

LUCA ANGELONE, ANNA BOARIO

## Equità e leggibilità nelle prove di valutazione

Questo articolo affronta il tema dell'equità nella valutazione degli studenti nella scuola secondaria di secondo grado attraverso la lente dell'educazione linguistica e delle risorse che l'osservazione della norma descrittiva può offrire agli insegnanti sul piano didattico. Si parte dal fatto che il linguaggio dei quesiti non rispecchia il linguaggio utilizzato durante le fasi di apprendimento, si cerca di giungere, in maniera empirica, a dimostrare la necessità di coerenza tra queste due fasi dell'insegnamento.

*Parole chiave:* educazione linguistica, equità, domande di verifica, varietà linguistiche, parlanti non-nativi (PNN).

### 1. Introduzione

Nell'anno 2018, presso l'IIS Giulio di Torino, è stata compiuta una ricerca-azione che ha avuto come oggetto la valutazione scolastica nelle prove scritte in relazione alle difficoltà linguistiche degli studenti parlanti italiano lingua seconda (L2)<sup>1</sup>. A seguito della somministrazione di un'intervista semistrutturata, con bassa direttività, a docenti e studenti (parlanti nativi, PN, e parlanti non nativi, PNN) per rilevare gli ostacoli, sul piano linguistico, presenti nei quesiti scritti delle prove dell'Esame di Stato, è emerso che questi riguardano una pluralità di aspetti relativi al lessico (formule fisse, parole proprie del registro alto/burocratico, 'parole-comando'<sup>2</sup>), alla morfologia e alla sintassi (uso dei

<sup>1</sup> Il resoconto di queste attività è presentato in Angelone 2018.

<sup>2</sup> "Tutte le domande proposte nei contesti di valutazione didattica contengono tre elementi: un'espressione di comando, un argomento e una specificazione dell'argomento [...] Gli alunni non italofoni da poco arrivati in Italia fraintendono anche le parole comando. [Mentre] gli errori commessi dagli studenti italofoni non riguardano le parole comando, ma la microlingua disciplinare o le espressioni dell'italiano letterario [...]. Gli studenti [L2] hanno indicato alcuni verbi di comando frequenti nei quesiti che non fanno parte né del vocabolario fondamentale né del vocabolario di alto uso né del vocabolario di alta disponibilità. Esempi di questo tipo sono 'delineare', 'ri-

modi e dei tempi verbali, distribuzione dell'informazione) e più in generale alla varietà di lingua adottata in questo specifico contesto. La ricerca-azione ha preso in esame anche le prove scritte di verifica svolte a scuola, al di fuori dell'Esame di Stato e la maggior parte degli studenti intervistati ha confermato che si presentano le medesime difficoltà. A questa prima ricognizione è seguita una seconda ricerca-azione, nell'anno 2019, che presentiamo in quest'articolo.

Interpretando contemporaneamente il ruolo di docenti e di ricercatori abbiamo quindi scelto di svolgere una osservazione partecipante (con punto di vista interno) nel nostro Istituto per motivare i docenti a considerare la linguistica come uno strumento utile a cogliere non soltanto le varietà dell'italiano della 'norma prescrittiva' ma anche quelle della norma 'descrittiva'.

Le varietà dell'italiano contemporaneo che rappresentano la norma prescrittiva sono quelle più formali come l'italiano standard (e ovviamente l'italiano standard letterario). La norma descrittiva è invece collegata all'italiano neo-standard anche detto italiano dell'uso medio. Riflettendo sui dati della ricerca-azione del 2018, abbiamo rilevato scarso interesse da parte dei docenti rispetto all'esistenza di un italiano legato all'uso dei parlanti, portatore di una propria efficacia comunicativa<sup>3</sup>, e ancora più raramente è considerato un ambito di osservazione da cui trarre informazioni utili per la didattica<sup>4</sup>. Riteniamo che l'invito di Silvana Loiero sulla necessità di prendere in considerazione lo studio e la conoscenza delle varietà dell'italiano, soprattutto nella direzione diastratica, sia quanto mai urgente e probabilmente non soltanto nella nostra realtà scolastica: "Occorre che gli insegnanti

---

flettere', 'illustrare'. Alcuni verbi che causano difficoltà sono presenti nel vocabolario ad alta disponibilità, ma sono generalmente utilizzati nelle domande con accezioni meno comuni. Esempi di questo tipo sono 'approfondire' e 'arricchire'" (Angelone 2018: 24-25). Nella tradizione di studi sulla distribuzione dell'informazione nell'enunciato (Lombardi Vallauri 2002), è consuetudine distinguere tra topic, comment e componenti aggiuntive. Le parole-comando sono avverbi, locuzioni o forme verbali riconducibili alle componenti aggiuntive delle frasi interrogative dirette e indirette. la loro funzione è quella di indicare l'azione da compiere per rispondere alla domanda.

<sup>3</sup> Nonostante siano ormai trascorsi più di quarant'anni dalla pubblicazione delle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*.

<sup>4</sup> Abbiamo provato a chiedere agli studenti di cinque classi dell'IIS Giulio di Torino, se fosse mai stata loro proposta la stesura di una 'autobiografia linguistica' (Sofia e Favero, 2018) durante il precedente percorso di studi, è risultato che nessuno di loro aveva mai avuto esperienza di questa attività.

imparino a valorizzare l'immane diversità dei loro alunni per lingua, estrazione sociale, culturale, livello economico: un pubblico apparentemente identico magari nelle forme del vestire o negli oggetti di culto nasconde una variabilità estrema su cui occorre lavorare per volgere la diversità in risorsa positiva” (Loiero 2019: 399). Ad oggi, sulla base della nostra esperienza, i passi che la didattica dell'italiano ha compiuto verso le *Dieci tesi* riguardano principalmente la distinzione tra varietà di italiano a seconda della dimensione diafasica, si insiste cioè sul linguaggio appropriato in base al contesto d'uso ma difficilmente si usano strumenti che la linguistica offre per rendere più efficace, sul piano del linguaggio, l'attività didattica stessa.

Attraverso l'esperienza diretta dell'insegnamento della lingua italiana, in ore di compresenza o durante le riunioni di dipartimento, ci siamo resi conto che solo di rado i docenti attingono alle risorse della linguistica per formulare quesiti scritti di verifica leggibili ed accessibili a tutti gli studenti<sup>5</sup>. In maniera più o meno meccanica, nel formulare le domande delle prove di verifica si attinge alla norma prescrittiva, soprattutto in contesti identificati come molto formali (come quello dell'Esame di Stato di istruzione secondaria di secondo grado) senza porsi il problema della leggibilità degli stessi. Il contesto d'uso formale sembra non ammettere diversi livelli di competenza linguistica e tanto meno la presenza di parlanti italiano L2. A questo si aggiunge il fatto che osservando quanto avviene nella scuola secondaria di primo e secondo grado, se da un lato, sarebbe utile per i docenti l'osservazione della norma descrittiva e la capacità di accomodare il proprio uso della lingua scritta alle competenze diversificate dei propri studenti, dall'altro sarebbe importante che questi ultimi acquisiscano agilità rispetto alle varietà di italiano che non gli sono familiari come il testo di una legge, le istruzioni per l'uso di uno strumento elettronico, e ovviamente le domande scritte che vengono loro poste in situazioni formali come le verifiche a scuola o l'Esame di Stato.

---

<sup>5</sup> In linea con quanto osservato da Gabriele Pallotti, in questa ricerca ci occuperemo soprattutto della comprensibilità dei testi scolastici scritti “da un lato perché è un settore su cui sono state svolte più ricerche e sperimentazioni didattiche, dall'altro perché è più facile analizzare un testo scritto che uno orale. Tuttavia, sarebbe utile iniziare al più presto un lavoro sistematico sulle strategie che consentono di produrre testi orali altamente comprensibili da parte di chi sta a scuola con una madrelingua diversa dall'italiano [o con una limitata competenza linguistica]” (Pallotti 2000: 28).

- Lo scopo di questa ricerca-azione è quindi duplice:
- motivare gli insegnanti a realizzare quesiti formulati in un linguaggio che garantisca in maniera democratica un adeguato processo di percezione/decodifica da parte degli studenti e una valutazione equa da parte dei docenti;
  - invitare gli studenti a riflettere sul concetto di varietà linguistica e riconoscere l'utilità della didattica della lingua come strumento per ampliare il più possibile il proprio repertorio linguistico.

## 2. *Il contesto di indagine*

I partecipanti alla ricerca-azione sono docenti e studenti dell'IIS Giulio, un istituto di istruzione superiore con indirizzi tecnici e professionali collocato nel centro di Torino, nel quartiere di San Salvario. I nostri studenti hanno un'età compresa tra i 14 e i 21 anni e sono in maggioranza di genere femminile. In alcuni casi si iscrivono all'IIS Giulio studenti, *low performing*<sup>6</sup>, che alla fine del primo ciclo hanno raggiunto livelli di competenza soltanto parziali nelle diverse abilità scolastiche, comprese le competenze linguistiche. Forse a causa di ciò hanno accumulato ritardi nel percorso scolastico precedente all'ingresso nell'istruzione di secondo grado oppure sono incorsi in bocciature nei percorsi liceali e dell'istruzione tecnica.

Dal *Rapporto di Autovalutazione* della nostra scuola abbiamo rilevato che circa il 24% dei nostri studenti non ha la cittadinanza italiana ed ha una storia di recente immigrazione. Come rilevato dall'OECD tanto più è tardivo l'arrivo nel paese ospite tanto maggiori saranno le difficoltà scolastiche che gli studenti incontreranno<sup>7</sup>. Le difficoltà saranno particolarmente accentuate per gli apprendenti arrivati dopo il compimento del dodicesimo anno d'età (*late arrival*) che sono una presenza numericamente ridotta, ma comunque significativa all'interno dell'IIS Giulio. In sintesi gli studenti sono parlanti italiano L1 e L2 (di prima e seconda generazione) con livelli di competenza molto diversi rilevati con test d'ingresso e prove standardizzate.

<sup>6</sup> Per una definizione di *low performing student*, si rimanda all'ampia trattazione svolta in OECD 2016.

<sup>7</sup> Si veda OECD 2013.

Dal punto di vista sociolinguistico quindi, nel contesto scolastico della nostra indagine, è necessario un adeguamento dell'uso del linguaggio da parte degli insegnanti durante le lezioni e nella stesura delle verifiche che tenga conto della biografia linguistica degli studenti e che offra loro la possibilità di aumentare competenza e varietà del proprio repertorio linguistico. In particolare negli ultimi anni, nella nostra scuola e più in generale nel territorio torinese, si è osservata una maggiore presenza di varietà d'interlingua che riguardano non solo i parlanti italiano L2, ma anche i nativi di seconda e terza generazione e i nativi con varietà di italiano che si collocano verso la parte bassa dell'asse diastratico<sup>8</sup>. Nella nostra scuola, per gli alunni con lingua madre diversa dall'italiano sono previste attività didattiche dedicate alla rimozione degli ostacoli linguistici. Tali attività sono realizzate con gruppi di livello che intervengono sulla prima alfabetizzazione, il potenziamento delle competenze linguistiche raggiunte e momenti dedicati alla costruzione di abilità finalizzate all'italiano per lo studio. Nonostante questa attenzione alla didattica dell'italiano L2, molti studenti sia L1 (di seconda e terza generazione) che L2 manifestano difficoltà nella comprensione dei testi scritti.

### 3. *La raccolta dei dati*

Per verificare in maniera empirica quanto emerso dalle interviste della ricerca-azione condotta nel 2018, abbiamo scelto di osservare la formulazione delle domande delle prove di verifica proposte da venti docenti della scuola in materie differenti, e di osservarne il linguaggio utilizzato durante le ore di docenza. È risultato che per i quesiti i docenti selezionano una varietà di linguaggio formale sul modello di quello usato nella formulazione degli Esami di Stato mentre durante le lezioni si esprimono in italiano neo-standard e colloquiale. Ci siamo chiesti se questo tipo di scelta potesse condizionare le risposte che gli studenti elaborano nelle prove scritte. Questo aspetto era già emerso nella ricerca-azione del 2018 sotto forma di ipotesi a seguito delle interviste: “La formulazione dei quesiti deve essere strettamente collegata alle attività svolte in aula anche con riferimento alle scelte lessicali. Per questa ragione, è importante formulare le domande con

---

<sup>8</sup> Berruto G., Cerruti M., 2014.

un linguaggio che sia il più vicino possibile a quello utilizzato durante le lezioni. In breve se un termine ‘comando’ non è mai stato utilizzato a lezione non deve essere inserito in una verifica” (Angelone 2018). Per questa ragione, abbiamo ipotizzato di creare una prova di verifica in cui oltre alle domande poste in maniera formale, vi fossero, sul medesimo argomento, domande poste in una varietà di italiano simile a quella utilizzata durante le lezioni<sup>9</sup>. Il nostro intento era quello di capire quanto le scelte lessicali e morfo-sintattiche impiegate nelle domande potessero creare degli ostacoli nella formulazione delle risposte da parte degli studenti. Abbiamo anche provato a inserire delle “parole-comando” soggette a polisemia per capire se rappresentassero realmente degli ostacoli. Abbiamo scelto di coinvolgere quattro classi quarte della nostra scuola (per un totale di 33 studenti PN e PNN) cui abbiamo somministrato quesiti scritti a risposta aperta di Storia, sulla Rivoluzione Industriale. I criteri adottati per la selezione delle classi sono stati essenzialmente due: abbiamo individuato quelle classi la cui programmazione prevedeva la realizzazione dell’unità didattica scelta per la ricerca (la prima rivoluzione industriale) e ci siamo affidati alla disponibilità dei colleghi a collaborare con noi. In questo modo abbiamo individuato quattro classi quarte, che erano in grado di svolgere una prova sul medesimo argomento con tre diversi insegnanti di Storia.

Successivamente si è deciso di suddividere ciascuna classe in tre gruppi in maniera tale che ciascun gruppo fosse eterogeneo al proprio interno ed omogeneo con gli altri nel rendimento scolastico. Il rendimento è stato collegato alla media dei voti ottenuta da ciascuno studente alla fine del primo trimestre.

Abbiamo utilizzato il punteggio così ottenuto per due scopi. In primo luogo, abbiamo individuato una fascia di rendimento normale stabilita a partire dallo scarto quadratico medio tra i punteggi dei diversi alunni nella classe<sup>10</sup>. La seconda finalità con cui abbiamo utilizza-

---

<sup>9</sup> Questo per verificare empiricamente se la supposizione sopra citata fosse vera. Non è stato invece ancora possibile simulare la situazione opposta cioè chiedere ai docenti di esprimersi durante le lezioni con un linguaggio più formale e tecnico.

<sup>10</sup> Abbiamo considerato normali tutti quei punteggi compresi nell’intervallo compreso tra due valori. Il limite inferiore è rappresentato come punteggio medio meno scarto quadratico medio moltiplicato per 1,5, mentre il limite superiore è rappresentato dal punteggio medio sommato allo scarto quadratico medio moltiplicato per 1,5.

to il punteggio sintetico collegato alle performance scolastiche è stata quella di costruire, in ciascuna classe, gruppi omogenei per rendimento. Infatti, la media dei punteggi attribuiti agli studenti appartenenti a ciascuno dei tre gruppi doveva essere simile. In questo modo abbiamo potuto avere la certezza che in ciascun gruppo ci fossero studenti con rendimento di livello alto, livello medio e livello basso.

La valutazione delle prove è stata affidata ai docenti di storia di ciascuna classe sulla base di un modello unico di riferimento per l'assegnazione dei punteggi. Abbiamo identificato come criteri di valutazione principali la completezza dell'informazione e la pertinenza al quesito (attribuendo un punteggio da 1 a 3). Come elemento accessorio, abbiamo chiesto ai docenti che si sono occupati della valutazione delle prove di tenere in conto anche coerenza e coesione testuale.

Le domande sono state formulate su un registro che va da molto formale a poco formale, riducendo progressivamente gli ostacoli sul piano lessicale, morfologico e sintattico. Ne sono risultate tre tipologie di domande sul medesimo argomento secondo una gradualità di uso della lingua che noi abbiamo classificato come molto difficile, mediamente difficile, facile.

Si è cominciata a definire per prima la tipologia di domanda "difficile" e si è assunto come modello il linguaggio dei quesiti dell'esame di Stato. A titolo di esempio:

- (1) *La nozione di diritti culturali è correlata all'idea di relativismo culturale. Cosa si intende con questo concetto antropologico? (Esame di Stato, Seconda prova per Liceo delle Scienze umane, 2018)*

Imitandone gli elementi ricorrenti, abbiamo ottenuto domande formulate con registro molto formale che si collocano ai confini con l'italiano settoriale e burocratico sul piano lessicale e morfosintattico. Nel contesto comunicativo – sia orale che scritto – degli esami di Stato, abbiamo infatti osservato un consistente utilizzo delle forme verbali impersonali, di un lessico prevalentemente estraneo al vocabolario di base e ricco di tecnicismi. Di seguito un esempio di domanda che abbiamo formulato seguendo questi criteri:

- (2) *Si rifletta sui fattori che indussero le famiglie contadine a migrare dal contesto rurale a uno urbano.*

Per elaborare la seconda tipologia di domande, abbiamo agito una semplificazione parziale<sup>11</sup>, abbiamo scelto di mantenere quasi identico l'ordine dei costituenti semplificando maggiormente gli aspetti lessicali. Abbiamo selezionato parole più brevi, di uso comune, nella maggior parte dei casi abbiamo scelto parole appartenenti al lessico di base; abbiamo evitato l'uso del linguaggio figurato e dei tecnicismi, le locuzioni verbali e i verbi aggettivali (Andorno *et al.* 2017). Abbiamo quindi scelto di utilizzare, come ulteriore strumento di valutazione del livello di semplificazione raggiunta, l'indice Gulpease e la percentuale di parole del vocabolario di base. Ne sono risultate domande formulate con registro moderatamente formale, riconducibili, sul piano lessicale ad un italiano neo-standard moderatamente semplificato.

Per elaborare la terza tipologia di domande abbiamo poi cercato di mantenere la semplificazione lessicale precedentemente realizzata per la seconda tipologia di domande e provato a semplificare aspetti morfologici, sintattici e testuali senza sacrificare ciò che è essenziale per la trasmissione dell'informazione fondamentale. Riportiamo di seguito a titolo di esempio le tre formulazioni di uno stesso quesito:

1. Si rifletta sui fattori che indussero le famiglie contadine a migrare dal contesto rurale a uno urbano.
2. Si spieghino i motivi che portarono le famiglie contadine a lasciare le campagne per le città.
3. Perché le famiglie di contadini si spostarono dalle campagne alle città?<sup>12</sup>

#### 4. *Analisi e interpretazione dei dati*

I dati raccolti ci hanno permesso di osservare che gli studenti inseriti nel secondo e terzo gruppo hanno risposto ad essi in maniera più efficace se confrontati con quelli del primo gruppo. Tuttavia, è necessario

---

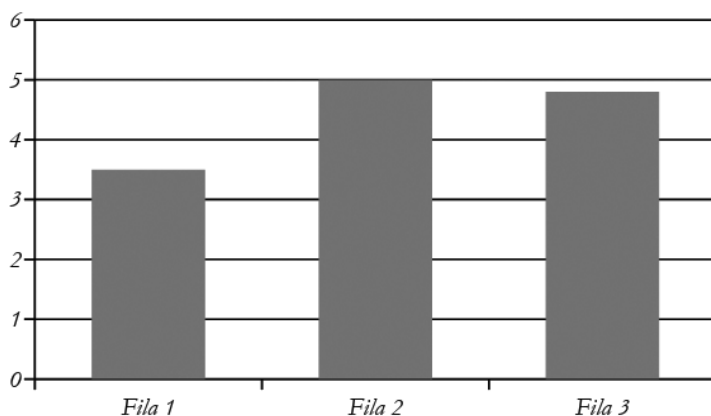
<sup>11</sup> I testi ad "elevata comprensibilità" sono quelli che "per scelte lessicali, struttura sintattica e organizzazione dei contenuti, risultino facilmente comprensibili" (Pallotti 2000: 29).

<sup>12</sup> Qui ad esempio abbiamo cercato di semplificare aspetti morfosintattici e testuali che ci parevano ostacolare l'immediata comprensione, per la morfologia verbale abbiamo preferito le forme personali a quelle impersonali, abbiamo scelto una frase interrogativa diretta e dal punto di vista testuale abbiamo realizzato un'unica proposizione principale evitando la subordinazione.



precisare che la differenza di accuratezza nelle risposte tra gli studenti appartenenti al secondo e quelli appartenenti al terzo gruppo è estremamente ridotta. In particolare, a un esame complessivo, gli studenti del secondo gruppo hanno un rendimento leggermente migliore di quelli del terzo. Questi dati ci suggeriscono che gli interventi di semplificazione hanno un effetto positivo sul rendimento degli studenti, ma gli effetti positivi di tali processi non si cumulano tra loro.

Tabella 1 - *Punteggio medio ottenuto in ciascuna fila*



Un'interpretazione dei dati raccolti è sviluppabile con riferimento a nozioni strettamente linguistiche. Siccome i quesiti proposti al gruppo 2 sono oggetto di una semplificazione prevalentemente lessicale e quelli proposti al gruppo 3 di una semplificazione che somma a quella lessicale quella morfo-sintattica, siamo incoraggiati a concludere che la semplificazione lessicale (o la facilitazione con glosse) potrebbe avere un impatto maggiormente significativo di quella morfo-sintattica sul rendimento scolastico degli allievi (dato già ampiamente dimostrato da altri studi sulla semplificazione linguistica<sup>13</sup>). Ci proponiamo di indagare ulteriormente questo aspetto in futuro realizzando un gruppo di controllo in cui la semplificazione morfo-sintattica preceda quella lessicale.

<sup>13</sup> Si veda Borghi, 2018.

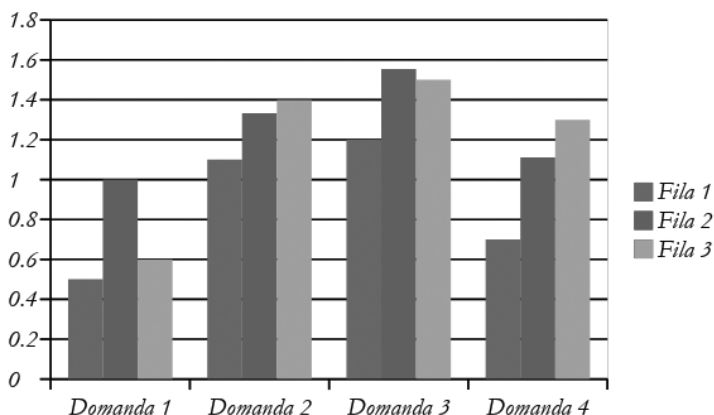
Ci sembra anche di poter osservare che gli elementi di decodifica sul piano linguistico da noi rilevati si intreccino con la descrizione del funzionamento dei processi di soluzione di problemi elaborata all'interno della teoria del carico cognitivo (Sweller 1988). La teoria del carico cognitivo mette al centro della riflessione l'impegno di elaborazione richiesta da un compito alla memoria di lavoro considerando di fatto limitate le risorse di quest'ultima. Stando alla teoria, il carico cognitivo collegato a ciascun compito può essere distinto in intrinseco, pertinente ed estrinseco<sup>14</sup>. Nel nostro caso, se consideriamo intrinseche le risorse necessarie per elaborare la risposta, le risorse per la decodifica linguistica del quesito sono da considerarsi estrinseche. Alla luce di quanto appena detto, i migliori risultati del gruppo 2 e del gruppo 3 sono spiegabili nei termini di una riduzione del carico cognitivo estrinseco rendendo disponibile una maggiore quantità di risorse per il recupero delle informazioni, la loro organizzazione e l'elaborazione della risposta. In sintesi, il rendimento pressoché analogo del gruppo 2 e del gruppo 3 potrebbe suggerire che la semplificazione ha un impatto positivo sul rendimento scolastico degli studenti fino a quando rende disponibili risorse – utilizzabili per l'elaborazione della risposta – che in altre condizioni sono impiegate per portare a compimento il processo di decodifica. Quando le risorse necessarie per elaborare la risposta sono sufficienti, la disponibilità di ulteriori risorse liberate da una semplificazione ancora più profonda cessa di avere ripercussioni positive sul rendimento.

Osservando nel dettaglio i punteggi ottenuti in ciascuna delle quattro domande, si riscontra quasi sempre una distribuzione analoga dei dati. Un'importante eccezione è rappresentata dalle risposte alla domanda 1, dove gli studenti del gruppo 1 ottengono in media lo stesso punteggio di quelli inseriti nel gruppo 3 e soltanto gli studenti appartenenti al gruppo 2 ottengono un miglior punteggio.

---

<sup>14</sup> Per una chiara presentazione delle tre nozioni rinviamo a Calvani 2014: 170-171.

Tabella 2 - *Punteggio medio ottenuto da ciascuna fila in ciascuna delle quattro domande*



Tuttavia possiamo osservare che escludendo i punteggi ottenuti con le risposte al primo quesito si ristabilisce un leggero vantaggio per gli studenti del terzo gruppo. Sembra utile escludere le risposte alla prima domanda dal momento che gli studenti sono stati guidati nella decodifica del quesito più dalle attese collegate alla verifica che non dal testo stesso del quesito. Anzi l'eccessiva semplificazione morfo-sintattica ha indotto in alcuni casi una perdita di focalizzazione (Cfr. domanda 1).

Nella fase di educazione linguistica sarebbe utile fornire un glossario che potrebbe riguardare sia il lessico tecnico scientifico contestuale alla prova, sia le "parole comando" che si ripresentano in prove differenti. Questo al fine rendere più autonomi gli studenti e, allo stesso tempo, arricchirne la competenza lessicale.

La formazione linguistica degli studenti dovrebbe quindi essere anche orientata in funzione delle specifiche prove di verifica. Si potrebbero fornire, in un primo tempo, agli studenti gli strumenti per la comprensione dei quesiti e poi solo in un secondo tempo potrebbero essere messi alla prova.

Spesso dalle interviste svolte con gli studenti durante la prima ricerca-azione (2018) risulta che le prove di verifica non corrispondono alla loro reale competenza lessicale. Allo stesso tempo, nelle interviste con gli insegnanti emergono difficoltà nel progettare, anche dal pun-

to di vista linguistico, il processo di insegnamento-apprendimento in maniera tale che il linguaggio delle lezioni sia coerente con il linguaggio delle verifiche. È come se sul piano sociolinguistico le componenti proprie del linguaggio formale tecnico-scientifico e burocratico venissero riservate alle prove di verifica limitandone l'utilizzo e la competenza durante le attività in classe. Durante le lezioni tendono a prevalere varietà di italiano regionale neostandard, a volte persino colloquiale, con l'illusione che questo aiuti gli studenti nel processo di comprensione. Alla luce di ciò possiamo concludere che il processo di valutazione rischia di essere compromesso.

### 5. Conclusioni

In un contesto variegato dal punto di vista linguistico e che presenta elementi di fragilità nel rendimento scolastico, la lingua e il linguaggio usati nella formulazione dei quesiti possono ostacolare i processi di comprensione e la formulazione di risposte adeguate nelle prove di verifica. Per questa ragione, abbiamo scelto di valorizzare la nostra conoscenza diretta del contesto scolastico e di rendere conto della sua complessità con una ricerca svolta sul campo. Ci siamo orientati verso un'osservazione partecipante con punto di vista interno perché abbiamo interpretato contemporaneamente il ruolo di ricercatori e di docenti. L'impostazione che abbiamo dato alla ricerca-azione si qualifica come una attività ideologicamente impegnata e finalizzata al miglioramento delle prassi correnti. Ci siamo chiesti se fosse possibile in qualche modo accrescere l'accessibilità dei contenuti culturali destinati ai docenti e ai nostri studenti ed espandere ulteriormente l'approccio democratico all'istruzione. Per giungere ad assumere una identità coerente con il nostro punto di vista a "più dimensioni", ci è sembrato efficace ricorrere a un termine sempre più diffuso nelle scienze sociali contemporanee che parlano di *engaged research*<sup>15</sup>. In primo luogo, con l'osservazione diretta ci siamo resi conto che il lin-

---

<sup>15</sup> Nell'efficace formulazione sintetica proposta da Valentina Porcellana e Silvia Stefani, con l'*engaged research*, "la tradizione di ricerca precedente è stata messa in questione mettendo in primo piano il posizionamento del ricercatore nelle questioni studiate e restituendo centralità agli scopi etici della ricerca scientifica, vista come strumento per migliorare le condizioni di vita dell'umanità" (Porcellana e Stefani 2016: 12).

guaggio dei quesiti non rispecchia il linguaggio utilizzato durante le fasi di apprendimento. Questo ostacola i processi di comprensione e la formulazione di risposte adeguate nelle prove di verifica.

Durante le interviste del 2018 era poi emerso che una delle maggiori preoccupazioni dei docenti e degli studenti riguardava la capacità di affrontare i quesiti elaborati dal Ministero. E proprio per questa ragione, soprattutto da parte degli insegnanti avevamo percepito una forte resistenza nei confronti dei processi di semplificazione delle domande delle prove abitualmente somministrate agli studenti.

Nel riflettere sulle scelte linguistiche che vengono compiute nelle stesure dei quesiti dell'Esame di Stato, ci siamo chiesti se l'abitudine a utilizzare tale varietà formale, affine al linguaggio burocratico, discenda dal presupposto che il linguaggio utilizzato deve necessariamente corrispondere ad una norma prescrittiva e se esiste una sorta di comunità linguistica ideale cui appartengono tutti coloro che sono coinvolti – a prescindere dai ruoli – negli Esami di Stato, come se il raggiungimento delle competenze linguistiche richieste da tale comunità fosse considerato un prerequisito per il superamento dell'Esame. Ovviamente, le realtà cui appartengono i nostri studenti non rientrano affatto in tale presunta e ipotetica comunità linguistica. Al contrario, la maggior parte degli studenti non ha le competenze per intendere quella “norma sommersa” che non trova corrispondenze nell'uso reale ma viene utilizzata soltanto nei contesti scolastici (Serianni & Antonelli 2017).

Eppure Lo Duca (2013) insiste sul fatto che è sicuramente utile “che la scuola insegni come padroneggiare un codice più elaborato, ricco di esplicitezza, lessico e variabilità sintattica, ma non si può dare per scontato che la complessità sintattica e la variabilità lessicale risultino in un linguaggio più chiaro ed efficace [per tutti gli studenti, ndr] sul piano comunicativo”. Così ad esempio, e questo vale soprattutto per le domande scritte formulate negli Esami di Stato, “il contenuto di un quesito scritto con un codice più elaborato può apparire più colto ma in realtà risulta soltanto più verboso, intasato di parole incomprensibili e nessi sintattici difficili da sciogliere, in sostanza poco leggibile”<sup>16</sup>. Va da sé che il significato stesso di un atto linguistico che ha

---

<sup>16</sup> Silverio Novelli in un articolo pubblicato sul sito dell'Istituto Treccani e intitolato “Le parole della maturità” definisce e disambigua alcune parole e locuzioni che “caratterizzano la scuola e gli studenti al tempo degli esami del 2019” come ad esem-

come scopo la formulazione di una risposta, perda tutta la sua efficacia nel momento in cui non è adeguatamente decifrabile. Dalla nostra ricerca empirica è emerso che se il linguaggio utilizzato per le lezioni orali e per le domande scritte appartiene alla medesima varietà (nel nostro caso a una versione dell'italiano neo-standard semplificata nel lessico) permette il raggiungimento di risultati migliori. Ipotizziamo che anche il linguaggio più formale, se utilizzato durante le lezioni in classe, con l'aggiunta di un glossario fornito agli studenti, possa essere efficace anche nelle domande di verifica. Questo ultimo aspetto è ancora da verificare ma sarebbe auspicabile perché permetterebbe di esporre gli studenti a una più ricca varietà di linguaggio. Ci sembra di poter affermare che sia fondamentale la coerenza tra la lingua usata in classe e quella delle domande, anche se avviene un passaggio dal parlato alla scritto, questo passaggio non necessita di un sostanziale cambiamento di registro e soprattutto di lessico. Riteniamo quindi che se da un lato gli insegnanti hanno il dovere di formulare domande leggibili da tutti gli studenti, dall'altro è altrettanto importante motivare gli studenti alla linguistica come strumento per comprendere le domande contenute nelle prove di verifica poiché non sempre è possibile la suddetta corrispondenza di varietà.

### Le domande poste nella verifica

#### FILA 3

1. Perché in Inghilterra agricoltura e allevamento migliorarono più che in altri Paesi?
2. Perché in un primo tempo si produceva in modo tradizionale e dopo in un modo nuovo? Elenca i motivi dal più al meno importante.
3. Perché le famiglie di contadini si spostarono dalle campagne alle città?
4. Le nuove macchine a vapore producevano di più e in meno tempo. In che modo favorirono chi era più ricco?

---

pio, colloquio, certificazione delle competenze, compito di realtà, credito, eccellenze (Novelli 2019). Tuttavia non sono questi i tecnicismi di cui ci occuperemo in questo articolo. Queste sono etichette, si presume, spiegate ed esemplificate dai docenti durante le lezioni, si tratta di un glossario che contiene "le istruzioni del gioco" ma non riguarda il linguaggio usato nella formulazione dei quesiti stessi.

## FILA 2

1. Si spieghi brevemente in base a quali motivi sociali ed economici in Inghilterra, più che in altri Paesi, l'agricoltura e l'allevamento diedero migliori risultati.
2. Si spieghino, dal più al meno importante, i motivi che portarono all'abbandono del sistema tradizionale di produzione a favore di un sistema più innovativo.
3. Si spieghino i motivi che portarono le famiglie contadine a lasciare le campagne per le città.
4. Il fatto che nuove macchine, azionate dall'energia del vapore, permettessero di produrre di più e in meno tempo, in che modo aiutò chi era più ricco?

## FILA 1

1. Si illustri sinteticamente in base a quali fattori socio-economici in Inghilterra, più che altrove, l'agricoltura e l'allevamento produssero esiti migliori.
2. Si enuncino, in una scala decrescente in base alla loro valenza, le ragioni che resero necessario l'abbandono del sistema tradizionale di produzione a vantaggio di un altro maggiormente aggiornato.
3. Si rifletta sui fattori che indussero le famiglie contadine a migrare dal un contesto rurale a uno urbano.
4. Il fatto che macchinari all'avanguardia, alimentati dall'energia del vapore, permettessero l'incremento della produzione in tempi straordinariamente brevi, in che modo avvantaggiò coloro che disponevano di maggiori risorse finanziarie?

*Ringraziamenti*

Ringraziamo gli studenti e gli insegnanti che hanno partecipato e arricchito la ricerca-azione; coloro che al convegno SLI 2019 a Como ci hanno dato ulteriori spunti di approfondimento e suggerimenti; i partecipanti della giornata di formazione presso il Giscel Piemonte del novembre 2019. Un grazie particolare va a Cecilia Andorno e a tutto il gruppo del Giscel Piemonte.

### *Riferimenti bibliografici*

- Andorno, Cecilia & Valentini Ada & Grassi, Roberta. 2017. *Verso un'altra lingua. Capire l'acquisizione di L2*. Torino: UTET.
- Angelone, Luca. 2018. *Equità e leggibilità dei quesiti. Un'esperienza di ricerca-azione con gli alunni di madrelingua diversa dall'italiano*, Torino: Università di Torino. (Tesi di master.)
- Berruto, Gaetano & Cerruti, Massimo. 2014. *Manuale di sociolinguistica*. Torino: UTET.
- Borghi, Margherita. 2018. Il testo semplificato semplifica la vita? Breve indagine sull'efficacia dei testi ad alta leggibilità nella comprensione testuale degli studenti stranieri. *Italiano Lingua* 2 10 (2). 373-394.
- Calvani, Antonio. 2014. *Come fare una lezione efficace*. Roma: Carocci.
- Corelli, Sarah & Montella, Mara. Narrare la lingua: esperienze di autobiografia linguistica in classi LS/L2. *Bollettino Itals* 17 (78). 142-155.
- Corrà, Loredana (a cura di). 2017. *Educazione linguistica in classi multietniche*. Roma: Aracne.
- De Mauro, Tullio. 1970. *Storia linguistica dell'Italia Unita*. 2<sup>a</sup> ed. Bari: Laterza.
- De Mauro, Tullio. 1982. *Minisemantica dei linguaggi non verbali e delle lingue*. Roma-Bari: Laterza.
- De Mauro, Tullio. 2018. *L'educazione linguistica democratica*. Roma-Bari: Laterza.
- GISCEL. 1975. Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica. (<https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>) (Consultato il 12.01.2020.)
- Lo Duca, Maria. *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*. 2<sup>a</sup> ed. Roma: Carocci.
- Loiero, Silvana. 2019. De Mauro, la variazione e la scuola. In Moretti, Bruno & Kunz, Aline & Natale, Silvia & Krakenberger, Etna (a cura di). *Le tendenze dell'italiano contemporaneo rivisitate. Atti del LII Congresso SLI (Berna 2018)*, 385-400. Milano: Officinaventuno.
- Lombardi Vallauri, Edoardo. 2002, *La struttura informativa dell'enunciato*. Milano: La Nuova Italia.
- Novelli, Silverio. 2019. Le parole della maturità. *Lingua italiana*. ([http://www.treccani.it/magazine/lingua\\_italiana/articoli/parole/maturita.html](http://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/parole/maturita.html)) (Consultato il 12.01.2020.)



- OECD. 2012, *Untapped Skills. Realising the Potential of Immigrant Students*. Parigi: OECD Publishing.
- OECD. 2016, *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How To Help Them Succeed*. Parigi: OECD Publishing.
- Pallotti, Gabriele. 2000. Favorire la comprensione dei testi scritti. *LEND* 3. 28-35.
- Porcellana Valentina & Stefani Silvia. 2016. Processi partecipativi e pratiche collaborative per progettare il futuro. In Porcellana, Valentina & Stefani, Silvia (a cura di). *Processi partecipativi ed etnografia collaborativa nelle Alpi e altrove*, 7-22. Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- Serianni, Luca & Antonelli, Giuseppe. 2017. *Manuale di linguistica italiana. Storia, attualità, grammatica*. 2<sup>a</sup> ed. Milano: Pearson.
- Sofia, Vittoria & Favero, Elisa. 2018. *L'autobiografia linguistica nella pratica didattica. Una proposta per valorizzare la madrelingua e il plurilinguismo*. Roma: Aracne.
- Sweller, John. 1988. Cognitive Load during Problem Solving: Effects on Learning. *Cognitive Science* 22. 257-285.

