo	7,0 si, ma solo accennata	5,3 bene	8,0 positive	7,0 6,8	Non comincia del tutto: buona la prima parte, ma nella seconda traccia alcuni aspetti dell'articolo	buona la parte le conclusioni, poco convincente	7,5 6,8
elaborata presto nella sua sintesi - manca una parte della struttura	7,5 bene: dal resto gli elementi erano stati analizzati nella prima risposta	8,0 Sintetica bene le argomentazioni presentate e le due posizioni in campo - poi ripresa nel secondo foglio	8,5 accettabile. Potere essere migliore se l'avesse sviluppato nel commento	4,0 positive	7,0 7,4	la sintesi non comincia. Sintetica il dibattito, non l'intero articolo!	il sommario cerca di riprendere alcuni passaggi dell'articolo, senza riuscire ad essere convincente. Ci sono inoltre problemi formali (costruzione del periodo, coesione...)	8,0 6,1
La struttura presentata non comincia (presente frammentarietà e omotopia per le essenziali)	5,0 Non inizia il dibattito contenuto nell'articolo	5,0 limitato e poco convincente	5,0 accettabile. Potere essere migliore se l'avesse sviluppato nel commento	4,0 positive (qualche difficoltà espositive)	6,5 5,1	La sintesi non comincia, traccia alcuni aspetti dell'articolo	positiva la prima parte, la seconda risulta ripetitiva	4,5 6,0
la struttura c'è, ma rimane abbastanza sul generico (qualche precisazione in più sarebbe stata apprezzata)	6,7 Unico le due risposte con uno scritto spesso e pertinente alla richiesta	8,0 Unisce le due risposte con uno scritto spesso e pertinente alla richiesta	8,0 Molto convincente e analitico la risposta	8,0 Molto bene. Ben scritto	9,0 6,1	Risulta le sintesi del dibattito più che dell'articolo proposto, che conteneva altre informazioni	il commento risulta convincente e sostanziato da argomentazioni personali	8,0 7,3
Si sofferma più sul dibattito, di fatto rispondendo alle domande successive (risultando di fatto la richiesta: la struttura dell'articolo)	5,7 bene	6,0 cfr pg.12, dove si allunga su tesi e argomentazioni	5,0 non sono d'accordo, ma confermo le riflessioni fatte (sarebbe) (poi anche le motivazioni e sostegno)	7,7 bene	8,0 7,5	Risulta la sintesi del dibattito più che dell'articolo proposto, che conteneva altre informazioni	molto positivo (per forma e contenuto)	8,5 7,5
globalmente positive (anche se tende a dimenticare tutto nel dibattito)	7,0 non è ben espresso	5,7 non comincia: non sembra aver colto bene il dibattito	5,0 positivo, anche se non proprio entusiasmante	7,0 Buon ritratto (per un qualche passaggio che, a livello formale,	8,0 6,5	non inizia tutti gli aspetti presentati dall'articolo	una buona prima parte, poi sembra smarrirsi	6,7 6,2

UNO SCHERZO - “ALLA MANIERA DI ...”: UN FORMAT PARTICOLARE DI TIPOLOGIA B PER SORRIDERE UN PO’: TESTI A CONFRONTO

“Egli sentiva che non ero ancora ben suo ed oltre alla rieducazione, di tempo in tempo, ritornava anche alla cura. Tentava di nuovo i sogni, ma di autentici non ne ebbimo più alcuno. Seccato di tanta attesa, finii coll’inventarne uno”

I. Svevo, La coscienza di Zeno, cap VIII

Proprio come Zeno Cosini qualche volta anche noi siamo tentati di ‘inventare una tipologia’ per prendere in giro ‘il dottore’ della *Coscienza*. Ecco un esempio effettivamente proposto in classe

PRIMA PROVA SCRITTA – ESEMPIO TIPOLOGIA B ANALISI E PRODUZIONE DI UN TESTO POETICO - ARGOMENTATIVO

Testi a confronto di Gianfilippo Caraglia

Il coratto magiglioso

Sei forse tu, coratto magiglioso
che zampilli nella notte?
O sei solo un blasco virzo
che papilla i miei pensieri?
Non temere di spigliare 5
le tue vezze al mondo intero!
Non c’è tempo per scrugliare
i vasilli diamantini ...
Ma il coratto magiglioso,
che si invilla e si scorazza, 10
non tien conto della sbrogliata
ma si infoglia nella spazza.

Il gessillo sbruzzato

Odo bargagli
sbruzzare tra le fronde.
Odo leprozzi
gemigliare in mezzo al mar.
Oh gessillo sbruzzato 5
che fanfagli nella notte
Vieni nel mio gabrozzo
a cincischiar le brozze.
E la luna gnagnarella
che gabizza la panfara 10
Mi par dolce
al suon della gnappetta

da *Sbirugliando tra le frezze*, Coratto Editore, Milano 2009

Gianfilippo Caraglia, Monza 1947, è un poeta vivente. Dopo le prime prove dal vago sapore simbolista, Caraglia ha decisamente imboccato la via di una poesia espressionista, una poesia che fa del significante la vera ragione di vita. La raccolta *Sbirugliando tra le frezze* ha davvero un sapore antico, che le viene dal continuo sforzo di depurare la parola da ogni scoria che la rende ‘serva’, arrivando così a rivelare l’ignoto, ad ‘aprire quei mondi’ che nemmeno Montale aveva osato svelare.

COMPRESIONE E ANALISI

1. Vengono qui proposte due liriche in antitesi del poeta Gianfilippo Caraglia. Riassumi i due testi mettendo in evidenza la tesi poetica principale e gli argomenti adottati di entrambi
2. Su quali fondamenti si sviluppa il lavoro del poeta secondo i due testi?
3. Quale funzione svolgono nell'economia generale del discorso il blasco virzo e la luna gnagnarella?
4. Nella parte centrale dei due testi viene introdotta la contro-tesi: individuala.
5. Nell'ultimo capoverso delle due liriche la parola 'ma' e 'mi' annunciano la sintesi del messaggio in antitesi delle due liriche: riassumilo, evidenziando gli aspetti per te più interessanti.

PRODUZIONE

Esprimi il tuo giudizio sull'attualità delle tematiche espressa dal poeta (ovviamente nelle due contrapposte visioni), recentemente ribadita da gravissimi fatti di cronaca. Scrivi un testo argomentativo in cui tesi e argomenti siano organizzati in un discorso coerente e coeso, che puoi, se lo ritieni utile, suddividere in paragrafi

I due testi sono tratti dal programma di Radio2 610 di Greg e Lillo: tra i vari sketch, infatti, il duo comico ha più volte introdotto il poeta Gianfilippo Caraglia (Simone Colombari) e le sue poesie metasemantiche che ricercano l'effetto comico grazie ai goffi tentativi di Lillo di dare spiegazione a parole che non ne hanno.

Ovviamente, dopo cinque minuti di pura sofferenza, agli studenti – quelli che non ancora se ne erano accorti – è stato spiegato che si trattava di uno scherzo. D'altra parte, il compito era stato programmato per il 1. Aprile.

DALL'ANTILINGUA ALLA LINGUA (E RITORNO): UN LAVORO SUL LESSICO. I BECERONI (RADIO2 – 610)

II.
GRAMMATICALE
LESSICALE-SEMANTICA

Ricchezza e padronanza lessicale

correttezza delle scelte lessicali sul piano semantico; precisione e ampiezza delle scelte lessicali; padronanza dei linguaggi specialistici; adeguatezza delle scelte lessicali sul piano stilistico; eventuali tratti di colloquialità indebita

Per un lavoro sul lessico un po' diverso si può ricorrere ancora alla fantasia creativa della trasmissione radiofonica 610 e, in particolare, al radiodramma Casa Beceroni. Il radiodramma racconta un evento quotidiano, il compleanno della figlia, con un lessico aulico, retorico e letterario.

Il lessico e la comprensione del testo

Il lessico

-  lessicoBeceroni
-  I Beceroni. Sul lessico
-  Beceroni 1
-  Attimi di paura alla lavanderia Loner
-  Attimidipaura antilingua - SINOSI
-  610 Beceronipt1-3 - mp3
-  Parole di uso letterario
-  Casa Beceroni pt1

Questo il percorso seguito:

1. Costruzione dei gruppi
2. Ascolto della prima puntata di 'Casa Beceroni' (2'46": - Radio2 – 610)
3. Consegna ai gruppi della trascrizione della puntata, diverse parti assegnate ai gruppi

LA TRASCRIZIONE DELLA PUNTATA:

CASA BECERONI

610

Cesira, la madre

Alfio, il padre

Manuel, il figlio

Jessica, la figlia

Fede, il fidanzato

Ale, l'amico

È il compleanno di Jessica e tutta la famiglia è riunita a pranzo.

CESIRA - "Figli, orsù il desco è imbandito. Non indugiate oltre ed appropinquatevi."

ALFIO - "Mmmm. Quale accattivante olezzo! Quale leccornie approntasti, mia sposa Cesira?"

CESIRA - "Ah, Alfio. In realtà trattasi semplicemente di alcune pietanze già inscatolate e di pronto consumo. Deh, Manuel. Abbia infine la buona costumanza di tralasciare le ludiche attività della rete."

MANUEL - "Padre"

ALFIO - "Sacripante! Veggo la tua fronte corrucciata, o Manuel. Cosa funesta il tuo umore in codesto giorno di gaia letizia?"

MANUEL - "Padre. Temo che il ciclomotore abbia esalato il suo ultimo respiro. Iersera mi si spense e più non riparti."

ALFIO - "Son queste pene che si patiscono sovente quando si inforcano moderne diavolerie."

MANUEL - "Padre. Altresì mi interrogavo ..."

ALFIO - "Apri il tuo cuore, diletta mia progenie, e più non titubare!"

MANUEL - "Padre. Mi imprestereste la vostra autovettura all'imbrunire?"

ALFIO - "Giammai! Vieppiù ti ribadì la mia avversione verso simili richieste; ed ora tu vuoi inciprignirmi nel giorno del genetliaco di tua sorella Jessica!"

CESIRA - "Alfio, amato consorte. Non adirarti in cotal guisa. Sii più corvivo. Sono certa che Manuel non intendeva cuculiarti."

MANUEL - "Il nocciolo della questione è che voi ascendenti giammai mancate l'occasione di palesar la vostra innata burbanza"

ALFIO - "O numi del cielo"

CESIRA - "Alfio, ti chiedo di non usar più simili eretici turpiloqui in codesta magione. Quale esempio fornisci alla tua progenie?"

ALFIO - "La ragione alberga ancora nelle tue parole, mia diletta sposa. Questo imbelletto sa come piccarmi alla bella!"

CESIRA - "Ritengo a questo punto imprescindibile reclamar Jessica al desco, o non troverà che lacerti e brandelli. Mi vedo costretta ad un compunto sollecito. ... Col vostro permesso"

MANUEL - "Vi chiedo venia, padre, se il mio dir paventò di mancato rispetto".

ALFIO - "il mio indulto ti giunga repente e pregno d'affetto, Manuel. Comprendo come l'imberbe età sia sovente foriera di transeunti collere, postutto"

CESIRA - "Alfio! Jessica più non v'è nelle sue stanze!"

ALFIO - "Sacripante!"

CESIRA - "Oh, Alfio! Qual sorte può essere occorsa alla nostra Jessica!"

4. Ai gruppi viene data una prima consegna: "Individuate i termini che vi sembrano di un registro più elevato e inseriteli nel glossario in piattaforma Moodle" (parole sconosciute, non usate, letterarie)
5. Seconda consegna: cercare il significato



Il glossario viene impostato in modo che i termini inseriti non siano visibili agli altri gruppi.

6. Riflessione condivisa sulla logica delle scelte di individuazione del lessico di registro più alto (e, quindi, sul rapporto con un lessico decisamente particolare).
7. Riflessione condivisa sulla comicità come consapevolezza dello scarto.
8. Si chiede quindi ai gruppi di riscrivere il brano dei Beceroni in uno stile piano (dall'Antilingua alla Lingua) e di inviare il lavoro in uno spazio in piattaforma (si utilizza un '*forum a gruppi separati*')
9. Si procede poi ad una sinossi dei lavori e a un confronto tra le scelte dei gruppi
10. Viene proposto, a rinforzo della riflessione, il famoso passo di Italo Calvino sull'antilingua.

Il brigadiere è davanti alla macchina da scrivere. L'interrogato, seduto davanti a lui, risponde alle domande un po' balbettando, ma attento a dire tutto quel che ha da dire nel modo più preciso e senza una parola di troppo: «Stamattina presto andavo in cantina ad accendere la stufa e ho trovato tutti quei fiaschi di vino dietro la cassa del carbone. Ne ho preso uno per bermelo a cena. Non ne sapevo niente che la bottigliera di sopra era stata scassinata». Impassibile, il brigadiere batte veloce sui tasti la sua fedele trascrizione: «Il sottoscritto, essendosi recato nelle prime ore antimeridiane nei locali dello scantinato per eseguire l'avviamento dell'impianto termico, dichiara d'essere casualmente incorso nel rinvenimento di un quantitativo di prodotti vinicoli, situati in posizione retrostante al recipiente adibito al contenimento del combustibile, e di aver effettuato l'asportazione di uno dei detti articoli nell'intento di consumarlo durante il pasto pomeridiano, non essendo a conoscenza dell'avvenuta effrazione dell'esercizio soprastante». (L'antilingua, "Il Giorno" 1965)

11. Si individua un articolo di cronaca locale (dal quotidiano L'Adige del 5 dicembre 2018) dallo stile piano: "Attimi di paura alla lavanderia Loner".

"Attimi di paura alla lavanderia «Loner» di viale Verona, a Trento, dove nella sera di ieri due persone hanno aggredito l'impiegata e si sono fatti consegnare l'intero incasso della giornata. La rapina è avvenuta alle 19.30, in orario di chiusura. Secondo il racconto del consigliere comunale Marco Santini, titolare dell'azienda, i malviventi si sono intrufolati in un momento in cui non era presente clientela all'interno del locale, e la commessa, sola al momento del fatto, stava per sbarrare la porta dall'interno.

Con il favore del buio, e la mancanza di testimoni in zona, i due, la cui descrizione sommaria è stata riferita alle forze dell'ordine, sono così entrati in azione a volto scoperto. Secondo la ricostruzione ed i rilevamenti effettuati dagli agenti di Polizia di Stato, chiamati subito dopo la rapina ed intervenuti pochi istanti dopo la precipitosa fuga dei responsabili, il tutto si è svolto nell'arco di pochi istanti e senza che la commessa ne risultasse ferita.

«Attualmente - ci ha spiegato lo stesso Santini, qualche ora dopo i fatti - la nostra impiegata è in ancora in stato di choc, ma fortunatamente non riporta alcuna lesione personale. Lo spavento, ad ogni modo, non ha permesso di chiarire alcuni particolari, che rimangono oscuri e indefiniti. Speriamo di riuscire a fare piena luce sull'intera vicenda nella giornata di domani (oggi per chi legge, ndr), in modo da consentire alle forze dell'ordine di identificare i responsabili».

Da quanto raccontato dalla stessa impiegata, i due malviventi, che indossavano dei giacconi neri, sono entrati all'improvviso, muovendosi con grande rapidità. Mentre uno si occupava di fare da «palo», tenendo aperta la via di fuga e controllando la strada, l'altro ha agito da solo, immobilizzando la commessa ed obbligandola a consegnare i contanti presenti all'interno della cassa. Una volta intascati i soldi, i rapinatori, che hanno agito in modo concitato e nervoso, dimostrando ben poco sangue freddo, sono fuggiti di corsa, aspettandosi il tempestivo intervento delle forze dell'ordine.

Dai calcoli effettuati poi dal titolare, è stata sottratta una somma compresa tra i 900 ed i mille euro. «Ci auguriamo di recuperare il malto, ma soprattutto speriamo nella cattura dei rapinatori», ha concluso Santini, che ha lasciato la seduta a Palazzo Thun per precipitarsi alla lavanderia appena informato dell'accaduto.»

12. Si propone, come punto di partenza, una possibile riscrittura del primo paragrafo, con l'esercizio ironico dell'uso di una antilingua magniloquente.

Un timor inopinato al locale deputato a sciacquare i panni denominato "Loner", sito nella via alberata che trae il nome dalla ridente località degli infelici amanti, nella città resa italiana dopo il conflitto del 1918, u', all'imbrunire del passato di, una coppia di individui ha importunato con alterigia e violenza la donzella cui è deputato il rapporto con l'avventore abituale e hanno forzato la suddetta a rilasciar tutta la pecunia che il sudato giorno aveva radunato.

13. Si invitano i gruppi a proseguire la riscrittura in antilingua (si utilizza un 'wiki a gruppi separati')
14. Si conclude poi con una sinossi dei lavori e ad un confronto tra le scelte dei gruppi

Ecco la sinossi

Gruppo 1	Gruppo 2	Gruppo 3	Gruppo 4
<p>Il trafugamento è stato perpetrato dacché l'ombra dello gnomone ubicava a metà strada tra il numero settimo e ottavo, allorché il suddetto ambiente si accingeva a serrare il chiavistello. Volendo dar credito all'opinabile deposizione riportata da colui che prende parte all'assemblea adibita a rappresentare il popolo e ascoltare il volere di codesto, che fu battezzato con il nome di Marco Santini, detentore del soprascritto loco, i lestofanti avrebbero osato insinuarsi allorquando non alcuno di coloro che usano avvalersi del servizio porto dal locale sostava entro quelle mura, giusto allora che l'addetta alla ricezione dei consumatori, scortata da nessuno fuor che da sé stessa durante il tempo della vicenda anteriormente citata, era in procinto di imprimere il giro a quella chiave che entrata nella toppa avrebbe sprangato l'entrata senza che alcuno esternamente avesse compiuto quest'azione. Profittante della silente ora degli strigidi, e del mancato occhio di incriminanti scrutatori, il duo, la cui immagine per sommi capi è stata resa a chi di dovere suole scovarne l'identità, ha prediletto un gesto a viso ignudo. Intendendo corretto il ripristinarsi dell'accaduto e il sondaggio analitico attuato da quello che un tempo fu il corpo della regia guardia per la pubblica sicurezza, senza indugio interpellato allorché la ruberia ancor aveva da concludersi, giunti in tempo prodigiosamente minuto ma non si celermente da anticipare il ripiegamento a rotta di collo di coloro che si fecero rei di deplorevole misfatto,</p>	<p>Il latrocinio si compì all'imbrunire nel momento in cui gli uomini, reduci da una giornata lavorativa, rincasano. Per quanto riferito da Marco Santini, colui che fruisce delle nomine di partecipante alle politiche cittadine u' viene decretata la sorte dell'urbe e di gerente del suddetto ente, si stima che i malvivitosi si siano immessi allorquando il tinello era deserto, eccetto per la presenza dell'addetta al lavoro, in procinto di serrare l'adito dall'interno. Servendosi dell'offuscamento fornito dalla notte, che tutto rende ignoto, e della mancanza di teste, i due malvivitosi, la cui fisionomia sommaria è risaputa dalla squadra mobile, si sono infiltrati senza alcunché che celasse il loro volto. L'organo del potere esecutivo dello stato responsabile della pubblica sicurezza, interpellato immediatamente dopo il latrocinio, è sopraggiunto dopo la ritirata dei rei. Il furto, secondo la ricostruzione ed i rilevamenti adempiuti, è stato lesto e la dipendente non ha riportato alcuna lesione. Sinora – ha dispiegato Marco Santini – colei che presenziava al tempo dell'avvenimento è tuttora trasecolata, tuttavia non ha subito alcun danneggiamento. Il turbamento non ha concesso di delucidare le minuzie, le quali rimangono astruse e insolute. Auspichiamo di delucidare l'avvicendamento acciocché coloro che dirigono l'ordine pubblico e assicurano il rispetto delle leggi possano individuare i malfattori. Basandosi sull'onesta deposizione di colei che obbedisce con asservimento alle ingiunzioni del proprio gerente, i due che per i loro intrecci vengono qualificati come malfattori, i quali erano cinti di duvet del colore dei buoi e della morte, si sono addentrati nell'ambiente con fare repentino, muovendosi con tale sveltezza che contraddistingue i più prestigiosi predatori. Nel periodo di tempo in cui il primo dei due malviventi faceva quel che nel comune gergo viene qualificato come "palo", reggendo dischiuso quell'uscio che sarebbe stavo il passaggio per il fuggifuggi e vigilando la via, l'alt'uno ha operato nella più assoluta libertà, rendendo immobile la persona che all'interno di uno stabile lavora con la pecunia e vincolandola a depositare l'intero ammontato di bezzi che comparivano nel luogo conforme alla conserva del conquisbus. Posteriormente ad aver incamerato la pecunia, i compitori del sopracitato ladroneccio, pervasi nel mentre da un sentimento di concitazione e paturnie, che ha dato adito al conseguente palesamento di una carenza di razionalità, si sono apprestati celermente alla fuga, al fine di eludere eventuali operazioni da parte di coloro i quali si occupano di garantire la sicurezza cittadina. Stando alla quantificazione effettuata dal detentore dell'attività, pare che sia stata trafugata un'entità che si aggira attorno alle novecento o mille eurovalute.</p>	<p>La rapina è avvenuta alle 19.30, in orario di chiusura.</p> <p>Il latrocinio si è adempiuto al tempo del desinare, laddove la malcapitata fanciulla era sul punto di reiterarsi nel suo magione, non che nel suo nido di distensione.</p> <p>Secondo il racconto del consigliere comunale Marco Santini,</p> <p>Conformemente all'esautorazione dell'affiliato della consultazione campanilistica che porta il nome del fedele del Redentore che recisse la seconda Buona Novella e il cognome dell'assallitore croato che porta sulla livrea il numero 19</p> <p>titolare dell'azienda, i malviventi si sono intrufolati in un momento in cui non era presente clientela all'interno del locale e la commessa, sola al momento del fatto, stava per sbarrare la porta dall'interno</p> <p>detentore dell'impiego, i lestofanti, giovani del tempo benigno mancante di fautori nell'esercizio commerciale si ficcarono intro tempo prima che la lavorante scompagnata, l'ingresso serrasse per la chiave del Pietro.</p> <p>Con il favore del buio, e la mancanza di testimoni in zona, i due, la cui descrizione sommaria è stata riferita alle forze dell'ordine, sono così entrati in azione a volto scoperto. Secondo la ricostruzione ed i rilevamenti effettuati dagli agenti di Polizia di Stato, chiamati subito dopo la rapina ed intervenuti pochi istanti dopo la precipitosa fuga dei responsabili, il tutto si è svolto nell'arco di pochi istanti e senza che la commessa ne risultasse ferita.</p> <p>In virtù del servizio dello stigio, e la penuria di spettatori nella contiguità, i due, la cui rappresentazione compendiata è stata notificata al gendarme, hanno agito senza alcuna bautta. Congruentemente alla ricreazione e ai rilievi adempiuti dai delegati della madama italiana, messi al corrente immantinente poscia l'estorsione e adoperati un esiguo numero di baleni in seguito all'avventata fuga dei malandrini, l'accadimento è perdurato in capo a modici momenti e in mancanza di lesioni da parte della bottegaia.</p>	<p>Il latrocinio ebbe luogo all'imbrunire, giacché l'adito era sul punto di essere asserragliato. Conforme alle dizioni proferite da Santini, il quale funge da plenipotenziario della congregazione di bipedi socialmente approntati e porta il nome del veneziano che nel 1271 intraprese il cammino verso il loco più remoto all'epoca conosciuto -nonché detentore dell'affiliato- i lestofanti si intrufolarono nel locale nel lasso di tempo in cui non vi era presenza alcuna, fuorché la piazzista, prossima a sprangare l'uscio.</p> <p>"Attualmente - il medesimo Santini ci ha chiosato, qualche tempo relativamente breve posteriore all'accaduto - la peculiare addetta al negozio vittima di latrocinio è tutt'ora concitata, tuttavia, per buona sorte, non riporta alcuna fenditura corporea. Lo sgomento, ciò nonostante, non ha accondisceso di appurare certune minuzie, le quali permangono astruse e sfuggenti. Auspichiamo di conseguire a sbrogliare la completa traversia nelle venture 24 ore, dimodoché sia accondisceso ai tali addetti alla sicurezza pubblica di identificare gli imputabili." Rispetto a ciò enunciato dalla equipollente stipendiata, ambedue i lestofanti, i quali cingevano dei giubbboni di parvenza fosca, eruppero estemporaneamente, adempiendo la prestazione con sesquipedale alacrità. Laddove lo scompagnato annoverava la mansione di "stollo", serbando dischiusa la volta di ripiegamento ed assodando il carrozzabile, il redivivo adoperò unicamente, inibendo la movenza della piazzista ed vincolandola al prodigare le pecunie racchiusa nella madia. Posteriormente al procacciamento della valuta, i gaglioffi, i quali espletarono l'intreccio concitatamente e nevrastenicamente, appurando parco ardimiento, disertando celermente, indugiando la solerte ingerenza di coloro i quali patrocino l'incolumità.</p>

SCRIVERE CHIARO, UN'ESIGENZA DI TUTTI

L'Unione Europea ha pubblicato, nel febbraio del 2016, un documento rivolto al «personale della Commissione europea che si trova a dover redigere documenti di diverso tipo. A prescindere dalla loro natura – testo legislativo, relazione tecnica, verbale, comunicato stampa o discorso – documenti chiari risultano più efficaci in quanto di più facile e rapida comprensione. Questa guida vuole essere un aiuto a scrivere in modo chiaro, che lo si faccia nella propria madrelingua o in una delle altre lingue ufficiali, tutte lingue di lavoro della Commissione come statuito dal regolamento n. 1/1958 del Consiglio (tuttora vigente).

La guida contiene dunque suggerimenti e non regole; all'atto di applicarli è bene tener conto delle finalità che il documento si prefigge e del pubblico cui è destinato.»²⁵

L'uso può essere molto produttivo per l'educazione alla scrittura.

Di seguito un quadro sinottico tra le competenze indicate dal MIUR per la valutazione della Prima Prova e le indicazioni di *Scrivere chiaro*.

Griglia MIUR	Scrivere Chiaro (Documento della UE)	pp
<p>Ideazione, pianificazione e organizzazione del testo</p> <p>distribuzione del contenuto in paragrafi e capoversi; equilibrio tra le varie parti; uso adeguato di sintassi, connettivi e punteggiatura per scandire e collegare i passaggi concettuali del testo; riconoscibilità della gerarchia delle informazioni e dei legami tra di esse; scorrevolezza, facilità e piacevolezza di lettura</p>	<p>Scegliete intestazioni di sezioni e altri segnali grafici che rendano le informazioni chiave facilmente reperibili eliminando la necessità di doverle ripetere in tutto il documento. Usate intestazioni e sottotitoli esplicativi per dare rilievo ai punti più importanti.</p> <p>L'introduzione e la conclusione sono spesso le parti più lette. Può succedere che un lettore vada direttamente alla conclusione. Fate quindi in modo che sia chiara, concisa e pertinente.</p>	5
<p>Coerenza e coesione testuale</p> <p>tema principale sempre ben evidente; assenza di incoerenze; assenza di "salti" logici o temporali che rendano difficoltosa la comprensione; presenza di una progressione tematica; selezione delle informazioni rispondente al criterio della completezza e della funzionalità; uniformità del registro; omogeneità dello stile; uso efficace dei principali coesivi (ricorso a iponimi, iperonimi, sinonimi e sostituenti per evitare le ripetizioni; ellissi di parti implicite)</p>	<p>Assicuratevi che risulti chiara la concatenazione delle varie parti del testo, in modo da aiutare i lettori a seguire il vostro ragionamento e la logica del discorso.</p> <p>Esporre le informazioni in modo ordinato cosicché i lettori possano capire immediatamente ogni frase.</p>	5, 7
<p>Ricchezza e padronanza lessicale</p> <p>correttezza delle scelte lessicali sul piano semantico; precisione e ampiezza delle scelte lessicali; padronanza dei linguaggi specialistici; adeguatezza delle scelte lessicali sul piano stilistico; eventuali tratti di colloquialità indebita</p>	<p>... evitare le ambiguità</p> <p>Eliminate i sostantivi inutili: i verbi rendono il discorso più scorrevole</p> <p>Non inzeppate il vostro documento di espressioni ridondanti</p> <p>Evitate di ripetervi.</p> <p>... evitare di cambiare le parole soltanto per il bello stile</p> <p>È diffusa l'idea che usare parole diverse per designare lo stesso oggetto renda un documento meno noioso.</p> <p>A prescindere dalla legittima esigenza di evitare cacofonie, assonanze ecc., anche in questo caso si rischia di confondere il lettore.</p> <p>... preferire la forma positiva alla negativa</p> <p>I messaggi concreti sono chiari, mentre il linguaggio astratto può risultare vago e fuorviante.</p> <p>Preferite la forma attiva dei verbi</p> <p>Quando è possibile usate parole più semplici. Un linguaggio semplice non vi farà sembrare meno colti o eleganti, ma conferirà anzi maggior credibilità alle vostre parole.</p> <p>Evitate le espressioni gergali o perlomeno spiegatele</p>	7, 8 6, 7, 8, 9, 10 6,12

²⁵ Il documento è utile e facilmente reperibile in rete: fare una ricerca con le parole chiave "scrivere chiaro commissione europea"

Griglia MIUR	Scrivere Chiaro (Documento della UE)	pp
<p>Correttezza grammaticale (ortografia, morfologia, sintassi); uso corretto ed efficace della punteggiatura</p>	<p>Siate quanto più possibile concisi.</p> <p>Per ogni sezione e ogni parola occorre chiedersi se siano veramente necessarie. Eliminate il superfluo, badando però a salvaguardare la chiarezza del messaggio.</p> <p>Frazi inutilmente lunghe rappresentano un grave ostacolo alla chiarezza nei documenti. Cercate di spezzettarle in frasi più corte ricordandovi però d’inserire opportuni elementi di connessione (“inoltre”, “peraltro”, “infatti”, “invece”, “perciò”, “di conseguenza”) che rendano il discorso coerente e fluido al tempo stesso.</p> <p>Cercate di spezzettarle in frasi più corte ricordandovi però d’inserire opportuni elementi di connessione (“inoltre”, “peraltro”, “infatti”, “invece”, “perciò”, “di conseguenza”) che rendano il discorso coerente e fluido al tempo stesso.</p>	5, 6
<p>Ampiezza e precisione delle conoscenze e dei riferimenti culturali</p> <p>inquadramento del tema da trattare in un contesto di riferimento; capacità di selezionare e gerarchizzare le informazioni; ricorso a diversi tipi di informazione; essenzialità e funzionalità delle informazioni</p>	<p>Punti essenziali del testo Per stabilirli occorre:</p> <ul style="list-style-type: none"> > Decidere qual è il messaggio da trasmettere. > Elaborare un elenco o uno schema (cfr. l’illustrazione) che riporti senza un ordine particolare tutti i punti salienti del documento. > Sopprimere quanto è irrilevante. > Raggruppare per argomento i punti restanti. > Colmare eventuali lacune prendendo nota dei dati da controllare e/o degli esperti da consultare <p>COSA? Il messaggio essenziale CHI? Le persone interessate QUANDO? Giorni, ore, tempi, scadenze DOVE? Luoghi COME? Circostanze, spiegazioni PERCHÉ? Cause e/o obiettivo QUANTO? Dati calcolabili e misurabili</p> <p>valorizzare le informazioni che contano collocandole al posto giusto nella frase! Un altro metodo utile è quello delle sette domande, noto fin dall’antichità (Quis? Quid? Quibus auxiliis? Cur? Quomodo? Quando?), il quale consente d’identificare le informazioni di maggior rilievo.</p> <p>Se il documento contempla un sommario cominciate da lì: potreste accorgervi che basta quello!</p> <p>All’occorrenza tentate di dare un finale forte alle vostre frasi — è la parte che i lettori ricorderanno.</p>	3, 5, 7
<p>Espressione di giudizi critici e valutazioni personali</p> <p>capacità di fare affermazioni sostenute da adeguati riscontri di tipo culturale o da adeguate argomentazioni; autonomia e personalità del giudizio vs ricorso a stereotipi e luoghi comuni</p>	<p>Coinvolgeteli evitando uno stile troppo impersonale, senza diventare però troppo familiari.</p> <p>— Immaginatevi quali domande potrebbero porre e accertatevi che il documento vi dia risposta.</p> <p>Tenete vivo il loro interesse. Fornite loro esclusivamente le informazioni di cui hanno realmente bisogno, tralasciando dettagli superflui</p>	4

5 Repertorio di prove ed esercitazioni

Proponiamo qui parte del materiale prodotto, discusso e condiviso durante il corso. Si tratta di esercitazioni o modelli di esercitazione per l'educazione alla scrittura in particolare durante il triennio della Scuola secondaria di secondo grado e di simulazioni di tipologie per l'Esame di Stato.

Alcune proposte sono vere e proprie simulazioni di tipologie di prova. Altre sono esercitazioni per far allenare i ragazzi con specifiche procedure e abilità e tecniche della scrittura. Un testo completo è come una maratona: i maratoneti non si allenano facendo ogni volta 42,195 km, bensì hanno un programma di avvicinamento progressivo e perfezionamento di singole parti della prestazione finale. Anche l'avvicinamento al compito finale è un allenamento di quel tipo: variato, complesso, pianificato, personalizzato, performante, monitorato, controllato, corrispondente alle esigenze, frazionato. *Nulla dies sine linea*.

Non sottovalutiamo nemmeno il principio di imitazione: i testi su cui esercitarsi devono essere belli, ben scritti, davvero interessanti e significativi, pregnanti, adatti per l'esercizio che si conduce. Anche il docente può insegnare attraverso la pratica (c'è un principio interessante nell'insegnamento/apprendimento: prima ti faccio vedere come si fa, poi lo fai tu), e mostrare agli studenti come si scrive (per esempio facendo il loro stesso compito, qualche volta) è un ottimo modello e incentivo.

Gli esercizi da pg. 92 a pg. 103 (fino a *Le piccole virtù*) sono di Michele Ruele, quelli da pg. 104 a pg. 112 di Bianca Barattelli.

ESERCITAZIONE DI SCRITTURA E REVISIONE DA *COME SI SCRIVE UN SAGGIO* DI D.F. WALLACE

Proponiamo alla classe una modalità di lavoro che prevede

- A. la **scrittura del testo (in classe o a casa)**
- B. la lettura e la **“correzione” del testo da parte di un compagno (entro tre giorni)**
- C. la **revisione e la consegna all'insegnante sia del testo sia della “correzione” (entro cinque giorni)**

Per farlo, ci facciamo aiutare allo scrittore americano David Foster Wallace, riprendendo il suo *Come si scrive un saggio* (l'articolo completo è apparso su “la Repubblica” del 3/9/2017²⁶). Alla fine del lavoro il docente e ogni studente avranno tre valutazioni: prima stesura o bozza, seconda stesura, lettera scritta al compagno.

Il testo scritto da ogni componente della classe sarà rivisto da un compagno, che gli scriverà una lettera: questa lettera andrà consegnata alla fine del lavoro insieme al compito, e sarà valutata dall'insegnante.

²⁶ “Come si scrive un saggio” - <https://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2017/09/03/come-si-scrive-un-saggio42.html>

Ecco la consegna:

Prima fase: scrittura della bozza, annotazioni e lettera.

Si formano le coppie di studenti-scrittori, meglio se in modo casuale, per sorteggio.

Ognuno scrive la propria prima stesura. Poi la consegna al compagno e al docente (si possono fare fotocopie, oppure ancora meglio si può lavorare condividendo i file).

Oltre ad annotare a mano i commenti a margine della bozza dovete scrivere una risposta generale coerente — una lettera, diciamo. La lettera e la bozza annotata a mano vanno restituite al collega all'inizio della lezione del 30 aprile. Assicuratevi di fotocopiare o stampare una seconda copia della lettera, che andrà consegnata insieme al saggio finale il 5 maggio.

Si può anche non dare voto alle lettere in sé, ma è ovvio che se il lavoro di revisione è superficiale e scadente sulla bozza del collega il voto finale sarà penalizzato.

COME REDIGERE LA LETTERA?

COME AIUTARE I VOSTRI COMPAGNI A MIGLIORARE IL LORO TESTO?

Una lettera utile alla bozza del vostro collega probabilmente conterrà commenti su tutti o quasi i punti che per semplicità vi elenco qui di seguito. Non vanno necessariamente presi in successione, a meno che non serva a facilitarvi il compito.

1. Individuate quella che sembra la tesi o il concetto generale della bozza. Se non vi è chiaro quali siano, elencate quelli che vi sembrano più verosimili.
2. Dite all'autore se trovate interessante o meno la sua tesi. Cioè, se aggiunge qualcosa di sostanziale alla vostra lettura [...]. Se non aggiunge niente, potreste suggerire qualche sistema per rendere la tesi più interessante.
3. Se, invece, la tesi generale vi sembra poco plausibile o convincente, o se trovate serie obiezioni che l'autore non ha considerato, segnalatele.
4. Descrivete, in non più di un breve paragrafo, l'argomento generale a sostegno della tesi. Se vi risulta impossibile, spiegate il perché, cercando di identificare i punti che trovate confusi o poco chiari.
5. Individuate due parti dell'argomento generale che sembrano relativamente forti/persuasive/efficaci.
6. Individuate due parti dell'argomento generale che sembrano relativamente deboli/poco persuasive/inefficaci.
7. L'autore usa espressioni o termini astratti (per es. "disperazione", "gender", "felicità", "scoperta di sé") il cui significato preciso all'interno del saggio non vi è chiaro?
8. Dite all'autore se le varie parti della bozza si combinano bene. Sta guidando il lettore da una parte all'altra della sua tesi con abilità e coerenza? Se non è così, cercate di individuare alcuni punti in cui avete perso l'orientamento o non avete capito dove il discorso andava a parare.
9. Dite all'autore se il suo uso delle citazioni o i riferimenti dal materiale di partenza o da fonti secondarie risulta efficace. Alcune delle risposte sembrano poste soltanto per soddisfare il rispetto delle consegne? Ci sono citazioni inutilmente lunghe? Le citazioni sono ben presentate, si fondono in maniera fluida con la prosa dell'autore oppure sembrano buttate lì a casaccio? Se avete già familiarità con il formato MLA (nel nostro caso: con le convenzioni

di stile e impaginazione. Se scrivete i testi al computer, le convenzioni MLA sono disponibili con una ricerca in rete), le citazioni sono riportate correttamente?

10. Individuate (a margine della bozza se non nella lettera) eventuali errori sintattici basilari riscontrati che violano le norme sul formato e lo stile corrette o che sono stati discusse in classe (Anche in questo caso, si tratta di rispettare le norme grafiche, linguistiche, di impaginazione, titolazione ecc.). Siccome le bozze finali contenenti errori del genere saranno severamente penalizzate, avete l'occasione di rendere al vostro collega un grande favore.
11. Tenendo presente che l'autore avrà cinque giorni per correggere la bozza di lavoro, date almeno due consigli di carattere generale per migliorare il saggio.

COMPOSIZIONE BREVE CON VINCOLI

Composizione breve (1-2 colonne foglio protocollo) – solo argomentazione

Far svolgere alcune composizioni brevi (200-250 parole) in cui lo studente deve sostenere la tesi espressa dal titolo. È di importanza fondamentale che lo studente rispetti l'obbligo di sostenere la tesi espressa dal titolo anche se non la condivide.

Infatti, si acquisisce la capacità di sostenere adeguatamente le proprie opinioni solo dopo aver compreso i meccanismi e le tecniche dell'argomentazione.

La struttura del testo avrà una introduzione, un numero (anche predefinito) di argomentazioni, una conclusione.

Il testo deve possedere solo le argomentazioni, non quindi documentazione o esemplificazione. L'esercizio può essere ripetuto variando il destinatario e perciò inducendo lo studente ad adeguare le argomentazioni a destinatari diversi.

Combinare molti vincoli educa lo studente a governare il testo in condizioni di difficoltà e lo rende particolarmente consapevole dell'utilità di una buona progettazione.

Composizione breve (2-3 colonne foglio protocollo) – argomentazioni con fonti ed esempi

Sostenere la tesi espressa nel titolo in un testo di 500 parole, o due colonne di foglio protocollo (con tolleranza del 10% in più o in meno) con questi vincoli:

- > costruire un testo con introduzione, 3 unità argomentative e conclusione;
- > usare per ogni unità almeno una fonte documentaria;
- > inserire in ogni unità un'esemplificazione (che può anche essere tratta dalla documentazione);
- > usare una fonte documentaria sotto forma di citazione;
- > usare una fonte documentaria sotto forma di riassunto;
- > usare la tecnica del confronto
- > indicare in apposite note a piè di pagina l'indicazione bibliografica delle fonti usate;
- > rispettare il limite di tempo indicato (2 ore scolastiche) e la quantità del testo.

RIASSUMERE NEL TITOLO L'ARGOMENTO E LA TESI

Il titolo di un testo argomentativo si forma, per esempio, incrociando un argomento a una tesi. La tecnica è diffusa ed è connessa alla struttura tipica della frase italiana fondata sulla successione tema-rema: conoscerla aiuta sia a inventare titoli sia a riconoscere nei titoli preesistenti l'organizzazione argomentativa del testo.

Il patrimonio artistico italiano (argomento) non è tutelato bene (tesi)

La vita in montagna (argomento) è più salutare (tesi)

Lo studio dell'argomentazione (argomento) aiuta le relazioni con gli altri (tesi)

INTERPRETAZIONI A CONFRONTO – CECCO ANGIOLIERI

Su *S'i' fosse foco* di Cecco Angiolieri

- > In un suo saggio del 1908, lo scrittore Luigi Pirandello sostiene che Cecco Angiolieri è un poeta superficiale:
 - «Egli tiene sempre da una parte, e sappiamo purtroppo che parte sia; e mai né contrasti né contraddizioni in lui [...]; e la sua malinconia, determinata da cause a noi ben note, non ha nulla a che vedere col profondo e sottile sentimento filosofico dell'umorista. Restano le volgarità e le trivialità»
- > Sei d'accordo con questo giudizio?
- > Che cos'è il "sentimento filosofico dell'umorista" (per rispondere, trovi spiegazioni nel testo stesso, o puoi farti dare spiegazioni dall'insegnante, o fare una ricerca su che cos'è l'umorismo secondo Pirandello)?
- > A che cosa allude Pirandello con le frasi «e sappiamo purtroppo che parte sia...» e «determinata da cause a noi ben note»?
- > Ci sono scrittori che a tuo avviso possiedono le caratteristiche che secondo Pirandello Cecco Angiolieri non ha, cioè sanno fare ridere o sorridere e allo stesso tempo fanno pensare in modo intelligente?
- > Fare poesia attraverso le maledizioni. Conosci altre poesie o canzoni (pop, rock, rap) in cui si fa uso delle maledizioni?
- > Se scrivessi tu il tuo personale "*S'i' fosse foco*", che cosa o chi vorresti incendiare e mandare in rovina?

INTERPRETAZIONI A CONFRONTO – I PROMESSI SPOSI

Ecco qui di seguito due giudizi, di segno opposto, sui Promessi sposi e sull'impianto ideale del romanzo di Manzoni. A quale ti senti di aderire, e perché? E quali sono invece i motivi del tuo disaccordo?

Romanzo senza amore del conformismo

Ora è inutile sottolineare fino a che punto i *Promessi sposi* siano asessuati. È letteratura da far passare tra tutte le mani, e di preferenza fra quelle dei bambini di dieci e dei vegliardi di novant'anni. L'amore di Renzo e Lucia è strettamente casto. Neanche per idea che essi desiderino andare a letto insieme. La madre di Lucia è sempre presente agli incontri, e Manzoni trova ciò normale e perfetto (gli abusi della società del XVII secolo non consistevano in questo ai suoi occhi). In realtà, ciò di cui ciascheduno dei due giovani è innamorato è, non già l'altro, ma, attraverso l'altro, il matrimonio. Ecco l'origine dell'entusiasmo di tutti i padri di famiglia per il libro di Manzoni. Nelle colpevoli mire di don Rodrigo per Lucia, non si sente mai qualche cosa che somigli al desiderio; si tratta del semplice abuso di potere di un tirannello locale, seguito da una scommessa con un cugino (...) La sola manifestazione di emozione femminile che egli ritenga è il fatto che Lucia divenga "rossa, rossa, rossa" quando le circostanze la portano a dire a qualcuno, non già che lei ama Renzo, ma che ha scelto di sposarlo. (...) Tutti i grandi romanzi sono all'opposizione. L'Italia non ha né le sue Anime morte [romanzo del russo Gogol'] né il suo Bel-Ami [romanzo del francese Maupassant]. Non ci voleva nessun coraggio a scrivere I promessi sposi, e questo libro passa scrupolosamente sotto silenzio le vere questioni che tormentano l'uomo moderno (...) È normale che l'Italia ufficiale e conformista non abbia mai cessato di riconoscersi senza dover sopportare di essere discussa. È pure normale che gli stranieri possano difficilmente esserne attratti con un qualsiasi interesse.

Jean-François Revel, *Per un'altra Italia*, 1958

Coscienza altissima e inflessibile

Alla fine, una grande luce spirituale che non s'appaga di se stessa, immobile e sazia, ma tende fervidamente a tradursi in norma di vita; e non si rassegna alla realtà, anzi non esita ad aggredirla con risolutezza nelle sue convenzioni più ridicole e assurde, nei suoi istituti più falsi e consunti, e coerentemente svela – sotto la presunta fatalità degli accadimenti umani, dei soprusi, delle violenze – l'effettivo sviamento delle coscienze, il loro responsabile farsi, per ignoranza o egoismo, superbamente ovvero maliziosamente sorde alla voce della verità. Di qui nasce, nell'ambito dell'arte manzoniana (anzi, a suo sostegno e permanente stimolo), la polemica senza quartiere contro la falsa e corruttrice educazione, il filisteismo, il principio d'autorità, il diritto fondato sulla forza, la erudizione accademica, l'intolleranza e il fanatismo, la superstizione e l'ignoranza, il quieto vivere, la viltà e la rinuncia, il sentimentalismo e la moda erotica, l'unzione e l'ipocrisia religiosa, l'incompetenza e l'arroganza, i falsi splendori dell'onore mondano e via dicendo. Tutta una serie di obbiettivi precisi, esattamente definiti nella sfera morale e in quella storica, su cui si esercitarono, alternando il tono alto dell'indignazione a quello sottile e ben dissimulato dell'ironia, la coscienza attentissima e inflessibile del Manzoni, la sua cultura e il suo intelletto di borghese arditamente liberale, di cristiano schiettamente illuminato.

Lanfranco Caretti, *Manzoni. Ideologia e stile*, Einaudi, Torino, 1972

ARGOMENTARE – TRACCIA DI TIPO B

FISICA E FILOSOFIA

Secondo il fisico Victor Stenger, in un articolo apparso su “Le Scienze” del 16 maggio 2015 dal titolo *Anche i fisici sono filosofi*, i contatti fra pensiero speculativo e fisica sono necessari: la filosofia e la fisica sono entrambe discipline indispensabili per capire il mondo. Non tutti la pensano così. Eccone un estratto. Lo puoi leggere tutto nell’edizione on-line della rivista.

Nel settembre 2010 Stephen Hawking e Leonard Mlodinow spararono una bordata che risuonò in tutto il mondo accademico e non solo. Nella prima pagina del loro libro *Il grande disegno* hanno scritto: «La filosofia è morta», perché «i filosofi non hanno tenuto il passo con gli sviluppi moderni della scienza, in particolare della fisica. Gli scienziati sono diventati i portatori della torcia della scoperta nella nostra ricerca della conoscenza.» (...) Le domande che la filosofia non è più in grado di gestire (se mai lo è stata) sono: Come si comporta l’universo? Qual è la natura della realtà? Da dove proviene tutto? L’universo ha bisogno di un creatore? Secondo Hawking e Mlodinow, solo gli scienziati – e non i filosofi - possono dare le risposte.

(...) Ciò che possiamo dire è che i fisici che criticano i filosofi puri ne sanno di scienza più (della maggior parte) dei filosofi di professione e che si basano sulle osservazioni e sugli esperimenti più che sul puro pensiero, ma non che non stanno filosofando. Di sicuro, quindi, la filosofia non è morta.

COMPRENSIONE E ANALISI

- > Chi sono Stephen Hawking e Leonard Mlodinow?
- > Che idea hanno proposto questi due autori del rapporto fra filosofia e scienza?
- > Perché Victor Stenger, l’autore dell’articolo, cita Hawking e Mlodinow? È d’accordo con quello che sostengono?
- > Qual è l’argomento principale che Stenger utilizza per sostenere la propria opinione?

SVILUPPO E INTERPRETAZIONE

- > Qual è il tuo punto di vista? Ritieni che il fisico e gli scienziati abbiano bisogno dei filosofi e del pensiero speculativo o bastano l’osservazione e i dati quantitativi per dare spiegazione del reale?

SCRITTURA DA SCRITTURA

L'esercizio consiste nel comprendere e innestarsi nel processo espositivo-argomentativo di un brano di saggistica, e completarlo con un nuovo paragrafo secondo vincoli dati.

da Lucio Russo, *L'America dimenticata*, Mondadori Education, 2013

CAP. 1.1 EVOLUZIONE BIOLOGICA ED EVOLUZIONE CULTURALE

Un tempo l'evoluzione biologica che ha dato origine all'uomo era concepita come un processo lineare e progressivo verso una crescente perfezione, culminante nel moderno Homo sapiens. Riproponiamo una famosa illustrazione, ormai diffusa soprattutto in versioni caricaturali, che illustra bene questa concezione.

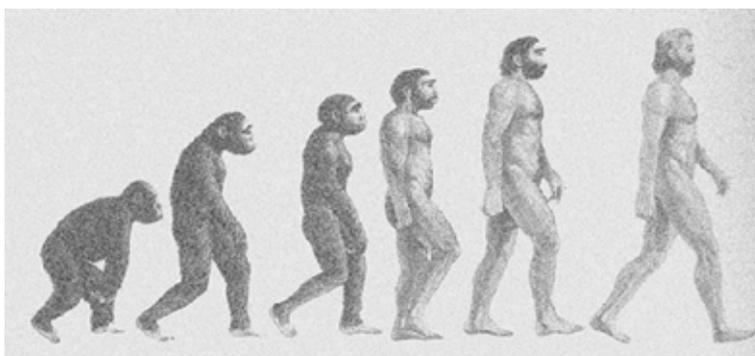


Figura 1 | L'evoluzione verso Homo sapiens, concepita come lineare e progressiva.

Si trattava dell'estensione al livello biologico di uno schema di evoluzione progressiva che è ancora in genere accettato nell'ambito della storiografia. Al cacciatore-raccoglitore subentrerebbero fatalmente il pastore e l'agricoltore; lo sviluppo dell'agricoltura porterebbe poi alla formazione di città e Stati; avvento di queste istituzioni si accompagnerebbe all'introduzione della scrittura e dell'"alta cultura"; l'evoluzione approderebbe poi ineluttabilmente, attraverso fasi successive, alla civiltà attuale, caratterizzata da capitalismo, democrazia parlamentare, conoscenze scientifiche e tecnologia raffinata.



Figura 2 | L'evoluzione culturale, concepita come lineare e progressiva.

Oggi l'idea di un'evoluzione lineare, della quale noi stessi rappresenteremmo il culmine, non ha più alcun credito tra i biologi, che hanno riconosciuto che un modello più realistico dell'evoluzione degli ominidi è quello "a cespuglio", con diverse specie evolute da un ceppo comune e a lungo coesistenti, che hanno esplorato direzioni alternative di sviluppo. La circostanza che una di queste specie sia infine riuscita a prevalere su tutte le altre, eliminandole e dando origine alla cultura umana, è ora considerata uno dei tanti eventi irripetibili e imprevedibili dell'evoluzione e non un suo fine predeterminato.

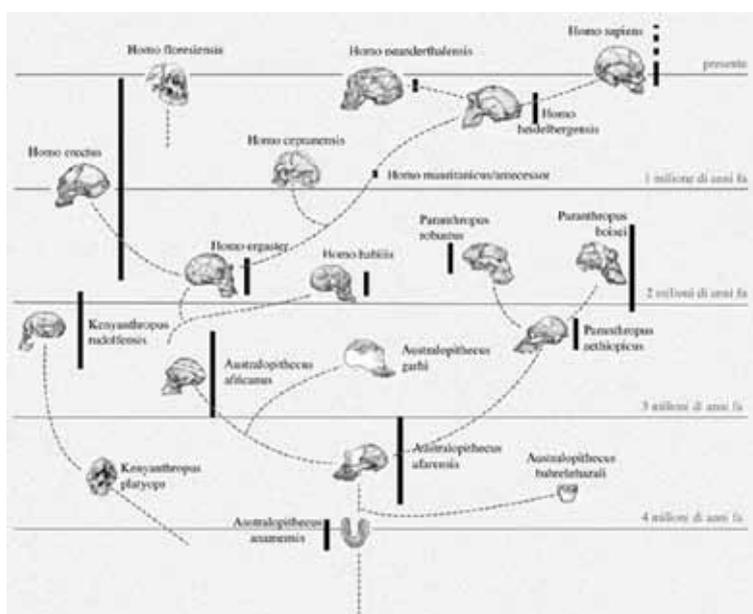


Figura 3 | L'evoluzione "a cespuglio" degli ominidi (i tratti verticali rappresentano l'estensione temporale delle specie per le quali è nota).

CONSEGNA:

- > Scrivere a questo punto un altro paragrafo, continuando questa argomentazione in modo coerente, in cui si dimostra la validità della tesi del diffusionismo (dopo che il professore l'avrà spiegata) e che l'uomo e la civiltà hanno avuto una sola origine, da cui si sono poi diffusi nel mondo "globalmente".
- > Oppure, difendere la tesi dell'evoluzione lineare e progressiva e persuadere della sua validità

MATERIALI D'AIUTO:

Diffusionismo (Treccani)

Teoria antropologica sorta alla fine del 19° sec. e affermata nei primi decenni del successivo sulla base della 'teoria delle migrazioni' di F. Ratzel. In polemica con gli evoluzionisti, i diffusionisti vedevano nelle migrazioni, nel contatto, negli scambi, nei prestiti tra culture i fenomeni da indagare per ricostruire la storia culturale delle varie società. Oggetti, idee, invenzioni hanno punti di origine precise da cui, nel tempo, si diffondono nelle società più o meno vicine (teoria dei 'cerchi culturali'). Le società stesse sono rappresentabili come insiemi di 'strati culturali'

-
- > In seguito, si possono confrontare le produzioni degli studenti con l'effettiva prosecuzione dell'autore.

Capoversi successivi di Lucio Russo:

Oggi la documentazione paleontologica non permette più a nessun biologo di dubitare dell'unica origine africana sia del genere Homo sia della nostra specie homo sapiens: una specie che, come tutte le altre, è nata una sola volta in un solo luogo e avrebbe potuto benissimo non nascere affatto. [...]

In realtà l'idea di un isolamento delle tre grandi civiltà fluviali (*Mesopotamia, Egitto, India*) è resa sostenibile dalla considerazione che l'architettura, la statuaria e le attività artigianali che hanno prodotto gli oggetti che le caratterizzano ai nostri occhi richiedevano materie prime (metalli, pietre dure e legno) che non erano localmente disponibili in nessuna delle pianure alluvionali che ne formavano il centro. [...]

Le rivoluzioni urbane non sono state tre diverse e indipendenti, ma una sola, che ha interessato una vastissima area che comprende non solo le tre pianure alluvionali, ma anche altre zone, dall'Anatolia alla Siria all'Iran.

Traccia di tipo B

NATALIA GINZBURG – LE PICCOLE VIRTÙ

Natalia Levi nacque a Palermo nel 1916 e trascorse la giovinezza a Torino, in una famiglia della colta borghesia ebraica di cui narrò poi le vicende nel suo libro più noto, *Lessico familiare* (1963), che è anche un prezioso scorcio dell'ambiente culturale piemontese tra le due guerre. Nel '38 sposò Leone Ginzburg, un giovane e versatile intellettuale ucciso sei anni più tardi in un carcere nazifascista; e a partire dalla Liberazione firmò tutti i propri libri col suo cognome. Nel dopoguerra lavorò a lungo alla Einaudi, e si legò a un altro studioso poliedrico, l'anglista Gabriele Baldini. Dal '52 abitò a Roma, dove morì nel 1991. Durante l'ultimo decennio della sua vita svolse un'intensa attività come parlamentare comunista. Dopo il primo, scanzonato romanzo breve del '42, *La strada che va in città*, tra gli anni Quaranta e Cinquanta la Ginzburg si chiuse in una narrativa dai toni molto cupi (*E' stato così* e *Tutti i nostri ieri*). Ma di questa cupezza, che riflette sia i suoi drammi privati sia il clima neorealista, si liberò a inizio anni Sessanta con un riuscitissimo trittico: oltre al *Lessico*, il suo gemello romanzesco *Le voci della sera* (1961) e *Le piccole virtù* (1962), raccolta di saggi e riflessioni autobiografiche seguita nel '70 dai pezzi giornalistici di *Mai devi domandarmi*. Negli anni successivi la Ginzburg si dedicò al teatro, e pubblicò ancora i romanzi *Caro Michele* (1973), *La città e la casa* (1984), *Famiglia* (1977).

Per quanto riguarda l'educazione dei figli, penso che si debbano insegnar loro non le piccole virtù, ma le grandi. Non il risparmio, ma la generosità e l'indifferenza al denaro; non la prudenza, ma il coraggio e lo sprezzo del pericolo; non l'astuzia, ma la schiettezza e l'amore alla verità; non la diplomazia, ma l'amore al prossimo e l'abnegazione; non il desiderio del successo, ma il desiderio di essere e di sapere.

Di solito invece facciamo il contrario: ci affrettiamo a insegnare il rispetto per le piccole virtù, fondando su di esse tutto il nostro sistema educativo. Scegliamo, in questo modo, la via più comoda: perché le piccole virtù non racchiudono alcun pericolo materiale, e anzi tengono al riparo dai colpi della fortuna. Trascuriamo d'insegnare le grandi virtù, e tuttavia le amiamo, e vorremmo che i nostri figli le avessero: ma nutriamo fiducia che scaturiscano spontaneamente nel loro animo, un giorno avvenire, ritenendole di natura istintiva, mentre le altre, le piccole, ci sembrano il frutto d'una riflessione e di un calcolo e perciò noi pensiamo che debbano assolutamente essere insegnate.

In realtà la differenza è solo apparente. Anche le piccole virtù provengono dal profondo del nostro istinto, da un istinto di difesa: ma in esse la ragione parla, sentenza, disserta, brillante avvocato dell'incolumità personale. Le grandi virtù sgorgano da un istinto in cui la ragione non parla, un istinto a cui mi sarebbe difficile dare un nome. E il meglio di noi è in quel muto istinto: e non nel nostro istinto di difesa, che argomenta, sentenza, disserta con la voce della ragione.

L'educazione non è che un certo rapporto che stabiliamo fra noi e i nostri figli, un certo clima in cui fioriscono i sentimenti, gli istinti, i pensieri. Ora io credo che un clima tutto ispirato al rispetto per le piccole virtù, maturi insensibilmente al cinismo, o alla paura di vivere. Le piccole virtù, in se stesse, non hanno nulla da fare col cinismo, o con la paura di vivere: ma tutte insieme, e senza le grandi, generano un'atmosfera che porta a quelle conseguenze. Non che le piccole virtù, in se stesse, siano spregevoli: ma il loro valore è di ordine complementare e non sostanziale; esse non possono stare da sole senza le altre, e sono, da sole senza le altre, per la natura umana un povero cibo. Il modo di esercitare le piccole virtù, in misura temperata e quando sia del tutto indispensabile, l'uomo può trovarlo intorno a sé e berlo nell'aria: perché le piccole virtù sono di un ordine assai comune e diffuso tra gli uomini. Ma le grandi virtù, quelle non si respirano nell'aria: e debbono essere la prima sostanza del nostro rapporto coi nostri figli, il primo fondamento dell'educazione. Inoltre, il grande può anche contenere il piccolo: ma il piccolo, per legge di natura, non può in alcun modo contenere il grande. (...)

Appena i nostri figli cominciano ad andare a scuola, noi subito gli promettiamo denaro in premio, se studieranno bene. È un errore. (...) E in genere, credo si debba andare molto cauti nel promettere e somministrare premi e punizioni. Perché la vita raramente avrà premi e punizioni: di solito i sacrifici non hanno alcun premio, e sovente le cattive azioni non sono punite, ma anzi a volte lautamente retribuite in successo e denaro. Perciò è meglio che i nostri figli sappiano fin dall'infanzia, che il bene non riceve ricompensa, e il male non riceve castigo: e tuttavia bisogna amare il bene e odiare il male: e a questo non è possibile dare nessuna logica spiegazione.

Al rendimento scolastico dei nostri figli, siamo soliti dare una importanza che è del tutto infondata. E anche questo non è se non rispetto per la piccola virtù del successo (...) Se vanno male a scuola, o semplicemente non così bene come noi pretendiamo, subito innalziamo fra loro e noi la barriera del malcontento costante; prendiamo con loro il tono di voce imbronciato e piagnucoloso di chi lamenta una offesa. Allora i nostri figli, tediati, s'allontanano da noi. Oppure li assecondiamo nelle loro proteste contro i maestri che non li hanno capiti, ci atteggiamo, insieme con loro, a vittime d'un'ingiustizia. E ogni giorno gli correggiamo i compiti, anzi ci sediamo accanto a loro quando fanno i compiti, studiamo con loro le lezioni. In verità la scuola dovrebbe essere fin dal principio, per un ragazzo, la prima battaglia da affrontare da solo, senza di noi; fin dal principio dovrebbe esser chiaro che quello è un suo campo di battaglia, dove noi non possiamo dargli che un soccorso del tutto occasionale e irrisorio. E se là subisce ingiustizie o viene incompreso, è necessario lasciargli intendere che non c'è nulla di strano, perché nella vita dobbiamo aspettarci d'essere continuamente incompresi e misconosciuti, e di esser vittime d'ingiustizia: e la sola cosa che importa è non commettere ingiustizia noi stessi (...) È falso che essi abbiano il dovere, di fronte a noi, d'esser bravi a scuola e di dare allo studio il meglio del loro ingegno.

Il loro dovere di fronte a noi è puramente quello, visto che li abbiamo avviati agli studi, di andare avanti. Se il meglio del loro ingegno vogliono spenderlo non nella scuola, ma in altra cosa che li appassioni, raccolta di coleotteri o studio della lingua turca, sono fatti loro e non abbiamo nessun diritto di rimproverarli, di mostrarci offesi nell'orgoglio, frustrati d'una soddisfazione. Se il meglio del loro ingegno non hanno l'aria di volerlo spendere per ora in nulla, e passano le giornate al tavolino masticando una penna, neppure in tal caso abbiamo il diritto di sgridarli molto: chissà, forse quello che a noi sembra ozio è in realtà fantasticherie e riflessione, che, domani, daranno frutti. Se il meglio delle loro energie e del loro ingegno sembra che lo sprechino, buttati in fondo a un divano a leggere romanzi stupidi, o scatenati su un prato a giocare a foot-ball, ancora una volta non possiamo sapere se veramente si tratti di spreco dell'energia e dell'ingegno, o se anche questo, domani, in qualche forma che ora ignoriamo, darà frutti. Perché infinite sono le possibilità dello spirito. (...)

Quello che deve starci a cuore, nell'educazione, è che nei nostri figli non venga mai meno l'amore alla vita. Esso può prendere diverse forme, e a volte un ragazzo svogliato, solitario e schivo non è senza amore per la vita, né oppresso dalla paura di vivere, ma semplicemente in stato di attesa, intento a preparare se stesso alla propria vocazione. E che cos'è la vocazione d'un essere umano, se non la più alta espressione del suo amore per la vita? Noi dobbiamo allora aspettare, accanto a lui, che la sua vocazione si svegli, e prenda corpo. Il suo atteggiamento può assomigliare a quello della talpa o della lucertola, che se ne sta immobile, fingendosi morta: ma in realtà fiuta e spia la traccia dell'insetto, sul quale si getterà con un balzo. Accanto a lui, ma in silenzio e un poco in disparte, noi dobbiamo aspettare lo scatto del suo spirito. Non dobbiamo pretendere nulla: non dobbiamo chiedere o sperare che sia un genio, un artista, un eroe o un santo; eppure dobbiamo essere disposti a tutto; la nostra attesa e la nostra pazienza deve contenere la possibilità del più alto e del più modesto destino. (...)

Quali possibilità abbiamo noi di svegliare e stimolare, nei nostri figli, la nascita e lo sviluppo d'una vocazione? Non ne abbiamo molte: e tuttavia ne abbiamo forse qualcuna. La nascita e lo sviluppo d'una vocazione richiede spazio: spazio e silenzio: il libero silenzio dello spazio. Il rapporto che intercorre fra noi e i nostri figli, dev'essere uno scambio vivo di pensieri e di sentimenti, e tuttavia deve comprendere anche profonde zone di silenzio; dev'essere un rapporto intimo, e tuttavia non mescolarsi violentemente alla loro intimità; dev'essere un giusto equilibrio fra silenzio e parole.

(da Le piccole virtù)

COMPRENDERE

1. In che cosa consiste la differenza tra virtù “piccole” e virtù “grandi”? Che cosa succede quando si educa alle une e alle altre?
2. Su che cosa si fonda, per la Ginzburg, l’educazione?
3. Come viene considerata qui la scuola?
4. Perché non funziona il sistema premio-punizione?

ANALIZZARE

1. Quella di “istinto” è una nozione impendibile, difficile da definire. Può essere muto e parlante? Nella parte centrale del brano ci sono alcune definizioni di questo concetto, cercale. Non sono tutte dirette, nette: analizza il modo in cui la scrittrice ci fa capire di che cosa si tratta.
2. Natalia Ginzburg alterna
 - a. affermazioni individuali molto nette, assunzioni di responsabilità segnate dall’uso dell’io (un io dialogante: “io credo”, “penso che”...), ad altre
 - b. in cui l’uso del noi ha il duplice scopo di fare un discorso collettivo quasi da analisi sociologica e di coinvolgere i lettori,
 - c. a definizioni in terza persona “oggettive”.

Ne risulta un andamento del pensiero molto mosso e ben predisposto al dialogo, all’elaborazione di punti fermi progressivi che rilanciano il discorso capoverso dopo capoverso.

Fai due esempi, di ciascuno dei tre modi di introdurre le argomentazioni da parte dell’autrice.

INTERPRETARE

1. Perché i genitori non “avrebbero il diritto di sgridare i figli”?
2. Quale differenza si coglie, nel testo, tra ‘attendere’ e ‘pretendere’?
3. Qual è il fine ultimo dell’educazione, per la Ginzburg?

TESTO LIBERO

Quali sono, a tuo modo di vedere, i valori fondamentali a cui si devono educare i figli?

Comprendere bene una consegna

«Intelligenza sociale vuol dire, in parole povere, essere capaci di mettersi in relazione con gli altri in maniera efficace e positiva. Alcuni sostengono che sia l'intelligenza sociale, più ancora di altre forme di intelligenza, a dirci chi siamo come esseri umani.

Sembra una cosa importante, no? Indispensabile in molti ambiti cruciali: amicizie, studio, lavoro, famiglia, la cittadinanza reale e quella virtuale. [...] È stata con ogni probabilità la conquista dell'intelligenza sociale indispensabile per convivere e per lavorare in gruppo (e della flessibilità comportamentale che ne deriva) a dotare gli esseri umani, 60mila anni fa, di un cervello più grande. [...]

Per noi esseri umani, intelligenza sociale vuol dire tante cose. Per esempio: capacità di interpretare le situazioni e le persone, capacità di capire i discorsi, di spiegarsi e di cooperare, empatia. E ancora: capacità di decodificare i ruoli sociali, di esprimersi in modo appropriato nelle diverse situazioni, di ascoltare, di intuire quello che gli altri pensano e sentono.

Vorreste accrescere la vostra intelligenza sociale? Diventate più consapevoli di voi stessi. E fatelo onestamente, senza considerare solo gli aspetti positivi».

(Annamaria Testa, *Per capire gli altri bisogna conoscere se stessi*,
www.internazionale.it, 13 novembre 2017)

In questo passo l'esperta di comunicazione Annamaria Testa espone le sue idee sull'intelligenza sociale. Che cosa intende con questa espressione, e perché la ritiene indispensabile in molti ambiti cruciali della vita sociale? Approfondisci, anche in relazione al tuo percorso scolastico (in aula, nelle attività integrative e nell'alternanza scuola-lavoro) e al tuo vissuto, quali significati e quali vantaggi derivino dallo sviluppare questa competenza relazionale; rifletti inoltre su quali modalità possono incrementarla e indirizzarla opportunamente. Articola la tua trattazione in paragrafi, assegna a ciascuno di questi un titoletto e presenta il testo con un titolo complessivo che ne esprima in maniera coerente il contenuto.

Usi stilistici

RICONOSCERE NEI SEGUENTI TESTI I PRINCIPALI ELEMENTI CHE CARATTERIZZANO LO STILE (es.: punteggiatura, sintassi, scelte lessicali, registro...)

Dalla nascita alla morte, ogni giorno, viviamo in un oceano di parole. Poche, spesso, le nostre. Ma una valanga le altre. Viviamo comunque o sbalestrati, o invece padroni, come pesci nell'acqua di questo mare. Ci muoviamo rapidi o impacciati. Inconsapevoli, respiriamo la lingua come l'aria, la produciamo come un atto fisiologico naturale. Raramente ci pensiamo su. Eppure la parola è uno dei più potenti mezzi che abbiamo a disposizione per capire, per convincere; per avvicinarci di più a chi ci sta vicino, nel lavoro e in casa, per parlare con un amico, la propria donna, i propri figli, per capire ciò che gli altri ci dicono, ciò che sentiamo e ciò che leggiamo sui giornali e sui libri, per convincere chi ci sta a sentire che quanto diciamo è forse giusto, è buono, è utile.

G.L. Beccaria, *Italiano. Antico e nuovo*)

La prefazione è una specie di valigia, un nécessaire, e quest'ultimo fa parte del viaggio; alla partenza, quando ci si mette dentro le poche cose prevedibilmente indispensabili, dimenticando sempre qualcosa d'essenziale; durante il cammino, quando si raccoglie ciò che si vuole portare a casa; al ritorno, quando si apre il bagaglio e non si trovano le cose che erano sembrate più importanti, mentre saltano fuori oggetti che non ci si ricorda di aver messo dentro. Così accade con la scrittura; qualcosa che, mentre si viaggiava e si viveva, pareva fondamentale è svanito, sulla carta non c'è più, mentre prende imperiosamente forma e si impone come essenziale qualcosa che nella vita – nel viaggio della vita – avevamo appena notato.

(C. Magris, *L'infinito viaggiare*)

Riconoscere mosse argomentative

IL DISCORSO DI J.F. KENNEDY NELLA BERLINO DIVISA DAL MURO

Il 26 giugno 1963, a due anni dalla costruzione del Muro che divideva Berlino in due zone: Est (controllata dai sovietici) e Ovest (che costituiva una enclave all'interno della Germania Est), pochi mesi prima di essere ucciso a Dallas, il presidente degli Stati Uniti J.F. Kennedy si recò in visita ufficiale nella città e vi tenne un discorso poi divenuto famoso.

“ Duemila anni fa, il vanto più grande era questo: *Civis romanus sum* [“sono un cittadino romano”]. Oggi, nel mondo della libertà, il maggior vanto è poter dire: “Ich bin ein Berliner” [“Io sono un berlinese”].

C'è molta gente al mondo che realmente non comprende – o dice di non comprendere – quale sia il gran problema che divide il mondo libero dal mondo comunista. Vengano a Berlino. Ci sono taluni i quali dicono che il comunismo rappresenta l'ondata del futuro. Che vengano a Berlino. E ci sono poi alcuni che dicono, in Europa e altrove, che si potrebbe lavorare con i comunisti. E vengano anche questi a Berlino. E ci sono persino alcuni pochi, i quali dicono che è vero, sì, che il comunismo è un cattivo sistema, ma che esso consente di realizzare il progresso economico. *Lass' sie nach Berlin kommen!* [“Fateli venire a Berlino”]. La libertà ha molte difficoltà, e la democrazia non è perfetta; ma noi non abbiamo mai dovuto erigere un muro per chiudervi dentro la nostra gente e impedirle di lasciarci. Desidero dire a nome dei miei concittadini, che vivono a molte miglia da qui, al di là dell'Atlantico – e sono lontani da voi – che per loro è motivo di massima fierezza il fatto di avere potuto condividere con voi, sia pure a distanza, la storia degli ultimi diciotto anni. Non so di alcuna città che, contesa per diciotto anni, conservi ancora la vitalità, la forza, la speranza e la risolutezza della città di Berlino Ovest. Sebbene il muro rappresenti la più ovvia e lampante dimostrazione degli insuccessi del sistema comunista dinanzi agli occhi del mondo intero, non ne possiamo trarre soddisfazione. Esso rappresenta infatti, come ha detto il vostro sindaco, un'offesa non solo alla storia, ma un'offesa all'umanità, perché divide le famiglie, divide i mariti dalle mogli e i fratelli dalle sorelle, e divide gli uni dagli altri i cittadini che vorrebbero vivere insieme. Ciò che vale per questa città, vale per la Germania. Una pace veramente durevole in Europa non potrà essere assicurata fino a quando a un tedesco su quattro si negherà il diritto elementare di uomo libero, e cioè quello della libera scelta. In diciotto anni di pace e di buona fede, questa generazione tedesca si è guadagnata il diritto di essere libera e con esso il diritto di unire le

famiglie e la nazione in pace durevole e in buona volontà verso tutti i popoli. Voi vivete in un'isola fortificata della libertà; ma la vostra vita è parte della vita del mondo libero. Vorrei quindi chiedervi, concludendo, di levare il vostro sguardo al di là dei pericoli di oggi e verso la speranza di domani, al di là della semplice libertà di questa città di Berlino o della vostra patria tedesca e verso il progresso della libertà dovunque, al di là del muro e verso il giorno della pace con giustizia, al di là di voi stessi e di noi, verso l'umanità tutta. La libertà è indivisibile, e quando un uomo è in schiavitù, nessun altro è libero. Quando tutti saranno liberi, allora potremo guardare al giorno in cui questa città sarà riunita – e così questo Paese e questo grande continente europeo – in un mondo pacifico e ricco di speranza.

Quando questo giorno finalmente arriverà – e arriverà – la popolazione di Berlino Ovest potrà avere motivo di smisurata soddisfazione per il fatto di essersi trovata sulla linea del fronte per quasi due decenni. Tutti gli uomini liberi, ovunque si trovino, sono cittadini di Berlino. Come uomo libero, quindi, mi vanto di dire: "Ich bin ein Berliner". „

1. Individua la tesi di Kennedy e gli argomenti da lui portati a sostegno.
2. A quali strumenti ricorre Kennedy per suscitare empatia con i berlinesi?
3. Distingui, nel testo, i punti in cui è maggiore l'attenzione agli aspetti politici e quelli in cui invece si punta di più all'impatto sull'opinione pubblica.

TESTO 2) DOMENICO STARNONE, PIANETA TERRA

«Visione d'insieme. Siamo su un frammento di materia su cui brulichiamo notte e giorno in veste di animaletti sapienti che si ritengono i migliori animali in circolazione. Ci sono terremoti frequenti, tempeste frequentissime, alluvioni strafrequenti, siccità, ampie aree dove si muore di fame e di sete, cambiamenti climatici che avanzano a marce forzate senza che si muova un dito per una manutenzione più oculata della nostra scheggia. Sono in atto o si preparano guerre di tutti i tipi: finanziarie, spionistico-telematiche, commerciali, di semplice massacro.

Secondo una vecchia prassi paesi strapotenti mettono a ferro e fuoco intere regioni strapovere nell'idea che, lontano da casa loro, possano chiarire in modo definitivo quali sono le gerarchie che devono governare questo frammento di big bang. Sono microguerre per prova, regolari, terroristiche, regolarterroristiche, ma sempre folli e con sterminio di inermi che all'improvviso si allunga fino alle aree agiate. Tutti i paesi e i paesini che hanno armi nucleari – se non ce le hai conti meno di zero – si fanno inchini e riverenze di pace lustrando ossessivamente il bottone o il bottoncino del massacro. [...]

("Internazionale" n. 1254 del 4 maggio 2018)

1. Trova nel testo le parole ed espressioni con le quali l'autore vuole dare maggiore forza alla sua tesi che *la Terra sia una parte dell'universo del tutto insignificante, malgrado le convinzioni dei suoi abitanti.*
2. Perché alcune guerre sono dette *di semplice massacro*? Che cosa pensi dell'aggettivo qualificativo usato?

3. A quale campo semantico appartengono, e che cosa significano, le espressioni avanzano *a marce forzate* e *mettono a ferro e fuoco*? Sono usate in senso proprio o figurato? Per quale motivo l'autore fa ricorso a esse?
4. Qual è il senso di *paesi* e *paesini*, *bottone* e *bottoncino*, e degli *inchini* e *riverenze* rispetto al *lustrare il bottone* o *il bottoncino del massacro*?

TESTO 3) DARIO BRESSANINI, BISCOTTI SENZA ZUCCHERO

Il chimico Dario Bressanini, docente universitario e divulgatore, cura un fortunato blog dal titolo Scienza in cucina nel quale illustra gli aspetti scientifici connessi a tecniche di preparazione e cottura, cibi e alimentazione. In questo brano affronta il tema delle alternative allo zucchero in un'ottica più "salutista".

«Avete notato che ormai al supermercato è più facile trovare biscotti e frollini "senza qualcosa" che confezioni che mettano in bella vista che cosa contengono?

Gli ingredienti classici sono la farina di frumento, lo zucchero, il burro e le uova, con qualche ingrediente extra per caratterizzare il sapore, ma sempre più spesso il marketing sfrutta la diffidenza di una parte del pubblico verso questi ingredienti per proporre versioni che sono percepite come "più salutari" o "dietetiche", anche se non è detto che lo siano veramente. Sostituire completamente questi ingredienti lasciando inalterate le proprietà organolettiche è però quasi impossibile.

Se burro e uova si possono parzialmente sostituire con altri grassi e altre sostanze leganti, a discapito spesso del sapore, l'ingrediente più difficile da rimpiazzare è sicuramente lo zucchero. Il saccarosio – il suo nome chimico – svolge principalmente la funzione di dolcificare. Ma una proprietà altrettanto importante in pasticceria è quella di conferire la struttura desiderata ai prodotti da forno, una volta evaporata parzialmente o totalmente l'acqua. Il saccarosio cristallizzato infatti agisce da sostegno al resto degli ingredienti [...].

Aggiunto in un impasto poi lo zucchero riduce la formazione del glutine. Ecco perché è così importante la quantità di zucchero aggiunto all'impasto di un frollino: questo deve essere friabile, legato debolmente dalle proteine dell'uovo e con poco glutine. Riducendo troppo lo zucchero in una pasta frolla si ottiene quindi un prodotto più duro. Questo è il motivo principale per cui non è possibile sostituire completamente lo zucchero con i vari dolcificanti non calorici disponibili sul mercato: dall'aspartame, all'estratto di Stevia, alla saccarina. Queste sostanze hanno un potere dolcificante centinaia o addirittura migliaia di volte superiore a quello del saccarosio e quindi sarebbero buone opzioni per ridurre le calorie di un biscotto. Purtroppo però usate da sole non sono in grado di svolgere la funzione strutturale che ha lo zucchero. [...]

Date le difficoltà di sostituzione, un artificio che a volte vedo impiegato è quello di utilizzare comunque degli zuccheri ma di fornirli in una forma diversa, in modo che non compaiano esplicitamente nella lista degli ingredienti. Molto sfruttati sono per esempio il succo di mela concentrato o il succo d'uva concentrato. Usati principalmente nella preparazione di confetture e marmellate, contenendo grandi quantità di zuccheri, principalmente glucosio e fruttosio, non portano alcun vantaggio dal punto di vista dietetico rispetto all'uso del saccarosio.[...]

Nella preparazione dei biscotti qualche volta lo zucchero viene sostituito con il miele, che gode di una immagine positiva presso i consumatori, ma anche in questo caso si tratta essenzialmente di una miscela concentrata di glucosio e fruttosio, senza alcun vantaggio di tipo dietetico o salutistico. Stesso discorso per zuccheri meno

raffinati come il mascobado [...], che contiene comunque più del 90% di zuccheri semplici e, a parte un buon aroma, non ha differenze nutrizionali sostanziali rispetto allo zucchero bianco.

Insomma, se volete ridurre le calorie forse il modo migliore è mangiare meno biscotti, ma buoni».

(<http://bressanini-lescienze.blogautore.espresso.repubblica.it>, 31 gennaio 2018)

1. Individua qual è il tema particolare sul quale l'autore si pronuncia e qual è il tema più generale che fa da sfondo.
2. Con quali argomenti il chimico Dario Bressanini sostiene la sua posizione?
3. Come descriveresti lo stile espositivo dell'autore? Ritieni che possa essere considerato parte del procedimento argomentativo? Motiva adeguatamente la tua risposta.

Comprendere il significato di espressioni figurate e riformulare secondo modalità diverse

Lei si aspetta da me consigli pratici e specifici: i segreti del mestiere, anzi, del non-mestiere. Esistono, non lo posso negare, ma per fortuna non hanno validità generale; dico "per fortuna" perché, se l'avessero, tutti gli scrittori scriverebbero nello stesso modo [...]. Quindi mi dovrò limitare ad esporLe i miei segreti personali, col rischio di costruirmi con le mie stesse mani il concorrente che [...] mi scaccerà dal mercato.

Il primo segreto è il riposo nel cassetto, e credo che abbia valore generale. Fra la prima stesura e quella definitiva, deve passare qualche giorno; per ragioni che ignoro, per un certo tempo l'occhio di chi scrive è poco sensibile al testo recente. Bisogna, per così dire, che l'inchiostro si sia asciugato bene; prima, i difetti sfuggono: ripetizioni, lacune logiche, improprietà, stonature.

Un ottimo surrogato al riposo può essere costituito da un lettore-cavia, dotato di buon senso e buon gusto, non troppo indulgente: il/la coniuge, un amico/a. Non un altro scrittore: uno scrittore non è un lettore tipo, ha sue preferenze e fisime peculiari, davanti a un testo brutto è sprezzante, davanti a un bello è invidioso [...].

Dopo la maturazione, che assimila uno scritto al vino, ai profumi ed alle nespole, viene l'ora di cavare dal pieno. Quasi sempre ci si accorge che si è peccato per eccesso, che il testo è ridondante, ripetitivo, prolisso: o almeno, ripeto, così capita a me. Inguaribilmente, nella prima stesura io mi indirizzo ad un lettore ottuso, a cui bisogna martellare i concetti in testa. Dopo lo smagrimento, lo scritto è più agile: si avvicina a quello che, più o meno consapevolmente, è il mio traguardo, quello del massimo di informazione con il minimo ingombro.

Noti che al massimo di informazione si può arrivare per diverse vie, alcune abbastanza sottili; una, fondamentale, è la scelta tra i sinonimi, che quasi mai sono equivalenti fra loro. Ce n'è sempre uno che è "più giusto" degli altri: ma spesso bisogna andarlo a cercare, a seconda del contesto nel vecchio Tommaseo, o fra i neologismi del nuovo Zingarelli, o tra i barbarismi stupidamente vietati dai tradizionalisti, o addirittura fra i termini di altre lingue: se il termine italiano manca, perché fare acrobazie?

In questa ricerca mi pare che sia importante mantenere viva la consapevolezza del significato originario di ogni vocabolo; se Lei ricorda ad esempio che “scatenare” voleva dire “liberare dalle catene”, potrà usare il termine in modo più appropriato [...]. Non tutti i lettori si accorgeranno dell’artificio, ma tutti percepiranno almeno che la scelta non è stata ovvia, che Lei ha lavorato per loro, che non ha seguito la linea della massima pendenza.

[...] Dimenticavo di dirLe che, per scrivere, bisogna avere qualche cosa da scrivere.

(P. Levi, “A un giovane lettore”, in *L'altrui mestiere*, Torino, Einaudi, 1985)

COMPRENSIONE

- > Come potresti rendere con altre parole il concetto di “stonature”?
- > Che cosa intende Primo Levi per “maturazione”?
- > Qual è il senso di “peccare per eccesso”?
- > E per “smagrimento”?
- > Che cosa significa “seguire la linea della massima pendenza”?

RIELABORAZIONE

Riassumi in un elenco puntato i consigli di scrittura di Primo Levi

Riscrittura “creativa” con vincoli forti legati alla comprensione della struttura del modello

ALESSANDRO MANZONI, *I PROMESSI SPOSI*, CAP. VIII

Addio, **monti** sorgenti dall’acque, ed elevati al cielo; cime inuguali, note a chi è cresciuto tra voi, e impresse nella sua mente, non meno che lo sia l’aspetto de’ suoi più familiari; torrenti, de’ quali distingue lo scroscio, come il suono delle voci domestiche; ville sparse e biancheggianti sul pendio, come branchi di pecore pascenti; addio! [...]

Addio, **casa natia**, dove, sedendo, con un pensiero occulto, s’imparò a distinguere dal rumore de’ passi comuni il rumore d’un passo aspettato con un misterioso timore. Addio, **casa ancora straniera**, casa sogguardata tante volte alla sfuggita, passando, e non senza rossore; nella quale la mente si figurava un soggiorno tranquillo e perpetuo di sposa. Addio, **chiesa**, dove l’animo tornò tante volte sereno, cantando le lodi del Signore; dov’era promesso, preparato un rito; dove il sospiro segreto del cuore doveva essere solennemente benedetto, e l’amore venir comandato, e chiamarsi santo; addio!

RISCRIVI MANTENENDO LO SCHEMA: immagina di dover lasciare i luoghi che ti sono familiari e scrivi il tuo “Addio...” mantenendo lo schema del testo di Manzoni.

PARTE 1^:

- > 3 elementi naturali (monti, cime, torrenti), di cui il 2° riprende il 1°
- > 1 elemento antropizzazione (ville)

PARTE 2^:

- > 3 luoghi che abbiano gli stessi significati di casa natia (= passato, radici, affetti), casa ancora straniera (= futuro, sogni, aspettative), chiesa (= luogo dove ritrovare la serenità)

Rispetta la struttura sintattica richiesta dalle parole sottolineate ed evidenziate in corsivo nel testo.

Comprendere a fondo il significato di un testo letterario

I PROMESSI SPOSI, CAPITOLO III:

Si racconta che il principe di Condé dormì profondamente la notte avanti la giornata di Rocroi²⁷: ma, in primo luogo, era molto affaticato; secondariamente aveva già date tutte le disposizioni necessarie, e stabilito ciò che dovesse fare, la mattina. Don Abbondio in vece non sapeva altro ancora se non che l'indomani sarebbe giorno di battaglia; quindi una gran parte della notte fu spesa in consulte angosciose. Non far caso dell'intimazione ribalda, né delle minacce, e fare il matrimonio, era un partito, che non volle neppur mettere in deliberazione. Confidare a Renzo l'occorrente, e cercar con lui qualche mezzo... Dio liberi! – Non si lasci scappar parola... altrimenti... ehm! – aveva detto un di que' bravi; e, al sentirsi rimbombar quell'ehm! nella mente, don Abbondio, non che pensare a trasgredire una tal legge, si pentiva anche dell'aver ciarlato con Perpetua. Fuggire? Dove? E poi! Quant'impicci, e quanti conti da rendere! A ogni partito che rifiutava, il pover'uomo si rivoltava nel letto. Quello che, per ogni verso, gli parve il meglio o il men male, fu di guadagnar tempo, menando Renzo per le lunghe. Si rammentò a proposito, che mancavan pochi giorni al tempo proibito per le nozze; “e, se posso tenere a bada, per questi pochi giorni, quel ragazzone, ho poi due mesi di respiro; e, in due mesi, può nascer di gran cose”. Ruminò pretesti da metter in campo; e, benché gli paressero un po' leggieri, pur s'andava rassicurando col pensiero che la sua autorità gli avrebbe fatti parer di giusto peso, e che la sua antica esperienza gli darebbe gran vantaggio sur un giovanetto ignorante. “Vedremo, – diceva tra sé: – egli pensa alla morosa; ma io penso alla pelle: il più interessato son io, lasciando stare che sono il più accorto. Figliuol caro, se tu ti senti il bruciore addosso, non so che dire; ma io non voglio andarne di mezzo”. Fermato così un poco l'animo a una deliberazione, poté finalmente chiuder occhio: ma che sonno! che sogni! Bravi, don Rodrigo, Renzo, viottole, rupi, fughe, inseguimenti, grida, schioppettate.

Il primo svegliarsi, dopo una sciagura, e in un impiccio, è un momento molto amaro. La mente, appena risentita, ricorre all'idee abituali della vita tranquilla antecedente;

²⁷ La battaglia di Rocroi (1643) fu un'importante vittoria dei Francesi, guidati dal principe di Condé, contro gli Spagnoli.

ma il pensiero del nuovo stato di cose le si affaccia subito sgarbatamente; e il dispiacere ne è più vivo in quel paragone istantaneo. Assaporato dolorosamente questo momento, don Abbondio ricapitolò subito i suoi disegni della notte, si confermò in essi, gli ordinò meglio, s'alzò, e stette aspettando Renzo con timore e, ad un tempo, con impazienza.

1. Basandoti sul testo, in che cosa il comportamento del principe di Condé differisce da quello di don Abbondio, e per quali ragioni?
2. Quale effetto suscita in te il paragone tra lo stato d'animo del principe di Condé, che dorme tranquillamente la notte che precede una battaglia decisiva, e quello di don Abbondio?
3. Che cosa significa *era un partito che non volle neppur mettere in deliberazione*?
4. Perché Manzoni usa il verbo *ruminare* (*ruminò*), a proposito dei pretesti a cui pensa don Abbondio?
5. Perché l'ehm... del bravo risuona così minaccioso, nei ricordi di don Abbondio?
6. Come puoi descrivere il sonno e i sogni di don Abbondio, che Manzoni sintetizza nelle parole *Bravi, don Rodrigo, Renzo, viottole, rupi, fughe, inseguimenti, grida, schioppettate*?
7. Perché, secondo te, lo scrittore sceglie questo elenco di sostantivi e non una frase di senso compiuto?
8. Perché, secondo te, don Abbondio aspetta Renzo con timore e al tempo stesso con impazienza?

Lavorare su lingua e scrittura partendo da comprensione e analisi di un testo letterario

A.MANZONI, I PROMESSI SPOSI, INTRODUZIONE

[...]”Ma, quando io avrò durata l’eroica fatica di trascriver questa storia da questo dilavato e graffiato autografo, e l’avrò data, come si suol dire, alla luce, si troverà poi chi duri la fatica di leggerla?”

Questa riflessione dubitativa, nata nel travaglio del decifrare uno scarabocchio che veniva dopo accidenti, mi fece sospender la copia, e pensar più seriamente a quello che convenisse di fare. “Ben è vero, dicevo tra me, scartabellando il manoscritto, ben è vero che quella grandine di concettini e di figure non continua così alla distesa per tutta l’opera. Il buon secentista ha voluto sul principio mettere in mostra la sua virtù; ma poi, nel corso della narrazione, e talvolta per lunghi tratti, lo stile cammina ben più naturale e più piano. Sì; ma com’è dozzinale! com’è sguaiato! com’è scorretto! Idiotismi lombardi a iosa, frasi della lingua adoperate a sproposito, grammatica arbitraria, periodi sgangherati. E poi, qualche eleganza spagnola seminata qua e là; e poi, ch’è peggio, ne’ luoghi più terribili o più pietosi della storia, a ogni occasione d’eccitar meraviglia, o di far pensare, a tutti que’ passi insomma che richiedono bensì un po’ di rettorica, ma rettorica discreta, fine, di buon gusto, costui non manca mai di metterci di quella sua così fatta del proemio. E allora, accozzando, con un’abilità mirabile, le qualità più opposte, trova la maniera di riuscir rozzo insieme e affettato, nella stessa pagina, nello stesso periodo, nello stesso vocabolo. Ecco qui: declamazioni ampollo-

se, composte a forza di solecismi pedestri, e da per tutto quella goffaggine ambiziosa, ch'è il proprio carattere degli scritti di quel secolo, in questo paese. In vero, non è cosa da presentare a lettori d'oggiorno: son troppo ammaliziati, troppo disgustati di questo genere di stravaganze. Meno male, che il buon pensiero m'è venuto sul principio di questo sciagurato lavoro: e me ne lavo le mani”.

Nell'atto però di chiudere lo scartafaccio, per riporlo, mi sapeva male che una storia così bella dovesse rimanersi tuttavia sconosciuta; perché, in quanto storia, può essere che al lettore ne paia altrimenti, ma a me era parsa bella, come dico; molto bella. “ Perché non si potrebbe, pensai, prender la serie de' fatti da questo manoscritto, e rifarne la dicitura? “ Non essendosi presentato alcuna obiezione ragionevole, il partito fu subito abbracciato. Ed ecco l'origine del presente libro, esposta con un'ingenuità pari all'importanza del libro medesimo.[...]

- > Individua i diversi difetti che Manzoni enumera in riferimento alla prosa dell'Anonimo e costruiscine una definizione.

Individua il tipo di errore e correggilo

1. A volte l'apparizione inganna.
2. Nello sceneggiato di Sandro Bolchi tratto dai Promessi sposi l'interpretazione di Paola Pitagora (Lucia) è faraonica.
3. Cavolo, mica lo sapevo che avevi già effettuato tutte le operazioni necessarie ai fini dell'iscrizione presso il liceo!
4. Quando hanno suonato alla porta ero dietro a leggere un libro.
5. Dopo la scarpinata di oggi, una doccia rinfrescante è quel che ci vuole.
6. Dopo quello spavento mio fratello e io ebbimo gli incubi tutte le notti.
7. La riforma delle pensioni è una legge che cade a pennello nell'attuale situazione del nostro paese.
8. Ho incontrato Matilde e gli ho detto di salutarti da parte mia.
9. Il degrado del cinema Astra è una pessima carta d'identità per la città di Verona.
10. Hanno avuto l'ardore di proporci una truffa ai danni della nostra azienda e ovviamente abbiamo rifiutato.
11. Il vigile mi ha detto che sono passabile di una multa.
12. Le tartarughe hanno depositato le uova su una spiaggia deserta.
13. Stasera devo lavorare, non posso intrattenermi tanto a cena con voi.
14. I liceali non è vero che quando scrivono fanno tanti errori .
15. L'albergo dove siamo stati in vacanza era favoloso: ci tornerei a gambe levate.

