

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

La tipologia B (Analisi e produzione di un testo argomentativo) della prova di italiano scritto rappresenta un'interessante novità della riforma per l'esame di maturità 2019. Sostituisce di fatto la forma testuale *saggio breve* e chiede agli studenti di redigere un elaborato strutturato in due parti: la prima prevede che si analizzi un testo espositivo /argomentativo rispondendo a domande sia sul contenuto sia sulle scelte espositive e linguistiche e si compongano, eventualmente, riscritture del tipo riassunto, parafrasi o altro; la seconda che si produca un testo argomentativo a commento di una tesi già espressa nel testo analizzato, o su formulazione di propria tesi. I testi da analizzare, di taglio divulgativo, sono tre, scelti tra quelli di ambito artistico, letterario, filosofico, scientifico, storico, sociale, economico e tecnologico.

Le due parti, tra esse collegate, richiedono entrambe, seppur in misura diversa, l'espressione di tre competenze linguistiche: la lettura e comprensione dei testi scritti, la conoscenza della grammatica e la riflessione sulla lingua, la scrittura. La comprensione dei testi scritti si esprime fondamentalmente nell'evincere dalle consegne i compiti da svolgere con i vincoli da osservare e nell'analizzare i contenuti dei testi fonte; la conoscenza della grammatica (della frase e del testo) e riflessione sulla lingua nell'applicare le conoscenze per produrre testi scritti da un lato, dall'altro per comprendere i testi riconoscendo gli elementi organizzativi, le strutture morfosintattiche e lessicali, le scelte compositive; la scrittura nel produrre testi di forme diverse, quali sono le risposte a domande aperte, i testi sulla base di altri testi, il testo proprio espositivo / argomentativo, tutti vincolati o meno a criteri di stesura indicati nella consegna.

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

Anche per questa, come per le tipologie A e C, il Gruppo di lavoro sulle prove di italiano nominato dal MIUR¹ raccomanda di: elaborare consegne chiare, articolate, puntuali; definire in modo preciso e comprensibile per gli studenti le forme del testo che si chiede di creare; focalizzare con puntualità il tema da sviluppare e accompagnarlo con alcune essenziali raccomandazioni circa

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

il suo sviluppo; esplicitare le caratteristiche del testo che si vuole sia prodotto, la sua eventuale scansione interna, il riferimento a documenti d'appoggio, se presenti.

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

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

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

conoscenze culturali, la ricostruzione di una sintassi lineare per poter individuare sia le informazioni disseminate nel discorso sia le intenzioni comunicative dell'autore.

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

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

La conseguenza più significativa che deriva dalle molteplici opzioni di svolgimento caratteristiche della Tipologia B, è il presupporre una padronanza molto sicura e articolata delle competenze linguistiche, accanto ad una non trascurabile capacità di contestualizzarle in situazioni diverse². Una padronanza che non si acquisisce in breve tempo e che, almeno in questo primo anno di sperimentazione del nuovo esame, rende funzionale alla preparazione degli studenti, oltre che l'esercitazione sugli esempi già forniti, il renderli consapevoli delle abilità di base e specifiche richieste dalla tipologia B, delle quali si offre una breve presentazione nel paragrafo che segue.

Competenze richieste dalla Tipologia B

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

Nulla di nuovo, fin qui, e tuttavia è da considerare che, come testimoniato da studi e ricerche oltre che dall'esperienza quotidiana dei docenti, non tutte le fasi di scrittura rientrano nelle competenze consolidate degli studenti (in particolare la prima e l'ultima, che spesso sono considerate accessorie al compito vero e proprio di scrittura - la stesura del testo - e nel corso degli studi sono svolte con l'aiuto dell'insegnante anche nel triennio della SSSG), non tutti sono

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

consapevoli della differenza che esiste tra scrittura libera e vincolata, o dei modi con cui si integrano e si ricompongono in quadri unitari informazioni provenienti da fonti diverse.

Analogamente, anche la competenza di comprensione dei testi è richiesta in tutte le tipologie di tracce visti i testi fonte che contengono - non sempre è acquisita in modo completo ed efficace. Non avendo suggerimenti dall'insegnante o accesso ad ausili se non al dizionario, lo studente deve infatti padroneggiare il processo di comprensione, e cioè: conoscere e gestire efficacemente le varie operazioni di comprensione svincolandole dagli automatismi e diverse tipologie di analisi del testo; adottare strategie per verificare la comprensione e superare le difficoltà. È una competenza alta, che alcuni studenti esprimono consapevolmente e correttamente, altri in modo inconsapevole ma efficace, altri ancora in modo automatico e poco efficace.

Nel caso della tipologia B la difficoltà aumenta rispetto alla A, in quanto la comprensione deve esercitarsi su testi non letterari, quindi testi che rientrano nell'esperienza quotidiana degli studenti (pensiamo soltanto ai testi di studio o a tutti i testi informativi della vita quotidiana e degli apprendimenti informali) ma non nella pratica dell'analisi linguistica, stilistica, testuale di cui sono oggetto nel triennio i testi letterari in prosa e in poesia.

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

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

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

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

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

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

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

Per queste forme di scrittura da testi sarebbe fondamentale ipotizzare un curriculum verticale che via via proponesse una didattica specifica: per la tipologia *parafrasi* pratiche che ne facciano sperimentare varie forme e su una molteplicità di testi, espositivo/argomentativi compresi, per la tipologia *sintesi* uno sviluppo che induca gli studenti a comprenderne il carattere peculiare -

l'integrazione di informazioni confrontabili in concettualizzazioni più ampie che le ricomprendano - e a distinguere i generi testuali in cui si esprime, che sono ovviamente i riassunti, ma anche gli schemi, gli appunti, le tavole sinottiche (1). Del *riassunto* dovrebbero apprendere che è inevitabilmente un nuovo testo, per il quale l'autore deve decidere consapevolmente se riprendere la struttura del testo fonte, oppure produrne una propria considerando che, oltre ai contenuti, deve scegliere anche i movimenti logici, i dispositivi linguistici, l'organizzazione di un testo che deve essere tale e non un insieme di frammenti.

Quanto alla produzione, le tracce chiederanno di comporre testi argomentativi (testi semirigidi che chiedono al lettore di convenire su una tesi) in varie forme, quali possono essere il dialogo tra due interlocutori con opinioni diverse che si confrontano su un tema definito, lo sviluppo di una tesi data rispetto alla quale si chiede di contro-argomentare, la riscrittura di un testo argomentativo conseguente alla assunzione di un punto di vista diverso rispetto a quello dato nel testo di partenza, l'espressione di accordo o disaccordo con successive motivazioni, rispetto alla presentazione di un tema/problema con tesi data, l'esposizione di prove a favore e prove contro, con, eventualmente, i relativi punti di forza e di debolezza, rispetto a un tema/problema con tesi data (1). Vero è che le consegne contenute negli esempi e nelle simulazioni hanno privilegiato la forma classica o illustrare brevemente un tema/problema, esporre una tesi/un'opinione, motivarla con argomentazioni di vario tipo, concludere ribadendo e ri-articolando la tesi -, ma non è escluso che nelle tracce d'esame se ne possano ipotizzare altre o si rimetta alla libera scelta dello studente l'individuazione della forma espositiva.

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

E infine, qualsiasi sia la forma richiesta, ciò che ci si attende è che sappiano progettare, monitorare e valutare la propria scrittura in funzione della sua argomentatività, con il controllo di elementi qualificanti, quali l'informatività argomentativa, la coerenza, la struttura, la coesione, la persuasività, sappia organizzare il proprio testo in blocchi logici, sappia motivare una tesi con prove (opinioni e asserzioni personali, informazioni, fatti, casi, esperienze, esempi, dati (1)) sostenendole con il riferimento a garanzie coerenti (principi generali, conoscenze personali e convinzioni che si suppone siano condivise dal lettore, citazioni (1)).

La valutazione della Tipologia B

Il già citato Documento di accompagnamento all'elaborazione delle tracce, nel riprendere gli scopi valutativi della prova di italiano, indica le attività o in altri termini le competenze - che presuppone: la capacità di comprendere i testi proposti, a partire dalla consegna richiesta e dalle

eventuali note informative, e la produzione di un elaborato scritto. E aggiunge: “Nel caso di un elaborato vincolato a un testo, la valutazione è generalmente relativa alla comprensione (anche attraverso attività di sintesi) e all'analisi del testo stesso e successivamente alla corretta e coerente scrittura di un commento.”

Per la Tipologia B precisa: “In questo tipo di prova è in gioco, in primo luogo, la capacità di riconoscere gli snodi argomentativi di un testo ben formato di tipo saggistico o giornalistico (editoriali, specie se dovuti alla penna di intellettuali o esperti di fama). La traccia proporrà un singolo testo compiuto - ma può trattarsi anche di un estratto sufficientemente rappresentativo ricavato da una trattazione più ampia - chiedendone in primo luogo un'interpretazione/comprendimento sia di singoli passaggi sia dell'insieme (per esempio, quali sono le sequenze essenziali del discorso? quale la tesi di fondo sostenuta? quali sono le risorse espressive a cui ricorre chi scrive per sostenere la sua opinione?). La prima parte sarà seguita da un commento, nel quale lo studente esporrà le sue riflessioni intorno alla (o alle) tesi di fondo avanzate nel testo d'appoggio, anche sulla base delle conoscenze acquisite nel suo specifico percorso di studio.”

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

La pertinenza di queste deduzioni è avvalorata anche dalla griglia di valutazione proposta dal MIUR, alla quale le commissioni d'esame debbono attenersi. Nella parte che si riferisce a tutte le tipologie di tracce, si propongono indicatori³ che possono essere utilizzati per tutte le forme di scrittura previste, ma essi richiederebbero non soltanto una declinazione che li renda meno generici e definisca dei livelli di competenza, ma anche una curvatura in funzione delle caratteristiche proprie di ciascun compito di scrittura. Come può essere declinato, ad esempio, un indicatore come *ideazione, pianificazione organizzazione del testo* quando quello che viene osservato non sia un testo proprio continuo bensì una sintesi, una parafrasi, o una risposta aperta? In quale tra gli indicatori si può far rientrare l'osservazione delle caratteristiche della sintesi, qualora gli studenti

³ rispetto dei vincoli posti nella consegna; - ideazione, pianificazione e organizzazione del testo; - coesione e coerenza testuali; - uso corretto ed efficace della punteggiatura; - ricchezza e padronanza lessicale; - correttezza grammaticale (ortografia, morfologia, sintassi); - ampiezza e precisione delle conoscenze e dei riferimenti culturali; - espressione di giudizi critici e valutazioni personali

abbiano riproposto l'organizzazione del testo fonte, o ne abbiano invece inventata una originale, o ancora l'abbiano proposta in forma di schema, elenco puntato, o riassunto? Quando una risposta aperta può essere considerata adeguata ed espressiva di un certo livello di competenza di scrittura? A meno che non si ritenga che gli indicatori si riferiscano tutti alla sezione produzione di testo proprio, a queste e altre domande inerenti le specificità dei testi non propri occorre dare una risposta. E non solo. Anche ammesso che fosse valida quest'ultima ipotesi (come peraltro lascerebbe intendere la scelta degli indicatori operata dal MIUR), si renderebbe comunque necessario individuare criteri per evidenziare i vari gradi di padronanza della competenza di comprensione dei testi, ora solo parzialmente riconducibili agli indicatori già previsti (*rispetto dei vincoli posti nella consegna espressione di giudizi critici e valutazioni personali*) per tutte le tipologie di traccia.

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

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

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

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

A titolo di esempio si propone pertanto una tavola sinottica⁴ che suggerisce criteri di osservazione in relazione agli indicatori e contemporaneamente in considerazione delle tre forme di scrittura richieste dalla prova, qualsiasi sia la griglia che si dovrà utilizzare.

A seguire si propone una seconda tavola⁵, che presenta l'analisi di una traccia di tipologia B, collegando le richieste della consegna con le competenze specifiche che presuppongono e gli esercizi propedeutici che potrebbero risultare utili nella preparazione degli studenti alla prova.

Nel formulare questi ultimi, così come nel declinare con una certa puntigliosità le competenze specifiche, si è pensato in particolare agli studenti deboli in scrittura o in genere a coloro che con difficoltà svolgono il compito di elaborare un testo proprio continuo coerente coeso e corretto, ma possono conseguire, se opportunamente guidati, la capacità di riassumere seguendo l'organizzazione e utilizzando il lessico di un testo fonte, o di comporre testi efficaci e completi quali possono essere le risposte a domande aperte, o ancora di revisionare un testo breve da vari punti di vista. Anche queste sono forme di scrittura e sono scritture che presuppongono la comprensione di testi fonte, quindi l'esercizio della competenza linguistica forse più importante per lo sviluppo personale e l'esercizio della cittadinanza attiva.

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

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

Negli stessi manuali scolastici, di per sé a carattere divulgativo ma espresso secondo canoni consolidati e noti, a corredo della trattazione principale si presentano infatti testi di tipologia espositivo - argomentativa specifici della disciplina, molto caratterizzati per contenuti, linguaggio, forme espressive: testi storiografici o filosofici, articoli scientifici o economici, critiche letterarie o artistiche, testi di legge, saggi sociologici e così via. Gli insegnanti sarebbero spronati a proporre ai

⁴ Si veda la tavola 1. Indicazioni generali per la valutazione e proposte per la declinazione degli indicatori in dati da osservare

⁵ Si veda la tavola 2. Esempio di collegamento tra consegna, competenze specifiche, esercizi propedeutici

loro studenti le analisi peculiari che ciascuno di questi testi presuppone e gli studenti ne ricaverebbero un ampliamento della competenza di comprensione, da trasferire anche in sede d'esame. Una scelta in tal senso sarebbe, tra l'altro, foriera di vera innovazione didattica in quanto solleciterebbe per tutte le discipline l'analisi dei testi propri di ciascuna e della tipologia espositivo - argomentativa anche dal punto di vista della grammatica testuale e linguistica; non solo, produrrebbe necessariamente un lavoro comune tra docenti di italiano e di altre discipline, sollecitando gli uni a trasferire la loro indubbia e consolidata competenza nell'analisi e interpretazione dei testi letterari a testi di altre tipologie, e gli altri a considerare con attenzione i caratteri dei testi con cui presentano i contenuti delle loro discipline, specifici, con i problemi di comprensione e produzione che comportano.

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

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

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

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

| | | | |
|---|--|--|----------------------------------|
| Indicazioni generali per la valutazione degli elaborati (max | Proposte per l'articolazione degli indicatori | Elementi di specificità per categorie testuali inerenti la comprensione del testo | |
| | | Testi sulla base di altri testi | Risposte a domande aperte |

| 60 punti) | | | |
|--|--|--|--|
| <p>Indicatore 1</p> <p>Ideazione, pianificazione e organizzazione del testo</p> <p>Coesione e coerenza testuali</p> | <p>Osservare se:</p> <p>gli argomenti sono: proposti in modo ordinato e sequenziale; sviluppati secondo gerarchie e collegamenti logici</p> <p>il testo è organizzato in: (struttura superordinata⁶), introduzione, sviluppo e conclusione, paragrafi e capoversi riconoscibili e di contenuto corrispondente all'intenzione organizzativa</p> <p>è corretto l'uso dei coesivi (connettivi e sostituenti) espliciti all'interno delle frasi complesse /dei periodi, e nei passaggi da un capoverso all'altro e da un paragrafo all'altro</p> <p>Considerare la pertinenza dei contenuti rispetto alla traccia e la coerenza semantica del testo continuo raffrontando i contenuti delle sue articolazioni</p> | <p>Osservare se:</p> <p>il testo riproduce la struttura del testo fonte o ne presenta una nuova; l'eventuale nuova struttura è organizzata in blocchi riconoscibili e di contenuto corrispondente all'intenzione organizzativa;</p> <p>la coesione e la coerenza sono garantite</p> | <p>Osservare:</p> <p>la completezza della risposta (eventualmente anche con il ricorso alla ripresa della domanda); l'uso dei coesivi espliciti nelle frasi semplici e complesse /nei periodi;</p> <p>la coerenza semantica interna</p> |
| <p>Indicatore 2</p> <p>Ricchezza e padronanza lessicale</p> <p>Correttezza grammaticale</p> | <p>Osservare se:</p> <p>il lessico (nomi, aggettivi, verbi) è generico, comune, ripetitivo, preciso, adeguato al contenuto, specifico, efficace sul piano comunicativo, vario;</p> <p>si fa uso opportuno di figure retoriche;</p> | <p>Si veda quanto scritto nella colonna a sinistra</p> | <p>Si veda quanto scritto nella colonna a sinistra, per il primo punto</p> <p>In particolare, osservare se:</p> <p>le frasi sono tali in quanto è presente</p> |

⁶ La struttura superordinata è posta tra parentesi perché è raro che compaia nei testi degli studenti

| | | | |
|---|--|---|---|
| <p>(ortografia, morfologia, sintassi); uso corretto ed efficace della punteggiatura</p> | <p>i sinonimi sono usati per esprimere sfumature di significato;</p> <p>i concetti afferenti agli ambiti tecnici e scientifici sono espressi con gli stessi termini</p> <p>il registro e la forma espressiva adottati sono coerenti con la tipologia testuale richiesta</p> <p>Osservare se:</p> <p>le regole ortografiche e morfologiche sono rispettate;</p> <p>vi è concordanza tra le parti del discorso;</p> <p>le scelte sintattiche garantiscono la comprensibilità delle frasi semplici e complesse sul piano semantico; prevalgono frasi complesse o semplici e sono corrette;</p> <p>si procede per ipotassi o per paratassi e si padroneggia la forma adottata;</p> <p>le scelte di punteggiatura sono giustificate, efficaci, accettabili</p> | | <p>il verbo;</p> <p>le scelte formali garantiscono l'efficacia comunicativa (ovvero il testo è comprensibile in quanto vi sono: concordanza tra parti del discorso, lessico adeguato, connettivi corretti, soggetti certi, punteggiatura interna in funzione sintattica corretta)</p> |
| <p>Indicatore 3</p> <p>Ampiezza e precisione delle conoscenze e dei riferimenti culturali</p> <p>Espressione</p> | <p>Osservare:</p> <p>se e quanto si espongono conoscenze a supporto delle asserzioni, e se tali conoscenze sono generiche o precise, specifiche, argomentate</p> <p>se le conoscenze fanno o meno riferimento a contenuti oggetto di studio scolastico o di</p> | <p>Osservare se:</p> <p>il nuovo testo è coerente con i contenuti del testo fonte</p> <p>il criterio di svolgimento previsto dalla</p> | <p>Osservare se:</p> <p>il contenuto della risposta manifesta l'accesso a conoscenze personali e se queste sono coerenti con la domanda</p> <p>il contenuto della</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| <p>di giudizi critici e valutazioni personali</p> | <p>apprendimento non formale, afferenti a scienze e tecnologie, movimenti culturali e artistici, quadri teorici delle discipline í</p> <p>Osservare se si esprimono giudizi e valutazioni personali; se tali giudizi e valutazioni sono accompagnati da argomentazioni, prove, citazioni, dati, riferimenti ai testi, riferimenti a principi condivisi</p> | <p>traccia è stato mantenuto</p> <p>gli eventuali vincoli posti dalla traccia sono stati seguiti</p> | <p>risposta è adeguato alla domanda</p> <p>Considerare le caratteristiche delle varie domande (si veda il modello di analisi nella tavola 2) e, sulla base di queste, le particolari competenze richieste per rispondere; configurare indicatori specifici di valutazione</p> |
| <p>Indicazioni specifiche per la valutazione della prova Tipologia B</p> | | | |
| <p>Indicatore 1</p> <p>Individuazione e corretta di tesi e argomentazioni presenti nel testo proposto</p> | <p>Verificare se nel testo proprio sia stata rispettata la consegna, ovvero, ad esempio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • siano state riprese la tesi e le motivazioni; • l'eventuale accordo o disaccordo sia dichiarato con precisione e mantenuto con coerenza nello sviluppo del testo; • le tesi proprie siano correlate alle tesi del testo fonte; • le tesi proprie siano sostenute con riferimenti al testo fonte; • l'accordo e il disaccordo | <p>Verificare quali e quante tesi sono espone nel testo fonte; nel caso siano più d'una, gerarchizzarle dalla principale ai vari gradi di secondaria</p> <p>Osservare se:</p> <ul style="list-style-type: none"> • la scelta dello studente sia conforme, oppure accettabile in riferimento all'ipotesi | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | parziali siano sostenuti con riferimenti al testo fonte í | fatta dai correttori; la coerenza delle motivazioni selezionate a supporto della tesi, qualsiasi essa sia | |
| Indicatore 2 Capacità di sostenere con coerenza un percorso ragionativo adoperando connettivi pertinenti | Osservare: l'articolazione dei blocchi logici e l'organicità dello sviluppo la tipologia di mosse argomentative presenti, in relazione a quanto richiesto nella traccia: esposizione del tema, tesi, motivazioni a sostegno (esperienze personali? citazioni? dati? asserzioni e ragionamenti? esposizione di casi, esposizione di principi, leggi, valori condivisi?), garanzie per le motivazioni, antitesi, confutazioni í ; considerare la complessità argomentativa dell'insieme e delle varie mosse argomentative presenti; la forma argomentativa scelta (per sviluppo logico di asserzioni, per domanda e risposta, per dialogo tra sostenitori di due tesi opposte, per esposizione di un caso esemplare e analisi dello stesso í) e valutare la qualità e coerenza dell'esposizione con la scelta compiuta | | |

| | | | |
|--|---|--|--|
| <p>Indicatore 3</p> <p>Correttezza e congruenza dei riferimenti culturali utilizzati per sostenere l'argomentazione</p> | <p>Osservare se i riferimenti a conoscenze personali sono funzionali al sostegno delle tesi formulate</p> <p>Considerare:</p> <p>la pertinenza dei contenuti con quanto richiesto nella traccia;</p> <p>l'efficacia rispetto alla coerenza con lo scopo comunicativo del testo argomentativo: convincere il lettore</p> | | |
| <p>Per tutte le categorie di testi (propri, da testi, da domanda aperta) considerare la qualità della revisione, raffrontando la prima e la seconda copia.</p> | | | |

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

PRIMA PROVA SCRITTA 6 ESEMPIO TIPOLOGIA B

ANALISI E PRODUZIONE DI UN TESTO ARGOMENTATIVO

Arnaldo Momigliano considera caratteristiche fondamentali del lavoro dello storico l'interesse generale per le cose del passato e il piacere di scoprire in esso fatti nuovi riguardanti l'umanità⁷. È una definizione che implica uno stretto legame fra presente e passato e che bene si attaglia anche alla ricerca sulle cose e i fatti a noi vicini.

Ma come nascono questo interesse e questo piacere? La prima mediazione fra presente e passato avviene in genere nell'ambito della famiglia, in particolare nel rapporto con i genitori e talvolta, come notava Bloch, ancor più con i nonni, che sfuggono all'immediato antagonismo fra le generazioni⁸. In questo ambito prevalgono molte volte la nostalgia della vecchia generazione verso il tempo della giovinezza e la spinta a vedere sistematizzata la propria memoria fornendo così di senso, sia pure a posteriori, la propria vita. Per questa strada si può diventare irritanti *laudatores temporis acti* (l'odatori del tempo passato), ma anche suscitatori di curiosità e di *pietas* (l'affetto e

⁷ A. Momigliano, *Storicismo rivisitato*, in Id., *Sui fondamenti della storia antica*, Einaudi, Torino 1984, p. 456.

⁸ M. Bloch, *Apologia della storia o mestiere dello storico*, Einaudi, Torino 1969, p. 52 (ed. or. *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, Colin, Paris 1949).

devozione) verso quanto vissuto nel passato. E possono nascere il rifiuto della storia, concentrandosi prevalentemente l'attenzione dei giovani sul presente e sul futuro, oppure il desiderio di conoscere più e meglio il passato proprio in funzione di una migliore comprensione dell'oggi e delle prospettive che esso apre per il domani. I due atteggiamenti sono bene sintetizzati dalle parole di due classici. Ovidio raccomandava *Laudamus veteres, sed nostris utemur annis* («Elogiamo i tempi antichi, ma sappiamoci muovere nei nostri»); e Tacito: *Ulteriora mirari, presentia sequi* («Guardare al futuro, stare nel proprio tempo»)⁹.

L'insegnamento della storia contemporanea si pone dunque con responsabilità particolarmente forti nel punto di sutura tra passato presente e futuro. Al passato ci si può volgere, in prima istanza, sotto una duplice spinta: dissepellire i morti e togliere la rena e l'erba che coprono corti e palagi¹⁰; ricostruire, per compiacercene o dolercene, il percorso che ci ha condotto a ciò che oggi siamo, illustrandone le difficoltà, gli ostacoli, gli sviamenti, ma anche i successi. Appare ovvio che nella storia contemporanea prevalga la seconda motivazione; ma anche la prima vi ha una sua parte. Innanzi tutto, i morti da dissepellire possono essere anche recenti. In secondo luogo ciò che viene dissepolto ci affascina non solo perché diverso e sorprendente ma altresì per le sottili e nascoste affinità che scopriamo legarci ad esso. La tristezza che è insieme causa ed effetto del risuscitare Cartagine è di per sé un legame con Cartagine¹¹.

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

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

Comprensione e analisi

1. Riassumi il testo mettendo in evidenza la tesi principale e gli argomenti adottati.
2. Su quali fondamenti si sviluppa il lavoro dello storico secondo Arnaldo Momigliano (1908-1987) e Marc Bloch (1886-1944), studiosi rispettivamente del mondo antico e del medioevo?
3. Quale funzione svolgono nell'economia generale del discorso le due citazioni da Ovidio e Tacito?
4. Quale ruolo viene riconosciuto alle memorie familiari nello sviluppo dell'atteggiamento dei giovani verso la storia?

⁹ *Fasti*, 1, 225; *Historiae*, 4.8.2: entrambi citati da M.Pani, *Tacito e la fine della storiografia senatoria*, in *Cornelio Tacito, Agricola, Germania, Dialogo sull'oratoria*, introduzione, traduzione e note di M. Stefanoni, Garzanti, Milano 1991, p. XLVIII.

¹⁰ *Corti e palagi*: cortili e palazzi.

¹¹ «Peu de gens devineront combien il a fallu être triste pour ressusciter Carhage»: così Flaubert, citato da W. Benjamin nella settima delle *Tesi della filosofia della Storia*, in *Angelus novus*, traduzione e introduzione di R. Solmi, Einaudi, Torino 1962, p. 75.

5. Nell'ultimo capoverso la congiunzione conclusiva «*adunque*» annuncia la sintesi del messaggio: riassumilo, evidenziando gli aspetti per te maggiormente interessanti.

Produzione

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

Tavola 2. Confronto tra consegna, competenze specifiche richieste, esercizi

| Consegna | Competenze specifiche per questo caso ed esercizi propedeutici |
|--|--|
| Tipologia B - Pavone | |
| <p>Comprensione e analisi</p> <p>1. Riassumi il testo mettendo in evidenza la tesi principale e gli argomenti adottati.</p> | <p>Per la richiesta n. 1</p> <p>a. Analizzare il testo fonte individuando le diverse tesi presenti e scegliendo tra esse quella ritenuta principale</p> <p>Riguardo a questa, individuare gli argomenti /motivazioni che la sostengono</p> <p>b. Elaborare un riassunto che contenga la tesi e le motivazioni scelte e, dal punto di vista formale, sia <i>un nuovo testo</i>, organizzato, coerente e coeso. (Una domanda su questo punto: <i>Si accetta che lo studente introduca il riassunto esponendo le ragioni per cui, a suo parere, la tesi scelta è da lui considerata principale? Se sì, come si valuta se sceglie una tesi diversa da quella attesa?</i>)</p> <p><i>Esercizi propedeutici: leggere testi espositivo argomentativi, individuare tesi e discuterne in gruppo o in plenaria;</i></p> <p><i>leggere testi, far comporre riassunti del tipo indicato nella</i></p> |

| | |
|---|--|
| <p>2. Su quali fondamenti si sviluppa il lavoro dello storico secondo Arnaldo Momigliano (1908-1987) e Marc Bloch (1886-1944), studiosi rispettivamente del mondo antico e del medioevo?</p> <p>3. Quale funzione svolgono nell'economia generale del discorso le due citazioni da Ovidio e Tacito?</p> | <p><i>consegna, e poi discuterne</i></p> <p>Per la richiesta n. 2</p> <p>a. Selezionare le informazioni relative al concetto <i>fondamenti</i></p> <p>b. Elaborare una risposta a domanda aperta in cui siano rispettati i criteri di testualità (coerenza, coesione, completezza, efficacia comunicativa, correttezza)</p> <p><i>Esercizi propedeutici: leggere testi in cui siano riscontrabili esempi di fondamenti su cui si basa un'attività o un concetto; elaborare scritture brevi (la competenza di scrittura si sviluppa e si manifesta anche in testi brevi o brevissimi) o parziali rispetto ad un testo completo</i></p> <p>Per la richiesta n. 3</p> <p>a. Contestualizzare nel caso in questione la conoscenza del concetto di <i>funzione delle citazioni nei testi</i> (tra le varie funzioni che può avere la citazione, selezionare quella che ricopre in questo testo)</p> <p>b. Decidere se le due citazioni hanno la medesima funzione</p> <p>c. Conoscere il significato dell'espressione <i>economia generale del discorso</i> e utilizzarla per l'elaborazione della risposta</p> <p>a. Elaborare una risposta a domanda aperta in cui siano rispettati i criteri di testualità (coerenza, coesione, completezza, efficacia comunicativa, correttezza)</p> <p><i>Esercizi propedeutici: riprendere il concetto di economia generale del discorso in relazione ai testi che si leggono in varie occasioni; leggere testi in cui siano riscontrabili esempi di citazioni con funzioni diverse; elaborare scritture brevi (la competenza di scrittura si sviluppa e si manifesta</i></p> |
|---|--|

| | |
|---|---|
| <p>Produzione</p> <p>A partire dall'affermazione che si legge in conclusione del passo, «Al passato ci si può volgere, in prima istanza, sotto una duplice spinta: disseppellire i morti e togliere la rena e l'erba che coprono corti e palagi; ricostruire [...] il percorso a ciò che oggi siamo, illustrandone le difficoltà, gli ostacoli, gli sviamenti, ma anche i successi», rifletti su cosa significhi per te studiare la storia in generale e quella contemporanea in particolare. Argomenta i tuoi giudizi con riferimenti espliciti alla tua esperienza e alle tue conoscenze e scrivi un testo in cui tesi e argomenti siano organizzati</p> | <p>rispettando i criteri di coerenza e coesione</p> <p><i>Esercizi propedeutici: leggere testi per individuare il tema di cui si tratta, gli argomenti in cui si articola il tema, il pensiero /l'opinione dell'autore sul tema che sta trattando, l'eventuale messaggio/ gli eventuali messaggi espliciti o impliciti al lettore, l'accordo o il disaccordo con il pensiero espresso, l'accettazione o la non accettazione del messaggio /dei messaggi; elaborare riassunti di testi decidendo e dichiarando i criteri con cui si intende comporli; elaborare riassunti di testi che espongano solo uno o due degli elementi di lettura profonda (solo il tema e gli argomenti, solo il tema e il messaggio, solo il tema e l'opinione dell'autore í)</i></p> <p>Per la richiesta n. 6</p> <ol style="list-style-type: none"> Svolgere tutte le fasi del processo di scrittura (comprendere la consegna, ideare e pianificare il testo, stendere la prima copia, revisionare, stendere la seconda copia, revisionare) utilizzando le tecniche e le strategie conosciute. Elaborare un testo che rispetti i criteri di testualità (coerenza e coesione in primis, organizzazione, completezza, efficacia comunicativa, correttezza sintattica e ortografica, precisione lessicale, uso adeguato della punteggiatura) Elaborare un testo argomentativo a partire da una citazione, nella quale è espressa una tesi; rispetto alla citazione decidere se riprenderla all'inizio e commentarla, oppure esporre la propria tesi e motivarla come richiesto, facendo un breve riferimento alla citazione nello sviluppo o nella conclusione del testo Scegliere la forma argomentativa: per domande e risposte? Per esposizione della tesi e motivazioni a |
|---|---|

| | |
|---|---|
| <p>in un discorso coerente e coeso che puoi - se lo ritieni utile - suddividere in paragrafi.</p> | <p>sostegno? Per tesi e possibili confutazioni? In dialogo con il testo fonte? í</p> <p>e. Distinguere, tra le argomentazioni a sostegno, le esperienze dalle conoscenze mostrando di comprenderne il diverso valore argomentativo</p> <p>f. Ricorrere, eventualmente, a principi, opinioni di studiosi, citazioni per sostenere le proprie argomentazioni con garanzie autorevoli che convincano il lettore</p> <p><i>Esercizi propedeutici: sperimentare la produzione di testi in cui sia prevista l'espressione delle competenze previste dalla richiesta 6, proponendo consegne che vincolino ad esplicitarle.</i></p> |
|---|---|

N.B. Entrambe le tavole sono state prodotte per un corso di formazione organizzato dalla Provincia Autonoma di Bolzano

Elvira Zuin