

PROVE DI ITALIANO INVALSI 2008 – QUADRO DI RIFERIMENTO

1. Quadro istituzionale – Quadro operativo

In data 19 giugno 2007 la «Direttiva n. 52»¹, Prot. n. 6342 del Ministro della Pubblica Istruzione indicava all'INValSI nove «obiettivi generali» a cui attenersi per l'anno scolastico 2007/2008 nello svolgimento della sua attività istituzionale. Il primo obiettivo:

1. *Provvedere alla valutazione del sistema di istruzione, adottando le metodologie di indagine più idonee e minimizzando l'onere a carico delle scuole per gli adempimenti statistici. Saranno oggetto di rilevazione le condizioni strutturali e di contesto in cui operano le singole scuole; le scelte e i modelli organizzativi adottati dalle istituzioni scolastiche autonome; la loro gestione finanziaria; i processi e azioni da esse attivate per il conseguimento degli obiettivi di riduzione della dispersione scolastica e dell'aumento dei livelli di apprendimento degli alunni.*

prevede, in sintonia con quanto si fa in altri paesi europei, una valutazione del funzionamento delle singole scuole in quanto 'sistema': sulla base cioè di dati (relativi ad determinate «condizioni strutturali e di contesto») quali le «scelte e modelli organizzativi», la «gestione finanziaria», ed eventuali specifici 'processi' o 'azioni'. Il criterio di valutazione è la maggiore o minore efficacia nel conseguimento di due 'scopi' fondamentali: a) la riduzione della dispersione scolastica; e b) l'aumento del livello di apprendimento degli alunni. Lo scopo b) presuppone ovviamente una misura assoluta e differenziale del livello d'apprendimento, ed è di questo che si occupa il secondo obiettivo della Direttiva ministeriale – la quale è centrata, come è importante sottolineare, su una doppia valutazione degli apprendimenti: una per così dire assoluta (ad es., "qual è il livello di competenza ortografica degli allievi di V primaria"), l'altra differenziale ("come è cresciuta dalla II alla V primaria la competenza ortografica degli allievi"):

2. *Provvedere, in continuità con le iniziative realizzate nel corso dell'anno scolastico 2006/2007, alla valutazione degli apprendimenti sulla base di appropriate metodologie scientifiche, individuando soluzioni e strumenti di alta affidabilità. Anche nella prospettiva di un'analisi del valore aggiunto prodotto dalla singola scuola in riferimento agli apprendimenti degli studenti, la somministrazione delle prove dovrà essere effettuata nei momenti di ingresso e di uscita dai diversi livelli di scuola e, per tener conto dell'estensione dell'obbligo, alla fine dei primi due anni della scuola superiore. La rilevazione dovrà essere effettuata su un campione di Istituti², previamente individuato con metodo statistico e dovrà riguardare gli insegnamenti dell'italiano, della matematica e delle scienze e comprendere la II e V classe della scuola primaria e la I e III classe della scuola secondaria di I grado. Tale processo di valutazione per la scuola secondaria di secondo grado riguarderà le classi II e V, tenendo conto, per tale grado di studi, delle peculiarità delle diverse tipologie e dei vari indirizzi.*

La somministrazione delle prove, per ciascun ciclo scolastico, dovrà essere effettuata mediante rilevatori esterni, preferibilmente insegnanti di altre scuole adeguatamente formati.

I risultati della valutazione saranno messi a disposizione delle relative istituzioni scolastiche, rispettando il grado di scuola e i criteri di rappresentatività del campione, anche per favorire i processi di autoanalisi e autovalutazione di istituto.

Valutazione generale «degli apprendimenti», dunque, e non specificamente della sola competenza di lettura, da effettuare a sei diversi livelli (in sei classi): II e V primaria, I e III media, II e V superiore. (Non si entra qui nel merito della scelta dei livelli, in particolare del 'doppione' tra esame di Stato e valutazione della V superiore; e della contiguità tra V primaria e I media). Ancora, valutazione condotta 'per campio-

¹ Prevista dall'articolo 2, comma 4, del decreto legislativo 19 novembre 2004, n. 286.

² «Nella prospettiva di passare già dall'anno scolastico 2008-09 a quello censimentario», secondo l'Intervento del ministro G. Fioroni a commento della Direttiva INVALSI n. 52 (Roma, 5 luglio 2007).

ne', ma nella prospettiva di una rapida generalizzazione 'censuaria', il che condiziona le modalità di costruzione delle prove, escludendo in particolare la possibilità di utilizzare domande aperte.

Parzialmente diversa è la «Proposta di programma di attività» dell'INValSI nel triennio 2007-2009, che nella Tavola 3 ripresa qui sotto (con qualche integrazione nostra) prevede diverse forme di rilevazione:

<i>Classe</i>	<i>Periodicità</i>	<i>Tipo di rilevazione</i>	<i>A partire da</i>	<i>Materie</i>
II primaria	Annuale Interviste effettuate dagli insegnanti	Prova sul campo	2007/2008	Italiano, Matematica
		Campionaria/sperimentale	2008/2009	Italiano, Matematica
		Censuaria	2009/2010	Italiano, Matematica
V primaria	Annuale Prove semi-strutturate con correzione esterna e monitoraggio affidato a insegnanti di altre scuole*	Prova sul campo	2007/2008	Italiano, Matematica e Scienze
		Campionaria/sperimentale	2008/2009	Italiano, Matematica e Scienze
		Censuaria	2009/2010	Italiano, Matematica e Scienze
I secondaria di primo grado	Annuale Prove semi-strutturate con correzione esterna e monitoraggio affidato a insegnanti di altre scuole*	Prova sul campo	2007/2008	Italiano, Matematica e Scienze
		Campionaria/sperimentale	2008/2009	Italiano, Matematica e Scienze
		Censuaria	2009/2010	Italiano, Matematica e Scienze
III secondaria di primo grado	Annuale Prove semi-strutturate con correzione esterna e monitoraggio affidato a insegnanti di altre scuole*	Prova sul campo	2007/2008	Italiano, Matematica e Scienze
		Campionaria/sperimentale	2008/2009	Italiano, Matematica e Scienze
		Censuaria	2009/2010	Italiano, Matematica e Scienze
II secondaria di secondo grado	Annuale Prove semi-strutturate con correzione esterna e monitoraggio affidato a insegnanti di altre scuole*	Prova sul campo	2007/2008	Italiano, Matematica e Scienze
		Campionaria/sperimentale	2008/2009	Italiano, Matematica e Scienze
		Censuaria	2009/2010	Italiano, Matematica e Scienze
V secondaria di secondo grado	Annuale Prove semi-strutturate con correzione esterna e monitoraggio affidato a insegnanti di altre scuole*	Prova sul campo	2007/2008	Italiano, Matematica
		Campionaria/sperimentale	2008/2009	Italiano, Matematica
		Censuaria	2009/2010	Italiano, Matematica

* A regime si prevede di somministrare prove chiuse per la parte censuaria e per piccoli campioni prove semistrutturate.

In particolare, si noterà che il Programma dell' INVALSI non prende posizione sulla questione di eventuali prove differenziate per i diversi indirizzi delle superiori. Su tale questione, che non è di poco momento, anche all'interno del Gruppo di Lavoro per l'Italiano le opinioni sono state molto diverse: è infine prevalsa una concezione unitaria delle prove, prove nazionali di competenze generali e non specifiche a determinati curricula scolastici. Ne consegue che nessuna domanda delle prove potrà vertere su competenze proprie di un singolo indirizzo, ma solo sui 'saperi essenziali' (il che, concretamente, pone la domanda di quali siano nello specifico tali saperi – i punti seguenti contengono indicazioni sulla loro natura e estensione).

Seguendo le disposizioni della direzione tecnica dell'INVALSI (dott.ssa Anna Maria Caputo) e della Commissaria straordinaria incaricata delle «verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze e abilità degli studenti» (prof.ssa Elena Ugolini), il Gruppo di Lavoro per l'Italiano ha assunto per l'anno scolastico 2008-2009 i seguenti compiti ed obiettivi:

- i) elaborare una serie di prove per le classi II e V primaria, I e III media, II e V superiore, da somministrare in marzo-aprile 2009 su un campione di scuole opportunamente scelto;
- ii) approntare, in funzione di i), entro aprile 2008 una prima serie di 'prove sul campo' (*pre-test*) da somministrare entro maggio 2008 ad un campione ristretto di scuole, ma rappresentativo di tutti gli indirizzi.
- iii) Le prove dovranno valutare in primo luogo la competenza di lettura, intesa come comprensione del testo scritto; e in secondo luogo le competenze grammaticali (*v.* sotto § 2).
- iv) Tutte le prove comporteranno:
 - uno o più testi con una batteria di domande (*quesiti*) su di essi
 - per alcuni livelli di scolarità, un'ulteriore batteria di domande relativa alle conoscenze e competenze grammaticali (tali domande potranno o meno riferirsi ai testi che precedono).
- v) In ragione delle limitazioni imposte dalla prospettiva di valutazione censuaria, e nell'immediato dalle scadenze ravvicinate per la stesura delle prove, tutte le domande saranno del tipo a risposta multipla o ad esso assimilabili (domande a completamento univoco o 'apparentemente aperte').

2. Che cosa valutare

2.1. La 'padronanza linguistica'.

Al centro della valutazione INVALSI sono determinati aspetti o ambiti della cosiddetta *padronanza linguistica*, vale a dire una delle quattro competenze di base (assieme al possesso: i) di una lingua straniera, ii) degli strumenti per una fruizione consapevole del patrimonio artistico e letterario, iii) degli strumenti per l'utilizzazione e la produzione di testi multimediali) che sono richieste a conclusione dell'obbligo scolastico³. La 'padronanza linguistica', che consiste in generale nel «possesso ben strutturato di una lingua» assieme alla «capacità di servirsene [efficacemente] per i vari scopi comunicativi»⁴, si esplica, si distribuisce

³ *v.* *Il nuovo obbligo di istruzione: cosa cambia nella scuola?*, disponibile online in www.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/obbligo_istruzione07.pdf.

⁴ Così in F. Sabatini, *La valutazione della prima prova dell'esame di stato*, Frascati/Firenze, gennaio 2008 – nel seguito, *Valutazione I Prova* –, a cui ci riferiremo ripetutamente nel seguito, anche se il documento si occupa in prima istanza di valutazione della produzione scritta, e noi, simmetricamente, di valutazione della 'ricezione/comprendimento del testo scritto'. – Alla 'padronanza della lingua italiana' come competenza di base a conclusione dell'obbligo di istruzione si fa riferimento nel D.M. 22 agosto 2007 (*v.* il cit. *Il nuovo obbligo di istruzione: cosa cambia nella scuola?*), che a sua volta riprende le indicazioni della *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relati-*

(in accordo con la fonte ministeriale cit. sopra), nei tre àmbiti ‘interattivo-discorsivi’ della:

- I interazione verbale (= «gestire l’interazione comunicativa verbale in vari contesti»);
- II lettura (= «leggere, comprendere⁵ ed interpretare testi scritti di vario tipo»);
- III scrittura (= «produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi»).

Noi vogliamo assumere come parte integrante di una padronanza linguistica in senso esteso, e quindi come oggetto della valutazione (pur se con un peso minore) anche la ‘competenza del *testo* letterario’ (o ‘competenza poetica’ in senso esteso), cioè quel ‘possesso e impiego degli strumenti per la fruizione consapevole del testo letterario’ (figure del significante, in particolare fonetico e metrico, e del significato, micro-strutture narrative, specifici effetti espressivi, ecc.) che viene invece attribuito dal documento *Il nuovo obbligo* ecc. ad una competenza autonoma (ma che a dire il vero è incluso in II qui sopra, se *comprendere* vuol dire anche “saper apprezzare esteticamente”). Questa ‘competenza del testo letterario’, del resto, svolge un ruolo privilegiato nei *curricula* di italiano della scuola secondaria superiore.

La *padronanza linguistica*, una dunque delle competenze di base che la scuola dell’obbligo deve fornire, e che si esplica come si è detto nei tre àmbiti ‘pragmatici’ I, II III sopra (schematicamente: I «L’interazione verbale»; II «La lettura», III «La scrittura»), può essere articolata (analogamente a quanto viene proposto in *Valutazione I Prova*) in un certo numero di componenti, di sotto-competenze organizzate gerarchicamente e strettamente interdipendenti (le più elementari, ad esempio la competenza grammaticale, condizionando fortemente le superiori, ad esempio la competenza testuale). Si osserverà di passaggio che la nozione di ‘competenza’ qui utilizzata si discosta in parte da quella definita dal *Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli*⁶, perché ci si limita qui a contrapporre da una parte CONOSCENZE, in quanto possesso (anche relativamente passivo) di informazioni, e dall’altra COMPETENZE, in quanto capacità, in una determinata situazione cognitiva, di selezionare, far interagire e elaborare conoscenze per la comprensione e la valutazione secondo parametri espliciti (riflessi), di una porzione della realtà (nel nostro caso, un testo) o per la soluzione di un problema⁷.

va a competenze chiave per l’apprendimento permanente, disponibile online in http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/it/oj/2006/l_394/l_39420061230it00100018.pdf.

Ancora di ‘padronanza della lingua italiana’ si parla, a proposito delle finalità della prima prova scritta, nell’art.3 della legge 425 del 10.12.1997 contenente le *Disposizioni per la riforma degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore* e ripresa in tutte le norme applicative collegate.

⁵ Anche in senso estetico: *v. sotto*.

⁶ *v. da ultimo la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulla costituzione del «Quadro europeo delle qualifiche per l’apprendimento permanente»* (http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/rec08_it.pdf): «Definizioni. CONOSCENZE: indicano il risultato dell’assimilazione di informazioni attraverso l’apprendimento. Le conoscenze sono l’insieme di fatti, principi, teorie e pratiche, relative a un settore di studio o di lavoro; le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche. ABILITÀ: indicano le capacità di applicare conoscenze e di usare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi; le abilità sono descritte come cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (che implicano l’abilità manuale e l’uso di metodi, materiali, strumenti). COMPETENZE: indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termine di responsabilità e autonomia.»

⁷ Questa nozione di ‘competenza’ non è poi a ben considerare molto lontana, in ambito strettamente linguistico, dalla nozione di *competence* (che tuttavia per definizione è essenzialmente inconscia) elaborata a partire dagli anni sessanta dalla linguistica generativa.

PRIMA DELIMITAZIONE DI CAMPO:

Oggetto della Valutazione INValSI 2008 sono in prima approssimazione quelle 'sotto-competenze' della 'padronanza linguistica' che intervengono, in maniera diretta ma anche indiretta, nell'ambito II, quello della lettura.

“Lettura”, “leggere” sono termini polivalenti, che vengono comunemente applicati ad un ventaglio di attività eterogenee unificate dal denominatore generale del “ricavare informazioni percorrendo con lo sguardo dei segni di qualche codice (linguistico, figurativo, o altro) iscritti su un particolare supporto”. Queste attività si possono effettuare:

- i) su codici molto diversi; ed anche riducendo il campo di variabilità ai soli codici linguistici o linguistico-iconici, i testi 'passibili di lettura' rimangono fondamentalmente eterogenei per contenuto, lunghezza e organizzazione, e conseguentemente per la particolare istanza di 'lettore implicito' che queste loro caratteristiche distintive richiedono;*
- ii) secondo scopi diversi e plurimi (plurimi anche per il singolo atto di lettura), ed organizzati magari gerarchicamente in scopi principali e subordinati); ad es.*
 - a) per scoprire di quale argomento e sottoargomenti tratta il testo (è la 'lettura esplorativa'),*
 - b) per cercare informazioni, dati specifici (è la 'lettura di ricerca-dati', o di 'ricerca-temi', se questi argomenti sono specifici temi),*
 - c) per capire in maniera approfondita il ragionamento dell'autore (è la 'lettura analitico-argomentativa'),*
 - d) per capire in maniera approfondita come è formalmente fatto il testo (è la 'lettura analitico-formale').*

E così via, senza dimenticare gli scopi meno utilitari e meno razionali, che sono però forse i più correnti: divertirsi, rilassarsi, passare il tempo, evitare di pensare a cose sgradevoli, astrarsi, evadere dalla quotidianità, ecc.

- iii) secondo diverse modalità, in parte (ma solo in parte) funzionali agli scopi perseguiti dalla lettura. Sono i cosiddetti 'modi di lettura'⁸, i procedimenti e le tecniche secondo cui si effettua, si sviluppa nel tempo la elaborazione concettuale dei contenuti.*

Le riflessioni precedenti consentono una ulteriore delimitazione di campo:

SECONDA DELIMITAZIONE DI CAMPO:

Oggetto della Valutazione INValSI 2008 sono le competenze che presiedono alla lettura razionale applicata a testi linguistici (con una eventuale componente figurativa per la scuola primaria) e che permettono di conseguire, secondo modalità opportune, gli scopi a), b), c) e d) del punto ii) qui sopra.

Noi distingueremo per i compiti di valutazione così circoscritti tra le seguenti tre sotto-competenze, che riteniamo costitutive della specifica accezione della capacità di lettura:

- i) una competenza testuale*
- ii) una competenza grammaticale*
- iii) una competenza lessicale.*

È evidente che queste competenze, come tutte le altre, sono relative, non assolute. Esse si acquisiscono gradualmente nei successivi livelli scolastici, e anche l'ipotetico punto di arrivo dell'Esame di Stato non sa-

⁸ Per cui v. ad es. E. Manzotti, *Modi di lettura: note tipologiche e didattiche*, in *Lezioni sul testo. Modelli di analisi letteraria per la scuola*, a c. di E. Manzotti, Brescia, Editrice La Scuola, 1992, pp. 13-33.

rà che una tappa, per quanto elevata, di uno sviluppo, di un apprendimento in progredire. Quello che si intende valutare è un grado di competenza relativo ad un livello nel curriculum dell'allievo.

2.2. *Competenza testuale*

Per competenza testuale relativa alla lettura, o 'di lettura', si intende la capacità di individuare, a partire dalla lettera del testo in una determinata situazione comunicativa e da conoscenze di carattere generale, l'insieme di informazioni che il testo veicola, assieme al modo in cui queste informazioni sono veicolate: in altri termini, l'organizzazione logico-concettuale del testo stesso, anche in funzione del tipo culturalmente e pragmaticamente determinato cui il testo appartiene. Sono rilevanti per la competenza testuale di lettura (ne sono cioè dei 'descrittori') le seguenti sotto-competenze:

a) il saper individuare e tener conto, ai fini della comprensione, di tutti i fenomeni di coesione testuale: concordanze morfosintattiche nella stessa frase o in frasi successive, connettivi, campi semantici, catene anaforiche ecc.

b) il saper individuare e tener conto, ai fini della comprensione, di tutti i fenomeni di carattere locale della coerenza testuale:

- da una parte quella che vorremmo chiamare 'progressione informativa', che comprende a rigore i due aspetti della introduzione, ripresa, sviluppo tra frasi adiacenti di un'unità informativa (ad esempio, il contenuto di un sintagma nominale) e della collocazione di tale unità nel primo piano o sullo sfondo comunicativo. Un caso particolare di progressione informativa è la cosiddetta 'progressione tematica', una nozione anch'essa composta dei due aspetti precedenti, ma che riguarda solo particolari unità informative, i 'temi'⁹.
- dall'altra i legami logico-semantici tra proposizioni o blocchi di proposizioni successivi (ad es. giustificazione, conseguenza, opposizione, similarità, generalizzazione, particolarizzazione, esemplificazione ecc.). Questo aspetto della coerenza testuale locale possiede nella nostra concezione di linguistica testuale, e di riflesso nell'elaborazione delle prove INValSI, una importanza decisiva: esso è ciò che meglio permette di stringere il filo del testo, il suo fluire razionale, fatto di successivi 'movimenti' compositivi.

c) il saper individuare e tener conto della struttura compositiva del testo, della sua 'architettura', che è ad un tempo tematica (di quali argomenti si parla e di quali si tace, in quale ordine, con quale estensione) e logica, costituita dalle relazioni che intercorrono tra argomenti e blocchi di argomenti (in particolare tra un argomento e i suoi sottoargomenti) e che riproducono a livello globale le relazioni logiche di livello locale, contribuendo a determinare la gerarchia degli argomenti con elementi preminenti ed altri secondari (come accadeva in piccolo, nella singola frase o tra frasi successive). Questa architettura testuale è determinata, ma solo in parte, dal tipo testuale e segnalata, sempre in parte, dalla sua configurazione formale (titoli, scansione in capoversi e paragrafi, rilievi grafici, ecc.). Tale architettura comporta anche una presentazione gerarchica dell'informazione del testo.

d) il saper ricavare, dal testo, tutte le inferenze (o contenuti impliciti) pertinenti alla sua comprensione.

e) il saper individuare e tener conto del registro linguistico complessivo, o di particolari sezioni, del testo, determinato dalle scelte morfosintattiche e lessicali dominanti. Aspetti di rilievo saranno in tal senso la distinzione tra elementi oggettivi e soggettivi (si pensi al lessico orientato, all'impiego di forme impersona-

⁹ Il termine 'tema', che nell'uso corrente si riferisce all'argomento principale o ad uno dei suoi sottoargomenti (v. sotto c)), viene qui inteso come unità informativa a cui si applica la predicazione.

li, alla varietà di manifestazioni della voce narrante), la presenza di una sintassi e di un lessico marcati (a fini, ad es., di mimesi del parlato).

2.3. *Competenza grammaticale.*

La competenza grammaticale consiste in primo luogo e in prima approssimazione nella padronanza delle regole grafiche (dal livello elementare della corretta grafia delle singole parole ai livelli più elevati della punteggiatura grammaticale e espressiva) e delle strutture morfosintattiche dell'italiano. Essa è, soprattutto ai livelli alti, un pre-requisito fondamentale, assolutamente fondamentale per la comprensione delle frasi e dei testi¹⁰ – a tal punto che ha senso proporre di valutare la competenza grammaticale due volte, da una parte indirettamente per i suoi effetti sulla competenza di lettura e dall'altra direttamente come insieme autonomo di competenze, e, a monte, di conoscenze.

Vale la pena di spendere alcune parole sul modello di frase, ad un tempo sintattico e semantico, a cui ci riferiamo e che integra ma anche si discosta da quello tradizionale a soggetto, predicato, complementi dell'analisi logica scolastica. Centrale è un'accurata distinzione tra livello sintattico e semantico, soprattutto nella prospettiva di valutare il contributo specifico di ciascun livello (quelli formali: fonologia, in particolare l'intonazione e l'enfasi, morfologia, sintassi; e quello lessicale) alla produzione del significato. Importante è poi l'idea sintattico-lessicale di valenza¹¹ verbale (applicabile anche a livello dei sintagmi nominali e aggettivali) che permette di costruire attorno al verbo un traliccio sintattico di 'complementi', nel senso tradizionale dell'analisi logica, al cui interno diviene possibile distinguere tra complementi necessari ('argomenti') e complementi facoltativi ('circostanziali'). Questi 'complementi' svolgono nello stato di cose identificato dal verbo particolari ruoli semantici: 'agente', 'oggetto effetto', 'strumento', 'locativo' ecc.; così un particolare verbo d'azione come *costruire* richiede la presenza ('regge'), esplicita o implicita, di determinati 'complementi' necessari (oltre all'agente, l'oggetto effetto, lo strumento), introdotti o meno da una determinata preposizione. Lo stato di cose così identificato grazie ad un verbo-predicato ed ai sintagmi argomenti da esso retti può ulteriormente venire arricchito da indicazioni facoltative di quadro temporale e spaziale, di modo, di causa ecc. Nel traliccio sintattico, la 'frase', che realizza lo stato di cose si possono poi distinguere da un verso le relazioni sintattiche di 'soggetto', di 'oggetto diretto', di 'oggetto indiretto', che sussistono tra gli argomenti e il verbo, o più precisamente che qualificano l'argomento rispetto al verbo; dall'altro la relazione sintattica di 'predicazione' che sussiste tra il soggetto e il sintagma verbale. Questa relazione di predicazione può inoltre apparire in forma compattata, ellittica all'interno della frase ad es. in un sintagma nominale tra il nome e un suo 'attributo', tra un sintagma e la sua 'apposizione', tra un sintagma in funzione di soggetto o oggetto e i loro rispettivi 'complementi predicativi'. Le relazioni predicative ellittiche offrono in altri termini la possibilità di espandere mediante nuovi costituenti la frase, la quale verrà così a possedere una predicazione centrale e una o più predicazioni secondarie.

Per competenza grammaticale relativa alla lettura, o 'di lettura' si intende la capacità

¹⁰v. ad es. E. Manzotti, *Insegnamento della grammatica ed educazione linguistica nella scuola media*, in «Scuola e Didattica», a. XXXII, 15 novembre 1986, n. 5, pp. 49-64; e da ultimo la *Lettera sul 'ritorno alla grammatica'* di Francesco Sabatini, disponibile *online* in <http://www.unige.ch/lettres/roman/italien/Articles/SabatiniLetterasullagrammatica2007.pdf>.

¹¹ La valenza è la «proprietà di un lessema (ad es. di un verbo, aggettivo o sostantivo) di prestrutturare i suoi contesti sintattici, definendo le condizioni degli altri costituenti nella frase relativamente alle loro caratteristiche grammaticali. I verbi *salutare* e *incontrare* selezionano il loro oggetto in accusativo, *abitare* invece richiede un costituente locale o modale» – così nella voce VALENZA del *Lessico di linguistica* di H. Bußmann, trad. italiana, adattamento e revisione di P. Corticelli Kurras, Alessandria, Edizioni dell'Orso, 2007.

di individuare le strutture morfosintattiche delle frasi e le strutture interpuntive in funzione della loro pertinenza testuale, dal punto di vista cioè del loro apporto alla costruzione e configurazione dei significati del testo. Saranno allora rilevanti le seguenti sotto-competenze:

- a) il saper individuare le principali funzioni sintattiche, con particolare attenzione agli elementi argomentali e alle funzioni attributive, predicative e appositive;
- b) il saper individuare le relazioni anaforiche che sostengono la coesione tra referenti testuali espressi in forme pronominali o tramite ellissi;
- c) il saper individuare le principali configurazioni frasali marcate (per dislocazione, scissione, topicalizzazione) e il loro contributo all'organizzazione comunicativa del testo;
- d) il saper individuare le forme e i valori della morfologia verbale, con particolare attenzione alle funzioni modali, temporali e aspettuali;
- e) il saper individuare i valori sintattici e informativo-gerarchici (focalizzazione, segmentazione, ecc.) dell'interpunzione. Gli aspetti elementari (= sintattici) di questa sottocompetenza saranno in particolare valutati nella scuola primaria (assieme alla competenza interpuntiva) e secondaria di primo grado;
- f) il saper distinguere i livelli linguistici, in particolare il livello morfologico-sintattico e semantico.

2.4. Competenza lessicale.

Assieme alla padronanza di una ricca varietà di schemi sintattici, la padronanza, attiva, di un ampio e articolato patrimonio lessicale costituisce un indice fondamentale, probabilmente quello di più semplice e immediata percezione, per valutare il livello delle competenze di un individuo in fase di produzione linguistica. A questo patrimonio lessicale attivo, dai confini almeno teoricamente definiti, si affianca un più ampio e meno determinato insieme di entrate lessicali il cui significato è noto al parlante, senza che per questo tali forme appartengano al suo uso produttivo del lingua: a questa competenza passiva vanno aggiunti quei lessemi il cui significato viene acquisito parzialmente (ad es., in particolari accezioni), o *ex novo* durante il processo stesso della lettura.

Per competenza lessicale relativa alla lettura, o 'di lettura', si intende specificamente la capacità di individuare il significato di un lessema pertinente in un determinato contesto e le relazioni di significato tra lessemi in vari punti del testo. Sono rilevanti per la competenza testuale di lettura le seguenti sotto-competenze:

- a) il possesso di un vocabolario personale ampio e articolato, e in ogni caso adeguato al livello di scolarità raggiunto;
- b) il saper selezionare a partire dal cotesto immediato, ma anche dall'insieme delle informazioni del testo, la particolare accezione di significato pertinente;
- c) il saper formulare ipotesi sul possibile significato o per lo meno area di significato di vocaboli non noti a partire dal cotesto immediato, ma anche dall'insieme delle informazioni del testo;
- d) il saper individuare i legami semantici e morfologico-semantici tra lessemi contigui o a distanza nel testo (sinonimia, contrasto, iponimia, iperonimia, ecc.; derivazione, alterazione, ecc.);
- e) il saper individuare i diversi campi semantici del testo, la loro strutturazione interna e le relazioni tra di essi;

- f) il possesso di una conoscenza fine del contributo della semantica frasale e testuale dei lessemi a valore funzionale, in particolare dei connettivi;
- g) il saper riconoscere, anche con il supporto della morfosintassi, i legami semantici (sinonimia, iperonimia, ecc.) su cui si fonda la coreferenza tra lessemi e la costituzione di catene anaforiche.

2.5. *Che cosa valutano le prove 2008 INValSI.*

La selezione dei fenomeni linguistici soggetti a verifica è determinata principalmente dal loro rilievo nella dimensione testuale. Anche frasi e periodi vanno intesi come unità del testo, come oggetti linguistici inseriti in una rete di relazioni tematiche, logiche e gerarchiche che li collega a quanto precede e a quanto segue nel testo. In altri termini, la comprensione locale, particolare, è garantita e resa funzionale da una riflessione più ampia che la inserisce nel suo contesto.

La costruzione delle prove si configura pertanto come stimolo per una riflessione sui processi di comprensione del testo ritenuti fondamentali ai diversi livelli della scolarità.

TERZA DELIMITAZIONE DI CAMPO:

Oggetto della Valutazione INValSI 2008 è il possesso (commisurato ai successivi livelli nel curriculum dell'allievo) delle competenze che presiedono alla lettura razionale applicata a testi linguistici (con una eventuale componente figurativa, specie per la scuola primaria) e che permettono di conseguire, secondo modalità opportune, gli scopi a), b), c) e d) del punto ii) qui sopra, in particolare attraverso le competenze testuali, grammaticali e lessicali sopra delineate.

3. *Limiti (e potenzialità) delle prove*

Le prove INValSI, come tutte le valutazioni, sono un compromesso tra quello che sarebbe teoricamente desiderabile e quello che è praticamente fattibile. Qui di seguito alcune delle principali limitazioni delle prove, con un accenno tuttavia ad alcune delle loro potenzialità. Nelle prove INValSI 2008

- a) si prescinde dalla oralità: le abilità di comprendere o di produrre un discorso orale di varia natura, complessità ed estensione non trovano in questo contesto valutativo alcuna possibilità di venire testate. E si prescinde in generale da tutte le abilità produttive, anche da quelle di scrittura e composizione testuale, quindi;
- b) rimane esclusa dalla valutazione una parte della popolazione scolastica (diversamente abili, non madrelingua);
- c) non sono oggetto diretto di verifica le informazioni di natura culturale, storico-letteraria o più genericamente enciclopedica;
- d) dato il carattere 'censuario' (di fatto o in prospettiva) della valutazione e l'esigenza di disporre dei risultati in tempi brevi, e quindi di procedere ad una elaborazione automatica dei dati, i quesiti sono necessariamente di tipo chiuso, a risposta multipla – il che come è ovvio non permette di prendere in conto la capacità d'esplorare possibili vie alternative della risposta, cioè di testare le capacità di 'scoperta autonoma' della risposta sullo sfondo delle sue alternative (le alternative risultando pre-stabilite dall'esterno). Va da sé che la scelta di quesiti a risposta multipla esclude la verifica dell'insieme delle abilità produttive (v. sopra punto a)).
- e) Gli aspetti negativi che conseguono a d) sono tuttavia almeno in parte bilanciati da una importante controparte positiva: i quesiti chiusi a risposta multipla impongono di ragionare su alternative alle quali in situazione 'libera' l'allievo non avrebbe accesso. Un ulteriore aspetto positivo dei quesiti a

riposta multipla consiste nella possibilità – cui si ricorrerà solo ai livelli scolastici superiori – di proporre domande a formulazione negativa, come ad es. «Quale delle seguenti affermazioni non è coerente con il contenuto del testo?», «Quale delle seguenti parafrasi non è corretta?», dove la presenza di una terna di interpretazioni corrette sollecita una lettura più approfondita del testo.

4. Caratteristiche generali delle prove e criteri di formulazione dei quesiti

- a) L'aspetto più ovvio ma che non viene sempre tenuto presente è che si tratta di 'prove di valutazione', e non di 'atti didattici' che richiedano come tali le usuali cautele. Che gli allievi siano 'contenuti', coinvolti dal contenuto o dal tema del testo scelto per la prova è qualcosa di positivo, ma poco rilevante agli obiettivi della valutazione. Soprattutto per la scuola primaria (ma il discorso può essere esteso all'intero curriculum scolastico), il grado di partecipazione degli allievi – con sensibili conseguenze sulla 'felicità' della prova – dipende in gran misura anche dall'atteggiamento dei docenti: vanno esplicitate e discusse le 'ragioni' di tale valutazione, evidenziando l'interesse e il valore per il gruppo-classe e per la propria scuola di partecipare ad una prova a carattere nazionale; anche l'inevitabile stress del singolo alunno può essere inteso positivamente, se assorbito nel carattere di esperienza collettiva – priva di personali esiti valutativi – dove si deve dare il meglio di sé, mantenendo la concentrazione e controllando l'emotività in una situazione di particolare ufficialità e formalità.
- b) La prova, se si esclude la II primaria, potrà essere articolata in due parti: la prima dedicata all'intreccio tra conoscenze e competenze finalizzate alla comprensione del testo; la seconda dedicata alle conoscenze proprie di un ambito specifico, scelto di volta in volta tra ortografia, grammatica (morfosintassi), lessico. Ciascuna sezione conterrà in modo esplicito la natura e lo scopo della prestazione richiesta.
- c) Se si prescinde dalla II primaria, tutte le prove ricorrono ad almeno due tipi di testi, caratterizzati da diverse organizzazioni logico-comunicative, e da diversa preminenza delle relazioni logiche presenti: *i*) testi di natura funzionale: espositivi e (per i livelli superiori) argomentativi; *ii*) testi di natura letteraria: in prevalenza narrativo, ma anche, per la V secondaria di II grado, poetici.
- d) Specificamente:

<i>Livello di scolarità</i>	<i>Tipi di testo</i>		
Scuola primaria: classe II	testi narrativi o 'misti', anche con combinazione di scritto e immagine		
	<i>testo letterario</i>	<i>testo funzionale</i>	
Scuola primaria: classe V	narrativo	espositivo	
Scuola secondaria I grado: classe I	narrativo e/o descrittivo	espositivo	
Scuola secondaria I grado: classe III	narrativo e/o descrittivo	espositivo e parzialmente argomentativo	
Scuola secondaria II grado: classe II	narrativo e/o descrittivo	espositivo-argomentativo	
Scuola secondaria II grado: classe V [le prove per l'anno 2008 non saranno (ancora) differenziate; ma, in prospettiva, si vorrebbero elaborare prove specifiche a seconda dei diversi indirizzi scolastici]	poetico	narrativo e/o descrittivo	espositivo-argomentativo

- e) I testi sono oggetto di un certo numero di quesiti (sulla loro forma *v. sotto*): tra i dieci e i quindici per ciascun testo. Il numero di quesiti relativo ad un singolo ambito di valutazione dovrà raggiungere una soglia statisticamente significativa.
- f) Le prove saranno costituite da quesiti chiusi a risposta multipla, e eventualmente, quando lo si ritenga opportuno, da quesiti aperti ma a risposta univoca.
- g) La formulazione dei quesiti eviterà espressioni vaghe, ambigue o inutilmente complicate (come ad es. l'uso della doppia negazione); domande con formulazione negativa saranno ammesse solo per la secondaria di II grado.
- h) Per la classe II primaria il quesito andrà formulato in forma interrogativa, mentre per i livelli successivi è ammessa la formulazione a completamento.
- i) I richiami al testo andranno realizzati con modalità diverse a seconda dei livelli di scolarità: solo per la secondaria di II grado è ammesso il semplice rinvio con i numeri di riga, per la secondaria di I grado e per la primaria andrà riportato il segmento di testo oggetto della domanda.
- j) Nei quesiti 'chiusi', le risposte possibili sono tre (due distrattori + risposta corretta) per la II primaria e a quattro (tre distrattori + risposta corretta) per tutti le altre classi. Nella disposizione dei quesiti, si cercherà di seguire lo sviluppo lineare del testo, evitando di proporre i quesiti più complessi all'inizio o alla fine della prova.
- k) Il grado di plausibilità dei singoli distrattori dovrà essere il più possibile uniforme; andrà altresì evitata la formulazione di distrattori disposti lungo una scala di maggiore o minore correttezza. Si dovrà in tal modo costituire una opposizione tra distrattori errati e risposta corretta.
- l) La lunghezza e il formato morfosintattico delle risposte di un singolo quesito dovranno essere omogenei, eventualmente a due a due; la singola risposta non supererà la lunghezza di una riga e mezza.
- m) La durata della prova dipende dal livello scolastico: si va da un minimo di trenta minuti, destinato alla classe II della scuola primaria, ad un massimo di un'ora e trenta per la scuola secondaria di II grado.
- n) In assenza di una terminologia linguistica unitaria (ma si vedano per questo il recente adattamento all'italiano del *Lessico di linguistica* di H. Bußmann, cit. sopra nella n. 11; l'ormai classico *Dizionario [Einaudi] di linguistica* diretto da G. L. Beccaria; e il *Glossario* di G. Patota che chiude la 'Garzantina' *Italiano*¹² di L. Serianni), è da evitare nei quesiti un ricorso troppo spinto al metalinguaggio, che rimarrà in ogni caso escluso per la II primaria. Rimane, imperativa, l'esigenza di una terminologia comune a tutti gli insegnamenti di lingue (certo l'italiano, ma anche il greco, il latino, l'inglese, il francese, il tedesco, ecc.), di una sorta insomma di 'glossario di base' di cui l'INValSI potrebbe – e magari dovrebbe – farsi carico nei prossimi anni.
- o) Particolarmente complessa la definizione dei parametri che determinano i livelli di difficoltà dei test e dei singoli quesiti. Momento fondamentale è ovviamente costituito dalla scelta dei testi da

¹² Che tutto sommato costituisce la migliore approssimazione ad una 'grammatica di riferimento' dell'italiano concretamente utilizzabile dagli insegnanti.

sottoporre agli allievi dei vari livelli di scolarità (su cui *v.* in partic. il § seguente): al di là delle indicazioni preziose ma parziali dei vari indici di leggibilità (legati essenzialmente alla lunghezza e alla complessità sintattica delle frasi, alla varietà e alla frequenza del lessico impiegato, alla lunghezza dei capoversi), i singoli testi vanno ampiamente discussi e valutati, tenendo in considerazione l'esperienza didattica dei docenti coinvolti nel *Gruppo di Lavoro INValSI per l'Italiano* e vagliando con particolare attenzione il tasso di inferenze necessarie alla comprensione del testo e più in generale le conoscenze enciclopediche più o meno direttamente evocate (per ulteriori osservazioni sui criteri di scelta dei testi *v.* punto seg.). Per quanto riguarda i quesiti, un criterio immediato di assegnazione ai vari livelli di scolarità è possibile solo per l'individuazione di categorie morfosintattiche esplicitamente registrate nei documenti ministeriali di programmazione. Ma anche in questo caso, e a maggior ragione per altri ambiti di valutazione, andranno attentamente considerate le modalità testuali in cui si manifesta il fenomeno in esame, tali da renderlo più o meno perspicuo, e la diversa confezione linguistica del quesito e in particolare dei distrattori (ad es. 'inserimento di connettivi' *vs* 'riconoscimento della relazione logica').

5. I testi su cui valutare la competenza di lettura. Criteri di selezione.

La competenza di lettura viene dunque valutata mediante domande di comprensione fattuale, logica, linguistica, compositiva ecc. sopra brani di varia natura, sopra particolari 'testi'. La scelta di questi testi ha posto negli anni scorsi e – c'è da temere – continuerà a porre notevoli problemi: non solo com'è naturale di difficoltà/facilità relativa ad un determinato livello scolastico, ma più in generale di 'interrogabilità'. Ci sono in effetti testi, belli o brutti che siano, 'mal interrogabili', nel senso che non forniscono spunti per domande 'interessanti' – per chi le fa e per chi deve rispondere. Qui sotto elenchiamo alcuni criteri di massima, alcuni scontati, altri meno ovvi, in base ai quali accogliere o eliminare testi scritti:

- a) testi in linea di principio (ma eccezioni ragionevoli sono possibili) originariamente scritti in italiano, non tradotti da altra lingua;
- b) testi completi, o comunque porzioni di testo che siano in certa misura autonome, complete, autosufficienti;
- c) testi di lunghezza media (una pagina, una pagina e mezza), crescente dalla primaria alla secondaria di II grado, che permettano il genere di lettura relativamente approfondito, analitico, che si vuole testare (la II primaria è un caso a parte);
- d) testi non troppo correnti nella pratica didattica, per evitare nella misura del possibile disparità tra studenti familiari / non familiari con un dato testo;
- e) testi d'autore, o comunque di buona qualità di scrittura;
- f) testi (non letterari; per i letterari *v.* sotto al punto j)) di italiano complessivamente medio-alto;
- g) testi che lessicalmente, concettualmente e formalmente (specie sul piano della sintassi del periodo e dell'architettura testuale) siano in certa misura e relativamente al livello scolastico 'densi', 'ricchi': testi cioè su cui abbia senso, sia interessante riflettere. Si ammetterà se necessario la presenza di brevi note esplicative su isolate difficoltà puntuali, d'origine lessicale o enciclopedica;
- h) testi di validità generale, che si sottraggano alla contingenza comunicativa, e che veicolino una idea, un pensiero non banali;

- i) testi (naturalmente) che non si prestino a polemiche, che non urtino in modo evidente la sensibilità di una parte degli allievi;
- j) nel caso dei testi letterari, narrativi e (per la V superiore) poetici, essi dovranno esser tali da mettere in gioco più le competenze linguistiche (formali, estetiche) che quelle storico-letterarie. Novecento e Ottocento i secoli privilegiati, come è ovvio, ma non sono da escludere a priori, compatibilmente con le loro difficoltà linguistiche, anche testi classici dei secoli precedenti.

6. *Ambiti della valutazione – Indicatori della competenza di lettura*

Le prove INValSI 2008 intendono come si è visto testare competenze ancorate al testo, e in particolare alla sua dimensione linguistica. Gli specifici ambiti di valutazione sono i seguenti:

AMBITI DELLA VALUTAZIONE
1. ORTOGRAFIA E PUNTEGGIATURA
Ortografia: formazione dei plurali (<i>-ce/-cie, -ge/-gie, ecc.</i>), elisione e troncamento, uso dell' <i>h</i> , nessi consonantici complessi, consonanti doppie, resa grafica di omofoni, uso dell'accento, divisione in sillabe
2. MORFOLOGIA E SINTASSI
Categorie grammaticali, funzioni sintattiche (soggetto e oggetto sintattici, funzione predicativa e attributiva, apposizione), rapporti di reggenza, accordo. Punteggiatura: tipi e funzioni (sintattica, espressiva)
3. LESSICO
Aspetti morfologici del significato (derivazione, alterazione, composizione); significato contestuale delle parole, relazioni di significato tra parole (sinonimia e antonimia; iponimia e iperonimia; campi semantici)
4. ORGANIZZAZIONE LOGICA ENTRO E OLTRE LA FRASE
Relazioni interne alla frase: tempo, spazio, causa, fine, condizione, mezzo, modo, (s)vantaggio, comparazione ecc.; relazioni tra i significati di frasi indipendenti o porzioni di testo: motivazione, consecuzione, riformulazione, esemplificazione, opposizione (dove si distinguerà almeno il contrasto dalla concessione) , particolarezzazione, generalizzazione, successione temporale, ecc.
5. ASPETTI FORMALI E RETORICI
Disposizione (tipo)grafica del testo, principali forme metriche, varietà di registro; principali figure retoriche (metafora, metonimia, similitudine; anafora, climax, chiasmo; ambiguità, ironia, iperbole. Elementi di narratologia, generi testuali
6. COMPrensione LOCALE E GLOBALE DEL TESTO:
Parafrasi, sintesi, confronto di contenuti testuali; riconoscimento della gerarchia tra le informazioni esplicite, riconoscimento delle informazioni implicite essenziali per la comprensione del testo

6.1. *Abilità grafiche (e di scrittura) di base*

Il riconoscimento delle convenzioni grafiche è un'abilità che non riguarda direttamente la comprensione del testo; è piuttosto un esercizio riferibile ad abilità di tipo produttivo, che si ritiene comunque utile ai primi livelli di scolarità, per condurre alla padronanza della lingua italiana. L'individuazione della forma delle parole e la coscienza delle conseguenze di minime variazioni grafiche (*parlo* vs *parlò*) fanno riferimento ad un'abilità di lettura che garantisca la ricezione corretta della superficie linguistica del testo, e in definitiva renda possibile la sua comprensione. La riflessione sulle scelte interpuntive offre diversi livelli di complessità, in cui si mescolano funzionalità espressive a più comuni esigenze di segmentazione sintattica del testo.

Un esempio¹³ di quesito ortografico è il seguente:

Quale delle seguenti frasi è scritta esattamente?

- A. Il pescatore lo portò a casa e lo mise a dormire nella culla.
- B. Il pescatore lo portò a casa e lo mise a dormire nella culla.
- C. Il pescatore lo porto a casa e lo mise a dormire nella culla.
- D. Il pescatore lo portò a casa e l'ho mise a dormire nella culla.

(II primaria)

Un esempio di quesito sulla punteggiatura in quanto segnale di segmentazione sintattica:

In quale frase tutti i segni di punteggiatura sono in posizione corretta?

- A. La Grande Muraglia della Cina, alta dai cinque, ai dieci metri, è lunga 6000 chilometri.
- B. La Grande Muraglia della Cina, alta dai cinque ai dieci metri, è lunga 6000 chilometri.
- C. La Grande Muraglia della Cina, alta dai cinque ai dieci metri, è lunga, 6000 chilometri.
- D. La Grande Muraglia, della Cina, alta dai cinque ai dieci metri, è lunga 6000 chilometri.

(V primaria)

6.2. *Morfologia e sintassi.*

L'identificazione delle parti del discorso (sostantivi, aggettivi, pronomi, ecc.) è un'abilità di base, espressamente richiamata negli obiettivi di apprendimento, per la scuola primaria e per la secondaria di I grado. Le proprietà delle singole parti del discorso hanno indubbiamente un ruolo importante nel determinare la forma e il significato della frase e del testo. Si pensi al differente impatto di un testo in cui vi sia una maggiore o minore diffusione di forme verbali, oppure alle ragioni complesse che regolano la scelta di una forma pronominale piuttosto che una forma lessicalmente piena, o ancora alla possibilità di trasmettere un

¹³ Gli esempi sono tratti da prove INValSI degli anni precedenti, e di conseguenza in alcuni casi sono relativi a livelli di scolarità diversi da quelli attualmente valutati.

evento attraverso un sintagma nominale piuttosto che con una forma verbale. Tenuto conto che simili interazioni non sono particolarmente diffuse nella prassi didattica della scuola italiana, i quesiti tendono a limitarsi all'individuazione delle singole parti del discorso, ad aspetti semantici direttamente connessi alla morfologia (ad es. l'impiego dei modi verbali), alle relazioni sintattiche (e semantiche) generate da certe categorie morfologiche (testualmente significativa è, ad esempio, la capacità di individuazione del termine cui va riferita una forma pronominale); crediamo tuttavia utile allargare progressivamente questo ambito di valutazione, focalizzando quei fenomeni morfosintattici di maggior impatto nella comprensione del testo.

L'analisi sintattica costituisce forse l'ambito dove si fa più sensibile la mancanza di una terminologia unitaria: il modello tradizionale dell'analisi logica e del periodo ha subito una serie di ibridazioni o è stato variamente sostituito da modelli alternativi, a seconda delle spinte dell'editoria scolastica e delle scelte dei docenti. Il risultato è che ci troviamo di fronte ad una terminologia composita che rende difficile una definizione rigorosa e condivisa dei fenomeni sintattici. Lo stesso oggetto linguistico assume varie etichette che rinviano a differenti approcci teorici, e sottendono prospettive eterogenee d'analisi in cui agli aspetti sintattici si mescolano proprietà semantiche o morfologiche (si pensi ad es. alla diffusione nella riflessione 'sintattica' di termini come *completive, nucleari, argomentali, infinitive, oggettive, dichiarative*, ecc.).

Tenendo conto di tale situazione, si è cercato di distinguere attentamente nei quesiti il piano dell'analisi sintattica da quello del significato, e di privilegiare i fenomeni sintattici ritenuti al tempo stesso fondamentali e condivisi (quelli in buona sostanza riportati sopra nella tabella degli *Ambiti di valutazione*). Come si era già ricordato (v. § 2.3), a partire dalle prossime valutazioni (a.s. 2008-2009) i quesiti di natura grammaticale, con particolare rilievo per il livello morfologico e sintattico (cui si aggiunge l'ortografia e la punteggiatura), avranno uno spazio autonomo di verifica: nel senso che i fenomeni verranno analizzati in una modalità più 'astratta', meno funzionale alla comunicazione: concretamente, nell'ambito della frase semplice o complessa. L'esemplificazione qui proposta, tratta dalle prove degli anni precedenti, è costituita da quesiti di morfosintassi mescolati ad altri ambiti di valutazione, convergenti alla comprensione di un particolare testo: in essi potrà essere presente una più generale funzionalizzazione alla comprensione testuale. Ecco in primo luogo tre esempi di quesiti che testano, a diverso livello, la capacità di individuare le parti del discorso sono i seguenti:

Quanti aggettivi trovi nella seguente frase: «la ricchezza degli Etruschi era il risultato di una intensa attività commerciale»?

- A. Nessuno.
- B. Uno.
- C. Due.
- D. Tre.

(IV primaria)

Nella frase: «con due passi le fu vicino», a quale categoria morfologica appartiene le?

- A. Pronome di luogo.
- B. Pronome personale.
- C. Pronome dimostrativo.
- D. Articolo determinativo.

(I secondaria I grado)

A quale tipo di pronome appartiene i quali (riga 15) ?

- A. interrogativo
- B. dimostrativo
- C. relativo
- D. determinativo

(III secondaria II grado)

Diamo un solo esempio di individuazione delle proprietà morfologiche della flessione (verbale):

Il tempo del verbo si rovinò (riga 9) è...

- A. imperfetto.
- B. passato remoto.
- C. trapassato prossimo.
- D. passato prossimo.

(I secondaria II grado)

Gli esempi seguenti riguardano invece l'individuazione delle funzioni sintattiche fondamentali e dei rapporti di reggenza tra frasi:

Qual è il soggetto nella frase «La lunga fortificazione separava il territorio della Cina da quello della Mongolia»?

- A. La Mongolia.
- B. La Cina.
- C. Il territorio.
- D. La fortificazione.

(IV primaria)

Nella frase: «Perché sento il bisogno di difendere dei valori che a molti potranno sembrare ovvii?» (righe 9-10), qual è la funzione sintattica svolta da ovvii?»

- A. Predicativo del soggetto.
- B. Soggetto.
- C. Predicativo dell'oggetto.
- D. Oggetto.

(III secondaria II grado)

In quale di queste coppie di frasi vi è un rapporto di subordinazione?

- A. «Per essere riconosciuti come veri idoli (...) non bisogna avere idee proprie» (righe 28-29).

- B. «(Gli idoli) predicano molto male e danno sicuramente pessimi esempi» (righe 9-10).
- C. «L'idolo imita, non crea» (riga 32).
- D. «(...) si può diventare famosi, ma non degli idoli» (righe 29-30).

(I secondaria II grado)

6.3. Lessico.

Riconoscere il significato di un termine in relazione al contesto in cui è inserito è una delle abilità fondamentali nel processo di comprensione locale e globale di qualunque tipo di testo. A partire dai primi livelli di scolarità si è cercato di verificare il possesso da parte degli studenti di un vocabolario sempre più ricco e la capacità di cogliere legami semantici via via più complessi.

Un primo aspetto riguarda la configurazione morfologica delle parole e le relative proprietà semantiche: si tratta dei fenomeni di derivazione, alterazione, composizione. Più ampia e complessa l'abilità di riconoscere, e in parte ricostruire, il significato di un lessema tenendo conto del contesto in cui è inserito: tale abilità è misurata attraverso il riconoscimento dei rapporti tra le parole (sinonimia, antonimia, ecc.), il confronto tra il lessema e la sua perifrasi descrittiva. Alcuni quesiti infine riguardano l'individuazione dei campi semantici o la collocazione di un lessema in tali campi.

Diamo un esempio in relazione al primo aspetto di analisi lessicale, legato alla configurazione morfologica delle parole:

In quale gruppo tutti i nomi sono diminutivi?

- A. Animaletto – bestia – rametti.
- B. Animale – bestiola – rametti.
- C. Animaletto – bestiola – rametti.
- D. Animaletto – bestiola – rami.

(IV primaria)

Sull'abilità centrale di contestualizzare il significato di un termine, invece, diamo due esempi ad illustrare l'uso della sinonimia e della perifrasi descrittiva nella costruzione delle risposte:

Quale tra i seguenti aggettivi ha lo stesso significato di «graffita» (riga 6)?

- A. Dipinta.
- B. Incisa.
- C. Disegnata.
- D. Decorata.

(IV primaria)

Nella frase «le botteghe sono bugigattoli», con che cosa si può sostituire il termine bugigattoli?

- A. Negozi poco forniti ma accoglienti.
- B. Magazzini piccoli ma ben forniti.
- C. Stanze piccole e con poca luce.
- D. Luoghi malfamati e piuttosto sporchi.

(I secondaria I grado)

Infine un esempio di riconoscimento dei campi semantici:

Quali di questi termini fanno riferimento nel testo alla stessa area di significato (terzo e quarto capoverso)?

- A. Epidemia; diluire; anticorpi.
- B. Peste; salute; sprizzi.
- C. Epidemia; pestilenziale; sprizzi.
- D. Pestilenziale; omogeneizzazione; anticorpi.

(III secondaria II grado)

6.4. Organizzazione logica nella frase e nel testo

Ricostruire l'organizzazione che si usa definire 'logica' entro e al di là della frase significa individuare le relazioni semantiche che sussistono tra i contenuti del testo (si pensi ai legami di causa, di tempo, di modo, ecc.) e riconoscere i movimenti compositivi attraverso i quali l'autore ha deciso di svolgere il proprio ragionamento, proponendo delle motivazioni, inserendo degli esempi, traendo delle conseguenze da quanto già detto, riformulando dei contenuti precedenti, introducendo delle opposizioni, ecc.; un elenco delle relazioni più significative è riportato sopra nella tavola degli *Ambiti di valutazione*. Le abilità cognitive chiamate in gioco a questo livello di interpretazione sono alte e richiedono la capacità di esplorare attentamente il testo e di coglierne le connessioni profonde di significato e i rimandi interni. La tessitura logica della frase e del testo può essere resa esplicita attraverso la presenza di particolari elementi lessicali (*a causa di, con lo scopo di, per mezzo di, infatti, ad esempio, di conseguenza, tuttavia, ecc.*), più spesso rimane implicita: e in questi casi spetta al lettore il compito di ricostruire i legami logici che collegano i contenuti del testo e ne assicurano la coerenza. La subordinazione circostanziale è la dimensione sintattica che offre la serie più ricca di connettivi logici, ossia di specifici lessemi destinati ad esplicitare il legame logico della subordinata con la sua reggente: pensiamo a parole come *quando, perché, siccome, affinché, cosicché, sebbene, se, ecc.* Ma queste relazioni logiche possono essere trasmesse anche da subordinate che non prevedono introduttori specifici: pensiamo da un lato ad alcune frasi relative (e all'alternanza tra modo indicativo e congiuntivo) e dall'altro all'ampia disponibilità semantica offerta dalle forme verbali non temporalizzate (participi e gerundi, *in primis*) o, sempre rimanendo all'interno della frase complessa, alla ricchezza di legami logici che possono sussistere tra due frasi coordinate tramite congiunzione *e*. Ma soprattutto l'organizzazione logica va riconosciuta in una dimensione testuale, nei movimenti compositivi che sostengono il procedere lineare del testo: le frasi indipendenti sul piano sintattico, non lo sono sul piano logico. Così ad una frase che veicola un'ipotesi potranno seguire una o più frasi che ne sostengano la plausibilità, che in qualche modo la giustifichino. Oppure, una frase che esprime un concetto generale potrà essere seguita da un'altra frase, o da una intera sezione di testo, che svolga la funzione di esempio. Si potrà allora parlare nel primo caso di

un “movimento compositivo” (o più semplicemente di una relazione) di motivazione; nel secondo di una relazione di esemplificazione.

Nell’elaborazione delle prove si è tenuto conto della novità e della complessità di questo fondamentale ambito d’analisi, calibrando progressivamente la frequenza e il grado di difficoltà dei quesiti in relazione ai livelli di scolarità. I problemi di uniformità terminologica, cui si aggiungono la vaghezza concettuale delle etichette tradizionali (si pensi ai complementi di privazione, esclusione, separazione, ecc., destinati alle relazioni interne alla frase semplice) e la scarsa diffusione nella prassi didattica di analisi dell’architettura logica del testo, hanno reso particolarmente delicata la formulazione dei quesiti e in particolare delle risposte. Per quanto riguarda la tradizionale “lista dei complementi” ci si è limitati ai legami fondamentali, e intuitivamente più chiari (legami temporali, spaziali, causali, finali, modali e strumentali); per i movimenti logici che si realizzano oltre la dimensione frasale, si è cercato di affiancare a delle etichette logiche il più possibile trasparenti (“motivazione”, “esemplificazione”, “opposizione”, ecc.) più ampie riformulazioni del testo che esplicitassero il valore semantico della relazione in esame.

Nonostante la novità e, in parte conseguente, difficoltà di quest’ambito d’analisi, occorre riconoscere che nei precedenti test INValSI quesiti relativi all’organizzazione logica hanno fornito risultati più che dignitosi, in alcuni casi eccellenti, confermando la percorribilità di tale verifica.

Nel primo esempio che segue si troverà l’impiego di etichette logiche affiancate da una riformulazione del segmento testuale analizzato; nel secondo esempio si propone invece un ventaglio di perifrasi esplicative di un movimento compositivo.

In: «quando parlava la pipa ballava su e giù eppure non cadeva» (riga 19), la frase «eppure non cadeva» esprime rispetto a «ballava su e giù» una relazione...

- A. oppositiva: “ballava su e giù e invece non cadeva”.
- B. modale-consecutiva: “ballava su e giù in modo da non cadere”..
- C. temporale: “ballava su e giù e intanto non cadeva”.
- D. concessiva: “ballava su e giù e tuttavia non cadeva”.

(I secondaria II grado)

Qual è la funzione logica del seguente periodo: «Risulta infatti che i potentissimi venti da carico, i quali monopolizzavano il trasporto dei cicloni, si soffermavano sovente a discorrere con Matteo» (righe 17-19)?

- A. Spiega perché non era il vento Matteo a cercare gli altri venti, ma erano loro che si recavano in visita da lui.
- B. Chiarisce l’amicizia tra il vento Matteo e i venti che monopolizzavano il trasporto dei cicloni.
- C. Sostiene l’affermazione precedente, cioè che il vento Matteo «godesse grande considerazione anche presso i compagni gerarchicamente superiori».
- E. Chiarisce perché gli altri venti fossero «gerarchicamente superiori» rispetto al vento Matteo.

(III secondaria II grado)

Questo ambito di valutazione può essere oggetto di verifica anche nella scuola primaria. Ecco un paio di esempi di quesiti che sfruttano le conoscenze lessicali di alcuni connettivi logici:

Con quale espressione dello stesso significato puoi sostituire la parola «invece» in: «I contadini invece...» (riga 27)?

- A. Infatti.
- B. Insomma.
- C. Eppure.
- D. Al contrario.

(IV primaria)

Quale parola si può mettere tra: «È venuta a prenderselo» e «ce l'hanno fatta» (righe 53-54) per rendere più chiaro il significato?

- A. Quindi.
- B. Magari.
- C. Perché.
- D. Però.

(IV primaria)

Analogo meccanismo di domanda può essere applicato a testi di complessità crescente, e può costituire oggetto di verifica anche all'interno del testo poetico, dove i legami logici sono tipicamente impliciti:

Quale connettivo potrebbe collegare logicamente ai versi precedenti il verso 11: "Sii arguta e attenta: pia"?

- A. Perché.
- B. Inoltre.
- C. Perciò.
- D. Ma.

(III secondaria II grado)

6.5. Aspetti retorici e formali.

Il riconoscimento dei principali aspetti retorici e formali è un ambito fortemente caratterizzato da un lessico tecnico, che se non presenta – in genere – l'ambiguità o la vaghezza riscontrate per altri livelli di analisi crea non pochi problemi rispetto alla sua diffusione nelle varie realtà scolastiche.

Il campo della verifica si è di conseguenza limitato all'individuazione dei fenomeni di maggior rilievo, che nel caso delle figure retoriche corrispondono alle etichette sopra riportate nella tabella riassuntiva degli *Ambiti di valutazione*; in alcuni casi si è fatto ricorso alle capacità intuitive di giudizio dello studente su fenomeni stilistici o compositivi peculiari.

Per le figure retoriche sono stati finora proposti quesiti piuttosto semplici di individuazione. Gli esempi che seguono riguardano invece alcune proprietà formali (che hanno però importanti effetti interpretativi)

del testo poetico:

Quale tipo di verso prevale nella prima strofa della poesia?

- A. Senario (verso di sei sillabe).
- B. Settenario (verso di sette sillabe).
- C. Ottonario (verso di otto sillabe).
- D. Novenario (verso di nove sillabe).

(III secondaria II grado)

La fine di un verso spesso interrompe un legame sintattico (tra soggetto e verbo, tra aggettivo e sostantivo, tra preposizione e sostantivo, ecc.). Nelle seguenti coppie di versi qual è l'interruzione sintattica più forte?

- A. “sii cauta. E bada, prima / di fermare la rima” (versi 4-5).
- B. “Sii magra e sii poesia / se vuoi essere vita” (versi 12-13).
- C. “Sii fine e popolare / come fu lei – sii ardita” (versi 16-17).
- D. “non prenda aire e coraggio / anche tu, al suo passaggio” (versi 24-25).

(III secondaria II grado)

Infine due esempi di quesiti relativi al registro, ancora in testi poetici:

Il registro linguistico usato dal poeta nella poesia è prevalentemente...

- A. formale.
- B. elevato, aulico.
- C. parlato, gergale.
- D. medio.

(III secondaria II grado)

Quale dei seguenti gruppi di termini appartiene al registro colto?

- A. pupilla – onda – leggera
- B. veli – piume – sciami
- C. leggiadro – tremule – faville
- D. stella – azzurro – mille

(III secondaria II grado)

6.6. *Comprensione locale e globale del testo.*

La comprensione locale e globale del testo comporta un insieme integrato di conoscenze e abilità. Di particolare importanza si rivela la capacità di cogliere inferenze o implicite e di mettere in relazione i contenuti del testo. La risposta corretta ad un particolare quesito sarà spesso funzione dell'abilità di individuare i luoghi del testo più pertinenti, cioè di saper ritornare al testo per selezionare opportunamente le informazioni.

A seconda dei vari tipi testuali, verranno interrogate la qualità, le articolazioni e le gerarchie dei contenuti: in testi argomentativi si dovrà ad esempio ricostruire il ragionamento dell'autore, mentre in un racconto andrà determinata la sequenza degli eventi principali. In quest'ambito possono rientrare anche le analisi delle componenti comunicative del testo.

Il primo esempio riguarda la gerarchia delle informazioni in un ambito locale, in questo caso una frase complessa, mentre il secondo esempio, di tipo globale, si riferisce alla capacità di valutare la coerenza del ragionamento svolto nel testo con una serie di ulteriori affermazioni.

Qual è l'informazione principale contenuta nella prima frase del testo (righe 1-2)?

- A. Gli Etruschi andavano famosi per la loro ricchezza.
- B. Gli Etruschi erano famosi tra i propri contemporanei per i loro viaggi.
- C. Gli Etruschi avevano una intensa attività commerciale.
- E. La ricchezza degli Etruschi era il risultato della loro attività commerciale.

[La frase cui si riferisce il quesito è la seguente: «Gran parte della ricchezza per cui gli Etruschi andavano famosi anche tra i propri contemporanei era il risultato della loro intensa attività commerciale»]

(IV primaria)

Quale delle seguenti affermazioni non è coerente con le informazioni o il ragionamento proposti nel testo?

- A. La televisione ha influito profondamente sul modo di partecipare all'esperienza agonistica.
- B. Il tifo sportivo è un fenomeno recente innescato dalla presenza delle riprese televisive.
- C. Negli sport come il calcio l'organizzazione dello spazio assume una notevole importanza.
- E. Le riprese televisive non si limitano ormai più all'evento sportivo in senso stretto.

(III secondaria II grado)

Un terzo esempio si riferisce al testo poetico e valuta la capacità di ricostruire i legami di referenza delle forme pronominali, abilità specifica e fondamentale per una corretta interpretazione del significato:

A che cosa si riferisce l'aggettivo possessivo sua (verso 15)?*

- A. Alla vita degli uomini
- B. Alla madre del poeta.
- C. Alla preghiera del poeta.
- D. Alla poesia del poeta.

(III secondaria II grado)

[* la strofa in cui è inserito l'aggettivo è la seguente: «Tu [*scil.* la poesia] sai che la mia preghiera | è schietta, e che l'errore | è pronto a stornare il cuore. | Sii arguta e attenta: pia. | Sii magra e sii poesia | se vuoi essere vita. | E se non vuoi tradita | la *sua* semplice gloria, | sii fine e popolare | come fu lei [*scil.* la madre del poeta] – sii ardita | e trepida, tutta storia | gentile, senza ambizione.» vv. 8-19]

Ancora il testo poetico offre, in modo peculiare, la possibilità di cogliere il grado di comprensione del testo attraverso la scelta tra parafrasi alternative:

Qual è la parafrasi corretta della costruzione sintattica e del significato letterale dei versi. 3-5:

«intorno a te la luce | è quella che fa piangere | dei giorni ordinari»?

- A. “intorno a te la luce è simile alla luce che fa piangere a causa dei giorni ordinari”
- B. “la luce intorno a te è la luce, che fa piangere, dei giorni ordinari”
- C. “intorno a te vi è una luce, e questa luce fa piangere nei giorni ordinari”
- D. la costruzione è ambigua, cioè può essere analizzata in tutti e tre i modi precedenti

(III secondaria II grado)

Come per altri ambiti di valutazione, la classe II primaria presenta particolari difficoltà nella selezione e formulazione dei quesiti. Diamo due esempi relativi alla comprensione del testo, il primo che rinvia al significato di una specifica frase, mentre il secondo richiede una rilettura più ampia del testo:

Il signor Guglielmo dice: «Di notte suonate a lungo, perché ho il sonno molto duro». Che cosa vuol dire con queste parole?

- A. Dorme male per il rumore.
- B. È difficile svegliarlo.
- C. È agitato mentre dorme.

(II primaria)

Qual è l'idea del signor Guglielmo?

- A. Aprire la casa ai ladri.
- B. Mettere l'antifurto.
- C. Chiamare i carabinieri.

(II primaria)

Vi sono infine quesiti che interessano alcune proprietà globali del testo connesse alla sua tipologia. Per i testi espositivi-argomentativi ad es. potrà essere rilevante individuare il destinatario, lo scopo, la tesi o l'informazione di fondo. Riportiamo anche qui alcuni esempi:

Per quale scopo è stato scritto il testo?

- A. Fare un'ipotesi sulla fine di una civiltà antica..
- B. Inventare una storia ambientata nell'antichità.
- C. Dare informazioni sulla storia di un popolo dell'antichità.
- D. Descrivere i viaggi di un popolo dell'antichità

(IV primaria)

A chi si rivolge e qual è lo scopo del testo?

- A. Ai genitori, per convincerli che i cantanti *maledetti* non sono un problema.
- B. Ai cantanti *maledetti*, per convincerli a non proporsi come modelli negativi agli adolescenti.
- C. Ai lettori adulti, per spiegare il rapporto complesso tra adolescenti e cantanti *maledetti*.
- D. Agli adolescenti, per convincerli che i cantanti *maledetti* non sono dei modelli da imitare

(I secondaria II grado)

Per i testi narrativi si tratterà più tipicamente di ricostruire la trama temporale degli eventi: nel caso della II primaria verranno utilizzati dei disegni che rappresentano i momenti più significativi del racconto, mentre per gli altri livelli ci si limiterà alla formulazione scritta del quesito. Ecco un esempio per la secondaria di II grado:

Qual è la sequenza temporale dei fatti raccontati?

- A. le indicazioni date dal testo non permettono di dare una collocazione temporale precisa dei fatti
- B. c'è una collocazione temporale precisa dei fatti: i fatti vengono raccontati seguendo l'ordine temporale in cui sono accaduti
- C. la distruzione della diga avviene all'inizio della storia; gli altri fatti accadono tutti dopo e non sono presentati in successione temporale
- D. la scoperta dell'organista incantato dalla musica di Matteo che rappresenta il fatto più recente; gli altri fatti sono tutti anteriori e non sono presentati in successione temporale

(III secondaria II grado)

O ancora potrà essere interrogata la voce narrante:

Come definiresti la voce narrante del testo?

- A. non esiste alcuna voce narrante poiché il testo è tutto in prima persona
- B. è un personaggio che agisce all'interno della storia e non conosce perfettamente tutte le azioni, i pensieri, le emozioni che coinvolgono i personaggi
- C. è un personaggio della storia, ma il tempo trascorso dai fatti ricordati non gli permette di rievocarli in modo preciso
- D. il narratore coincide con l'autore reale: pur essendo un personaggio che agisce all'interno della storia la prospettiva temporale gli concede di essere onnisciente.

(I secondaria II grado)

Per il Gruppo di Lavoro

E. MANZOTTI, Ordinario di Linguistica italiana, Università di Ginevra

L. ZAMPESE, Incaricato di Linguistica italiana, Università di Ginevra, e
docente di greco e latino al Liceo Classico «F. Corradini» di Thiene (Vi)