



RILEVAZIONE APPRENDIMENTI
PROVA SCRITTA ITALIANO

RACCOLTA MATERIALI E ANALISI DEI DATI
SESSIONE DI ESAME 2007

Gruppo di Lavoro
INVALSI - Accademia della Crusca

INDICE

1. La cornice di riferimento

- 1.1. I riferimenti normativi
- 1.2. La natura della prova di italiano all'Esame di Stato
- 1.3. Il progetto di ricerca
- 1.4. Gli obiettivi: la padronanza linguistica, la congruenza della valutazione
- 1.5. Il Quadro di riferimento per l'italiano

2. Le procedure di raccolta delle prove

- 2.1. Le fasi: il piano di campionamento, la raccolta delle prove, il tasso di risposta
- 2.2. Software e CD-ROM

3. L'attività di correzione

- 3.1. L'individuazione dei "correttori liberi"
- 3.2. La formazione dei "correttori con scheda"
- 3.2. Le correzioni in sintesi

4. Lo studio della padronanza della lingua

- 4.1. Il fascicolo predisposto dal Gruppo di lavoro INVALSI-Accademia della Crusca
 - 4.1.1. Una valutazione più trasparente per una varietà di tipi di prova
 - 4.1.2. Le quattro competenze della padronanza linguistica
 - 4.1.3. I descrittori essenziali di ciascuna competenza
 - 3.1. *Competenza testuale*
 - 3.2. *Competenza grammaticale*
 - 3.3. *Competenza lessicale - semantica*
 - 3.4. *Competenza ideativa*
 - 4.1.4. Caratteristiche dei quattro tipi di prova scritta
 - 4.1. *Tipo A. Analisi e commento di un testo letterario*
 - 4.2. *Tipo B. Saggio breve o articolo di giornale (nei rispettivi ambiti disciplinari)*
 - 4.3. *Tipo C. Tema su un argomento storico*
 - 4.4. *Tipo D. Tema su un argomento di ordine generale*
 - 4.1.5. La scheda di valutazione
 - 4.1.6. Indicazioni per la compilazione della scheda

5. L'analisi dei dati

5.1. I dati raccolti e il loro utilizzo

5.2. Le valutazioni attribuite dalle Commissioni d'Esame, dai "correttori liberi" e dai "correttori con scheda"

5.2.1. Le valutazioni delle Commissioni d'Esame

5.2.2. Le differenze nelle valutazioni di "correttori liberi" e "correttori con scheda"

5.2.3. La corrispondenza nelle valutazioni

5.3. I risultati in sintesi

6. Le correzioni con scheda

6.1. I profili della padronanza linguistica per tipologia di prova

6.2. Un riscontro sulle "particolari carenze" emerse dai dati

1. Dalla normativa alla raccolta degli elaborati

1.1. I riferimenti normativi

In base alle norme definite dalla riforma degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore, entrata in vigore nel 1999, in applicazione della legge n. 425 del 10 dicembre 1997, la prima prova scritta “è intesa ad accertare la padronanza della lingua italiana o della lingua nella quale si svolge l'insegnamento, nonché le capacità espressive, logico-linguistiche e critiche del candidato, consentendo la libera espressione della personale creatività “(art. 3 “Contenuto ed esito dell'esame”). Nel D. P. R. n. 323 del 23 luglio 1998 contenente il *Regolamento degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore* vengono fornite indicazioni circa la tipologia della prima prova scritta “consiste nella produzione di uno scritto scelto dal candidato tra più proposte di varie tipologie, ivi comprese le tipologie tradizionali, individuate annualmente dal Ministro della pubblica istruzione”. Nel successivo *Regolamento concernente le modalità di svolgimento della 1^a e della 2^a prova scritta degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore per l'anno scolastico 1998/1999* (Decreto Ministeriale n. 389 del 18 settembre 1998), si dettagliano ulteriormente le caratteristiche della prova di italiano:

Art.1

2. Il candidato deve realizzare, a propria scelta, uno dei seguenti tipi di elaborati proposti dal Ministero della pubblica istruzione:

A - analisi e commento, anche arricchito da note personali, di un testo letterario o non letterario, in prosa o in poesia, corredato da indicazioni che orientino nella comprensione, nella interpretazione di insieme del passo e nella sua contestualizzazione;

B - sviluppo di un argomento scelto dal candidato tra quelli proposti all'interno di grandi ambiti di riferimento storico-politico, socio-economico, artistico-letterario, tecnico-scientifico. L'argomento può essere svolto in una forma scelta dal candidato tra modelli di scrittura diversi: saggio breve, relazione, articolo di giornale, intervista, lettera. Per l'anno scolastico 1998/99 le forme di scrittura da utilizzarsi da parte del candidato sono quelle del saggio breve o dell'articolo di giornale;

C - sviluppo di un argomento di carattere storico, coerente con i programmi svolti nell'ultimo anno di corso;

D - trattazione di un tema su un argomento di ordine generale, attinto al corrente dibattito culturale, per il quale possono essere fornite indicazioni di svolgimento.

La revisione dell'esame di stato, prevista dalla legge di riforma n. 1 dell'11

gennaio 2007, non ha modificato le prove d' esame che restano sostanzialmente le stesse. La prima prova, nelle sue diverse articolazioni, è analoga per tutti gli studenti che concludono il percorso di studi secondari.

L'elemento di novità contenuto nell'ultima legge di riforma dell'esame stato riguarda l'ambito valutativo: all'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e di Formazione (INVALSI) è, infatti, affidata un'attività di valutazione esterna dei livelli di apprendimento degli studenti in uscita dal secondo ciclo di istruzione, da effettuarsi utilizzando le prove scritte degli esami di Stato conclusivi dei percorsi dell'istruzione secondaria superiore.

1.2. La natura della prova di italiano dell'esame di stato

Gli aspetti innovativi introdotti nel 1997 e confermati, a dieci anni di distanza, dalla legge di riforma n. 1 dell'11 gennaio 2007, riguardano l'articolazione della prova, basata su una gamma di esercitazioni testuali e, conseguentemente, le capacità di scrittura richieste per l'elaborazione del testo scritto.

Per la prima prova allo studente è stata data la possibilità di scegliere fra 4 modalità di scrittura: A. Analisi del testo; B. Saggio breve o articolo di giornale; C. Tema storico; D. Tema di ordine generale. Per la tipologia B le tracce riguardano argomenti rientranti nell'ambito artistico-letterario, nell'ambito socio-economico, nell'ambito storico-politico, nell'ambito tecnico-scientifico; per la tipologia C, l'argomento storico verte su un argomento dell'ultimo anno; per la tipologia D l'argomento di discussione è tratto dal dibattito socio-culturale in corso nel paese.

Il testo del decreto enuncia, accanto ai contenuti della prima prova (art. 1 comma 2), gli obiettivi della prova stessa. I candidati devono dimostrare di padroneggiare la lingua italiana, devono cioè essere in grado di esprimersi correttamente e appropriatamente, scegliendo il registro espressivo pertinente all'esercizio di scrittura scelto e, per la tipologia B (articolo di giornale o saggio breve), il registro adeguato al destinatario, allo scopo, alle circostanze immaginarie o reali alle quali sceglie di fare riferimento. Gli studenti devono dimostrare di conoscere l'argomento che decidono di affrontare, proposto loro nell'ambito degli argomenti di letteratura (tipologia A) o di storia (tipologia D) dell'ultimo anno di corso e di ambiti culturali generali (tipologia B), esprimendo un giudizio critico, organizzando cioè un discorso il cui impianto sia organico e coerente. Si richiede di costruire un testo utilizzando in modo appropriato quegli accorgimenti formali che lo rendono comunicabile. Per l'analisi testuale è specificato nel decreto che la competenza da possedere consiste nel riconoscimento della natura e delle strutture formali di un testo letterario.

Art.1

3. Nella produzione dell'elaborato il candidato deve dimostrare:

- a. correttezza e proprietà nell'uso della lingua;
- b. possesso di adeguate conoscenze relative sia all'argomento scelto che al quadro di riferimento generale in cui esso si inserisce;
- c. attitudini allo sviluppo critico delle questioni proposte e alla costruzione di un discorso organico e coerente, che sia anche espressione di personali convincimenti.

4. Nello svolgimento della prova di cui al comma 2 lettera A, il candidato deve dimostrare di essere in possesso di conoscenze e competenze idonee alla individuazione della natura del testo e delle sue strutture formali.

1.3. Il progetto di ricerca

Il Progetto di ricerca sulla *Rilevazione degli Apprendimenti. Prove scritte di Italiano. Sessione d'esame 2007* si inserisce nel contesto delle attività previste dall'art. 2 della già citata Legge n. 1 dell'11/01/2007 e dalla Direttiva n. 52 del 19/06/2007 sugli esami di Stato, finalizzate nello specifico *“alla valutazione dei livelli di apprendimento degli studenti a conclusione dei percorsi dell'istruzione secondaria superiore, utilizzando le prove scritte degli esami di Stato secondo criteri e modalità coerenti con quelli applicati a livello internazionale per garantire la comparabilità”*.

L'INVALSI, per rispondere al compito istituzionale affidatogli, ha realizzato una serie di attività finalizzate alla rilevazione dei livelli di apprendimento degli studenti attraverso l'analisi della prima prova. Con questo intento è stata effettuata una raccolta sistematica degli elaborati di italiano dei candidati agli esami di Stato 2007 della scuola secondaria di secondo grado alla quale ha fatto seguito un'attività di ricorrezione degli elaborati raccolti, che si è svolta con due diverse procedure: per un gruppo di correttori con l'uso di una scheda di correzione appositamente predisposta dal Gruppo di lavoro (tali docenti sono qui definiti “correttori con scheda”); per un altro gruppo di correttori non sono state date indicazioni di sorta e la correzione è stata effettuata - da parte di due diversi correttori per ciascun elaborato - secondo una visione soggettiva o sulla base di criteri da loro stessi prescelti (tali docenti sono qui definiti “correttori liberi” in quanto non vincolati all'uso di uno specifico strumento di riferimento per la valutazione).

La ricorrezione si è conclusa con un'elaborazione sia qualitativa che quantitativa dei risultati ottenuti.

Per la realizzazione del Progetto è stata stipulata una convenzione con l'Accademia della Crusca; coordinatore scientifico è stato il Prof. Francesco Sabatini. L'Accademia ha supportato metodologicamente tutte le fasi della ricerca e ha contribuito alla definizione delle linee guida e degli strumenti di rilevazione, all'analisi dei risultati e alla stesura del rapporto finale.

1.4. Gli obiettivi

La ricerca sulla produzione scritta realizzata per la sessione d'esame 2007 si inserisce in una tradizione di studi e ricerche condotte dall'INVALSI a livello nazionale e internazionale sui temi della valutazione e della produzione scritta¹ a partire dal 1980, ed è stata impostata tenendo conto di tali esperienze.

Nell'elaborazione del disegno della ricerca, al fine di indagare sui livelli di apprendimento e sulla variabilità delle valutazioni, sono stati definiti prioritariamente due obiettivi:

- studiare la padronanza linguistica degli studenti in uscita dalla scuola secondaria superiore²
- avviare una riflessione sulla variabilità delle valutazioni attribuite da correttori diversi.

Oggetto della ricerca sono state, dunque, le prove di italiano (si veda Allegato A per i testi delle prove relative alla sessione 2007), le quali, in quanto prodotto finale di un processo formativo, costituiscono un repertorio estremamente significativo per rilevare le aree di padronanza e di *deficit* nella capacità di scrittura. Per questo motivo, con l'attività di valutazione esterna si è mirato sia alla verifica delle competenze in uscita, sia allo studio delle differenze tra le valutazioni attribuite alle stesse prove da correttori diversi.

La Commissione d'esame - nell'attribuzione del voto alla prova di italiano e del

¹ Si veda in proposito: P. Lucisano, *L'indagine IEA sulla produzione scritta*, in *Ricerca educativa*, CEDE, anno n.0, maggio 1984, pp.41-60; P. Lucisano, *Introduzione. La ricerca IEA sulla produzione scritta*, in *Ricerca educativa*, CEDE, anno V, n.2-3, aprile-settembre 1988, pp.3-13; S. Takala - P. Lucisano, *La misurazione delle abilità di produzione scritta*, in *Ricerca educativa*, CEDE, anno V, n.2-3, aprile-settembre 1988, pp. 13-35; P. Lucisano, *L'indagine IEA sulla produzione scritta: differenze tra stili di correzione delle giurie dei diversi paese*, in *Ricerca educativa*, CEDE, maggio 2004, anno VII, n.3-4, pp.204 - 229; M. Ambel - P. Faudella, *La capacità di scrittura negli esami di stato. Analisi delle prime prove. Sessione 1999*, Franco Angeli, 2001

¹ Per lo studio sulla padronanza della lingua si rimanda al paragrafo 4; per l'analisi dettagliata della scheda di valutazione e della tradizione di studi e ricerche condotte dall'INVALSI in cui si inserisce al paragrafo 4.1.5

² Per lo studio sulla padronanza della lingua si rimanda al paragrafo 4; per l'analisi dettagliata della scheda di valutazione e della tradizione di studi e ricerche condotte dall'INVALSI in cui si inserisce al paragrafo 4.1.5

voto finale di diploma - è stata l'unica ad avere accesso alle informazioni sul percorso scolastico e sul profilo (con relativi crediti) del candidato. Nella rilevazione condotta dall'INVALSI, gli elaborati, per i correttori esterni, erano del tutto anonimi e privi di qualsiasi indicazione di sfondo, in quanto la correzione è avvenuta su copia degli elaborati originali, nei quali erano stati oscurati i dati relativi all'origine geografica, alla provenienza scolastica, alla persona del candidato e al voto attribuito dalla Commissione d'esame.

1.5. Il Quadro di riferimento per l'italiano

Per fornire una base di riferimento per inquadrare i vari aspetti della "padronanza linguistica", è stato appositamente elaborato un fascicolo redatto sotto la guida dell'Accademia della Crusca. Il fascicolo dal titolo *La valutazione della prima prova dell'esame di Stato* è stato reso disponibile sul sito dell'INVALSI) nella sezione dedicata a materiali e strumenti (all'indirizzo: <http://www.invalsi.it/invalsi/servizi2.php?page=italiano>, in concomitanza con l'attività di ricorrezione delle prove.

Si tratta di un piccolo manuale, quasi un prontuario di linguistica italiana, che mira a stabilire criteri di giudizio sulla "norma" e chiarisce la validità di taluni limiti all'accettabilità di vari usi linguistici. Il fascicolo ha avuto lo scopo di fornire ai docenti una base di riferimento per inquadrare i vari aspetti della "padronanza linguistica" come può essere definita in generale e con particolare riguardo agli usi dell'italiano scritto odierno .

Il fascicolo e la Scheda di valutazione che lo corredda sono stati redatti da un gruppo di esperti, scelti dall'Accademia della Crusca, così costituito: proff. Francesco Sabatini, dell'Università di Roma Tre, Presidente onorario dell'Accademia della Crusca; Massimo Bellina, del Liceo "J. F. Kennedy" di Roma; Angela Frati, del Liceo classico "G. Douhet" di Firenze; Lina Grossi, responsabile INVALSI del Progetto sugli Esami di Stato; Maurizio Moschella, del Liceo classico "F. Vivona" di Roma; Domenico Proietti, Ricercatore nell'Università di Modena e Reggio Emilia

2. La procedura di raccolta delle prove

2.1. Le fasi: il piano di campionamento, la raccolta delle prove, il tasso di risposta.

Una prima fase del progetto è coincisa con la raccolta a campione effettuata a conclusione delle prove d'esame. La raccolta delle prove da analizzare è stata effettuata con la seguente modalità: finite le operazioni di correzione delle prove scritte d'esame, l'INVALSI ha comunicato alle singole commissioni un numero d'ordine estratto casualmente dalla prima delle due classi a ciascuna di esse assegnate e relativo alla prova scritta di italiano, che è stata fotocopiata e resa anonima dalle commissioni, unita a un frontespizio contenuto nel modello ES3- Prima Prova³, ed inviata all'INVALSI.

Ogni prova è stata corredata dalla scheda studente dalla quale è possibile ricavare anno di nascita, sesso, cittadinanza, credito scolastico, traccia scelta, esito delle singole prove, eventuale bonus e votazione finale. Nella scheda sono inoltre indicati: numero di commissione, codice meccanografico della scuola, classe, indirizzo di studio, tipologia del candidato (interno, esterno o ammesso per abbreviazione) e presenza di handicap. Le informazioni contenute in questa scheda sono state utilizzate ai soli fini di elaborazione dei dati.

Tramite questa operazione di raccolta delle prove, avviata alla fine degli esami, era prevista l'acquisizione di circa 12.000 prime prove.

Gli elaborati inviati dalle commissioni sono stati trasformati in file e trasferiti su supporto digitale e, una volta acquisiti, sono stati visionati per verificarne la completezza. E' stato, poi, effettuato un lavoro di revisione a video che ha portato all'eliminazione di tutte le prove illeggibili, incomplete, fotocopiate male e altro. Le prove eliminate sono state conservate in un archivio facilmente consultabile. In totale, le prove risultate utilizzabili sono state circa 6000, la metà di quelle previste dal campione originale.

Dal momento che il numero delle prove effettivamente raccolte e utilizzabili si è rivelato notevolmente inferiore a quello previsto dal disegno di campionamento

³Si tratta della Scheda per l'acquisizione degli elaborati degli studenti inviata dall'INVALSI alle Commissioni d'esame inserita all'interno del questionario ES3. La scheda per l'acquisizione della prima prova consente di reperire le seguenti informazioni: il codice meccanografico della Commissione che ha valutato la prova; il codice meccanografico dell'Istituto sede d'esame; la classe di appartenenza del candidato il cui elaborato è stato campionato; l'indirizzo di studio dello studente; la tipologia del candidato: interno, esterno o ammesso per abbreviazione; il sesso; se portatore di handicap; la cittadinanza (italiana, europea, non europea); l'anno di nascita; il credito scolastico; la tipologia della traccia scelta per la prima prova: (A, B1, B2, C, D); il voto della Prima Prova; il voto della Seconda Prova; il voto della Terza Prova; l'attribuzione del bonus; la votazione finale; l'attribuzione della lode.

iniziale, è stata effettuata, preliminarmente all'analisi dei dati, una ricognizione dei materiali per comprendere con maggiore precisione, se la rappresentatività del campione fosse stata in qualche modo diminuita o alterata.

Un interesse rilevante ha assunto lo studio delle valutazioni espresse dai docenti delle Commissioni d'esame, dai correttori liberi e dai docenti formati dall'Accademia della Crusca. Dalla comparazione fra di esse sono emersi dati significativi circa l'effetto di contesto al quale sono stati esposti i docenti di italiano - nella quasi totalità degli indirizzi di studio membri interni delle Commissioni per l'edizione 2006-2007 dell'Esame di Stato - che avevano inizialmente corretto le prove.

2.2. Software e CD-ROM

Un applicativo appositamente predisposto ha consentito di gestire tutte le operazioni di correzione e di analisi dei dati raccolti tramite la realizzazione di un apposito database, oltre che di confezionare i CD-ROM da inviare ai correttori. Il software contenuto nei CD-ROM ha supportato i correttori in tutte le operazioni di revisione degli elaborati, compresa l'assegnazione del voto e la compilazione della scheda di correzione. Tale software ha permesso inoltre l'invio in tempo reale e via *browser* di tutti i dati all'INVALSI che ha potuto così seguire lo stato d'avanzamento dei lavori.

3. L'attività di correzione

3.1. L'individuazione dei "correttori liberi" e dei "correttori con scheda"

L'attività di correzione ha previsto l'impiego di docenti di lettere della scuola secondaria di secondo grado, distribuiti sul territorio nazionale, con esperienza di esami di Stato e competenze informatiche sufficienti ad eseguire l'attività richiesta, utilizzando il software specificamente predisposto.

Un primo gruppo di 118 docenti (definiti, come già detto, "correttori liberi"), incaricati di correggere gli elaborati - i circa 6000 compiti raccolti - e di attribuire un voto in quindicesimi, è stato individuato sulla base di un elenco inviato dall'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica (ex INDIRE) e contenente i nominativi dei *tutor* utilizzati nei corsi di formazione on-line DIGI-scuola e Fortic.

Ogni docente ha corretto le prove inserite in un primo CD contenente 50 elaborati, inviato nel mese di febbraio; completata la prima correzione di tutte le prove disponibili, agli stessi docenti è stato inviato un secondo CD con un analogo numero di prove (già corrette una prima volta dagli altri appartenenti al gruppo), in modo da poter confrontare le correzioni effettuate e le valutazioni attribuite. La seconda spedizione è avvenuta sulla base di un criterio geografico: individuate due macroaree (Nord, comprensivo della Toscana, e Sud, comprensivo del Lazio), è stato effettuato un invio incrociato delle prove in base all'area di appartenenza del docente. Alla fine di questa fase di operazioni di "correzione libera" ogni elaborato era stato, dunque, ricorretto due volte.

Nella composizione del gruppo di correttori erano rappresentate tutte le regioni italiane (ad esclusione di Trentino Alto Adige, Friuli Venezia Giulia e Umbria), con una leggera prevalenza dei correttori provenienti dal Lazio e, a seguire, dalla Lombardia, dalla Sicilia e da Campania e Puglia.

La duplice correzione libera è stata effettuata in completa autonomia nella scelta dei criteri per l'assegnazione del voto in quindicesimi.

3.2. La formazione dei "correttori con scheda"

Un secondo gruppo di 22 docenti (tali docenti sono qui definiti "correttori con scheda") ha seguito un seminario di formazione di due giorni, organizzato e gestito dall'INVALSI in collaborazione con gli esperti sia di ricerca linguistica sia di pratica didattica investiti di tale compito dall'Accademia della Crusca, sotto la guida del prof. F. Sabatini.

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

Tali esperti hanno discusso con i partecipanti al seminario il contenuto del documento predisposto, insistendo in particolare sugli aspetti della padronanza linguistica e sulle fasi delle procedure di valutazione.

Per illustrare il concetto di padronanza linguistica, premessi alcuni chiarimenti sul concetto di “competenza”⁴, sono state individuate quattro distinte competenze: ognuna di esse è stata operazionalizzata ricorrendo a un certo numero di “Indicatori”, ciascuna delineabile sulla base di una serie di descrittori. Quanto ai criteri di correttezza linguistica, è stato messo in evidenza il duplice rischio di lasciar passare in nome di una generica “scioltezza linguistica” scorrettezze inaccettabili e di considerare invece errori forme da ritenere regolari sulla base di una ben definita “tipologia dei testi”. L’impianto generale del documento si rispecchia nella struttura della *scheda di valutazione* – di seguito riprodotta – la quale distingue altresì l’attribuzione del punteggio grezzo ai singoli indicatori dall’attribuzione del voto finale in quindicesimi, allo scopo di ottenere la massima affidabilità delle procedure di valutazione della padronanza linguistica.

Ai 22 docenti correttori è stato quindi affidato l’incarico di correggere 30 elaborati ciascuno, utilizzando la scheda appositamente predisposta e articolata secondo le linee guida definite nel documento citato. Questa attività di correzione ha riguardato in totale 660 prove, il 10% circa delle 6000 prove oggetto di ricorrezione.

Anche nella formazione di questo gruppo di correttori si è cercato, il più possibile, di rispettare un criterio di provenienza geografica: vi erano infatti compresi docenti di regioni diverse (Valle d’Aosta, Lombardia, Emilia Romagna, Toscana, Lazio, Campania, Sicilia).

3.3. Le correzioni in sintesi

Una riflessione più generale sulla variabilità delle valutazioni è stata avviata a

⁴ Con il termine *competenza* si è inteso indicare non solo un “deposito” inconsapevole di facoltà e abilità acquisite, che fa da base alle *esecuzioni*, secondo l’assunto fondamentale delle teorie generativiste, ma *il patrimonio complessivo di capacità linguistiche, comunicative e cognitive*, riguardanti tra l’altro la *lingua scritta*, un patrimonio sul quale la scuola intende incidere con il proprio intervento.

partire dalla duplice ricorrezione dei circa 6000 elaborati raccolti, di cui sopra al par. 2.1. Queste due correzioni “libere” si aggiungono a quelle effettuate dalle Commissioni esaminatrici, dando un totale di tre correzioni per ciascuno dei 6000 elaborati. Per il sottogruppo dei circa 660 elaborati corretti con scheda il totale delle correzioni ammonta invece a quattro.

Riassumendo, è possibile identificare dunque 4 modalità di valutazione delle prove:

- valutazione della Commissione d’esame
- valutazione del 1° correttore libero
- valutazione del 2° correttore libero
- valutazione con scheda

4. Lo studio della padronanza della lingua

4.1. Il fascicolo predisposto dal Gruppo di lavoro INVALSI - Accademia della Crusca

Il documento sulla padronanza linguistica, che di seguito si riporta nella versione integrale, è così articolato: a) una riflessione introduttiva sulla valutazione della prima prova (*Una valutazione più oggettiva per una varietà di tipi di prova*); b) una definizione del concetto di padronanza linguistica nelle sue articolazioni (*Le quattro competenze della padronanza linguistica*); c) una breve illustrazione degli indicatori essenziali di ciascuna competenza (*I descrittori essenziali di ciascuna competenza*); d) l'analisi delle caratteristiche dei diversi tipi di prova scritta di italiano (*Caratteristiche dei quattro tipi di prova scritta*); e) una presentazione della scheda di valutazione e delle sue caratteristiche (*La scheda di valutazione*); f) le indicazioni per la compilazione della scheda e l'attribuzione dei punteggi (*Le indicazioni per la compilazione della scheda*).

4.1.1. Una valutazione più trasparente per una varietà di tipi di prova

Alla prima prova dell'esame di Stato (la "Prova d'Italiano") è stata data, da circa un decennio, un'impostazione notevolmente diversa rispetto alla pratica tradizionale, fondata esclusivamente sul "tema". Questa innovazione, che ha costituito un primo e limitato passo verso la scrittura funzionale e motivata, ha messo in maggior risalto un fattore di criticità preesistente: la mancanza di una solida tradizione di metodi di valutazione sufficientemente oggettivi. La diversità strutturale e formale degli elaborati prodotti dai candidati ha reso, infatti, più evidente la necessità di individuare criteri e parametri valutativi analitici, riferiti a indicatori e descrittori basilari e "trasversali", perché si ottenesse anche un effetto unificante nelle procedure di valutazione attuate da soggetti diversi, isolati o in gruppo, all'interno di una stessa Commissione esaminatrice.

La varietà dei tipi di prova risponde alla necessità di offrire ai candidati modalità diverse, ma intrinsecamente equipollenti, per dimostrare la propria **padronanza della lingua italiana**: una dimostrazione da dare attraverso prestazioni che solo in due casi (tipologie A e B) si avvicinano alquanto alle pratiche della comunicazione reale, mentre negli altri due casi (tipologie C e D) ne restano decisamente lontane. Queste prestazioni mettono comunque in moto, sia pure attraverso percorsi diversi, in varia misura le stesse capacità

linguistiche fondamentali: la capacità di lettura e comprensione dei testi forniti (si tratti pure della breve traccia di un “tema”); la capacità di comporre un testo scritto rapportandosi a un definito destinatario (dimensione totalmente taciuta in C e D); la capacità di oggettivare i meccanismi della lingua (ai vari livelli: fonologico; morfosintattico; lessicale-semantico) anche nella sua forma grafica (ortografia; punteggiatura; disposizione spaziale dello scritto). Le stesse prestazioni consentono, nel loro insieme, di far emergere e rendere osservabili le capacità cognitive (coerenza logica; organizzazione delle idee; capacità critiche) dell’esaminando e la sua dotazione di contenuti culturali, i quali sono sussunti, e andranno ricercati, in tali espressioni “formali”, cioè nella rete tematica del testo e nell’ampiezza e proprietà del lessico utilizzato.

Un simile (qui preliminare) profilo della padronanza linguistica corrisponde a quanto indica in definitiva il testo legislativo vigente in materia (L. 11.01.2007, n. 1, art. 3, comma 2): «... *La prima prova scritta è intesa ad accertare la padronanza della lingua italiana o della lingua nella quale si svolge l’insegnamento, nonché le capacità espressive, logico-linguistiche e critiche del candidato*» (dove si noterà, tuttavia, la poco opportuna endiadi che separa la padronanza della lingua dalle capacità espressive ecc.).

La **Scheda di valutazione** che viene proposta, a conclusione e corredo del percorso illustrativo fornito nei paragrafi 2-4, costituisce un perfezionamento di un precedente strumento, già fondato sulla base di una scomposizione della padronanza linguistica in singole competenze. La maggiore messa a fuoco del profilo delle competenze linguistiche, mediante una rivisitazione e riorganizzazione dei loro descrittori, e la ponderazione delle risultanze delle prove scritte degli ultimi anni hanno permesso di rendere più affinato tale strumento. Anche chi ha redatto il presente fascicolo, come già gli autori dell’edizione precedente, è consapevole dei limiti propri delle operazioni di valutazione, specialmente in un ambito di prestazioni come quello della padronanza e dei molteplici usi della lingua primaria di ciascun individuo. Ci si è tuttavia assunti tale impegno per rispondere alla necessità sempre più cogente di mettere a disposizione della Scuola, mediante questo strumento, le risorse offerte dalle scienze linguistiche e pedagogiche odierne, cercando di mediare tra i modelli teorici sottesi per renderli più flessibili, in ogni caso esplicitandoli e delineandoli contestualmente per renderli più familiari al valutatore.

A tale proposito si avverte, ad esempio, che il termine fondamentale *competenza* viene usato, in questo documento, con una certa elasticità rispetto al significato rigoroso conferitogli da alcune correnti teoriche della linguistica, che ne restringono il campo ai meccanismi linguistici inconsci. La verità è che, dovendo trattare di prestazioni linguistiche *scritte*, di individui *oltre l’adolescenza* e considerate come risultati di un intero percorso di *istruzione formalizzata*, il

confine tra fenomeni interiorizzati-irriflessi e fenomeni pianificati-consapevoli diventa ben più sfumato. Si assume perciò il termine *competenza* sia, e certo più adeguatamente, per l'area dei fatti *testuali* e *grammaticali*, sia per quelli *lessicali-semantici* e della sfera *ideativa*.

4.1.2. Le quattro competenze della padronanza linguistica

Nel linguaggio scolastico (generale e di legge) *padronanza linguistica* è locuzione comune che indica riassuntivamente **i)** il possesso ben strutturato di una lingua (o di più lingue) e **ii)** la capacità di servirsene per i vari scopi comunicativi. In sede più scientifica si usa, per esprimere tale nozione, prevalentemente il termine **competenza** (dall'inglese *competence*), che viene riferito ai due campi, quello della *competenza grammaticale* e quello della *competenza comunicativa* (o pragmatica), entrambe appunto utilizzate nella concreta produzione di enunciati (**esecuzione**). L'una e l'altra competenza (grammaticale e pragmatica) vengono acquisite e interiorizzate attraverso l'uso e costituiscono una dotazione inconscia⁵, al punto che anche l'individuo del tutto privo di istruzione scolastica ne è fornito, ovviamente al suo livello. Ma i processi di istruzione incidono fortemente su questo terreno e sviluppano gradi più elevati e complessi delle facoltà linguistiche dell'individuo, tra l'altro introducendo in esse la conoscenza riflessa dei fatti linguistici e l'uso della lingua scritta.

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

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

⁵ *Competenza* : «La conoscenza inconscia da parte del parlante delle regole che governano la sua lingua» (*Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica*, diretto da Gian Luigi Beccaria, Nuova edizione, Torino, Einaudi, 2004, p. 159). Vedi i §§ seguenti.

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

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

È evidente che l’atto comunicativo è il vero traguardo a cui tende tutto il processo di sviluppo e di acquisizione delle capacità e cognizioni d’uso della lingua e quindi si può dire che la competenza testuale riassume tutte le altre competenze. Per questo, anche nella valutazione di un testo, essa si pone in primo piano e consente anche un primo, per quanto provvisorio, giudizio sintetico sulla qualità complessiva del testo. La rassegna dei descrittori di questa competenza rende ragione pienamente di questa sua priorità/riassuntività.

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

Bisogna dunque rifarsi a una **generale tipologia di situazioni e intenzioni comunicative** per derivarne **una generale tipologia di testi**. I parametri massimi che permettono di tipologizzare le situazioni e intenzioni comunicative, e quindi i testi che ne dipendono, sono quelli che – stando ai caratteri della civiltà storicamente definita in cui viviamo – pongono a un polo estremo la necessità di vincolare il più possibile l’interpretazione del testo e al polo opposto la necessità di lasciare all’interprete un’ampia libertà d’interpretazione. Si possono così individuare **“testi rigidi”**, che espongono concetti molto precisi, con basso numero di impliciti, impiego di termini tecnici,

assenza di linguaggio figurato, enunciati costruiti come frasi-tipo⁶ (sono tali i testi normativi ufficiali, i regolamenti, i testi di stretta definizione scientifica o tecnica), e “**testi elastici**”, che presentano molti tratti opposti ai precedenti (sono tali i testi propriamente letterari, specialmente quelli poetici). Tra i due termini estremi si colloca un’ampia serie di **testi di rigidità/elasticità intermedia**, quali sono quelli saggistici, d’informazione comune, esplicativi (come i manuali scolastici), di divulgazione e simili: in pratica, i testi più comunemente utilizzati e fatti produrre nelle attività scolastiche⁷.

Con una tipologia dei testi, ben argomentata e riconoscibile, che ci permetta di ragionare a partire dalla “superficie” dei testi, potremo giudicare della loro natura e delle loro intrinseche qualità con criteri più definiti di quelli che suggeriscono una classificazione *a priori* in generi (argomentativo, narrativo, descrittivo, ...: tratti che si mescolano in molti testi) e una generica nozione di “stile”, che distingua magari solo tra “formale” e “informale”. Per fare qualche esempio: un testo poetico, che come sappiamo presenta sempre una grande creatività e libertà linguistica, è di per sé formale o informale? E un saggio breve, accostabile a un articolo di fondo come quelli assai spigliati del politologo G. Sartori o a una pagina di riflessioni come quelle del tipo “bustina di Minerva” di U. Eco, è formale o informale?

Ancora qualche considerazione.

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

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

⁶ Per la nozione di *frase-tipo* vedi nel paragrafo dedicato alla *competenza grammaticale*. Con il termine *enunciati* (spiegato nello stesso luogo) si indicano i segmenti di testo, comunque formati, compresi tra due pause forti nel parlato e tra due segni d’interpunzione forte nello scritto.

⁷ Materiali per approfondire queste nozioni, anche sulla base di campioni di testi reali come quelli appena citati, saranno consultabili nell’apposito spazio all’interno della sezione Esami di Stato del sito Internet dell’INVALSI.

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

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

Al termine *grammatica* viene però spesso attribuito un significato più ristretto, riferendolo solo all’insieme della morfologia e della sintassi (morfosintassi), ossia alle forme e ai modi di collegamento delle parole che formano una frase. La nozione di “grammatica” si precisa e si intende nella sua autonoma importanza attraverso la descrizione delle cosiddette “frasi di grammatica” o **frasi-tipo**, definibili come segue:

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

Costruendo espressioni di tal genere - quali possono essere, ad esempio: *Questo albero produce pochi frutti* o *Lo sciopero degli autobus è stato sospeso* o *Il nonno ha regalato una bicicletta al nipote* - si porta alla luce appunto il **sistema generale della lingua**. È facile osservare che ognuna di tali frasi ha sì, nella nostra lingua, un significato compiuto, ma questo è come sospeso nell’aria: infatti, se non si aggiungono altre informazioni, resta come una pura affermazione, priva di senso pragmatico (perché affermo quei fatti? quali ne sono le conseguenze?). È questo il punto per precisare che tutt’altra cosa, invece, sono gli **enunciati**, cioè:

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

I **segmenti di testo**, infatti, anche se mancano di alcuni elementi verbali rispetto alla costruzione puramente grammaticale, si completano con altre informazioni presenti in altri punti del testo o evocate in altro modo, tanto da far capire anche gli sviluppi di quelle informazioni: acquistano un “senso”, cosa diversa

da un puro “significato”. In situazione nota, un enunciato come *Pochi frutti!* può essere autosufficiente e può anche far capire, ad esempio, che voglio tagliare quell’albero; e così, *Sciopero sospeso!* non solo segnala il dato, ma basta a far capire che, ad esempio, sto uscendo di casa. Bisogna dunque distinguere tra frasi-tipo, che rappresentano entità del sistema generale della lingua, ed enunciati, che sono entità testuali⁸.

La competenza grammaticale riguarda propriamente il sistema generale della lingua, che è depositato nella mente del parlante e viene da lui utilizzato, nel parlato spontaneo, automaticamente e quasi inconsciamente, specie per quanto riguarda la fonologia, la morfologia e la struttura sintattica fondamentale della frase (sostanzialmente: la rete dei rapporti istituiti dal verbo con i suoi argomenti⁹). Ma nelle costruzioni più elaborate, anche parlate, e in genere nella selezione del lessico, interviene una **partecipazione consapevole** (o “pianificazione”) della mente; tale partecipazione diventa comunque maggiore nella produzione scritta, che si fonda e si alimenta continuamente mediante lo **studio riflesso** (attuato mediante l’impiego di organi aggiuntivi, come la mano e gli occhi).

III. Competenza lessicale-semantic. Il lessico costituisce il livello della lingua maggiormente sottoposto al controllo consapevole della nostra mente ed è, quindi, il più disponibile a crescere per effetto dell’istruzione. Nonostante questa forte connotazione di consapevolezza, che presiede alla gestione degli elementi lessicali, possiamo parlare di “competenza” (con le riserve già espresse nei paragrafi precedenti) anche in questo settore, considerando il grado di prontezza dell’individuo nel far ricorso almeno al proprio repertorio lessicale di base (sia nella comprensione, sia nella produzione) e i fenomeni di acquisizione passiva, dal proprio ambiente, di vocaboli o significati in voga, che attecchiscono specie nelle nuove generazioni senza che i parlanti abbiano

⁸ Da notare che nel linguaggio comune gli enunciati vengono chiamati ugualmente “frasi”, ma la mancata distinzione terminologica rende difficile la riflessione sul funzionamento della lingua. Quando si descrivono tecnicamente i tratti della lingua, la distinzione tra *frasi* ed *enunciati* diventa indispensabile. In un brano come il seguente, che descrive le feste di Natale di una volta: «L’apertura ufficiale arrivava la sera del 24 dicembre. Il cenone della vigilia. E il presepe. Anzi presepio.» (E. Scalfari, *Il sacro e il profano*, in *L’Espresso* del 10.1. 2008, p. 154), potremmo considerare “frasi” il secondo, il terzo e il quarto segmento? Qualcuno propone il termine di “frasi nominali”, ma quando si tratta di segmenti brevissimi e isolati, come questi (e capita spesso nelle pagine di molti scrittori contemporanei, almeno a partire dal *Notturmo* di G. d’Annunzio), anche questo termine rende male l’idea. È evidente che enunciati di questo tipo “estremo” s’incontrano solo in testi molto “elastici” (vedi sub I).

⁹ Si rinvia qui, implicitamente, al modello della grammatica delle “valenze”, che pone al centro della frase il verbo, come fornitore dell’idea di base, al quale bisogna aggiungere gli elementi strettamente necessari (detti “argomenti”) per completare il suo significato. Ad es., il verbo *dare* ha tre valenze, perché il suo significato si completa se si indica “chi dà”, “che cosa”. “a chi”.

coscienza dello scarto rispetto a usi consolidati (vedi ad es. l'uso del verbo confrontarsi nel significato di 'dialogare con qualcuno' e, caso veramente sorprendente, l'uso della locuzione piuttosto che nel significato di 'oppure', nonostante l'evidente confusione che ne nasce nell'interpretazione).

IV. Competenza ideativa. Scontata, anche qui, la cautela nell'uso del termine "competenza", nelle operazioni di valutazione si riscontra la necessità di considerare distintamente le facoltà propriamente cognitive, cioè la capacità di reperire, elaborare e organizzare le "idee". Queste non sono altrimenti osservabili e valutabili se non nella loro concreta manifestazione linguistica, vale a dire nel complessivo assetto formale del testo. Il livello più avanzato di questa capacità, che definiamo propriamente "critica", si manifesta, ovviamente, in quelle porzioni di testo, talora anche brevi passaggi, che propongono spiegazioni puntuali, commenti, raffronti e dichiarati giudizi personali.

4.1.3. I descrittori essenziali di ciascuna competenza

Le singole competenze, anche nel loro reciproco e inestricabile rapporto, acquistano un profilo più preciso, che si presta anche alla valutazione, se passiamo in rassegna i loro **descrittori**, sforzandoci di individuare quelli che appaiono essenziali e meglio evidenziabili. Ognuno di essi è oggetto, qui di seguito, di una breve illustrazione, che permette di segnalarne, accanto alla valenza generale, la rilevanza maggiore o minore che può avere nella prestazione linguistica implicata (anche se non esplicitamente richiesta nelle consegne d'ufficio) dai diversi tipi di prova.

4.1.3.1. Competenza testuale.

- a) *Rispetto delle consegne.* Ha valore per tutti i tipi di prova, anche se si può configurare in modi diversi. È fondamentale e intrinseco per l'esecuzione delle prove dei tipi A e B, nei quali è essenziale che il candidato si dedichi alla comprensione - molto puntuale in A, dove occorre seguire una vera pista, fornita dalla griglia, e almeno complessiva in B - dei testi forniti; ma è ben presente anche nei tipi C e D nei quali occorre cogliere bene il contenuto delle "tracce" proposte per non "andare fuori tema".
- b) *Uso del registro linguistico complessivo adeguato al tipo di testo.* Il registro è dato dall'insieme dell'impasto linguistico (compresi gli elementi del lessico, tuttavia da considerare anche specificamente) e dal tipo di articolazione del testo: con prevalenza di soggettività (apparizione dell'io

parlante e del destinatario, almeno come tipo) o di oggettività; con discorso piuttosto “continuo” o tagliato in blocchi. Si ritiene questo, nel complesso, un requisito di ordine testuale. Ha pieno valore per i tipi B, C e D, nei quali è più ampia la produzione personale di testo da parte del candidato; ma ha modo di manifestarsi anche nella terza parte dell’elaborato per il tipo A.

- c) *Coerenza e coesione nella struttura del discorso.* La COERENZA è data dalla **congruenza di fondo tra le idee espresse** (informazioni, riferimenti, tesi sostenute e relativi argomenti di sostegno) e naturalmente dalla loro **posizione e funzione nella costruzione logica del discorso testuale**: loro progressione nei “movimenti compositivi”, quali la concessione, la contrapposizione, la spiegazione, la conseguenza, le deduzioni conclusive; la funzione particolarizzante (come quella degli esempi) e quella generalizzante (che si esprime in espressioni che denotano cognizioni di portata più ampia, del tipo: *come sempre accade, come l’esperienza insegna* e simili). La COESIONE è data dalla **saldezza, appropriatezza e chiarezza di tutte le connessioni** del tessuto linguistico, variamente incidenti secondo il tipo di testo (più “rigido” o più “elastico”: vedi § 4.2.2, I). Sono entrambi aspetti fondamentali, e strettamente interrelati, perché un testo sia comunicativamente valido ed efficace. Vi è modo di constatare la presenza di questi tratti negli elaborati di tutte le tipologie, anche se in misura e in forme diverse: in modo più puntuale, attraverso il rilevamento e il commento (locale e finale) del candidato nell’elaborato di tipo A; con più libertà organizzativa nei tipi B, C e D.

Poiché è sulla superficie linguistica che si manifesta l’intera capacità cognitiva dello scrivente, è importante che il valutatore tenga d’occhio i vari aspetti della coesione linguistica, che in pratica coinvolge tutte le parole del testo esaminato attraverso una grande varietà di tratti: al livello più semplice, le corrette concordanze morfosintattiche (di genere, di numero, di tempi e modi verbali) nella stessa frase o in gruppi di frasi molto vicine, la costanza dello stesso soggetto tra frasi che non lo esplicitano ma si servono della semplice concordanza verbale, la chiarezza dei riferimenti pronominali; a un livello più complesso, i connettivi logici appropriati (*infatti, tuttavia, per cui, ...*), gli elementi di correlazione/opposizione (*da una parte ...dall’altra*), di enumerazione (*in primo luogo, in secondo luogo, ... inoltre, infine*; o addirittura i numeri) e così via. Producono coesione anche il susseguirsi di termini di uno specifico campo semantico (ad es. alberi, rami, foglie, frutti, ... nel descrivere un giardino), l’uso di sinonimi e antonimi, di antonomasie (*il Colle* per indicare il Quirinale, cioè il Presidente della Repubblica), di termini (detti *axionimi*) che indicano uno stesso referente all’interno di uno stesso testo

(es. *la sventurata* riferito a Gertrude nel racconto manzoniano). In testi marcatamente letterari, e specialmente in poesia, la coesione è largamente affidata alla presenza di anafore, assonanze, rime, al metro e al ritmo. (Nel nostro caso quest'ultimo rilievo conta, ovviamente, in quanto tratto del testo sottoposto ad analisi nella prova di tipo A, non per il testo prodotto dal candidato).

- d) *Scansione del testo in capoversi e paragrafi, con eventuali intitolazioni.* L'articolazione di un testo in blocchi grafici distinti - in relazione con l'articolazione del suo contenuto, e talora con una gerarchia tra le parti (paragrafatura del tipo 1, 1.1, 1.2, ...) - rivela capacità di costruire un discorso chiaro e ordinato, anche di una certa complessità. Questo requisito non ha modo di manifestarsi, come frutto d'impostazione personale, nel tipo A; ma in questa vi corrisponde la struttura del riassunto che si chiede di ricavare seguendo l'articolazione del testo da analizzare. Il descrittore acquista maggior rilievo nel caso che ad alcuni blocchi si attribuiscono titoli che ne sintetizzano il contenuto; l'attribuzione di un titolo generale agli elaborati è richiesta esplicitamente nel tipo B.
- e) *Ordine nell'impaginazione e nell'aspetto grafico ("calligrafia").* La forma grafica delle parole e l'assetto grafico complessivo (distanza dai margini, tenuta del rigo) di un testo scritto hanno valore anche come oggetti visivi, perché consentono all'occhio una percezione più sicura dei significati delle parole e della dimensione di un taglio di discorso. Da alcuni decenni, tuttavia, la "calligrafia" non è stata più presa in considerazione come serio obiettivo educativo nella nostra scuola (si sono fatte prevalere preoccupazioni neurologiche, con il risultato di una generale distruzione dell'ordinata capacità grafica manuale) e quindi l'aspetto più o meno ordinato della scrittura rappresenta quasi solo una scelta o un risultato personale dell'alunno. Anche la regolarità degli spazi e delle righe e l'impaginazione, che ha una vera valenza testuale, non sempre sono oggetto di sistematico intervento educativo (moltissimi scriventi ignorano la funzione del "rientro" negli accapo, che assicura il distacco dalla fine del rigo precedente). Questo descrittore, che riguarda tutte le tipologie di elaborati, è stato dunque inserito più per permettere un rilevamento della situazione generale, che non per farne oggetto di valutazione: si chiede di segnalare il dato negativo barrando con una croce la casella della penultima colonna (carenze rilevanti), ma di non far pesare l'apprezzamento né in negativo, né in positivo sul punteggio.

Nella prevista "Nota di segnalazioni" separata dalla Scheda si richiede di indicare, in particolare, se la grafia manuale di alcuni candidati mescola fortemente le lettere corsive con le maiuscole in stampatello, o se la

scrittura sia addirittura, come si osserva non di rado, tutta in lettere maiuscole in stampatello.

Tutt'altra questione quella delle eventuali impronte di grafie derivanti dalla pratica dei messaggi scritti telefonici (*sms*) e delle *chat*. Anche se le scritte abbreviate (di antichissima esistenza) non costituiscono di per sé aberrazioni e possono essere prese utilmente in considerazione a scuola, sia per indagare sulla struttura delle parole, sia, a scopi pratici, per prendere appunti e fatti simili, e, perché no, per fare storia della scrittura, è ovvio che il candidato deve, nella prova d'esame finale, dimostrare di essere padrone della scrittura ufficiale. L'eventuale presenza di tali scritte rientra perciò tra i difetti valutabili. Si chiede però anche di rilevarla nella "Nota di segnalazioni".

4.1.3.2. Competenza grammaticale

a) *Padronanza delle strutture morfosintattiche e della loro flessibilità*. Come già indicato nel § 4.2.2 (sub II), nella produzione di un discorso reale il sistema puro della lingua viene utilizzato e modellato variamente per formare gli *enunciati testuali*. Questi, poi, secondo il tipo di testo, si avvicinano molto alla conformazione della *frase-tipo* nei testi "rigidi" e se ne possono allontanare anche vistosamente nei testi "elastici" (vedi ancora § 4.2.2, I e II). In questi ultimi, come si è visto, si possono avere enunciati senza soggetto, senza verbo, costituiti da un solo avverbio, tagliati minutamente da una fitta punteggiatura forte, ellittici di interi passaggi: ma questo assetto di superficie, se non si commettono veri "errori", si riconduce virtualmente alle strutture del sistema generale della lingua. La padronanza delle strutture morfosintattiche va dunque giudicata tenendo conto di queste trasformazioni di superficie, che appartengono alla dimensione "testuale" della lingua. In altri termini: la *competenza grammaticale*, come conoscenza sostanzialmente "inconscia" (vedi § 4.2.1) del parlante, corrisponde al sistema generale della lingua allo stato puro; ma nel momento dell'esecuzione del discorso, si mette in moto la *competenza testuale*, con tutte le sue esigenze.

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

Si può cominciare dal caso degli enunciati di una certa lunghezza, che possono apparire frasi-tipo ma viziate da errore, e che, analizzati attentamente, rivelano "trasformazioni" per così dire nascoste che ne spiegano la correttezza. Si sa che le frasi concessive, introdotte da *benché*

richiedono il verbo al congiuntivo. In un enunciato come *Sono andato a trovare Luigi, benché ne avrei fatto volentieri a meno*, non abbiamo una concessiva costruita erroneamente con il ... condizionale (!), perché in esso si nasconde una doppia ellissi, essendo sottintesi due passaggi: *ti debba confessare* (questa è la concessiva) *che ...*, e *se avessi potuto* (protasi di una ipotetica). La frase-tipo sarebbe dunque: *Sono andato a trovare Luigi, benché ti debba confessare che, se avessi potuto, ne avrei fatto volentieri a meno*. Per effetto di queste ellissi il *benché*, normalmente introduttore di una dipendente concessiva con il congiuntivo, ha assunto il valore pragmatico di *ma*, congiunzione coordinante, ed è seguito correttamente dal condizionale. E si può tranquillamente accettare che il *benché* sia preceduto da un punto e virgola o da un punto fermo, e seguito da una virgola: il suo vero valore è quello di una congiunzione avversativa limitativa (*ma, però, tuttavia, peraltro*). Il tutto è possibile, è bene ripeterlo, in un testo di una certa "elasticità", qual è un saggio, un articolo di giornale, una narrazione, una poesia.

Altri fenomeni.

Fra i tratti di testualità "elastica" ha molto rilievo, per la sua frequenza, l'impiego della *frase segmentata*: prende questo nome la costruzione (banalmente considerata come forma di pleonasma) in cui si distinguono il *tema*, solitamente al primo posto, e il *rema*: ad es., *il caffè, lo bevo amaro*. In questa struttura (che può presentarsi anche nella forma *lo bevo amaro, il caffè*) viene annunciato il "tema" del messaggio (*il caffè*, cioè "quanto al caffè") e su di esso viene sviluppata l'informazione specifica, detta "rema" (discorso di commento). Tale struttura è antichissima, nell'italiano e in altre lingue, ed è ben presente anche nei classici. È, tra l'altro, una valida alternativa all'uso del passivo (*questo ponte l'hanno costruito i Romani* = *questo ponte è stato costruito dai Romani*); ricorre in una grande varietà di tipi di testo (saggistica, pezzi giornalistici, manuali esplicativi, ecc. oltre che, con maggior frequenza, nella narrativa e in poesia), non, invece, nei testi "rigidi", come i testi legislativi o di rigorosa definizione scientifica. È bene rendersi conto che il grado più avanzato della frase segmentata è il cosiddetto anacoluto, nel quale non c'è concordanza di ruolo sintattico tra il tema e il pronome che lo riprende nel rema: *Giorgio, non gli ho detto niente*, oppure *Io, non mi piace guidare di notte*. Queste forme, che pur si trovano nei classici letterari, hanno una forte carica espressiva e possono essere accettate soltanto se usate volontariamente per imitare da vicino il parlato (come fece più volte Manzoni, e come fanno talora scrittori e poeti del Novecento).

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

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

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

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

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

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

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

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

La punteggiatura è un tratto a cavallo del sistema grammaticale e della realtà testuale. Le certezze sul suo uso sono poche, le libertà sono tante. Qui si può richiamare l'attenzione del valutatore solo su alcune questioni generali, che riguardano i due valori, *sintattico* e *prosodico*, della punteggiatura.

La punteggiatura ha valore propriamente **sintattico** quando segnala le partizioni tra i segmenti costitutivi della frase e (con il punto fermo) la conclusione di questa; anche se nel parlato a questo valore solitamente si associa **anche un valore prosodico**, cioè una pausa, per quanto leggera, e un cambiamento di intonazione¹⁰. Un esempio: *Improvvisamente, ieri, con*

¹⁰ Si chiama *intonazione* il livello di nota musicale sul quale si pronuncia una sequenza di parole o di sillabe in una parola. Si provi a pronunciare con accuratezza una frase come la seguente: *Quando sei entrato in casa, a un mio cenno, Aldo, senza che tu te ne accorgessi, si è ritirato nel suo studio.* La sequenza *senza che tu te ne accorgessi* è pronunciata su una nota musicale più bassa, che ne fa percepire il valore di inciso. Nella frase interrogativa, l'ultima sillaba dell'ultima parola si

quella sua lettera, Mario ha troncato i rapporti con me, nonostante i nostri lunghi anni di amicizia. Qui ogni virgola ha un chiaro valore sintattico, perché separa ed evidenzia i vari segmenti circostanziali che sono aggregati al nucleo della frase (*Mario ha troncato i rapporti con me*). Se si pronuncia a voce con una certa accuratezza questa frase, avvertiamo che ogni virgola è stata messa là dove facciamo una brevissima pausa e modifichiamo anche, leggermente, l'intonazione: il fenomeno si avverte almeno in corrispondenza del segmento *con quella sua lettera*. Ma il valore fondamentale di tutte queste virgole è sintattico.

La punteggiatura ha valore **puramente prosodico** quando non indica un taglio sintattico, ma crea anzi un'interruzione del legame sintattico, per produrre un particolare effetto, quasi di attesa e sorpresa. Se nella frase di esempiosi mette una virgola prima di *con me*, si dà enfasi al fatto che la rottura dei rapporti è avvenuta, incredibilmente, con me, che pure ero legato a lui da antica amicizia. Un altro effetto di enfasi si può ottenere, nella stessa frase, se l'ultimo segmento viene separato non da una virgola, ma da un punto fermo: ... *ha troncato i rapporti con me. Nonostante i nostri lunghi anni di amicizia.* La virgola prosodica separa talora il soggetto dal predicato; ciò avviene con facilità in due casi: **i)** quando il soggetto viene ampliato da una serie di elementi che fanno gruppo con esso; **ii)** quando il soggetto ha il ruolo di "tema" posposto (es.: *È proprio stanco, Luigi*). Il primo caso non è tollerato; il secondo è normale.

È ovvio che l'uso dei segni d'interpunzione con funzione marcatamente prosodica, oltre che sintattica, o puramente prosodica è ammesso solo in un testo che tende all' "elasticità", la quale stimola il lettore a interpretare anche i significati non espressi in parole. Tale uso non è, invece, accettabile in un testo "rigido". Rientra in questa variabilità di valori anche la non rara intercambiabilità tra virgola e punto e virgola, e anche tra punto e virgola e punto fermo: staccare maggiormente con un punto e virgola o addirittura con un punto fermo un segmento all'interno dell'unità frasale (cosa possibile quando il segmento è nella parte terminale di questa unità) significa rafforzare il valore prosodico del punto di giuntura di quel segmento. È invece abbastanza codificato il valore dei due punti (precede una spiegazione, una glossa, una parafrasi, o addirittura un elenco; o un discorso diretto).

Sulla base di queste indicazioni, il valutatore stabilirà se l'uso almeno in apparenza improprio e incoerente della punteggiatura negli elaborati riveli

pronuncia su una nota più alta: *Hai visto Paola?* Nel parlato, è il cambiamento di intonazione che, più ancora delle pause, indica i confini delle unità sintattiche.

una certa sensibilità (magari empirica) per questi effetti, o riveli invece semplicemente insufficienza.

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

4.1.3.3. *Competenza lessicale-semantica.*

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

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

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

Il ricorso ai sinonimi deve rispecchiare l’intenzione di sfaccettare una nozione da varie angolature e non di evitare la semplice ripetizione, a meno che questa, in sé certamente fastidiosa, non possa essere facilmente aggirata (sostituendo, ad es., il più comune *usare* con *adoperare, impiegare* e

magari *utilizzare* e *servirsi*, che però hanno delle restrizioni di combinazione). La ripetizione è invece strettamente funzionale alla precisione richiesta dai testi che abbiamo chiamato “rigidi” (i sinonimi non sussistono per le precise nozioni espresse nei testi normativi giuridici e in quelli matematici o rigorosamente scientifici). Si rileverà, per contro, se il candidato evita, almeno in alcuni casi e senza cadere nel tecnicismo fuori luogo, il pigro uso di vocaboli estremamente generici come i sostantivi *cosa*, *affare* e il verbo *fare*.

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

b) *Appropriatezza semantica e coerenza specifica del registro lessicale*. Il primo aspetto è dato dall’uso dei vocaboli nel loro significato proprio, sicuramente pertinente, non orecchiato, e quindi dalla mancanza di casi di scambio dovuto a semplice somiglianza formale delle parole o vaga parentela di significato (del tipo *anonimo* per *anomalo*, o *licenzioso* per *lecito*) o anche da mancata percezione di una differenza di gradazione nello stesso concetto di base (del tipo *libertario* per *liberale*). La coerenza del registro lessicale è data dal fatto che il lessico specificamente legato all’argomento trattato appartiene allo stesso livello, evoca la stessa sfera ambientale: in medicina si parla di *rinite acuta* e non di *forte raffreddore*; nei rapporti di lavoro si parla di *retribuzioni*, *salari*, *stipendi*, mentre per le elargizioni ai ragazzi di famiglia si usa il termine *paghetta*. Naturalmente, è possibile, in testi “elastici”, alterare volutamente il registro, per ottenere effetti espressivi. La coerenza del registro lessicale deve armonizzarsi con quella degli altri livelli linguistici del testo. Si segnala che oggi è molto diffusa la tendenza a introdurre tecnicismi fuori luogo (come *effettuare il pernottamento a casa dei nonni* invece di *andare a dormire a casa dei nonni*) e termini astratti invece dei concreti (*la mia problematica* invece di *i miei problemi*; *l’utenza* invece di *gli utenti*; *la fenomenologia constatata*, *la tematica affrontata* invece di *i fenomeni riscontrati*, *i temi trattati*) come mezzo per “nobilitare” a ogni costo il proprio uso linguistico.

c) *Padronanza dei linguaggi settoriali*. Questo descrittore presenta il rovescio della medaglia dei fenomeni indicati in fondo al punto precedente. Argomenti di notevole specificità, che oggi sono in continua proliferazione, richiedono l’impiego di un linguaggio tecnico, specialmente per quanto riguarda il lessico. Questo requisito non si pone soltanto per le scienze naturali e le tecniche connesse, ma anche nei campi disciplinari dell’area sociale, politica e umanistica in senso lato (storia, storia delle arti), nonché per fenomeni di costume e attività della vita

associata (sport, turismo). Rientra nello stesso quadro lo studio dei fatti linguistici e letterari; è la ragione per cui sarà da valutare, ad esempio, l'uso dei termini adoperati per condurre tecnicamente l'analisi del testo proposto nella prova di tipo A.

4.1.3.4. *Competenza ideativa.*

Si richiama qui quanto detto in generale nel § 4. 2..2 (sub IV) circa il nesso inscindibile tra formazione/elaborazione delle idee e loro materializzazione linguistica. La disponibilità del mezzo linguistico permette e stimola la produzione delle idee e il fermento ideativo richiede un continuo ampliamento della lingua. Il patrimonio e il "movimento" delle idee dell'individuo si possono osservare e analizzare veramente solo nella sua espressione linguistica, considerata nel suo complesso, e quindi soprattutto nella sua dimensione testuale, che comporta costruzioni articolate, relazioni molteplici, argomentazioni dialettiche. Questo presupposto porta a individuare abbastanza chiaramente quattro descrittori.

- a) *Scelta di argomenti pertinenti.* È un tratto, di ovvia interpretazione, che si può manifestare nettamente solo negli elaborati dei tipi di prova C e D, e limitatamente negli altri due tipi.
- b) *Organizzazione degli argomenti intorno a un'idea di fondo.* Questo tratto, indicatore di un'alta capacità di proiettare la propria mente sull'intera trattazione, si può manifestare pienamente nei tipi di prova C e D, ma anche notevolmente nel tipo B, nel quale il candidato, sia pure indirizzato dalle informazioni contenute nei testi di documentazione, deve costruire un proprio discorso e ha quindi l'opportunità di dare a questo un centro tematico. Nel tipo di prova A lo spazio, e il tempo, da dedicare a un proprio discorso sono limitati e il tipo di richiesta è sostanzialmente ricognitivo (ma vi può trovare posto un discorso critico, corrispondente al descrittore d).
- c) *Ricchezza e precisione di informazioni e dati.* Ancora una volta offrono particolari possibilità di rilevare questo descrittore le prove dei tipi B, C e D, nelle quali il candidato gestisce, o reperisce per proprio conto, una discreta quantità di informazioni e dati fattuali. Nella prova di tipo A la precisione riguarda di più i significati delle parole e l'attenzione alla forma del testo, specie quando si tratti di un testo propriamente letterario, in particolare poetico.

d) *Rielaborazione delle informazioni e presenza di commenti e valutazioni personali.*

Questo descrittore ha modo di manifestarsi soprattutto nei tipi di prova A e B, nei quali il candidato deve misurarsi – attraverso un’attenta lettura dei testi forniti – con informazioni e posizioni date. Nel tipo A anche il commento su singoli elementi potrà anche dimostrare una capacità di proporre interpretazioni personali, purché motivate; la comprensione globale del testo (proprio perché, di norma, un testo completo) e la capacità d’inquadrare fatti (situazioni storico-culturali) più generali possono trovare posto adeguato nella richiesta di contestualizzazione che si pone nella sezione finale della griglia.

4. 1. 4. Caratteristiche dei quattro tipi di prova scritta

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

4. 1. 4. 1. Tipo A - Analisi e commento di un testo letterario

Spesso si tratta di un testo poetico, non solo perché più facilmente si può fornire un testo completo e breve, ma perché la poesia offre un linguaggio più fortemente caratterizzato e ricco di elementi da analizzare. Il testo viene materialmente trascritto, perché il candidato lo abbia sotto gli occhi ed è accompagnato da una breve nota di presentazione, che informi sull’autore e sulle sue opere principali e dia una prima sinteticissima indicazione sul tema trattato nel testo in questione. Con questi dati si intende, dunque, mettere nelle stesse condizioni i candidati che eventualmente già conoscano quel testo e coloro che non lo conoscono. La non conoscenza preesistente non deve costituire ostacolo allo svolgimento della prova, perché questa deve dimostrare la capacità di interpretazione diretta e personale del testo, attraverso una sua analisi puntuale: il candidato deve cioè dimostrare di avere acquisito sensibilità e un metodo di analisi per quel tipo di messaggio (il testo letterario); e, più in generale, capacità di intendere un messaggio imprevisto, quale ad esempio può essere, nelle circostanze del mondo comunicativo reale, un articolo ad apertura di giornale.

Le consegne sono fisse e consistono nelle seguenti richieste:

1. *Comprensione complessiva.*

Si chiede di raggiungere questa comprensione “provvisoria” (da rivedere e modificare ad analisi compiuta) mediante una o più letture integrali e

redigendo un riassunto abbastanza breve del contenuto informativo.

2. *Analisi e interpretazione del testo*

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

3. *Approfondimenti*

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

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

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

Inoltre, nello specifico, si verifica il possesso di nozioni e termini riguardanti la letteratura e la storia letteraria.

4. 1. 4. 2. *Tipo B. Saggio breve o articolo di giornale (nei rispettivi ambiti disciplinari)*

Per ciascuno degli ambiti previsti (artistico-letterario; socio-economico; storico-politico; tecnico-scientifico) viene proposto all'attenzione, con brevissime indicazioni, un argomento, di solito tratto da circostanze reali del presente o comunque di un'epoca ben nota al candidato, e si forniscono cinque o sei brani, che offrono informazioni e opinioni di autori diversi su quell'argomento.

Le *consegne* consistono nel chiedere al candidato di sviluppare le proprie idee su quell'argomento, utilizzando concretamente come fonti di informazione

fattuale e come stimoli alla riflessione i documenti messi a disposizione, e di scegliere una delle seguenti due forme di composizione:

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

Le consegne normalmente fornite insieme con le tracce suggeriscono una possibile differenza nell'utilizzo dei documenti forniti: «Se scegli la forma del "saggio breve", interpreta e confronta i documenti e i dati forniti e su questa base svolgi, argomentandola, la tua trattazione, anche con opportuni riferimenti alle tue conoscenze ed esperienze di studio. [...] Se scegli la forma dell' "articolo di giornale", individua nei documenti e nei dati forniti uno o più elementi che ti sembrano rilevanti e costruisci su di essi il tuo 'pezzo'». In altri termini: per il saggio, lo sfruttamento dei documenti deve essere complessivo e più intenso; per l'articolo, più selettivo, giacché l'informazione giornalistica sceglie, di solito, di dare un determinato "taglio" alla notizia

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

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

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

4.1.4.3. Tipo C. Tema su un argomento storico

Si tratta di una delle tipologie tradizionali, cioè di un "tema", da sviluppare su una "traccia" che enuncia e brevemente illustra (in poche righe) l'argomento

proposto, pertinente all'orizzonte delle conoscenze storiche che si suppongono presenti nel candidato.

Con questo tipo di prova si saggiavano:

- le conoscenze fattuali (epoca esatta, protagonisti, luoghi) desunte prevalentemente dallo studio scolastico
- la capacità di argomentare in generale su un argomento dato, soprattutto rispettando un ordine consequenziale dei fatti richiamati e illustrando, in particolare, i rapporti di causa ed effetto
- la capacità di distinguere tra fatti e interpretazioni e, di solito, anche tra passato e presente
- la capacità di esprimere posizioni personali non velleitarie o sovrapposte alla concretezza storica
- la padronanza di un linguaggio genericamente tecnico, adeguato per un discorso storico.

4.1.4.4. Tipo D. Tema su un argomento di ordine generale

Questo tipo corrisponde pienamente al tradizionale "tema di attualità", il cui argomento spesso viene introdotto da una citazione di un autore noto. Nello svolgimento il candidato è libero di spaziare con le proprie riflessioni e di dare un'impostazione del tutto personale alla costruzione testuale e al registro linguistico, non essendo in proposito forniti, né sottintesi, parametri di alcun genere

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

4.1.5. La scheda di valutazione

Come già anticipato nel paragrafo 1.4, la prima ricerca internazionale che ha affrontato con rigore scientifico i problemi della valutazione della produzione scritta è stata *l'Indagine della Produzione Scritta (IPS) - International Study on Written Composition* - realizzata dalla *International Association for the evaluation of Educational Achievement (IEA)*¹¹. Si trattava di una ricerca comparativa condotta per otto anni da quattordici paesi, tra cui l'Italia, che aveva coinvolto tra

¹¹ Cfr. *Indagine sulla produzione scritta. Italia*, in «Ricerca Educativa», n. 2-3, CEDE, aprile-settembre 1988. La ricerca si è avvalsa della collaborazione di un Comitato scientifico composto da numerosi esperti; tra questi in particolare M. Corda Costa, M. Gattullo, F. Sabatini, G. Tassinari, B. Vertecchi, A. Visalberghi che hanno contribuito alla revisione delle prove e dei questionari e all'impostazione delle fasi operative della ricerca.

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

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

L'indagine IEA/IPS partiva dal presupposto che fosse necessario identificare modelli di prove scritte tali che potessero permettere un confronto tra i livelli di profitto di studenti di diversi paesi. A questo proposito era stato messo a punto nel 1982 un modello teorico, quello di A. Vahapassi¹² che individuava e poneva in relazione gli elementi che influiscono sulla produzione scritta. Sulla base di tale modello si definiva la produzione scritta come la capacità di produrre tutti i diversi tipi di testo compresi nel modello, concetto accolto dal legislatore nella riforma degli Esami di Stato del 1997.

A questo retroterra è riconducibile la *griglia di valutazione* per l'indagine IEA¹³, organizzata su misure rilevabili da variabili manifeste. Tale *griglia* è divenuta la matrice di quelle griglie che presentano maggiori caratteri di attendibilità, tra le quali quella elaborata dall'IRRE Piemonte in collaborazione con il CEDE e il Ministero della Pubblica Istruzione¹⁴ e quella predisposta per l'esperimento di Metrologia delle prove scritte condotto dall'INVALSI¹⁵, entrambe del 2001.

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

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

¹² Ibid., p. 13

¹³ Ibid., p. 25

¹⁴ Cfr. *La capacità di scrittura negli esami di stato. Analisi delle prime prove. Sessione 1999*, a cura di M. Ambel - P. Faudella, Milano, F. Angeli, 2001.

¹⁵ Per il progetto nel 2001, sotto la direzione scientifica di B. Vertecchi, cfr. INVALSI-ONES, *Metrologia generale delle prove scritte. Rapporto finale*, redatto da R. Bolletta e accessibile on-line. Fa parte integrante del Rapporto il fascicolo *Messa a punto della griglia per la correzione della prima prova*, redatto da L. Grossi e S. Serra

La Scheda di valutazione è stata predisposta, dunque, con lo scopo precipuo di far considerare la prestazione linguistica del candidato sotto il profilo di quattro competenze linguistiche fondamentali:

- I) la competenza testuale;
- II) la competenza grammaticale;
- III) la competenza lessicale-semantica;
- IV) la competenza ideativa.

Ciascuna di tali competenze è stata definita attraverso una serie di descrittori più specifici, illustrati criticamente nel fascicolo e riportati poi nella Scheda. Una cura particolare è stata messa per far rilevare come questi descrittori siano pertinenti ai diversi tipi di prova scelta e prodotta dal candidato, anche se in alcuni tipi determinate competenze linguistiche del candidato possono emergere con maggiore o minore evidenza.

Stabilito il principio di separare l'operazione di attribuzione di un "punteggio grezzo" dall'attribuzione del voto complessivo in quindicesimi, la prima operazione compiuta dai docenti correttori con scheda, consiste nell'attribuzione di un punteggio, da 1 (punteggio minimo) a 5 (punteggio massimo), distintamente a ciascuna delle quattro competenze, considerando i singoli aspetti che la descrivono (*Descrittori*). Lavorando su questa scala di misurazione, l'attenzione del valutatore non è attratta dal riferimento alla scala dei voti finali ma si concentra sui singoli aspetti della padronanza linguistica. I correttori hanno poi attribuito ai singoli elaborati un punteggio complessivo, sommando i punteggi assegnati alle singole sezioni della scheda. L'equivalenza del punteggio di misurazione al voto in quindicesimi è stata effettuata automaticamente via *browser* e acquisita nel database appositamente predisposto.

Questa procedura, studiata ai fini di una maggiore oggettività nel comportamento del valutatore, intende avere un carattere sperimentale.

Si riporta di seguito la Scheda di valutazione utilizzata dai docenti formati nell'ambito del Seminario condotto dall'Accademia della Crusca, con relativa *Nota di segnalazione* relativa a fatti grafici esclusi dalla valutazione e dall'attribuzione dei punteggi.

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

Codice elaborato _____ Tipo di prova scelta: A ; B Saggio /Articolo ; C ; D

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

COMPETENZE	DESCRITTORI di ciascuna competenza	Carenze rilevanti (barrare)	PUNTI 1-5
I Competenza testuale	a) Rispetto delle consegne	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5
	b) Uso del registro linguistico complessivo adeguato al tipo di testo	<input type="checkbox"/>	
	c) Coerenza e coesione nella struttura del discorso	<input type="checkbox"/>	
	d) Scansione del testo in capoversi e paragrafi, con eventuali titolazioni	<input type="checkbox"/>	
	e) Ordine nell’impaginazione e nell’aspetto grafico (“calligrafia”)	<input type="checkbox"/>	
II Competenza grammaticale	a) Padronanza delle strutture morfosintattiche e della loro flessibilità e varietà	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5
	b) Correttezza ortografica	<input type="checkbox"/>	
	c) Uso consapevole della punteggiatura in relazione al tipo di testo	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	
III Competenza lessicale- semantica	a) Ampiezza del repertorio lessicale	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5
	b) Appropriatelyzza semantica e coerenza specifica del registro lessicale	<input type="checkbox"/>	
	c) Padronanza dei linguaggi settoriali	<input type="checkbox"/>	
IV Competenza ideativa	a) Scelta di argomenti pertinenti	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5
	b) Organizzazione degli argomenti intorno a un’idea di fondo	<input type="checkbox"/>	
	c) Ricchezza e precisione di informazioni e dati	<input type="checkbox"/>	
	d) Rielaborazione delle informazioni e presenza di commenti e valutazioni personali	<input type="checkbox"/>	
PUNTEGGIO TOTALE (somma dei punteggi delle singole competenze: min. 4, max. 20)			..
VOTO in quindicesimi			..

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

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

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

4.1.6. Indicazioni per la compilazione della scheda

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

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

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

Si fornisce qui di seguito la tabella di equivalenze che è stata creata per convertire il punteggio in ventesimi in quindicesimi, come prescritto dalla legge.

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

5. L'analisi dei dati

5.1. I dati raccolti e il loro utilizzo

La raccolta delle 12.344 prime prove, acquisibili in base alle indicazioni date alle scuole¹⁶, ha subito, a causa di fattori di varia natura - come già anticipato al par. 2 - un notevole ridimensionamento; le prove effettivamente raccolte sono state, infatti, 5.734, pari al 46,5% del campione inizialmente previsto. Va inoltre tenuto conto che alcune delle prove acquisite mancavano di una o più delle indicazioni richieste; le indicazioni omesse vengono indicate con la dizione *dati mancanti* nelle tabelle, di seguito riportate, elaborate nell'ambito dell'analisi.

E' importante, di conseguenza, analizzare la composizione del campione effettivo rispetto alle variabili analizzate in dettaglio nel paragrafo relativo al confronto tra le valutazioni. Tale verifica è necessaria per misurare l'attendibilità dei dati e per fare, di conseguenza, un uso di questi ultimi che si riveli il più corretto possibile. Il campione iniziale è, infatti, costruito secondo criteri che mirano a garantire la sua rappresentatività statistica. Poiché le prove non pervenute potrebbero non essere casualmente distribuite, ciò rischierebbe di inficiare l'attendibilità dei risultati delle analisi.

Le variabili rispetto a cui si intende verificare la rappresentatività delle prove effettivamente raccolte sono:

- la tipologia di prova di italiano prescelta dal candidato,
- il genere,
- la tipologia di scuola frequentata dallo studente,
- la regione di provenienza dello studente stesso.

Relativamente alla tipologia di prova, i dati nazionali di fonte MIUR 2007, relativi a un numero complessivo di 464.141 elaborati, evidenziano che una percentuale pari al 57,4% degli studenti ha scelto il saggio breve o l'articolo di giornale. La corrispondente percentuale, nelle prove raccolte per l'analisi, è pari al 53,3%. Per contro, la percentuale di studenti del campione di prove sottoposte ad analisi che hanno scelto il tema di carattere generale è del 34,7%, mentre lo stesso dato a livello nazionale è pari al 30%. La percentuale di prove complessive relative al tema storico coincide con quella fornita dal dato nazionale (6,9%) mentre il numero di prove relative all'analisi del testo è di

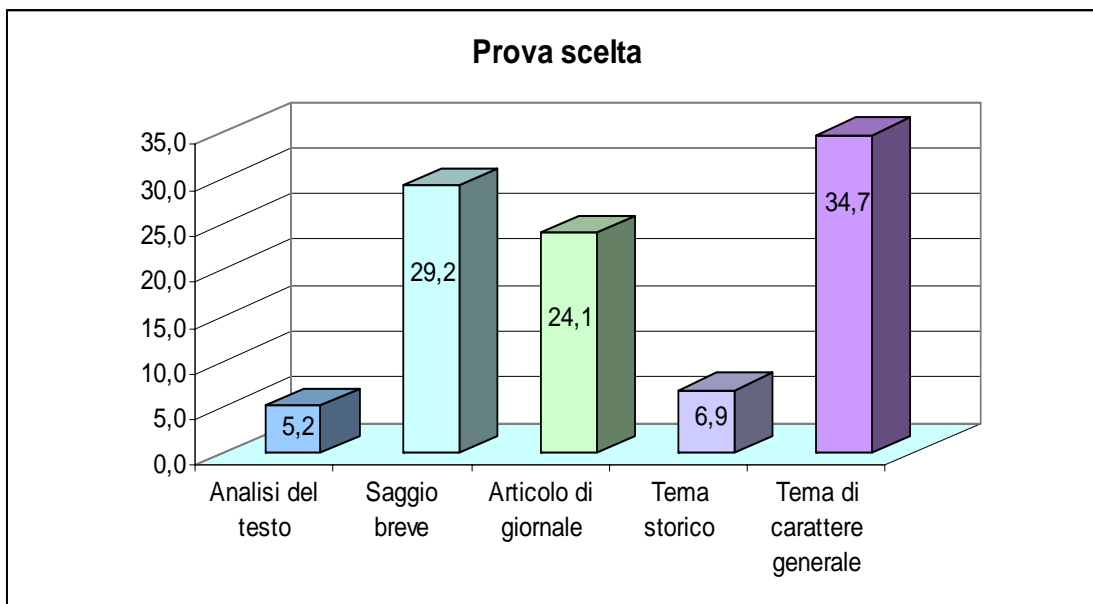
¹⁶ Le prove sono state raccolte sulla base di un numero d'ordine, comunicato dall'INVALSI a tutte le Commissioni d'esame, dei candidati per i quali dovevano essere inviate le copie dei compiti. Tali copie sono state accluse alla busta contenente la scheda del presidente, inviata all'Osservatorio sugli Esami di Stato.

mezzo punto percentuale più basso (da 5,7% a 5,2%) rispetto a quanto riscontrato a livello nazionale (tab. 1).

Tabella 1.- Tipologia di prova scelta

	Dati nazionali (Fonte: M.I.U.R.)		Dati prove raccolte	
	Numero elaborati	Percentuale	Numero elaborati	Percentuale
Analisi del testo	24.863	5,7	261	5,2
Saggio breve e articolo	249.010	57,4	2.664	53,3
Tema storico	30.070	6,9	343	6,9
Tema generale	130.198	30,0	1.734	34,7
Totali	464.141	100	5.002	100,0
Dati mancanti			732	

Nell'analisi dei dati effettuata sulle prove raccolte, il dato relativo al saggio breve e all'articolo di giornale è stato disaggregato: il saggio breve è risultato scelto dal 29% degli studenti della sessione d'esame 2007, l'articolo di giornale dal 24,1%. Le due percentuali, sommate, confermano che la tipologia B è la più scelta dai candidati tra le quattro previste.



Le percentuali evidenziate nelle tabelle 2 e 3 mostrano la quantità di prove raccolte sul totale delle prove previste nel campionamento per la raccolta degli elaborati: tendenzialmente, è possibile rilevare che si sono raccolte, per ogni modalità, poco meno della metà delle prove previste.

Relativamente alla variabile di genere, il campione è costituito da 2.938 ragazze e 2.406 ragazzi (le prove per cui non è specificato se il candidato è di sesso maschile o femminile sono 390).

Tabella 2.- Prove previste e prove pervenute per tipo di scuola

	Prove previste	Prove pervenute	prove pervenute sul totale
Tipo scuola	<i>v.a.</i>	<i>v.a.</i>	%
Licei	4952	2292	46,28
Tecnici	3937	1780	45,21
Professionali	3409	1616	47,40
Totale	12298	5688	46,20
Dati mancanti		46	

v.a.: valori assoluti

La tipologia di scuola, tra le variabili considerate fino a questo momento, è quella meno problematica: la riduzione delle prove nelle tre tipologie di indirizzi di studio ordinamentali (licei, istituti tecnici e istituti professionali) si mostra omogeneamente distribuita fra i diversi indirizzi (tab. 2).

Un'altra variabile analizzata è la provenienza geografica delle prove. Se la percentuale di prove pervenute è pari al 46,25% di quelle inizialmente previste, è possibile osservare dalla tabella 3 che il tasso di restituzione delle prove varia da regione a regione. Ci sono infatti regioni che "pesano di più" perché hanno restituito più prove: è il caso, ad esempio, del Molise (61,36%), della Sardegna (54,19%) o dell'Emilia Romagna (51,30%). A fronte di queste regioni ce ne sono altre che mostrano percentuali di restituzione decisamente più basse come avviene, per esempio, per il Trentino Alto Adige (24,68%), il Friuli Venezia Giulia (31,75) o la Liguria (32,78).

Tabella 3 - Prove previste e prove pervenute per Regione

	Prove previste	Prove pervenute	% prove arrivate sul totale
Regione	<i>v.a.</i>	<i>v.a.</i>	%
Valle d'Aosta	50	21	42,00
Piemonte	528	234	44,32
Lombardia	2215	1062	47,95
Liguria	418	137	32,78
Trentino Alto Adige	77	19	24,68
Veneto	109	45	41,28
Friuli Venezia Giulia	63	20	31,75
Emilia Romagna	653	335	51,30
Toscana	947	376	39,70
Marche	613	290	47,31
Lazio	568	278	48,94
Abruzzo	377	146	38,73
Molise	176	108	61,36
Campania	912	425	46,60
Puglia	1815	868	47,82

Calabria	799	377	47,18
Sicilia	1548	714	46,12
Sardegna	430	233	54,19
Totale	12298	5688	46,25
Dati mancanti		46	
Totale	12298	5734	46,62

5.3. Le valutazioni attribuite dalle Commissioni d'Esame, dai "correttori liberi" e dai "correttori con scheda"

5.3.1 Le valutazioni delle Commissioni d'Esame

La percentuale di coloro che svolgono come prova il tema generale e che si vedono attribuire un punteggio minore di 10 è pari al 23,4%: questo è il valore più elevato di "insufficienze" nella distribuzione delle votazioni per singola tipologia di prova. Il tema storico ottiene il 18,8% di votazioni inferiori al 10 mentre l'articolo di giornale il 18,1%. Il saggio breve vede scendere la percentuale di non sufficienze al 15,8%, mentre nel caso dell'analisi del testo - la tipologia meno scelta - solo al 7,7% degli studenti viene attribuito un punteggio minore di 10 (tabella 4). Dove si registra il maggior numero di insufficienze è il tema di carattere generale, per contro la prova dove si ha il maggior numero di valutazioni pari o maggiori a 13 è l'analisi del testo.

Tabella 4- Distribuzione del punteggio attribuito per tipologia di prova

Punteggio	Analisi testo	Saggio breve	Articolo giornale	Tema storico	Tema generale	Media
Meno di 10	7,7	15,8	18,1	18,8	23,4	19,0
10	9,3	12,3	17,1	18,5	20,8	16,7
11	10,0	14,6	13,7	12,6	13,5	13,7
12	12,4	15,7	16,3	18,2	14,7	15,5
13	20,5	15,1	14,0	12,9	14,0	14,3
14	18,1	11,3	9,4	9,7	6,8	9,5
15	22,0	15,2	11,4	9,4	6,9	11,3
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Come anticipato, la distribuzione dei punteggi per tipologia di scuola (tab. 5). frequentata mostra una effettiva e sostanziale uniformità di comportamenti nell'attribuzione dei voti da parte delle Commissioni. La quota degli studenti che non raggiunge un punteggio pari a 10 è pressoché il 19% sia che questi siano alunni di un liceo o di un istituto tecnico o di un istituto professionale. La quota delle sufficienze - ovvero di punteggi pari a 10 - è in tutte le tipologie di scuole intorno al 16-17%, mentre le eccellenze (punteggio 15) sono pari a circa l'11% di studenti per ogni scuola.

Tabella 5 - Distribuzione dei punteggi per tipologia di scuola

	Licei	Tecnici	Professionali	%
Meno di 10	19,4	19,0	18,3	19,0
10	16,5	16,8	16,9	16,7
11	13,3	14,2	13,8	13,7
12	15,8	15,1	15,4	15,5
13	14,5	14,3	14,0	14,3
14	9,1	9,2	10,6	9,5
15	11,4	11,4	11,1	11,3
	100	100	100	100

Se infine si analizza la distribuzione dei voti per genere il quadro è quello che dalla tabella che segue (tab. 6) :

Tabella 6 - Distribuzione delle prove scelte per genere

	Femmine	Maschi	Totale
Analisi del testo	6,4	3,9	5,2
Saggio breve	31,9	26,2	29,3
Articolo di giornale	24,6	23,5	24,1
Tema storico	4,4	9,7	6,8
Tema di carattere generale	32,7	36,8	34,6
	100,0	100,0	100,0

Le ragazze scelgono meno frequentemente dei ragazzi il tema di carattere generale (32,7% contro il 36,8%) mentre l'analisi del testo e il saggio breve sono più spesso scelti dalle ragazze (6,4% e 31,9%) e meno dai ragazzi (3,9% e 26,2%). Una percentuale più che doppia rispetto a quella delle studentesse (4,4%) vede gli studenti preferire il tema storico (9,7%).

E' interessante notare che questa differente scelta della tipologia di prova ha una correlazione positiva con le votazioni assegnate dalle Commissioni d'esame. Come ormai confermato da più parti, le ragazze ottengono valutazioni più elevate dei ragazzi.

La tabella 7, che mostra la distribuzione dei punteggi per genere, evidenzia il netto vantaggio di cui gode la popolazione femminile campionata. I ragazzi che rientrano nella fascia dell'insufficienza sono il 22,4% contro il 16,5% delle ragazze. È indicativo notare come anche la fascia della sufficienza sia segnata da una quota minoritaria di ragazze (15,2%) e maggiore di ragazzi (18,6). Per i punteggi intermedi di votazione (voto 11 e 12) si assiste ad una situazione di equilibrio tra i generi per vedere poi, dal punteggio 13 in poi, una sistematica prevalenza della percentuale di ragazze.

Tabella 7 - Distribuzione del punteggio per genere

	Femmine	Maschi	%
Meno di 10	16,5	22,4	19,1
10	15,2	18,6	16,7
11	13,3	13,8	13,6
12	15,4	15,3	15,4
13	15,5	12,8	14,3
14	10,5	8,4	9,5
15	13,6	8,7	11,3
	100,0	100,0	100,0

Se si entra ancora più nel dettaglio e si osserva la distribuzione dei punteggi per genere e per tipologia di prova (tab. 8), si può osservare che per ogni tipologia di prova analizzata il divario a vantaggio delle ragazze nelle prestazioni di eccellenza è minimo (intorno ai 3 punti percentuali) nell'analisi del testo, nel saggio breve e nel tema generale, diventa invece più ampio nell'articolo di giornale e nel tema storico (intorno ai 6-7 punti percentuali). Per concludere, si può asserire che, tendenzialmente nella prova di italiano, le ragazze ottengono dalle Commissioni esaminatrici votazioni più alte rispetto a quelle assegnate ai coetanei dell'altro sesso.

Tabella 8 - Distribuzione dei punteggi per genere e tipo di prova scelta

	Analisi del testo		Saggio breve		Articolo giornale		Tema storico		Tema generale	
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
Meno di 10	5,9	11,6	13,4	19,2	16,1	21,0	14,3	21,4	20,6	26,6
10	8,8	10,5	11,4	13,7	16,7	17,7	16,0	20,5	18,9	22,7
11	11,2	7,0	13,8	15,8	12,5	15,2	11,8	12,6	13,6	12,9
12	12,4	12,8	16,6	14,2	15,8	16,9	20,2	17,2	14,9	14,4
13	20,6	19,8	16,0	14,1	14,6	12,5	16,0	10,7	15,6	12,4
14	18,2	18,6	12,2	9,9	10,3	8,5	7,6	10,7	7,8	5,6
15	22,9	19,8	16,5	13,0	13,9	8,3	14,3	7,0	8,5	5,4
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

5.3.2. Le differenze nelle valutazioni di "correttori liberi " e "correttori con scheda"

Dal confronto tra le valutazioni attribuite dai correttori liberi e quelle attribuite dai correttori con scheda rispetto alla tipologia di scuola frequentata dallo studente emergono differenze significative.

Nelle ricorrezioni effettuate dai correttori liberi - analogamente a quanto emerso per le Commissioni esaminatrici - non si rilevano sostanziali differenze nella distribuzione dei punteggi assegnati agli elaborati in relazione alla scuola frequentata dallo studente. Si ricorda che gli elaborati sono stati inviati

dall'INVALSI ai singoli docenti correttori privi di indicazioni circa lo studente, la scuola frequentata e il curriculum scolastico.

I docenti correttori esterni hanno attribuito in media, al 53,7% degli studenti, un voto inferiore a 10. Ciò significa che più della metà dei candidati è stata giudicata non sufficiente nella prova di italiano, con oscillazioni che vanno dal 56,4% degli studenti degli istituti tecnici, al 52,4 dei professionali e del 52,6 dei licei (tab. 9).

Gli elementi di contesto, derivanti dalla conoscenza dello studente e del suo percorso scolastico, sembrano dunque avere un ruolo molto forte, vista l'alta percentuale di voti sufficienti o superiori alla sufficienza nella prova di italiano espressi dalle commissioni negli esami di Stato.

Nell'attribuzione dei voti da sufficiente a ottimo (tra 10 e 15), gli studenti dei licei hanno ottenuto in media punteggi più alti nella fascia di voto nell'area della piena sufficienza (da 10 a 12); gli studenti degli istituti professionali hanno ottenuto, nella media dei voti attribuiti dai correttori, punteggi più alti nella fascia compresa tra 13 e 15.

Questo dato sembra confermare la scelta effettuata dal legislatore (legge n. 425/1997 e n. 1/2007) nel proporre, per tutti i corsi di studio conclusivi del II ciclo di istruzione secondaria superiore, una prova scritta unica, con possibilità di scelta tra più proposte di varie tipologie.

Tabella 9 - Distribuzione dei punteggi attribuiti dai correttori liberi per tipo di scuola

	Licei	Tecnici	Professionali	Media
Meno di 10	52,6	56,4	52,4	53,7
10	14,3	14,2	12,9	13,9
11	10,4	9,5	9,5	9,9
12	9,9	8,4	9,8	9,4
13	6,5	5,8	7,3	6,5
14	4,3	3,6	5,5	4,4
15	2,2	2,1	2,6	2,3
	100	100	100	100

Diversamente da quanto emerso per i correttori liberi, nelle ricorrezioni effettuate dai correttori vincolati all'uso della scheda, gli studenti dei licei sono coloro che ottengono in misura minore una insufficienza (52,3%), seguono gli studenti degli istituti tecnici (57,7%) e infine quelli degli istituti professionali (63,8%)¹⁷.

E' ipotizzabile che l'uso della scheda, vincolando i correttori all'attribuzione di

¹⁷ I correttori con scheda, a differenza di quelli liberi, hanno trattato complessivamente un numero inferiore di prove in quanto queste sono risultate pari a 636 prove (se si escludono quelle dichiarate illeggibili): il consistente numero di prove - pari al 5,2% delle prove rilevate - garantisce comunque la rappresentatività statistica sul complesso del materiale raccolto.

un punteggio ad ogni singola competenza abbia evitato disequilibri nell'attribuzione dei voti, impedendo, ad esempio, di privilegiare il possesso dei contenuti sulla correttezza formale.

Nel caso delle eccellenze, i punteggi più elevati si ritrovano nei licei (2,7% sul totale dei liceali) e, in misura inferiore, negli istituti professionali (2,4%). Negli istituti tecnici, i parametri dei correttori con scheda, non rilevano studenti che raggiungono un punteggio pari a 15 nelle prove di italiano.

Tabella 10 - Distribuzione dei punteggi attribuiti dai correttori con scheda per tipo di scuola

	Licei	Tecnici	Professionali	
Meno di 10	52,3	57,7	63,8	57,5
10	11,2	13,7	11,4	11,9
11	13,5	11,3	7,6	11,0
12	5,4	5,4	6,7	5,8
13	9,6	10,1	4,3	8,0
14	5,4	1,8	3,8	3,9
15	2,7	-	2,4	1,9
	100,0	100,0	100,0	100,0

Accanto al dato - che ricorre nelle diverse forme di correzione circa i risultati conseguiti dalle studentesse che ottengono sempre punteggi più alti rispetto a quelli degli studenti - è da segnalare che la forbice di divario tra maschi e femmine con basse *performance* è maggiore nel caso dei correttori con scheda ma tende a diminuire fino ad annullarsi man mano che i punteggi si alzano.

Una maggiore percentuale di ragazze, infatti, come risulta dalla tabella 11, ottiene votazioni più elevate e omogeneamente distribuite lungo l'intera scala di punteggi (tra 10 e 15): un'insufficienza è attribuita a poco meno della metà delle ragazze (49,9%) dai correttori liberi e a circa la metà (51,7%) dai correttori con scheda; mentre nel caso dei ragazzi ciò si verifica per il 59% da parte dai correttori liberi e per il 67,3 dei correttori con scheda. Se, invece, si osserva quanto accade nel caso delle eccellenze (punteggio pari a 15) il divario di genere è pressoché nullo: è infatti pari allo 0,4% nel caso dei correttori liberi e allo 0,1% nel caso dei correttori con scheda.

Tabella 11 - Distribuzione dei punteggi per genere

	Correttori liberi		Correttori con scheda	
	Ragazze	Ragazzi	Ragazze	Ragazzi
Meno di 10	49,9	59,0	51,7	67,3
10	14,7	12,8	13,7	9,7
11	10,5	8,8	12,7	7,8
12	10,1	8,2	5,3	5,8
13	7,5	5,3	9,2	5,8
14	4,9	3,8	5,5	1,6
15	2,4	2,0	1,8	1,9
	100,0	100,0	100,0	100,0

5.3.3. La corrispondenza nelle valutazioni

Nella tabella che segue (tab. 12) vengono posti a confronto i risultati relativi alla media di punteggio dei voti attribuiti dalle diverse correzioni: la valutazione media ad opera della Commissione d'Esame (11,2) risulta più elevata di quella assegnata rispettivamente dai correttori liberi (pari a 10,3) e dai correttori con scheda (10,1). Ciò significa che, se si sommano tutte le votazioni e si divide il risultato per il numero degli studenti, il voto delle Commissioni risulta di un punto più elevato - pari circa a 11- mentre quello dei correttori esterni è pari appena alla sufficienza - pari a circa 10 -: le Commissioni, dunque, si confermano un po' più generose dei correttori esterni in quanto attribuiscono votazioni leggermente superiori.

Tabella 12 - Media e deviazione standard nei voti di Commissione, Correttori Liberi e correttori con scheda

Voto Commissione d'Esame	S. D	Voto Correttori liberi	S. D	Voto Correttori con scheda	S. D
11,2	1,9	10,3	1,6	10,1	1,6

La variabilità - ovvero quel valore che ci informa sulla misura in cui le votazioni degli studenti si discostano dai punteggi medi- tra voti delle Commissione esaminatrici, voto dei correttori liberi e con scheda, indicata dalla deviazione standard (S.D), risulta maggiore tra i voti della commissione e identica tra correttori liberi e correttori con scheda. Ciò significa che i punteggi attribuiti dalle Commissioni si allontanano in misura maggiore dalla votazione media pari a 11,2 mentre in misura più ridotta accade lo stesso per la media pari a 10,3-10,1 per i correttori liberi e con scheda. Detto in altre parole, le Commissioni hanno assegnato, più spesso dei correttori liberi, valori diversi dal punteggio medio di 11,2, mentre i correttori con scheda e i correttori liberi più spesso hanno assegnato valori vicini o molto vicini a 10,3- 10,1.

Il dato trova conferma, oltre che nel valore della deviazione standard (la variabilità), ma, di fatto, anche nella media di votazione attribuita dai correttori, liberi e con scheda, che risultano quasi coincidenti.

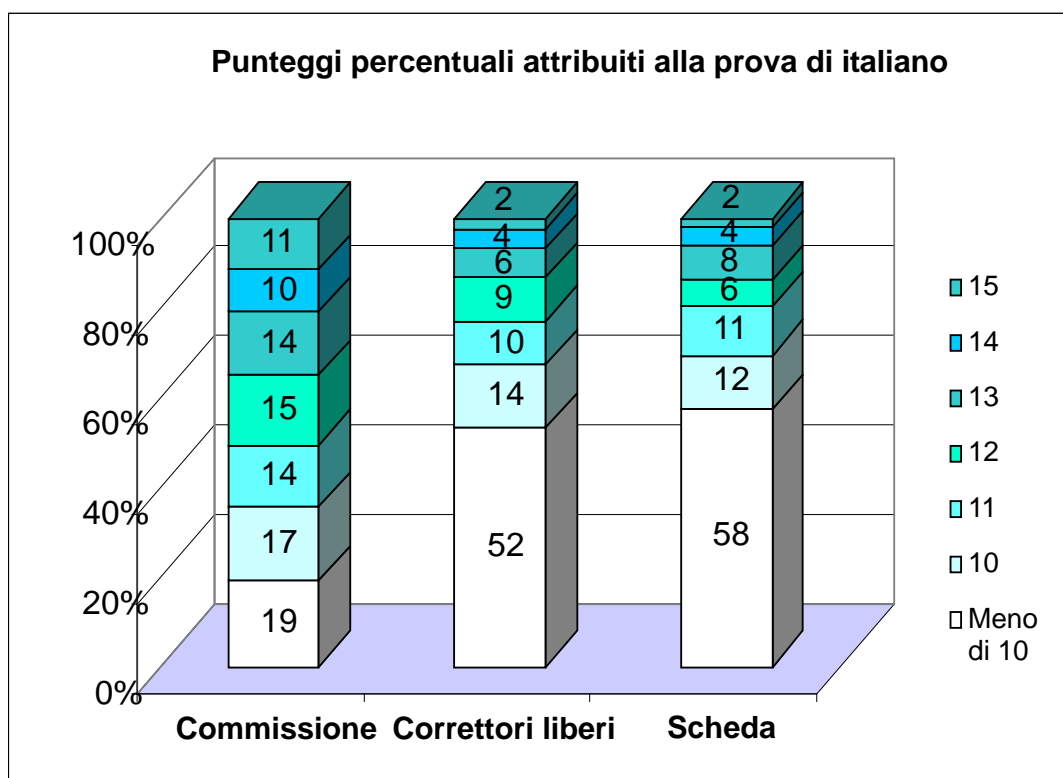
Il grafico di figura 2 aiuta a cogliere con un semplice colpo d'occhio quanto riassunto dalla tabella precedente e quanto esposto in modo più ampio nella tabella successiva (tab. 13) relativa al confronto nella distribuzione dei punteggi assegnati dalla Commissione d'Esame, dai correttori liberi e da quelli con scheda e cioè che i correttori liberi e i correttori con scheda, più spesso delle Commissioni esaminatrici hanno assegnato votazioni basse o molto basse e in misura decisamente ridotta votazioni elevate.

La parte predominante nelle colonne in pila (parte in bianco) rappresenta la percentuale di studenti a cui i correttori liberi e i correttori con scheda non

hanno assegnato la sufficienza: queste quote sono pari al 52,2% nel caso dei correttori liberi e al 57,6% per i correttori con scheda mentre nel caso della commissione questa stessa fascia è appena del 19%¹⁸.

Se, infatti, la distribuzione dei punteggi assegnati dalle Commissioni mostra dei parallelepipedi in colonna quasi di eguale spessore - segno di una distribuzione omogenea tra votazioni- nel caso della colonna dei correttori liberi e, ancora di più in quella dei correttori con scheda, si ha uno schiacciamento ed un restringimento delle fasce quanto più si va verso l'alto. Ciò significa che i correttori liberi e quelli con scheda hanno assegnato, ad una quota di studenti via via decrescente, voti alti, mentre alla maggior parte degli alunni sono state date votazioni basse o molto basse.

Grafico 2 – Distribuzione dei punteggi assegnati da Commissione, correttori liberi e con scheda



¹⁸ Nella Scheda per l'acquisizione degli elaborati degli studenti (Mod. ES 3 - Prima Prova) alla Commissione d'Esame era richiesto di indicare il voto in quindicesimi attribuito alla singola prova, con una voce unica, barrando cioè la casella *inferiore a 10*, se la prova aveva ottenuto un giudizio di insufficienza, con un dettaglio analitico da 10 a 15 - barrando le caselle corrispondenti ai singoli voti - per i giudizi di sufficienza. (cfr a tale proposito il Mod. ES 3 allegato). I correttori liberi e i correttori con scheda hanno invece espresso la propria valutazione utilizzando tutta la gamma di voti in quindicesimi. Per questioni di comparabilità anche le valutazioni inferiori a 10, espresse dai correttori liberi e dai correttori con scheda sono state accorpate e ricondotte all'unica modalità *meno di 10*.

La percentuale di studenti che raggiunge la sufficienza è, secondo la commissione il 16,7%, per i correttori liberi il 13,6% e per i correttori con scheda il 12%. Il dato emerge con maggiore forza se si osservano le attribuzioni di punteggio 15: pari all'11, 3% secondo le commissioni, meno del 2% per i correttori con scheda formati dall'Accademia della Crusca e supera di poco questa percentuale per i correttori liberi. Emerge in modo evidente come i voti espressi dai correttori liberi e dai correttori con scheda sono più simili tra di loro di quanto non lo siano quelli espressi da ciascuna delle due tipologie di correttori rispetto a quelli delle commissioni.

Tabella 13 - Distribuzione nei punteggi di Commissione, correttori liberi e correttori con scheda

	Commissione	Correttori liberi	Correttori con scheda
Meno 10	19,0	52,2	57,5
10	16,7	13,6	12,0
11	13,7	9,7	10,9
12	15,5	9,5	5,8
13	14,3	6,3	7,9
14	9,5	4,4	4,0
15	11,3	2,2	1,9
	100,0	100,0	100,0

E' necessario ricordare che il voto delle commissioni si mostra "omogeneamente" diverso dalle votazioni attribuite dai valutatori liberi e da quelli con scheda. Il dato - evidenziato dalla tabella 18 - è interessante proprio perché permette di avviare una riflessione sui criteri che guidano l'assegnazione delle votazioni parte dei commissari d'esame e di correttori liberi, che evidentemente rispondono a logiche differenti, svincolate da fattori di contesto, curricolari e dalla conoscenza diretta del candidato.

Nella sessione d' esame 2007 la presenza, nella quasi totalità degli indirizzi del Commissario interno di italiano, è tra i vari fattori che possono aver contribuito in modo significativo alla diversità di risultati tra le correzioni, producendo un "effetto alone" che ha inciso sul giudizio da attribuire alla prova.

Dalla tabella 14 emerge, inoltre, che solo per il 23,4% delle prove, le votazioni attribuite dai correttori liberi coincidono con quelle assegnate dalle commissioni: nella maggior parte dei casi - 64,2% - le votazioni attribuite dai correttori non vincolati all'uso della scheda appositamente predisposta sono state più severe e appena nel 12,4% più elevate di quelle dei commissari d'esame (tab.15).

Tabella 14 -Valutazione della Commissione e dei Correttori liberi

	Valutazioni dei correttori liberi rispetto a quelle delle Commissioni d'Esame		
	Più basse	Uguali	Più alte
Numero di casi (in %)	64,2%	23,4%	12,4%

L'andamento dei voti per tipologia di prova emersa dall'analisi dei voti attribuiti dai correttori liberi a confronto con il voto attribuito dalla Commissione conferma la situazione descritta più in generale: la tendenza da parte dei correttori liberi ad assegnare votazioni più basse di quelle dei Commissari. Solo nel caso del tema generale c'è una maggiore coincidenza di voti (26,7%) tra quelli assegnati dalle due modalità valutative, per le altre tipologie la coincidenza supera di poco il 21%. L'analisi del testo e l'articolo di giornale mostrano una maggiore variabilità nella discrepanza tra i voti assegnati dalle due tipologie di correttori: la percentuale di votazioni dei correttori liberi che risultano più elevate di quelle delle commissioni sono rispettivamente del 18% e del 12,6%.

Tabella 15 - Valutazioni a confronto. Commissioni e Correttori liberi per tipologia di prova

Valutazioni dei Correttori Liberi rispetto a quelle della Commissione d'Esame						
	Analisi del testo	Saggio breve	Articolo giornale	Tema storico	Tema Generale	Totale
Più bassi	60,7	66,2	63,5	67,9	62,8	64,2
Uguali	21,2	21,1	21,2	21,6	26,7	23,4
Più alti	18,0	12,6	15,3	10,5	10,4	12,4

La tabella che segue (tab. 16) mostra con maggiore dettaglio la distribuzione della discrepanza: per una quota pari al 25% dei casi la differenza si traduce in un punto nella scala di punteggio. Ciò significa che per un quarto delle prove circa, la differenza di attribuzione nel punteggio assegnato dalle Commissioni e quello dei correttori liberi è pari ad un punto. La variabilità risulta essere più contenuta sul tema generale e, come già accennato, maggiormente distribuita nel caso dell'analisi del testo e dell'articolo di giornale.

Tabella 16 - Differenza di punteggio tra Commissioni d'Esame e correttori liberi per tipologia di prova

	Analisi del testo	Saggio breve	Articolo di giornale	Tema storico	Tema generale	
Uguale	21,2	21,1	21,2	21,6	26,7	23,4
1	23,9	25,3	27,3	25,6	27,6	26,5
2	22,6	20,2	18,1	19,3	16,7	18,5
3	14,9	15,6	15,5	17,2	14,3	15,2
4	10,0	9,4	10,4	9,4	8,8	9,2
5	5,7	5,7	4,8	4,9	3,7	4,7
6	1,6	2,7	2,8	2,0	2,1	2,4
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Se le valutazioni relative alle prove ricorrette dei correttori liberi sembrano severe, il dato appare ancora più netto se si osservano le correzioni dei valutatori con scheda. Nei voti dei correttori questo dato si presenta in modo ancora più netto: sono per il 70,4% dei casi inferiori a quelle delle commissioni. In particolare, nel caso dell'analisi del testo questa percentuale raggiunge l'80,6% e il 73,% per il saggio breve. Per alcuni aspetti queste percentuali sembrano motivare la maggiore "indulgenza" mostrata dai commissari proprio verso questa tipologia di prove (tab. 17).

Tabella 17 - Commissioni d'Esame e correttori con scheda per tipologia di prova

Valutazioni dei correttori con scheda rispetto a quelle della Commissione						
Differenza punteggi.	Analisi del testo	Saggio breve	Articolo giornale	Tema storico	Tema Generale	
Più bassi	80,6	73,5	70,8	62,5	67,4	70,4
Uguali	8,3	18,5	12,3	22,9	21,9	17,9
Più alti	11,1	7,9	16,9	14,6	10,7	11,0
	100	100	100	100	100	100

La percentuale di prove valutate con eguale punteggio da parte di coloro che hanno utilizzato la scheda proposta dall'Accademia della Crusca e da parte dalle commissioni risulta in questo caso particolarmente bassa: appena il 17,9% di prove mostrano concordanza nella valutazione tra commissioni e correttori esterni con scheda.

Le differenze nell'attribuzione dei punteggi assumono ancora maggior rilievo se rapportate alle diverse tipologie di prove (tab. 18): se, infatti, nel caso del tema storico le differenze di punteggi attribuiti nelle votazioni - comprese tra i 4 e i 6 punti di differenza- tra le diverse tipologie di valutatori, non superano il 13% delle prove, nel caso dell'analisi del testo, del saggio breve e dell'articolo di giornale ben un quarto degli elaborati corretti vede divari superiori ai 4 punti tra commissioni e valutatori con scheda.

Tabella 18 - Differenza di punteggio tra Commissioni d'Esame e correttori con scheda per tipologia di prova

	Analisi del testo	Saggio breve	Articolo di giornale	Tema storico	Tema generale	
Uguale	8,3	18,5	12,3	22,9	21,9	17,9
1	25,0	20,1	27,9	31,3	27,9	25,7
2	36,1	22,2	15,6	16,7	17,7	19,5
3	5,6	13,8	18,8	16,7	14,9	15,1
4	11,1	11,1	14,3	6,3	9,3	10,9
5	11,1	7,4	8,4	4,2	3,7	6,4
6	2,8	6,9	2,6	2,1	4,7	4,5
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

La distribuzione dei voti sufficienti/insufficienti attribuiti dai correttori con scheda è stata simile a quella dei correttori liberi. Nello specifico, sebbene vi sia una certa coincidenza che raggiunge un punto di massimo accordo con il tema di carattere generale (53,8%) e con il tema storico (51,7%), la valutazione dei correttori con scheda si rivela anche più severa di quella dei correttori liberi.

Nel caso dell'analisi del testo, infatti, l'utilizzo della scheda porta a valutazioni inferiori, nel 55,7% dei casi, a quelle espresse dai correttori liberi. Questa stessa percentuale scende al 43% nel caso del saggio breve, al 31,7% nel caso dell'articolo di giornale, al 22,5% per il tema storico e al 23,4% per il tema generale.

L'uso della scheda sembrerebbe aver imposto un'analisi più attenta delle singole competenze (con attribuzione di un punteggio per competenza) senza la possibilità di effettuare arrotondamenti finali nell'attribuzione del punteggio complessivo.

Tabella 19 - Correttori liberi e correttori con scheda per tipologia di prova

Valutazione dei correttori liberi rispetto a quelle dei correttori con scheda						
	Analisi del testo	Saggio breve	Articolo giornale	Tema storico	Tema Generale	
Più bassi	21,4	24,9	30,4	25,8	22,8	25,4
Uguali	22,9	32,1	37,9	51,7	53,8	41,7
Più alti	55,7	43,0	31,7	22,5	23,4	32,9
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabella 20- Differenza di punteggio tra correttori liberi e correttori con per tipologia di prova

	Analisi del testo	Saggio breve	Articolo di giornale	Tema storico	Tema generale	
Uguale	22,9	32,1	37,9	51,7	53,8	41,7
1	21,4	20,0	22,4	17,2	22,1	21,2
2	28,6	20,0	15,2	10,7	11,5	15,8
3	12,9	12,2	13,6	7,6	6,7	10,4
4	5,7	10,0	6,3	10,7	4,8	7,2
5	7,1	4,3	3,6	2,1	0,7	2,9
6	1,4	1,4	1,0	0,0	0,2	0,8
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Come già anticipato, per ogni elaborato, il Progetto ha previsto la valutazione di due correttori liberi. È quindi possibile confrontare il livello di coincidenza che intercorre tra le valutazioni attribuite ad una stessa prova da parte dei due diversi correttori.

Ciò che emerge è abbastanza sorprendente: le differenze nelle valutazioni, innanzitutto sono notevoli per tipo di prova. Nel caso del tema generale il voto è lo stesso nel 52,4% dei casi, questa percentuale cala leggermente (49,4%) nel caso del tema storico, scende di 7,4 punti per l'articolo di giornale (42,0%),

arriva al 38,5% per il saggio breve per dimezzarsi con l'analisi del testo (26,4%) rispetto al saggio storico. La differenza di un punto riguarda il 25% dei casi, di due punti un'altra quota compresa tra il 12,3 e il 20%. Emerge, dunque, una certa discordanza tra correttori soprattutto in relazione alle diverse tipologie di prove: se sul tema di carattere generale, sul tema storico e sull'articolo di giornale risulta evidente una certa coincidenza nella valutazione complessiva attribuita alla prova, questa tende a venire meno nel caso del saggio breve e sull'analisi del testo. Potrebbe risultare di notevole interesse uno studio sugli elementi di discordanza tra i correttori relativamente alle modalità e ai criteri di correzione adottati, in relazione anche alle specifiche tipologie di prova.

Tabella 21 - Comparazione delle valutazioni tra correttori liberi

Punteggi	Analisi del testo	Saggio breve	Articolo di giornale	Tema storico	Tema generale	
Uguale	26,4	38,5	42,0	49,4	52,4	44,3
1	26,0	23,5	25,0	25,5	21,7	23,5
2	20,0	16,4	14,6	12,3	13,9	15,0
3	14,5	11,5	9,8	8,5	7,4	9,6
4	7,2	6,5	6,0	2,5	3,5	5,1
5	4,7	3,2	2,6	1,6	0,9	2,2
6	1,3	0,4	0,1	0,3	0,2	0,3
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

5.4. In sintesi

L'analisi dei dati raccolti ha posto in evidenza numerosi elementi di interesse suscettibili di approfondimenti in indagini successive, volte ad esplorare quanto qui emerge talora in modo parziale. Le modalità di raccolta delle prove e, soprattutto il divario tra il numero di prove stimate e numero di prove effettivamente raccolte, rendono, infatti, necessaria una qualche cautela nel ritenere del tutto esaustive le indicazioni qui emerse.

La possibilità, comunque, offerta dalla più recente normativa, di confrontare, per la prima volta, le valutazioni attribuite delle Commissioni d'esame con quelle attribuite da correttori esterni, i quali hanno valutato con due diverse modalità le prove d'esame - con e senza il ricorso di una scheda appositamente predisposta - costituisce un elemento di ricchezza a vantaggio di una maggiore oggettività nella valutazione delle prove degli studenti e fornire numerosi elementi di riflessione.

Dai dati è emerso - è questo è l'elemento più significativo - che la percentuale di studenti a cui i correttori liberi e i correttori con scheda non hanno assegnato la sufficienza è pari al 52,2% nel caso dei correttori liberi e al 57,6% per i correttori con scheda mentre nel caso della Commissione d'Esame questa stessa fascia è appena del 19%. Un dato di attenzione è costituito anche dalle attribuzioni di punteggio 15: pari all'11,3% secondo le commissioni esaminatrici, meno del 2%

per i correttori con scheda e di poco superiore (2,2%) per i correttori liberi.

Una conferma del divario tra le votazioni attribuite dai correttori interni e da quelli esterni alle singole istituzioni scolastiche è data dalla distribuzione dei voti sufficienti/insufficienti attribuiti dai correttori con scheda, che è stata simile a quella dei correttori liberi.

Fra i vari fattori che possono aver contribuito a questa diversa impostazione si ha presumibilmente l'"effetto alone" causato dalla presenza del Commissario interno di italiano, presente nella sessione d' esame 2007 nella quasi totalità degli indirizzi. La sua presenza, in qualche modo, potrebbe avere influenzato la valutazione della prova con considerazioni che non riguardano la prova in sé: il commissario interno, infatti, è a conoscenza della storia scolastica pregressa dello studente e potrebbe avere orientato il voto anche sulla base di quest'ultima.

Le correzioni dei valutatori esterni - in particolare di quelli vincolati all'uso di una scheda - hanno inoltre mostrato differenze nell'attribuzione dei voti in relazione ai diversi indirizzi: gli studenti dei licei hanno risultati tendenzialmente migliori di quelli degli istituti tecnici e, a seguire, di quelli degli istituti professionali.

Il campione analizzato - pur con una certa variabilità a seconda della modalità di correzione - conferma, come in altre indagini, le differenze per genere a vantaggio delle ragazze.

Per quanto riguarda la tipologia di prove, l'analisi del testo e il saggio breve mostrano una maggiore variabilità nella discrepanza tra i voti assegnati dalle due tipologie di correttori, che è invece più omogenea nel caso del tema generale, sul tema di carattere generale, sull'articolo di giornale

6. Le correzioni con scheda

6.1. I profili della padronanza linguistica per tipologia di prova

Per la ricorrezione dei 660 elaborati con scheda il Gruppo di lavoro INVALSI-Accademia della Crusca ha deciso di utilizzare uno strumento unico, applicabile alle diverse tipologie testuali oggetto della prima prova. Gli esiti complessivi di questa ricorrezione evidenziano che (tab.22):

- *i candidati che hanno svolto la prova di tipologia A, analisi del testo, il 5,6% del totale, hanno ricevuto in assoluto i punteggi migliori (da 3 a 5) in tutte le competenze.*

I risultati confermano che l'analisi del testo, solitamente letterario, considerata la prova "più difficile" è scelta dagli studenti migliori: richiede infatti un preciso rispetto delle consegne, riflessione attenta sul testo da analizzare, comprensione esatta e capacità di descrizione dei fatti sintattici, dei valori lessicali-semantici e di vari aspetti formali del tessuto linguistico. Implica anche la stesura di un proprio testo di riflessione e commento.

- *I candidati dei gruppi B1 e B2 possono essere considerati insieme perché lavorano sullo stesso materiale (antologia di brani di documentazione sull'argomento proposto, il quale varia secondo i seguenti ambiti disciplinari: artistico-letterario, socio-economico, storico-politico, tecnico-scientifico), gli uni per produrre un saggio breve, gli altri un articolo di giornale. La differenza di prospettiva testuale sembrerebbe essere poco rilevante, in realtà produce risultati alquanto diversi: in complesso, meno buoni per il primo gruppo, migliori per il secondo.*

Il saggio è stata la tipologia di prova (dopo il tema) scelta con maggiore frequenza dagli studenti, a livello nazionale. I punteggi bassi (1, 2, 3) ottenuti all'indicatore I (competenza testuale) sembrerebbero mostrare una ancora carente capacità di rispondere in modo corretto alle consegne e di strutturare in modo valido tale prova. Questa traccia è quella in cui gli scarti - in negativo - nell'attribuzione del voto, tra Commissione e correttori con Scheda, è più alta. Potrebbe rivelarsi interessante una riflessione sul saggio e sulle modalità di svolgimento e di correzione.

I candidati che hanno scelto l'articolo di giornale hanno un discreto punteggio nelle competenze grammaticale e lessicale -semantica e un punteggio medio-basso nell'Indicatore IV (competenza ideativa).

Questo livello apprezzabilmente superiore sembra determinato non da "maggiore bravura", ma dal fatto che il testo giornalistico si caratterizza normalmente per un registro più vicino al parlato (enunciati più brevi; nessi logico-linguistici più semplici; lessico di tipo comune), qualità raggiungibile attingendo alle proprie risorse "ordinarie", cioè alla propria lingua parlata,

evidentemente saputa trasferire senza gravi “incidenti” sulla pagina.

- *Gli studenti che hanno svolto il tema di argomento storico hanno mostrato una omogeneità di preparazione, con valori nella media (punteggio 2-4).*

Questo tipo di prova, poco frequentata a causa presumibilmente della poca confidenza di molti candidati con le conoscenze storiche, sollecita chi fa affidamento su un certo bagaglio personale di tali conoscenze e su una capacità di visione storica dei fatti, doti che si accompagnano a una tendenziale costruttività del ragionamento: se ne può cogliere il riflesso nei solidi punteggi nella competenza testuale e in quella ideativa. Negli stessi soggetti non sembra, però, procedere di pari passo il dominio della grammatica, del lessico e della semantica.

- *Più numerosi di tutti sono i candidati che scelgono il tipo di prova ritenuta più facile, il tradizionale tema di carattere generale .*

I punteggi raccolti da questi candidati sono inequivocabilmente più bassi di quelli di tutti gli altri gruppi e in tutte e quattro le competenze. In particolare si nota che: i punteggi più bassi sono registrati per le competenze grammaticale e lessicale- semantica (rispettivamente 46% e 50,7% di punteggi 1-2).

Tabella 22 - Percentuali dei punteggi (da 1 a 5) per tipo di prova e per indicatore competenza

Percentuali dei punteggi (da 1 a 5) per tipo di prova e per competenza																					
Tipo di prova	Numero. prove (%)	I Competenza testuale					II Competenza grammaticale					III Competenza lessicale-semantica					IV Competenza ideativa				
		<i>Punteggio (%)</i>					<i>Punteggio (%)</i>					<i>Punteggio (%)</i>					<i>Punteggio (%)</i>				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
A	5,6	8	25	22	25	20	0	11	42	36	11	8	22	36	17	17	11	25	28	22	14
B1	29,5	17	27	27	23	6	6	26	42	20	6	11	30	37	15	7	16	25	34	18	7
B2	24	8	33	27	22	10	8	25	33	25	9	10	24	40	18	8	18	26	30	18	8
C	7,5	10	21	31	27	11	15	27	33	17	8	10	29	38	19	4	10	31	27	23	9
D	33,4	11	32	39	16	2	13	33	37	16	1	14	37	36	12	1	16	37	29	14	4
Totale	100	12	29	31	21	7	9	28	37	20	6	11	31	37	15	6	16	30	31	17	6

6.2. Un riscontro con i dati sulle “particolari carenze”.

Ai correttori-valutatori istruiti formati nell’ambito del seminario guidato dall’Accademia della Crusca è stato chiesto di segnalare, in un’apposita colonnina della Scheda di correzione, le “carenze particolari” che a loro giudizio si registravano in ciascun elaborato, con riferimento a ogni singolo descrittore. Tale segnalazione costituiva, da una parte, un elemento di riscontro della appropriatezza del punteggio assegnato dall’esaminatore ad ogni competenza, dall’altra una via per analizzare più in profondità il profilo delle singole competenze del candidato.

I risultati sono stati i seguenti:

- i docenti correttori per 225 elaborati non hanno segnalato “particolari carenze”;
- per 418 elaborati hanno segnalato “particolari carenze” per i singoli descriptori delle quattro competenze.

Nel complesso le carenze più diffuse (al di sopra dei 100 casi) sono risultate così distribuite per ciascun indicatore/competenza:

- *competenza testuale*: nell’ambito di questa competenza le carenze più diffuse hanno riguardato:

- a) “Rispetto delle consegne” ,
- b) “Uso del registro linguistico complessivo adeguato al tipo di testo” ,
- c) “Coerenza e coesione nella struttura del discorso”
(tot. rispettivamente 150, 124 e 166);

- *competenza grammaticale*: nell’ambito di questa competenza le carenze più diffuse hanno riguardato:

- a) “Padronanza delle strutture morfosintattiche e della loro flessibilità e varietà” ,
- b) “Correttezza ortografica”
- c) “Uso consapevole della punteggiatura in relazione al tipo di testo”
(tot. 154, 101 e 134);

- *competenza lessicale-semantica*: nell’ambito di questa competenza le carenze più diffuse hanno riguardato:

- a) “Ampiezza del repertorio lessicale” ,
- b) “Appropriatezza semantica e coerenza specifica del registro lessicale”
- c) “Padronanza dei linguaggi settoriali”
(tot. 162, 210 e 103);

- *competenza ideativa*: nell’ambito di questa competenza le carenze più diffuse hanno riguardato:

- a) “Scelta di argomenti pertinenti” ,
- b) “Organizzazione degli argomenti intorno a un’idea di fondo” ,
- c) “Ricchezza e precisione di informazioni e dati” ,
- d) “Rielaborazione delle informazioni e presenza di commenti e valutazioni personali”
(tot. rispettivamente, 139, 132, 194, 163).

Allegato
Testi delle prove relative alla sessione 2007

Esami di Stato 2006-2007

PRIMA PROVA SCRITTA

PROVA DI ITALIANO (per tutti gli indirizzi: di ordinamento e sperimentali)

Svolgi la prova, scegliendo una delle quattro tipologie qui proposte

TIPOLOGIA A - ANALISI DEL TESTO

Dante Alighieri, Paradiso, canto XI, versi 43-63 e 73-87: nel cielo del Sole Dante incontra san Tommaso d'Aquino, che gli narra la vita di san Francesco e ne esalta l'opera.

43 «Intra Tupino e l'acqua che discende
44 del colle eletto dal beato Ubaldo
45 fertile costa d'alto monte pende,
46 onde Perugia sente freddo e caldo
47 da Porta Sole; e di rietro le piange
48 per grave giogo Nocera con Gualdo.
49 Di questa costa, là dov'ella frange
50 più sua rattezza, nacque al mondo un sole,
51 come fa questo talvolta di Gange.

52 Però chi d'esso loco fa parole,
53 non dica Ascesi, ché direbbe corto,
54 ma Oriente, se proprio dir vuole.
55 Non era ancor molto lontan da l'orto,
56 ch'el cominciò a far sentir la terra
57 de la sua gran virtute ogni conforto;
58 ché per tal donna, giovinetto, in guerra
59 del padre corse, a cui, come a la morte,
60 la porta del piacer nessun diserra;

61 e dinanzi a la sua spirital corte
62 *et coram patre* le si fece unito;

63 poscia di di in di l'amò più forte.

Ma perch'io non proceda troppo chiuso

73
74 Francesco e Povertà per questi amanti
75 Prendi oramai nel mio parlar diffuso.
76 La lor concordia e i lor lieti sembianti,
77 amore e meraviglia e dolce sguardo
78 facieno esser cagion di pensier santi;

Intra Tupino ...Nocera con Gualdo: ampia descrizione del territorio, tra i fiumi Topino e Chiascio, il monte Subasio (scelto come luogo di eremitaggio dal beato Ubaldo), Perugia, Nocera e Gualdo, al centro del quale sorge Assisi, città natale di san Francesco

un sole, / come fa questo talvolta di Gange: nacque un essere umano pieno di luce e calore, come talvolta ci appare il vero sole appena sorto in Oriente (dalle parti del fiume Gange)

Però: perciò

Ascesi: forma locale antica del nome di Assisi

l'orto: la nascita (dal latino ortus)

la terra: al mondo

per tal donna...a cui,...la porta del piacer nessun diserra: venne in lite con suo padre a causa di una donna alla quale, come alla morte, nessuno apre volentieri la porta

spirital corte et coram patre: davanti alla corte ecclesiastica (il vescovo e il clero) e in presenza del padre

facieno esser cagion di pensier santi: facevano nascere santi pensieri in altre persone

79 tanto che 'l venerabile Bernardo
80 si scalzò prima, e dietro a tanta pace

venerabile Bernardo: Bernardo d'Assisi, primo seguace di san Francesco, e quindi primo a vestire come lui, che, imitando gli Apostoli, camminava scalzo

81 corse e, correndo, li parve esser tardo.
82 Oh ignota ricchezza! Oh ben ferace!
83 Scalzasi Egidio, scalzasi Silvestro

Egidio ... Silvestro: anche loro di Assisi e tra i primi seguaci del santo

84 dietro a lo sposo, sì la sposa piace.
85 Indi sen va quel padre e quel maestro

Indi sen va: allude agli incontri con i pontefici per ottenerne l'approvazione, e alle future predicazioni di Francesco e dei seguaci in Italia e fuori

86 con la sua donna e con quella famiglia
87 che già legava l'umile capestro»

che già legava l'umile capestro: già si cingeva con il rozzo cordone sulla tonaca, tipico dell'Ordine francescano

Nel quarto cielo, quello del Sole, Dante, guidato sempre da Beatrice, ha incontrato una corona di dodici «fulgori», che sono le anime di altrettanti celebri sostenitori della fede religiosa. Uno di questi, san Tommaso d'Aquino, gli descrive in particolare le figure di san Francesco di Assisi, fondatore dell'Ordine dei Francescani, e san Domenico di Guzman, fondatore dell'Ordine dei Domenicani: l'uno e l'altro Ordine di fondamentale importanza nella storia della Chiesa a partire dal secolo XIII. La figura del primo viene presentata, nel discorso di san Tommaso, attraverso una distesa descrizione realistica dei suoi luoghi di origine e una precisa ricostruzione della sua vicenda biografica: giovanetto e figlio di un mercante, rifiutò l'agiatezza della famiglia e pubblicamente, davanti al vescovo della sua città, si spogliò di tutti i beni e dei vestiti per fare voto di povertà e in questo modo subito attrasse a sé altri giovani. Era nato così l'Ordine dei frati francescani, riconosciuto poi dall'autorità papale.

1. Comprensione del testo

Individua nei versi riportati le tre parti della ricostruzione dell'evento: l'ambiente geografico, la scena iniziale della dedizione di Francesco alla vita religiosa, l'effetto di trascinamento sugli altri. Fai una parafrasi distinta delle tre parti, in non più di 20 righe complessive.

2. Analisi del testo

2.1. Anche senza dare una precisa spiegazione della descrizione topografica dei versi 43-51, rileva nell'insieme e commenta, per il suo effetto di plasticità e di realismo paesaggistico, la frequenza dei nomi di luogo e dei termini geografici e climatici.

2.2. Per Perugia si nomina, al v. 47, la Porta Sole, così detta perché rivolta a Levante, da dove entrava in città sia il freddo (proveniente dalle vicine montagne nevose d'inverno), sia il caldo (al sorgere del sole). Il sole richiama il vero Oriente geografico (specificato mediante il nome del grande fiume indiano, il Gange) e diventa anche simbolo per indicare la figura del santo, che «nacque al mondo» proprio come un sole. Commenta questo passaggio da una scena di ambiente naturale all'immissione di elementi simbolici.

2.3. Interpreta letteralmente l'espressione dei versi 49-50 «questa costa, là dov'ella frange / più sua rattezza», con la quale si indica la posizione topografica di Assisi.

2.4. Dante usa la forma locale antica del nome di Assisi, cioè «Ascesi». In questo modo, può ricavare dal nome un significato allegorico, derivato da un verbo e da un sostantivo che si adattano chiaramente ai valori della vita del santo: quale verbo e quale sostantivo?

2.5. Nei versi da 58 fino alla fine la scelta della povertà come ideale di vita viene illustrata ripetutamente con una terminologia particolare: individuala e commentala.

2.6. L'ardore ascetico genera anche foga e concitazione di movimenti. In quali versi e con quali termini Dante descrive questo effetto, generato nei seguaci dall'esempio di Francesco? Bada anche al ritmo di alcuni versi e alla presenza di esclamazioni.

3. Interpretazione complessiva e approfondimenti

Nella ricostruzione della vicenda di san Francesco, Dante ha condensato un ampio capitolo di storia religiosa del nostro Medioevo. Né va dimenticato che il poeta ha messo questa ricostruzione in parallelo a quella dell'opera di san

Domenico, altro campione di quella storia, e che tutto l'episodio è affidato alle parole di san Tommaso, massimo teologo dell'epoca. Attraverso queste veloci scene ideate dalla sua fantasia, Dante evoca importanti questioni di assetto che andava assumendo al suo tempo la struttura della Chiesa, bisognosa di organismi controllati da regole. Richiamandoti anche, se lo ritieni, ad illustrazioni figurative del santo, che ricordi, esprimi le tue considerazioni sull'importanza degli ordini religiosi, francescano e domenicano, nella storia della Chiesa e nella diffusione del messaggio evangelico nel mondo.

TIPOLOGIA B - REDAZIONE DI UN "SAGGIO BREVE" O DI UN "ARTICOLO DI GIORNALE"

(puoi scegliere uno degli argomenti relativi ai quattro ambiti proposti)

CONSEGNE

Sviluppa l'argomento scelto o in forma di "saggio breve" o di "articolo di giornale", utilizzando i documenti e i dati che lo corredano.

Se scegli la forma del "saggio breve", interpreta e confronta i documenti e i dati forniti e su questa base svolgi, argomentandola, la tua trattazione, anche con opportuni riferimenti alle tue conoscenze ed esperienze di studio.

Da' al saggio un titolo coerente con la tua trattazione e ipotizzane una destinazione editoriale (rivista specialistica, fascicolo scolastico di ricerca e documentazione, rassegna di argomento culturale, altro).

Se lo ritieni, organizza la trattazione suddividendola in paragrafi cui potrai dare eventualmente uno specifico titolo.

Se scegli la forma dell' "articolo di giornale", individua nei documenti e nei dati forniti uno o più elementi che ti sembrano rilevanti e costruisci su di essi il tuo 'pezzo'.

Da' all'articolo un titolo appropriato ed indica il tipo di giornale sul quale ne ipotizzi la pubblicazione (quotidiano, rivista divulgativa, giornale scolastico, altro).

Per attualizzare l'argomento, puoi riferirti a circostanze immaginarie o reali (mostre, anniversari, convegni o eventi di rilievo).

Per entrambe le forme di scrittura non superare le quattro o cinque colonne di metà di foglio protocollo.

1. AMBITO ARTISTICO - LETTERARIO

ARGOMENTO: I luoghi dell'anima nella tradizione artistico-letteraria.

DOCUMENTI

Chiare, fresche e dolci acque,
ove le belle membra
pose colei che sola a me par donna;
gentil ramo ove piacque
(con sospir mi rimembra)
a lei di fare al bel fianco colonna;
erba e fior che la gonna
leggiadra ricoverse
co l'angelico seno;
aere sacro, sereno,
ove Amor co' begli occhi il cor m'aperse:

date udienza insieme
a le dolenti mie parole estreme.

La morte fia men cruda
se questa spene porto
a quel dubbioso passo:
ché lo spirito lasso
non poria mai in più riposato porto
né in più tranquilla fossa
fuggir la carne travagliata e l'ossa.

F. PETRARCA, *Il Canzoniere*, CXXVI, 1345

Frate Lorenzo: *Tu sei esiliato di qui, da Verona; pazienza, il mondo è grande e vasto.*

Romeo: *Non esiste mondo fuori delle mura di Verona: non c'è che purgatorio, supplizio, l'inferno stesso. Essere esiliato di qui, vuol dire essere esiliato dal mondo e l'esilio dal mondo è la morte: l'esilio è dunque una morte sotto falso nome.*

W. SHAKESPEARE, *Giulietta e Romeo*, atto III, scena III

Te beata, gridai, per le felici
aure pregnate di vita, e pe' lavacri
che da' suoi gioghi a te versa Apennino!
Lieta dell'aer tuo veste la Luna
di luce limpidissima i tuoi colli
per vendemmia festanti, e le convalli
popolate di case e d'oliveti
mille di fiori al ciel mandano incensi:
e tu prima, Firenze, udivi il carme
che alleggrò l'ira al Ghibellin fuggiasco,
e tu i cari parenti e l'idioma

désti a quel dolce di Calliope labbro
che Amore in Grecia nudo e nudo in Roma
d'un velo candidissimo adornando,
rende nel grembo a Venere Celeste;
ma piú beata che in un tempio accolte
serbi l'itale glorie, uniche forse
da che le mal vietate Alpi e l'alterna
onnipotenza delle umane sorti
armi e sostanze t' invadeano ed are
e patria e, tranne la memoria, tutto.

U. FOSCOLO, *I Sepolcri*, 1806

Sempre caro mi fu quest'ermo colle,
e questa siepe, che da tanta parte
dell'ultimo orizzonte il guardo esclude.
Ma sedendo e mirando, interminati
spazi di là da quella, e sovrumani
silenzi, e profondissima quiete
io nel pensier mi fingo, ove per poco
il cor non si spaura. E come il vento

odo stormir tra queste piante, io quello
infinito silenzio a questa voce
vo comparando: e mi sovvien l'eterno,
e le morte stagioni, e la presente
e viva, e il suon di lei. Così tra questa
immensità s'annega il pensier mio:
e il naufragar m'è dolce in questo mare.

G. LEOPARDI, *L'Infinito*, dai «Canti», 1819

«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! Quanto è tristo il passo di chi, cresciuto tra voi, se ne allontana!...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, 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!»

A. MANZONI, *I promessi sposi*, VIII, 1840

Sempre un villaggio, sempre una campagna
mi ride al cuore (o piange), Severino:
il paese ove, andando, ci accompagna
l'azzurra vision di San Marino:

sempre mi torna al cuore il mio paese
cui regnarono Guidi e Malatesta,
cui tenne pure il Passator cortese,
re della strada, re della foresta.

Là nelle stoppie dove singhiozzando
va la tacchina con l'altrui covata,
presso gli stagni lustreggianti, quando
lenta vi guazza l'anatra iridata,

oh! fossi io teco; e perderci nel verde,
e di tra gli olmi, nido alle ghiandaie,
gettarci l'urlo che lungi si perde
dentro il meridiano ozio dell'aie;

.....

G. PASCOLI, *Myricae*, 1882

«...si udiva il mare che russava lì vicino, in fondo alla straduccia, e ogni tanto sbuffava, come uno che si volti e rivolti pel letto.... Le stelle ammiccavano più forte, quasi s'accendessero, e i Tre Re scintillavano sui fariglioni colle braccia in croce, come Sant'Andrea. Il mare russava in fondo alla stradiciuola, adagio

adagio, e a lunghi intervalli si udiva il rumore di qualche carro che passava nel buio, sobbalzando sui sassi, e andava pel mondo il quale è tanto grande che se uno potesse camminare e camminare sempre, giorno e notte, non arriverebbe mai, e c'era pure della gente che andava pel mondo a quell'ora, e non sapeva nulla di compar Alfio, né della Provvidenza che era in mare, né della festa dei Morti; così pensava Mena sul ballatoio aspettando il nonno.»

G. VERGA, da *I Malavoglia*, 1881

Quella, che tu credevi un piccolo punto della terra, fu tutto. Giovinetti amici, più belli d'Alessandro e d'Eurialo, per sempre belli, difendono il sonno del mio ragazzo. E non sarà mai rubato quest'unico tesoro ai tuoi gelosi occhi dormienti. L'insegna paurosa non varcherà mai la soglia di quella isoletta celeste. Il tuo primo amore non sarà mai violato.

Virginea s'è rinchiusa nella notte come una zingarella nel suo scialle nero. Stella sospesa nel cielo boreale eterna: non la tocca nessuna insidia.

E tu non saprai la legge ch'io, come tanti, imparo, - e a me ha spezzato il cuore: fuori del limbo non v'è eliso.

E. MORANTE, *L'Isola di Arturo, Dedicata*, 1957

«Faceva un caldo che non era scirocco e non era arsura, ma era soltanto caldo. Era come una mano di colore data sul venticello, sui muri gialletti della borgata, sui prati, sui carretti, sugli autobus coi grappoli agli sportelli. Una mano di colore ch'era tutta l'allegria e la miseria delle notti d'estate del presente e del passato. L'aria era tirata e ronzante come la pelle di un tamburo... Tutto un gran accerchiamento intorno a Roma, ... ma pure dentro Roma, nel centro della città, magari sotto il Cupolone: sì proprio sotto il Cupolone, che bastava mettere il naso fuori dal colonnato di Piazza San Pietro, verso Porta Cavalleggeri, e eccheli lli, a gridare, a prender d'aceto, a sfottere, in bande e in ghenghe intorno ai cinemetti, alle pizzerie, sparpagliati poco più in là, in via del Gelsomino, in via della Cava, sugli spiazzini di terra battuta delimitata dai mucchi di rifiuti dove i ragazzini di giorno giocano a palla.»

P. P. PASOLINI, *Ragazzi di vita*, 1955

Dove sono Elmer, Herman, Bert, Tom e Charley, l'abulico, l'atletico, il buffone, l'ubriaco, il rissoso? Tutti, tutti, dormono sulla collina. Uno trapassò in una febbre, Uno fu arso nella miniera, Uno fu ucciso in rissa,

uno morì in prigione, uno cadde da un ponte lavorando per i suoi cari - tutti, tutti dormono, dormono, dormono sulla collina.

E. L. MASTERS, *La collina*, dall'«Antologia di Spoon River», trad. F. Pivano, 1943

Marc CHAGALL, *Il violinista sul tetto*, 1912



Vitebsk, che compare sullo sfondo, è il villaggio natale di Chagall, il "luogo dell'anima" a cui il pittore fa riferimento in tutta la sua esperienza di vita, anche nel fortunatissimo periodo parigino. Il violinista sul tetto suggerisce la condizione dell'Ebreo nel mondo, instabile come quella di un musicista che cerca di suonare il suo strumento restando in equilibrio in cima ad una casa.

2. AMBITO SOCIO - ECONOMICO

ARGOMENTO: Alle basi della convivenza civile e dell'esercizio del potere: giustizia, diritto, legalità.

DOCUMENTI

«...l'uomo solo, tra gli animali, ha la parola:...la parola è fatta per esprimere ciò che è giovevole e ciò che è nocivo e, di conseguenza, il giusto e l'ingiusto: questo è, infatti, proprio dell'uomo rispetto agli altri animali, di avere, egli solo, la percezione del bene e del male, del giusto e dell'ingiusto e degli altri valori: il possesso comune di questi costituisce la famiglia e lo stato...quand'è perfetto, l'uomo è la migliore delle creature, così pure, quando si stacca dalla legge e dalla giustizia, è la peggiore di tutte...Ora la giustizia è elemento dello stato; infatti il diritto è il principio ordinatore della comunità statale e la giustizia è determinazione di ciò che è giusto.»

ARISTOTELE, *Politica*, I, Cap.1,2

«Osservate che la parola diritto non è contraddittoria alla parola forza, ma la prima è piuttosto una modificazione della seconda, cioè la modificazione più utile al maggior numero. E per giustizia io non intendo altro che il vincolo necessario per tenere uniti gl'interessi particolari, che senz'esso si scioglierebbono nell'antico stato d'insociabilità; tutte le pene che oltrepassano la necessità di conservare questo vincolo sono ingiuste di lor natura. Bisogna guardarsi di non attaccare a questa parola giustizia l'idea di qualche cosa di reale, come di una forza fisica, o di un essere esistente; ella è una semplice maniera di concepire degli uomini, maniera che influisce infinitamente sulla felicità di ciascuno; nemmeno intendo quell'altra sorta di giustizia che è emanata da Dio e che ha i suoi immediati rapporti colle pene e ricompense della vita avvenire.»

C. BECCARIA, *Dei delitti e delle pene*, Cap. II, 1764

«Chi richiede una definizione della giustizia cerca di solito un concetto normativo, ossia un criterio che sia utile a distinguere il giusto dall'ingiusto. Per definire un tale concetto è possibile innanzi tutto riallacciarsi alle opinioni correnti. Questo modo di procedere...si trova però dinanzi a una difficoltà: le opinioni su ciò che è giusto o ingiusto divergono ampiamente...limitandosi ai giudizi di giustizia ben ponderati, si osserva che sul piano dei fondamenti, sul piano dei principi della giustizia, si danno palesi divergenze di opinione. "A ognuno secondo le sue prestazioni", afferma il liberalismo economico; "a ognuno secondo i suoi diritti legali", si dice nello stato di diritto; "a ognuno secondo i suoi meriti", si dice in molte aristocrazie; e il socialismo esige che si dia "a ognuno secondo i suoi bisogni".»

O. HÖFFE, *Giustizia politica*, Bologna, 1995

«La domanda che ora dobbiamo porci è: ci sono principi chiari in base ai quali possiamo stabilire una distribuzione idealmente giusta dei diritti e dei privilegi, degli oneri e dei dolori, da assegnare agli esseri umani in quanto tali? C'è una posizione ampiamente diffusa secondo cui per rendere giusta una società si devono concedere certi diritti naturali a tutti i membri della comunità, e il diritto positivo deve come minimo incorporare e proteggere questi diritti, indipendentemente da quali altre regole esso possa poi contenere. Ma è difficile individuare nel senso comune il consenso sull'elenco preciso di questi diritti naturali, e ancor meno chiari sono quei principi da cui è possibile dedurli in modo sistematico.»

H. SIDGWICK, *I Metodi dell'etica*, Milano, 1995

«La giustizia è la prima virtù delle istituzioni sociali, così come la verità lo è dei sistemi di pensiero. Una teoria, per quanto semplice ed elegante, deve essere abbandonata o modificata se non è vera. Allo stesso modo, leggi e istituzioni, non importa quanto efficienti e ben congegnate, devono essere riformate o abolite se sono ingiuste. Ogni persona possiede un'inviolabilità fondata sulla giustizia su cui neppure il benessere della società nel suo complesso può prevalere. Per questa ragione la giustizia nega che la perdita della libertà per qualcuno possa essere giustificata da maggiori benefici goduti da altri...Di conseguenza, in una società giusta sono date per scontate eguali libertà di cittadinanza; i diritti garantiti dalla giustizia non possono essere oggetto né della contrattazione politica, né del calcolo degli interessi sociali...un'ingiustizia è tollerabile solo quando è necessaria per evitarne una ancora maggiore. Poiché la verità e la giustizia sono le virtù principali delle attività umane, esse non possono essere soggette a compromessi.»

J. RAWLS, *Una teoria della giustizia*, Milano, 1982

«Che l'idea di giustizia non si esaurisca nel fatto storico o positivo, ci è dimostrato dal suo perpetuo rinascere nella coscienza come esigenza assoluta...Senza cotesta vocazione e attività inesausta della coscienza, neppure si spiegherebbe la vita storica del diritto; poiché appunto da quella attitudine originaria ed insopprimibile dipende il plasmarsi e riplasmarsi continuo dei rapporti sociali e delle regole che li dominano...Chi viola leggermente le leggi scuote le basi stesse della vita civile, e vulnera le condizioni dalle quali dipende la rispettabilità della sua persona. Ma

il culto della giustizia non consiste solo nell'osservanza della legalità, né vuole esser confuso con essa. Non coll'adagiarsi supinamente nell'ordine stabilito, né coll'attendere inerti che la giustizia cada dall'alto, noi rispondiamo veramente alla vocazione della nostra coscienza giuridica. Questa vocazione c'impone una partecipazione attiva e indefessa all'eterno dramma, che ha per teatro la storia, e per tema il contrasto tra il bene e il male, tra il diritto e il torto. Noi non dobbiamo solo obbedire alle leggi, ma anche vivificarle e cooperare al loro rinnovamento... Chi dice giustizia, dice subordinazione ad una gerarchia di valori; e nulla è più contrario a un tale principio che l'arbitraria rimozione dei limiti che separano il lecito dall'illecito, il merito dal demerito... Solo la giustizia risplende, guida sicura, sul vario tumulto delle passioni... Senza di essa, né la vita sarebbe possibile, né, se anche fosse, meriterebbe di essere vissuta.»

G. DEL VECCHIO, *La Giustizia*, Roma, 1959

«B...In una qualsiasi società, e dunque anche in una società democratica, la funzione fondamentale del diritto è quella di stabilire le regole dell'uso della forza. Le regole dell'uso della forza vuol dire: chi deve esercitare l'uso della forza (non chiunque, ma solo coloro che sono autorizzati ad esercitarla); come (con un giudizio regolato); quando (non in un qualsiasi momento, ma quando sono state completate le procedure definite dalla legge); quanto (non puoi punire un furtarello nello stesso modo in cui punisci un omicidio). In uno Stato di diritto una delle grandi funzioni delle leggi è quella di stabilire come deve essere usato il monopolio della forza legittima che lo Stato detiene.»

N. BOBBIO e M. VIROLI, *Dialogo intorno alla Repubblica*, Roma – Bari, 2001

3. AMBITO STORICO - POLITICO

ARGOMENTO: La nascita della Costituzione repubblicana: il laborioso cammino dalla dittatura ad una partecipazione politica compiuta nell'Italia democratica.

DOCUMENTI

*«Il fascismo aveva condotto il paese alla catastrofe, come gli antifascisti avevano previsto. Ma la resistenza, contrariamente alle loro speranze, non fu una palingenesi. Non occorsero molti mesi...per accorgersi che il fascismo, nonostante la guerra sanguinosa che aveva scatenato, era stato una lunga parentesi, chiusa la quale la storia sarebbe cominciata più o meno al punto in cui la parentesi era stata aperta...La Resistenza non fu una rivoluzione e tanto meno la tanto attesa rivoluzione italiana: rappresentò puramente e semplicemente la fine violenta del fascismo e servì a costruire più rapidamente il ponte tra l'età postfascista e l'età prefascista, a ristabilire la continuità tra l'Italia di ieri e quella di domani.»*N. BOBBIO, *Profilo ideologico del Novecento*, Milano, 1993

*«...Lo Statuto albertino fu fatto in un mese, dal 3 febbraio al 4 marzo 1848...fu una carta elargita da un sovrano il quale sapeva fino a che punto voleva arrivare; i suoi collaboratori, coloro che furono incaricati da lui di redigere quello Statuto, sapevano perfettamente quello che il sovrano voleva: non avevano da far altro che tradurre in articoli di legge le istruzioni già dosate da quell'unica volontà di cui lo Statuto doveva essere espressione... invece qui, in questa assemblea, non c'è una sola volontà, ma centinaia di libere volontà, raggruppate in decine di tendenze, le quali non sono d'accordo su quello che debba essere in molti punti il contenuto di questa nostra carta costituzionale; sicché essere riusciti, nonostante questo, a mettere insieme, dopo otto mesi di lavoro assiduo e diligente, questo progetto, è già una grande prova, molto superiore a quella che fu data dai collaboratori di Carlo Alberto, in quel mese di lavoro semplice e tranquillo...È molto semplice, quando è avvenuto un rinnovamento fondamentale, una rivoluzione, insomma, di carattere sociale, in cui le nuove istituzioni sociali vivono già nella realtà, in cui la nuova classe dirigente è già al suo posto, prendere atto di questa realtà e tradurre in formule giuridiche questa realtà... Noi invece ci troviamo qui non ad un epilogo, ma ad un inizio. La nostra rivoluzione ha fatto una sola tappa, che è quella della repubblica; ma il resto è tutto da fare, è tutto nell'avvenire.»*P. CALAMANDREI, *Discorso all'Assemblea Costituente del 4 marzo 1947*

«Nel corso del dibattito per la elaborazione della costituzione fu assai discusso il problema del rapporto che sarebbe dovuto intercorrere tra la nuova carta costituzionale e la società italiana:... da varie parti venne sottolineato come le nuove costituzioni tendano a codificare gli effetti di profondi sconvolgimenti sociali, generalmente conseguenti a rivoluzioni e come questo non fosse il caso dell'Italia postbellica. In tali condizioni, la costituzione non poteva non avere un carattere composito ed eterogeneo ed anche, per taluni aspetti, necessariamente programmatico... la più importante novità dell'Italia repubblicana rispetto a tutta la precedente storia unitaria consist(e) proprio nell'accordo su di un metodo di lotta politica e su alcuni principî generali, riassumibili nell'antifascismo, tra i partiti, e in modo

particolare tra i partiti di massa. Ed è all'interno di questo quadro che dovranno essere viste non solo le trasformazioni strutturali veramente imponenti della società italiana nel secondo dopoguerra, ma anche la crescita civile realizzata attraverso la partecipazione dei cittadini, in quanto lavoratori, alla formazione della volontà generale.»E. RAGIONIERI, *La storia politica e sociale*, in "Storia d'Italia", Einaudi, Vol. IV***, Torino, 1972

«Nell'Italia del dopoguerra non vi erano le premesse reali di una democrazia fondata sulle autonomie e su un diffuso autogoverno; le intuizioni acute e generose in questo senso di ristrette élites intellettuali e politiche non potevano certo riempire il vuoto di una evoluzione secolare di segno opposto. Le ricerche fatte sull'area culturale liberal-democratica sono molto esplicite nel riconoscere il carattere élitario e perfino accademico di quegli apporti, per giunta profondamente divisi fra tradizioni diverse;... Oggi avvertiamo che la società politica è più ampia e più ricca della società partitica: avvertiamo che le grandi manifestazioni che riempiono le piazze, in cui si realizza ancora il magico rapporto di immedesimazione delle grandi masse con i capi carismatici – i capi e non più il capo, per fortuna – non esauriscono la domanda di partecipazione politica di cui il paese è capace... La partecipazione delle classi lavoratrici alla vita dello Stato, che è condizione essenziale della democrazia, non si esprime meccanicamente e stabilmente nei governi di unità popolare:... può benissimo esprimersi nelle forme dell'alternanza classica al potere di partiti che rappresentino forze sociali e tradizioni diverse. Ma le condizioni di questa alternanza in Italia non c'erano prima del fascismo e non sono state create nel breve periodo della collaborazione dei partiti antifascisti:... Non si può dunque considerare l'esito della fase costituente, per quanto riguarda gli equilibri politici, come la realizzazione di un modello.» P. SCOPPOLA, *Gli anni della Costituente, fra politica e storia*, Bologna, 1980

«Se seguiamo il cammino percorso dai diritti di libertà, dalle prime «dichiarazioni» americane e francesi, fino alle formulazioni legislative ch'essi hanno avuto nelle più recenti costituzioni europee, assistiamo a un processo graduale di arricchimento e di specificazione di queste libertà: la tendenza della personalità umana ad espandersi nella vita politica, che inizialmente sembrava soddisfatta da poche libertà essenziali, sente il bisogno di conquistare sempre nuove libertà o di precisare sempre meglio quelle già ottenute, via via che le forze sociali oppongono in nuove direzioni nuovi ostacoli alla sua espansione. L'elenco dei diritti di libertà è pertanto un elenco aperto... Il cammino dei diritti di libertà si identifica col cammino della civiltà. Come è potuto dunque avvenire che questo movimento secolare di arricchimento spirituale della persona umana, e insieme di partecipazione sempre più attiva del cittadino alla vita sociale, abbia subito nell'ultimo ventennio, più che un arresto, un brusco regresso, proprio quando pareva che alla fine della prima guerra mondiale esso avesse conquistato il mondo?»P. CALAMANDREI, *Costruire la democrazia. Premesse alla Costituente*, Firenze, ottobre 1945

4. AMBITO TECNICO - SCIENTIFICO

ARGOMENTO: «Sensate esperienze» e «dimostrazioni certe»: la nascita della scienza moderna.

DOCUMENTI

«La filosofia è scritta in questo grandissimo libro che continuamente ci sta aperto innanzi a gli occhi (io dico l'universo), ma non si può intendere se prima non s'impara a intender la lingua, e conoscer i caratteri, ne' quali è scritto. Egli è scritto in lingua matematica, e i caratteri son triangoli, cerchi, ed altre figure geometriche, senza i quali mezzi è impossibile a intenderne umanamente parola; senza questi è un aggirarsi vanamente per un oscuro labirinto.»G. GALILEI, *Il Saggiatore*, 1623

«Siamo in uno dei grandi momenti dello spirito umano. Galileo scopre le immense possibilità offerte dalla modellizzazione matematica della realtà fisica, traducendo la sua meraviglia in queste frasi rimaste celebri [quelle riportate nel brano precedente]. Il fatto che la natura si esprima in linguaggio matematico, o, per utilizzare termini meno immaginosi, che concetti matematici collegati tramite equazioni e calcoli possano permettere di riprodurre e di prevedere il comportamento di oggetti fisici nel mondo reale resta ancor oggi, quattro secoli dopo Galileo, una fonte inesauribile di stupore...» I. EKELAND, *Il migliore dei mondi possibili. Matematica e destino*, Torino, 2001

*«I tentativi intesi a decifrare il grande romanzo giallo della natura sono altrettanto antichi quanto il pensiero umano. Tuttavia sono trascorsi appena più di trecento anni dacché gli scienziati cominciarono a comprendere il linguaggio in cui quel romanzo è scritto. Da allora in poi, dall'epoca cioè di Galileo e di Newton, la sua lettura ha proceduto speditamente. Mezzi e metodi d'indagine, volti a scoprire e a seguire nuovi indizi, vennero sempre più accresciuti e perfezionati. Fu così possibile risolvere alcuni degli enigmi della natura; tuttavia in non pochi casi le soluzioni proposte inizialmente sono apparse effimere e superficiali, alla luce di ulteriori indagini.»*A. EINSTEIN e L. INFELD, *L'evoluzione della fisica*, 1938

«Il progresso della civiltà non presenta una spinta uniforme verso le cose migliori...Le epoche nuove emergono relativamente improvvise, se consideriamo i millenni che la storia percorre...Il sedicesimo secolo della nostra era ha visto la scissione della cristianità dell'Occidente e l'avvento della scienza moderna...La Riforma fu un'insurrezione popolare e, per un secolo e mezzo, immerse l'Europa nel sangue. L'inizio del movimento scientifico non interessò invece che una minoranza dell'aristocrazia intellettuale...La tesi che intendo sviluppare è che il calmo sviluppo della scienza ha virtualmente dato un nuovo stile alla nostra mentalità, così che modi di pensare eccezionali in altri tempi sono ora diffusi in tutto il mondo civile. Ma il nuovo stile ha dovuto progredire lentamente per vari secoli tra i popoli europei prima di sbocciare nel rapido sviluppo della scienza, che quindi, con le sue sempre più esplicite applicazioni, lo ha ulteriormente consolidato...Questa nuova sfumatura dello spirito moderno sta appunto nell'interesse appassionato e risoluto nel ricercare le relazioni tra i principi generali e i fatti irriducibili e ostinati. Nel mondo intero e in tutte le epoche sono esistiti uomini di mentalità pratica, occupati nell'osservazione di tali fatti; nel mondo intero e in tutte le epoche vi sono stati uomini di temperamento filosofico intenti a tessere la trama dei principi generali.

È proprio dall'unione dell'interesse appassionato per i particolari materiali con una non minor passione per le generalizzazioni astratte che scaturisce la novità caratteristica della nostra attuale società...Questo equilibrio dello spirito è ormai diventato una tradizione che caratterizza il pensiero colto. È il sale, il sapore della vita...L'altra caratteristica che distingue la scienza...è la sua universalità. La scienza moderna è nata in Europa, ma il suo ambiente naturale è il mondo intero.» A. N. WHITEHEAD, *La scienza e il mondo moderno*, 1926

«...fare della fisica nel nostro senso del termine...vuol dire applicare al reale le nozioni rigide, esatte e precise della matematica e, in primo luogo, della geometria. Impresa paradossale, se mai ve ne furono, poiché la realtà, quella della vita quotidiana in mezzo alla quale viviamo e stiamo, non è matematica...Ne risulta che volere applicare la matematica allo studio della natura è commettere un errore e un controsenso. Nella natura non ci sono cerchi, ellissi, linee rette. È ridicolo voler misurare con esattezza le dimensioni di un essere naturale: il cavallo è senza dubbio più grande del cane e più piccolo dell'elefante, ma né il cane, né il cavallo, né l'elefante hanno dimensioni strettamente e rigidamente determinate: c'è dovunque un margine di imprecisione, di "giuoco", di "più o meno", di "pressappoco"...Ora è attraverso lo strumento di misura che l'idea dell'esattezza prende possesso di questo mondo e che il mondo della precisione arriva a sostituirsi al mondo del "pressappoco".» A. KOYRÉ, *Dal mondo del pressappoco all'universo della precisione*, Torino, 1967

*«L'interrogazione della natura ha preso le forme più disparate...La scienza moderna è basata sulla scoperta di una forma nuova e specifica di comunicazione con la natura, vale a dire, sulla convinzione che la natura risponde veramente all'interrogazione sperimentale...In effetti, la sperimentazione non vuol dire solo fedele osservazione dei fatti così come accadono e nemmeno semplice ricerca di connessioni empiriche tra i fenomeni, ma presuppone un'interazione sistematica tra concetti teorici e osservazione...Arriviamo così a ciò che costituisce secondo noi la singolarità della scienza moderna: l'incontro fra tecnica e teoria...Il dialogo sperimentale con la natura, che la scienza moderna ha scoperto, non suppone un'osservazione passiva, ma una pratica. Si tratta di manipolare, di «fare una sceneggiatura» della realtà fisica, per conferirle un'approssimazione ottimale nei confronti di una descrizione teorica...La relazione fra esperienza e teoria viene dunque dal fatto che l'esperimento sottomette i processi naturali a un interrogatorio che acquista significato solo se riferito a un'ipotesi concernente i principî ai quali tali processi sono assoggettati.»*I. PRIGOGINE e I. STENGERS, *La nuova alleanza, metamorfosi della scienza*, Torino, 1981

«Che la scienza sia una lenta costruzione non mai finita alla quale ciascuno, nei limiti delle sue forze e delle sue capacità, può portare il suo contributo;...che la ricerca scientifica abbia come fine non il vantaggio di una singola persona o razza o gruppo, ma quello dell'intero genere umano; che in ogni caso lo sviluppo o la crescita della ricerca stessa sia qualcosa di più importante delle persone singole che la pongono in atto: queste, oggi diventate verità di senso comune, sono alcune fra le componenti essenziali di una considerazione della scienza che ha precise origini storiche. Essa è assente nelle grandi concezioni religiose dell'Oriente, nell'antichità classica, nella Scolastica

medievale. Viene alla luce in Europa, come il più tipico prodotto della civiltà occidentale moderna, fra la metà del Cinquecento e la metà del Seicento.»P. ROSSI, *I filosofi e le macchine (1400-1700)*, Milano, 1976

TIPOLOGIA C - TEMA DI ARGOMENTO STORICO

La fine del colonialismo moderno e l'avvento del neocolonialismo tra le cause del fenomeno dell'immigrazione nei Paesi europei.

Illustra le conseguenze della colonizzazione nel cosiddetto Terzo Mondo, soffermandoti sulle ragioni degli imponenti flussi di immigrati nell'odierna Europa e sui nuovi scenari che si aprono nei rapporti tra i popoli.

TIPOLOGIA D - TEMA DI ORDINE GENERALE

«L'industrializzazione ha distrutto il villaggio, e l'uomo, che viveva in comunità, è diventato folla solitaria nelle megalopoli. La televisione ha ricostruito il «villaggio globale», ma non c'è il dialogo corale al quale tutti partecipavano nel borgo attorno al castello o alla pieve. Ed è cosa molto diversa guardare i fatti del mondo passivamente, o partecipare ai fatti della comunità.» G. TAMBURRANO, *Il cittadino e il potere*, in *"In nome del Padre"*, Bari, 1983

Discuti l'affermazione citata, precisando se, a tuo avviso, in essa possa ravvisarsi un senso di "nostalgia" per il passato o l'esigenza, diffusa nella società contemporanea, di intessere un dialogo meno formale con la comunità circostante.

Durata massima della prova: 6 ore.

È consentito soltanto l'uso del dizionario di Italiano.

Non è consentito lasciare l'Istituto prima che siano trascorse 3 ore dalla dettatura del tema.