

Guido Armellini sulle prove

Anna Pizzuti

07-04-2004

La fretta - ha notato Milan Kundera - è nemica della memoria; non credo che sia amica di un'operazione complessa e coinvolgente come l'interpretazione letteraria.

Fino a che punto è sbagliata un'interpretazione sbagliata?

«Ciò che veramente conta non può essere contato », ha scritto Irwin Thompson

*Citazioni tratte da: **La valutazione nell'educazione letteraria** di Guido Armellini*

Il nostro viaggio all'interno dei progetti pilota che hanno preceduto l'istituzione del [Servizio nazionale di valutazione](#) non poteva non soffermarsi sullo **strumento** del quale ci si è finora serviti e del quale, senza alcun ripensamento, ci si servirà in futuro, in modo sistematico.

Si tratta dei *test a risposta chiusa*. Un tipo di prova nei confronti della quale si sono registrati, nelle scuole, entusiasmi a volte incondizionati, ma anche numerose critiche.

Un dibattito forte negli anni scorsi, soprattutto all'epoca della riforma dell'esame di Stato, poi affievolito, disperso, vuoi in una pratica acquiescente, meccanica e non controllata nella sua scientificità, vuoi nell'indifferenza.

E invece proprio ora sarebbe utile tornare a discuterne, ora che è diventato lo strumento per la valutazione, attenzione, non solo delle competenze degli alunni, ma **dell'intera qualità della scuola**.

Ne ho parlato per telefono con il professor Guido Armellini **, tenendo sul tavolo, lui ed io, le due prove di italiano del Progetto Pilota due.

La conversazione inizia con alcune riflessioni, proprio sulla tipologia di prova scelta dall'Invalsi.

“ Il test a risposta chiusa, anche se tarato scientificamente, a regola d'arte, risulta utile solo se viene usato per una ricerca a largo raggio, su un argomento delimitato o per raccogliere un dato elementare. Se si vuole, ad esempio, rilevare, se un certo numero di persone sappia cosa è il Parlamento, oppure cosa sia una somma e così via.

In ogni altro caso, mi chiedo cosa possa valutare. Ed a cosa possano servire i dati ottenuti, se non a dirci quanto, forse, in una parte del Paese una certa conoscenza sia più o meno consolidata rispetto a quanto si rileva in un'altra parte. Nulla di più.

Certo non ci consentono di formulare valutazioni caso per caso, scuola per scuola. Una cosa è rilevare dei dati, tutt'altra cosa è dedurre una valutazione localizzata.

Il guaio è che questi dati generici e "bruti" vengono resi pubblici, anche scuola per scuola, classe per classe, dando luogo inevitabilmente a "classifiche", ed innescando meccanismi difficilmente controllabili.

Così un dirigente potrebbe sentirsi valutato ed, a sua volta, valutare l'insegnante e il genitore potrebbe fare lo stesso per la scuola. Mentre, nella realtà, quella scuola potrebbe essere impegnata – e bene - su tanti fronti e quel' insegnante potrebbe ritenere molto più importanti, per i suoi alunni, che conosce direttamente, altri ambiti, altre competenze, altri percorsi.

La scorrettezza dell'operazione consiste insomma nel far passare un mero rilevamento di dati nozionistici (scelto per di più con criteri assolutamente discutibili) per una “valutazione del servizio scuola” .”

L'INVALSI difende la validità delle proprie scelte [dichiarando](#) che “**i parametri usati durante la misura e nella fase di elaborazione ed analisi (sono) coerenti con quelli usati dai servizi di valutazione comunitari ed internazionali**”

“Un collega inglese mi diceva che l'uso dei test nella valutazione esterna del loro sistema scolastico, aveva avuto prodotto un modello di insegnamento tutto centrato sull'addestramento a mettere le crocette al posto giusto (non a pensare con la propria testa, dunque). Estendendo il discorso anche ad altre esperienze italiane (vedi il primo esperimento di valutazione dei dirigenti scolastici, risalente al precedente governo) si potrebbe sostenere che ad essere effettivamente valutata non sia la gamma di conoscenze e competenze posseduta dagli studenti, ma la conformità dell'operare della scuola rispetto ad un modello dato. Ecco dunque l'effetto perverso che questo sistema potrebbe comportare: cosa potrà impedire che la didattica si modelli sui test, venga finalizzata ad essi?”

Condivido i dubbi del professore ed oggi, scorrendo il [questionario di sistema](#), ho avuto la prova che essi non sono infondati.

Viene chiesto infatti

Nell'a.s. in corso sono state effettuate prove di accertamento sui contenuti disciplinari proposti dal Progetto Pilota per italiano, matematica e scienze?

Sulla base dei risultati delle prove oggettive del Progetto Pilota 2, sono state svolte attività coerenti con gli stessi risultati?

Nell'a.s. in corso sono svolte attività di recupero disciplinare negli anni di scuola oggetto di indagine del Progetto Pilota 3?

Indicare il numero di ore totali programmate per le attività di recupero disciplinare negli anni di scuola oggetto di indagine nel Progetto Pilota 3 (e se si osserva la tabella indicata, si nota che ci si riferisce solo alle tre discipline oggetto dell'indagine, appunto)

A proposito poi delle modalità di “partecipazione esclusa” che questo sistema di valutazione prevede per i disabili, Armellini sottolinea che l'offesa maggiore che possa essere rivolta a qualsiasi persona, è quella di escluderla da una valutazione. Un affronto, lo definisce.

“Se considero una idea insensata che questionari a risposta chiusa possano essere usati per rilevare la qualità della scuola – riprende - ancora più insensato considero il loro uso applicato ai testi letterari, per definizione ambigui. Dall'intenzione poetica o narrativa del testo, si scivola a quella dell'autore del test. Ed i ragazzi sono portati a chiedersi solamente cosa quest'ultimo avesse in mente quando lo ha creato, ed a cercare di adeguarsi. Per non parlare poi della parte grammaticale. Che esclude del tutto il senso vero del lavoro sulla lingua: che, appunto, sulla lingua si possa ragionare”

I ricercatori dell' INVALSI sembrano non essersi posti questi problemi, o almeno, come risulta da [materiali](#) usati in occasioni formative, li hanno risolti piuttosto rapidamente.

La scelta delle prove oggettive – che, non si comprende bene per quale traslato corrispondano esclusivamente ai test a risposta chiusa – viene infatti così presentata:

• L'esigenza di rapidità e velocità per l'immissione e l'elaborazione dei dati ha precluso la possibilità di risposte aperte
 • Le prove sono costituite tutte, uniformemente, da quesiti a scelta multipla (4 o 5 risposte, una sola corretta; 3 solo per la classe 2a sc. primaria)
 • I quesiti si riferiscono sostanzialmente agli obiettivi della programmazione dell'anno precedente a quello in cui si svolge la prova
 • numero limitato di obiettivi
 • durata circa 60' (leggermente sovradimensionata)
 • taratura difficoltà su indici medio-facili (pre-testing)

Ed è facile notare che la prima esigenza è quella della rapidità e della velocità.

In particolare le prove di Italiano, si propongono di testare:

Abilità grafiche (e di scrittura) di base; Padronanza di un lessico di estensione adeguata; Nozioni fondamentali di morfosintassi e semantica; L'architettura di un testo; Aspetti retorici e formali; Comprensione particolare e globale del testo

Queste le intenzioni dell'INVALSI.

Controlliamole - e valutiamole - "sul campo", come merita qualsiasi impresa che voglia attribuirsi i crismi della scientificità.

Apriamo il fascicolo della [prova di Italiano](#) per la Scuola Secondaria Superiore – Classe prima. a.s. 2002/2003

"Ho riguardato la prova, che già conoscevo. Ho riletto il [testo](#) preso in esame ("Un uomo!", adattato da Emilio Lussu – Un anno sull'altipiano, cap XIX) ed analizzato alcuni item. Di nuovo mi sono trovato di fronte ad un tipo di gioco comunicativo molto simile a quello che, in un classico della psicologia transazionale, Eric Berne chiama "Ti ho beccato, figlio di puttana!": si fa di tutto per indurre qualcuno a sbagliare, in modo da poterli immediatamente rinfacciare l'errore commesso.

Fin dalla prima domanda.

Piuttosto difficile ridurre ad una definizione univoca la complessità del testo. Anche se a un insegnante di italiano risulta abbastanza chiaro che l'autore del test ritiene giusta la sola risposta C, tutte le scelte proposte, in qualche modo, segnano momenti o passaggi della vicenda vissuta dal protagonista. L'abilità del ragazzo, in questo caso, dovrebbe consistere nell'intuire quale è l'idea che aveva in testa chi ha costruito il test. Se fosse possibile discutere, invece, sarebbe facile trovare una "giustificazione" per ciascuna delle soluzioni proposte.

La stessa cosa avviene nelle domande seguenti, dove però l'ambiguità delle soluzioni è limitata, nell'item A5 alle prime due e nell'item A6 alle ultime due. E nell'item A11, dove, per variare un po', riguarda le soluzioni A e C.

Mi hanno colpito anche gli item A8 e A9, nei quali viene chiesto il significato di due espressioni particolari: nel primo "i soldati si scartarono" e, nel secondo "passare al varco". In tutti e due i casi si tratta di espressioni usate, nel testo, in modo anomalo, o il cui significato viene "spostato"

Esaminiamo poi gli item riguardanti l'aspetto morfo-sintattico. Sui quali ci poniamo il problema della loro "significatività" all'interno di un percorso di educazione linguistica. Ed anche quello del linguaggio che si usa per definire le funzioni linguistiche. Che si sa essere diverso da manuale a manuale, da insegnante ad insegnante.

Qualche osservazione è possibile farla anche in merito al secondo [testo](#) proposto dalla prova: "Frasassi insegna all'America" di A. Lopez – Airone, n.234, ottobre 2000).

Si tratta di un testo espositivo, "non ambiguo per statuto" come ricorda Armellini, quindi le domande sulle quali i ragazzi vengono chiamati a rispondere, non dovrebbero presentare le "trappole" che si sono individuate nel testo letterario.

Eppure così non è. Come è possibile notare in questo item:

nel quale, a seguito di una lettura attenta del testo, è possibile dare per esatte sia l'opzione B che l'opzione C.

Alle perplessità espresse all'inizio, sul senso e sul valore di tutta questa operazione, presentata come passaggio determinante per la

scuola che cresce e che presuppone la scuola che verrà, a quelle espresse sulla "scientificità" dello strumento usato, si aggiungono – mentre la telefonata si avvia alla conclusione – quelle relative alla sua esattezza.

La conferma finale, se pure ce ne fosse bisogno, la troviamo nell'ultimo item della prova.

Sono aperte le scommesse su quale sia la risposta esatta (secondo Armellini e secondo me, ce ne sono due).

Per chi si volesse divertire [qui](#) le soluzioni. Secondo l'INVALSI

**Guido Armellini ha insegnato per venticinque anni italiano e storia a Bologna nella scuola secondaria; attualmente insegna letterature comparate all'università di Verona, e didattica della letteratura italiana presso la SSIS del Veneto. Si occupa di educazione letteraria, problemi della didattica, formazione degli insegnanti. Ha fondato con altre e altri il "Movimento per un'autoriforma gentile della scuola". E' membro del Consiglio della Facoltà valdese di Teologia di Roma.

PUBBLICAZIONI

Le immagini del fascismo nelle arti figurative, Fabbri, 1980; *La canzone francese*, Savelli, 1977; *Come e perché insegnare letteratura*, Zanichelli, 1987; *Dalla parte del lettore*, Zanichelli, Bologna, 1989 (con Adriano Colombo); *Il piacere di aver paura*, La Nuova Italia, 1990; *Differenze e scambi tra generazioni come differenze e scambi tra culture*, Clueb, Bologna, 1997; *Buone notizie dalla scuola*, Pratiche Editrice, Milano, 1998 (con V. Cosentino e A. Lelario); *La letteratura italiana*, Zanichelli, Bologna, 1999 (con Adriano Colombo).

[I ragazzi non sono tabelline](#)

[Fino a che punto è sbagliata un'interpretazione sbagliata?](#)La valutazione nell'educazione letteraria

[Tre "punti caldi" della valutazione](#)