

La valutazione della prima prova dell'esame di stato

in *Laboratorio di scrittura*, a cura di A.R. Guerriero, Firenze, La Nuova Italia, pp. 253-271

1. Premessa

È ormai di senso comune la convinzione (forse più teorica che messa in pratica) che la valutazione scolastica dovrebbe essere per quanto possibile analitica ed esplicita. Analitica, nel senso che dovrebbe saper considerare distintamente i diversi fattori e aspetti che valuta; esplicita, nel senso che dovrebbe chiarire e dichiarare i criteri a cui si ispira.

L'utilità di questi principi è evidente in sede formativa: è utile allo studente e al suo progresso sapere quali sono i suoi punti forti e punti deboli, su che cosa dovrebbe concentrare la propria attenzione per migliorare. In sede di valutazione sommativa (che è quella che ci interessa qui, parlando di esami), l'analiticità ed esplicitezza è in primo luogo un'esigenza di coscienza professionale: rassicura l'esaminatore di aver fatto del suo meglio per sottrarre le valutazioni alla casualità delle impressioni soggettive; in secondo luogo, risponde all'esigenza di render conto delle valutazioni, di giustificarle (in senso teologico, starei per dire: "rendere giuste") di fronte agli esaminati e in generale al pubblico. Non per nulla sento dire che una parte notevole del contenzioso che sorge intorno all'esame di stato verte appunto sulla chiarezza ed esplicitezza dei criteri adottati dagli esaminatori.

Queste idee si sono tradotte, nel contesto dell'esame di stato, nella diffusa adozione di griglie di valutazione. Alla fine di questo capitolo ne presenterò due, relative alla prima prova scritta; ma prima sarà necessario esaminare i problemi a cui le griglie devono dare risposta: anche le griglie devono essere giustificate, e nessuna può essere adottata alla cieca.

2. Definire l'oggetto della valutazione di scrittura

Un principio generale è che per valutare bene bisogna definire bene che cosa si vuole valutare: è il principio che, fin dalle origini della docimologia è stato definito della *validità*: «Le misurazioni educative sono valide se misurano quel che devono misurare»¹. Questa chiarezza si appanna, e la valutazione diventa tanto meno valida, quanto più pretende di mescolare insieme troppi oggetti, ed oggetti eterogenei. Nel caso della valutazione di testi scritti, l'oggetto sembrerebbe a prima vista ben determinato, la competenza di scrittura; ma il difficile è distinguere questa competenza dalla padronanza dei contenuti di cui si scrive, che implica il possesso di conoscenze che con la competenza di scrittura hanno poco a che fare.

Basta pensare alla valutazione del tema tradizionale, nella quale considerazioni su cose come la "originalità e ricchezza dei contenuti", l'"approfondimento dei temi", pesano spesso di più rispetto a come queste cose sono scritte². Mi spiego con un ricordo personale: in una commissione di esami di maturità, tanti anni fa, valutavamo temi sulla questione ecologica; inutile dire che la maggior parte era piena di considerazioni banali, "chiacchiere da caffè"; a un certo punto in un elaborato comparve un riferimento alla legge Merli sul controllo dell'inquinamento delle acque; «Finalmente!», esclamò un commissario, e quel tema ebbe un voto migliore. Quel candidato dimostrava certamente un'attenzione più seria al problema e una coscienza civile più matura: possiamo dire per questo che sapeva scrivere meglio, come a rigore

¹ Gattullo 1968, p.77.

² Il punto è discusso analiticamente in Pallotti 1999/b, pp. XX.

doveva attestare il voto in Italiano scritto? Se l'argomento fosse stato diverso, non avrebbe potuto premiare un altro candidato, in modo del tutto casuale?

Si pone dunque la questione se sia possibile isolare nella valutazione una competenza di scrittura "pura", indipendente da conoscenze di tipo diverso. La questione non è semplice, e si pone in modo diverso per i quattro tipi (impropriamente detti "tipologie" nei documenti ufficiali) della prima prova dell'esame di stato. Cercherò di discuterla analiticamente per ciascuno.

Il *tipo a)* (analisi di testo) richiede competenze letterarie oltre e più che competenze di scrittura: le prime prevalgono decisamente sulle seconde se il candidato sceglie di produrre risposte staccate piuttosto che un commento continuo, come accade per lo più³. Viene qui esaltata la tradizionale identificazione tra lingua e letteratura nella materia Italiano. Io credo che le due competenze siano diverse, e che dovrebbero essere valutate con prove distinte; ma finché le cose stanno così, dobbiamo rifugiarci nella considerazione che uno studente che sceglie il *tipo a)* sceglie di essere valutato anche sulle sue competenze letterarie: quello che possiamo fare è stabilire una proporzione, il peso relativo dei due tipi di competenze nella valutazione.

Quanto al *tipo b)* (saggio breve o articolo di giornale), si deve anche all'intervento del *Laboratorio di scrittura* se questa prova ha assunto la forma del "saggio documentato", che si scrive a partire da un piccolo dossier di dati. L'introduzione della documentazione tende ad azzerare il fattore "conoscenza dell'argomento": «il dossier consente a tutti gli studenti di scrivere un testo sufficientemente circostanziato, non generico. Esso inoltre permette a chi valuta di separare il giudizio sulle competenze linguistiche da quello sulla conoscenza dei contenuti»⁴. Qui si intravede una soluzione al problema che ho posto, tanto che ritengo che idealmente, in futuro, la scrittura documentata dovrebbe diventare l'unico tipo proposto alla prima prova scritta.

Naturalmente bisogna intendersi su "competenze linguistiche": si tratta di un insieme di competenze testuali, che vanno al di là delle pure abilità di esposizione scritta, ma sono strettamente interconnesse: includono la lettura approfondita dei documenti, la selezione e rielaborazione dei dati, e infine la pianificazione e stesura di un testo espositivo e/o argomentativo. Questo valga anche come risposta a coloro che hanno giudicato questa prova "più facile" o "troppo facile" rispetto al tema. In realtà, le analisi condotte sugli elaborati prodotti nell'esame del 1999 hanno rilevato come scrivere a partire da documenti non sia affatto facile, almeno per studenti che non hanno una preparazione in proposito: una commissione di ispettori ministeriali denuncia la «insufficiente utilizzazione dei documenti»⁵; un gruppo di studio costituito presso l'IRRSAE Piemonte rileva che «è tutta da costruire una didattica degli usi dei materiali e delle fonti documentali e ideative»⁶. Viene anche diffusamente rilevata la difficoltà di mantenere un tono distaccato, di dare informazioni più che opinioni, come richiede questo genere di testi. La scrittura documentata esige di elaborare informazioni, che è una richiesta più avanzata rispetto al "dire ciò che si ha in mente", sufficiente di solito per scrivere un tema⁷; pone anche una condizione simile alle più comuni situazioni reali di scrittura. Si tratta dunque di una prova non più facile, e soprattutto più seria, rispetto al tema.

³ Rinvio in proposito al mio contributo *L'analisi di testi: la formulazione delle consegne* in questo volume.

⁴ Pallotti 1999/a, p. 14.

⁵ *Esami di stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore. Sessione 1999. Ia prova scritta. Scelte dei candidati ed orientamenti emersi*, Documento interno del Ministero della Pubblica Istruzione.

⁶ CEDE / IRSSAE Piemonte, *Indagine sulle competenze di scrittura nella prima prova del nuovo esame di stato*, documento distribuito in sede di conferenza stampa.

⁷ Mi riferisco qui ovviamente alla distinzione tra "dire ciò che si sa" e "trasformare ciò che si sa" che è alla base delle importanti ricerche di Bereiter e Scardamalia (1987).

Purtroppo, i dossier predisposti dagli autori delle prove tendono a consistere di stimoli, suggestioni, opinioni, più che di dati e informazioni; in questo modo si rischia di riproporre la classica situazione del tema che dà come traccia una citazione; che le citazioni siano più di una non cambia molto.

Nel caso dei *tipi c)* (tema storico) e *d)* (tema di argomento generale), il pasticcio tra competenza di scrittura e conoscenza dell'argomento diventa quasi insolubile. Saper scrivere di storia implica sapere di che cosa si parla: lo studente che sceglie il tema storico sceglie di essere valutato anche sulle sue conoscenze e competenze storiche⁸. Saper scrivere su qualunque argomento implica dire qualcosa: in questo senso il contenuto non può essere ignorato nella valutazione di un tema. Si può al massimo cercare di limitare l'effetto "legge Merli": un tema che dica in modo chiaro, ordinato, corretto poche cose di senso comune dovrebbe essere valutato almeno sufficiente; "avere idee" dovrebbe essere un criterio di valutazione almeno marginale. In ogni caso, il tema non è di per sé una prova docimologicamente valida (basta pensare all'indeterminatezza della consegna limitata a un titolo o traccia); cercare di valutarlo sensatamente è un po' cercare di raddrizzar le gambe ai cani.

3. La valutazione e le specificità dei generi testuali

Un'ovvia conseguenza delle considerazioni che precedono è che la lista dei criteri di valutazione della prima prova scritta (gli "indicatori" di una griglia) dovrebbe contenere una parte comune a tutte le opzioni e una parte specifica per ciascun tipo di prova⁹.

Criteri comuni

La prima parte conterrebbe i criteri relativi alla correttezza linguistica, intesa in senso ampio, fino al livello della coesione testuale. Questi criteri potrebbero essere valutati insieme, per evitare un'eccessiva frammentazione di voci e punti, ma dovrebbero essere tenuti presenti analiticamente. Ecco un possibile elenco analitico:

- *impaginazione, grafia*: si riferisce alla presentazione del testo in forma chiaramente leggibile e ben scandita; è un criterio che nella scuola abbiamo spesso trascurato, accettando grafie pessime, testi non paragrafati, stipati, magari pieni di richiami e aggiunte fra le righe; eppure produrre un testo significa produrre un oggetto visivo, il cui aspetto grafico merita di essere considerato tanto quanto l'ortografia¹⁰;
- *ortografia e morfologia*: intendo "morfologia" in senso stretto, come flessione nominale e verbale; gli errori di questo tipo (peraltro abbastanza rari) hanno un carattere strettamente

⁸ Ci sono seri dubbi sull'opportunità di mantenere il tipo *c)* tra le opzioni della prima prova, anche prima di pensare a innovazioni più radicali. Un gruppo di lavoro del Seminario nazionale del *Laboratorio di scrittura* di Cuneo (26-29 settembre 2000), dopo aver rilevato che «più il ventaglio è ampio, più è difficile una seria valutazione comparata delle prove», propone: «si potrebbe cominciare eliminando la sovrapposizione tra "ambito storico-politico" nel tipo *b* e tema storico (tipo *c)*» (*Gruppo 5: La differenziazione dei generi testuali*). Un gruppo di lavoro del Seminario regionale Liguria (Genova, 14.3.2000) osserva che il tema storico «eleva all'ennesima potenza tutti i difetti del tema tradizionale di letteratura italiana» e che «il tema di storia è di fatto superato nella pratica didattica degli insegnanti più impegnati nell'innovazione» (*Gruppo di lavoro sul tema di storia*).

⁹ Si può vedere in proposito la relazione presentata da Paola Gozzi al seminario regionale del *Laboratorio di scrittura* di Bologna (29.2.2000), che fa riferimento a una relazione di Mario Ambel al Seminario nazionale di Fiuggi (18-21.1.2000), di cui purtroppo non esiste il testo scritto.

¹⁰ L'introduzione di questo criterio mi è stata suggerita dalla presenza del criterio «Impaginazione» nella scheda fornita ai valutatori dell'Indagine sulla produzione scritta condotta negli anni ottanta dal CEDE nel quadro della ricerca internazionale IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement); cfr. Corda Costa, Visalberghi (a cura di), 1995, p. 52.

“locale”, coinvolgendo una singola parola; per questo preferisco associare la morfologia all’ortografia, piuttosto che alla sintassi, come spesso si fa;

- *sintassi, coesione, punteggiatura*: la coesione (uso dei riferimenti pronominali, dei connettori testuali, delle ellissi) si associa strettamente e a volte si sovrappone alla sintassi; con entrambe è correlata la punteggiatura, che investe le stesse porzioni di testo (associarla all’ortografia, come ancora fanno alcune grammatiche, è semplicemente demenziale);
- *lessico*: ritengo che la maggior parte dei problemi di adeguatezza lessicale abbia carattere generale, e che solo occasionalmente essi riguardino il lessico specifico di un’area tematica; per questo mi sembra opportuno collocare questa voce qui, piuttosto che tra quelle specifiche di un tipo di prova; solo per l’analisi di testo potrebbe essere aggiunta una voce specifica sull’uso della terminologia letteraria;
- *registro*: qui la distinzione tra criteri comuni e criteri specifici per le singole prove si fa più difficile: indubbiamente la scelta di un registro adeguato è un requisito specifico dei diversi generi testuali (vedi in particolare la distinzione tra “saggio breve” e “articolo di giornale”); ma esiste a monte un problema comune di coerenza del registro: gli scarti immotivati tra l’accademico (o presunto tale) e il colloquiale sono tra i difetti più spesso segnalati negli elaborati.

Non c’è dubbio che una padronanza adeguata di questi requisiti costituisca già un obiettivo importante della scuola secondaria; un modo di rendere meno aleatorie le valutazioni potrebbe essere intanto stipulare il loro peso relativo nella valutazione, che non dovrebbe essere inferiore al 40%¹¹.

A mezza strada tra requisiti generali e requisiti specifici si potrebbe collocare la *coerenza*, vale a dire la capacità di pianificare un testo ben strutturato. Da un lato ogni genere testuale ha le proprie esigenze di organizzazione, dall’altro però i più comuni difetti che si riscontrano su questo piano sono comuni ai diversi generi: ripetizioni, scarti tematici non motivati, mancanza di strutturazione intorno a un tema o tesi dominante.

Criteri specifici

Quanto ai criteri di valutazione specifici del tipo di prova e relativo genere testuale, essi dovrebbero verificare l’abilità di scrivere in modo diverso testi diversi, che è un traguardo essenziale dell’educazione alla scrittura a livelli avanzati; un traguardo difficile da raggiungere, non so se per una difficoltà intrinseca o perché è ostacolato dalla tradizionale pratica del tema, testo indifferenziato per eccellenza. Ma tale abilità si può verificare in modo limitato nelle prove condizionate da conoscenze che hanno poco a che fare con la competenza testuale: per il tipo *a)* i criteri specifici coincideranno con le competenze di analisi e interpretazione letteraria; i tipi *c)* e *d)*, essendo temi, si valuteranno coi tradizionali criteri di aderenza alla traccia, organicità, approfondimento dei temi ecc.

La questione dell’adeguatezza a un genere testuale si pone seriamente solo per il tipo *b)*, che, oltre a essere il più serio per le ragioni già dette, prevede al suo interno la distinzione tra “saggio breve” e “articolo di giornale” (pare per fortuna che le altre varianti previste nel primo decreto attuativo dell’esame, “recensione” - di che? -, “intervista” - a chi? - siano lasciate cadere definitivamente).

¹¹ In questo senso si è espresso un gruppo di lavoro nei seminari regionali veneti del *Laboratorio di scrittura* tenuti nel febbraio 2001.

La distinzione non è però di per sé perspicua: per “saggio” o per “articolo” possiamo intendere una quantità di cose diverse, dai confini sfumati e con larghe zone di sovrapposizione¹², mentre l’attuale formula dell’esame tende a reificare i due generi. Ne conseguono gli sforzi degli autori delle prove per differenziarli nelle consegne (identiche nel 2000 e nel 2001):

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

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

È facile vedere come si introducano differenze artificiose: perché mai un articolo di giornale non dovrebbe interpretare e confrontare documenti e dati? e perché un saggio non dovrebbe selezionare tra i dati elementi rilevanti?

Mi pare che dal problema si possano intravedere due vie d’uscita. La prima è stata proposta da Gabriele Pallotti: invece di affannarsi a distinguere in astratto categorie come ‘saggio’ e ‘articolo’, la valutazione dovrebbe «basarsi sull’adeguatezza dell’elaborato a una collocazione concreta ipotizzata dallo studente»¹³, una destinazione editoriale scelta entro una certa gamma proposta di volta in volta (non tutti gli argomenti si prestano a tutte), senza vincolarsi a categorie predefinite.

Una seconda ipotesi, più modesta, sarebbe che “saggio” e “articolo”, definiti in qualche modo come “prototipi”, diventassero due generi scolastici: il saggio sarebbe quasi sempre destinato a un “dossier di ricerca scolastica” (pensare a una “rivista specialistica”, come suggeriscono tra altre ipotesi le consegne, non è realistico); l’articolo sarebbe destinato a una rivista divulgativa (e non sarebbe male che riviste come «Storia illustrata» o «Airone» circolassero di più nelle scuole), o alla pagina culturale di un quotidiano. Questo vorrebbe dire accettare certi limiti delle possibilità attuali della scuola, ma rappresenterebbe comunque un passo verso la differenziazione dei generi testuali.

In questa ipotesi, alcuni spunti di differenziazione dei requisiti potrebbero essere i seguenti:

- *articolo*:
 - inizio a effetto, su un particolare o sull’idea centrale;
 - stile vivace, che tenga desta l’attenzione;
 - registro non troppo formale.
- *saggio*:
 - inizio con la posizione di un problema;
 - conclusione su una tesi, o riassuntiva dei dati presentati;
 - registro relativamente formale.

Resta comune ai due generi, ma specifico della scrittura documentata, il fondamentale requisito della capacità di usare, sintetizzare, rielaborare le fonti documentarie. Non metterei invece tra i requisiti essenziali la capacità di svolgere un’argomentazione. Si tratta indubbiamente di una prestazione di alto livello, che oltre tutto garantisce, se bene usata, la coerenza complessiva del testo. Ma non è ragionevole esigere che lo studente abbia una propria tesi da sostenere su qualsiasi argomento, e spingerlo a inventarsela in ogni caso non inviterebbe all’onestà intellettuale. Una sintesi ragionata delle informazioni, ed eventualmente delle opinioni,

¹² Il punto è ampiamente sviluppato da Pallotti (1999/a); si veda anche il contributo dello stesso Pallotti in questo volume, xxxxxxxxx

¹³ Pallotti 1999/a, p. 14.

presenti nei documenti dovrebbe essere considerata comunque un traguardo soddisfacente (starei per dire *il* traguardo dell'educazione alla scrittura).

3. Due griglie di valutazione

La distinzione tra criteri comuni e specifici si trova in entrambi gli esempi di griglie di valutazione presentati in allegato: quella dell'IRRSAE Piemonte (*Allegato 1*) prevede la differenziazione sotto le voci "Adeguatezza" e "Controllo dei contenuti", la serie che segue (*Allegato 2*) prevede tre griglie separate, ma con una prima parte identica.

Bisogna ribadire preliminarmente che qualunque griglia per la prima prova scritta trova un limite insuperabile nel numero delle opzioni: rendere confrontabili sette consegne diverse (quattro tipi, il secondo dei quali si suddivide tra quattro "ambiti" e relative documentazioni), che diventano undici se si considera la distinzione tra "saggio" e "articolo", è una vera quadratura del cerchio. L'unico modo di affrontare il problema sarebbe ridurre drasticamente il ventaglio delle opzioni.

A parte questo, in ogni caso nessuna griglia è perfetta, né va accettata per fede. Solo l'esperienza potrà dire se uno strumento funziona meglio di un altro. Ma l'esperienza deve essere accompagnata dalla riflessione: per questo discuterò qui brevemente alcuni problemi, facendo riferimento agli esempi presentati. Non intendo in nessun modo sostenere la superiorità dell'uno o dell'altro, ma spero che le considerazioni che seguono forniscano qualche criterio per paragonare e valutare le innumerevoli varianti che possono essere presentate nel momento in cui una commissione d'esame deve decidere sullo strumento da adottare,

Rigidità o flessibilità dei punteggi

L'uso di griglie vuole superare l'aleatorietà di un giudizio globale; ma sorge a volte il dubbio che una valutazione così incasellata, affidata a una meccanica somma o media di punti, non riesca a cogliere la qualità complessiva del testo. Che fare, poi, se una delle caratteristiche considerate avesse una tale rilevanza, positiva o negativa, da meritare un peso maggiore di quello massimo o minimo previsto?

Un primo correttivo a questo rischio può essere prevedere un numero limitato di voci (o "indicatori"), ciascuna delle quali consenta margini ampi di valutazione e consideri insieme un certo numero di caratteristiche (o "descrittori"): così sono concepite le griglie dell'*Allegato 2*. Quella dell'IRRSAE Piemonte invece, coi suoi cinque indicatori, ciascuno con una gamma di solo tre punti, potrebbe risultare rigida: un testo molto scorretto sarebbe poco penalizzato, un testo molto ben strutturato sarebbe poco premiato.

Una seconda ipotesi sarebbe prevedere, accanto alle voci analitiche, una voce di valutazione globale e impressionistica, da sommare o mediare con le altre. L'idea proviene dalla scheda di valutazione usata nella citata ricerca IEA sulla produzione scritta: la valutazione globale doveva precedere quelle analitiche e seguire queste istruzioni: «...leggete l'elaborato senza fermarvi a sottolineare errori o a scrivere commenti. Dovete valutare il testo in base a una scala a cinque punti secondo la vostra *prima impressione* della qualità globale del testo...»¹⁴. Una griglia precedente (1999) dell'IRRSAE Piemonte prevedeva qualcosa di simile, senza peraltro attribuirvi un punteggio proprio: la valutazione globale era presentata come «un compromesso transitorio (usare la valutazione globale come comparatore ed eventualmente correttore di quella

¹⁴ Corda Costa, Visalberghi (a cura di) 1995, p. 51.

analitica)»¹⁵. L'idea è stata in seguito abbandonata. Devo dire che nelle mie esperienze di valutazione di testi scritti con gruppi di colleghi questo metodo non ha funzionato bene, o è stato esplicitamente rifiutato.

Punteggi parziali e totale: somma o media?

Nella griglia dell'IRRSAE Piemonte a ciascun indicatore è assegnato un massimo di tre punti, fino al totale di 15. Nelle griglie dell'*Allegato 2* ciascuna voce ha una gamma da 1 a 15, per cui il punteggio finale risulta dalla media dei parziali. Ciascuno dei due metodi ha vantaggi e svantaggi. Il primo è più rigido, ma consentirebbe di attribuire diversi pesi alle diverse voci, attribuendo ad esempio cinque punti a una, tre a un'altra (non è detto che tutti i criteri, o gruppi di criteri, abbiano la stessa importanza); cosa che peraltro non avviene nell'esempio esaminato. Il secondo è più elastico, ma renderebbe estremamente complicata una ponderazione dei criteri: far sì che uno dei punteggi pesi nella media più di un altro richiederebbe calcoli bizantini.

Ponderazione dei criteri generali e specifici

La griglia dell'IRRSAE Piemonte dà un forte peso ai criteri comuni a tutti i tipi di prova: tre indicatori su cinque sono del tutto comuni, uno prevede specificazioni solo per i tipi *a)* e *b)* (squilibri di questo genere sono inevitabili, data l'eterogeneità delle opzioni), uno solo è decisamente differenziato. Le griglie dell'*Allegato b)* hanno in comune una voce su tre, una seconda ha differenze marginali, la terza è nettamente diversa per tipo di prove. Dunque il peso dei criteri comuni è intorno al 60-70% nel primo caso, intorno al 50% nell'altro. Sarebbe interessante una discussione che mirasse a raggiungere un accordo di massima almeno su questo punto.

4. Condividere i criteri di valutazione

Deve essere comunque chiaro che nessuna griglia, per quanto calibrata, renderà mai "oggettiva" la valutazione. Valutare è per sua natura un'operazione soggettiva. In qualunque griglia, le colonne in cui si inseriscono i punteggi sono intestate a voci come "sufficiente", "buono" ecc. (o le presuppongono), che sono affidate alla sensibilità in gran parte intuitiva e implicita di ciascun valutatore.

L'obiettivo a cui si può ragionevolmente mirare è rendere le valutazioni gradualmente un po' meno aleatorie, un po' più costanti da una persona all'altra e da un luogo all'altro. Si tratta di rafforzare tra gli insegnanti un senso comune professionale (che oggi a dire il vero scarseggia), che porti a intendersi, anche implicitamente, su come si giudica. A questo scopo bisognerebbe moltiplicare i seminari in cui docenti di varia provenienza (geografica, e per tipo di istituti) si confrontano non solo sui criteri in astratto, ma concretamente nella valutazione di elaborati. I valutatori della ricerca IEA furono formati con un lungo tirocinio del genere¹⁶, e questo ha contato più dell'adozione di una scheda (in sé generica) per l'omogeneità delle valutazioni. Anche il confronto che si è avuto nelle commissioni d'esame composte da docenti di varia provenienza può essere stato utile¹⁷.

¹⁵ Vedi la citata relazione di Paola Gozzi al Seminario regionale di Bologna (29.2.2000) del *Laboratorio di scrittura*. La griglia è stata presentata da Mario Ambel, presidente dell'IRRSAE Piemonte, al Seminario nazionale di Fiuggi (19-21.1.2000).

¹⁶ Vedi Corda Costa, Visalberghi (a cura di) 1995, p. 61.

¹⁷ L'uso di nominare le commissioni nell'ambito di una sola provincia ha ridotto di molto questa opportunità. L'annunciata formazione di commissioni tutte interne a ciascun istituto (tranne il presidente) la cancella del tutto, e renderà le valutazioni sempre più divergenti e inconfrontabili.

Ma almeno in qualche settore, è possibile fare qualche tentativo in direzione di una maggiore esplicitazione dei criteri. Il punto meno difficile, dal quale si può cominciare, è quello della correttezza formale. Sugli errori si è in gran parte d'accordo, ma non sul peso che hanno nella valutazione: a tutti è capitato di incontrare un collega che vi dà un peso minimo, perché "l'importante è che il ragazzo di esprima", e un altro che dichiara "per me, se c'è un errore di ortografia il compito non è sufficiente". Su questo, la ponderazione dei criteri della griglia dovrebbe assicurare una certa omogeneità. C'è poi da accordarsi sulla gravità relativa degli errori, che in parte è una questione di censura sociale più o meno forte, in parte è relativa al registro: ciò che non è accettabile in un registro formale, lo diventa in uno informale.

Nell'*Allegato 3* presento un modesto contributo in questa direzione: ho tentato di classificare alcuni errori più comuni e di disporli in una scala di gravità (dal meno al più grave, o dal più al meno accettabile), corredandoli di esempi autentici. La prima tabella riguarda errori di ortografia e morfologia, la seconda errori di sintassi (e in parte di coesione); mancano purtroppo gli errori di punteggiatura, la cui tipizzazione richiede un lavoro più difficile e sottile.

PROPOSTA DI GRIGLIA DI VALUTAZIONE DELLA PRIMA PROVA ESAME 2000

INDICATORI	DESCRITTORI	PUNTI Max. 15		
		1	2	3
Adeguatezza	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aderenza alla consegna ➤ Pertinenza all'argomento proposto ➤ Efficacia complessiva del testo <p>Tipologia A e B: Aderenza alle convenzioni della tipologia scelta (tipo testuale, scopo, destinatario, destinazione editoriale,ecc.)</p>	1	2	3
Caratteristiche del contenuto	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ampiezza della trattazione, padronanza dell'argomento, rielaborazione critica dei contenuti, in funzione anche delle diverse tipologie e dei materiali forniti: <p>Tipologia A: comprensione ed interpretazione del testo proposto. Tipologia B : comprensione dei materiali forniti e loro utilizzo coerente ed efficace; capacità di argomentazione. Tipologia C e D : coerente esposizione delle conoscenze in proprio possesso; capacità di contestualizzazione e di eventuale argomentazione.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Per tutte le tipologie: significatività e originalità degli elementi informativi, delle idee e delle interpretazioni. 	1	2	3
Organizzazione del testo	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Articolazione chiara e ordinata del testo ➤ Equilibrio fra le parti ➤ Coerenza (assenza di contraddizioni e ripetizioni) ➤ Continuità tra frasi, paragrafi e sezioni. 	1	2	3
Lessico e stile	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Proprietà e ricchezza lessicale ➤ Uso di un registro adeguato alla tipologia testuale, al destinatario,ecc. 	1	2	3
Correttezza ortografica e morfosintattica	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Correttezza ortografica ➤ Coesione testuale (uso corretto dei connettivi testuali ecc.) ➤ Correttezza morfosintattica ➤ Punteggiatura 	1	2	3
		Tot.		

Allegato 2

GRIGLIE DI VALUTAZIONE DELLA PRIMA PROVA SCRITTA

ANALISI DEL TESTO	SCADENTE	MEDIOCRE	SUFFICIENTE	BUONO	OTTIMO
COMPETENZE LINGUISTICHE <ul style="list-style-type: none"> • ortografia, morfologia • sintassi, punteggiatura, coesione • lessico • coerenza del registro • chiarezza, leggibilità, scorrevolezza 					
COMPETENZE TESTUALI <ul style="list-style-type: none"> • coerenza • (Nel caso di commento unitario): aderenza alle indicazioni del questionario 					
COMPETENZE SPECIFICHE DELLA PROVA <ul style="list-style-type: none"> • uso della terminologia specifica • comprensione del testo • rilevazioni stilistiche • interpretazione globale • contestualizzazione /intertestualità 					
	5-7	8-9	10-11	12-13	14-15

SAGGIO BREVE / ARTICOLO	SCADENTE	MEDIOCRE	SUFFICIENTE	BUONO	OTTIMO
COMPETENZE LINGUISTICHE <ul style="list-style-type: none"> • ortografia, morfologia • sintassi, punteggiatura, coesione • lessico • coerenza del registro • chiarezza, leggibilità, scorrevolezza 					
COMPETENZE TESTUALI <ul style="list-style-type: none"> • coerenza • efficacia argomentativa (<i>se richiesta</i>) • rielaborazione personale, senso critico 					
COMPETENZE RELATIVE AL GENERE TESTUALE <ul style="list-style-type: none"> • pertinenza • utilizzo delle fonti documentarie (comprensione e selezione dei dati, utilizzo di dati e citazioni funzionali, integrazione con altre personali conoscenze) • osservanza dei vincoli testuali (plausibilità di destinatario e scopo rispetto alla collocazione editoriale; estensione) • efficacia della titolazione 					
	5-7	8-9	10-11	12-13	14-15

T E M A	SCADENTE	MEDIOCRE	SUFFICIENTE	BUONO	OTTIMO
COMPETENZE LINGUISTICHE <ul style="list-style-type: none"> • ortografia, morfologia • sintassi, punteggiatura, coesione • lessico • coerenza del registro • chiarezza, leggibilità, scorrevolezza 					
COMPETENZE TESTUALI <ul style="list-style-type: none"> • coerenza • paragrafazione 					
COMPETENZE RELATIVE AL GENERE TESTUALE <ul style="list-style-type: none"> • pertinenza alla traccia • completezza, approfondimento • efficacia argomentativa (<i>se richiesta</i>) • rielaborazione, senso critico, originalità 					
	5-7	8-9	10-11	12-13	14-15

N.B.1: Griglie di valutazione utilizzate al Liceo Ginnasio «M.Gioia» di Piacenza, rielaborate nel gruppo di lavoro “Valutazione” del Seminario regionale di Bologna (29.2.2000) condotto da Paola Gozzi, ulteriormente ritoccate dall’autore di questo testo.

N.B.2: La distinzione tra competenze “linguistiche”, “testuali” e “relative al genere testuale” è discutibile da un punto di vista teorico; è qui da intendere insensu puramente convenzionale, per ragioni di comodità.

Allegato 3

Ipotesi per una scala di tollerabilità degli errori

N.B.: l'ordine è dal più tollerabile al meno tollerabile, cioè dal meno grave al più grave.

Ortografia, morfologia

Vengono considerate più tollerabili le violazioni di convenzioni grafiche di origine recente, arbitrarie o motivate da ragioni sofisticate, *ad hoc*, non colpite da una netta censura sociale. Al livello di maggiore gravità gli errori che sono al limite della disgrafia.

Livello	Errore	Esempio
I	divisione delle parole a capo apostrofo con l'articolo indeterminativo, accenti e apostrofi arbitrari morfologia dei pronomi personali	un'amico un pò, qual'è uso di <i>gli</i> per il plurale e il femminile
II	accenti consonanti doppie, digrammi, <i>h</i> iniziale, uso della <i>q</i> morfonologia flessione nominale e verbale	citta, mè un specchio, buon schemi di gioco impianti sciistici, vederono
III	lettere omesse o scambiate divisione delle parole	lamico, l'aradio

Sintassi

I casi inclusi nel primo livello sono da considerare errori solo quando si richiede un registro formale.

Livello	Errore	Esempio
I	uso del congiuntivo soggetto sottinteso di subordinata implicita non coincidente con quello della reggente uso del <i>che</i> relativo nei casi indiretti	"Il tempo libero resta lo stesso, a meno che non <i>viene</i> occupato dallo studio" "I genitori escono, e <i>dopo essersene andati</i> , Jim, innervosito, esce" "Abbiamo fatto un torneo <i>che</i> partecipavano quattro squadre"
II	concordanza (quando non accettabile come "concordanza a senso") preposizioni, reggenze ellissi di soggetto non coincidente, in coordinazione riferimento pronominale traslazioni richieste dal discorso indiretto	"I vescovi, non potendo più sopportare il clero, lo <i>combatté</i> " "Una scuola che obbliga <i>il</i> proseguimento degli studi all'università" "Mio cugino fa la seconda e la sua famiglia ha una tavernetta dove <i>/ /</i> trascorre il Natale con la famiglia" "...andava a bussare a delle porte di appartamenti per vender <i>gli</i> la droga" "To le chiesi se potevo venire con <i>voi</i> "
III	anacoluto tempi verbali incoerenti connettori testuali impropri Coordinazione e subordinazione <i>che</i> polivalente	" <i>Dal</i> fatto che importiamo stranieri non vuol dire che il nostro calcio è scadente" "Rudi è un ragazzo coraggioso [...]; si chiede: 'Come faccio a rubare il vaso?' [...]. <i>Entrò</i> e <i>prese</i> il vaso" "I morti sono stati 16 e i feriti 180, ricoverati nell'Ospedale Maggiore di Bologna. <i>Infatti</i> dieci anni fa, in quella stessa galleria, c'è stato un altro attentato" "Allora io, dato che mi sentivo pungere nella schiena, e <i>così</i> mi sono messa a urlare" "Nella pagina seguente ci sono gli orari delle materie che ho a scuola, <i>che</i> alla mattina che libri devo mettere in cartella"

Riferimenti bibliografici

- Bereiter C., Scardamalia M. 1987. *Psicologia della composizione scritta*. Trad. it. a cura di D. Corno. Firenze: La Nuova Italia, 1995.
- Corda Costa M., Visalberghi A. (a cura di) 1995. *Misurare e valutare le competenze linguistiche*. Firenze: La Nuova Italia.
- Gattullo M. 1968. *Didattica e docimologia. Misurazione e valutazione nella scuola*. Roma: Armando.
- Pallotti G. 1999/a. *Saggio breve e articolo di giornale. Alcune osservazioni*. «Innovazione educativa», giugno 1999, pp. 13-17.
- Pallotti G. 1999/b. *Valutare le competenze di scrittura attraverso prove documentate*. In Cardinale U. (a cura di), *Insegnare italiano nella scuola del 2000*. Padova: Unipress, pp. 229-247.