



La prova scritta di italiano e il colloquio
all'esame conclusivo del primo ciclo

VADEMECUM

Revisione 2017-2018



COORDINAMENTO

Isp. Andrea Felis e prof.ssa Chiara Nocentini

GRUPPO DI LAVORO

Giovanna Cosentino, Mariarosa Lombardo, Emanuela Nardi, Chiara Nocentini,
Elena Paris, Rosa Perrone, Patrizia Simone

RESPONSABILI DEL PROGETTO

Servizi pedagogici del Dipartimento Istruzione e Formazione italiana

REALIZZAZIONE GRAFICA

Gianluca Turatti

Stampa: Tipografia provinciale - Bolzano

Nota

Il presente vademecum è stato elaborato nel corso dell'anno scolastico 2014-2015 da un gruppo di lavoro costituito presso il Dipartimento Istruzione e Formazione italiana e coordinato dall'Ispettore Andrea Felis e dalle docenti distaccate presso l'Area pedagogica Chiara Nocentini e Claudia Provenzano; nell'anno scolastico 2015-2016 alla professoressa Claudia Provenzano è subentrata la professoressa Raffaella De Rosa.

Hanno partecipato all'elaborazione del vademecum le docenti:

Giovanna Consentino

Mariarosa Lombardo

Emanuela Nardi

Elena Paris

Rosa Perrone

Patrizia Simone.

Nell'anno scolastico 2015-2016 il vademecum è stato rivisto e integrato dallo stesso gruppo di lavoro, con la consulenza della professoressa Letizia Rovida, formatrice e collaboratrice INVALSI.

In seguito alle novità introdotte dal Decreto Ministeriale n. 741 del 3 ottobre 2017 si è resa necessaria un'ulteriore e sostanziale revisione del documento. A questa revisione hanno partecipato le docenti Giovanna Consentino, Mariarosa Lombardo, Emanuela Nardi, Rosa Perrone e Patrizia Simone; il gruppo di lavoro è stato coordinato dall'Ispettore Andrea Felis e dalla professoressa Chiara Nocentini (Servizi pedagogici del Dipartimento Istruzione e Formazione italiana). La consulenza scientifica per questa fase di revisione è stata curata dalla professoressa Elvira Zuin, già ricercatrice e formatrice IPRASE, ente con cui tuttora collabora.

Indice

La prova scritta di italiano
all'esame conclusivo del primo ciclo
Revisione 2017-2018

8

Premessa

11

**Il vademecum
in sintesi**

13

**Riferimenti normativi
e regolamentari**

22

**La competenza
di scrittura
e la valutazione**

24 | **Consegne e vincoli**
nelle tracce

27 | **Criteri**
di valutazione

29 | **ALLEGATO A**

52 | **ALLEGATO B**

54 | **Link a documenti**
di riferimento

Il presente documento è diffuso gratuitamente a scopo esclusivamente didattico, senza alcuna finalità di lucro.

Indice

Il colloquio all'esame conclusivo
del primo ciclo di istruzione
Linee guida

59

Premessa

61

**Riferimenti
normativi**

66

**Dalle conoscenze
alle competenze**

70

**La competenza di
produzione orale
nel quadro delle**

Indicazioni provinciali
e dell'attuale modalità
di svolgimento del
colloquio

74 | **La struttura del
nuovo colloquio**
indicazioni

79 | **La valutazione
del colloquio**

81 | **La preparazione
al colloquio**

83 | **Sitografia
essenziale**

Premessa



Nell'anno scolastico 2014-2015 il Dipartimento Istruzione e Formazione italiana ha istituito un gruppo di lavoro tecnico, costituito da docenti, esperti e ispettori, per discutere e approfondire i criteri di formulazione delle tracce per la prova scritta di italiano all'esame conclusivo del primo ciclo e i criteri di valutazione della stessa. Al fine di stabilire alcune linee guida comuni, durante gli incontri sono state condivise ed esaminate le tracce redatte dalle Commissioni d'esame nelle diverse scuole secondarie di primo grado della provincia di Bolzano, insieme ai criteri di valutazione e ai punteggi assegnati ai diversi ambiti di competenza linguistico - testuale. In un secondo momento, i docenti hanno sperimentato diverse tipologie di tracce vincolate e una griglia di valutazione, proposte dagli esperti e condivise con i colleghi di disciplina.

Nell'anno scolastico 2015-2016 il vademecum è stato rivisto e integrato dallo stesso gruppo di lavoro; in seguito alle novità introdotte dal Decreto Ministeriale n. 741 del 3 ottobre 2017 si è poi resa necessaria un'ulteriore e sostanziale revisione del documento.

Il presente vademecum si presenta quindi oggi in veste nuova, ma mantiene – oltre ad alcuni contenuti – l'obiettivo originario di fornire delle linee guida che possano essere di supporto nell'elaborazione delle tracce per la prova scritta di italiano e per la definizione dei criteri di valutazione riferiti a tale prova.

Anche nelle modalità di lavoro è stata mantenuta una impostazione basata sulla condivisione, sia all'interno del gruppo di lavoro sia all'esterno, con azioni di monitoraggio sull'uso del documento in sede di esame e sulla percezione dei docenti in relazione alla sua efficacia. Le osservazioni raccolte nel contesto scolastico dai docenti del gruppo di lavoro sono state rese oggetto di discussione e hanno contribuito alla revisione del documento.

L'intero documento è del resto da intendersi come uno strumento in divenire, un continuo *work in progress* da aggiornare e arricchire in base all'evolversi del quadro normativo e delle esigenze delle scuole.

Il gruppo di lavoro ha tenuto conto della particolare realtà del nostro territorio e degli istituti in lingua italiana nello specifico, considerando la convivenza dei diversi gruppi linguistici e i progetti di sperimentazione e di potenziamento della seconda lingua. Inoltre si è tenuto in considerazione il forte incremento, registrato negli ultimi anni, della presenza di ragazzi con *background* migratorio. Pertanto, ferme restando le prerogative di autonomia decisionale della Commissione nell'ambito della formulazione delle tracce e della valutazione, è premura dell'Amministrazione ricordare come **l'elemento linguistico non possa ritenersi un ostacolo al positivo raggiungimento di obiettivi formativi e competenze culturali** cui il nostro territorio guarda come aspetto di ricchezza aggiuntiva e **debba essere considerato una delle dimensioni di cui tenere conto in fase valutativa, accanto a quelle testuale e contenutistica.**

Di qui il presente vademecum, che si pone come strumento di cui il Presidente e la Commissione esaminatrice potranno avvalersi per svolgere il proprio compito istituzionale in modo equilibrato, corretto e coerente rispetto agli indirizzi generali dell'Amministrazione della scuola della provincia di Bolzano.

Per quanto concerne gli alunni con Bisogni Educativi Speciali per i quali sia stato redatto un P.E.I. o un P.D.P., ciascuna Commissione, esaminati gli elementi forniti dal Consiglio di classe, terrà in debita considerazione le singole situazioni e, in particolare, le modalità didattiche e le forme di valutazione individuate nell'ambito dei percorsi didattici individualizzati e personalizzati. Inoltre, i criteri di valutazione proposti nel vademecum verranno adattati tenendo conto dei criteri valutativi definiti nel P.E.I. o nel P.D.P e quindi adeguati al percorso triennale dell'alunno con Bisogni Educativi Speciali.

Il vademecum in sintesi

1. Coerenza fra attività didattica ed esame conclusivo nell'elaborazione delle tracce e nella valutazione

La coerenza fra attività didattica ed esame conclusivo è da ritenersi il principio fondamentale e imprescindibile su cui basare sia l'elaborazione delle tracce della prova d'esame sia la valutazione della prova stessa. In particolare, è necessario che i criteri di valutazione applicati in sede di esame siano coerenti con i criteri utilizzati nel corso dell'attività didattica dei tre anni scolastici ed esplicitati nel PTOF dell'istituto.



Cfr. vademecum, pp. 14-15

2. Superamento del "tema" a favore di diversi tipi e forme testuali

Come prevedono la normativa nazionale e provinciale, le prove d'esame si orienteranno verso la richiesta di diversi tipi e forme testuali.



Cfr. vademecum, pp. 13-15

3. Tracce vincolate

È auspicabile che le tracce esplicitino chiaramente le variabili pragmatiche nell'enunciazione delle consegne: forma testuale, scopi comunicativi, destinatari/destinazioni, estensione del testo.

Tali vincoli, delimitando l'argomento e orientando la scrittura, porranno i ragazzi di fronte a un'operazione di *problem solving* indirizzato a uno scopo, rendendo le prove più autentiche e significative.



Cfr. vademecum, pp. 21

Allegato A: alcuni esempi di tracce vincolate secondo le tipologie di prova dell'esame

4. La competenza di scrittura e la valutazione

Accanto alla competenza linguistica, la prova scritta di italiano dovrà tenere in considerazione la competenza testuale che, oltre alla dimensione linguistica, fa riferimento alla dimensione sociale e pragmatico-discorsiva del testo; questo significa che in sede di valutazione andranno considerati, insieme agli elementi di correttezza del testo, anche quelli di adeguatezza al contesto, ai destinatari, all'intenzione comunicativa.



Cfr. vademecum, pp. 19

5. Criteri di valutazione: non solo correttezza morfosintattica e ortografico-lessicale

Di conseguenza, nella valutazione è opportuno attribuire un peso adeguato agli aspetti processuali, testuali e pragmatici e modulare in modo equilibrato, che consideri cioè le diverse situazioni e i contesti di provenienza degli alunni, gli aspetti di correttezza linguistica. Ciò permetterà di tenere nel debito conto le diverse situazioni di partenza e i diversi contesti di provenienza dei ragazzi, senza penalizzare troppo chi, per storia e background personali, ha ancora delle difficoltà a esprimersi correttamente in lingua italiana.



Cfr. vademecum, pp. 22

Allegato B: esempi di criteri di valutazione

Riferimenti normativi e regolamentari

Nel **D. Lgs. n. 62 del 13 aprile 2017** “Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell’articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107” vengono fornite le linee generali di indirizzo sullo svolgimento dell’esame conclusivo del primo ciclo di istruzione.

Alle prove scritte è dedicato il comma 4 dell’articolo 8, che le definisce come segue:

- a) prova scritta di italiano o della lingua nella quale si svolge l’insegnamento, intesa ad accertare la padronanza della stessa lingua;
- b) prova scritta relativa alle competenze logico matematiche;
- c) prova scritta, relativa alle competenze acquisite, articolata in una sezione per ciascuna delle lingue straniere studiate.

Al comma 6 dello stesso articolo si rimanda a un successivo decreto ministeriale per la definizione delle “modalità di articolazione e di svolgimento delle prove”.

Il documento in questione è il **Decreto Ministeriale n. 741 del 3 ottobre 2017**, di cui si riporta di seguito l’articolo 7 dedicato alla prova scritta di italiano:

Articolo 7

(Prova scritta relativa alle competenze di italiano)

1. La prova scritta di italiano o della lingua nella quale si svolge l'insegnamento accerta la padronanza della lingua, la capacità di espressione personale, il corretto ed appropriato uso della lingua e la coerente e organica esposizione del pensiero da parte delle alunne e degli alunni.

2. La commissione predispone almeno tre terne di tracce, formulate in coerenza con il profilo dello studente e i traguardi di sviluppo delle competenze delle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, con particolare riferimento alle seguenti tipologie:

a) testo narrativo o descrittivo coerente con la situazione, l'argomento, lo scopo e il destinatario indicati nella traccia;

b) testo argomentativo, che consenta l'esposizione di riflessioni personali, per il quale devono essere fornite indicazioni di svolgimento;

c) comprensione e sintesi di un testo letterario, divulgativo, scientifico anche attraverso richieste di riformulazione.

3. La prova può essere strutturata in più parti riferibili alle diverse tipologie di cui al comma 2.

4. Nel giorno di effettuazione della prova la commissione sorteggia la terna di tracce che viene proposta ai candidati. Ciascun candidato svolge la prova scegliendo una delle tre tracce sorteggiate.

La successiva **nota ministeriale prot. 1865 del 10 ottobre 2017** riprende i contenuti del Decreto Ministeriale:

[...]

Per la prova di italiano, intesa ad accertare la padronanza della lingua, la capacità di espressione personale e la coerente e organica esposizione del pensiero da parte delle alunne e degli alunni, si propone alle commissioni di predisporre almeno tre terne di tracce, con riferimento alle seguenti tipologie:

1. Testo narrativo o descrittivo
2. Testo argomentativo
3. Comprensione e sintesi di un testo.

La prova scritta di italiano può anche essere strutturata in più parti riferibili alle diverse tipologie proposte, che possono anche essere utilizzate in maniera combinata tra loro all'interno della stessa traccia.

Nel giorno calendarizzato per l'effettuazione della prova, la commissione sorteggia la terna di tracce che sarà proposta ai candidati. Ciascun candidato svolge la prova scegliendo una delle tre tracce sorteggiate.

Rispetto all'assetto precedente¹, le novità più importanti sono

¹ Le indicazioni precedenti risalgono al Decreto Ministeriale 26 agosto 1981 "Criteri orientativi per gli esami di licenza media":

[...]

La prova scritta di italiano [...] si propone di consentirgli [all'alunno] una proficua scelta, tra le tracce a lui offerte, di quella più rispondente ai suoi interessi e che meglio gli permetta di "esprimere se stesso" [...].

Le tracce per la prova scritta, in numero di tre, fra le quali il candidato opererà la scelta, debbono essere formulate in modo da rispondere quanto più è possibile agli interessi degli alunni, tenendo conto delle seguenti indicazioni di massima:

- esposizione in cui l'alunno possa esprimere esperienze reali o costruzioni di fantasia (sotto forma di cronaca o diario o lettera o racconto ecc.);
- trattazione di un argomento di interesse culturale o sociale che consenta l'espo-

quelle evidenziate nello schema che segue.

Aspetti innovativi

- Indicazione chiara delle tipologie testuali richieste
- Introduzione del testo descrittivo
- Introduzione della “comprensione e sintesi di un testo”
- Introduzione della possibilità della “traccia plurima” strutturata in più parti
- Riferimento esplicito ad alcune indicazioni procedurali da fornire nelle tracce.

Dal “Documento di orientamento per la redazione della prova d’italiano nell’esame di Stato conclusivo del primo ciclo”, redatto dal gruppo di lavoro ministeriale incaricato di rivedere la struttura della prova scritta di italiano all’esame conclusivo del primo ciclo, si evince che di fatto le tipologie fra cui scegliere le tre tracce di ciascuna terna sono cinque: il testo narrativo, il testo descrittivo, il testo argomentativo, la comprensione e sintesi^{II} di un testo, anche con riformulazione, la prova strutturata in più parti.

sizione di riflessioni personali;

- relazione su un argomento di studio, attinente a qualsiasi disciplina.

La prova scritta dovrà accertare la coerenza e la organicità del pensiero, la capacità di espressione personale e il corretto ed appropriato uso della lingua.

Durata della prova: quattro ore.

[...]

II A questo proposito, dagli esempi riportati nel documento ministeriale si deduce che per “sintesi” si intende “riassunto” e non altre forme di scrittura sintetica.

Possibili tipologie di tracce

- testo narrativo
- testo descrittivo
- testo argomentativo
- comprensione e sintesi di un testo, anche con riformulazione
- prova strutturata in più parti.

Lo stesso documento afferma che “La Commissione d’esame può liberamente scegliere quali tipologie di prove proporre nell’ambito di quelle previste dalla normativa e può definire le tracce tenendo conto delle indicazioni nazionali e anche delle situazioni specifiche dei singoli istituti scolastici”.

Il “Documento di orientamento” suggerisce inoltre alcune piste didattiche per sviluppare negli studenti le competenze richieste dalla prova scritta di italiano. In tal modo ribadisce che deve esservi coerenza tra le tracce d’esame e le attività svolte durante l’anno scolastico, analogamente a quanto sottolineato dal D. Lgs. n. 62 del 13 aprile 2017 per quanto riguarda gli obiettivi previsti dal piano dell’offerta formativa e il momento della valutazione^{III}:

[...] La valutazione è coerente con l’offerta formativa delle istituzioni scolastiche, con la personalizzazione dei percorsi e con le Indicazioni Nazionali per il curricolo e le Linee guida di cui ai

III La raccomandazione era già contenuta nel D.P.R. n. 122 del 22 giugno 2009.

[...] Le verifiche intermedie e le valutazioni periodiche e finali sul rendimento scolastico devono essere coerenti con gli obiettivi di apprendimento previsti dal piano dell’offerta formativa, definito dalle istituzioni scolastiche ai sensi degli articoli 3 e 8 del decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275. [...]

decreti del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 87, n. 88 e n. 89; è effettuata dai docenti nell'esercizio della propria autonomia professionale, in conformità con i criteri e le modalità definiti dal collegio dei docenti e inseriti nel piano triennale dell'offerta formativa. [...]

Nell'ottica di una necessaria **coerenza tra attività didattica ed esame conclusivo**, riferimento imprescindibile per la didattica della scrittura sono, per le scuole della provincia di Bolzano, le *Indicazioni provinciali per la definizione dei curricoli del primo ciclo d'istruzione della scuola in lingua italiana della Provincia di Bolzano*, rilasciate con **Deliberazione della Giunta Provinciale nr. 1434 del 15 dicembre 2015**.

Di seguito sono riportati, dalle Indicazioni provinciali, i traguardi per lo sviluppo delle competenze e gli obiettivi di apprendimento (espressi in termini di abilità e conoscenze) al termine della scuola secondaria di primo grado, in cui sono stati evidenziati alcuni collegamenti fra le Indicazioni stesse e la nuova struttura della prova scritta di italiano all'esame conclusivo del primo ciclo.

ITALIANO – SCRITTURA

TRAGUARDI PER LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE AL TERMINE DELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

L'allieva / l'allievo:

- produce **testi di diverso tipo**, anche multimediali, adeguati alla **situazione comunicativa** (contesto, scopo, interlocutore ...);
- elabora **testi propri e testi sulla base di altri testi**, anche in modo creativo.

OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO AL TERMINE DELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

ABILITÀ	CONOSCENZE
<p>Gestire autonomamente e consapevolmente il processo di scrittura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leggere e comprendere la consegna • Pianificare diverse tipologie testuali (testo narrativo, descrittivo, regolativo, espositivo, argomentativo), costruendo una scaletta, una mappa concettuale o uno schema • Organizzare da un punto di vista grafico e logico la comunicazione scritta in base alla tipologia testuale • Utilizzare correttamente l'ortografia e la punteggiatura • Scrivere testi prestando attenzione alla coerenza e alla coesione • Prestare attenzione alle scelte lessicali, evitando ridondanze, ripetizioni e ambiguità • Revisare il testo individuando e correggendo possibili incongruenze per quanto riguarda la coerenza, la coesione, gli errori ortografici, di punteggiatura e di lessico 	<ul style="list-style-type: none"> • Struttura della consegna (traccia, vincoli, indicazioni procedurali) • Struttura di testi non continui: scalette, mappe concettuali, schemi... • Struttura grafica di testi narrativi, descrittivi, regolativi, espositivi, argomentativi; paragrafi e capoversi • Convenzioni ortografiche; segni di punteggiatura • Connettivi logici, temporali e causali • Elementi lessicali: sinonimi, antonimi (contrari), iponimi, iperonimi e termini specifici delle discipline • Fondamentali strutture morfosintattiche della lingua italiana (accordo soggetto-verbo, uso dei tempi e dei modi verbali, uso dei connettivi linguistici e testuali...)

Elaborare testi propri di diversa tipologia e genere, anche multimediali, in base alla traccia data, alla scaletta / allo schema prodotti, o seguendo la struttura testuale di riferimento	Caratteristiche, struttura e scopi di testi di diversa tipologia (narrativo, descrittivo, regolativo, espositivo, argomentativo) e genere (e-mail, articoli, relazioni, verbali ...)
Commentare una lettura, un film o un documentario, elaborando recensioni e riflessioni personali	Elementi del testo argomentativo/ valutativo: tema, tesi e argomenti ed eventuali esempi a sostegno delle valutazioni espresse
Elaborare testi propri in prosa e in versi partendo da vincoli (immagini, parole, testi...) o manipolando testi non propri	Modalità e tecniche di scrittura creativa vincolata
Usare registri differenti a seconda del destinatario, del contesto e dello scopo	Elementi caratterizzanti il registro informale e quello formale
Rielaborare testi non propri, predisponendo introduzioni o conclusioni, arricchendoli con descrizioni, cambiando il tempo verbale, l'ambientazione, il punto di vista, e mantenendo la coerenza testuale	Modalità di riscrittura e ampliamento dei testi
Riassumere testi narrativi, descrittivi, espositivi e argomentativi sulla base di schemi e criteri propri o suggeriti dall'insegnante	Procedure ed elementi per produrre il riassunto di un testo: individuazione del tema principale, delle informazioni principali e secondarie, delle parole-chiave; suddivisione in sequenze; operazioni del riassumere (focalizzazione, riduzione, condensazione, generalizzazione); sostituzione dei dialoghi con il discorso indiretto; uso dei deittici spazio-temporali
Produrre testi di sintesi continui e non continui (schemi, mappe, testi) a partire da testi di diversa tipologia e diverso genere, orali e scritti	Modalità di schematizzazione di un testo orale o scritto; tecniche per selezionare e integrare informazioni (per accumulazione, per aggregazione, per contrapposizione, ...)

Parafrasare con modalità diverse testi in poesia e in prosa	Parafraresi "letterale" e relative modalità di esecuzione: lettura del testo, riconoscimento della costruzione utilizzata ("diretta" e "inversa"), sostituzione dei termini, modifica dell'ordine delle parole, scioglimento delle figure retoriche; parafrasi sommaria; parafrasi interpretativa
Rispondere a diversi tipi di domande (aperte e aperte a risposta univoca) relative a un testo ascoltato o letto	Strategie e tecniche per rispondere a diversi tipi di domande
Prendere appunti durante l'esposizione orale su un dato argomento con la guida dell'insegnante	Tecniche per prendere appunti

Come si può vedere, i punti d'incontro fra le Indicazioni provinciali e la nuova struttura della prova di italiano all'esame conclusivo del primo ciclo sono numerosi, e riguardano in particolare i seguenti aspetti:

Punti di contatto fra Indicazioni provinciali e nuova struttura della prova

- Produzione di testi di vario tipo
- Elaborazione di testi propri e rielaborazione di testi non propri
- Scrittura di sintesi
- Scrittura in base a vincoli e a indicazioni procedurali.

Altri due aspetti fortemente sottolineati dalle Indicazioni provinciali sono **gli elementi linguistico-formali** e **gli aspetti relativi al processo di scrittura**, che costituiscono importanti punti di riferimento per l'elaborazione delle tracce e per la valutazione (cfr. oltre).

Nell'allegato A saranno forniti alcuni **esempi di tracce** per ciascuna tipologia.

La competenza di scrittura e la valutazione

La norma prevede che la prova scritta di italiano accerti “la padronanza della lingua, la capacità di espressione personale, il corretto ed appropriato uso della lingua e la coerente e organica esposizione del pensiero da parte delle alunne e degli alunni”.

Tale affermazione rimanda al concetto di **competenza testuale** che a sua volta fa parte di una competenza più ampia, la **competenza comunicativa**, in cui sono attivate non solo **abilità linguistiche** (la conoscenza e la capacità d’uso di strumenti formali – lessico, morfologia, sintassi, ortografia – utili a formulare testi dotati di significato e ben strutturati), ma anche conoscenze e abilità che fanno riferimento alla **dimensione sociale dell’uso della lingua** (registro, varietà linguistiche ecc.) e alla **competenza pragmatico-discorsiva**, che prevede lo sviluppo di abilità e conoscenze relative ai principi secondo i quali i testi vengono pianificati, strutturati e adattati al contesto.

Ferma restando la titolarità della Commissione nella sua interezza di valutare in autonomia le prove d’esame, occorre ricordare che, data la complessità del processo di scrittura e delle competenze attivate dagli alunni per realizzare testi diversi per scopi diversi, **è opportuno considerare in sede di valutazione tutti i fondamentali aspetti che concorrono a garantire la correttezza e funzionalità di un testo scritto.**

L'efficacia comunicativa del testo dovrà quindi essere valutata facendo riferimento agli aspetti:

- testuali (coerenza e coesione del testo);
- pragmatici (adeguatezza allo scopo comunicativo e al destinatario individuato);
- linguistici (accettabilità morfosintattica, ricchezza e adeguatezza del lessico, rispetto delle convenzioni ortografiche, in particolare quando garantiscono il rispetto dell'intenzionalità espressiva).

Al contempo si potrà verificare la padronanza della competenza di scrittura tenendo conto di elementi processuali, cioè la comprensione delle consegne, la pianificazione del testo, la revisione.

In particolare, nella strutturazione delle **griglie di valutazione**, si dovrà **attribuire un peso adeguato agli aspetti processuali, testuali e pragmatici e modulare in modo equilibrato, che tenga cioè conto delle diverse situazioni e dei contesti di provenienza degli alunni, gli aspetti di correttezza linguistica.**

Una valutazione troppo sbilanciata a favore degli aspetti di correttezza morfosintattica e ortografico-lessicale rischierebbe infatti di mettere in secondo piano tutti gli altri aspetti della testualità che concorrono a rendere un testo scritto efficace, da un punto di vista comunicativo, e coerente e coeso, da un punto di vista strutturale.

Infine, si dovrà tener conto del fatto che **la valutazione di un testo "proprio" differisce per alcuni aspetti dalla valutazione di un "testo da testo"**: in questo secondo caso, infatti, si debbono considerare, oltre all'efficacia comunicativa, anche la comprensione del testo fonte e la coerenza con lo stesso di un riassunto, una riscrittura, una parafrasi, nonché la diversa modulazione di un processo di scrittura nel quale la fase della pianificazione non prevede l'inventario delle idee bensì la selezione di dati, fatti, informazioni già esposti.

Consegne e vincoli nelle tracce

Le indicazioni sulle tracce contenute nella recente normativa indirizzano la formulazione delle consegne verso la richiesta di **produzione di diversi tipi e forme testuali**; si può quindi considerare il “tema tradizionale” ormai superato e, come precisato anche nelle Indicazioni nazionali e provinciali, prevedere che la prova scritta di italiano miri a **testare la competenza testuale** degli alunni attraverso la somministrazione di **tracce che**, tenendo conto di quanto la letteratura scientifica in questo ambito raccomanda, **esplicitino chiaramente le variabili pragmatiche nell’enunciazione delle consegne: forma testuale, scopi comunicativi, destinatari / destinazioni, estensione del testo.**

Una maggiore attenzione alla pluralità degli scopi della comunicazione scritta, ai suoi possibili destinatari e una maggiore aderenza alla concretezza della situazione comunicativa attraverso l’introduzione di vincoli nella formulazione delle consegne dovrebbe facilitare gli alunni ad affrontare i due ordini di problemi che si presentano nel momento in cui si trovano davanti alla pagina bianca: un **problema di contenuto**, in cui devono dire ciò che sanno, e un **problema retorico**, in cui devono trasformare ciò che sanno.

Se la traccia è generica, senza vincoli e input di partenza, e fornisce solo indicazioni di contenuto, l’alunno non avrà tutti gli elementi (il destinatario/la destinazione, lo scopo, il tipo e il formato

del testo, l'estensione del testo, informazioni, dati) che gli permetterebbero di produrre un testo interessante e ben organizzato, ma riprodurrà modalità di scrittura generiche e testi poco strutturati, difficili anche da valutare.

Nel **processo della scrittura, processo ricorsivo e non lineare, indirizzato a uno scopo, basato sul *problem solving***, per produrre un testo si risponde a una serie di "domande" (Di che cosa devo scrivere? Per chi devo scrivere? A che cosa servirà il mio testo? Che tipo di testo devo scrivere?), che riguardano sia la forma sia il contenuto. Se nella consegna non sono indicate queste "domande", questi **vincoli che delimitano l'argomento e orientano la scrittura**, sarà problematico per gli alunni (soprattutto per quelli con difficoltà) svolgere in modo adeguato il compito richiesto e per la Commissione dare una valutazione su indicatori chiari e condivisi.

Del resto, sia le Indicazioni nazionali sia le Indicazioni provinciali richiedono agli insegnanti di esercitare gli alunni a produrre testi coerenti e coesi, adeguati ai destinatari e allo scopo comunicativo.

Tali indicazioni possono essere considerate un traguardo a cui tendere nel corso dei tre anni scolastici della scuola secondaria di primo grado, in modo da predisporre una prova d'esame omogenea a quanto insegnato/appreso durante il percorso di studio.

Oltre a ciò, è opportuno tenere conto del fatto che anche la prova conclusiva del secondo ciclo è strutturata secondo i principi sopra indicati: per alcune tipologie vengono forniti materiali e input, mentre le tracce prevedono vincoli che rimandano a tipi e forme testuali, a destinatari e destinazioni, agli scopi e all'estensione del testo.

In queste Linee guida si presentano alcuni esempi di tracce vincolate secondo le tipologie di prova dell'esame (allegato A). Tali tracce tengono conto tanto del "Documento di orientamento per la redazione della prova d'italiano nell'esame di Stato conclusivo del primo ciclo" redatto dal gruppo di lavoro ministeriale quanto delle Indicazioni provinciali per il curriculum; rispetto a quelle ripor-

tate nel documento di orientamento, riprendono e accentuano l'aspetto della esplicitazione dei vincoli sia di processo che di prodotto, allo scopo di fornire consegne chiare agli studenti e, ai docenti, indicazioni precise per la definizione dei criteri di valutazione.

Criteri di valutazione

Ferma restando la necessità della coerenza fra i criteri di valutazione adottati durante i tre anni scolastici e quelli utilizzati nella correzione della prova scritta dell'esame conclusivo, il gruppo di lavoro ha elaborato una proposta di criteri che fa riferimento sia alle articolazioni della competenza di scrittura prima descritte (cfr pag. 12) sia alle tipologie di tracce qui configurate (allegato A).

Si sono pertanto considerate per le tracce relative ai testi propri, quindi alle tipologie a1 (testo *narrativo*), a2 (testo *descrittivo*), b (testo *argomentativo*) le quattro dimensioni di competenza fondamentali – testuale, pragmatica, linguistica, processuale – e per ciascuna di esse si sono individuati alcuni descrittori significativi, direttamente discendenti dalle abilità verificabili attraverso le prove e riprese nei vincoli di scrittura delle consegne.

Per la traccia di tipologia c (*comprensione e sintesi di un testo narrativo o espositivo*) si sono mantenute tre dimensioni (pragmatica, linguistica, processuale), si è aggiunta la dimensione della comprensione del testo e si sono eliminati o modificati i descrittori delle dimensioni pragmatica e testuale, in considerazione delle diverse abilità che richiede la scrittura di *testi sulla base di altri testi* rispetto alla scrittura di testi propri. In particolare si sono indicati due descrittori di comprensione al fine di considerare separatamente le abilità di individuazione di dati espliciti e di ricostruzione di dati impliciti. Si sono eliminati i descrittori *Pertinenza del contenuto alle richieste della traccia* e *Sviluppo/approfondimento dei contenuti*, perché nella redazione di un testo da testo il contenuto è fondamentale

dato dal testo fonte. Si sono modificati i descrittori *Organizzazione dei contenuti, per struttura (sequenze narrative/blocchi logici/introduzione-sviluppo-conclusione)* in *Organizzazione dei contenuti, per struttura (rispecchiamento del testo fonte o nuova impostazione)* e *Coesione dell'esposizione* in *Coesione della riscrittura*, per evidenziare le abilità di riorganizzazione e collegamento tra le parti nello scrivere un "nuovo" testo; si è inserito il descrittore *Coerenza con il testo*, in quanto espressione di un carattere fondamentale del nuovo testo, qual è la corrispondenza al testo di partenza. Il descrittore *Aderenza allo scopo comunicativo*, che per un riassunto può non comparire in quanto lo scopo è dettato dal testo fonte, può essere ripreso qualora si proponessero riscritture di comprensione prevedendo un destinatario e uno scopo diversi da quelli del testo fonte.

Infine, per la traccia *prova plurima*, che comprende tutte o parte delle tipologie a1, a2, b, c, si è ritenuto che si possano/debbero riprendere tutte le dimensioni, adattandole al tipo di prova scelta, cioè alla prevalenza dell'una o dell'altra delle categorie e tipologie di scrittura previste, nonché allo spazio che occupano nella prova.

Per tutte le tipologie di tracce non si assegnano pesi alle dimensioni, né si descrivono livelli di competenza, in quanto si sono scelti descrittori utilizzabili per le tutte le categorie (testi propri e da testi), le forme (continua o strutturata in più parti), le tipologie (narrativa, descrittiva, argomentativa), i generi (racconto, fiaba..., descrizione persuasiva, descrizione scientifica..., ecc.) di testo. Solo nell'adozione dei descrittori per ogni singola traccia si può pertanto da un lato stabilire quale peso assegnare alle varie dimensioni, dall'altro comporre una descrizione dei vari livelli di competenza ipotizzati.

Si considera, peraltro, che il numero e il valore intrinseco dei descrittori, espressivi di abilità imprescindibili per ciascuna delle dimensioni, siano di per sé indicativi del peso da attribuire in linea generale alle dimensioni stesse.

Nelle tabelle in allegato (allegato B) si trova una visualizzazione sinottica di dimensioni e descrittori per le due categorie di testi previsti dall'esame.

ALLEGATO A

In questo allegato si trovano alcuni esempi di tracce riferite alle diverse tipologie che si possono proporre in sede di prova scritta di italiano all'esame conclusivo del primo ciclo.

ALLEGATO A – 1: TESTO NARRATIVO

Immagina di trovarti in un ambiente naturale reale, particolarmente inospitale per l'uomo (foresta pluviale, deserto, regioni polari, oceani o impervie catene montuose).
Scrivi un racconto di avventura da leggere ai tuoi compagni, in cui esponi il tuo soggiorno in quel luogo.

PRIMA DI SCRIVERE

1) Prova a porti queste domande:

Al primo impatto che cosa vedi? Che cosa colpisce maggiormente la tua attenzione?

Come si presenta il luogo? Quali sono i colori dominanti?

Come appaiono i sentieri, la natura, gli animali e le piante?

Ci sono abitanti? Se sì, dove vivono? Come trascorrono il tempo libero?

Come comunicano?

2) Scegli e metti a fuoco il fatto che intendi narrare.

3) Individua i dati fondamentali della narrazione: il luogo, l'epoca e la durata della vicenda, i personaggi.

4) Decidi come raccontare le vicende. Scegli tra raccontare i fatti in prima persona, come narratore interno o raccontare i fatti in terza persona come narratore esterno.

5) Decidi lo scopo che deve avere la tua narrazione, cioè se vuoi stupire, informare o far riflettere chi ti ascolta sui fatti narrati.

6) Metti a punto la scaletta del racconto (antefatto, situazione iniziale, fatto centrale, epilogo, conseguenze).

7) Decidi l'intreccio (l'ordine con cui raccontare i diversi momenti in cui si articola la vicenda).

DURANTE LA STESURA

1) Fai attenzione all'uso dei tempi verbali, degli indicatori temporali e del registro (formale o colloquiale).

2) Fai attenzione alla punteggiatura.

DOPO LA STESURA

1) Controlla la completezza, la chiarezza e la correttezza del racconto. Se riscontri errori, salti logici e simili, fai gli interventi correttivi necessari.

2) Ricopia il testo facendo attenzione alla grafia (deve essere comprensibile) e alle regole ortografiche.

ALLEGATO A – 1: TESTO DESCRITTIVO

Osserva le seguenti immagini.



ALLEGATO A – 1: TESTO DESCRITTIVO



I paesaggi rappresentati nelle fotografie si riferiscono ad ambienti assai diversi tra loro. Scegline uno e componi due diverse descrizioni:

1. Nella prima descrivi il paesaggio scelto, immaginando che il destinatario sia un tuo amico/una tua amica, e che tu voglia convincerlo/convincerla a visitarlo con te.
2. Nella seconda descrivi lo stesso paesaggio, immaginando di doverlo fare per un compito scolastico; in questo caso il tuo scopo sarà dimostrare le tue conoscenze della geografia fisica e antropica e delle scienze naturali.

PRIMA DI SCRIVERE

Per entrambi i testi, decidi:

- il punto di vista (il tuo che guardi la foto, un punto interno alla foto...);
- il criterio (oggettivo o soggettivo);
- la tecnica (da destra a sinistra, dall'alto in basso, da uno sguardo globale al particolare).

DURANTE LA STESURA

1. Fai attenzione all'uso del lessico (nel secondo testo devi utilizzare un lessico specifico) e del registro (colloquiale o formale).
2. Fai attenzione alla punteggiatura.

DURANTE LA STESURA

1. Controlla la completezza e la chiarezza delle tue descrizioni. Se riscontri errori o salti logici, fai gli interventi correttivi necessari.
2. Per il primo testo: verifica l'efficacia persuasiva della tua descrizione; per il secondo testo: controlla la precisione della descrizione.
3. Ricopia i testi facendo attenzione alla grafia (deve essere comprensibile) e alle regole ortografiche.

ALLEGATO A – 3: TESTO ARGOMENTATIVO (1)

Leggi il seguente brano tratto da una rivista scientifica.

Computer, internet e software, da soli, non fanno la scuola più moderna e non sono la soluzione a fenomeni dilaganti come l'abbandono scolastico, che vede l'Italia al quarto posto in Europa. Sono però strumenti che né la scuola né gli educatori possono ignorare, perché appartengono all'esperienza della "generazione digitale" e perché possono aiutare a risolvere piccole difficoltà in classe.

(Focus,19.09.2012)

Scrivi ora un articolo per il giornalino scolastico sul tema "Scuola e nuove tecnologie: vantaggi e svantaggi". Esprimi la tua posizione in proposito, tenendo conto del contenuto del brano, e sostienila con adeguate argomentazioni.

PRIMA DI SCRIVERE

1. Prendi attentamente in esame il tema che devi affrontare, richiamando alla memoria tutti i dati e i fatti che conosci.
2. Esamina i pro e i contro dell'uso delle tecnologie digitali a scuola e decidi quale tesi sostenere.
3. Scegli gli argomenti che intendi portare a sostegno della tua tesi, anche facendo riferimento alla tua esperienza personale.
4. Per richiamare e organizzare le idee, puoi utilizzare una tabella come quella che segue:

Argomenti a favore delle nuove tecnologie	Argomenti contro le nuove tecnologie
La comunicazione e l'informazione avvengono in tempo reale.	Si perde il contatto con il mondo reale

DURANTE LA STESURA

1. Scrivi il testo organizzando il discorso in modo ordinato e completo.
Segui questo schema: definisci il problema enuncia la tesi esponi gli argomenti (riflessioni ed esempi) a favore della tesi eventualmente esponi argomenti contrari alla tua tesi e confutali concludi.
2. Fai attenzione ai connettivi – averbi, congiunzioni, punteggiatura, pronomi – che usi per collegare le varie parti del tuo testo.

DOPO LA STESURA

1. Rivedi, eventualmente correggi, e migliora il testo verificando la coerenza dell'argomentazione e la sua efficacia persuasiva.
2. Ricopia il testo facendo attenzione alla grafia (deve essere comprensibile) e alle regole ortografiche.

ALLEGATO A – 3: TESTO ARGOMENTATIVO (2)

Leggi attentamente il brano che segue, tratto da “Marcovaldo” di Italo Calvino.

“Il vento, venendo in città da lontano, le porta doni inconsueti, di cui s’accorgono solo poche anime sensibili, come i raffreddati del fieno, che starnutano per pollini di fiori d’altre terre. Un giorno, sulla striscia d’aiola d’un corso cittadino, capitò chissà donde una ventata di spore, e ci germinarono dei funghi. Nessuno se ne accorse tranne il manovale Marcovaldo che proprio lì prendeva ogni mattina il tram. Aveva questo Marcovaldo un occhio poco adatto alla vita di città: cartelli, semafori, vetrine, insegne luminose, manifesti, pur studiati che fossero a colpire l’attenzione, mai fermavano il suo sguardo che pareva scorrere sulla sabbia del deserto. Invece, una foglia che ingiallisse su un ramo, una piuma che si impigliasse ad una tegola, non gli sfuggivano mai; non c’era tafano sul dorso d’un cavallo, pertugio di tarlo in una tavola, buccia di fico spacciata sul marciapiede che Marcovaldo non notasse, e non facesse oggetto di ragionamento; scoprendo i mutamenti della stagione, i desideri del suo animo, e le miserie della sua esistenza”.

(Italo Calvino, *Romanzi e racconti*, Milano, Mondadori)

Nel brano lo scrittore Italo Calvino descrive un personaggio che, pur vivendo in città, mostra di apprezzare solo i pochi elementi naturali che vi sono rimasti. Si può dedurre che, per lui, sarebbe meglio vivere in campagna, dove potrebbe seguire il ciclo delle stagioni, osservare la vita di animali e piante, evitare il traffico e la frenesia della città.

Rispetto all’affermazione “è meglio vivere in campagna piuttosto che in città” esprimi il tuo accordo o disaccordo e spiega perché. Nel motivare la tua opinione fai riferimento anche al brano letto.

PRIMA DI SCRIVERE

1. Prendi attentamente in esame il tema che devi affrontare, richiamando alla memoria le conoscenze che hai e le esperienze che hai fatto.
2. Esamina i pro e i contro del vivere in città o in campagna e decidi se sei d’accordo o in disaccordo con l’affermazione in rosso.
3. Scegli gli argomenti che intendi portare a sostegno del tuo accordo o disaccordo.
4. Per richiamare e organizzare le idee, puoi costruire una scaletta.

DURANTE LA STESURA

1. Scrivi il testo organizzando il discorso in modo ordinato e completo.
Segui questo schema: definisci il problema enuncia la tesi esponi gli argomenti (riflessioni ed esempi) a favore della tesi eventualmente esponi argomenti contrari alla tua tesi e confutali concludi.
2. Fai attenzione ai connettivi – avverbi, congiunzioni, punteggiatura, pronomi – che usi per collegare le varie parti del tuo testo.
3. Utilizza una terminologia adeguata all’argomento. →

ALLEGATO A – 3: TESTO ARGOMENTATIVO (2)

DOPO LA STESURA

1. Rileggi il testo una prima volta per verificare di aver detto tutto e di esserti espresso in modo chiaro.
2. Rileggi il testo una seconda volta per verificare:
 - la correttezza ortografica (accenti e apostrofi, uso dell'acca...);
 - la punteggiatura;
 - la sintassi (congiunzioni, pronomi, modi e tempi dei verbi...);
 - il lessico (se hai usato più volte la stessa parola a distanza ravvicinata, sostituiscila con un sinonimo; se ci sono termini generici - per esempio fare, dire, cosa /cose - , cerca delle alternative che esprimano con più esattezza quello che vuoi dire).
3. Quando sarai soddisfatto dei tuoi interventi migliorativi, trascrivi il testo in bella copia:
 - scrivi in corsivo e con grafia leggibile;
 - ricordati di andare a capo dopo un punto solo quando cambi argomento.
4. Rileggi un' ultima volta e consegna.

ALLEGATO A – 4.1: COMPrensIONE E SINTESI DI UN TESTO (ESPOSITIVO), ANCHE CON RIFORMULAZIONE

Per svolgere questa prova dovrai leggere un articolo di giornale, eseguire alcuni esercizi e scrivere un riassunto.

Leggi attentamente l'articolo che segue in tutte le sue parti.

INFLUENZA. ANCHE L'IDRATAZIONE E L'ALIMENTAZIONE POSSONO ESSERE D'AUTO

Mentre il virus colonizza il nostro organismo, le nostre truppe immunologiche vengono radunate per la battaglia, che ci disidrata più di quanto si pensi. Ecco qualche consiglio che si aggiunge all'utilità di vaccini e antivirali

Una volta che il virus entra nel nostro organismo, attraverso bocca o narici, passano da uno a quattro giorni prima che insorgano i sintomi tipici dell'influenza – febbre superiore a 38°C, dolori muscolari e/o mal di testa, tosse, ma spesso anche mancanza di appetito, debolezza, dolore alle ossa e alle articolazioni – evidenza questa che i 'soldati' immunologici del nostro corpo stanno reagendo all'intrusione virale.

In seguito all'aumento della temperatura corporea il nostro corpo provvede a disperdere calore attraverso la sudorazione, cioè una perdita di liquidi e sali minerali, motivo per cui è bene non prendere sottogamba l'importanza di una corretta idratazione. [...]

L'importanza di idratarsi

Bere liquidi quando si è influenzati può essere d'aiuto per il corretto funzionamento del nostro organismo. Anche se non si avverte la sete, è bene bere molto (1,5-2 litri al giorno): acqua, infusi, tisane, tè leggero, ma anche brodi caldi, zuppe e spremute d'arancia, ricche di vitamina C.

La dieta alimentare per sconfiggere l'influenza

Un buon consiglio per combattere l'influenza è quello di aumentare le calorie consumate, iniziando la mattina con latte, miele o marmellata. Prediligere nel corso della giornata poi soprattutto zuppe, verdure ricche di vitamine A (spinaci, cicoria, zucca, ravanelli, zucchine, carote, broccoli), legumi e frutta, che aiutano a rafforzare le difese immunitarie.

Secondo la Coldiretti, oltre a frutta e a verdura, ricca di antiossidanti, nella dieta per sconfiggere l'influenza non devono mancare latte, uova e alimenti ricchi di elementi probiotici quali yogurt e formaggi come il parmigiano [...] Con la discesa del termometro arriva anche il "permesso" ad aumentare le calorie consumate in relazione ad attività, sesso, età e necessità personali. Va anche ricordato che in un soggetto normale l'assunzione di proteine deve essere compresa tra 0,8-1,3 grammi di proteine per chilo di peso corporeo, per cui una buona dose di carne nella dieta non può fare che bene.

Per la frutta - evidenza la Coldiretti - di grande importanza per il grande contenuto di vitamina C, è il consumo di frutta di stagione come i kiwi, clementine e arance (rigorosamente italiane per evitare che i trasporti ne riducano il contenuto vitaminico).

(Da Repubblica.it sezione Salute 20.01.2018)

ALLEGATO A – 4.1

RISPONDI ALLE DOMANDE

a. Qual è il tema di cui parla il testo?

- Le cause dell'influenza
- I medicinali che guariscono dall'influenza
- I modi per aiutare l'organismo a combattere l'influenza
- L'importanza di vaccinarsi contro l'influenza

b. Che cosa dice l'introduzione dell'articolo, cioè la parte scritta in corsivo? Riscrivila con le tue parole qui sotto.

c. Cerca ora di rendere più comprensibile il primo capoverso, riorganizzandolo in 3 periodi e facendone la parafrasi.

d. Perché è importante bere molto quando si è influenzati?

e. Nel testo si parla di Coldiretti. Secondo te a cosa può riferirsi questo nome?

- Ad una associazione di coltivatori intervistata dal giornalista
- Ad un'azienda agricola che vende direttamente i suoi prodotti
- Ad un produttore di olio di colza
- Ad un istituto di ricerca sulle coltivazioni

f. Per comprendere i due ultimi paragrafi del testo, è indispensabile oppure no sapere chi è la Coldiretti? Perché l'autore la cita?

ALLEGATO A – 4.1

Stendi ora il tuo riassunto, tenendo conto dei consigli che seguono.

PRIMA DI SCRIVERE

1. Leggi attentamente e comprendi bene il testo di partenza.
2. Decidi se vuoi riportare nel tuo riassunto anche l'introduzione in corsivo.
3. Suddividi il testo in blocchi logici e assegna un titolo a ciascuno di essi.
4. Individua all'interno di ciascun blocco le informazioni più importanti sottolineando i passi che le contengono.

DURANTE LA STESURA

1. Stendi il riassunto in terza persona.
2. Mantieniti sempre oggettivo, cioè non scrivere le tue riflessioni e opinioni.
3. Collega i concetti principali gli uni agli altri utilizzando i connettivi per garantire la coesione logica del testo ("Dapprima... Poi... Infine...").

DOPO LA STESURA

1. Rileggi il riassunto per controllare se chi legge il contenuto può capire il significato del testo di partenza. Controlla anche che le informazioni che hai riportato siano esatte.
2. Ricopia il testo facendo attenzione alla grafia (deve essere comprensibile) e alle regole ortografiche.

**ALLEGATO A – 4.2: COMPrensione E Sintesi di un testo
(NARRATIVO), ANCHE CON RIFORMULAZIONE**

Questa prova ti chiede di leggere un testo narrativo, eseguire degli esercizi di comprensione e scrivere un riassunto.

Leggi "Il Sosia" di E. Queen (allegato).

Svolgi gli esercizi di comprensione 1,2,3,4,5,6,7, che riguardano GENERE, PERSONAGGI, NARRAZIONE.

1. A quale genere narrativo appartiene il testo letto?

- Racconto di avventura
- Racconto umoristico
- Racconto giallo
- Racconto horror

2. Crocetta le tre caratteristiche testuali proprie del genere narrativo al quale appartiene il racconto.

- La descrizione dettagliata dei luoghi
- La ricerca di prove e di indizi
- Il crimine
- Il flashback
- I dialoghi
- La suspense

3. Crocetta le tre caratteristiche testuali proprie del genere narrativo al quale appartiene il racconto.

Storke	tabaccaio
Ellery Queen	agente sosia di Monk
Hartman	investigatore
Monk	agente segreto

4. Inserisci nella seguente tabella i personaggi, in base al ruolo che hanno ricoperto nel racconto.

PROTAGONISTA	VITTIMA	AIUTANTE	ANTAGONISTA

**ALLEGATO A – 4.2: COMPrensione E SINTESI DI UN TESTO
(NARRATIVO), ANCHE CON RIFORMULAZIONE**

5. Il racconto è narrato in prima o in terza persona?

6.

a. Il narratore è interno o esterno alla vicenda narrata?

b. Da cosa lo hai capito?

7.

a. Nel racconto la fabula coincide con l'intreccio?

- sì
 no

b. Motiva la tua risposta.

Compila la tabella relativa al LESSICO.

Per ogni termine evidenziato nelle frasi della colonna di sinistra (tratte dal testo), inserisci nella tabella un sinonimo, che non cambi il significato che la parola ha nella frase.

Scegli i sinonimi dal seguente elenco di parole (attenzione: ci sono degli intrusi).

concordato, escluso, stretto, in modo generoso, in modo gentile, isolato, offeso, deturpato

FRASI DAL TESTO	SINONIMI
<i>Storke lo portò in macchina, chiacchierando affabilmente lungo il tragitto...</i>	
<i>L'interno era altrettanto decrepito dell'esterno: il locale, angusto e scarsamente illuminato, aveva pareti di legno scurito dal tempo...</i>	
<i>L'indiano aveva un'aria abbandonata, mentre il cadavere steso a terra tra il banco e lo scaffale aveva l'aria ben più sconvolgente di chi è stato oltraggiato non dal tempo ma da una mano assassina.</i>	
<i>-Forse avevano un segnale convenuto che Hartman non conosceva...</i>	

ALLEGATO A – 4.2

Rispondi alle domande reattive all'INTERPRETAZIONE DEI FATTI.

1. Perché Hartman prima di morire ha preso un barattolo vuoto dallo scaffale?

2. Perché il contenitore che aveva in mano Hartman era l'unico barattolo vuoto?

3. Quali indizi Ellery ha preso in considerazione per risolvere il caso?

Ora svolgi il RIASSUNTO del testo.

PRIMA DI SCRIVERE

Individua nel testo le sequenze, indicando dove iniziano e dove finiscono. Poi scrivi per ogni sequenza un titolo a margine.

DURANTE LA STESURA

1. Tieni conto delle sequenze che hai individuato.
2. Seleziona all'interno delle sequenze le informazioni più importanti.
3. Utilizza la terza persona.
4. Scegli il tempo verbale principale (presente/passato) e mantienilo.
5. Trasforma il discorso diretto in indiretto.
6. Usa le congiunzioni adeguate per collegare le informazioni selezionate.

DOPO LA STESURA

Prima di ricopiare il riassunto, rileggilo con attenzione, ponendoti le seguenti domande:

- Ho utilizzato la tecnica di riduzione che mi è stata suggerita?
- Nel riassunto sono presenti le informazioni principali?
- Il testo è coeso? Ho utilizzato i connettivi giusti?
- Il testo è coerente o vi sono contraddizioni?
- Ho fatto attenzione alla punteggiatura e all'ortografia?

RISCRITTURA CREATIVA

Basandoti sugli elementi forniti dalla narrazione che hai letto, scrivi il titolo e un breve articolo di cronaca che riporti la notizia dell'omicidio e le ipotesi sull'assassino fatte dagli investigatori.

Ellery Queen

IL SOSIA

L'agente segreto si chiamava Storke, ed Ellery aveva già lavorato con lui in un caso che riguardava la sicurezza degli Stati Uniti. Perciò quando Storke si presentò da lui all'improvviso dicendo «Prima andiamo sul posto, poi ti spiego tutto», Ellery lasciò immediatamente quello che stava facendo, prese il cappello e lo seguì senza fare domande. Storke lo portò in centro in macchina, chiacchierando affabilmente lungo il tragitto, poi parcheggiò in una tortuosa stradina laterale sotto Park Row – si era miracolosamente liberato uno spazio – e a piedi raggiunse con Ellery un negozietto sulla cui polverosa vetrina appariva la scritta sbiadita: M. Merrilees Monk, Tabaccaio, Casa fondata nel 1897. Davanti all'ingresso del negozio c'erano due giovanotti che potevano essere benissimo scambiati per due impiegati di Wall Street^I usciti durante l'intervallo per il pranzo. Non c'era nessun poliziotto in divisa.

«Deve trattarsi di qualche pezzo grosso», mormorò Ellery, e precedette Storke nel negozio.

L'interno era altrettanto decrepito dell'esterno: il locale, angusto e scarsamente illuminato, aveva pareti di legno scurito dal tempo e un arredamento vittoriano^{II} comprendente anche un becco di gas per l'accensione di sigari e sigarette. L'aria era impregnata dall'odore del tabacco. In fondo al negozio, vicino al tendaggio che copriva l'ingresso del retro, c'era un solenne indiano di legno che ormai aveva perso quasi del tutto la vivace vernice originale. A parte qualche macchia di colore qua e là, il legno sottostante era visibile quasi dappertutto.

L'indiano aveva un'aria abbandonata, mentre il cadavere steso a terra tra il banco e lo scaffale aveva l'aria ben più sconvolgente di chi è stato oltraggiato non dal tempo ma da una mano assassina.

Stranamente il morto stringeva tra le mani un grosso barattolo quadrato che doveva contenere del tabacco, visto che portava l'etichetta MIX C e che ovviamente proveniva da una fila di barattoli analoghi allineati su uno dei ripiani più alti, dietro al banco.

«Deve essere stato colpito da dietro, in questo punto», disse Ellery a Storke, indicando una macchia di sangue raggrumato ai piedi dell'indiano di legno. Probabilmente mentre stava andando nel retro. L'assassino deve averlo lasciato qui convinto che fosse morto; invece non era ancora morto, se ha lasciato una scia di sangue che parte dall'indiano e gira dietro al banco, fino al punto in cui si trova adesso il cadavere. Non ci sono dubbi. Quando il killer è uscito questo uomo, chissà come, è riuscito a trascinarsi fino a quel punto e nonostante la gravità delle ferite, prima di morire ha tirato giù il barattolo da quel ripiano in alto... dove c'è lo spazio vuoto.»

«Pare anche a me che sia andata così», confermò Storke.

I Wall Street: nome della Borsa di New York (dal nome della strada in cui la Borsa ha sede).

II Vittoriano: caratteristico dell'epoca in cui in Inghilterra regnò la regina Vittoria (1837 – 1901).

ALLEGATO A – 4.2

«Posso dare un'occhiata al barattolo?»

«È già stato controllato tutto.»

Ellery prese il barattolo dalle mani del morto, che opposero una certa resistenza, e sollevò il coperchio. Il barattolo era vuoto. Ellery si fece prestare una lente d'ingrandimento dall'agente segreto, e dopo un attimo gliela restituì.

«In questo barattolo non c'è mai stato del tabacco, Storke. Non si vede nessuna traccia, nessun frammento, nemmeno negli spigoli.»

Storke non disse niente, ed Ellery passò a esaminare i ripiani. Su quello da cui il morto aveva preso il barattolo Mix C, ne rimanevano ancora nove, etichettati rispettivamente Monk's Special, Bartleby Mixture, Superba Blend, Mix A, Mix B (e a questo punto c'era lo spazio corrispondente al barattolo Mix C), Kentucky Long Cut, Virginia Crimp, Lord Cavendish, e Manhattan Mix.

«Gli altri nove non sono vuoti», disse Storke, come se leggesse nel pensiero di Ellery.

«Dentro c'è esattamente quello che dice l'etichetta.»

Ellery si accovacciò accanto al cadavere. Portava una vestaglia da tabaccaio lunga fino al ginocchio, secondo l'uso britannico, aveva un corpo sorprendentemente muscoloso, dei capelli color sabbia piuttosto radi e dei lineamenti asciutti, da inglese. Doveva essere sulla quarantina.

«Immagino che sia Merrilees Monk», disse Ellery. «O per lo meno un suo diretto discendente.»

«Non ci hai azzeccato affatto», replicò Storke, con amarezza. «Era uno dei nostri uomini migliori, e non aveva proprio niente a che fare con Monk. Per quel che mi risulta, il nonno e il padre di Monk erano tabaccai rispettabili, ma Monk era un figlio degener^{III} che usava questo negozio come punto d'appoggio per gli agenti stranieri, che vi lasciavano o vi ritrovavano messaggi, roba rubata, e così via.

Abbiamo cominciato a sospettare di Monk solo di recente, e abbiamo tenuto sotto sorveglianza il negozio ventiquattr'ore su ventiquattro, ma senza risultato. Non è mai stato visto entrare né uscire nessun agente straniero.

Poi a un certo punto abbiamo avuto quello che al momento sembrava un colpo di fortuna: abbiamo scoperto che uno dei nostri agenti di Seattle, Hartman, era un sosia quasi perfetto di Monk. Così abbiamo fatto venire qui Hartman, lo abbiamo istruito a dovere su Monk, poi abbiamo arrestato Monk in piena notte, lo abbiamo sostituito con Hartman, e abbiamo tolto la sorveglianza al negozio per lasciare agire Hartman in piena libertà. Sapeva il rischio che correva.»

«E l'ha corso fino in fondo, il rischio», disse Ellery, guardando quanto era rimasto del povero agente. «Da quanto tempo si faceva passare per Monk?»

«Da quindici giorni. Ma non si era fatto vivo nessuno, Hartman ne era certo. Passava il

III Degenere: corrotto.

ALLEGATO A – 4.2

tempo libero nel retro, a fotografare su microfilm^{IV} il libro mastro^V del negozio, su cui erano registrati centinaia di nomi di clienti, ciascuno con il proprio numero e indirizzo. È stata una fortuna che ci siano qua i microfilm perché l'assassino ha portato via il libro mastro. Proprio questa mattina Hartman ci aveva comunicato per telefono di aver scoperto che due dei clienti registrati erano degli agenti stranieri... Come abbia fatto a scoprirlo probabilmente non lo sapremo mai, dato che non ha avuto il tempo di spiegarcelo. Proprio in quel momento è entrato un cliente e Hartman ha dovuto riattaccare. Quando poi abbiamo ritelefonato pensando che ormai non ci fosse più pericolo, Hartman era già morto. Evidentemente uno dei due agenti, o tutti e due, erano entrati nel negozio prima dell'orario di chiusura e avevano capito che era solo un sosia.»

«Forse avevano un segnale convenuto che Hartman non conosceva», disse Ellery fissando il barattolo di tabacco vuoto. «Storke, perché ti sei rivolto a me per questo caso?»

«La ragione ce l'hai sotto gli occhi.»

«Il barattolo MIX C? Quasi certamente conteneva quello che era stato consegnato a Monk per essere poi passato a qualcuno. Ma se quando Hartman è stato aggredito c'era dentro del materiale spionistico, adesso il materiale è sparito, insieme all'assassino.»

«Esattamente», disse l'agente segreto. «Perciò Hartman ha fatto quello sforzo sovrumano per prendere dallo scaffale un barattolo vuoto... Perché prima di morire ha voluto attrarre la nostra attenzione su questo barattolo?»

«Ovviamente per comunicarci qualcosa.»

«Ovviamente», ripeté Storke, in tono leggermente irritato. «Ma che cosa? È questo che non riesco a capire, Ellery. Ed è per questo che mi sono rivolto a te. Hai qualche idea?»

«Sì», rispose Ellery. «Cercava di dirvi chi erano gli agenti stranieri.»

Storke generalmente controllava bene le sue emozioni, ma stavolta la sorpresa lo lasciò a bocca aperta e occhi spalancati.

«Be', a me non è riuscito a dire un accidente», borbottò l'agente segreto. «Non mi dirai che a te ha detto qualcosa!»

«Be'... sì.»

«Cosa?»

«Chi sono i due agenti stranieri.»

IV Microfilm: pellicola fotografica di piccole dimensioni, usata per la riproduzione di libri e documenti.

V Libro mastro: registro dove sono segnati tutti i conti.

ALLEGATO A – 4.2

ENIGMA PER IL LETTORE

Come ha fatto Ellery a capire chi erano i due agenti stranieri?

Ecco la spiegazione che Ellery diede a Storke:

«Tu mi avevi detto due cose: primo, che gli agenti stranieri figuravano tra i clienti registrati sul libro mastro di Monk; secondo, che sul libro mastro ogni cliente era contrassegnato con un numero.

Hartman prima di morire ha fatto uno sforzo enorme per richiamare la vostra attenzione sul barattolo vuoto con l'etichetta MIX C. Nota bene: MIX C sono due parole, e gli agenti stranieri sono due. Potrebbe essere una coincidenza, ma potrebbe anche voler dire che ciascuna delle due parole identifica uno degli agenti.

Basandomi su questa teoria, ho notato qualcosa di insolito nelle lettere che formano le parole MIX C, qualcosa che non si riscontra in nessuno dei nomi scritti sugli altri nove barattoli del ripiano: il fatto che tutte le lettere di MIX C sono anche dei numeri romani. Prendi la parola MIX. M equivale a 1000; IX equivale a 10 meno 1, cioè 9. Perciò MIX in numeri romani significa 1009. Sono sicuro, Storke, che il cliente contrassegnato sul libro mastro col numero

1009 è uno dei due agenti stranieri. C non è altro che il modo romano di scrivere 100, e anche in questo caso sono convinto che controllando il libro mastro risulterà che il numero 100 corrisponde proprio al nome dell'altro agente. Semplice, no?»

da Racconti gialli, a cura di A. Milanesi, La Scuola, Brescia

**ALLEGATO A – 5.1: TRACCIA PLURIMA
SU TESTO – FONTE ESPOSITIVO**

Leggi il testo che segue.

Bullismo (Brunella Gasperini, da www.drepubblica.it, 16 aprile 2013)

Il 23% delle bambine è stata al centro di provocazioni ripetute da parte di compagne di scuola: il bullismo rosa è un fenomeno sempre più diffuso che vede protagoniste bambine e ragazze nel ruolo di persecutori, che mettono in atto una forma di violenza molto sottile, fatta da comportamenti subdoli, insinuazioni, pettegolezzi e derisione pubblica. [...]

Giulia è una ragazzina di 9 anni. Arriva nello studio di una psicoterapeuta di Roma accompagnata dai suoi genitori. Sembrano sgomenti. Sono stati convocati dalla preside della scuola perché la figlia avrebbe guidato maltrattamenti ripetuti dall'inizio dell'anno nei confronti di una compagna di classe, Aurora, "colpevole" di aver chiesto di entrare a far parte del club di amiche gestito da Giulia. Che ha messo in atto prove di "iniziazione" per Aurora: usarla come schiavetta, costringendola a mangiar caramelle già leccate, farle fare i compiti al posto suo e delle sue "gregarie", forzarla a dire bugie agli insegnanti per coprirla ... Poi Aurora confessa tutto alla maestra e comincia un'altra storia che investe anche le famiglie e la scuola. Di storie simili ce ne sono tante. Purtroppo. Il fenomeno del bullismo – ormai noto da tempo – è sempre più al centro dell'attenzione pubblica.

Di storie simili ce ne sono tante. Purtroppo. Il fenomeno del bullismo - ormai noto da tempo - è sempre più al centro dell'attenzione pubblica. Secondo un'indagine della Società Italiana di Pediatria, "Abitudini e stili di vita degli adolescenti italiani", il 46 per cento dei ragazzini intervistati ha assistito a episodi di bullismo, e più di uno su tre, il 34 per cento, li ha subiti direttamente o attraverso un amico vittima. Però la novità emergente è il bullismo femminile. [...]

Sottolinea le informazioni più importanti nel testo.

A partire dalle informazioni che hai sottolineato, riferisci con parole tue il contenuto del testo.

TESTO NARRATIVO

Scrivi un breve testo narrativo, in cui racconti un episodio di bullismo al quale hai personalmente assistito o di cui sei venuto / venuta a conoscenza.

TESTO ARGOMENTATIVO

Scrivi un testo argomentativo sull'argomento "Il bullismo: cause e conseguenze".

PRIMA DI SCRIVERE

Rifletti sul tema proposto, e in particolare sui seguenti aspetti:

- le tue conoscenze o esperienze personali relative al bullismo
- le possibili cause e conseguenze di questo fenomeno
- gli eventi, le circostanze a cui spesso si associa il bullismo
- il confine fra un brutto scherzo e un vero episodio di bullismo
- il ruolo degli spettatori: se si assiste a un episodio di bullismo, bisogna riferirlo all'insegnante?

DURANTE LA STESURA

1. Struttura il tuo testo secondo una scaletta, per esempio:
 - descrivi brevemente il fenomeno “bullismo”, anche facendo riferimento all’esempio proposto nell’articolo;
 - prendi posizione;
 - motiva la tua presa di posizione, eventualmente confutando le opinioni contrarie alla tua;
 - nella conclusione, tira le somme di tutto il discorso e fai qualche proposta per risolvere il problema.
2. Cerca di utilizzare connettivi che rendano quanto più chiaro possibile il tuo discorso.

DOPO LA STESURA

1. Prima di ricopiare il testo, rileggilo una prima volta con attenzione e controlla se hai seguito la scaletta.
2. Rileggi il testo una seconda volta e correggi gli eventuali errori, facendo attenzione in particolare all’ortografia, all’uso della punteggiatura e all’uso dei connettivi.

ALLEGATO A – 5.2: TRACCIA PLURIMA
SU TESTO – FONTE NARRATIVO

Leggi con attenzione il seguente brano, anche più volte se necessario.

5 Mio padre aveva il suo modo di andare in montagna. Poco incline alla meditazione, tutto caparbieta e spavalderia. Saliva senza dosare le forze, sempre in gara con qualcuno o qualcosa, e dove il sentiero gli pareva lungo tagliava per la linea di massima pendenza. Con lui era vietato fermarsi, vietato lamentarsi per la fame o la fatica o il freddo, ma si poteva cantare una bella canzone, specie sotto il temporale o nella nebbia fitta. E lanciare ululati buttandosi giù per i nevai. Mia madre, che l'aveva conosciuto da ragazzo, diceva che lui non aspettava nessuno nemmeno allora, tutto preso a inseguire chiunque vedesse più in alto: perciò occorreva aver buona gamba per rendersi desiderabili ai suoi occhi, e ridendo lasciava intendere di averlo conquistato così. Lei più tardi alle 10 corse cominciò a preferire sedersi nei prati, o immergere i piedi in un torrente, o riconoscere i nomi delle erbe e dei fiori. Anche in vetta le piaceva soprattutto osservare le cime lontane, pensare a quelle della sua giovinezza e ricordare quando c'era stata e con chi, mentre mio padre a quel punto veniva invaso da 15 una specie di delusione, e voleva soltanto tornarsene a casa.

Credo fossero reazioni opposte alla stessa nostalgia. I miei erano emigrati in città verso i trent'anni, lasciando il Veneto contadino in cui mia madre era nata, e mio padre era cresciuto da orfano di guerra. Le loro prime montagne, il primo amore, erano state le Dolomiti. Le nominavano a volte nei loro discorsi, 20 quand'ero ancora troppo piccolo per seguire la conversazione, ma sentivo certe parole spiccare come suoni più squillanti, con più significato. Il Catinaccio, il Sassolungo, le Tofane, la Marmolada. Bastava uno di questi nomi pronunciati da mio padre per far brillare gli occhi a mia madre.

Erano i posti dove si erano innamorati, dopo un po' lo capii anch'io: fu un prete a portarci da ragazzi e fu lo stesso prete a sposarli, ai piedi delle Tre 25 Cime di Lavaredo, davanti alla chiesetta che c'è lì, una mattina d'autunno. Quel matrimonio di montagna era il mito fondativo della nostra famiglia. Osteggiato dai genitori di mia madre per motivi che non conoscevo, celebrato tra quattro amici, con le giacche a vento come abiti nuziali e un letto al rifugio Auronzo per la prima notte da marito e moglie. La neve brillava già sulle cenge della Cima Grande. Era un sabato di ottobre del 1972, la fine della stagione alpinistica per quello e molti anni a venire: il giorno dopo caricarono in macchina gli scarponi di cuoio, i pantaloni alla zuava, la gravidanza di lei e il contratto di assunzione di lui, e se ne andarono a Milano.

35 La calma non era una virtù che mio padre tenesse in considerazione, ma in

ALLEGATO A – 5.2

40 città gli sarebbe servita più del fiato. A Milano il panorama c'era: negli anni Settanta abitavamo in un palazzo affacciato su un ampio viale di traffico, sotto il cui asfalto, dicevano, scorreva il fiume Olona. È vero che nei giorni di pioggia la strada si allagava – e io immaginavo il fiume là sotto ruggire al buio, gonfiarsi fino a esondare dai tombini – ma era l'altro fiume, quello fatto di auto, furgoni, motorini, camion, autobus, ambulanze, a essere sempre in piena. Stavamo in alto, al settimo piano: le due file di edifici gemelli da cui la strada era arginata amplificavano il frastuono. Certe notti mio padre non ne poteva più, si alzava dal letto, spalancava la finestra come se volesse insultare la città, intimarle il silenzio, o rovesciarle addosso della pece bollente; stava lì un minuto a guardare di sotto, poi si infilava la giacca e usciva a camminare.

45 Da quei vetri vedevamo molto cielo. Bianco uniforme, indifferente alle stagioni, solcato solo dal volo degli uccelli. Mia madre si ostinava a coltivare fiori su un balconcino annerito dal fumo e ammuffito da piogge secolari. In balcone curava le sue piantine e intanto mi raccontava dei vigneti d'agosto, nella campagna in cui era cresciuta, o delle foglie di tabacco appese alle pertiche negli essiccatoi, o degli asparagi che per restare teneri e bianchi dovevano esser colti prima che spuntassero, perciò serviva un talento speciale a vederli ancora sotto terra.

50

(da "Le otto montagne" di Paolo Cognetti, Einaudi 2017)

Esercizi di comprensione

1. Alla riga 27 viene utilizzato l'aggettivo "osteggiato": quale dei seguenti aggettivi può sostituirlo?

- ostacolato
- incoraggiato
- aiutato
- favorito

2. A che cosa si riferisce alla riga 43 l'espressione "Certe notti mio padre non ne poteva più"?

ALLEGATO A – 5.2

3. Tra le seguenti informazioni che riguardano la madre del protagonista, quale NON compare nella narrazione?
- Ama prendersi cura delle piante.
 - Ha una passione per le montagne delle Dolomiti.
 - È insofferente alla caotica vita milanese.
 - Ha origini venete.

4. Nella frase “Era un sabato di ottobre del 1972, la fine della stagione alpinistica per quello e molti anni a venire”, riga 32, a cosa si riferisce il pronome “quello”?

5. Perché l'autore afferma che la stagione alpinistica finì anche “nei molti anni a venire”?

6. Riscrivi l'incipit del racconto utilizzando dei sinonimi al posto delle parole sottolineate.

Mio padre aveva il suo modo di andare in montagna. Poco incline alla meditazione, tutto caparbietà e spavalderia. Saliva senza dosare le forze, sempre in gara con qualcuno o qualcosa, e dove il sentiero gli pareva lungo tagliava per la linea di massima pendenza.

7. Descrivi il matrimonio tra i genitori del protagonista (dove si svolse, in quale stagione, con quali abbigliamento e modalità).

ALLEGATO A – 5.2

8. Perché il padre del protagonista “si alzava dal letto, spalancava la finestra come se volesse insultare la città, intimarle il silenzio, o rovesciarle addosso della pece bollente; stava lì un minuto a guardare di sotto, poi si infilava la giacca e usciva a camminare”? Spiegalo con le tue parole.

9. Alle righe 40-41, cosa significa che “l’altro fiume, quello fatto di auto, furgoni, motorini, camion, autobus, ambulanze” era “sempre in piena”?

10. La narrazione si riferisce a:

- Un arco di tempo di pochi mesi.
- Un periodo di due stagioni (autunno, inverno).
- Un arco di tempo di molti anni.
- Qualche ora, in piena notte.

11. L’autore, raccontando la storia della sua famiglia, parla di argomenti che hai studiato in storia e geografia.

A. Qual è, secondo te, il più importante?

B. Tenendo conto del tema che hai scelto, quale titolo daresti al testo?

ALLEGATO A – 5.2

Riscrittura

Riscrivi la vicenda in prima persona, immedesimandoti nel padre o nella madre che racconta la sua vita.

Ricorda di:

- Iniziare al presente e usare la tecnica del flashback.
- Prestare particolare attenzione all'uso dei tempi verbali (al presente la vita milanese, al passato i ricordi delle origini montanare).
- Mantenere la prima persona in tutta la narrazione.

Esposizione argomentativa

Nel testo è forte il contrasto tra la vita di montagna e quella di città. Tu dove preferiresti vivere? Scrivi un testo argomentativo in cui esponi la tua tesi con tre argomenti.

Segui il seguente schema:

1. Nell'introduzione sviluppa brevemente il tema su cui devi esprimere la tua tesi (vedi la prima frase della traccia), facendo riferimento al testo letto.
2. Nello sviluppo esponi la tua preferenza e motivala con tre argomenti.
3. Nella conclusione immagina che qualcuno possa confutare la tua tesi e ribadiscila ("Qualcuno potrebbe obiettare che... Ma io penso che...").

Ricorda di:

4. andare a capo al termine di ogni fase del tuo elaborato;
5. usare i connettivi logici adatti;
6. se ti sembra utile e interessante, aggiungere alle tue argomentazioni alcuni esempi della tua esperienza personale.

ALLEGATO B
TABELLA PER LA CATEGORIA *TESTI PROPRI*

Dimensioni della competenza di scrittura	Descrittori
Competenza testuale	Pertinenza del contenuto alle richieste della traccia
	Coerenza interna al testo
	Sviluppo /approfondimento dei contenuti
	Organizzazione dei contenuti, per struttura (sequenze narrative / blocchi logici/ introduzione-sviluppo-conclusione) e per composizione grafica (a capo al punto, capoverso, paragrafo)
	Coesione dell'esposizione
	Uso appropriato della punteggiatura (dal punto di vista coesivo e comunicativo)
Competenza pragmatica	Corrispondenza alle caratteristiche della tipologia testuale richiesta
	Aderenza allo scopo comunicativo
Competenza linguistica	Correttezza morfologica (rispetto delle forme e delle concordanze)
	Correttezza sintattica nelle frasi semplici e complesse
	Correttezza ortografica
	Proprietà lessicale
	Ricchezza lessicale
Padronanza del processo	Utilizzo dei suggerimenti / dei vincoli di processo
	Efficacia della revisione

ALLEGATO B**TABELLA PER LA CATEGORIA TESTI SULLA BASE DI ALTRI TESTI**

Dimensioni della competenza di scrittura	Descrittori
Competenza testuale	Adeguatezza dei criteri di selezione di contenuti (dati, informazioni, fatti...)
	Organizzazione dei contenuti, per struttura (rispecchiamento del testo fonte o nuova impostazione) e per composizione grafica (a capo al punto, capoverso, paragrafo)
	Coerenza della riscrittura con il testo fonte (accettabilità dell'interpretazione rispetto al contenuto del testo fonte)
	Coesione della riscrittura
	Uso appropriato della punteggiatura (dal punto di vista coesivo e comunicativo)
Competenza pragmatica	Corrispondenza alle caratteristiche della tipologia testuale richiesta
Competenza linguistica	Correttezza morfologica (rispetto delle forme e delle concordanze)
	Correttezza sintattica nelle frasi semplici e complesse
	Correttezza ortografica
	Proprietà lessicale
	Ricchezza lessicale
Padronanza del processo	Utilizzo dei suggerimenti / dei vincoli di processo
	Efficacia della revisione
Individuazione delle informazioni	Comprensione degli elementi espliciti
	Correttezza della ricostruzione degli elementi impliciti

Link a documenti di riferimento



<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00070/sg>

DECRETO LEGISLATIVO 13 aprile 2017, n. 62

Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107.

<http://www.miur.gov.it/-/d-m-741-del-3-10-2017-esame-di-stato-conclusivo-del-primo-ciclo-di-istruzione>

DECRETO MINISTERIALE 3 ottobre 2017, n. 741 sull'esame di Stato a conclusione del primo ciclo di istruzione.

<http://www.miur.gov.it/-/circolare-prot-n-1865-del-10-10-2017-indicazioni-in-merito-a-valutazione-certificazione-delle-competenze-ed-esame-di-stato-nelle-scuole-del-primo-cicl>

CIRCOLARE prot. n.1865 del 10 ottobre 2017

Indicazioni in merito a valutazione, certificazione delle competenze ed Esame di Stato nelle scuole del primo ciclo di istruzione.

<http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Documento+orientamento+prova+italiano+esame+di+stato+primo+ciclo/82e41006-0ccb-499f-8c9a-ca0eb5619b9c?version=1.0>

Documento di orientamento per la redazione della prima prova d'italiano nell'esame di Stato conclusivo del primo ciclo.

<http://www.provincia.bz.it/intendenza-scolastica/service/pubblicazioni.asp>

Indicazioni provinciali per la definizione dei curricula del primo ciclo d'istruzione della scuola in lingua italiana della Provincia Autonoma di Bolzano.



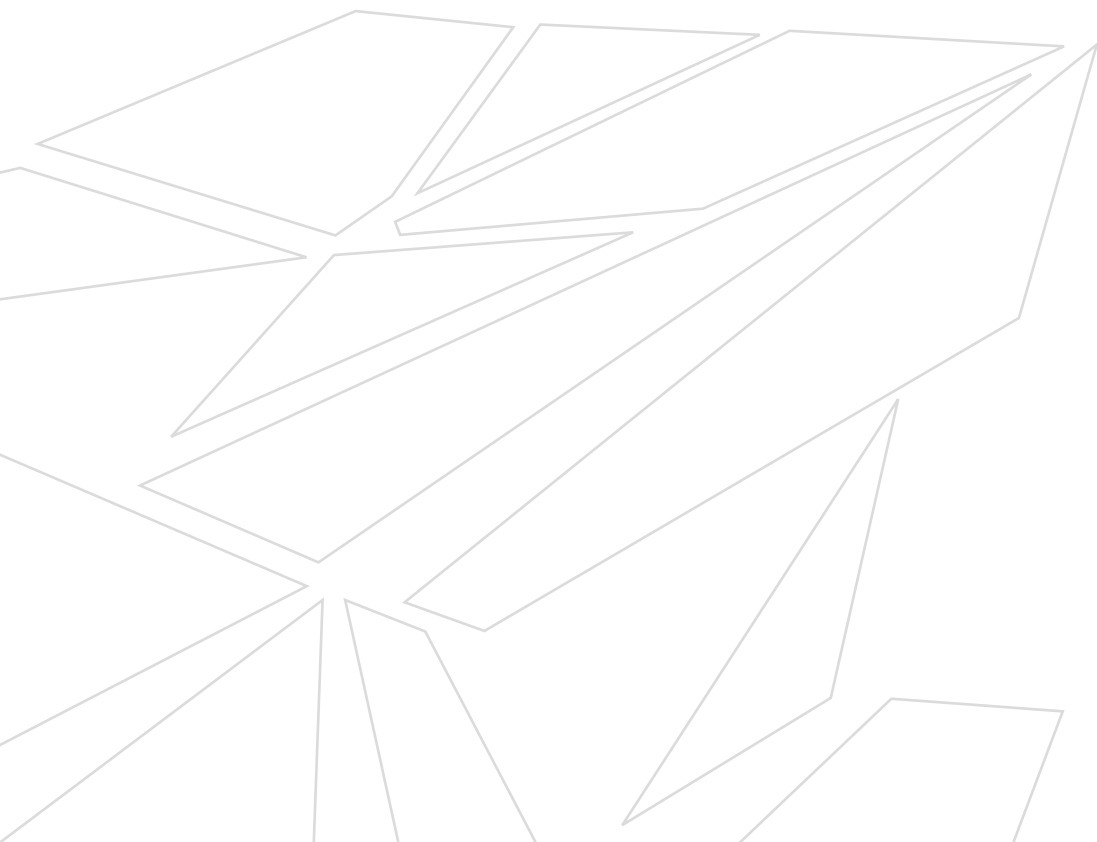


IL COLLOQUIO
all'esame conclusivo

del primo ciclo di istruzione

Linee guida

Premessa



A partire dall'anno scolastico 2016-2017 è stato costituito presso il Dipartimento Istruzione e Formazione italiana un gruppo di lavoro composto da ispettori, docenti distaccati presso i Servizi pedagogici del Dipartimento e docenti in servizio nelle scuole secondarie di primo grado in lingua italiana della provincia di Bolzano, con lo scopo di elaborare alcune linee guida per la conduzione del colloquio all'esame conclusivo del primo ciclo di istruzione.

Coerentemente con le Indicazioni provinciali per la definizione dei curricoli del primo ciclo di istruzione della scuola in lingua italiana della Provincia Autonoma di Bolzano del 2015, il gruppo di lavoro ha inteso proporre una conduzione del colloquio che superi un'impostazione eccessivamente focalizzata sulla conoscenza dei contenuti disciplinari e miri maggiormente all'accertamento di competenze.

Obiettivi

Le presenti linee guida propongono un modello di colloquio che:

- permetta a studentesse e studenti di far emergere le competenze disciplinari e trasversali acquisite in ambito scolastico (formale) e le competenze acquisite in contesti non formali e informali;
- valorizzi i talenti, le attitudini e gli interessi di ragazze e ragazzi, anche in una prospettiva di riflessione metacognitiva sui propri punti di forza e di debolezza e sul proprio percorso di apprendimento e quindi con una valenza orientativa;
- dia la possibilità di presentare all'esame un prodotto concreto (non solo una relazione su supporto cartaceo o digitale, ma anche un manufatto), per l'elaborazione del quale siano state messe in gioco competenze e abilità di diverso genere.

Questo documento intende dare indicazioni – oltre che per la conduzione del colloquio – anche per l'impostazione dell'attività di insegnamento nella scuola secondaria di primo grado, facendo riferimento a una pratica didattica orientativa e laboratoriale che sia in grado di coniugare coerentemente le attività proposte in classe e il momento di verifica e valutazione rappresentato dall'esame conclusivo.

Articolazione del documento

Dopo una prima parte dedicata ai riferimenti normativi di carattere nazionale e provinciale sul colloquio, le presenti linee guida prendono in considerazione il passaggio di paradigma (dalle conoscenze alle competenze) che sta alla base dell'impostazione proposta e approfondiscono il tema della competenza di produzione orale (dialogica e monologica). La parte centrale del documento è dedicata alla struttura del colloquio e alla sua valutazione; seguono alcuni spunti sulle azioni che si possono mettere in campo per preparare adeguatamente studentesse e studenti a un colloquio d'esame impostato secondo i criteri indicati e una sitografia essenziale con alcuni riferimenti a fonti normative e documenti europei, nazionali e provinciali.

1. Riferimenti normativi

La necessità di superare una impostazione del colloquio basata su una sequenza di domande e risposte prive di un organico collegamento o legate fra loro in modo artificioso è indicata già nel **DM 26 agosto 1981** "Criteri orientativi per gli esami di licenza media", in cui si sottolinea anche l'opportunità di prendere spunto, per alcune discipline, da quanto prodotto in esercitazioni pratiche svolte nel corso dell'anno scolastico:

[...] La commissione imposterà il colloquio in modo da consentire una valutazione comprensiva del livello raggiunto dall'allievo nelle varie discipline, evitando peraltro che esso si risolva in un repertorio di domande e risposte su ciascuna disciplina, prive del necessario organico collegamento [...]. Pertanto il colloquio non deve consistere in una somma di colloqui distinti [...].

In altri termini, il colloquio dovrà svolgersi con la maggior possibile coerenza nella trattazione dei vari argomenti, escludendo però ogni artificiosa connessione [...].

Per tali discipline [l'educazione artistica, l'educazione fisica, l'educazione musicale e l'educazione tecnica] il colloquio prenderà spunto da quanto prodotto in esercitazioni pratiche effettuate nel corso dell'anno scolastico, evitando così che esso si risolva in accertamenti di carattere esclusivamente teorico [...].

L'importanza dell'accertamento delle competenze trasversali accanto a quelle disciplinari è invece un aspetto sottolineato dalla **CM 48 del 31 maggio 2012**:

[...] Il colloquio è finalizzato a valutare non solo le conoscenze e le competenze acquisite, ma anche il livello di padronanza di competenze trasversali (capacità di esposizione e argomentazione, di risoluzione dei problemi, di pensiero riflessivo e critico, di valutazione personale, ecc.) [...].

Sulla materia interviene il recente **D. Lgs. 62 del 13 aprile 2017**, che da una parte indica alcuni ambiti di competenza che il colloquio deve mirare a sviluppare (competenze di cittadinanza, nelle lingue straniere, nell'uso di uno strumento nel caso dei percorsi a indirizzo musicale), dall'altra sottolinea alcuni aspetti trasversali di competenza (capacità di argomentazione, di risoluzione di problemi, di pensiero critico e riflessivo) che studentesse e studenti devono dimostrare di possedere in sede di colloquio:

[...] Il colloquio è finalizzato a valutare le conoscenze descritte nel profilo finale dello studente secondo le Indicazioni nazionali, con particolare attenzione alla capacità di argomentazione, di risoluzione di problemi, di pensiero critico e riflessivo, nonché il livello di padronanza delle competenze di cittadinanza, delle competenze nelle lingue straniere. Per i percorsi ad indirizzo musicale, nell'ambito del colloquio è previsto anche lo svolgimento di una prova pratica di strumento [...].

Il **DM 741 del 3 ottobre 2017**, all'articolo 10, riprende alla lettera, ampliandolo, il dettato del D. Lgs. 62/2017:

Articolo 10

(Colloquio)

1. Il colloquio è finalizzato a valutare il livello di acquisizione delle conoscenze, abilità e competenze descritte nel profilo finale dello studente previsto dalle Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione.

2. Il colloquio viene condotto collegialmente dalla sottocommissione, ponendo particolare attenzione alle capacità di argomentazione, di risoluzione di problemi, di pensiero critico e riflessivo, di collegamento organico e significativo tra le varie discipline di studio.

3. Il colloquio tiene conto anche dei livelli di padronanza delle competenze connesse all'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione.

4. Per i percorsi ad indirizzo musicale è previsto anche lo svolgimento di una prova pratica di strumento.

A livello provinciale, la norma nazionale è recepita dalla **Circolare della Sovrintendente scolastica prot. 699250 dell'1 dicembre 2017**, che mette in evidenza le competenze espressive da accertare con il colloquio e contiene alcuni riferimenti specifici alle modalità di conduzione dell'esame:

3. Colloquio

Il colloquio è finalizzato a valutare il livello di acquisizione delle conoscenze, abilità e competenze, descritte nelle Indicazioni del primo ciclo di istruzione; viene condotto collegialmente dalla sottocommissione, ponendo particolare attenzione alle capacità di argomentazione, di risoluzione di problemi, di pensiero critico e riflessivo, di collegamento organico e significativo tra le varie discipline di studio, tenendo conto anche delle competenze nelle lingue, a partire dalla seconda lingua.

Il colloquio tiene conto anche dei livelli di padronanza delle competenze connesse all'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione.

Le competenze espressive sono al centro della parte orale, monologica ed eventualmente dialogica: durante l'autonoma esposizione della presentazione iniziale e anche nell'ambito del colloquio pluridisciplinare in risposta alle domande di carattere generale su uno o più argomenti presenti nel curriculum della scuola e svolti durante l'anno scolastico.

La dimensione dialogica può essere sollecitata, con poche e semplici domande di carattere generale, condivise dai docenti, nell'ambito del colloquio pluridisciplinare successivo alla presentazione iniziale: scambi conversazionali su tematiche di interesse personale o di vita quotidiana, eventualmente anche con stimolo visivo o uditivo (per esempio: illustrazioni da descrivere e commentare, brani da ascoltare, esercitazioni simili) o con consegna scritta (per esempio: una mappa concettuale o una parte di mappa da sviluppare [...]).

Per i percorsi ad indirizzo musicale è previsto anche lo svolgimento di una prova pratica di strumento.

Per le studentesse e gli studenti tutelati dalla L.104/1992 la prova orale consiste in un colloquio pluridisciplinare volto a valutare conoscenze e competenze, secondo quanto previsto nel PEI. Il colloquio mira a verificare come la studentessa/lo studente usi gli strumenti del conoscere, dell'esprimersi e dell'operare e con quale competenza e padronanza sia in grado di impiegarli. La studentessa/lo studente deve essere messa/o nella condizione di servirsi delle competenze e conoscenze acquisite per dimostrare il livello di sviluppo formativo raggiunto e le abilità maturate.

Per le studentesse e gli studenti tutelati dalla L.170/2010 la prova orale consiste in un colloquio pluridisciplinare volto a valutare conoscenze e competenze, secondo quanto previsto nel

PDP.

La Commissione assicura l'impiego di idonei strumenti compensativi e adotta criteri valutativi attenti soprattutto ai contenuti piuttosto che alla forma, sia nelle prove scritte sia in fase di colloquio. Durante il colloquio, la commissione tiene conto, in ordine alle modalità di verifica usate anche in corso d'anno, delle capacità lessicali ed espressive della studentessa/dello studente con DSA, adeguando le richieste alle sue capacità.

Per le studentesse e gli studenti con BES, secondo la **Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012** e la **CM 8 del 6 marzo 2013**, è possibile concedere strumenti compensativi, in analogia a quanto previsto per le studentesse e gli studenti con DSA, già previsti nel PDP.

Nel complesso, occorre mettere la candidata/il candidato con bisogni educativi speciali - e non solo - nelle "condizioni" personali (in termini di emozioni, disponibilità, autostima), culturali (in termini di livelli di apprendimento) e organizzativo-gestionali (sul piano degli strumenti, della gestione del tempo, dell'operatività da mettere in atto) utili ad affrontare il colloquio con serenità.

2. Dalle conoscenze alle competenze

Rispetto al costrutto “conoscenza”, la “competenza” si caratterizza per una maggiore complessità. Ciò che accomuna infatti tutte le definizioni di competenza è il riferimento al fatto che a costruire competenza concorrono, oltre al sapere (le conoscenze), varie dimensioni della persona: saper fare, saper essere, saper imparare.

Il passaggio da una didattica per conoscenze a una didattica per competenze implica nella scuola secondaria dunque non solo l'abbandono di modalità esclusivamente trasmissive dei contenuti disciplinari, ma anche l'adozione di metodologie didattiche attente ai diversi aspetti coinvolti nell'apprendimento: cognitivi, metacognitivi, operativi, affettivi, relazionali.

In particolare, il percorso della scuola secondaria di primo grado deve necessariamente tener conto del delicato momento dello sviluppo delle ragazze e dei ragazzi. La preadolescenza induce cambiamenti rapidi, diversi da individuo a individuo, che portano spesso con sé bisogno di approvazione da parte del gruppo dei coetanei e fragilità emotiva. Principale compito della scuola è dunque quello di rinforzare l'immagine del Sé, e di dare a ciascuna ragazza e a ciascun ragazzo la possibilità di esprimere al meglio le proprie potenzialità, aiutandola/lo anche a scegliere il percorso di crescita e formazione più adatto alle sue inclinazioni e attitudini, sia nel prosieguo degli studi (nel secondo ciclo e nella formazione professionale, e poi nell'istruzione superiore) sia nel progetto di vita e di futura professione. La didattica orientativa e

laboratoriale è parte del processo, e costituisce un asse metodologico portante.

Nella prospettiva dell'apprendimento per competenze è fondamentale sviluppare nelle studentesse e negli studenti capacità di riflessione critica e rielaborazione, che permettano loro di trasformare le abilità e le conoscenze apprese in cultura personale; capacità espressive, grazie alle quali possano esporre efficacemente le proprie idee e confrontarle con quelle degli altri senza timore di un giudizio negativo; capacità di autovalutazione, che consentano loro di acquisire consapevolezza e di gestire in modo responsabile il proprio processo di apprendimento.

Tutti i docenti delle diverse discipline vengono ad essere coinvolti nel progetto educativo, impegnati a creare un clima di classe che valorizzi la diversità e non permetta forme di prevaricazione, espressioni di prepotenze o bullismo.

L'Esame di Stato viene quindi a porsi come l'esito conclusivo di un percorso progettuale ampio e condiviso, dentro cui fare convergere coerentemente l'azione didattica di valorizzazione del saper fare, con una attenzione particolare al sostegno dei talenti individuali, anche strutturati e svolti in contesti non formali e informali.

In quest'ottica, la creazione di un portfolio, anche digitale, in cui ragazze e ragazzi possano raccogliere e documentare i lavori significativi svolti nel corso del triennio può costituire un efficace supporto a un apprendimento consapevole e una base di partenza anche per la scelta di un argomento da approfondire in sede di colloquio d'esame.

Il colloquio conclusivo rappresenterà così il risultato di un processo di crescita e un'importante occasione comunicativa in cui far emergere le proprie capacità, abilità e competenze; non sarà più un temuto momento di mera "valutazione", spesso fraintesa e considerata solo come la dimostrazione di quanto si sia capaci di ricordare nozioni e di rispondere a quiz.

Un elenco possibile di pratiche e atteggiamenti significativi, nella direzione di un tale approccio didattico, può risultare il seguente:

- svolgere un lavoro continuativo nei tre anni in modo che il colloquio finale sia vissuto da studentesse e studenti come il punto di arrivo di un percorso che ha prodotto un cambiamento personale e ha permesso di elaborare in modo originale abilità e conoscenze apprese;
- sollecitare con continuità la motivazione intrinseca e gli interessi individuali;
- porre nella giusta attenzione le dinamiche di gruppo e relazionali;
- mettere al centro del lavoro la relazione (sia insegnante-allievo, sia fra pari);
- potenziare l'intelligenza emotiva in tutte le sue forme (flessibilità, resistenza allo stress, attenzione ai bisogni degli altri, comprensione delle proprie e delle altrui emozioni, creatività, capacità di gestire le frustrazioni) attraverso varie forme di intervento didattico;
- presentare contenuti disciplinari in modo coinvolgente, sollecitando l'espressione dei singoli punti di vista, creando situazioni di lavoro interdisciplinare e di gruppo (*peer tutoring*), anche attraverso un uso critico e consapevole degli strumenti digitali, così familiari ai giovanissimi;
- porre attenzione allo sviluppo della meta-cognizione, del pensiero critico e delle competenze sociali;
- considerare la centralità del corpo in adolescenza e dare molto spazio all'attività fisica in base alle capacità e alla maturazione dei singoli, senza spingere forzatamente all'agonismo;
- abituare studentesse e studenti a presentare liberamente in pubblico quello che hanno elaborato o creato personalmente;

- acquisire informazioni sulla percezione che studentesse/studenti e famiglie hanno della scuola e dell'attività didattica, anche attraverso rilevazioni anonime, dalle quali emergano gli aspetti su cui è necessario intervenire in un'ottica di miglioramento;
- coinvolgere le famiglie e creare momenti di partecipazione, ad esempio invitandole ad assistere all'esposizione di quello che hanno prodotto ed elaborato le studentesse e gli studenti (mostre annuali, esposizione di lavori di gruppo, etc.).

3. La competenza di produzione orale

nel quadro delle indicazioni provinciali e dell'attuale modalità di svolgimento del colloquio

Le Indicazioni provinciali per la definizione dei curricula del primo ciclo di istruzione della scuola in lingua italiana della Provincia Autonoma di Bolzano del 2015 riportano, in riferimento ai traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado per l'italiano (alla voce "parlato"), quanto segue:

L'allieva/l'allievo:

- interagisce in modo efficace in diversi contesti e situazioni, adottando registri e modalità comunicative adeguati e rispettosi degli interlocutori, realizzando scelte lessicali opportune e organizzando il discorso in frasi, anche complesse, accettabili e collegate correttamente;
- utilizza consapevolmente l'interazione orale e l'esposizione monologica (anche avvalendosi di supporti specifici), per apprendere e produrre informazioni, raccontare e descrivere, elaborare opinioni, formulare giudizi, per collaborare con gli altri,

- per stabilire relazioni costruttive dentro e fuori la scuola;
- adotta in modo appropriato le parole del vocabolario di base (fondamentale, di alto uso, di alta disponibilità) e termini specialistici in base ai campi di discorso.

Tali traguardi, nelle Indicazioni provinciali, vengono declinati in abilità e conoscenze da sviluppare al termine della seconda e della quinta classe della scuola primaria e della terza classe della scuola secondaria di primo grado; il documento, inoltre, suggerisce metodologie e pratiche didattiche mirate a sviluppare la competenza di produzione orale.

Anche per tedesco seconda lingua e inglese, le Indicazioni provinciali riportano i traguardi di competenza e gli obiettivi specifici di apprendimento per la competenza di produzione orale, con riferimento rispettivamente al livello B1 e al livello A2 del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue.

Se alle discipline tradizionalmente considerate “linguistiche” le Indicazioni provinciali assegnano esplicitamente compiti specifici nell’ambito dello sviluppo di competenze legate alla produzione orale, anche le altre discipline svolgono un ruolo molto importante in questo senso: la capacità di esporre in modo coerente e chiaramente strutturato un argomento e di interagire in modo adeguato su temi legati a diversi ambiti di studio e di esperienza è infatti un requisito fondamentale per la piena acquisizione e rielaborazione di qualsiasi contenuto disciplinare e, di conseguenza, un ambito dell’azione didattica in cui le discipline non esplicitamente preposte allo sviluppo di competenze linguistiche possono dare un contributo molto importante.

A questo proposito, le Indicazioni chiariscono – nella “premessa alle lingue” – che lo sviluppo di competenze linguistiche (fra cui quella di produzione orale) è compito trasversale che deve essere condiviso da tutti i docenti, nella consapevolezza che il possesso di competenze linguistiche adeguate è presupposto per l’appren-

dimento di qualsiasi disciplina e per una partecipazione attiva e consapevole a tutti gli ambiti della vita personale e professionale:

La competenza nelle abilità fondamentali del linguaggio – l'interlocuzione orale, la lettura e la scrittura dei testi – è la base indispensabile sia per l'apprendimento sia per l'esercizio dei diritti di cittadinanza.

[...]

Le conoscenze e le abilità, l'autonomia e la responsabilità nell'esercizio di ascolto e parlato, di lettura e scrittura, di riflessione sulla lingua, la consapevolezza nel gestire i relativi processi, la capacità di autovalutazione, possono diventare un fondamentale ambito trasversale sul quale costruire progetti plurilingui e pluridisciplinari.

Il colloquio in sede di esame conclusivo del primo ciclo di istruzione è tradizionalmente articolato in due parti, una monologica e una dialogica. Nel parlato monologico l'emittente si rivolge a una platea che ascolta senza intervenire o richiedere precisazioni; nel parlato dialogico (interazione) si verifica invece uno scambio di messaggi tra emittente e destinatario, in cui i reciproci interventi possono modificare il discorso.

La parte monologica del colloquio può essere strutturata in diversi modi: esposizione di un argomento di studio o di ricerca, descrizione di un prodotto, racconto di un'esperienza, presentazione di un problema con ipotesi di soluzione, commento di un'opera d'arte, etc. Per questa parte, della durata prestabilita, la candidata/il candidato dispone solitamente di strumenti di supporto, anche di carattere multimediale.

Nella parte dialogica, successiva a quella monologica, i docenti pongono domande di chiarimento o approfondimento su quanto esposto dalla studentessa/dallo studente, anche in relazione agli apprendimenti disciplinari e interdisciplinari attivati durante il percorso scolastico.

Il colloquio si svolge in tutte le lingue oggetto di studio della candidata/del candidato: italiano, tedesco seconda lingua, inglese.

La competenza di produzione orale, sia per il parlato monologico sia per il parlato interattivo, prevede una serie di sotto-competenze e abilità, fra cui ad esempio la capacità di strutturare in modo coerente e coeso il discorso, la flessibilità nell'adattarsi al feedback dell'interlocutore, la capacità di adottare modalità di interazione e registri adeguati al contesto e allo scopo della comunicazione, la capacità argomentativa. Nel parlato interattivo, strettamente connessa alla competenza di esposizione orale è la competenza di ascolto, declinata come capacità di comprendere il contenuto e lo scopo di un messaggio orale e l'intenzione comunicativa dell'interlocutore.

4. La struttura del nuovo colloquio: indicazioni

Coerentemente con quanto affermato nei paragrafi precedenti, si riportano di seguito alcune linee guida alle quali fare riferimento per il colloquio all'esame conclusivo del primo ciclo di istruzione, in fase di preparazione e in fase di conduzione del colloquio stesso.

- **Il colloquio è coerente con il percorso scolastico.** Esso rappresenta il momento conclusivo di un percorso che ha inizio già nella scuola primaria e si sviluppa attorno al profilo delle competenze delle studentesse e degli studenti. Tutti i percorsi disciplinari e interdisciplinari concorrono a preparare le ragazze e i ragazzi al colloquio conclusivo, adottando una prospettiva di didattica e di **valutazione per competenze** e, in particolare, sviluppando quelle "capacità di argomentazione, di risoluzione di problemi, di pensiero critico e riflessivo, di collegamento organico e significativo tra le varie discipline di studio" che sono richieste in sede di colloquio. Oltre a essere coerente con il percorso pregresso, il colloquio si pone in continuità con la prosecuzione degli studi, in un'ottica di "apprendimento lungo tutto l'arco della vita" che ha le sue radici nello sviluppo di competenze disciplinari e trasversali fin dai primi anni di scolarità.
- **Le competenze sviluppate dalle studentesse/dagli studenti nel corso del triennio della scuola secondaria di primo grado possono essere evidenziate in un portfolio.** Il portfolio,

redatto in formato cartaceo o digitale da studentesse e studenti con il supporto dei docenti, raccoglie informazioni relative alle competenze acquisite in ambito scolastico (formale) e in contesti non formali e informali (attività culturali, artistiche, di pratiche musicali, sportive) e può contenere il riferimento a prodotti particolarmente significativi realizzati dalle studentesse/dagli studenti.

- **Il colloquio viene accuratamente organizzato nel corso del terzo anno della scuola secondaria di primo grado.** Ogni studentessa/studente fa riferimento ad una/un docente del proprio Consiglio di classe; vengono coinvolti dunque diversi docenti e non necessariamente solo le coordinatrici e i coordinatori di classe. La/il docente referente ha il duplice compito di sostenere la studentessa/lo studente nella preparazione del colloquio e di rendere noto al Consiglio di classe quale sarà l'argomento introduttivo scelto dalla candidata/dal candidato.
- **Il colloquio prende avvio da un argomento scelto dalla studentessa/dallo studente, sulla base di una o più esperienze significative svolte durante il percorso scolastico, anche con riferimento a conoscenze e competenze sviluppate in ambito non formale e informale ed eventualmente evidenziate nel portfolio della studentessa/dello studente.** L'argomento individuato può essere presentato attraverso varie modalità: descrizione di un prodotto, racconto di un'esperienza, presentazione di un problema con ipotesi di soluzione, commento di un'opera d'arte, realizzazione di un esperimento, attività espressivo-creative come la recitazione di un brano letterario, l'esecuzione di un brano musicale o l'illustrazione di un video realizzato dalla studentessa/dallo studente, esposizione di un argomento di studio o di ricerca, etc.). Per questa parte del colloquio, la candidata/il candidato può riferirsi a manufatti e progetti ideati e/o concretamente realizzati e servirsi del

supporto di diversi strumenti, anche digitali (software di presentazione, mappe concettuali, infografiche, video illustrativi, etc.).

- **Nel caso di partecipazione a particolari progetti di didattica laboratoriale, questi vanno tenuti in debita considerazione al momento del colloquio.** Se la candidata/il candidato ha partecipato alle esperienze di apprendimento proposte nell'ambito del progetto "Scopri i tuoi talenti", organizzato dalle Ripartizioni del Dipartimento Istruzione e Formazione italiana all'interno delle iniziative mirate a promuovere la didattica orientativa, è importante che queste esperienze siano adeguatamente valorizzate in occasione dell'esame conclusivo; il percorso seguito e i prodotti realizzati nell'ambito del progetto possono infatti costituire un valido punto di partenza per il colloquio d'esame. Allo stesso modo, possono essere valorizzate esperienze analoghe svolte nell'ambito di progetti attivati in convenzione fra istituzioni scolastiche ed enti o associazioni accreditati.
- **La parte interattiva del colloquio è impostata come un dialogo che permette alla candidata/al candidato di far emergere le proprie competenze e i propri talenti, anche in prospettiva orientativa.** Al termine della parte monologica del colloquio, i commissari d'esame formulano alcune domande allo scopo di approfondire l'argomento presentato dalla studentessa/dallo studente, facendo riferimento anche al proprio ambito disciplinare o ad ambiti interdisciplinari. Nel corso di questa parte del colloquio, particolare attenzione viene data alla capacità di studentesse e studenti di argomentare e porsi criticamente di fronte a situazioni e problemi.
- **Il colloquio, nel suo complesso, deve accertare le competenze previste in modo specifico dalla normativa nazionale e provinciale.** Si tratta, in particolare:
 - delle competenze linguistiche in tedesco seconda

lingua e in inglese;

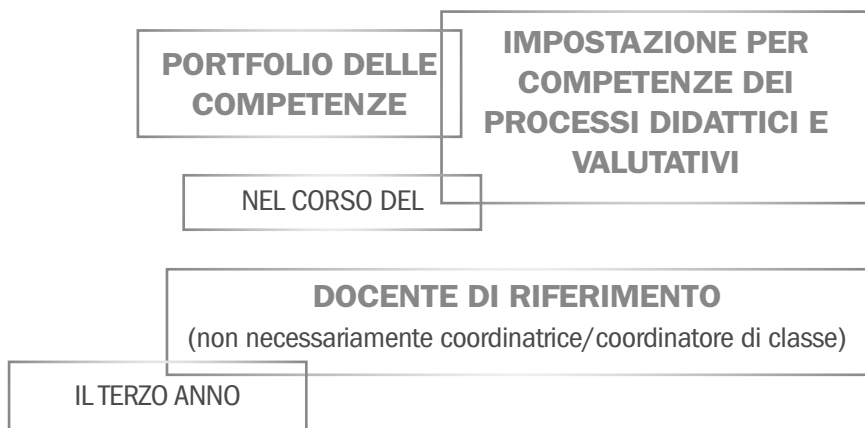
- delle **competenze legate all'ambito di Cittadinanza e Costituzione**;

- (per i percorsi musicali) delle **competenze musicali** (per questi percorsi è prevista, obbligatoriamente, l'**esecuzione strumentale di un brano**).

Per lo sviluppo e la valutazione di competenze legate all'ambito di Cittadinanza e Costituzione, le Ripartizioni del Dipartimento Istruzione e Formazione italiana organizzano azioni di supporto e di accompagnamento.

I punti qui elencati sono sintetizzati nello schema che segue.

Il colloquio in sintesi



COLLOQUIO

(esposizione + interazione)

capacità di argomentazione, di risoluzione di problemi, di pensiero critico e riflessivo, di collegamento organico e significativo tra le varie discipline di studio

ESPOSIZIONE DI UN ARGOMENTO A SCELTA

sulla base delle esperienze significative evidenziate nel portfolio - anche attraverso la descrizione di un prodotto, la presentazione di un problema con ipotesi di soluzione, il commento di un'opera d'arte, la realizzazione di un esperimento...

INTERAZIONE

con domande di approfondimento da parte dei commissari; tesa a far emergere competenze e talenti

ACCERTAMENTO DI COMPETENZE:

- linguistiche (L1, L2, L3)

ESECUZIONE STRUMENTALE DI UN BRANO

5. La valutazione del colloquio

Ferma restando la piena titolarità della Commissione d'esame nell'elaborazione degli strumenti valutativi da utilizzare, si suggeriscono di seguito alcuni aspetti che si ritengono importanti al fine di realizzare una valutazione adeguata in sede di colloquio.

- **Vi è equilibrio fra i criteri di valutazione.** La valutazione del colloquio **mette in primo piano le competenze** della candidata/del candidato: accanto al livello di approfondimento e completezza nella conoscenza dei contenuti, di conseguenza, considera aspetti quali la capacità di strutturazione logica e coerente del pensiero, l'efficacia comunicativa, la capacità di rielaborazione e interpretazione personale e di argomentazione, le competenze legate al *problem solving* e alla capacità di creare collegamenti significativi tra vari ambiti del sapere.
- **Per la prima parte di esposizione monologica, la valutazione non è influenzata dal tipo di argomento scelto dalla candidata/dal candidato.** In particolare, la maggiore o minore aderenza di tale argomento ai percorsi disciplinari o interdisciplinari svolti durante l'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado non costituisce di per sé motivo di valutazione più o meno positiva; la candidata/il candidato può scegliere infatti di presentare un argomento collegato a conoscenze e competenze maturate anche al di fuori dell'ambito scolastico.

- **La valutazione della prima parte del colloquio tiene in considerazione la capacità di usare in modo funzionale allo scopo gli strumenti di supporto.** Che si tratti di una presentazione multimediale o di un manufatto concreto, infatti, è importante che la candidata/il candidato sia in grado di usare efficacemente gli strumenti di cui si serve per l'esposizione, curando in modo particolare la coerenza fra discorso orale e materiale di supporto utilizzato.
- **La valutazione della parte dialogica del colloquio valorizza la capacità di interagire in modo flessibile con gli interlocutori.** Tale flessibilità presuppone la padronanza di una serie di sotto-competenze quali la capacità di comprendere le intenzioni dell'interlocutore in uno scambio orale e la capacità di adeguarsi al suo feedback, anche modificando "in itinere" il discorso iniziato in base alle esigenze che emergono durante lo scambio comunicativo.

Per una corretta valutazione, è fondamentale che all'inizio dei propri lavori la Commissione stabilisca i criteri di valutazione per il colloquio e il peso da assegnare a ciascuno di essi.

Inoltre può essere utile, nel corso del triennio e in particolare dell'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado, far familiarizzare studentesse e studenti con modalità di conduzione e valutazione di presentazioni e interazioni orali che rispecchiano quelle che saranno utilizzate in sede di colloquio conclusivo.

È infine opportuno che i Consigli di classe adottino per la valutazione dell'orale criteri il più possibile condivisi, per armonizzare le azioni valutative in vista del colloquio d'esame.

6. La preparazione del colloquio

Da quanto si è detto nei paragrafi precedenti, emerge con chiarezza che centrare il *focus* sulle competenze delle studentesse e degli studenti in sede di colloquio d'esame presuppone un'attenta programmazione e impostazione dell'attività didattica nel triennio della scuola secondaria di primo grado.

In particolare, è importante che:

- i percorsi disciplinari e interdisciplinari proposti durante il percorso scolastico mirino, oltre che all'acquisizione di saperi e contenuti, allo sviluppo di competenze legate al *problem solving* e alla capacità di riflessione critica e rielaborazione di tali contenuti;
- i docenti di tutte le discipline (non solo, quindi, i docenti delle discipline tradizionalmente definite "linguistiche") considerino come proprio compito lo sviluppo di capacità espositive e argomentative in relazione alla produzione orale;
- siano adeguatamente valorizzate, anche attraverso uno strumento come il portfolio individuale, le competenze sviluppate da studentesse e studenti al di fuori dell'aula, attraverso attività laboratoriali svolte in contesto scolastico (come quelle del progetto "Scopri i tuoi talenti") e attraverso attività culturali, artistiche, musicali, sportive svolte anche in contesti non formali e informali.

Su un piano più legato alla concreta preparazione al colloquio

d'esame, le possibili azioni di supporto includono:

- l'attivazione di progetti interdisciplinari, in cui siano coinvolti più ambiti di sapere e di esperienza e che mirino allo sviluppo, oltre che di conoscenze, di competenze trasversali. Questi progetti possono contribuire allo sviluppo della capacità "di collegamento organico e significativo tra le varie discipline di studio" richiesta all'esame e, allo stesso tempo, possono fornire a studentesse e studenti validi spunti per la scelta dell'argomento da presentare al colloquio;
- la progettazione di occasioni in cui studentesse e studenti possano cimentarsi nell'esposizione orale davanti a un pubblico, in situazioni il più possibile autentiche (mostre, presentazioni, spettacoli davanti a insegnanti, genitori, altri studenti);
- la realizzazione di percorsi didattici mirati allo sviluppo di competenze specifiche nell'uso consapevole di strumenti digitali che possono essere poi utilizzati in sede di colloquio conclusivo (per esempio: strumenti per la creazione di mappe concettuali o di infografiche);
- la creazione di spazi dedicati, all'interno della settimana o del mese di lezione, in cui studentesse e studenti possano approfondire un tema di loro interesse, anche in vista della scelta dell'argomento da preparare per il colloquio.

Infine, come si è detto, è importante che studentesse e studenti abbiano la possibilità di familiarizzare, nel corso del triennio e soprattutto dell'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado, con il "format" del colloquio e con i criteri di valutazione a questo collegati. Potranno così affrontare in modo consapevole questo momento, facendone una significativa occasione per far emergere – di fronte alla Commissione, ma in primo luogo di fronte a se stessi – competenze, talenti, interessi su cui fondare i successivi processi di apprendimento e di crescita di cui saranno protagonisti.

Sitografia essenziale

https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168074a4e2>

Testo integrale, in lingua inglese, del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (Consiglio d'Europa, 2001); il secondo link contiene i nuovi descrittori (2017).

<http://www.cestim.it/argomenti/06scuola/2016-coe-dimensioni-linguistiche-discipline-scolastiche-guida.pdf>

Testo integrale del documento "Le dimensioni linguistiche di tutte le discipline" (Consiglio d'Europa, 2015).

<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00070/sg>

Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 62 "Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107".

<http://www.miur.gov.it/-/d-m-741-del-3-10-2017-esame-di-stato-conclusivo-del-primo-ciclo-di-istruzione>

Decreto ministeriale 3 ottobre 2017, n. 741 "Esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione".

<http://www.provincia.bz.it/intendenza-scolastica/service/pubblicazioni.asp>

Indicazioni provinciali per la definizione dei curricula del primo ciclo d'istruzione della scuola in lingua italiana della Provincia Autonoma di Bolzano (2015).

