

## PROVA E TIPOLOGIE DI PROVA D'ITALIANO NELLA SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO: SONDAGGI LINGUISTICI

RAFFAELLA IZZO\*

L'indagine e la riflessione sulla prova scritta d'italiano nella secondaria di secondo grado sono originate e animate su due fronti. Per un verso dagli esiti sempre più lontani dagli specifici obiettivi disciplinari (sia nella scuola secondaria sia nelle università); per l'altro da una crescente attenzione scientifica sui criteri di formulazione delle prove e sugli obiettivi delle stesse, troppo spesso parzialmente o per nulla coerenti con una didattica improntata ad una produttiva articolazione delle competenze. Attraverso l'analisi di un *corpus* di prove svolte nel quinquennio della secondaria di secondo grado s'intende evidenziare il rapporto di interdipendenza tra formulazione, svolgimento e valutazione, sottolineandone, nel contempo, punti deboli e criticità. L'indagine non è di tipo quantitativo, ma intende rilevare tendenze ricorrenti, con l'obiettivo di delineare un quadro di riferimento, supportato dalla letteratura critica sull'argomento. Con tale riflessione sulla generalizzata prassi didattica ci si propone di indicare quanto in essa c'è di implicito, incoerente e ambiguo. Ciò risulta di fondamentale importanza ancor di più se posto in relazione con il delicato processo di costruzione dell'abilità della scrittura, che è uno dei compiti precipui della scuola. La rilevazione delle criticità non ha, dunque, un intento *destruens*, ma, al contrario, può e deve essere *construens*, cioè spiccatamente operativo, nella consapevolezza che la scuola può rendere proficuo il proprio operato solo adottando una prospettiva in cui si integrino scienza linguistica e cognitiva.

*Investigation and reflection on written tests in Italian in secondary school take their origin and development on two counts. On the one hand they are motivated by performances increasingly distant from specific disciplinary objectives (both in secondary school and in universities); on the other hand they are in accordance with increased scientific interest in creating written tests and in their objectives, too often partially or not at all consistent with a teaching based on a productive articulation of skills. By analyzing a corpus of students' tests in secondary school, the study aims to shed light on the close relationship between creating, performing and evaluating written tests and, at the same time, to underline its weaknesses and problems. This is not a quantitative research, rather it aims to detect recurring trends, which allow us to outline a reference framework, supported by the critical literature on the subject. Through a reflection on general teaching practice this study is intended to indicate what is implicit, inconsistent or ambiguous in it. This is very important especially in the delicate process of teaching and learning writing skills, which is one of the most important task for schools. Therefore, pointing out critical issues is not destruens, but construens, distinctly operational, in the awareness that schools can make their work profitable only by adopting a perspective able to integrate linguistics studies and cognitive sciences.*

---

\* Università degli Studi della Campania 'Luigi Vanvitelli' - DiLBeC (raffaella.izzo@unicampania.it)

## LA PROVA D'ITALIANO NELLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO: TRA INDICAZIONI NORMATIVE E PRASSI DIDATTICA

Col presente contributo s'intende fornire uno spunto di riflessione sulle modalità attraverso cui, nell'odierna prassi didattica, docenti e studenti della scuola secondaria di secondo grado si rapportano alla prova scritta d'italiano; a tal fine si prendono in considerazione i processi che entrano in gioco nella somministrazione di un compito di scrittura, ossia l'ideazione e la formulazione della consegna da parte del docente, che poi valuta la ricezione di essa e lo svolgimento dell'elaborato da parte dello studente<sup>1</sup>.

Tale riflessione si inserisce nell'ambito di un discorso di portata più ampia, che riguarda l'apprendimento della lingua scritta a partire dalla scuola primaria fino al termine del quinquennio della secondaria di secondo grado. A tale proposito la ricerca linguistica e le neuroscienze ci dimostrano che la scrittura è un'abilità cognitiva e comunicativa complessa, che non si apprende naturalmente né spontaneamente, ma che richiede un processo di insegnamento strutturato, consapevole, graduale e finalizzato<sup>2</sup>. Osserva, infatti, Sabatini che

[...] la lingua scritta costituisce la prova più impegnativa a cui vengono sottoposte, in tutta la vita, le aree cognitive del nostro cervello, non predisposte per la scrittura, come invece avviene, con un processo più naturale, per l'acquisizione della lingua parlata. Si tratta, in realtà, dell'evento che ripete per il singolo individuo l'effetto che l'invenzione della scrittura produsse nella storia evolutiva culturale delle società umane che la introdussero, un'innovazione che fu di tale entità da far sorgere un po' alla volta il bisogno di istituire la scuola stessa<sup>3</sup>.

È evidente, dunque, che la didattica della scrittura è, relativamente all'insegnamento dell'italiano, una delle funzioni principali della scuola come istituzione, soprattutto nell'attuale società, in cui è fondamentale la capacità di adoperare e gestire linguaggi articolati e complessi, la padronanza dei quali è veicolata dalla lingua primaria. Quest'ultima, infatti, non è solo il mezzo di cui ci serviamo per la comunicazione in alcuni ambiti, formali e ufficiali, determinanti per l'esercizio della cittadinanza, ma è anche lo strumento che consente il nostro «rapporto cognitivo» con la realtà che ci circonda<sup>4</sup>.

1. L'interesse per l'approfondimento di tale tema è in linea con l'attuale lavoro di ricerca finalizzato alla elaborazione della tesi di dottorato in linguistica italiana. Per un'indagine relativa agli scritti degli studenti nei diversi livelli scolastici, a partire dalla primaria fino al primo biennio della scuola secondaria di secondo grado, cfr. il documento GISCEL Lombardia del 2021 dal titolo *Correggere gli scritti degli alunni. Indagine sulle metodologie utilizzate dai docenti negli interventi sugli elaborati scritti*, consultabile al link <https://giscel.it/wp-content/uploads/2022/01/articolo-giscel-lombardia.pdf> (data ultima consultazione: 28-10-2023).

2. SABATINI 2023, p. 138. È, al contrario, piuttosto diffusa e radicata nel sistema scolastico la tacita convinzione secondo cui il saper scrivere sia, per così dire, «un dono di natura» (LAVINIO 2011, p. 1), una dote innata, una competenza che si acquisisce spontaneamente, «in modo implicito, senza bisogno di sforzo e di esercizio» (DELLA PUTTA 2020, p. 212) oppure per mera imitazione, con l'assidua pratica della lettura, competenza di cui si dà prova periodicamente in elaborati scritti prodotti dagli studenti in risposta a consegne talvolta generiche e non sempre inserite in un chiaro e consapevole progetto didattico. Ciò è la conseguenza di una «concezione monolitica della lingua» (LAVINIO 2011, p. 1), la quale, sovrapponendo parlato e scritto, considera quest'ultimo come una mera traduzione in grafemi della lingua orale e non, piuttosto, come un'arte che vada insegnata, con le sue tecniche e convenzioni in relazione ad una varietà di forme testuali.

3. SABATINI 2023, pp. 144-145.

4. SABATINI 2023, p. 105. Nel contesto europeo e internazionale è sentita fortemente l'esigenza di una formazione permanente e di qualità a tutti i livelli scolastici, che consenta ad ogni persona di esercitare appieno e consapevolmente i propri diritti e doveri, come si evince dalle dichiarazioni di apertura della *Raccomandazione del Consiglio*

Tuttavia, se consideriamo la normativa del nostro Paese in materia scolastica e la prassi dei docenti nei vari livelli di istruzione, si evidenziano talvolta delle criticità. Attraverso un'analisi puntuale dei documenti normativi attualmente vigenti sia nel primo sia nel secondo ciclo di istruzione in relazione allo studio scolastico dell'italiano<sup>5</sup>, Sabatini sottolinea importanti lacune, omissioni e distorsioni<sup>6</sup>, nonché la tendenza a ripetere o a riformulare concetti spesso ovvi e generici, che fanno perdere di vista la concretezza delle operazioni da svolgere nei vari livelli scolastici. Manca, infatti, un chiaro riferimento alla necessità di strutturare un curriculum verticale che consenta la progressiva e graduale acquisizione della padronanza linguistica.

Di qui la forte tendenza dei docenti della Primaria a estendere e “innalzare” il loro campo d'azione, introducendovi al più presto lo studio frontale della grammatica e talora perfino scorci di storia letteraria, comprimendo però le attività in campo fonologico, grafico e ortografico, il cui assestamento, allo scopo di far raggiungere anzitutto una capacità di leggere e comporre testi di adeguata semplicità, dovrebbe invece occupare pienamente almeno il primo triennio di scuola<sup>7</sup>.

Prendendo in considerazione la secondaria di secondo grado, oggetto di approfondimento nel presente contributo, ci riferiamo alle *Indicazioni nazionali per i Licei*<sup>8</sup> e alle *Linee guida per gli Istituti Tecnici e gli Istituti Professionali*<sup>9</sup>. A differenza delle indicazioni per il primo biennio dei Tecnici e dei Professionali, più chiare e precise<sup>10</sup>, quelle per i Licei sono molto più generiche; inoltre, nel riferirsi allo studio della grammatica in termini di attività finalizzate a colmare «eventuali lacune» e a consolidare quanto già acquisito, si dà per conclusa all'inizio del primo biennio la trattazione di tutta la grammatica esplicita, dunque anche quella relativa alla sintassi della frase complessa; invece, secondo Sabatini, bisognerebbe prevedere tempi più lunghi<sup>11</sup>.

Tale orientamento dei documenti ministeriali implica la tendenza generalizzata dei docenti d'italiano a ultimare quanto prima la trattazione della grammatica per dedicarsi “finalmente” allo studio dei testi e della letteratura. Oltre alle inopportune accelerazioni, bisognerebbe evitare anche il procedere in maniera desultoria e casuale, senza correlare grammatica e testualità<sup>12</sup>

---

dell'Unione Europea del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente e dal punto n. 25 della Risoluzione del 25 settembre 2015 «Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile» adottata dall'Assemblea generale dell'ONU.

5. SABATINI 2023, pp. 142-156.

6. Ad esempio, in nessuna parte del testo delle *Indicazioni nazionali per il curriculum di istruzione del primo ciclo* (DM del 16 novembre 2012, n. 254) si trova un riferimento esplicito e concreto all'occhio e alla mano, «organi specifici il cui esercizio, collegato a prestazioni corporee complessive che richiedono assidui interventi educativi da parte dell'insegnante, è alla base dell'apprendimento della letto-scrittura» (SABATINI 2023, p. 145).

7. SABATINI 2023, p. 148.

8. Decreto Interministeriale MIUR e MEF del 7 ottobre 2010, n. 211.

9. Direttiva del MIUR n. 57 del 15 luglio 2010 (Primo biennio); Direttive del 16 gennaio 2012, n. 4 per i Tecnici e n. 5 per i Professionali (Secondo biennio e Quinto anno).

10. SABATINI 2023, p. 154.

11. «[...] dobbiamo indicare una soglia iniziale e assegnare uno spazio temporale adeguato per svolgere il percorso di presentazione, al discente, di quell'oggetto fondamentale che è, nell'ambito del *sistema* della lingua, la *frase*, nelle sue due articolazioni fondamentali [...]. Un percorso che dev'essere sistematico e controllato, non arrangiato e stiracchiato, dal momento che è qui la chiave per arrivare a conoscere, via via, anche l'altro versante della produzione linguistica, quello del *testo*: nel quale il puro e già tanto articolato sistema della lingua subisce (in superficie) modifiche [...]. Un percorso da distendere nei cinque anni che comprendono i tre anni della Secondaria di I grado e i primi due della Secondaria di II grado» (SABATINI 2023, p. 169).

12. Dunque i meccanismi della lingua come sistema e le «[...] modifiche che si apportano in superficie alle strutture puramente grammaticali quando queste vengono utilizzate in un reale atto comunicativo» (SABATINI 2023,

e senza riferirsi a nuovi modelli esplicativi delle tipologie testuali<sup>13</sup>. Di frequente, infatti, proprio per la mancata correlazione tra grammatica e testualità, paradossalmente nella scuola si verifica che l'attività della scrittura «sia inversamente proporzionale all'incremento degli anni scolastici»<sup>14</sup>: se nella primaria la pratica dello scrivere è un esercizio pressoché quotidiano, a partire dalla secondaria di primo grado, fino ad arrivare al secondo biennio e al quinto anno della secondaria di secondo grado, le occasioni di confronto con la scrittura si diradano sempre di più e si riducono sostanzialmente alle «scansioni rituali dei compiti in classe»<sup>15</sup>. Allo stesso modo Della Putta osserva che

[...] sono in molti a rilevare che nel sistema educativo italiano si scrive troppo poco e, quando lo si fa, lo si fa male, esponendo poco i discenti a modelli testuali complessi e favorendo raramente un'esperienza scrittoria reale, in cui diverse varietà di italiano vengano analizzate e praticate con scopi concreti<sup>16</sup>.

Per fronteggiare tale situazione sarebbe opportuno ridurre lo scarto tra le acquisizioni della ricerca scientifica in materia di educazione linguistica e l'operato dei responsabili dell'istituzione scolastica a tutti i livelli, a partire dai politici dell'educazione e dagli estensori dei documenti ministeriali fino ad arrivare ai docenti d'italiano, nella cui formazione andrebbe potenziato e approfondito lo studio di discipline linguistiche. Sarebbe auspicabile, inoltre, un più efficace processo di aggiornamento e di innovazione metodologica, spesso inficiato da un'errata idea di “innovazione”, associata automaticamente ed esclusivamente a quella di “digitalizzazione”, ossia di introduzione di strumenti e tecniche informatiche nell'insegnamento. Sarebbe, invece, prioritaria una formazione-innovazione che si riferisca alle ricerche più accreditate di linguisti e neurologi<sup>17</sup> per eliminare dalla prassi didattica alcune abitudini consolidate, ma poco efficaci e, anche in assenza di corrette e precise indicazioni ministeriali, per strutturare in sede dipartimentale d'istituto (eventualmente di concerto con i docenti del primo ciclo di istruzione) un curriculum attraverso cui costruire in maniera graduale e progressiva le abilità linguistiche degli studenti<sup>18</sup>.

Peraltro nel proprio operato i docenti dispongono di un punto di riferimento ineludibile, ossia i criteri, le modalità e le tipologie di prova scritta da elaborare al termine del secondo ciclo di istruzione. Attualmente ci si riferisce all'OM n. 45 del 9 marzo 2023, la quale, all'art.

p. 152). Lo studio della grammatica, inoltre, non va concepito come un mero apprendimento di norme fine a se stesso; piuttosto esso (come peraltro evidenzia la stessa etimologia del termine “grammatica”, derivato da γράφειν) è funzionale alla riflessione sui testi e alla produzione scritta (SABATINI 2023, p. 190). Sul rapporto tra l'educazione linguistica e quella letteraria cfr. LAVINIO 2021 e LAVINIO 2022.

13. Come quello riproposto da SABATINI - CAMODECA 2022 sulla base del vincolo interpretativo che pone al destinatario colui che formula un testo. Per una panoramica sulle tipologie testuali proposte dagli studiosi, a partire da Werlich (1976), cfr. LAVINIO 2021, pp. 27-31.

14. LAVINIO 1991, p. 13.

15. *Ibidem*.

16. DELLA PUTTA 2020, p. 212.

17. Si indicano di seguito alcuni contributi che potrebbero orientare in maniera produttiva la prassi didattica: RIZZOLATTI - SINIGAGLIA 2006; VERTECCHI 2019 (e diversi altri testi in PALERMO - SALVATORE 2019); WOLF 2009; WOLF 2018. Utili indicazioni su obiettivi, tempi, modalità e metodologie di tipo euristico-induttivo nell'insegnamento scolastico dell'italiano si trovano in LO DUCA 2004 (*praesertim* pp. 11-65).

18. Per una puntuale riflessione sulla revisione del curriculum di italiano in linea con gli studi di neurolinguistica cfr. il contributo di Sabatini dal titolo *Prospettiva neurolinguistica e revisione del curriculum di italiano* (in SABATINI 2023, pp. 177-183). Sulla necessità di «[...] definire un curriculum verticale di scrittura lungo il quale collocare la costruzione progressiva delle abilità richieste dalla stesura di testi scritti [...]» insiste anche RESTIVO (2022, p. 798) in uno studio sulle criticità della scrittura degli studenti universitari.

19, richiamando l'art. 17, comma 3 del Decreto Legislativo del 13 aprile 2017, n. 62, chiarisce che «la prima prova scritta accerta la padronanza della lingua italiana [...], nonché le capacità espressive, logico-linguistiche e critiche del candidato». Inoltre precisa che tale prova «consiste nella redazione di un elaborato con differenti tipologie testuali in ambito artistico, letterario, filosofico, scientifico, storico, sociale, economico e tecnologico». In relazione a tali ambiti vengono proposte ai candidati sette tracce: due di analisi e interpretazione di un testo letterario italiano relativo al periodo che va dall'Unità d'Italia ad oggi (tipologia A), tre di analisi e produzione di un testo argomentativo (tipologia B), due di riflessione critica di natura espositiva e argomentativa su temi di attualità (tipologia C). Con la tipologia B in particolare (dunque con la proposta di un singolo testo-stimolo di tipo saggistico o giornalistico da analizzare e interpretare e da cui partire per argomentare la propria tesi in relazione all'argomento trattato) si è voluto apportare un correttivo alla formula del «saggio breve» e dell'«articolo di giornale» prevista dal precedente esame di Stato<sup>19</sup>. Tali tipologie di scrittura, infatti, fornendo diverse citazioni, estrapolate da fonti disparate in relazione ad un argomento, potevano risultare destabilizzanti per lo studente<sup>20</sup>. Anche la tipologia C si può considerare una sorta di rivisitazione del tema tradizionale, le cui criticità come forma di scrittura scolastica spesso artificiale, autoreferenziale e generica, suscettibile di una valutazione priva di criteri chiari, espliciti e condivisi sono evidenziate, tra gli altri, da Sabatini<sup>21</sup>. Rispetto al tema tradizionale, la tipologia C prevista dal nuovo esame presenta una consegna più strutturata, anche grazie al supporto di un testo-stimolo per agevolare lo studente nell'organizzazione delle proprie idee e dei contenuti e nello svolgimento coerente dell'elaborato.

Tuttavia, nonostante le modifiche apportate al protocollo delle prove d'esame, la realtà dimostra che gli elaborati effettivamente svolti sono una sorta di

[...] *lectio faciliior* del compito secondo la retorica del tema: si sviluppa, si ri-formula, ampliandola, la “tematica” posta dalla traccia, e in questo caso il documento assume la funzione di una lunga citazione. Ma non basta sviluppare un argomento per parlare di argomentazione<sup>22</sup>.

La banalizzazione di tali prove (come di quelle relative alla precedente formula di «scrittura documentata con le tattiche del “copia-e-incolla” o del “taglia-e-cuci”»<sup>23</sup>) dimostra che, anche a fronte di valide proposte di scrittura, gli esiti sono spesso fallimentari ed

[...] indicano la mancata acquisizione, forse per la mancata esposizione a un adeguato curriculum graduato, delle competenze procedurali di trattamento intertestuale delle fonti [...]<sup>24</sup>

al fine di rielaborare i dati acquisiti, operando anche le opportune inferenze, per giungere alla produzione di un testo nuovo che si attenga alle richieste della consegna.

---

19. Cfr. Decreto Ministeriale 18 settembre 1998, n. 356, art. 1, comma 2.

20. Sulle criticità relative a tali proposte di scrittura cfr. SERIANNI 2015, p. XIV e SERIANNI - BENEDETTI 2009, pp. 24 ss. Anche GUERRIERO 2019 (p. 170) evidenzia come «punto debole» delle attività di scrittura documentata «l'eccessiva frammentazione dei documenti raccolti nel dossier».

21. SABATINI 2012, pp. 91-93. A tale proposito cfr. anche COLOMBO 2002a, p. 43. Per una riflessione sul “tema” nella storia della scuola italiana cfr. SERIANNI - BENEDETTI 2009, pp. 11-33.

22. GUERRIERO 2019, p. 172.

23. GUERRIERO 2019, p. 170.

24. *Ibidem*.

Non è sufficiente far esercitare gli studenti proponendo semplicemente degli esempi di prove d'esame già svolte.

Un curriculum si costruisce secondo varie linee di sviluppo, graduando tipologia, numero ed estensione dei documenti-fonte, tipi di consegne e procedure per il trattamento intertestuale dei contenuti, tipi di testo o forme testuali da produrre, così come da tempo indicato dalla letteratura sull'argomento e dalle buone pratiche ivi documentate. Anche in questo caso viene da chiedersi quanto la formazione universitaria dei futuri docenti e le pratiche di tirocinio abbiano radicato abiti di lettura e studio della saggistica glottodidattica e quanto i sistemi di reclutamento, formazione iniziale e in servizio ne tengano conto<sup>25</sup>.

#### LA FORMULAZIONE DELLE CONSEGNE DEGLI ELABORATI NELLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

Se quelli appena indicati e illustrati sono i criteri in relazione ai quali un docente d'italiano della secondaria di secondo grado dovrebbe impostare il proprio lavoro e strutturare un curriculum di scrittura che, proseguendo il percorso intrapreso nel primo ciclo, si snodi attraverso i cinque anni del secondo ciclo di istruzione, talvolta si verifica che nella concreta prassi didattica si proceda intuitivamente, senza un chiaro, consapevole ed esplicito progetto. Ciò rende il lavoro poco produttivo e si traduce, poi, in una valutazione fumosa e generica, che non fornisce né al docente né allo studente strumenti utili per apportare correttivi efficaci nel processo di insegnamento-apprendimento in relazione alla padronanza linguistica.

Quando si propone lo svolgimento di una prova scritta, si dovrebbe evincere chiaramente dalla consegna dell'elaborato l'obiettivo che s'intende valutare. Pertanto c'è un nesso molto stretto tra formulazione della consegna e valutazione: se la prima è generica e fumosa, lo sarà altrettanto la seconda, perché mancano dei parametri di riferimento espliciti che rendano oggettiva e perspicua la valutazione. Si comprende, dunque, l'importanza della consegna, della "traccia", che, come indica la parola stessa, serve a fornire la guida da seguire nello svolgimento dell'elaborato.

Nella presente sezione si riportano alcuni esempi di consegne proposte nella secondaria di secondo grado, facendo riferimento ad un *corpus* di prove assegnate, corrette e valutate da 10 docenti (9 femmine e 1 maschio)<sup>26</sup> con oltre venti anni di esperienza didattica. Il campione di riferimento comprende 38 elaborati svolti da 20 studentesse e 18 studenti di 3 istituti (un Tecnico industriale, un Tecnico economico e un Liceo classico) della provincia di Caserta tra l'a.s. 2018-19 e l'a.s. 2022-23. Nello specifico il *corpus* è così costituito:

CLASSI	NUMERO DI PROVE	INDIRIZZO DI STUDIO
Primo biennio	9	Tecnico industriale
Secondo biennio	19	Tecnico industriale (11) Tecnico economico (3) Liceo classico (5)
Quinto anno	10	Tecnico industriale (8) Tecnico economico (1) Liceo classico (1)

25. GUERRIERO 2019, p. 171.

26. Tale dato può essere la spia di una tendenza alla femminilizzazione della componente docente. Su tale aspetto cfr. FARIOLI 2015.

Come si può notare, non sono equamente rappresentati i vari indirizzi di studio per il fatto che hanno accettato di collaborare alla rilevazione per lo più solo alcune classi di indirizzo Tecnico industriale e in misura minima classi del Tecnico economico e di Liceo classico. Tuttavia, in relazione al profilo socio-culturale, il campione si presenta abbastanza omogeneo: il contesto territoriale considerato, essendo alquanto circoscritto e periferico, non offre in generale molte occasioni e stimoli culturali extrascolastici<sup>27</sup>.

Si sottolinea, comunque, che le osservazioni che seguono non hanno alcuna pretesa di sistematicità, completezza ed esaustività; esse mirano piuttosto a rilevare ed evidenziare alcune tendenze e fenomeni linguistici prevalenti.

Dopo aver considerato alcune delle tracce formulate, nelle due sezioni successive si presentano rispettivamente le risposte degli studenti alle consegne proposte e le valutazioni dei docenti, riflettendo sui criteri seguiti e sui giudizi espressi.

- Consegne proposte in classi del primo biennio

a) *Gli Etruschi sono un popolo coperto da mistero, ma sono stati determinanti nella società centro-settentrionale. Parlane*<sup>28</sup>.

Si tratta di una traccia alquanto generica, soprattutto nella consegna «Parlane», che rende paradossalmente molto difficile il compito dello studente, il quale viene abbandonato a se stesso nell'operazione, tutt'altro che semplice per un alunno di classe prima, di selezione delle informazioni significative con le quali elaborare un testo coerente e coeso. In situazioni del genere, in cui ci si limita a fornire come consegna stimoli generici, solitamente lo studente scrive tutto ciò che sa sull'argomento, senza una selezione, affastellando informazioni prive di una precisa organizzazione concettuale di tipo gerarchico.

b) *Costruisci una favola in cui gli animali personificano la docilità, la furbizia e la forza, ponendo alla fine una morale esplicita*<sup>29</sup>.

La consegna è riconducibile a una proposta di scrittura creativa, in quanto chiede allo studente di inventare una favola, dando delle indicazioni generali.

c) *Il nuovo modo di divertirsi dei giovani è alquanto discutibile perché si basa essenzialmente sul bere alcolici. Discuti questa problematica facendo riferimento al tuo modo di divertirti il sabato sera (e non solo)*<sup>30</sup>.

Il testo della traccia si compone di due parti: nella prima si esplicita una tesi relativa a un tema che tocca problemi dell'età giovanile; nella seconda si invita lo studente a riflettere su tale argomento<sup>31</sup>, facendo riferimento al proprio vissuto.

---

27. Non si precisa ulteriormente la collocazione territoriale degli istituti né si forniscono altri dati per tutela della privacy dei soggetti coinvolti nella rilevazione.

28. 1A ITI (= Istituto tecnico industriale).

29. 1A ITI.

30. 2C ITI.

31. È interessante osservare nella consegna l'uso del termine «problematica», che Rossi annovera tra i «plastismi», termine con cui ci si riferisce ad una «certa inconsapevole estensione all'italiano scritto medio-alto d'ambito non burocratico di termini e perifrasi d'uso consueto (vuoi della lingua dei media, vuoi di quella burocratico-amministrativa, vuoi di certi ambiti settoriali in qualità di tecnicismi collaterali)» (ROSSI 2020, p. 163, nota 7).

Consegne proposte in classi del secondo biennio e del quinto anno

a) *Nella nostra società ricca di mille aspetti positivi la considerazione e il rispetto per l'altro sembrano inesistenti al punto che sia adulti sia ragazzi, sempre più spesso, ricorrono alla violenza per esprimere il loro dissenso o semplicemente un parere diverso: tue considerazioni*<sup>32</sup>.

Nella prima parte della traccia si espone una tesi su un tema di attualità, quale il frequente ricorso alla violenza da parte sia degli adulti sia dei ragazzi nelle relazioni interpersonali; nella seconda parte la consegna chiede allo studente di esprimere le proprie considerazioni a tale proposito.

Come si può notare, anche in tal caso è evidente una certa genericità sia nel riferimento ai «mille aspetti positivi» della nostra società sia nell'espressione «tue considerazioni» in cui si racchiude in modo ermetico la consegna. Ciò espone lo studente al rischio di produrre un testo altrettanto generico e retorico, che indulge a luoghi comuni moralistici, tipici del *laudator temporis acti*.

b) «Parmi un assurdo che le leggi, che sono l'espressione della pubblica volontà, che detestano e puniscono l'omicidio, ne commettono uno esse medesime, e, per allontanare i cittadini dall'assassinio, ordinino un pubblico assassinio».

*Con queste parole si esprime Cesare Beccaria, uno dei più conosciuti intellettuali italiani di epoca illuminista, nella sua opera Dei delitti e delle pene del 1764, con la quale mette in dubbio l'utilità e la necessità di ricorrere alla pena di morte e alla tortura per punire i crimini che gli uomini commettono. Il dibattito che la sua opera suscitò all'epoca sembra non essersi esaurito. Infatti, ancora oggi si discute sulla legittimità o meno di quella che viene anche detta pena capitale. Commenta il pensiero di Beccaria, contestualizzandolo nell'epoca di appartenenza, e aggiungi le tue riflessioni personali sul tema della pena di morte nella società contemporanea*<sup>33</sup>.

La traccia consta di tre sezioni: nella prima si riporta un testo di riferimento, nella seconda si forniscono a grandi linee elementi di contestualizzazione e di commento del brano e infine si espone la consegna, che chiede di sviluppare tali aspetti e di riflettere sul tema indicato con riferimento all'attualità.

Tale proposta di scrittura risulta essere più strutturata rispetto a quelle finora considerate. Nella consegna si potrebbe aggiungere la richiesta di formulare un titolo coerente con lo svolgimento dell'elaborato e di organizzare il testo in paragrafi.

c) *Fai la recensione dell'ultimo libro o dell'ultimo film che ha colpito il tuo interesse*<sup>34</sup>.

La consegna non fornisce allo studente delle indicazioni che possano guidarlo e orientarlo nello svolgimento. Pur presupponendo che il docente abbia previsto attività di esercitazione in classe in relazione a tale tipologia di scrittura, sarebbe opportuno aggiungere nella consegna delle richieste più specifiche, facendo riferimento, per esempio, alla formulazione di un titolo, a una eventuale destinazione editoriale cui adeguare il registro linguistico o fornendo un limite massimo in termini di numero di parole o di righe di scrittura.

---

32. 3B ITI.

33. 4A ITI.

34. 4A ITI.



d) *Femminicidio, una parola che prepotentemente occupa l'attenzione della cronaca quotidiana. Esprimi la tua opinione su tale fenomeno*<sup>35</sup>.

Anche in tal caso si rileva una certa genericità nella richiesta di esprimere un'opinione sull'argomento proposto.

e) «Le nuove generazioni bevono fino allo sfinimento, come se per loro non esistesse un futuro...». *Commenta questa affermazione di un autorevole sociologo, utilizzando i documenti forniti*<sup>36</sup> e *sviluppando la tua trattazione in un testo argomentativo (non superiore a 5 colonne)*<sup>37</sup>.

La traccia sembra essere un ibrido tra le nuove tipologie di scrittura previste dall'esame di Stato e la vecchia formula del saggio breve, in cui, in relazione a un argomento (qui proposto attraverso una sorta di pseudo-citazione, di cui non si esplicita la fonte, riferita genericamente a un «autorevole sociologo»), si chiede di elaborare un testo argomentativo, attenendosi al limite di scrittura delle 5 colonne di metà foglio e adoperando i documenti forniti.

La trappola in cui può incappare lo studente in situazioni del genere è quella di infarcire la propria trattazione di dati estrapolati dai documenti, senza rielaborarli e organizzarli in una forma testuale coerente.

f) *Tipologia B – Analisi e produzione di un testo argomentativo – Ambito economico e tecnologico*<sup>38</sup>.

Luca De Biase, *Il lavoro del futuro*.

*Questo testo è tratto da un saggio pubblicato nel 2018 e intitolato Il lavoro del futuro.*

*L'autore, il giornalista economico Luca De Biase (1956) vi riporta i risultati di un'indagine condotta attraverso analisi, interviste e case studies, anticipati nei mesi precedenti in numerosi servizi per il quotidiano "Il Sole 24 Ore", riguardanti uno dei temi più caldi e urgenti della nostra società: l'incidenza delle trasformazioni tecnologiche sul mondo dell'economia e del lavoro.*

Il futuro è la conseguenza della storia che si scrive nel presente. E poiché si tratta di una storia di trasformazione piuttosto radicale, è bene diffidare di qualunque formula preconfezionata che pretende di descrivere l'avvenire. Specie se si parla di lavoro del futuro, questione maledettamente concreta e responsabilizzante, che impone di pensare all'educazione dei figli, alla polarizzazione tra chi ce la fa e chi resta indietro, alla qualità della vita di tutti.

Occorre evitare le impostazioni estreme: da una parte, i tecnofili convinti che la crescita esponenziale della potenza degli strumenti digitali sia la garanzia che i problemi saranno risolti dalle versioni future della tecnologia; dall'altra, i pessimisti secondo cui le macchine miglioreranno tanto da distruggere il lavoro degli uomini. Gli estremi si toccano: in realtà, a oggi le tecnologie digitali mostrano una chiara capacità di accrescere in maniera esponenziale soprattutto i problemi, mentre le soluzioni emergono ancora a una velocità più modestamente "culturale".

Di certo, l'innovazione consuma i mestieri legati alle tecnologie obsolete e allo stesso tempo crea nuove opportunità. E a preoccupare è la diversa dinamica di queste due facce del cambiamento. Tuttavia, si va delineando una prospettiva che parte da un'osservazione: l'innovazione può eliminare alcune (e forse molte) vecchie mansioni, ma di sicuro la mancanza di innovazione distrugge occupazione, mentre ciò che crea nuove imprese ha bisogno di nuove persone. Le soluzioni non sono scritte sui ricettari. Il lavoro del futuro si conquista centimetro dopo centimetro [...]

Nell'indagine sul futuro del lavoro che ho condotto è emersa un'umanità che non ha paura delle macchine che ha creato, ma che casomai fa paura all'altra umanità, quella che le macchine proprio non sa

---

35. 4A ITI.

36. [https://www.treccani.it/enciclopedia/alcol-e-alcolismo\\_%28Enciclopedia-dei-ragazzi%29/](https://www.treccani.it/enciclopedia/alcol-e-alcolismo_%28Enciclopedia-dei-ragazzi%29/) (data ultima consultazione: 28-10-2023).

37. 5A ITI.

38. 5A ITI.

come sono fatte e quindi non le comprende. Il problema non è che l'economia è disumana perché investe su macchine che sostituiscono gli uomini, ma che non investe abbastanza sulle persone e sulla loro formazione affinché sappiano creare, distribuire, utilizzare le macchine per esprimere appieno la propria umanità.

(L. De Biase, *Il lavoro del futuro*, Codice Edizioni, Torino 2018)

Consegna - Dopo un'attenta lettura, elabora un testo di analisi e commento che non superi le cinque colonne di metà foglio protocollo, sviluppando i seguenti punti:

**Analisi**

Riassumi in massimo 60-70 parole il contenuto del brano, sintetizzando le problematiche in esso sollevate e la proposta di soluzione da parte dell'autore.

Qual è il tema generale del testo?

Quali interpretazioni del tema in questione sono riferite nel testo?

Qual è la tesi dell'autore? È espressa un'antitesi?

Analizza il lessico e segnala le aree semantiche dominanti e corrispondenti ai temi trattati; inoltre individua nel testo i connettivi che segnalano gli snodi argomentativi fondamentali.

**Commento**

Spiega se condividi la tesi di Luca De Biase e se le sue argomentazioni sono a tuo parere valide. Espone le tue opinioni sul tema del rapporto tra innovazioni digitali e mondo del lavoro, in particolare sul dilemma se lo sviluppo tecnologico e le conseguenti trasformazioni economiche favoriscano oppure no le prospettive di lavoro nell'attuale fase storica e nel prossimo futuro.

Si tratta di una proposta di scrittura articolata e strutturata (desunta probabilmente da una delle guide didattiche che corredano i testi scolastici in adozione), in linea con la tipologia B, come è chiaramente indicato nel testo della traccia.

Oltre alla tipologia, viene indicato l'ambito (economico e tecnologico), quindi si riporta un brano esteso, tratto dall'opera di un autore di cui vengono forniti riferimenti utili per la contestualizzazione. Segue la consegna, con richieste specifiche in relazione all'estensione dell'elaborato e alle attività di analisi e commento da svolgere.

g) *Scrivi un articolo di giornale legata [sic] all'esperienza didattica, organizzata dalla docente di Storia*<sup>39</sup>.

Si propone un'attività di scrittura relativa alla composizione di un articolo di giornale. Anche in tal caso la consegna dovrebbe essere più articolata e strutturata con indicazioni circa l'estensione massima dell'elaborato e la destinazione editoriale simulata. La contestualizzazione e la definizione della situazione comunicativa in cui inserire un testo sono fattori importanti perché sulla base di essi va regolato il parametro della rigidità-elasticità, secondo il modello di interpretazione fornitoci da Sabatini<sup>40</sup>.

h) *Tipologia A – Analisi e interpretazione di un testo letterario italiano.*

UGO FOSCOLO, *Le ultime lettere di Jacopo Ortis* (Colli Euganei, 15 Maggio 1798).

Dopo quel bacio io son fatto divino. Le mie idee sono più alte e ridenti, il mio aspetto più gajo, il mio cuore più compassionevole. Mi pare che tutto s'abbellisca a' miei sguardi: il lamentar degli augelli, e il bisbiglio de' zefiri fra le frondi son oggi più soavi che mai: le piante si fecondano, e i fiori si colorano sotto a' miei piedi: non fuggo più gli uomini, e tutta la Natura mi sembra mia. Il mio ingegno è tutto bellezza e armonia. Se dovessi scolpire o dipingere la Beltà, io sdegnando ogni modello terreno la troverei nella mia immaginazione. O Amore! le arti belle sono tue figlie: tu primo hai guidato su la terra la sacra poesia, solo alimento degli animali generosi che tramandano dalla solitudine i loro canti sovrumani sino alle più tarde generazioni, spronandole

39. 4B ITE (= Istituto tecnico economico).

40. SABATINI - CAMODECA 2022. Alle pp. 85-91 sono riportati minutamente i tratti di rigidità e di elasticità, i quali forniscono un riferimento utile sia per classificare un testo sulla base del vincolo interpretativo sia per elaborarlo.

con le voci e co' pensieri spirati dal cielo ad altissime imprese: tu raccendi ne' nostri petti la sola virtù utile a' mortali, la Pietà, per cui sorride talvolta il labbro dell'infelice condannato ai sospiri: e per te rivive sempre il piacere fecondatore degli esseri, senza del quale tutto sarebbe caos e morte. Se tu fuggissi, la Terra diverrebbe ingrata: gli animali, nemici fra loro; il Sole, foco malefico; e il Mondo, pianto, terrore e distruzione universale. Adesso che l'anima mia risplende di un tuo raggio, io dimentico le mie sventure; io rido delle minacce della fortuna, e rinunzio alle lusinghe dell'avvenire. - O Lorenzo! sto spesso sdrajato su la riva del lago de' cinque fonti: mi sento vezzeggiare la faccia e le chiome dai venticelli che alitando sommuovono l'erba, e allegrano i fiori, e increspano le limpide acque del lago. Lo credi tu? io delirando deliziosamente mi veggo dinanzi le Ninfe ignude, saltanti, inghirlandate di rose, e invoco in lor compagnia le Muse e l'Amore; e fuor dei rivi che cascano sonanti e spumosi, vedo uscir sino al petto con le chiome stillanti sparse su le spalle rugiadoso, e con gli occhi riferiti le Najadi, amabili custodi delle fontane. *Illusioni!* grida il filosofo. - Or non è tutto illusione? tutto! Beati gli antichi che si credeano degni de' baci delle immortali dive del cielo: che sacrificavano alla Bellezza e alle Grazie: che diffondeano lo splendore della divinità su le imperfezioni dell'uomo, e che trovavano il BELLO ed il VERO accarezzando gli idoli della lor fantasia! *Illusioni!* ma intanto senza di esse io non sentirei la vita che nel dolore, o (che mi spaventa ancor più) nella rigida e noiosa indolenza: e se questo cuore non vorrà più sentire, io me lo strapperò dal petto con le mie mani, e lo cacerò come un servo infedele.

Puoi rispondere punto per punto oppure costruire un unico discorso che comprenda le risposte alle domande proposte.

### Comprensione

- Riassumi il contenuto informativo del testo in non più di dieci righe.

### Analisi

Nella letteratura il senso scaturisce anche dalla particolare conformazione del significante, tutto il linguaggio poetico è semantizzato, cioè investito della funzione di significare.

- Individua le parole-chiave, osservando la loro collocazione. Esse rimandano a due campi semantici: quali? Ricorrono parole che rientrano nella stessa area semantica?
- Osserva quale tipo di linguaggio usa Foscolo per definire la situazione di "enfasi" amorosa che vive Ortis: il linguaggio è arcaico o quotidiano? Il periodo è lungo o complesso? Ci sono figure retoriche? Ellissi? Interrogazioni? Esclamazioni?
- Com'è strutturata sintatticamente l'ultima parte? Per quale motivo?
  - A partire dall'analisi di questo testo e degli altri testi dell'*Ortis* letti, chiarisci le caratteristiche per le quali l'opera può essere considerata un romanzo "epistolare".
  - Come rappresenta la natura? Quale modello letterario viene seguito? Quale rapporto il personaggio instaura con la natura?
  - Illustra le suggestioni neoclassiche che emergono in questa lettera e il rapporto con il mondo classico.
  - La compassione è uno dei valori fondanti la civiltà umana in opposizione agli istinti aggressivi e violenti. Spiegane l'importanza per il Foscolo, richiamandoti anche ad altre opere studiate.
  - Qual è la risposta dell'autore ad un immaginario interlocutore (il filosofo) che rivendica il primato della razionalità contro le inverosimiglianze della fantasia e del mito? Grazie a quale facoltà l'uomo può sostenere un'esistenza caratterizzata dal dolore?

### Approfondimento e interpretazione

Prendendo spunto dal contenuto del passo illustra la concezione foscoliana della bellezza e della poesia, stabilendo in quest'ultimo caso un confronto con i versi del carme *Dei Sepolcri* in cui il poeta afferma che le «urne de' forti» prima e la poesia poi hanno lo scopo di stimolare all'azione eroica e di conservarne la memoria.

L'attività proposta, formulata da una docente della classe 5A di Liceo classico (probabilmente sulla scorta di materiali forniti da guide didattiche o dalla rete), è in linea con la tipologia A, sostanzialmente invariata rispetto a quella del precedente esame di Stato<sup>41</sup>.

La consegna indica le tre attività da svolgere, ossia la comprensione (attraverso l'operazione di riscrittura del riassunto, alla cui estensione viene posto il limite delle dieci righe), l'analisi e

41. Per una riflessione su tale tipologia di prova cfr. COLOMBO 2002b.

l'interpretazione, che consente di collocare il testo in una dimensione più ampia, relativa alla concezione poetica e alla visione del mondo dell'autore.

I quesiti sono formulati con sufficiente chiarezza, a parte il punto b) dell'Analisi, dove risulta poco perspicua la domanda «Il periodare è lungo o complesso?». Inoltre sarebbe opportuno che l'analisi linguistico-retorica non si limitasse alla mera dimensione euristica, ma fosse messa in relazione con gli aspetti contenutistici attraverso apposite domande-guida.

A conclusione del discorso risulta evidente che le caratteristiche che si riscontrano in quasi tutte le consegne esaminate (a parte qualche eccezione) sono la genericità e l'assenza di riferimenti al contesto comunicativo e al destinatario (simulato) dello scritto dello studente. Ciò conferisce alla prova una dimensione autoreferenziale e artificiale e si configura come un'occasione mancata nel processo di costruzione della padronanza linguistica<sup>42</sup>.

### LO SVOLGIMENTO DELLE PROVE DA PARTE DEGLI STUDENTI

È interessante ora provare a considerare le consegne formulate dai docenti dal punto di vista degli alunni, analizzando le risposte fornite. Ciò ci consente di riflettere sulla ricezione di tali consegne, osservando le strategie e le modalità con cui gli studenti organizzano le proprie risorse linguistiche nello svolgimento delle prove. Tale analisi, inoltre, fornisce interessanti informazioni sulla padronanza della lingua e sui *vulnera*, sulle criticità prevalenti che si possono ravvisare negli elaborati.

Si vuole tuttavia ribadire che la presente riflessione non ha la pretesa di fornire dati di tipo statistico-quantitativo, vista l'esiguità del campione considerato e il carattere desultorio, non sistematico dell'analisi; essa mira piuttosto a un'osservazione puramente qualitativa, che evidenzia dei comportamenti linguistici ricorrenti.

Per alcune delle consegne precedentemente considerate si fa di seguito riferimento agli elaborati svolti dagli studenti, i quali sono indicati con numeri progressivi e con l'esplicitazione in nota della classe e dell'indirizzo di studio.

#### *Elaborati svolti in classi del primo biennio*

Uno dei fenomeni ricorrenti, rilevati negli elaborati analizzati, è la mancata organizzazione del testo in paragrafi; esso, dunque, si presenta come un *continuum* oppure, anche quando lo studente conclude il periodo con un punto fermo e va a capo, non sempre la nuova porzione di testo corrisponde a una diversa e autonoma unità concettuale. Peraltro in nessun caso è presente un rientro che segnali l'inizio di un capoverso.

Inoltre la composizione procede per giustapposizione: i periodi si sommano tra loro e si susseguono senza un'organizzazione gerarchica che evidenzia una progressione concettuale, secondo uno stile additivo, non proposizionale<sup>43</sup>. Ciò caratterizza non solo gli elaborati valutati dal docente con un'insufficienza, ma anche quelli con un'ottima valutazione. Si considerino i

42. Sarebbe utile riferirsi a esempi di prove ministeriali come modelli nella formulazione delle consegne. Cfr. a tale proposito la simulazione della prova d'esame proposta dal MIUR nell'a.s. 2018-19 ([https://www.istruzione.it/esame\\_di\\_stato/esempi/201819/Italiano/Pdf/TipologiaC\\_2\\_Marzo19.pdf](https://www.istruzione.it/esame_di_stato/esempi/201819/Italiano/Pdf/TipologiaC_2_Marzo19.pdf)), utilizzata da una docente nella classe 4A di Liceo classico (fig. 1).

43. ROSSI 2020, p. 161. RESTIVO 2022, pp. 803-804.

*Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca*

**ESAME DI STATO DI ISTRUZIONE SECONDARIA SUPERIORE**

**PRIMA PROVA SCRITTA – ESEMPIO TIPOLOGIA C**

**RIFLESSIONE CRITICA DI CARATTERE ESPOSITIVO-ARGOMENTATIVO SU  
TEMATICHE DI ATTUALITÀ'**

La nostalgia fa parte della vita, come ne fa parte la memoria, della quale la nostalgia si nutre sulla scia dei ricordi che non dovremmo mai dimenticare, e che ci aiutano a vivere. Non c'è vita che non possa non essere attraversata dai sentieri talora luminosi e talora oscuri della nostalgia, e delle sue emozioni sorelle, come la malinconia, la tristezza, il rimpianto, il dolore dell'anima, la gioia e la letizia ferite, e sono molte le forme che la nostalgia assume nelle diverse stagioni della nostra vita. Andare alla ricerca delle emozioni, delle emozioni perdute, e la nostalgia ne è emblematica testimonianza, è compito di chiunque voglia conoscere le sconfinatae aree dell'interiorità, e delle emozioni che ne fanno parte. Non dovremmo vivere senza una continua riflessione sulla storia della nostra vita, sul passato che la costituisce, e che la nostalgia fa rinascere, sulle cose che potevano essere fatte, e non lo sono state, sulle occasioni perdute, sulle cose che potremmo ancora fare, e infine sulle ragioni delle nostre nostalgie e dei nostri rimpianti. Non solo è possibile invece, ma è frequente, che si voglia sfuggire all'esperienza e alla conoscenza di quello che siamo stati nel passato, e di quello che siamo ora.

La nostalgia ha come sua premessa la memoria che ne è la sorgente. Se la memoria è incrinata, o lacerata, dalle ferite che la malattia, o la sventura, trascina con sé, come sarebbe mai possibile riconoscere in noi le tracce della nostalgia? Dalla memoria emozionale, certo, dalla memoria vissuta, sgorgano le sorgenti della nostalgia, e non dalla memoria calcolante, dalla memoria dei nomi e dei numeri, che nulla ha a che fare con quella emozionale; ma il discorso, che intende riflettere sul tema sconfinato della memoria, mirabilmente svolto da sant'Agostino nelle *Confessioni*, ha bisogno di tenerne presenti la complessità e la problematicità.

Eugenio BORGNA, *La nostalgia ferita*, Einaudi, Torino 2018, pp. 67-69

Eugenio Borgna, psichiatra e docente, in questo passo riflette sulla nostalgia. A qualunque età si può provare nostalgia di qualcosa che si è perduto: di un luogo, di una persona, dell'infanzia o dell'adolescenza, di un amore, di un'amicizia, della patria. Non soffocare «le emozioni perdute», testimoniate dalla nostalgia, consente di scandagliare l'interiorità e di riflettere sulla «storia della nostra vita», per comprendere chi siamo stati e chi siamo diventati.

Condividi le riflessioni di Borgna? Pensi anche tu che la nostalgia faccia parte della vita e che ci aiuti a fare i conti continuamente con la complessità dei ricordi e con la nostra storia personale?

Sostieni con chiarezza il tuo punto di vista con argomenti ricavati dalle tue conoscenze scolastiche ed extrascolastiche e con esemplificazioni tratte dalle tue esperienze di vita.

Puoi articolare la struttura della tua riflessione in paragrafi opportunamente titolati e presentare la trattazione con un titolo complessivo che ne esprima in una sintesi coerente il contenuto.

Durata massima della prova: 6 ore.

È consentito l'uso del dizionario italiano e del dizionario bilingue (italiano-lingua del paese di provenienza) per i candidati di madrelingua non italiana.

Fig. 1. Traccia di tipologia C - Riflessione critica di carattere espositivo-argomentativo su tematiche di attualità.

Esercitazione proposta dal MIUR consultabile al link

[https://www.istruzione.it/esame\\_di\\_stato/esempi/201819/Italiano/Pdf/TipologiaC\\_2\\_Marzo19.pdf](https://www.istruzione.it/esame_di_stato/esempi/201819/Italiano/Pdf/TipologiaC_2_Marzo19.pdf)

(data ultima consultazione: 28-10-2023).

due esempi seguenti, tratti da due prove svolte nella medesima classe<sup>44</sup> in relazione al tema sugli Etruschi<sup>45</sup> e valutate rispettivamente con i voti 5 e 9.

1. [...] La formazione del popolo Etrusco avvenne | durante l'ultima fase del bronzo ed inizio fase | del ferro. Gli Etruschi non formarono mai uno | stato unitario, ma erano formati da tanti | organismi autonomi, ma che erano spesso in | conflitto tra di loro. I re delle città Etrusche | venivano chiamati lucumoni, che veniva | affiancato da un consiglio di aristocratici. I minerali furono l'inizio dello sviluppo | economico degli Etruschi. Ma gli Etruschi | avevano abili tecniche di irrigazione. Le civiltà | etrusche avevano effettuato commerci per con | tutte le popolazioni del mediterraneo [...].

2. [...] Notevole fu l'abilità etrusca | nell'estrarre i metalli. | La loro produzione venne ricono|sciuta in larghe aree del Mediterraneo. | [...] Furono importanti ingegneri, | applicando nuove tecniche di | irrigazione, di bonifica e di | canalizzazione dai terreni | incolti o paludosi, fino ad allora | usate con metodi primitivi. | Instaurarono rapporti commerciali | in tutto il Mediterraneo e | nel Vicino Oriente. Esportavano | i propri manufatti in Germania | e in Francia e importavano | importanti metalli come lo | stagno per la produzione del | bronzo dalle coste britanniche. | Si occupavano anche di pirateria applicando una punta metallica, | il rostro, a prua delle proprie | imbarcazioni. L'influenza del | Vicino Oriente venne riconfermata | all'interno delle tombe etrusche, | ricche di oggetti e manufatti di | importazione da quella zona. | Controllarono il Mar Tirreno | applicando una vera talassocrazia (dominio dei mari) fino a quando i Fenici e i Greci non intervenirono.

In entrambi i testi si notano spie di imprecisa coesione. Nell'elaborato 1 non si adoperano i pronomi, per cui ci sono continue ripetizioni, non solo del termine *etrusco* (variamente concordato), come risulta evidente dal brano sopra riportato<sup>46</sup>, ma anche di altre parole, come *ipotesi* (ripetizione che procede parallelamente a quella dell'espressione *dice che*)<sup>47</sup> e *decadenza*<sup>48</sup>. Nell'elaborato 2 sono presenti i sostituenti, ma non si comprende quale sia il referente, o meglio, per influenza del parlato sullo scritto<sup>49</sup>, si dà per «nominato qualcosa che non lo è stato»<sup>50</sup>. Possiamo notare ciò nell'*incipit* della parte trascritta (in cui non è esplicitato il referente di *loro*)<sup>51</sup> o,

44. 1A ITI. Nella trascrizione degli elaborati il segno | indica il punto in cui lo studente, servendosi di metà foglio, spezza la riga di scrittura per andare a capo.

45. «Gli Etruschi sono un popolo coperto da mistero, ma sono stati determinanti nella società centro-settentrionale. Parlane».

46. Per avere un'idea della continua ripetizione di tale lessema, si consideri che in tutto l'elaborato, costituito da 160 parole e da 10 periodi, esso ricorre ben 10 volte.

47. «Sull'origine degli Etruschi | ci sono diverse ipotesi. La prima ipotesi dice che | dall'India siano arrivate in Italia, | la seconda ipotesi dice che gli | Etruschi abbiano un origine | autoctona, la terza ed ultima | tesi dice che avrebbero un | origine settentrionale». Ulteriore segnale di imperfetta coesione testuale è la concordanza del verbo con ellissi del soggetto (*siano arrivate*), che, in questo caso, non si può sottintendere, ricavandolo dalla parte precedente del testo, in quanto «perché il recupero sia possibile senza ambiguità, la regola principale da rispettare è che il soggetto sottinteso sia uguale al soggetto di una frase precedente [...]» (COLOMBO 2011, p. 91). Altra imprecisa concordanza verbale si ha nella parte finale dell'elaborato, allorché lo studente scrive: «Le principali attività economiche degli Etruschi era l'agricoltura, il lavoro dei metalli ed il commercio». Si rileva, inoltre, un'improprietà lessicale nell'uso del termine *lavoro* al posto del più corretto *lavorazione*.

48. «La decadenza degli Etruschi iniziò | nel 5 secolo a.C. e con la loro decadenza non | venne ritrovata nessuna fonte scritta».

49. L'inconsapevole e incontrollata ibridazione e commistione tra parlato e scritto negli elaborati degli studenti è uno dei fenomeni più diffusi e rientra in tendenze generali della lingua *tout court*. Per una riflessione sull'argomento e per ulteriori approfondimenti bibliografici cfr. PRADA 2016, oltre a LAVINIO 2011.

50. COLOMBO 2011, p. 91.

51. «Notevole fu l'abilità etrusca | nell'estrarre i metalli. | La loro produzione venne ricono|sciuta in larghe aree del Mediterraneo».

successivamente, nell'uso di verbi riferiti ad un soggetto implicito<sup>52</sup> o, ancora, nel meccanismo privo di coerenza logica per cui si concorda il participio passato *usate* (nell'espressione, peraltro impropria da un punto di vista lessicale<sup>53</sup>, *usate con metodi primitivi*) a *nuove tecniche*<sup>54</sup>. Fenomeni analoghi si ritrovano nella parte di seguito riportata, in cui, oltre all'uso del sostituito in assenza del referente, è frequente l'ellissi del soggetto<sup>55</sup>.

2. Tali | confederazioni erano unite da | un carattere religioso che non | intaccava la singola autonomia | delle città, governate da re | chiamati lucumoni, affiancati | da un consiglio di aristocratici di | cui facevano parte anche i | sacerdoti. | Probabilmente per una debolezza | politico-militare la loro decadenza | iniziò nel V secolo a.C. | Inizialmente vennero scacciati | al nord dai Celti, persero una | battaglia navale contro i Greci presso Cuma nel | 474 a.C. e nel 423 a.C. i | Sanniti occuparono la fiorente | colonia etrusca Capua. | Con la loro decadenza, i Romani | incominciarono pian piano a | svilupparsi nel IV e III secolo | a. C. occupando quasi tutto il | territorio etrusco. | La loro economia era basata | su giacimenti minerari che | favorirono le attività artigianali | e i commerci.

Nell'*incipit* di tale brano, peraltro, è interessante evidenziare la presenza di un «periodo attaccapanni» (secondo la definizione di Colombo), che, pur non presentando errori di sintassi, è caratterizzato dal «tipico “intrico” proprio del parlato, che procede per aggiunte successive, senza pianificazione»<sup>56</sup>.

Una coesione imprecisa dovuta all'ellissi del soggetto si nota anche nell'uso del gerundio «a referenza ambigua»<sup>57</sup>:

2. [...] una terza | tesi, fondata dallo storico romano | Livio, ipotizza un'origine | settentrionale, discenden-  
do dai | reti, un popolo che abitava | la zona compresa fra l'attuale | Svizzera e l'attuale Austria.

Non è chiaro, infatti, a quale soggetto si debba riferire il gerundio *discendendo*.

Una certa difficoltà nella gestione dei meccanismi di coesione anaforica si rileva nell'uso del pronome relativo e, in particolare, nell'errato collegamento del *che* al punto di attacco:

1. I re delle città Etrusche | venivano chiamati lucumoni, che veniva | affiancato da un consiglio di aristocratici.

Altri fenomeni ricorrenti riguardano l'ortografia, il lessico e la punteggiatura, come l'elisione del dimostrativo *questo*<sup>58</sup> nell'elaborato 2 o l'assenza dell'apostrofo tra l'indeterminativo *una* eliso e il sostantivo *origine*<sup>59</sup> nell'elaborato 1. In quest'ultimo, inoltre, è evidente l'uso irriflesso delle maiuscole e delle minuscole, dato che *Mediterraneo* viene scritto con l'iniziale minuscola<sup>60</sup>, mentre l'aggettivo *etrusco* (nelle sue varie forme), anche quando non ha funzione di sostantivo, presenta l'iniziale maiuscola.

52. «Furono [...]. Esportavano [...] e importavano [...]. Si occupavano [...]. Controllarono».

53. Sarebbe più appropriato adoperare l'espressione *praticate con metodi primitivi*.

54. «Furono importanti ingegneri, | applicando nuove tecniche di | irrigazione, di bonifica e di | canalizzazione dai terreni | incolti o paludosi, fino ad allora | usate con metodi primitivi». Sarebbe opportuno riformulare più o meno così il testo: «[...] tecniche [...] nuove rispetto a quelle fino ad allora praticate con metodi primitivi».

55. Nei testi riportati qui e altrove le sottolineature e tutti i segni paragrafematici e diacritici sono interventi di chi trascrive.

56. COLOMBO 2011, p. 81.

57. RESTIVO 2022, p. 805.

58. «Nonostante i rapporti commerciali con quest'ultimi, ebbero numerose occasioni di scontro».

59. «[...] la seconda ipotesi dice che gli | Etruschi abbiano un origine | autoctona, la terza ed ultima | tesi dice che avrebbero un | origine settentrionale».

60. «Le civiltà | etrusche avevano effettuato | commerci per con tutte le | popolazioni del mediterraneo».

Improprietà molto frequenti, spesso non segnalate dal docente<sup>61</sup>, riguardano un ambito della lingua complesso e sfaccettato, anche per la sua interrelazione con la sfera semantica, ossia il lessico<sup>62</sup>, come l'uso dell'aggettivo *abili* riferito alle *tecniche di irrigazione*<sup>63</sup> oppure quello dell'aggettivo *singola* concordato con *autonomia*<sup>64</sup>. Diverse sono, inoltre, le selezioni lessicali che implicano infrazioni di collocazioni<sup>65</sup>. Indice di una povertà lessicale è anche la ripetizione a breve distanza di termini accomunati dalla medesima radice o delle stesse parole, come nei casi seguenti:

1. [...] La formazione del popolo Etrusco avvenne | durante l'ultima fase del bronzo ed inizio fase | del ferro. Gli Etruschi non formarono mai uno | stato unitario, ma erano formati da tanti | organismi autonomi [...].

2. Molte città divennero importati [sic] | centri commerciali e agricoli, | come Populonia famosa per | l'estrazione dei metalli dai minerali provenienti dall'isola d'Elba o come Tarquinia | famosa per le sue industrie | tessili che tra l'altro producevano | le vele delle imbarcazioni etrusche.

In quest'ultimo esempio è evidente l'omissione di segni interpuntivi, spia di una tendenza generalizzata tra gli studenti che consiste nello scarso uso di segni di punteggiatura di livello intermedio e nella «predilezione per le strutture giustappositive» che «fa sì che il punto fermo venga usato più degli altri segni»<sup>66</sup>. Ciò è particolarmente rilevante nell'elaborato 1, nel quale, per un totale di 160 parole, abbiamo ben 10 periodi segnalati dal punto fermo e solo 6 virgole (due nel secondo periodo, due nel quarto, una nel quinto, una nel nono).

La tendenza a frantumare il testo in periodi giustapposti è evidente anche nell'elaborato 3 (la cui consegna chiede di scrivere una favola<sup>67</sup>), qui riportato integralmente<sup>68</sup>:

Molto tempo fá, in un bellissimo prato | fiorito, c'era una volpe che se ne | stava rilassata su un comodo lettino. | Ad un certo punto, la volpe vide passare | un agnellino, e subito gli venne una gran | fame. | La volpe vorrebbe catturare quell'agnellino, ma | senza sporcarsi le mani. | A quest'ultima, gli venne in mente una | fantastica idea, cioè andare, a | farsi aiutare dal suo amico leone. | Il leone accetta, e la volpe gli promise | la metà dell'agnellino. | Il leone si dirige verso l'agnello, e iniziano | a fare amicizia. | Il sole stá calando, e i due si ritirano | nei loro rifugi. | Durante la notte, la volpe e il leone, si | riuniscono in un assemblea, ed escogitano | un piano per catturare l'agnello. | Il leone entra nel rifugio dell'agnello, mentre | la volpe aspetta all'esterno. | Dopo un po' di tempo, la volpe vide | spuntare da lontano il leone, che era | pronto a dare una lezione alla | volpe, per un evento successo in passato. | Il leone portava con sé un sacco con | all'interno un peluche a forma di agnellino. | Quest'ultimo lasciò il sacco dalla volpe e | va a riposarsi nel rifugio. | La volpe accortasi dell'inganno va a parlare | con il leone, e gli spiega tutto. | La morale di questa favola é: Chi la fá l'aspetti.

61. Si precisa che gli esempi addotti sono solo alcuni tra i tanti rilevati negli elaborati analizzati.

62. COLOMBO 2011, pp. 70 ss.

63. «Ma gli Etruschi avevano abili | tecniche di irrigazione» (1).

64. «Tali | confederazioni erano unite da | un carattere religioso che non | intaccava la singola autonomia | delle città [...].» (2).

65. «Si occupavano anche di pirateria [...]. | Controllarono il Mar Tirreno | applicando una vera talassocrazia (dominio dei mari) fino a quando i Fenici e i Greci non intervenirono» (2). Va notata, inoltre, nella forma *intervenirono* l'errata coniugazione del verbo.

66. RESTIVO 2022, p. 811.

67. «Costruisci una favola in cui gli animali personificano la docilità, la furbizia e la forza, ponendo alla fine una morale esplicita» (1A ITI).

68. Nella trascrizione sono stati riprodotti fedelmente gli accenti nelle parole tronche, per evidenziare l'uso generalizzato dell'accento acuto.



Il testo, costituito da 242 parole, è spezzettato da 14 punti fermi in altrettanti periodi che si susseguono generando un andamento 'a singhiozzo'; tale effetto è accentuato da un uso eccessivo e spesso improprio della virgola<sup>69</sup> (soprattutto tra soggetto e predicato<sup>70</sup> o tra *andare* e *a farsi*<sup>71</sup>), peraltro mancante laddove sarebbe opportuna per segnalare un inciso<sup>72</sup>. Solo in un caso sono adoperati i due punti, anche se impropriamente dopo il verbo *è*<sup>73</sup>.

Altri fenomeni che inficiano la coesione testuale sono le continue ripetizioni dei termini *volpe*, *agnellino* (talvolta sostituito da *agnello*), *leone*, dovute ad un mancato o improprio uso dei sostituenti<sup>74</sup> e, soprattutto, la violazione della *consecutio temporum*, per cui in tutto l'elaborato si passa continuamente dal passato al presente e viceversa.

Criticità analoghe, addirittura amplificate, si ritrovano negli elaborati delle classi seconde che sono stati raccolti e analizzati. Si fa qui riferimento a quattro prove svolte nell'anno scolastico 2018-19 in relazione a un argomento di attualità<sup>75</sup>.

Notevoli sia per l'aspetto quantitativo sia per la loro entità sono i fenomeni ortografici<sup>76</sup>, che vanno a sommarsi e ad intrecciarsi ad altri di diversa natura: morfosintattici, lessicali, sintattico-testuali, al punto che diventa talvolta difficile scindere i vari aspetti. Si ritrova, infatti, una caratteristica analoga, ma nel contempo diversa rispetto a quanto si è rilevato a proposito degli elaborati precedentemente analizzati. L'analogia consiste nell'assenza di un'organizzazione testuale, evidenziata dalla mancata suddivisione in paragrafi, per cui ci si trova di fronte a una giustapposizione di elementi, spesso privi di coerenza e di coesione. Se, però, nelle prove prima considerate tale affastellamento generava un ritmo singhiozzante, perché il testo era frantumato

---

69. «Ad un certo punto, la volpe vide passare | un agnellino, e subito gli venne una gran | fame. | [...] Il leone accetta, e la volpe gli promise | la metà dell'agnellino. | Il leone si dirige verso l'agnello, e iniziano | a fare amicizia. | Il sole stá calando, e i due si ritirano | nei loro rifugi. | Durante la notte, la volpe e il leone, si | riuniscono in un assemblea, ed escogitano | un piano per catturare l'agnello».

70. «Durante la notte, la volpe e il leone, si | riuniscono in un assemblea [...]». L'uso della virgola tra soggetto e verbo, in assenza di incisi, è un tratto oralizzante, spia della tendenza a riportare nello scritto l'andamento del parlato (RESTIVO 2022, p. 812). Esso «[...] deriva dalla sovraestensione delle funzioni comunicativa (informativo-illocutiva) e prosodica della punteggiatura, a scapito delle funzioni sintattica e testuale» (ROSSI 2020, p. 164). La virgola come segnale prosodico per marcare l'andamento del tono di voce è presente anche nella dislocazione a sinistra («A quest'ultima, gli venne in mente»); qui, peraltro, oltre all'uso di *gli* al posto di *le* (ripetuto anche nell'espressione «la volpe vide passare | un agnellino, e subito gli venne una gran | fame»), si rileva il mancato apostrofo che segnali l'elisione del dimostrativo. Sulla punteggiatura tra sintassi e dimensione pragmatico-testuale, anche in riferimento al contesto didattico, cfr. i numerosi contributi in FERRARI *et al.* 2019.

71. «[...] cioè andare, a | farsi aiutare dal suo amico leone». Secondo Restivo, la «perifrasi con valore imminente *andare a*» è una scelta lessicale che riflette l'influsso della lingua dei mezzi di comunicazione, soprattutto di ambito gastronomico (RESTIVO 2022, p. 808).

72. «La volpe accortasi dell'inganno va a parlare | con il leone [...]».

73. «La morale di questa favola é: Chi la fá l'aspetti».

74. Genera, ad esempio, ambiguità interpretativa il sostituito *quest'ultimo* («Il leone portava con sé un sacco con | all'interno un peluche a forma di agnellino. | Quest'ultimo lasciò il sacco dalla volpe e | va a riposarsi nel rifugio»).

75. «Il nuovo modo di divertirsi dei giovani è alquanto discutibile perché si basa essenzialmente sul bere alcolici. Discuti questa problematica facendo riferimento al tuo modo di divertirti il sabato sera (e non solo)» (2C ITI).

76. «[...] la maggior parte dei giovani [...] iniziano a bere e fumare già all'età di 12 anni [...] dimenticare una persona e impossibile oppure dimenticare un litigio accaduto [...] non è che hai bevuto e sei cresciuto [...] perché non ce più nessuno in giro» (5) - «[...] anche se a volte qualche bicchiere di birra c'è lo facciamo» (6) - «[...] ci sono vari eventi tra cui: feste di 18 anni, party, discoteche [...] Molte volte ridiamo a crepa pelle [...] Verso le 22:30/23:00 c'è ne andiamo [...] Io quando ho visto il video [...] e qualcuno non c'è la fa e muore. Perciò bisogna divertirsi nei limiti [...]» (7).

in una serie di brevi periodi sommati l'uno all'altro, nel leggere gli elaborati che ora esaminiamo si ha la percezione di essere risucchiati da un vortice, in quanto il discorso si presenta come un flusso continuo di parole. Si tratta, dunque, di testi riconducibili a quella tipologia di periodi che Ujcich definisce *gliommeri* o “gomitoli”, spiegando così tale immagine:

La proposta di chiamare *gliommeri* o “gomitoli” questi periodi è dovuta [...] a tre fattori: la prospettiva dalla parte di chi legge (ed eventualmente corregge); il fatto che non in tutti i casi la soluzione del periodo complesso passa attraverso modifiche alla punteggiatura; la difficoltà nel definire il tipo di errori di questi periodi. I problemi riscontrati nelle sequenze testuali degli studenti si possono infatti trovare a livello della concordanza tra tempi e modi verbali, nella coerenza dei riferimenti pronominali, nell'individuazione dei rapporti di subordinazione e nella mancata suddivisione dei nuclei informativi in diverse frasi, per cui è difficile definire se si tratti di errori di tipo grammaticale, sintattico o testuale<sup>77</sup>.

Per esemplificare tali caratteristiche, si riportano di seguito alcuni brani desunti dagli elaborati considerati:

4. Nella nostra generazione | o in questa nuova società, | cioè fare cose sbagliate per | poi pensare di aver fatto | la cosa giusta, in | queste scelte sbagliate si | trova quella di bere alcolici | che è una delle problematiche | principali per tutte le persone | a partire dai ragazzi in poi. Su questa problematica | voglio parlare del mio | sabato sera con i miei | amici, la mia serata, inizia | alle 20:30, con l'arrivo | a Piedimonte Matese con | cui mi incontro con i | miei amici, il quale | inizialmente andiamo a | mangiare qualcosa come una | pizza o un panino, subito | dopo andiamo in un bar | dove tutti noi prendiamo | qualcosa. Vedendo tanti amici | che bevono e inoltre | fumano, mi fa riflettere | tanto e mi dispiace anche | per loro che si rovinano | la loro vita a 15-16 | anni, anche per le notizie | che sento in TV, sul | giornale, e parlando di | queste problematiche penso sempre al sabato | sera e a quei ragazzi | che decidono di ubriacarsi | una volta a settimana [...].

5. Per il mio parere la | maggior parte dei giovani | di oggi, il loro divertimento | si basa sull'uso | e abuso di sostanze alcoliche | secondo me i BAR | dovrebbero vietare l'uso | degli alcolici ai minori | perché il sabato sera | quando esco vedo in | giro dei ragazzini di | 10-11-12 anni già con la | birra in mano e secondo | me non andrebbe tanto bene, | secondo me andrebbe | vietato anche l'uso del | fumo, sempre perché vendono | le sigarette anche ai minori | poi dalle sigarette passano | a farsi qualche cannetta e | arrivano sempre al peggio. | Questi ragazzi non capiscono | che si rovinano la propria | pelle, perché iniziano a bere | e fumare già all'età di | 12 anni e una volta preso | il vizio non lo levano più | e andando avanti con gli anni | e sempre peggio perché i problemi | arrivano quando uno arriva | quasi alla cinquantina. [...] Per il mio | parere divertirsi non è | bere o fumare che ti fai secco e non capisci niente | e fai anche figure orribili, | alla fine non hai concluso | niente che hai bevuto, perché | sempre tu sei, non e che hai | bevuto e sei cresciuto [...].

6. Uno dei problemi più gravi | dei giovani di oggi è l'alcool e il fumo. | Noi giovani ci facciamo | trasportare da questa esigenza | solo per avantarci di essere | grandi ma non sappiamo | quali problemi ci potranno accadere. | Ormai oggi l'alcool è | diventato il nostro modo | di divertirci e ad ogni | parte che andiamo ci sono | ragazzi che fumano e bevono | alcool. Io e il mio gruppo | di amici non fumiamo e | beviamo anche se a volte | qualche bicchiere di birra | c'è lo facciamo. [...] Il mio sabato sera lo trascorro | quasi sempre a Pietravairano, | perché non abbiamo con chi spostarci e anche se l'avessimo | i nostri genitori non ci mandassero | perché hanno paura che succede | qualcosa, lo passo scherzando | con gli amici e giocando | a bigliardo, anche se lì è | difficile bere. | Secondo me le cause di molti | incidenti del sabato sera | dove le vittime sono ventenni, | sono causati dall'alcool [...].

7. Dopo aver ordinato la pizza e le cose da | bere, aspettiamo nel frattempo | parliamo delle gite trascorse o | dei professori simpatici che ci sono | nell'istituto. Finito di parlare, arrivano | le pizze che alcune volte le si | mangiano in fretta per la fame. | In fine paghiamo e ci facciamo | un altro giretto. [...] A me è capitato che una | domenica mattina come tante altre una | ragazza mia amica manda a me | un video che una sua amica con | cui è uscita, si era ubriacata | molto e iniziava a dire cose senza | senso. Tutti la notavano, per questo |

77. UJICICH 2022, p. 526.

io quando ho visto il video, mi | veniva da ridere però poi ho | pensato che queste cose non si | fanno perché la si deve aiutare | una persona così [...] Perciò bisogna divertirsi nei limiti | come anche nelle discoteche che delle | volte anche le ragazze soprattutto | fanno cose poco adeguate anche nel | vestirsi per farsi notare e poi | cadere anche nelle mani sbagliate | di qualcuno male intenzionato, | che le violenti o fargli assumere | droga per poi a far abuso o | anche come si sente in tv di alcuni | ragazzi violentano una ragazza e | poi la uccidono ... perché anche | loro forse non sono del tutto consapevoli | di quello che stanno facendo [...].

Il fenomeno dell'affastellamento di elementi è una delle spie della trasposizione dell'oralità nella scrittura, tendenza a cui rimandano altre caratteristiche rilevate. In primo luogo il frequente uso del deittico privo di un referente esplicitato nel testo, il che indica una «immanentizzazione della scrittura»<sup>78</sup> tipica del parlato; poi, ancora, il ricorso al lessico colloquiale o gergale, l'uso informale della seconda persona con valore impersonale, la tendenza a storpiare le parole per influsso del dialetto, la presenza di anacoluti, le dislocazioni, le numerose improprietà nelle frasi relative<sup>79</sup>, le concordanze a senso, il gerundio a referenza ambigua, l'assenza di segni d'interpunzione o, al contrario, l'abuso della virgola *passpartout* (o *virgola splice*)<sup>80</sup>. Tutto ciò denota una mancata consapevolezza diafasica, che si traduce in una scrittura priva di pianificazione e nell'uso di un registro non sempre coerente con il contesto e con la situazione comunicativa.

#### *Elaborati svolti in classi del secondo biennio e del quinto anno*

Per il secondo biennio e per il quinto anno si dispone di materiale relativo a classi non solo di Istituto tecnico industriale, ma anche di Istituto tecnico economico e di Liceo classico.

Nell'analisi di tale materiale, al fine di focalizzare l'attenzione su alcune tendenze rilevanti, possiamo porci le seguenti domande-guida:

- rispetto a quanto abbiamo osservato in relazione agli elaborati del primo biennio c'è il persistere o meno dei fenomeni linguistici rilevati? In caso affermativo, quali di essi risultano essere più diffusi?
- In che modo lo studente recepisce consegne che richiedono l'elaborazione di forme di scrittura più articolate e strutturate rispetto a quelle proposte nel primo biennio?

La risposta a tali domande ci consente di delineare, pur senza alcuna pretesa di esaustività e completezza, un quadro indicativo di alcuni elementi significativi.

In riferimento al primo aspetto considerato risulta che gli elaborati esaminati ripropongono, in misura anche cospicua, i fenomeni precedentemente rilevati in relazione ai diversi livelli della lingua: ortografia, morfologia<sup>81</sup>, sintassi, lessico, punteggiatura e testualità, oltre a errori

78. ROSSI 2020, p. 168.

79. Come la presenza di pronomi pleonastici che accompagnano il *che*, le “relative deboli” (nelle quali il *che* viene adoperato con funzione di complemento indiretto), l'uso errato di preposizioni prima di *cui* o *il quale* (COLOMBO 2011, pp. 81-83), l'«adozione di *il quale* polivalente, come connettivo tuttofare, alla stregua del noto *che*», dunque come «un indistinto connettivo di ripresa anaforica» (ROSSI 2020, pp. 165-166). Dobbiamo, purtroppo, constatare che tali fenomeni interessano in misura cospicua la scuola secondaria di secondo grado, contrariamente a quanto sostiene Colombo, il quale, nel sottolineare che essi sono la spia di «una difficoltà nel differenziare la scrittura dal parlato più trascurato», aggiunge: «[...] sembra però che compaiano quasi solo fino alla scuola media» (COLOMBO 2011, p. 84).

80. RESTIVO 2022, p. 812 e ROSSI 2020, p. 164 con relativi rimandi bibliografici.

81. Molte sono le improprietà nella morfologia verbale, talvolta dovute anche a una sorta di ipercorrettismo, che porta a estendere arbitrariamente l'uso del congiuntivo, come nei seguenti casi: «[...] Al mio | risveglio mi incamminai | per andare, | quando ad un tratto vidi tantis|sime persone piangere | e disperarsi, la verità | era che suo padre gli | avesse tolto la vita [...]. Alcune volte arrivavo ad | invidiare il rapporto | che la mia amica avesse | con lui [...]»

concettuali. Si riportano di seguito alcuni dei tanti esempi significativi che si potrebbero addurre, tratti dalle prove analizzate.

8. [...] Mi sono trovato molto | bene con i miei compagni di classe, | non mi sono mai annoiato, li voglio | molto bene a tutti [...], prima in classe | ci comportavamo da bambini infatti | quasi tutti i professori si lamentavano | mentre quest'anno no. In un primo | momento pensavo di non trovarmi | bene in questo indirizzo, ero | molto insicuro però poi piano piano | anche grazie alla bravura dei | professori mi sono ambientato e diciamo | nelle materie nuove chi più chi | di meno mi sono piaciute e | le ho trovate molto interessanti. Un aspetto negativo del mio anno scolastico è | che ho alternato periodi in cui mi | interessavo e studiavo a periodi | in cui non ho combinato niente prendendo | solo voti negativi, dopo una lunga | riflessione che ho fatto, anche grazie | hai consigli dei professori che mi hanno | fatto capire tanto rischivo di buttare al | vento un anno intero [...]. Quest'anno scolastico | sta finendo bene, la mia media | si sta alzando e mi preparo | all'anno prossimo a partire da subito | con il piede giusto in tutte le | materie; Posso dire che sono fortunato | perché la nostra scuola ha dei laborato|ri che ti permettono di fare tutto quello | che ti spiegano i professori di indirizzo | praticamente, usando i computer o | le varie macchine che ci sono, uno | dei miei rimorsi che ho è | quello di non aver potuto fare alcune | gite molto interessanti che si sono | fatte, naturalmente la colpa è | mia. Non nascondo che non vedo | l'ora che inizia l'estate e finisce | la scuola però alla fin fine abbiamo | trattato in quasi tutte le materie argomenti | interessanti che non ci hanno fatto annoiare. | Spero di finire l'anno con un bel | voto a questo compito e mi faccio | un in bocca al lupo per l'anno prossimo | che mi dia molte molte sod|disfazioni personali<sup>82</sup>.

9. Il giorno 6/10/2022 alcuni classi dell'Istituto | si sono recati presso | alcuni luoghi simbolo del paese [...] | per scoprire attraverso | statue e Murales personaggi che | hanno reso grande il nostro paese. | [...] Il comune | [...] acquistò il | cotonificio il giardino fu trasformato | in villa comunale dove verso gli | anni 60 del 900 sono state | collodate 3 statue [...]. Infine la piazzetta | De Benedictis hanno osservato e | riflettuto sui murales realizzati | da 2 artisti spagnoli famosi per | l'arte finanziati dall'amministrazione | festival del edentità. I personaggi | sono: | 1) Aurora San Severino poetessa e mercante che realizzò un piccolo | teatro nel Palazzo Ducale. | 2) Niccolò Gaetani era uno scrittore | di manuali dell'educazione. | [...] 5) Vincenzo De Franchis e un giurista | proveniente da una Famiglia Francese | però lui nacque a Piedimonte. | 6) Giacomo Vitale nacque a San Gregorio | Matese dove frequento il seminario | e è divenuto sacerdote. | 7) Giovanni Petella è un autore di diversi saggi. 8) Dante Marocco docente di filosofia, storia ed economia. Esso fece trasferire | la scuola di avviamento. | Gli alunni possono in parere anche | attraverso delle immagini e non | solo a scuola attraverso i libri<sup>83</sup>.

10. [...] Lucia, volgendosi alle spalle, non può | non viaggiare con la mente altrove: comincia | a pensare a bei tempi passati, vede | nelle cime delle montagne i suoi parenti | e le lacrime e i sospiri malinconici | diventano, per così dire, solo l'esternazione | di un dolore molto profondo, che lacera | dentro il corpo, al quale nessuno però è | immune. Lei per amore, altri per lavoro, | altri ancora per i motivi più | disparati. Tutti però venivano poi accomunati | da un'emozione "straziante", la | nostalgia [...]<sup>84</sup>.

11. I tecnofili convinti che i problemi | saranno, risolti dalle versioni | future della tecnologia, i | pessimisti credono che queste | macchine toglieranno lavoro agli | uomini e gli estremi credono che | le tecnologie digitali mostrano | una chiara capacità di accrescere. | A preoccupare sono queste facce | del cambiamento e si osserva che | l'innovazione può eliminare | vecchie mansioni ma la | mancanza di innovazione perde | occupazione e quindi chi deve | creare nuovi macchinari deve | assumere delle persone [...]<sup>85</sup>.

12. [...] Foscolo utilizza un linguaggio | molto curato ed aulico ed i termini | che utilizza rimandano all'utilizzo di | un linguaggio arcaico. Utilizza un | periodo lungo e complesso ed all'interno | di questo brano

---

(4A ITI). Su tale aspetto cfr. COLOMBO 2011, pp. 78-80.

82. «Delinea un bilancio dell'anno scolastico appena trascorso evidenziandone gli aspetti positivi e negativi» (3B ITI).

83. «Scrivi un articolo di giornale legata [sic] all'esperienza didattica, organizzata dalla docente di Storia» (4B ITE).

84. Riflessione critica di carattere espositivo-argomentativo su tematiche di attualità - tipologia C (4A LC).

85. Analisi e produzione di un testo argomentativo - tipologia B (5A ITI).

sono presenti figure | retoriche [...]. Foscolo è un sostenitore del razionalismo | e crede al materialismo  
ovvero | crede che ogni cosa sia materia e che una | volta concluso il proprio ciclo vitale si | dissolva [...].  
| Inoltre | Foscolo ritiene che l'unica cosa | che sia eternizzatrice sia la poesia in | quanto la poesia non è  
soggetta all'azione | del tempo<sup>86</sup>.

Il più delle volte in una stessa porzione di testo si intrecciano fenomeni di diversa natura; ciò rende difficile l'operazione di correzione, che spesso comporterebbe una riscrittura *ex novo*. Il tratto che si può considerare il denominatore comune di molte delle criticità rilevate è l'inconsapevole e irriflessa oralizzazione della scrittura, non sempre giustificata dal contesto e dal tipo di testo formulato, il che denota tra l'altro l'assenza di una consapevolezza metalinguistica<sup>87</sup>. Lo scritto, dunque, si presenta come una trasposizione immediata del flusso di idee, senza una pianificazione che le organizzi secondo un ordine gerarchico. Da ciò derivano una serie di elementi, quali la mancata strutturazione del testo in paragrafi, il periodare per giustapposizione, l'assenza o l'uso improprio dei segni di punteggiatura, fenomeni ortografici che riflettono il parlato<sup>88</sup>, dislocazioni, usi impropri del pronome relativo, deittici, referenze ambigue, forme pleonastiche con i clitici di ripresa *ci* e *ne*, ridondanze e prolissità tipiche dell'oralità, oltre alla presenza di un lessico povero, errato (anche nelle unità lessicali superiori)<sup>89</sup> o improprio, diafasicamente connotato in senso colloquiale.

La scarsa dimestichezza con le convenzioni della scrittura è evidente anche a livello grafico, nel mancato uso o nell'uso improprio dei segni paragrafematici allorché lo studente cita una fonte o fa riferimento a delle parole contenute nei testi oggetto di analisi e commento. Inoltre spesso l'elaborato si presenta con una grafia illeggibile o approssimativa (fig. 2), con un miscuglio di corsivo e stampatello; in qualche caso, poi, viene adoperato integralmente lo stampatello (fig. 3). Il fatto di lamentare tali criticità deriva non da una mera aspirazione all'ordine e alla calligrafia come fattore puramente estetico, ma piuttosto dalla considerazione che a livello cerebro-neuronale c'è una stretta relazione tra coordinazione oculo-manuale nell'attività di scrittura e area del linguaggio<sup>90</sup>; pertanto la difficoltà di scrivere a mano in maniera fluida può essere strettamente correlata con le deboli competenze linguistiche degli studenti. A tale proposito Sabatini pone in relazione «il crollo generalizzato delle forme

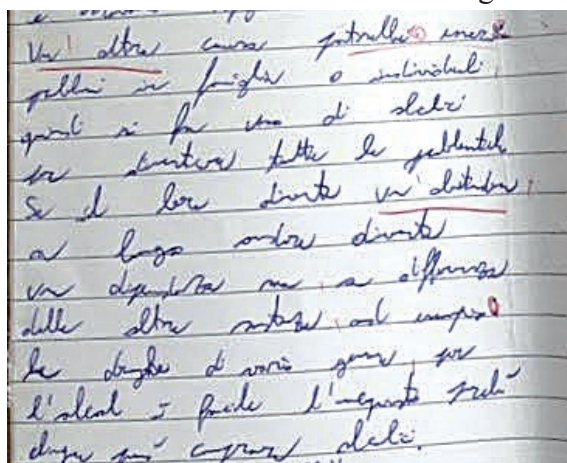


Fig. 2. Particolare di un elaborato svolto da uno studente della classe V A Istituto tecnico industriale (indirizzo Informatica e Telecomunicazioni).

86. Analisi e interpretazione di un testo letterario italiano - tipologia A (5A LC).

87. La tendenza ingenua degli studenti a scrivere come parlano non va confusa con le innumerevoli forme di contaminazione e di interazione tra scritto e parlato che caratterizzano molti dei testi reali. Queste ultime, infatti, sono esse stesse un artificio, il frutto di una convenzione, di una scelta consapevole (LAVINIO 2011, p. 15).

88. Come le univerbazioni *avvolte* (3B ITI); *affianco ad un'altra persona* (4A ITI).

89. Come nell'espressione *senza condizione di causa* (studente di 5A ITI) al posto di *senza cognizione di causa*.

90. È interessante a tale proposito l'intervento dell'Accademico della Crusca Rosario Coluccia dal titolo *Scrivere a mano* (novembre 2020), consultabile al seguente link <https://accademiadellacrusca.it/it/contenuti/scrivere-a-mano/8086> (data ultima consultazione: 28-10-2023). Sull'importanza dell'uso del corsivo e della scrittura manuale e sulle sue implicazioni cognitive, pedagogiche e psico-pedagogiche cfr. NATTA 2016 e relativa bibliografia.

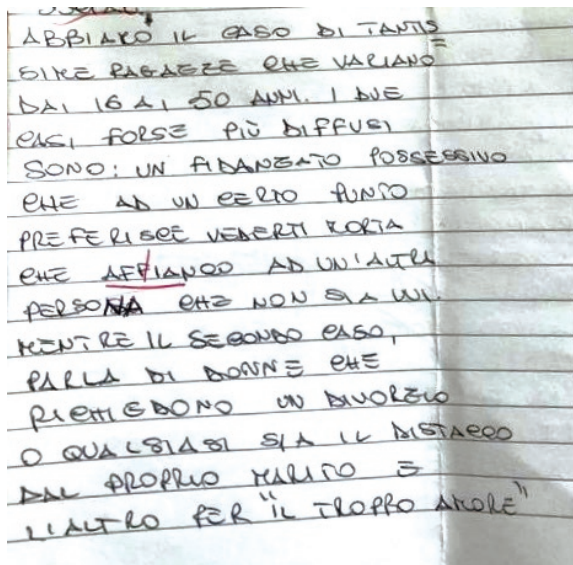


Fig. 3. Particolare di un elaborato svolto da una studentessa della classe IV A Istituto tecnico industriale (indirizzo Tessile).

della grafia manuale nella nostra scuola»<sup>91</sup> con le «lacune e distorsioni»<sup>92</sup> presenti nelle *Indicazioni nazionali* per il primo ciclo<sup>93</sup>, che peraltro non fanno mai riferimento esplicitamente all'apprendimento del *corsivo*.

È evidente, dunque, che le basi mal poste nel primo ciclo in relazione all'apprendimento della grafia «danno origine alle affrettate diagnosi di dislessia, disgrafia e discalculia e ai successivi penosi percorsi “alternativi e compensativi” riservati agli alunni “certificati”»<sup>94</sup>.

Nel considerare la ricezione delle consegne da parte degli studenti e nel valutare la formulazione di specifiche forme di scrittura, quali l'articolo di giornale, la recensione, l'analisi e il commento di un testo, la produzione di un elaborato argomentativo, si osserva che la debole padronanza linguistica pregiudica innanzitutto la comprensione dei

testi oggetto di analisi e talvolta della consegna stessa, nel momento in cui essa viene espressa in modo più articolato. Inoltre il fatto di non padroneggiare la lingua e le sue varietà rende i testi prodotti dagli studenti non sempre coerenti con la situazione comunicativa o con le forme di scrittura richieste dalla consegna. Infine una tendenza generalizzata alla superficialità impedisce l'accuratezza e la profondità dell'analisi e rende spesso incoerente o inefficace l'argomentazione, peraltro inficiata dalla difficoltà di organizzare e di gerarchizzare i concetti.

## LA CORREZIONE E LA VALUTAZIONE

La correzione e la valutazione delle prove scritte degli studenti sono momenti cruciali nel processo didattico<sup>95</sup>, ma spesso denotano genericità e scarsa consapevolezza. Per essere efficace la valutazione presuppone una chiara definizione dei criteri a cui riferirsi e dell'oggetto da valutare, il quale rappresenta a sua volta l'obiettivo di un lavoro didattico mirato e finalizzato.

Sulla base dei dati raccolti s'intende ora riflettere sugli aspetti su cui si appunta la correzione dei docenti e sugli stili di correzione cui si fa maggiormente ricorso, considerando anche gli strumenti, i parametri di valutazione e i tipi di giudizio formulati.

Gli elementi principalmente segnalati e corretti dai docenti riguardano il contenuto, l'ortografia, la morfosintassi, la punteggiatura, anche se molti aspetti sfuggono, soprattutto quando coinvolgono l'organizzazione testuale<sup>96</sup>. Non si fa cenno alla mancata paragrafazione né si nota alcun riferimento

91. SABATINI 2023, p. 146.

92. *Ibidem*.

93. Emanate con Decreto Ministeriale del 16 novembre 2012, n. 254.

94. SABATINI 2023, p. 146.

95. Su tali aspetti cfr. SERIANNI – BENEDETTI 2009, pp. 93-153.

96. Non si rilevano, ad esempio, alcune improprietà nell'uso del relativo, le referenze ambigue del gerundio, le ellissi del soggetto, i pleonasmii, le frasi segmentate con dislocazioni. A proposito di queste ultime, in particolare,

al periodare per giustapposizione, che potrebbe essere una valida soluzione stilistica, se fosse frutto di una scelta consapevole, coerente con il testo formulato e con il contesto comunicativo. Sul piano del lessico si rileva talvolta qualche sostituzione intesa a correggere forme errate; tuttavia non si tende a segnalare la povertà espressiva, evidenziata da alcune improprietà, come l'abuso del generico *fare*, le ripetizioni, il ricorso a forme colloquiali o gergali non coerenti con il contesto.

Riferendoci agli stili di correzione individuati da Serafini<sup>97</sup>, possiamo dire che negli elaborati analizzati prevale una tendenza «rilevativa», ossia il docente segnala l'errore con delle linee, aggiungendo talvolta commenti (come «Non hai ben compreso il testo»); quando la correzione riguarda una parola o una breve frase, spesso ci si serve anche della modalità «risolutiva», di riscrittura del testo, sostituendo alle forme errate quelle corrette. Solo in qualche caso si ricorre alla modalità «classificatoria», con la quale il docente segnala e cataloga la forma errata, stimolando lo studente a intervenire autonomamente con la correzione.

Sporadicamente si adoperano delle griglie come strumento di valutazione, per lo più solo quando si somministrano prove di simulazione finalizzate all'esercitazione per l'esame di Stato. Nella quasi totalità dei casi analizzati, dunque, i docenti esprimono una valutazione generica e approssimativa. La griglia è importante, ma non va intesa come uno strumento autoreferenziale, scelto a caso: c'è un legame molto stretto, per così dire consequenziale, tra operato didattico, elaborazione della prova e strutturazione della griglia<sup>98</sup>. Inoltre quest'ultima, perché sia uno strumento funzionale e operativo, deve essere formulata in modo chiaro né deve essere troppo particolareggiata nella distinzione dei livelli corrispondenti ai diversi punteggi, altrimenti si rischia di cadere in una forma di ambiguità di segno opposto rispetto a quella che si ha in assenza di tale strumento. Per esempio, considerando la griglia per la valutazione degli elaborati di tipologia A, B e C, in relazione all'indicatore generale ministeriale «Coesione e coerenza testuale» (fig. 4), non è ben chiara la distinzione (operata dai docenti che hanno formulato la griglia) tra «Il testo non si presenta del tutto coeso ed anche la coerenza evidenzia disomogeneità in diversi punti dell'argomentazione» (punteggio 5) e «Il testo si presenta solo a tratti coeso e le argomentazioni sono poco coerenti tra loro» (punteggio 4).

Nella formulazione dei giudizi, spesso molto sintetici, si fa ricorso per lo più alla generica dicotomia “forma” e “contenuto”<sup>99</sup>, quest'ultimo inteso più che altro solo come quantità di informazioni, senza tener conto dell'organizzazione delle stesse. Il riferimento alla “forma” risulta alquanto fumoso, in quanto il più delle volte non si danno precise indicazioni sulle criticità rilevate oppure ci si serve di un'aggettivazione generica<sup>100</sup>. In alcune prove le osservazioni dei docenti esulano dal riferimento alla produzione scritta ed investono aspetti non pertinenti, come le opinioni espresse dallo studente o il suo comportamento rispetto a qualcosa<sup>101</sup>. Talvolta nella formulazione del giudizio si nota che i parametri di

---

la segnalazione da parte del docente non ha un fine, per così dire, “sanzionatorio”, ma dovrebbe essere un invito a riflettere sulla pertinenza o meno di tale struttura in relazione al tipo di testo prodotto e alla situazione comunicativa (a tale proposito cfr. SABATINI 2023, pp. 110 e 132). Talvolta, poi, le correzioni sono errate e fuorvianti: in un elaborato (1A ITI) l'espressione *a seguito di* viene corretta con *a seguito ad*; in un altro (4B ITE), nel far notare l'errata *consecutio temporum*, un docente scrive: «Attenta ha [sic] coordinare i verbi».

97. SERAFINI 1985, pp. 114-117.

98. MATTHIAE 2010, p. 107.

99. Si considerino i seguenti esempi: «Il contenuto è mediocre e la forma è quasi sempre chiara»; «Elaborato più che sufficiente per forma e contenuto»; «Elaborato buono per contenuto e discreto per forma e lessico».

100. Come nell'espressione «Forma scorrevole».

101. Ad esempio, nella valutazione delle produzioni scritte relative al tema sul consumo di alcolici da parte dei giovani si leggono giudizi di tal genere: «Dato che bevi, non capisco con quale faccia tosta fai la morale! Attento agli

valutazione non sono coerenti con la forma di scrittura assegnata. Nel caso dell'articolo di giornale, per esempio, ci si riferisce ai parametri «Aderenza alla traccia», «Capacità logico-critica» e «Padronanza linguistica», i primi due poco pertinenti in relazione a un tipo di scrittura giornalistica, l'ultimo troppo generico, in quanto non si fa riferimento alle peculiarità dello stile di un articolo.

GRIGLIA DI VALUTAZIONE PRIMA PROVA SCRITTA ESAMI DI STATO a. s. 2019-20		
Indicatori generali ministeriali	Descrittori	Punteggio
<i>Ideazione, pianificazione e organizzazione del testo</i>	Ideazione, pianificazione e organizzazione del testo risultano originali e strutturate in maniera eccellente	10
	Ideazione, pianificazione e organizzazione del testo risultano rigorose e ben strutturate	9
	Ideazione, pianificazione e organizzazione del testo risultano chiare e costruttive	8
	Ideazione, pianificazione e organizzazione del testo risultano adeguate e lineari	7
	Ideazione, pianificazione e organizzazione del testo risultano globalmente adeguate e rispondenti al livello base di competenza richiesto	6
	Ideazione, pianificazione e organizzazione del testo risultano disorganizzate in alcuni punti ma accettabili nell'elaborazione	5
	Ideazione, pianificazione e organizzazione del testo risultano confuse in alcune parti e molte sono le imprecisioni	4
	Il testo risulta privo di un'organica pianificazione e incerto nell'ideazione di base	3
	Il testo risulta a tratti mancante nella pianificazione e nell'ideazione di base.	2
	Il testo risulta completamente mancante di pianificazione e nell'ideazione di base. L'elaborato è consegnato in bianco	1
<i>Coesione e coerenza testuale</i>	Il testo è caratterizzato da un'eccellente coesione e chiarezza espositiva supportato da argomentazioni pienamente coerenti ed originali	10
	Il testo è caratterizzato da uno svolgimento pienamente coeso e fondato su evidenti e chiare relazioni logiche	9
	Il testo presenta un buon livello di coesione e coerenza	8
	Il testo presenta uno sviluppo lineare in tutte le sue parti	7
	Il testo presenta uno sviluppo globalmente rispondente al livello base di competenza richiesto	6
	Il testo non si presenta del tutto coeso ed anche la coerenza evidenzia disomogeneità in diversi punti dell'argomentazione	5
	Il testo si presenta solo a tratti coeso e le argomentazioni sono poco coerenti tra loro	4
	Il testo è scarsamente coeso e le argomentazioni sono slegate o contraddittorie tra loro	3
	La coesione e la coerenza del testo sono quasi del tutto assenti	2
	La coesione e la coerenza del testo sono del tutto assenti. L'elaborato è consegnato in bianco.	1
<i>Ricchezza e padronanza lessicale</i>	Bagaglio lessicale ricco e ricercato. Uso puntuale del linguaggio tecnico	10
	Bagaglio lessicale ricco, ottima padronanza linguistica	9
	Bagaglio lessicale buono, uso appropriato dello stesso	8
	Bagaglio lessicale discreto, uso adeguato dello stesso	7
	Bagaglio lessicale essenziale, uso rispondente al livello base di competenza richiesto	6
	Bagaglio lessicale a tratti ripetitivo e padronanza lessicale incerta	5
	Lessico impreciso e scarsa padronanza dello stesso	4
	Lessico spesso ripetitivo con presenza di alcune improprietà linguistiche	3
	Lessico ripetitivo e povero usato in maniera del tutto impropria	2
	Lessico assente. L'elaborato è consegnato in bianco	1
<i>Correttezza grammaticale (ortografia, morfologia, sintassi); uso corretto ed efficace della punteggiatura</i>	Correttezza grammaticale ineccepibile. Uso impeccabile della punteggiatura	10
	Correttezza grammaticale accurata. Ottimo ed efficace l'uso della punteggiatura	9
	Correttezza grammaticale e uso della punteggiatura chiari e corretti	8
	Correttezza grammaticale e uso della punteggiatura corretti anche se con qualche leggera imprecisione	7
	Correttezza grammaticale e uso della punteggiatura aderenti ai livelli di base di competenza richiesti	6
	Correttezza grammaticale e uso della punteggiatura non del tutto lineare. Qualche errore sistematico	5
	Errori di morfologia e sintassi scorrette in più punti. Punteggiatura approssimativa	4
	Errori diffusi e significativi a diversi livelli. Punteggiatura approssimativa e, in alcuni punti, completamente scorretta	3
	Errori diffusi e gravi a tutti i livelli. Punteggiatura scorretta e a tratti inesistente	2
	L'elaborato è consegnato in bianco	1
<i>Ampiezza e precisione delle conoscenze dei riferimenti culturali</i>	Conoscenze precise, approfondite ed ampiamente articolate. Riferimenti culturali eccellenti	10
	Conoscenze ricche e puntuali. Riferimenti culturali di ottimo livello	9
	Conoscenze pertinenti ed esaurienti. Opportuni riferimenti culturali	8
	Conoscenze appropriate ed esaurienti. Riferimenti culturali di livello discreto	7
	Conoscenze essenziali globalmente corrette e aderenti ai livelli di base di competenza richiesti. Adeguate i riferimenti culturali	6
	Conoscenze superficiali ed imprecise. Qualche tentativo di riferimento culturale	5
	Conoscenze modeste, spesso imprecise. Pochi e confusi i riferimenti culturali	4
	Conoscenze limitate ed in più punti errate. Scarsi ed impropri i riferimenti culturali	3
	Conoscenze molto limitate e quasi del tutto errate. Quasi del tutto assenti i riferimenti culturali	2
	Conoscenze e riferimenti culturali del tutto assenti. L'elaborato è consegnato in bianco	1
<i>Espressione di giudizi critici e valutazioni personali</i>	Elaborazione logico-critica ed espressiva corretta, organica e puntuale. Organiche e molto originali le valutazioni personali	10
	Elaborazione logico-critica ed espressiva corretta ed organica. Valutazioni personali motivate, approfondite e a tratti originali	9
	Elaborazione logico-critica ed espressiva corretta ed organica. Valutazioni personali coerenti ed adeguatamente approfondite	8
	Elaborazione logico-critica ed espressiva corretta. Valutazioni personali chiare e lineari	7
	Elaborazione logico-critica ed espressiva sostanzialmente corretta e coerente con i livelli di base di competenza richiesta	6
	Elaborazione logico-critica ed espressiva mediocre/incerta. Alcune parti della traccia non sono sviluppate in modo adeguato	5
	Elaborazione logico-critica ed espressiva non del tutto appropriata. Alcune considerazioni sviluppate non sono pertinenti alla traccia	4
	Elaborazione logico-critica ed espressiva parziale e non appropriata. Giudizi critici e valutazioni personali son solo accennati	3
	Elaborazione logico-critica ed espressiva inadeguata e con errori	2
	Elaborazione logico-critica ed espressiva completamente assente. L'elaborato è consegnato in bianco	1

Fig. 4. Griglia di valutazione utilizzata nelle classi del secondo biennio e del quinto anno di liceo classico ed elaborata dai docenti sulla base degli indicatori generali ministeriali relativi alla prima prova d'esame (tipologie A, B e C).

errori!»; «Attenzione agli errori gravi! Sono contenta che non bevi, sei un ragazzo intelligente»; «Stai attenta agli errori d'ortografia... Sono contenta del tuo modo sano di divertirti»; «Non bisogna essere ipocriti... soprattutto se si beve... comunque spero che il tuo sabato sera sia contenuto... Attento agli errori».



## CONCLUSIONI

Gli studi sulla complessità e specificità della lingua scritta, che si acquisisce attraverso meccanismi non spontanei, ma (soprattutto a livello della frase complessa) riflessi, dunque attraverso un processo strutturato lungo il circuito grafico visivo che coinvolge le nostre facoltà percettive e cognitive e che si protrae in un lungo arco di tempo, corrispondente all'età scolare, nonché le ricerche condotte soprattutto negli ultimi anni sulla scrittura formale e sulle deboli competenze linguistiche degli studenti universitari<sup>102</sup> evidenziano la grande responsabilità della scuola e il ruolo cruciale che essa riveste nel processo di costruzione della padronanza linguistica.

Paradossalmente, a causa di una mancata o superficiale ricezione da parte dei responsabili dell'istituzione scolastica delle acquisizioni delle scienze linguistiche e cognitive, accade che la didattica della scrittura, che dovrebbe essere il fulcro dell'insegnamento dell'italiano, sia in realtà l'anello debole di esso. La genericità e astrattezza delle indicazioni normative e una formazione della classe docente non sempre in linea con le novità della ricerca glottodidattica alimentano l'idea secondo cui l'insegnamento della grammatica (disgiunto dalla riflessione sulla testualità e sulla pragmatica della comunicazione) abbia un ruolo secondario e ancillare rispetto a quello della letteratura. Pertanto è generalizzata la tendenza ad accelerazioni e anticipazioni, al fine di giungere quanto prima allo studio del testo letterario. Negli anni, inoltre, le occasioni di confronto con la scrittura a scuola si diradano sempre più, per cui, in genere, nel secondo biennio e nel quinto anno della secondaria di secondo grado si scrive quasi solo per le verifiche periodiche. Il più delle volte, poi, la pratica della scrittura si riduce a un'attività estemporanea, casuale, avulsa da un curriculum di cui rappresenti un tassello in un processo finalizzato al raggiungimento di obiettivi chiari ed espliciti. Dimostrano ciò la genericità di alcune consegne, l'ambiguità della valutazione, l'assenza di una contestualizzazione dell'attività di scrittura, il che veicola l'idea implicita che esista una sola lingua e non una varietà da adattare ai diversi contesti e situazioni comunicative.

Si rende, dunque, necessario a tutti i livelli (sia sul piano normativo sia nel sistema di formazione dei docenti e nella prassi didattica) un serio e concreto ripensamento dell'insegnamento dell'italiano sulla base delle scienze linguistiche e cognitive, che si traduca nella strutturazione di un curriculum verticale (dalla scuola primaria alla secondaria di secondo grado), coerente con l'idea della gradualità e progressione degli interventi didattici.

Peraltro, anche a fronte di un'inadeguatezza delle norme, non ci si deve affatto nascondere dietro l'alibi della fumosità e genericità delle indicazioni per giustificare una prassi altrettanto generica e caotica. È, anzi, fondamento della professionalità docente una formazione permanente, che consenta di riflettere criticamente sul proprio operato, mettendo in discussione e rivedendo pratiche e scelte didattiche alla luce di nuovi percorsi di ricerca.

---

102. Cfr. i riferimenti bibliografici in RESTIVO 2022, pp. 813-818.

## ABBREVIAZIONI BIBLIOGRAFICHE

- COLOMBO 2002a = A. Colombo, “Tipi e forme testuali nel curriculum di scrittura”, in *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all’esame di Stato. Idee per un curriculum*, a cura di A.R. Guerriero, Firenze 2002: 43-61, consultabile al link: <https://giscel.it/wp-content/uploads/2018/04/Adriano-Colombo-Tipi-e-forme-testuali-nel-curriculum-di-scrittura.pdf> (data ultima consultazione: 28-10-2023).
- COLOMBO 2002b = A. Colombo, “L’analisi di testi: la formulazione delle consegne”, in *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all’esame di Stato. Idee per un curriculum*, a cura di A.R. Guerriero, Firenze 2002: 173-193, consultabile al link: <https://giscel.it/wp-content/uploads/2018/04/Adriano-Colombo-Lanalisi-di-testi-la-formulazione-delle-consegne.pdf> (data ultima consultazione: 28-10-2023).
- COLOMBO 2011 = A. Colombo, “*A me mi*”. *Dubbi, errori, correzioni nell’italiano scritto*, Milano 2011.
- DELLA PUTTA 2020 = P. Della Putta, “Difficoltà di adattamento al contesto comunicativo nella scrittura di studenti universitari italofoeni e non italofoeni. Il ruolo dell’esperienza varietistica nella didattica della L1 e della L2”, in *La scrittura per l’apprendimento dell’italiano L2*, a cura di R. Grassi, Firenze 2020: 209-224.
- FARIOLI 2015 = M. Farioli, “Le vestali della classe media. Funzioni politiche della femminilizzazione dell’insegnamento nella scuola italiana”, in *Dialoghi* 6, 2015: 40-49, consultabile al link: [http://www.dialoghi.org/files/Dialoghi\\_Monografico\\_Donne-e-lavoro\\_completo.pdf](http://www.dialoghi.org/files/Dialoghi_Monografico_Donne-e-lavoro_completo.pdf) (data ultima consultazione: 28-10-2023).
- FERRARI *et al.* 2019 = *Punteggiatura, sintassi, testualità nella varietà dei testi italiani contemporanei*, a cura di A. Ferrari - L. Lala - F. Pecorari - R.S. Weber, Firenze 2019.
- GISCEL Lombardia, *Correggere gli scritti degli alunni. Indagine sulle metodologie utilizzate dai docenti negli interventi sugli elaborati scritti*, 2021, consultabile al link: <https://giscel.it/wp-content/uploads/2022/01/articolo-giscel-lombardia.pdf> (data ultima consultazione: 28-10-2023).
- GUERRIERO 2019 = A.R. Guerriero, “Quadri teorici, pratiche didattiche e tipi di protocolli delle prove di scrittura”, in *Italiano LinguaDue* 1, 2019: 166-176.
- LAVINIO 1991 = C. Lavinio, “I problemi della scrittura”, in *La lingua degli studenti universitari*, a cura di C. Lavinio - A. A. Sobrero, Firenze 1991: 13-30, consultabile al link: <https://giscel.it/wp-content/uploads/2019/11/Cristina-Lavinio-I-problemi-della-scrittura.pdf> (data ultima consultazione: 28-10-2023).
- LAVINIO 2011 = C. Lavinio, “Testi scritti e testi orali: differenze, interazioni, intersezioni”, in *Educare alla scrittura*, a cura di M. T. Calzetti – L. Panzeri Donaggio, LEND 2011: 1-13, consultabile al link [http://www.lend.it/italia/images/archiveslend/documenti/archivio\\_quaderni/LAVINIO%20testi%20scritti%20e%20testi%20orali.%20Differenze%20Interazioni%20Intersezioni.pdf](http://www.lend.it/italia/images/archiveslend/documenti/archivio_quaderni/LAVINIO%20testi%20scritti%20e%20testi%20orali.%20Differenze%20Interazioni%20Intersezioni.pdf) (data ultima consultazione: 28-10-2023).
- LAVINIO 2021 = C. Lavinio, *Testi a scuola. Tra lingua e letteratura*, Firenze 2021.
- LAVINIO 2022 = C. Lavinio, “Consapevolezze linguistiche e testuali per capire i testi letterari”, in *Italiano LinguaDue* 1, 2022: 507-516.
- LO DUCA 2004 = M.G. Lo Duca, *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull’insegnamento della grammatica dell’italiano*, Roma 2004.
- MATTHIAE 2010 = C. Matthiae, “Valutazione della produzione scritta: parametri, griglie e soggettività”, in *Italiano LinguaDue* 1, 2010: 104-110.

- NATTA 2016 = F. Natta, "Corsivo vs computer. Perché scrivere a mano. Percorsi cognitivi e orizzonti di ricerca", in *Studium Educationis* 2, 2016: 23-34.
- PALERMO - SALVATORE 2019 = *Scrivere nella scuola oggi. Obiettivi, metodi, esperienze*. Atti del secondo Convegno nazionale ASLI Scuola (Siena, Università per Stranieri, 12-14 ottobre 2017), a cura di M. Palermo - E. Salvatore, Firenze 2019.
- PRADA 2016 = M. Prada, "Scritto e parlato, il parlato nello scritto. Per una didattica della consapevolezza diamesica", in *Italiano LinguaDue* 2, 2016: 232-260.
- RESTIVO 2022 = M.L. Restivo, "L'italiano scritto degli studenti universitari: prime osservazioni sul corpus UniverS-Ita", in *Italiano LinguaDue* 1, 2022: 797-818.
- RIZZOLATTI - SINIGAGLIA 2006 = G. Rizzolatti - C. Sinigaglia, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni a specchio*, Milano 2006.
- ROSSI 2020 = F. Rossi, "Per una tipologia dell'errore sulla base di elaborati scritti in lingua italiana di studenti L1 e L2", in *Italiano LinguaDue* 1, 2020: 159-185.
- SABATINI 2012 = F. Sabatini, "Il «tema» sotto inchiesta", in IDEM, *L'italiano nel mondo moderno. Vol. 3: Spazi culturali e lingue per l'individuo*, Napoli 2012: 91-97.
- SABATINI 2023 = F. Sabatini, *Italia: lingue e territori. Saggi scelti dal 2011 al 2023*, a cura di V. Coletti - R. Coluccia - P. D'Achille - N. De Blasi - D. Proietti, Firenze 2023.
- SABATINI - CAMODECA 2022 = F. Sabatini - C. Camodeca, *Grammatica valenziale e tipi di testo*, Roma 2022.
- SERAFINI 1985 = M.T. Serafini, *Come si fa un tema in classe*, Milano 1985.
- SERIANNI 2015 = L. Serianni, *Leggere, scrivere, argomentare. Prove ragionate di scrittura*, Roma-Bari 2015.
- SERIANNI - BENEDETTI 2009 = L. Serianni - G. Benedetti, *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Roma 2009.
- UJCICH 2022 = V. Ujcich, "Correggere uno 'gliommero'. Le correzioni di 200 docenti a una sequenza di testo", in *Italiano LinguaDue* 2, 2022: 524-546.
- VERTECCHI 2019 = B. Vertecchi, "La mano e l'intelligenza", in PALERMO - SALVATORE 2019: 37-42.
- WOLF 2009 = M. Wolf, *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, trad. it. a cura di S. Galli, Milano 2009 (ed. orig. 2007).
- WOLF 2018 = M. Wolf, *Lettore, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*, trad. it. a cura di P. Villani, Milano 2018 (ed. orig. 2018).