



**Esami di Stato II ciclo.
Valutazione dei livelli di apprendimento. Prove scritte**

**IL QUADRO DI RIFERIMENTO
PER LA VALUTAZIONE DELLA PRIMA PROVA
DELL'ESAME di STATO di II CICLO**

A cura dell'Accademia della Crusca e dell'INVALSI

INDICE

1. UNA VALUTAZIONE PIÙ OGGETTIVA PER UNA VARIETÀ DI TIPI DI PROVA	p. 3
2. LE COMPONENTI DELLA PADRONANZA LINGUISTICA	5
2.1. Il concetto di competenza	5
2.2. Le singole competenze	5
I. Competenza testuale	5
II. Competenza grammaticale	7
III. Competenza lessicale-semantica	9
IV. Competenza ideativa	9
3. I DESCRITTORI DI CIASCUNA COMPETENZA	10
3.1. Impostazione e articolazione testuale complessiva	10
3.2. Uso delle strutture grammaticali e del sistema ortografico e interpuntivo	12
3.3. Disponibilità di risorse lessicali e al dominio della semantica	16
3.4. Capacità di elaborazione e ordinamento delle idee	18
4. CARATTERISTICHE DEI QUATTRO TIPI DI PROVA SCRITTA	20
4.1. Tipo A. Analisi e commento di un testo letterario	20
4.2. Tipo B. Saggio breve (B 1) o articolo di giornale (B2) (nei diversi ambiti disciplinari)	21
4.3. Tipo C. Trattazione di un argomento di carattere storico	22
4.4. Tipo D. Svolgimento di un tema su un argomento di ordine generale	22
5. LA SCHEDA DI VALUTAZIONE	23
6. LA SCALA DEI LIVELLI DI COMPETENZA E L'ATTRIBUZIONE DEI PUNTEGGI	24
APPENDICE: Approfondimento di nozioni generali e documentazione di usi linguistici talora ritenuti decisamente erronei, tollerabili invece in una scrittura di tono medio	25

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

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

La varietà dei tipi di prova risponde alla necessità di offrire ai candidati modalità superficialmente diverse, ma intrinsecamente equipollenti, per dimostrare la propria **padronanza della lingua italiana**: una dimostrazione da dare attraverso prestazioni che, per la verità, solo in due casi (tipologie A e B) si avvicinano alquanto alle pratiche della comunicazione reale, mentre negli altri due casi (tipologie C e D) ne restano decisamente lontane. Le prestazioni richieste mettono comunque in moto, sia pure attraverso percorsi diversi, in varia misura le stesse capacità linguistiche fondamentali: la capacità di lettura e comprensione dei testi forniti (si tratti pure della breve traccia di un "tema"); la capacità di comporre un testo scritto rapportandosi a un definito destinatario (dimensione totalmente taciuta in C e D); la capacità di oggettivare i meccanismi della lingua (ai vari livelli: fonologico; morfosintattico; lessicale-semantic) anche nella sua forma grafica (ortografia; punteggiatura; disposizione spaziale dello scritto). Le stesse prestazioni consentono, nel loro insieme, di far emergere e rendere osservabili le capacità cognitive (coerenza logica; organizzazione delle idee; capacità critiche) dell'esaminando e il suo possesso di contenuti.

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

La **Scheda di valutazione** che viene proposta nel paragrafo 5, a conclusione e corredo del percorso illustrativo fornito nei paragrafi 2-4, costituisce un perfezionamento progressivo di precedenti strumenti¹, già fondati sulla base di una scomposizione della padronanza linguistica in singole competenze. La maggiore messa a fuoco del profilo delle competenze linguistiche, mediante una rivisitazione e riorganizzazione dei loro descrittori, e la ponderazione delle risultanze delle prove scritte degli ultimi anni hanno permesso di rendere più affinato tale strumento; pur nei limiti propri delle operazioni di valutazione, specialmente in un ambito di prestazioni come quello della padronanza e dei molteplici usi della lingua primaria di ciascun individuo, permette di avvicinare la Scuola alle risorse offerte dalle scienze linguistiche e pedagogiche odierne. I modelli teorici che vi sono sottesi vengono dichiarati e brevemente esplicitati nelle pagine che precedono la Scheda vera e propria, allo scopo di renderli più prossimi alle esigenze del valutatore e al momento del suo lavoro.

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

La massima parte delle considerazioni svolte in questo fascicolo vertono sulla *facies* linguistica che presentano gli elaborati da valutare, ma ciò non significa che il valutatore non debba considerare gli aspetti di "contenuto". Questi sono sussunti anche nella forma espressiva che il candidato dà al proprio testo, specialmente per quanto riguarda la chiarezza e la consistenza delle conoscenze esposte, elementi che rientrano anche nell'ambito della competenza ideativa ("Capacità di elaborazione e ordinamento delle idee"). Ma certamente questi e altri dati fattuali (riferimenti cronologici, nomi, titoli di opere, ecc.) vanno considerati collateralmente, in positivo o in negativo, in sede di un giudizio di secondo livello che trova espressione nella prevista "Valutazione globale" (quadro finale della "Scheda di valutazione").

* * *

¹ L'INVALSI aveva già prodotto una scheda di valutazione elaborata dalle proff. Lina Grossi e Silvana Serra (2001), sostituita nel 2008 dalla scheda prodotta, insieme con un fascicolo di istruzioni, dal gruppo di lavoro costituito dall'Accademia della Crusca e guidato dal prof. Francesco Sabatini (collaboratori proff. Massimo Bellina, Angela Frati, Maurizio Moschella, Domenico Proietti). La presente edizione riveduta del fascicolo e della scheda si deve al nuovo gruppo di lavoro costituito dall'Accademia della Crusca (proff. Francesco Sabatini, coordinatore, Luca Serianni, Domenico Proietti), affiancato dal gruppo costituito dall'INVALSI (proff. Lina Grossi, responsabile del progetto, Daniela Notarbartolo, Mariateresa Sarpi) e dal consulente prof. Dario Corno.

2. LE COMPONENTI DELLA PADRONANZA LINGUISTICA

2.1. *Il concetto di competenza.* Nel linguaggio scolastico (generale e di legge) *padronanza linguistica* è locuzione comune che indica riassuntivamente: **i**) il possesso ben strutturato di una lingua (o di più lingue) e **ii**) la capacità di servirsene per i vari scopi comunicativi. In sede più scientifica si usa, per esprimere tale nozione, prevalentemente il termine **competenza** (dall'inglese *competence*), che viene riferito ai due campi, quello della *competenza grammaticale* e quello della *competenza comunicativa* (o pragmatica o testuale²), entrambe appunto utilizzate nella concreta produzione di enunciati (**esecuzione**). L'una e l'altra competenza (grammaticale e comunicativa) vengono acquisite e interiorizzate dall'individuo attraverso l'uso e costituiscono una sua dotazione inconscia³, al punto che anche chi è del tutto privo di istruzione scolastica ne è fornito, ovviamente al suo livello. Ma i processi di istruzione incidono fortemente su questo terreno e sviluppano gradi più elevati e complessi delle facoltà linguistiche individuali, tra l'altro introducendo in esse la *conoscenza riflessa* dei fatti linguistici e l'uso della *lingua scritta*.

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

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

I. Competenza testuale: relativa all'impostazione e all'articolazione complessiva del testo.

Tale competenza riguarda l'insieme delle caratteristiche che rendono un messaggio adeguato alla situazione, cioè all'intenzione dell'emittente e alle attese del ricevente. La prima valutazione

² I tre aggettivi *comunicativo*, *pragmatico* e *testuale* riferiti all'uso della lingua si possono ritenere praticamente sinonimi (e quindi nei nostri discorsi li alterneremo): essi indicano la produzione di messaggi i quali non sono pure espressioni linguistiche, ma hanno appunto lo scopo di comunicare realmente qualcosa a un determinato destinatario e di produrre degli effetti su di lui (ottenere la comprensione, indurlo a determinate azioni); i messaggi che hanno questa finalità e le caratteristiche che la realizzano vengono anche chiamati "testi".

³ *Competenza*: «La conoscenza inconscia da parte del parlante delle regole che governano la sua lingua» (*Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica*, diretto da Gian Luigi Beccaria, Nuova edizione, Torino, Einaudi, 2004, p. 159). Vedi i §§ seguenti.

di un testo deve mirare a cogliere in esso i caratteri propri della “testualità”, quelli che rivelano nell’autore .

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

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

Si forniscono qui alcune precisazioni sugli aspetti caratterizzanti della “testualità”.

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

Bisogna dunque rifarsi a una **generale tipologia di situazioni e intenzioni comunicative** per derivarne **una generale tipologia di testi**. I parametri massimi che permettono di tipologizzare le situazioni e intenzioni comunicative, e quindi i testi che ne dipendono, sono quelli che – stando ai caratteri della civiltà storicamente definita in cui viviamo – pongono a un polo estremo la necessità di *vincolare il più possibile l’interpretazione del testo* e al polo opposto la necessità di *lasciare all’interprete un’ampia libertà d’interpretazione*. Si possono così individuare “**testi rigidi**”, che espongono concetti molto precisi, con basso numero di impliciti, impiego di termini tecnici, assenza di linguaggio figurato, enunciati costruiti come frasi-tipo⁴ (sono tali i testi normativi ufficiali, i regolamenti, i testi di stretta definizione scientifica o tecnica), e “**testi elastici**”, che presentano molti tratti opposti ai precedenti (sono tali i testi propriamente letterari, specialmente quelli poetici). Tra i due termini estremi si colloca un’ampia serie di **testi di rigidità/elasticità intermedia**, quali sono quelli saggistici, d’informazione comune, esplicativi (come i manuali scolastici), di divulgazione e simili: in pratica, i testi più comunemente utilizzati e fatti produrre nelle attività scolastiche. Per ulteriori chiarimenti vedi L’APPENDICE.

Con una tipologia dei testi, ben argomentata e riconoscibile, che ci permetta di ragionare a partire dalla “superficie” dei testi, potremo giudicare della loro natura e delle loro intrinseche

⁴ Per la nozione di *frase-tipo* vedi nel paragrafo dedicato alla *competenza grammaticale*. Con il termine *enunciati* (spiegato nello stesso luogo) si indicano i segmenti di testo, comunque formati, compresi tra due pause forti nel parlato e tra due segni d’interpunzione forte nello scritto.

qualità con criteri più definiti di quelli che suggeriscono una classificazione *a priori* in generi (argomentativo, narrativo, descrittivo, ...: tratti che si mescolano in molti testi) e una generica nozione di "stile", che distingue magari solo tra "formale" e "informale". Ad esempio: un testo poetico, che come sappiamo presenta sempre una grande creatività e libertà linguistica, è di per sé formale o informale? E un saggio breve (accostabile a un articolo di fondo come quelli assai spigliati del politologo G. Sartori o a una pagina di riflessioni come quelle del tipo "bustina di Minerva" di U. Eco) è formale o informale?

Qualche altra considerazione generale sulla competenza testuale.

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

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

Il concetto di "testo" e i caratteri della "testualità" si illuminano attraverso il confronto con il concetto di "sistema generale della lingua" o "grammatica", di cui si tratta nel paragrafo seguente.

II. Competenza grammaticale: relativa all'uso delle strutture grammaticali e del sistema ortografico e interpuntivo. Tali competenze riguardano la padronanza delle strutture di base della lingua, cioè di quello che propriamente si chiama **sistema generale della lingua**, definibile come

l'insieme degli elementi che costituiscono una lingua verbale, distribuiti sui livelli fonologico, morfologico, sintattico e lessicale e governati da regole di combinazione che, nell'ambito di quella lingua, permettono di formare unità (parole e frasi) dotate di significato.

L'intero sistema generale della lingua è depositato nella mente del parlante e viene da questi utilizzato, nel parlato spontaneo, automaticamente, specie per quanto riguarda la fonologia, la morfologia e la struttura sintattica fondamentale della frase. La partecipazione consapevole (o "pianificazione") della mente subentra nelle costruzioni più elaborate, anche parlate, e in genere nella selezione del lessico; la consapevolezza diventa comunque nettamente maggiore nella produzione scritta, nella quale necessariamente interviene, a tutti i livelli, l'effetto dello **studio riflesso** attraverso processi d'istruzione guidata. È questo il campo di azione della disciplina chiamata scolasticamente **grammatica**, la quale mira appunto a rendere l'individuo consapevole dell'esistenza e del funzionamento del sistema linguistico posseduto e a presentargli anche altri

sistemi. È lo studio della “grammatica” che rende evidenti le particolarità morfologiche delle parole e le regole di collegamento sintattico tra le parole e giunge a mettere in luce la struttura portante dell’edificio che chiamiamo **frase** (sostanzialmente: la rete dei rapporti istituiti dal verbo con i suoi argomenti⁵). Questo studio fornisce anche una gamma di nozioni relative alle categorie che strutturano il pensiero ai livelli più complessi, quali: tempo, aspetto, modalità, diatesi, legati al verbo; rapporti di gradazione, inclusione, opposizione, legati agli elementi nominali (nomi aggettivi); numerabilità e non numerabilità, individualità e raggruppabilità delle entità del reale; ecc.

Anche ai fini di una corretta valutazione degli elaborati scritti è essenziale una chiara *distinzione tra l’oggetto di studio della “grammatica” e la realtà del prodotto testuale*. A tale distinzione si arriva definendo con esattezza il concetto di **frase**, non coincidente di per sé con i segmenti di un testo.

Le cosiddette “frasi di grammatica” o **frasi-tipo**, sono:

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

Costruzioni di tal genere possono essere, ad esempio: *Questo albero produce pochi frutti* o *Lo sciopero degli autobus è stato sospeso* o *Il nonno ha regalato una bicicletta al nipote*; sono espressioni di significato completo, anche se generico, non collegato a determinate finalità comunicative del parlante (sono puri atti locutivi). Solo osservando costruzioni di tale compiutezza ed essenzialità riusciamo a portare alla luce il sistema generale della lingua.

Ebbene, quando si tratta di rilevare la **competenza grammaticale** dell’alunno si deve far riferimento alle modalità d’uso del sistema della lingua (morfologia, concordanze, reggenze, appropriatezza di elementi pronominali, ecc.; nella scrittura, ortografia), non confondendo tale piano con quello della **realizzazione testuale** del sistema della lingua, perché nella realizzazione testuale l’impiego del sistema viene sottoposto ad altre regole, proprie della comunicazione (regole sostanzialmente di economia ed efficacia). Un aspetto subito evidente di tale differenza è dato dalla frequente non corrispondenza tra le frasi-tipo e i segmenti che di base che costituiscono un testo e che, comunemente chiamati anche frasi, in realtà hanno spesso una fisionomia del tutto diversa e vanno indicati con un altro termine, quello di **enunciati**. Si definisce appunto **enunciato**

un’espressione linguistica comunque formata, compresa tra due stacchi forti (fonici o grafici), che sia parte di un messaggio reale o da sola lo costituisca, e che ha senso compiuto perché è collegata ad altri enunciati o è legata a una data situazione comunicativa.

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

Tornando agli esempi di frase-tipo forniti poco sopra, ci si renderà facilmente conto che, in una situazione nota, o all'interno di un ampio brano di testo, un enunciato come *Pochi frutti!*, privo di verbo e di soggetto, può essere comunicativamente autosufficiente (e può anche far capire, ad esempio, che voglio tagliare quell'albero infruttifero); e così, l'enunciato *Sciopero sospeso* basta a far capire di quale evento specifico si tratta (e magari a segnalare che sto uscendo di casa per prendere i mezzi).

Per concludere: le frasi-tipo rappresentano un'entità del sistema generale della lingua; gli enunciati sono entità testuali⁶. Nella considerazione di un testo si ha propriamente a che fare con enunciati, di cui va giudicata la rispondenza alla dinamica informativa dell'intero testo. La correttezza grammaticale va osservata all'interno della struttura dell'enunciato, rispettandone la funzione. La mancanza del soggetto o di altri elementi fondamentali della frase (spesso proprio del verbo) non è di per sé un errore, perché può dipendere dalla dinamica testuale.

Tali nozioni vengono illustrate con esempi autentici nell'APPENDICE.

III. Competenza lessicale-semantica: relativa alla disponibilità delle risorse lessicali e al dominio della semantica. Il lessico costituisce il livello della lingua maggiormente sottoposto al controllo consapevole della nostra mente ed è, quindi, il più disponibile a crescere per effetto dell'istruzione. Nonostante questa forte connotazione di consapevolezza, che presiede alla gestione degli elementi lessicali, possiamo parlare di "competenza" (con le riserve già espresse nei paragrafi precedenti) anche in questo settore, considerando il grado di prontezza dell'individuo nel far ricorso almeno al proprio repertorio lessicale di base (sia nella comprensione, sia nella produzione) e i fenomeni di acquisizione passiva, dal proprio ambiente, di vocaboli o significati in voga, che attecchiscono specie nelle nuove generazioni senza che i parlanti abbiano coscienza dello scarto rispetto a usi consolidati (vedi ad es. l'uso del verbo *confrontarsi* nel significato di 'dialogare con qualcuno' o della locuzione *piuttosto che* nel significato di 'oppure', nonostante l'evidente confusione che ne nasce nell'interpretazione).

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

* * *

⁶ Da notare che nel linguaggio comune gli enunciati vengono chiamati ugualmente "frasi", ma la mancata distinzione terminologica rende difficile la riflessione sul funzionamento della lingua. Quando si descrivono tecnicamente i tratti della lingua, la distinzione tra *frasi* ed *enunciati* diventa indispensabile. Il termine di *frasi nominali* non definisce bene la natura, estremamente varia, di questi segmenti (a volte un semplice avverbio o un'esclamazione).

3. I DESCRITTORI ESSENZIALI DI CIASCUNA COMPETENZA

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

*

3.1. *Impostazione e articolazione testuale complessiva (I).*

- a) *Rispetto delle consegne (secondo il tipo di prova).* Ha valore per tutti i tipi di prova, anche se si può configurare in modi diversi. È fondamentale e intrinseco per l'esecuzione delle prove dei tipi A e B, nei quali è essenziale che il candidato si dedichi alla comprensione – molto puntuale in A, dove occorre seguire una vera pista, fornita dalla griglia, e almeno complessiva in B – dei testi forniti; ma è ben presente anche nei tipi C e D, nei quali occorre cogliere bene il contenuto delle “tracce” proposte per non “andare fuori tema”. – Rientra in questo descrittore anche il parametro del *registro linguistico complessivo* (ossia l'insieme dell'“impasto linguistico”) adeguato al tipo di testo: parametro più evidenziabile nelle prove dei tipi B, C e D, nei quali è più ampia la produzione personale di testo da parte del candidato (vi può apparire l'io parlante e la figura del destinatario, anche se non come persona reale), meno nell'elaborato del tipo A. Gli aspetti lessicali del registro sono da considerare più specificamente nell'ambito delle risorse lessicali **(III)**
- b) *Coerenza e coesione nello svolgimento del discorso.* La COERENZA è data dalla **congruenza di fondo tra le idee espresse** (informazioni, riferimenti, tesi sostenute e relativi argomenti di sostegno) e, naturalmente, dalla loro posizione e funzione nella costruzione logica del discorso testuale: progressione nei “movimenti compositivi”, quali la concessione, la contrapposizione, la spiegazione, la conseguenza, le deduzioni conclusive; la funzione particolarizzante (come quella degli esempi) e quella generalizzante (che si traduce in espressioni che denotano cognizioni di portata più ampia, del tipo *come sempre accade, come l'esperienza insegna*, e simili). La COESIONE è data dalla **saldezza, appropriatezza e chiarezza di tutte le connessioni** del tessuto linguistico, variamente incidenti secondo il tipo di testo (più “rigido” o più “elastico”: vedi § 2.2.I e APPENDICE). Coerenza e coesione sono entrambe aspetti fondamentali e strettamente interrelati, perché un testo sia

comunicativamente valido ed efficace. Vi è modo di constatare la presenza di questi tratti negli elaborati di tutte le tipologie di prova, anche se in misure e forme diverse: in modo più puntuale, attraverso il rilevamento e il commento (locale e finale) del candidato nell'elaborato di tipo A; con maggiore libertà organizzativa nei tipi B, C e D.

Poiché è sulla superficie linguistica che si manifesta l'intera capacità cognitiva dello scrivente, è importante che il valutatore tenga d'occhio i vari aspetti della coesione linguistica, che in pratica coinvolge tutte le parole del testo esaminato attraverso una grande varietà di tratti: al livello più semplice, le corrette concordanze morfosintattiche (di genere, di numero, di tempi e modi verbali) nella stessa frase o in gruppi di frasi molto vicine, la costanza dello stesso soggetto tra frasi che non lo esplicitano ma si servono della semplice concordanza verbale, la chiarezza dei riferimenti pronominali; a un livello più complesso, i connettivi logici appropriati (*infatti, tuttavia, per cui, ...*), gli elementi di correlazione/opposizione (*da una parte ...dall'altra*), di enumerazione (*in primo luogo, in secondo luogo, ... inoltre, infine*; o addirittura i numeri) e così via. Producono coesione anche: il susseguirsi di termini di uno specifico campo semantico (ad es. *alberi, rami, foglie, frutti, ...* nel descrivere un giardino); l'uso di sinonimi e antonimi, di antonomasie, di metonimie (*il Colle* per indicare il Quirinale, cioè il Presidente della Repubblica, è una metonimia e un'antonomasia insieme) e di termini (detti axionimi) che indicano uno stesso referente all'interno di uno stesso testo (es. *la sventurata* riferito a Gertrude nel racconto manzoniano). In testi marcatamente letterari, e specialmente in poesia, la coesione è largamente affidata alla presenza di anafore, assonanze, rime, al metro e al ritmo. (Nel nostro caso quest'ultimo rilievo conta, ovviamente, in quanto tratto del testo sottoposto ad analisi nella prova di tipo A, non per il testo prodotto dal candidato). - Si ribadisce che le forme di coesione variano molto secondo il tipo di testo che si prende in esame. L'argomento rientra anche nel secondo ambito di competenze, dove viene presentato l'insieme degli elementi di connessione, l'articolazione dei blocchi di testo e l'uso della punteggiatura come tratti che rispecchiano le capacità logico-argomentative dell'alunno (vedi § 3.2. b).

c) *Ordine nell'impaginazione e partizione del testo.* L'elaborato va valutato nel suo aspetto grafico, osservando sia la collocazione del testo nei limiti di spazio prestabiliti, sia rilevando la presenza di un'opportuna articolazione del testo in blocchi grafici.

Prescindendo dagli aspetti tipicamente "calligrafici" (ai quali sono dedicate, di seguito, considerazioni particolari), si fa riferimento qui all'*assetto grafico* del testo scritto, che rivela nello scrivente la percezione anche visiva del suo discorso. In primo luogo si osserveranno gli aspetti dell'impaginazione, e cioè l'impostazione complessiva del testo, su colonna o pagina piena, con rispetto dei margini e la tenuta del rigo. Una funzione particolare ha, inoltre, l'articolazione del testo in blocchi: può trattarsi semplicemente del taglio in **capoversi** (segnati da rientranze degli "accapo" o, meno opportunamente, dal salto di un rigo) e, talora, della creazione di veri e propri **paragrafi**, che possono eventualmente portare brevi titoli intermedi⁷. Tali partizioni sono in chiara relazione con la capacità di

⁷ Si raccomanda di non confondere (come oggi accade comunemente) il **capoverso** con il **paragrafo**. Il **capoverso** costituisce un blocco di testo di individuazione piuttosto libera, che rivela dei passaggi non univocamente scanditi

dare un'impostazione generale al discorso e di disporre, anche con una certa gerarchia, gli argomenti che ne sono il contenuto. Un'impostazione così articolata ha modo di manifestarsi più facilmente negli elaborati dei tipi B, C, D; negli elaborati del tipo A limitatamente alla parte finale di commento.

Del *ductus* grafico (cosiddetta "calligrafia") e di altri aspetti propriamente di grafia si richiede una considerazione a parte. Si ritiene, infatti, che nella prassi scolastica corrente (anche in sede di esame) questi aspetti non vengano sempre o comunque debitamente valutati, e quindi sembra opportuno che anche i correttori esterni (con scheda) in prima istanza non ne tengano specifico conto. Poiché, però, in questa sede di riconsiderazione globale dei criteri di giudizio delle capacità linguistiche degli alunni, s'intende recuperare l'attenzione su tali aspetti, è stato inserito, al di fuori della Scheda di valutazione, un quadro di SEGNALAZIONI che comprende alcuni descrittori relativi a questi fenomeni: forte deformazione grafica delle lettere alfabetiche; commistione di minuscole corsive e maiuscole stampatello; introduzione di segni grafici provenienti da sistemi di scrittura abbreviata (*sms, chat, ecc.*)⁸.

*

3.2. *Uso delle strutture grammaticali e del sistema ortografico e interpuntivi (II).*

a) *Padronanza delle strutture morfosintattiche e della loro flessibilità e varietà.* In primo luogo, si osserverà se l'elaborato rivela un uso corretto delle strutture morfologiche della lingua italiana e il rispetto delle elementari regole di concordanza, reggenza, dipendenza tra le parole: i fenomeni morfosintattici di questo livello (che coinvolgono l'uso degli ausiliari e quelli basilari dei pronomi, delle preposizioni e delle congiunzioni) non sono contrattabili: sono tendenze devianti quelle che estendono l'uso della preposizione *su* al posto di *a, in, di* (ad es. *vivere su Roma, prendere coscienza sul problema*) e l'uso di *piuttosto che* con il significato del semplice 'oppure' (*domenica andrò in campagna piuttosto che a teatro* in italiano significa che "ho deciso di andare in campagna, avendo escluso di andare a teatro", e non che permangono le due ipotesi).

Sul piano invece della **sintassi della frase** bisogna tener conto di quanto già osservato in termini generali sulla conformazione degli enunciati (in 2.2, sub II) e sulla coesione (in 3.1.b). Nella produzione di un discorso reale il sistema puro della lingua viene utilizzato e modellato variamente per formare gli *enunciati testuali*, che, secondo il tipo di testo, si avvicinano molto alla conformazione della *frase-tipo* nei testi "rigidi" e se ne possono allontanare anche vistosamente nei testi "elastici" (vedi ancora 2.2, I e II). In questi ultimi, come abbiamo visto, si possono avere enunciati senza soggetto, senza verbo, costituiti da

nel discorso; pertanto, non richiede e non consente numerazioni o titoletti. Il *paragrafo*, invece, è un blocco più definito e autonomo, a sua volta articolabile in capoversi, al quale è possibile dare un titolo e anche un numero che, in alcuni casi, indica una vera gerarchia di argomenti. (La confusione terminologica, che porta alla confusione dei due "oggetti" e quindi a un appiattimento delle strutture testuali, deriva dall'uso inglese di chiamare *paragraph* il capoverso).

⁸ È ovvio che il candidato deve, nella prova d'esame finale, dimostrare di essere padrone della scrittura ufficiale. Tuttavia, le scritture abbreviate (di antichissima esistenza) non costituiscono di per sé aberrazioni e possono essere prese utilmente in considerazione a scuola, sia per indagare sulla struttura delle parole, sia, a scopi pratici, per prendere appunti e simili, oltre che per illustrare il percorso storico della scrittura.

un solo avverbio, tagliati minutamente da una fitta punteggiatura forte, ellittici di interi passaggi: ma questo assetto di superficie, se non si commettono veri “errori”, si riconduce virtualmente alle strutture del sistema generale della lingua. La padronanza delle strutture morfosintattiche va dunque giudicata tenendo conto di queste trasformazioni di superficie, che appartengono alla dimensione “testuale” della lingua. In altri termini: la *competenza grammaticale*, come conoscenza sostanzialmente “inconscia” (vedi 2.1) del parlante, corrisponde al sistema generale della lingua allo stato puro; ma nel momento dell’ esecuzione del discorso, si mette in moto la *competenza testuale*, con tutte le sue esigenze.

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

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

Altri fenomeni.

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

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

La costruzione con il verbo anticipato al singolare seguito da due soggetti (ad es. *si ritiene inaccettabile il suo comportamento e il suo atteggiamento ostile*) non è infrequente nell’uso scritto corrente, ma si considera sostanzialmente deviante in un testo argomentativo, mentre si può accettare in un discorso narrativo colloquiale (ad es. *oggi non c’è giornali*). Più largamente accettato il caso di un aggettivo al singolare riferito a due sostantivi anteposti («*con stile e linguaggio moderno*» si legge in un saggio di N. Sapegno). È parimenti tollerabile, perché antica e diffusa anche in testi letterari e saggistici, la concordanza a senso del verbo con il partitivo plurale invece che con il soggetto collettivo singolare (ad es. *un gruppo di ragazzi si lanciarono all’inseguimento del ladro*).

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

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

La punteggiatura ha valore propriamente **sintattico** quando segnala le partizioni tra i segmenti costitutivi della frase e (con il punto fermo) la conclusione di questa; anche se nel parlato a questo valore solitamente si associa **anche un valore prosodico**, cioè una pausa, per quanto leggera, e un cambiamento di intonazione⁹. Un esempio: *Improvvisamente, ieri,*

⁹ Si chiama *intonazione* il livello di nota musicale sul quale si pronuncia una sequenza di parole o di sillabe in una parola. Si provi a pronunciare con accuratezza una frase come la seguente: *Quando sei entrato in casa, a un mio cenno, Aldo, senza che tu te ne accorgessi, si è ritirato nel suo studio*. La sequenza *senza che tu te ne accorgessi* è pronunciata su una

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

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

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

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

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

nota musicale più bassa, che ne fa percepire il valore di inciso. Nella frase interrogativa, l'ultima sillaba dell'ultima parola si pronuncia su una nota più alta: *Hai visto Paola?* Nel parlato, è il cambiamento di intonazione che, più ancora delle pause, indica i confini delle unità sintattiche.

c) *Correttezza ortografica*. L'uso standardizzato italiano quasi non consente incertezze. Si segnalano solo due casi frequentemente in discussione: l'uso dell'accento su *sé* pronome tonico in qualsiasi posizione (cioè anche seguito da *stesso* e *medesimo*, che nella pronuncia lo rendono proclitico, e quindi atono) e la presenza della *i* nella desinenza della prima persona plurale dell'indicativo presente e della prima e della seconda persona plurale del congiuntivo presente dei verbi con tema che termina in *gn* (*disegniamo* ind. e cong.; *disegniate* cong., rispetto a *disegnate* ind.). Sul caso di *sé* le posizioni sono equivalenti (e dunque si può concedere libertà); sul secondo prevale decisamente la grafia con la *i* (che fa parte della desinenza e non del tema). Per i plurali delle parole terminanti al singolare in *-(n)cia* e *-(n)gia* vale la regola da tempo registrata in genere nelle grammatiche, pur tenendo conto della duplice possibilità consentita in vari casi (registrati nei dizionari).

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

La distinzione tra accento acuto (') e grave (`) sulla *-e* finale (*perché*, *benché*, *sé*, ..., rispetto a *è*, *ciò*, *ahimè*...) va rilevata e valutata in positivo, come un tratto di accuratezza. Resta difficile cogliere questa differenza quando entrambi i segni sono resi con una "barchetta": tratto da evidenziare nella correzione con un segno e di cui tenere conto (anche se marginalmente) nell'attribuzione del punteggio.

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

*

3.3. *Disponibilità di risorse lessicali e dominio della semantica (III).*

Questo ambito della padronanza linguistica riguarda più propriamente il possesso di un patrimonio di parole di significato cosiddetto pieno (rispetto a quelle con funzione "grammaticale": congiunzioni, preposizioni, pronomi, che incidono sulla strutturazione del testo: vedi 3.1.b).

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

a) *Consistenza del repertorio lessicale*. Il primo dato da prendere in considerazione riguarda la "quantità" (coniugata alla "qualità") di parole di cui lo scrivente sa servirsi per esprimere il suo pensiero. Non si tratta di esigere uno sfoggio di varietà non funzionale alla completezza e chiarezza del discorso, ma questi obiettivi si raggiungono certamente con la capacità di usare, ad esempio, accanto ai termini di singoli oggetti, fenomeni, stati d'animo, azioni, ecc., i termini riassuntivi, cioè gli iperonimi (come, ad es., *veicoli*,

arredamento, vestiario, sensazioni, clientela), che in vari casi funzionano da “incapsulatori” (termini o espressioni che riprendono e qualificano più in generale, secondo l’opinione dello scrivente, un dato concreto precedente: dopo aver descritto un fumoso dibattito tra candidati alle elezioni, l’avvenimento può essere richiamato criticamente con l’espressione *questo inutile confronto* ...).

Si rileverà, anzitutto, se il candidato ricorre spesso al pigro uso di vocaboli estremamente generici come i sostantivi *cosa, affare* e il verbo *fare*, o se invece mostra di saper utilizzare vocaboli più calzanti, senza cadere peraltro nel tecnicismo o aulicismo fuori luogo. Il ricorso ai sinonimi deve rispecchiare l’intenzione di sfaccettare una nozione da varie angolature e non di evitare la semplice ripetizione, a meno che questa, in sé certamente fastidiosa, non possa essere facilmente aggirata (sostituendo, ad es., il più comune *usare* con *adoperare, impiegare* e magari *utilizzare* e *servirsi*, che però hanno delle restrizioni di combinazione). La ripetizione è invece strettamente funzionale alla precisione richiesta dai testi che abbiamo chiamato “rigidi” (i sinonimi non sussistono per le precise nozioni espresse nei testi normativi giuridici e in quelli matematici o rigorosamente scientifici).

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

b) *Appropriatezza semantica e coerenza specifica del registro lessicale*. Il primo aspetto è dato dall’uso dei vocaboli nel loro significato proprio, sicuramente pertinente, non orecchiato, e quindi dalla mancanza di casi di scambio dovuto a semplice somiglianza formale delle parole o vaga parentela di significato (del tipo *anonimo* per *anomalo*, o *licenzioso* per *lecito*) o anche da mancata percezione di una differenza di gradazione nello stesso concetto di base (del tipo *libertario* per *liberale*). La coerenza del registro lessicale è data dal fatto che il lessico specificamente legato all’argomento trattato appartiene allo stesso livello, evoca la stessa sfera ambientale: in medicina si parla di *rinite acuta* e non di *forte raffreddore*; nei rapporti di lavoro si parla di *retribuzioni, salari, stipendi*, mentre per le elargizioni ai ragazzi di famiglia si usa il termine *paghetta*. Naturalmente, è possibile, in testi “elastici”, alterare volutamente il registro, per ottenere effetti espressivi. La coerenza del registro lessicale deve armonizzarsi con quella degli altri livelli linguistici del testo. Si segnala che oggi è molto diffusa la tendenza a introdurre tecnicismi fuori luogo (come *effettuare il pernottamento a casa dei nonni* invece di *andare a dormire a casa dei nonni*) e termini astratti invece dei concreti (*la mia problematica* invece di *i miei problemi*; *l’utenza* invece di *gli utenti*; *la fenomenologia constatata, la tematica affrontata* invece di *i fenomeni riscontrati, i temi trattati*) come mezzo per “nobilitare” a ogni costo il proprio uso linguistico. Agli usi tecnici e burocratici appartiene anche la tendenza a costruire sequenze dense di elementi nominali al posto di periodi resi più fluidi dall’uso di verbi (ad es.: *Con l’esplicitazione delle premesse ideologiche della critica militante nel giudizio di un’opera, si ottiene un distanziamento dell’opinione del lettore rispetto alla posizione del critico, invece di: Se si presentano esplicitamente le opinioni e le posizioni ideologiche del critico, nell’atto di giudicare un’opera, si permette al lettore di distinguere tra il giudizio del critico e il proprio giudizio, al quale il lettore deve poter giungere più liberamente*).

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

*

3.4 *Capacità di elaborazione e ordinamento delle idee (IV)*.

Si richiama qui quanto detto in generale nel § 2.2 (sub IV) circa il nesso inscindibile tra formazione/elaborazione delle idee e loro formulazione linguistica. La disponibilità del mezzo linguistico permette e stimola la produzione delle idee e il fermento ideativo richiede un continuo arricchimento del mezzo linguistico. Il patrimonio e il "movimento" delle idee dell'individuo si possono osservare e analizzare veramente solo nella loro espressione linguistica, considerata nel suo complesso, e quindi soprattutto nella realtà di un testo, che comporta costruzioni articolate, relazioni molteplici, argomentazioni dialettiche. Questo presupposto porta a individuare quattro descrittori.

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

delle parole e nell'osservare la forma del testo, specie quando si tratti di un testo propriamente letterario, in particolare poetico; ma si rivelano anche nella realizzazione del commento e negli approfondimenti richiesti.

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

* * *

4. CARATTERISTICHE DELLE QUATTRO TIPOLOGIE DI PROVA SCRITTA

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

4.1. Tipologia A. Analisi e commento di un testo letterario

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

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

1. **Comprensione complessiva.**

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

2. **Analisi e interpretazione del testo**

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

3. **Approfondimenti**

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

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

- saper osservare analiticamente, con letture ripetute, il testo come speciale oggetto linguistico, per giungere a una sua comprensione approfondita
- saper trovare ed esporre singole spiegazioni, anche ipotizzando e argomentando spiegazioni alternative

- saper collegare elementi di significato particolare con concetti più ampi
- saper riassumere
- saper costruire un discorso argomentato e di contestualizzazione intorno al testo analizzato.

Mediante il lavoro di analisi testuale si verifica in particolare anche il possesso di nozioni e termini riguardanti la letteratura e la storia letteraria.

*

4.2. Tipologia B. Saggio breve o articolo di giornale

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

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

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

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

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

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

*

4.3. Tipologia C. Trattazione di un argomento di carattere storico

Si tratta di una delle tipologie tradizionali, basata su una “traccia” che non solo enuncia, ma anche illustra in una data prospettiva l’argomento proposto, pertinente all’orizzonte delle conoscenze storiche che si suppongono presenti nel candidato.

Con questo tipo di prova si saggiano:

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

*

4.4. Tipologia D. Svolgimento di un tema su un argomento di ordine generale

Questa tipologia corrisponde pienamente al tradizionale “tema di attualità”, il cui argomento spesso viene introdotto da una citazione di un autore ben noto. Nello svolgimento il candidato è libero di spaziare con le proprie riflessioni e di dare un’impostazione del tutto personale alla costruzione testuale e al registro linguistico, non essendo in proposito forniti, né sottintesi, parametri di alcun genere. Sul piano dei contenuti si possono valutare la capacità di attenersi a esperienze reali, di situarle in un orizzonte di altri fatti reali più generali, evitando i luoghi comuni, e di discorrerne con un linguaggio concreto

* *

5. LA SCHEDA DI VALUTAZIONE

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

La prima ricerca internazionale che ha affrontato con rigore scientifico i problemi della valutazione della produzione scritta è stata l'*Indagine della Produzione Scritta (IPS) - International Study on Written Composition* - realizzata dalla *International Association for the evaluation of Educational Achievement (IEA)*¹⁰. Si trattava di una ricerca comparativa condotta per otto anni da quattordici paesi, tra cui l'Italia, che aveva coinvolto tra contributi teorici e ricerca applicativa, numerosi ricercatori e docenti e che ha avuto una ricaduta notevole anche a livello di aggiornamento dei docenti. La ricerca si proponeva di indagare la capacità, da parte degli studenti, di produrre testi, in considerazione dell'importanza dell'abilità di scrittura in tutto l'arco dell'impegno scolastico e di contribuire alla soluzione di problemi di misurazione/valutazione di prove di produzione scritta, in particolare di mettere a punto un metodo per valutare la prova scritta utilizzabile per un confronto tra diversi paesi.

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

L'indagine IEA/IPS partiva dal presupposto che fosse necessario identificare modelli di prove scritte tali che potessero permettere un confronto tra i livelli di profitto di studenti di diversi paesi. A questo proposito era stato messo a punto nel 1982 un modello teorico, quello di A. Vahapassi¹¹ che individuava e poneva in relazione gli elementi che influiscono sulla produzione scritta. Sulla base di tale modello si definiva la produzione scritta come la capacità di produrre tutti i diversi tipi di testo compresi nel modello, concetto accolto dal legislatore nella riforma degli Esami di Stato del 1997.

A questo retroterra è riconducibile la griglia di valutazione per l'indagine IEA¹², organizzata su misure rilevabili da variabili manifeste. Tale griglia è divenuta la matrice di quelle griglie che presentano maggiori caratteri di attendibilità, tra le quali quella elaborata dall'IRRE Piemonte in collaborazione con il CEDE e il Ministero della Pubblica Istruzione¹³ e quella predisposta per l'esperimento di Metrologia delle prove scritte condotto dall'INVALSI¹⁴, entrambe del 2001

Anche per la rilevazione condotta sulle prove di italiano della sessione 2007 si è ritenuto opportuno affidare la correzione con scheda a uno strumento ideato nel rispetto di alcuni requisiti di fondo, quali in particolare la possibilità di applicazione a tutte le tipologie di prove; l'agilità e il carattere sintetico dello strumento valutativo.

¹⁰ Cfr. *Indagine sulla produzione scritta. Italia*, in «Ricerca Educativa», n. 2-3, CEDE, aprile-settembre 1988

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

¹¹ Ibid., p. 13

¹² Ibid., p. 25

¹³ Cfr. *La capacità di scrittura negli esami di stato. Analisi delle prime prove. Sessione 1999*, a cura di M. Ambel - P. Faudella, Milano, F. Angeli, 2001.

¹⁴ Per il progetto nel 2001, sotto la direzione scientifica di B. Vertecchi, cfr. INVALSI-ONES, *Metrologia generale delle prove scritte. Rapporto finale*, redatto da R. Bolletta e accessibile on-line. Fa parte integrante del Rapporto il fascicolo *Messa a punto della griglia per la correzione della prima prova*, redatto da L. Grossi e S. Serra

Per la presente rilevazione, si sono effettuate una revisione del fascicolo che costituisce il retroterra teorico della scheda di valutazione, la sua integrazione con esempi d'autore e la risistemazione della scheda stessa.

La scheda qui proposta (cfr. *Lo strumento di rilevazione per la valutazione della prima prova dell'esame di stato di II ciclo*), si articola in tre parti:

1. Una valutazione analitica della padronanza linguistica, sulla base di quattro livelli ai quali sono attribuiti i seguenti valori: a = basso; b = medio-basso; c = medio-alto; d = alto
2. Una valutazione per singole competenze, in quindicesimi
3. Una valutazione globale dell'elaborato, in quindicesimi

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

6.1 Attribuzione dei voti/livelli.

Allo scopo di ottenere la massima affidabilità delle procedure di misurazione della padronanza linguistica, si è preferito separare le differenti attribuzioni di punteggio/livello.

La **prima operazione** richiede l'attribuzione di un livello, da "a" (basso) a "d" (alto), distintamente, a ciascun descrittore delle singole competenze.

La **seconda operazione** consiste nell'assegnazione di un voto espresso in quindicesimi a ciascuna competenza nel suo insieme.

Successivamente si chiede di attribuire al ogni elaborato una valutazione globale, espressa sempre in quindicesimi.

I voti/livelli assegnati in ciascuna fase dovranno essere indipendenti tra loro.

Per il buon esito dell'indagine, è essenziale esprimere le valutazioni nell'ordine indicato senza tornare sulle indicazioni già fornite. Le eventuali difformità nella valutazione non devono costituire fonte di preoccupazione in quanto esse sono funzionali alle peculiarità della metodologia della rilevazione, volta ad evidenziare i singoli passaggi nella correzione di un elaborato

Pertanto ciascun correttore dovrebbe procedere per fasi: leggere l'elaborato una prima volta ed indicare per ciascun descrittore un livello; rileggerlo una seconda volta e dare un punteggio a ciascuna competenza nel suo insieme; infine dare all'elaborato una valutazione globale, dopo una rilettura complessiva e, in questa sede, tenere maggior conto degli aspetti di "contenuto" (vedi § 1, ultimo capoverso e § 3.4 sub lettera c).

APPENDICE

APPROFONDIMENTO DI NOZIONI GENERALI E DOCUMENTAZIONE DI USI LINGUISTICI TALORA CONSIDERATI DECISAMENTE ERRONEI TOLLERABILI INVECE IN UNA SCRITTURA DI TONO MEDIO

Questa Appendice mira a mettere immediatamente a disposizione dei valutatori la spiegazione più ampia di concetti e termini usati nel fascicolo e a fornire documentazione autentica di usi linguistici sui quali sussiste molta incertezza nei giudizi di stampo tradizionale. Gli sviluppi della linguistica testuale e la ricerca di documentazione storica con i mezzi informatici hanno permesso, negli ultimi decenni, di fare molta luce su quegli usi, dimostrando che molti tratti venivano considerati irregolari da una norma che descriveva soltanto il "sistema generale della lingua", mentre nella realizzazione testuale quei tratti trovavano la loro piena giustificazione.

I modelli della frase-tipo e della tipologia dei testi, ai quali si fa riferimento nel fascicolo e in questa Appendice, sono tratti da scritti di Francesco Sabatini e contengono materiali aggiuntivi selezionati da Domenico Proietti.

Testo e tipologia dei testi secondo i principi esposti nel cap. 2.

1. Il «testo»

Bisogna veder chiara la differenza che corre tra la lingua come sistema virtuale, ossia considerata nella sua struttura generale con le sue regole intrinseche di funzionamento e disponibile in astratto per tutti gli usi possibili, e la lingua materializzata in un messaggio o testo (come più generalmente è preferibile chiamarlo), che realizza la comunicazione tra determinati interlocutori, in una determinata situazione e per determinati scopi. Quando si entra nel regno della comunicazione, l'uso della lingua obbedisce infatti ad altre regole aggiuntive, le quali modificano, e talora sembrano perfino contraddire le regole generali: perché in tal caso entrano in gioco le finalità e modalità dello specifico atto comunicativo, poste da una parte dalle intenzioni dell'emittente, dall'altra dalle disposizioni, aspettative e capacità del ricevente. Sono nozioni elementari e diffuse, che però non nuoce richiamare ogni volta, le tre che seguono: 1) nella comunicazione interviene inevitabilmente il *contesto situazionale*, il quale costituisce una parte notevole del significato del messaggio; 2) in un messaggio di una certa estensione ogni singola parte si lega alle altre parti e quindi riceve significato anche da un *contesto verbale*, o *co-testo*; 3) ogni messaggio è legato, in misura maggiore o minore, esplicita o implicita, anche ad altri messaggi, ed è dunque immerso in una rete di rapporti *intertestuali* (o, con altro termine, *ipertestuali*, se ci si vuole riferire anche a fonti ancora più ampie e generiche di informazioni collegabili a quella di partenza).

2. Un modello di tipologia dei testi basato sul grado di coerenza interpretativa

Il modello di tipologia testuale qui presentato, diverso da quelli solitamente circolanti, mette al centro dell'attenzione **il rapporto tra emittente e destinatario sotto l'aspetto dell'interesse (o bisogno) del primo di ottenere dal secondo una comprensione del proprio messaggio secondo una scala di coerenza che va da un massimo a un minimo di vincolatività, o, che è lo stesso, da un minimo a un massimo di libertà interpretativa**. L'assunto di base di questo modello è il seguente: che negli scambi comunicativi il fattore dominante, capace di regolare dal profondo tutte le scelte che si rivelano poi sulla superficie formale del testo, sia costituito dall'esigenza di variare il coefficiente di rigidità interpretativa, sicché i testi vengono a collocarsi in un ventaglio di realizzazioni comprese tra i due poli della massima rigidità e della massima elasticità. «Rigidità» ed «elasticità» vanno concepite, s'intende, nei termini accettabili per il linguaggio storico-naturale.

Il parametro fondato sulla coppia rigidità-elasticità a prima vista può sembrare astratto. In realtà esso ha un fondamento pratico, perché si ricava dalla rassegna di una serie di funzioni illocutive che chiaramente presiedono ai nostri atti linguistici e trovano corrispondenza in classi di testi ben caratterizzati e separabili tra loro già secondo l'esperienza comune: si pensi, ad esempio, alla distinzione ben netta che facciamo istintivamente tra un testo *normativo* e uno *espositivo* della stessa materia (in concreto, tra una legge e un manuale di diritto), o tra un testo di pura *definizione* scientifica e uno volto a dare *spiegazioni* nello stesso campo. Ancora l'esperienza comune ci segnala che il campo compreso tra i poli estremi della massima rigidità e della massima elasticità può essere utilmente suddiviso, da due crinali interni, in tre zone. In definitiva, si possono indicare tre categorie testuali fondamentali, determinate dal diverso grado di vincolo interpretativo, le quali raggruppano, rispettivamente, i «Testi con discorso molto vincolante», i «Testi con discorso mediamente vincolante» e i «Testi con discorso poco vincolante». Fra queste tre categorie generali si distribuiscono almeno sette categorie intermedie, riferite ad altrettante funzioni ben distinte, ognuna delle quali comprende tipi specifici, costituiti (finalmente) da fattispecie reali.

Segue un quadro complessivo dei tipi di testo che si presentano nella produzione testuale della nostra civiltà.

CATEGORIE FONDAMENTALI	CATEGORIE INTERMEDIE DISTINTE IN BASE ALLE FUNZIONI	TIPI CONCRETI
<i>Testi rigidi (con discorso molto vincolante)</i>	<p>Testi scientifici Funzione puramente <i>cognitiva</i>, basata su asserzioni sottoposte al criterio di «vero/falso»</p>	<p><i>Definizioni e dimostrazioni scientifiche</i> (specialmente se di materia che consente trattamento quantitativo dei dati)</p>
	<p>Testi normativi Funzione <i>prescrittiva</i>, basata su una manifestazione di volontà e regolata dal criterio di massima coerenza interna e con principi generali enunciati espressamente</p>	<p><i>Leggi, decreti, regolamenti e altri testi assimilabili</i> (atti amministrativi, giudiziari, notarili, contratti e simili)</p>
	<p>Testi tecnico-operativi Funzione <i>strumentale-regolativa</i>, basata sull'adesione volontaria del destinatario a indicazioni fornite dall'emittente.</p>	<p><i>Istruzioni per l'uso</i> (di apparecchi, strumenti, sostanze, ecc.) o <i>per eseguire operazioni</i> (manovre, giochi)</p>
<i>Testi intermedi (con discorso mediamente vincolante)</i>	<p>Testi espositivi Funzione <i>esplicativa</i>, basata sull'intenzione di «spiegare a chi non sa», a fini di istruzione o di interpretazione</p>	<p><i>Trattati e manuali di studio, testi di enciclopedie, saggi critici</i></p>
	<p>Testi informativi Funzione <i>informativa</i>, basata sull'intenzione di mettere a disposizione («divulgare») informazioni</p>	<p><i>Opere divulgative e di informazione comune</i> (giornalistica e simile)</p>
<i>Testi elastici (con discorso poco vincolante)</i>	<p>Testi letterari Funzione <i>espressiva</i>, basata sul bisogno dell'emittente di esprimere, specie in relazione a temi esistenziali, un proprio «modo di sentire» e di metterlo a confronto, potenzialmente, con quello di qualsiasi altro essere umano</p>	<p><i>Opere con finalità d'arte</i> (letteratura, in prosa o in poesia) o <i>che assumono, per altri fini, la forma artistica</i> (poesia didascalica o gnomica, motti; testi di preghiera; testi pubblicitari)</p>

3. Riscontro sui tratti di superficie. Un tratto fondamentale: il comportamento dei verbi

Come qualsiasi altro modello di tipologia, anche questo basato sul parametro del vincolo interpretativo deve trovare riscontri precisi e abbondanti nelle differenze osservabili sulla superficie del testo. Bisogna, nel nostro caso, individuare tratti distintivi che mostrino come la loro presenza o assenza conferisca rispettivamente rigidità o elasticità al discorso contenuto nel testo.

Fra i tratti che si prestano facilmente a tali rilevamenti vi sono, in maniera assolutamente evidente, quelli che riguardano:

- a) il rapporto tra la struttura della *frase* e la conformazione del singolo *enunciato* del testo;
- b) l'uso della punteggiatura;
- c) il funzionamento dei connettori testuali.

Le questioni di fondo che si pongono nell'esame della struttura dei testi richiedono un chiarimento preliminare sulla differenza che corre tra quella che possiamo chiamare propriamente *frase* e l'entità di osservazione a cui si dà piuttosto il nome di *enunciato*.

Intendiamo per «frase» un'espressione linguistica costruita secondo le regole generali della lingua e dotata di significato compiuto anche al di fuori di una determinata situazione comunicativa; intendiamo per «enunciato» un'espressione linguistica comunque costituita, compresa tra due pause forti (per iscritto, di norma segnate da punti fermi), che acquista significato specifico dal collegamento con un determinato contesto situazionale e, se c'è, con il cotesto. La nozione di frase ora fornita si richiama a sua volta al modello che descrive la struttura della frase come basata elementarmente sul verbo e sulle sue «valenze»: l'insieme del verbo e dei suoi attanti o argomenti (da zero a quattro)¹⁵

Tutto ciò premesso, si osserva che nei testi fortemente vincolanti, per ragioni di esplicitezza, le valenze dei verbi sono di norma saturate, mentre negli altri tipi di testo più spesso alla saturazione può concorrere il contesto e/o il cotesto, ciò che rende molto più frequente l'uso dei verbi nel loro significato cosiddetto «assoluto».

Si osservi nei seguenti stralci dell'articolo 495 del nostro Codice Penale la costruzione dei verbi o delle espressioni verbali che rendono, in forma attiva o passiva, il concetto di «X dichiara qualcosa a Y», dove i verbi *dichiarare* e *attestare* hanno il significato specifico di 'comunicare (formalmente)' e quindi hanno una struttura a tre argomenti:

«Chiunque dichiara o attesta falsamente al pubblico ufficiale, in atto pubblico, l'identità o lo stato o altre qualità della propria o dell'altrui persona è punito con la reclusione fino a tre anni.

[...]

La reclusione non è inferiore ad un anno:

- 1) se si tratta [...]
- 2) se la falsa dichiarazione sulla propria identità, sul proprio stato o sulle proprie qualità personali è resa da un imputato all'Autorità giudiziaria, [...].

¹⁵ Do qui soltanto esempi delle singole strutture nucleari determinate dal numero delle valenze del verbo: *Piove* (nucleo con verbo zerovalente); *il cane abbaia* (con verbo monovalente); *Luigi lava i piatti* o *Luigi va a casa* o *I dolci piacciono ai bambini* (con verbi bivalenti, ma con diverso tipo di reggenza); *Luigi regala un libro a Maria* (con verbo trivalente); *L'agenzia ha trasferito la sede da Pisa a Bari* (con verbo tetravalente).

Allo stesso principio si deve se, sempre negli stessi tipi di testo, il soggetto viene quasi sempre ripetuto (magari mediante il pronome anaforico) anche nella successione di enunciati brevi e con struttura omologa. Dal nostro Codice Civile, art. 2148:

«Il mezzadro ha l'obbligo di risiedere stabilmente nel podere con la famiglia colonica. Egli deve custodire il podere e mantenerlo in normale stato di produttività. Egli deve altresì custodire e conservare le altre cose affidategli dal concedente [...]».

Com'è evidente, la presenza di tutti i costituenti primari del nucleo dentro l'enunciato è il primo requisito perché questo dia informazioni precise e complete. La differenza di trattamento dei verbi è subito evidente, invece, se si passa ad esaminare il testo saggistico, specie se questo riguarda campi di maggiore soggettività, come la critica letteraria. Nelle prime venti pagine della monografia di Giancarlo Roscioni, *La disarmonia prestabilita. Studio su Gadda* (Torino, Einaudi, 1969), si registra almeno una decina di casi in cui il verbo è privato di un argomento, indicante il destinatario o l'esperiente dell'azione (che è sempre il fruitore o interprete dell'opera letteraria): tali usi riguardano i verbi *consigliare, imporre, invitare, offrire, permettere, portare, ricordare, suggerire, denunciare e rivelare*. Beninteso, questi usi ricorrono largamente anche nella lingua comune¹⁶, e ne determinano appunto il suo ordinario e già notevole grado di elasticità.

Quanto ai testi poco vincolanti, cioè decisamente letterari, non si fa certo fatica a trovarvi, specie in quelli poetici, costrutti verbali che siano o fortemente ellittici di argomenti (quindi «assoluti») o, forse più spesso, di verbi arricchiti di valenze, attraverso il passaggio da intransitivi a transitivi.

Per il primo caso, ricordiamo il celeberrimo «*La sventurata rispose*» manzoniano, racchiuso tra due punti fermi, che richiama alla mente un altro impiego simile dello stesso verbo, nel verso di Saba «*Ed io risposi*» (*La capra*), compreso tra un punto e una virgola e seguito da espansioni varie, ma non da elementi argomentali. Merita una segnalazione una sequenza di ben tre verbi (*indaga, accorda, disunisce*) o forse quattro (ammettendo che *fruga* qui non sia saturato dall'avverbio) usati in questo modo nella terza strofa de *I limoni* di Montale:

«Lo sguardo fruga d'intorno,
la mente indaga accorda disunisce nel profumo che dilaga
quando il giorno più languisce».

Lo stesso componimento montaliano ci offre, negli ultimi versi, almeno un esempio del secondo fenomeno, l'arricchimento valenziale di un verbo:

«e in petto ci scrosciano le loro canzoni
le trombe d'oro della solarità»

dove *scrosciano* vale 'riversano rumorosamente (come una cascata d'acqua)', comportandosi quindi non più come verbo monovalente, quale normalmente è (p.e., in *la pioggia scroscia*), ma come trivalente, con soggetto le trombe, oggetto le canzoni e terzo argomento (locativo) il petto. Per non lasciare così solo l'esempio di Montale (uno dei tanti del suo linguaggio) mi sia consentito affiancarlo con almeno un altro molto simile, fornitoci dal carducciano, citatissimo, «*sbadigliando la luce sul fango*» detto dei fanali che illuminano fiocamente le pozzanghere della strada (*Alla stazione in una mattina d'autunno*).

¹⁶ Per la fenomenologia nella lingua comune basta consultare le voci di questi verbi nei dizionari.

Altri fenomeni

Punteggiatura che spezza l'unità frasale

In un testo rigido è improponibile che la struttura di un enunciato equivalente a una frase venga spezzata con segni di punteggiatura forte e che i vari elementi vengano messi in fila separatamente; tale procedimento invece è possibile e talora fortemente marcato in altri tipi di testo. Si osservi questo frammento, da un articolo di giornale: «*Ritirarsi quando si è all'apice della carriera. Capita, soprattutto nello sport. Nelle aziende no. Mai.*». Si vedano anche questi due brani, uno dal *Manuale di retorica* di Bice Garavelli Mortara e l'altro da *Il Gattopardo* di Giuseppe Tomasi di Lampedusa. In entrambi i casi si tratta di un inizio di capoverso; nel primo caso, addirittura dopo uno stacco bianco.

[... la manualistica e la precettistica ...]

«Già, la manualistica. Come dire, il genere a cui il presente libro appartiene: con l'intento di fornire uno strumento di informazione a chi desideri notizie sui principali temi della retorica classica e sulle loro reviviscenze attuali. Si è cercato di dire che cosa e come fu la retorica, e come si presenta ora, ma limitando lo sguardo sull'attualità ad alcuni episodi che sono sembrati indicativi a vario titolo. Quest'ultimo settore, specialmente, soffre di parzialità, comunque la si voglia intendere: di sviluppo e di vedute» (p. 11).

«C'erano i figli, certo. I figli. Il solo che gli rassomigliasse, Giovanni, non era più qui. Ogni paio di anni inviava saluti da Londra; non aveva più nulla da fare con il carbone e commerciava in brillanti; dopo che Stella era morta, era giunta all'indirizzo di lei una letterina e poco dopo un pacchettino con un braccialetto. Quello, sì. Anche lui aveva «corteggiato la morte», anzi con l'abbandono di tutto aveva organizzato per sé quel tanto di morte che è possibile mettere su continuando a vivere. Ma gli altri ... C'erano anche i nipoti: Fabrizietto, il più giovane dei Salina, così bello, così vivace, tanto caro ...

Tanto odioso. Con la sua doppia dose di sangue Málvica, con gl'istinti goderecci, con le sue tendenze verso un'eleganza borghese» (p. 291).

Inizio di enunciati con *E* e *Ma*

Queste congiunzioni coordinanti, che nella loro funzione all'interno della frase uniscono coppie di elementi, possono assumere una funzione di connettivo testuale, che collega un enunciato (e l'intero brano che segue) a un discorso precedente, spesso sottinteso o da ricollegare con un passaggio sottinteso.

«Poi mi rivolsi a loro e parla' io,
e cominciai: «Francesca, i tuoi martiri
a lagrimar mi fanno tristo e pio.
Ma dimmi: al tempo d'i dolci sospiri,
a che e come concedette amore
che conosceste i dubbiosi disiri?».
E quella a me: «Nessun maggior dolore
che ricordarsi del tempo felice
ne la miseria; e ciò sa 'l tuo dottore.
Ma s'a conoscer la prima radice
del nostro amor tu hai cotanto affetto,
dirò come colui che piange e dice» (Dante)

«La Linguistica ha scoperto anch'essa il principio dell'individualità irriducibile del fatto estetico, allorché ha affermato che la parola è il realmente parlato, e che non vi sono due parole veramente identiche [...]

Ma a questo giusto concetto mal risponde poi il tentativo di classificare le lingue. Le lingue non hanno realtà fuori delle proposizioni e nessi di proposizioni realmente pronunciati o scritti, presso dati popoli, in determinati periodi; cioè fuori delle opere d'arte (piccole o grandi, orali o scritte, presto obliate o a lungo ricordate, non importa), in cui concretamente esistono. E che cosa è l'arte di un popolo se non il complesso di tutti i suoi prodotti artistici? [...] E come si può rispondere a questa domanda, se non narrando nei suoi particolari la storia dell'arte (della letteratura, ossia della lingua in atto)?

Sembrerà che questo ragionamento, pur avendo valore contro molte delle classificazioni solite delle lingue, non ne abbia poi alcuno contro la regina delle classificazioni, la classificazione storico-genealogica, gloria della filologia comparata.

- E così è di certo; **ma** perché?» (B. Croce, *Estetica*)

Uso di *comunque* e *senonché* assoluti (spesso a inizio di enunciato o anche di capoverso)

«**Comunque**, la potenza con che Donizetti ha calcata la via di Rossini, è indizio d'altra potenza che non s'è rivelata finora, e che un impulso diverso susciterebbe [...] **Comunque** - egli od altri, ma la riforma musicale si compierà» (Mazzini)

«**Comunque** qui premeva sul Governo l'esigenza politica, che non ci fosse la "scuola dei signori", l'idea di una fusione di ceti che si formi sui banchi di scuola, là dove televisione, passione sportiva, passione per l'automobile sono stati i più efficaci strumenti di avvicinamento [...] **Comunque** elementari e scuola media soffrono naturalmente di tutti i mali della vita nazionale» (Jemolo)

«Né la teneva a giacere, ma sorretta, a sedere sur un braccio, col petto appoggiato al petto, come se fosse stata viva; **se non che** una manina bianca a guisa di cera spenzolava da una parte, con una certa inanimata gravezza, e il capo posava sull'omero della madre, con un abbandono più forte del sonno» (Manzoni)

«**Senonché**, per avere un'idea vera ed esatta dell'intuizione non basta riconoscerla come indipendente dal concetto» (Croce).

Uso di *per cui* con valore di 'per la qual cosa' (riferito a un intero enunciato precedente e non a un nome)

«l'esibizione parve a tutt'e due da accettarsi, se non altro per esser quella villa così vicina al loro paesetto: **per cui**, alla peggio de' peggì, si ravvicinerebbero e potrebbero trovarsi insieme, alla prossima villeggiatura» (Manzoni)

«l'umorismo sfugge alla scienza, perché gli elementi caratteristici e costanti di esso sono in piccolo numero e sopra tutto negativi, laddove gli elementi variabili sono in numero indeterminato. **Per cui**, il compito della critica è di studiare il contenuto e il tono di ogni umore, e cioè, la personalità di ciascun umorista» (Pirandello)

«Questa immobilità limitava molto le loro possibilità nelle esibizioni di "fenomeni viventi", **per cui**, dopo una tournée internazionale piuttosto breve ma estenuante, dovettero rinunciare alla carriera del circo [...]. Dalle loro spose ebbero rispettivamente dodici e dieci figli, tutti normali, **per cui** oggi la loro discendenza ammonta a un migliaio di cittadini americani (Calvino).

Uso di *benché* dopo punto fermo o altro segno forte, con valore di 'ma' e seguito dall'indicativo o dal condizionale (vedi la spiegazione di questo caso specifico nel § 3.2.a):

«E s'egli v'era più a grado lo studio delle leggi che la moglie, voi non dovevate prenderla; **benché** a me non **parve** che giudice foste» (Boccaccio)

«Se fosse proprio per andare a prendere quella povera creatura, pazienza! **Benché**, poteva ben condurla con sé addirittura» (Manzoni)

«Ne avremo il tempo; **benché**, lo dirò francamente, **mi accorgo** che da un'ora all'altra i ricordi si faranno sempre meno precisi.» (Piovene)

«... **Benché** una volta tanto **potrei** anche vederla; che male ci sarebbe?» (Bernari)

« ... Si può verificare: **benché** il marchese Caracciolo è uomo ben diverso dal Fogliani, e soltanto da morto **subirebbe** oltraggio alla propria autorità» (Sciascia).

Frase segmentata (con ripresa pronominale)

«sao ko **kelle terre**... trenta anni **le** possette parte Sancti Benedicti» (Placito di Capua, 960)

«Ma **gli stati ordinati** come quello di Francia è impossibile possederli con tanta quiete» (Machiavelli)

«**Tonio e suo fratello**, **li** lascerà entrare; ma **voi! voi due!** pensate! avrà ordine di tenervi lontani» (Manzoni)

«com'è espressivo il costrutto - I facchini **la mancia la** pesano [...] !» (De Amicis)

«ma **l'ingegnere lo** vedevo che nuffiava l'aria come un cane da caccia» (P. Levi).

Frase segmentata di tipo anacolutico

«Donna, se' tanto grande e tanto vali,
che **qual** vuol grazia e a te non ricorre,
sua disianza vuol volar senz'ali» (Dante)

«**Quelli che** moiono, bisogna pregare Iddio **per loro**» (Manzoni)

«**io, la mia patria** or è dove si vive;
gli altri son poco lungi; in cimitero» (Pascoli)

Periodo ipotetico dell'irrealtà con doppio imperfetto indicativo

«**Se io non vi conoscevo** presto, io vi **davo** con questo stocco il più diritto che io sapevo» (Machiavelli)

«**se toccava** a lui fare quella fatica, ci **accreveva** la pubblica libreria della metà per lo meno» (Baretti)

«**Se me lo dicevi, mi mettevo** anch'io la camicia col colletto» (Vergani)

«**Se lo sapevo, andavo** allo stabilimento» (Moravia)

