

## Problemi valutativi nei curricoli di Italiano e Storia

*Progettiamo*, n.13, 1992, pp. 11-13

Nello scorso n. 12 di *Progettiamo* abbiamo presentato a grandi linee un'impostazione modulare dei curricoli di Italiano e di Storia nel triennio secondo i nuovi programmi IGEA – Erica - Mercurio. Quali sono le conseguenze di questa impostazione sulle pratiche di valutazione?

### La valutazione sommativa

Consideriamo intanto la valutazione che si colloca al termine di un ciclo di lavoro, col doppio scopo di valutare i risultati complessivi dell'insegnamento e di classificare gli studenti agli effetti fiscali.

Tradizionalmente in Storia e per la parte "orale" di Italiano questa funzione è svolta soltanto dalle interrogazioni, che possono essere distribuite nel corso di un quadrimestre, con l'effetto di riferirle a porzioni variabili di programma o addirittura soltanto all'ultimo argomento svolto, oppure (o insieme) essere collocate nell'imminenza degli scrutini, in un clima nevrotico di accumulo di prove che non giova certo a una valutazione equilibrata. In entrambi i casi si rischia di esasperare i fattori di casualità del giudizio: argomenti più o meno estesi, durate diverse dei colloqui, momenti di maggiore o minore *stress*, eccetera. Gli studenti che attribuiscono alla "fortuna" il voto più o meno buono che ottengono non hanno, in queste condizioni, tutti i torti. Di più, si rischia di incoraggiare la tendenza a "studiare per l'interrogazione", che è quanto dire "studiare per dimenticare".

La scansione modulare del curriculum richiede invece di programmare rigorosamente i momenti di valutazione sommativa al termine delle unità didattiche (cinque o sei volte nel corso di un anno); i contenuti sono gli stessi per tutti (quelli dell'unità didattica) e sono chiari gli obiettivi da verificare, che devono essere stati fissati in anticipo. E' bene che fin dall'inizio del lavoro si preparino le prove (scritte o orali) con cui si valuterà, per garantire la coerenza tra gli obiettivi che si sono posti e la qualità delle prove: prove improvvisate (come sono spesso le interrogazioni) rischiano sempre di ridursi a verificare solo la conoscenza dei contenuti, lasciando in ombra il più importante aspetto delle abilità, del *saper fare* che vorremmo far acquisire agli studenti.

Di questa chiarezza preliminare gli studenti dovrebbero essere chiamati a partecipare: conoscendo in anticipo le date approssimative della valutazione sommativa, i contenuti e gli obiettivi su cui sarà valutato, lo studente può concepire lo studio quotidiano come un accumulo progressivo di conoscenze e competenze riferito *anche* a un traguardo valutativo non troppo lontano, invece di vivere studio e valutazione come irrelati (e quindi insensati), come troppo spesso avviene. Anche il tipo delle prove dovrebbe essere noto in anticipo agli studenti e mai nuovo per loro: qualunque prova venga proposta come sommativa dovrebbe essere stata sperimentata dalla classe in precedenza almeno una volta a scopo di allenamento, senza valutazione fiscale.

### Gli strumenti

Quanto agli strumenti da usare<sup>1</sup>, la scelta più sensata è variarli quanto possibile; ciascuno infatti ha pregi e difetti, ciascuno studente può trovarsi a suo agio più con uno che con l'altro: alternandoli possiamo ridurre la casualità di questi fattori e dare a tutti gli allievi l'occasione di mostrare il meglio delle loro capacità. Se ragioni di tempo impediranno di applicare diverse prove alla stessa unità didattica, l'alternanza si realizzerà da una U.D. all'altra.

L'interrogazione non può essere certo eliminata: sia perché agli esami di maturità gli studenti saranno interrogati, sia perché l'interrogazione (accanto alla relazione, alla discussione ecc.) mobilita capacità di costruzione del discorso orale che non si devono trascurare. Una volta che gli argomenti e gli obiettivi siano ben definiti e uguali per tutta la classe, altre misure da prendere per rendere meno approssimativo e aleatorio questo strumento potrebbero essere:

- l'insegnante dovrebbe preparare (e comunicare agli studenti) uno schema di domande da seguire in tutti i colloqui: ad esempio, una domanda di parafrasi testuale, una di conoscenze storico-letterarie, una di interpretazione di un testo e/o confronto fra testi; dovrebbe anche essere prefissato approssimativamente il "peso" che ha ogni domanda nella valutazione complessiva;
- bisogna evitare in ogni momento di porre domande "chiuse", di quelle che aspettano una risposta del tipo "sì/no": esse incoraggiano la tendenza a "tirare a indovinare" e danno ben poche informazioni su ciò che lo studente sa o non sa<sup>2</sup>;
- bisognerebbe registrare sinteticamente l'esito di ciascuna domanda;
- il tempo dedicato a ciascuno studente dovrebbe essere approssimativamente lo stesso; dieci minuti dovrebbero bastare, anche per non togliere troppo tempo in complesso al resto del lavoro. Quest'ultima condizione impone di rinunciare alla pretesa (o all'illusione) di utilizzare le interrogazioni anche per spiegazioni supplementari utili a tutta la classe, o di far partecipare diversi studenti al dialogo, con effetti di appannamento sulla valutazione del singolo. La conversazione collettiva andrebbe praticata in tutti i momenti, meno quello della valutazione fiscale.

Non ci si può comunque limitare alle interrogazioni, la distinzione tra valutazioni scritte e orali è da superare, perché nessuno studio serio può essere solo orale. I *questionari a risposta chiusa* (scelta fra risposte alternative date, abbinamento fra liste di elementi) hanno nelle nostre discipline un impiego abbastanza limitato: si prestano alla verifica di conoscenze specifiche, mentre difficilmente coinvolgono abilità superiori (applicazione, analisi). Sono anche onerosi da preparare: ci vuole molto tempo per preparare domande non equivocate e alternative ben differenziate, in numero tale da neutralizzare l'incidenza delle risposte casuali. Sono più funzionali i *questionari a risposta scritta aperta*, la cui preparazione richiede comunque molta cura: è difficile formulare domande precise, che facciano intendere bene che cosa si vuole sapere ma insieme non suggeriscano la risposta. Due cautele possono migliorare la qualità di queste prove:

- insieme alla domanda andrebbe preparato uno schema della risposta-tipo che si desidera, una lista degli elementi che dovrebbe contenere, come base per il punteggio da assegnare;
- sarebbe bene sottoporre preliminarmente ogni domanda a una verifica incrociata tra insegnanti: solo chi non ha formulato la domanda è in grado di valutare se essa è sufficientemente chiara.

Dato che lo studio letterario (e in parte anche quello storico) consiste soprattutto nella lettura e interpretazione di testi, uno strumento essenziale di valutazione consiste nel proporre agli studenti testi da analizzare: testi o brani letterari, passi di documenti storici; i testi saranno nuovi per gli studenti, mentre l'analisi sarà da condurre secondo griglie e parametri precisi appresi nel corso dell'unità didattica. Ancora più efficace può essere la richiesta di fare un confronto sistematico tra due testi diversi (capire, in letteratura come altrove, è capire le differenze), o di indicare l'autore di un testo presentato anonimo, e giustificare l'attribuzione<sup>3</sup>. Prove come queste superano decisamente la pura verifica di conoscenze e mobilitano capacità operative, verificando se il nostro insegnamento ha saputo stimolare un reale "saper leggere".

### **Valutare l'interpretazione**

Qui si tocca una questione cruciale in un insegnamento di letteratura (e forse anche di storia). Fino a che i nostri quesiti si riferiscono a conoscenze e analisi più o meno obiettive, possiamo prefissare le risposte attese e "giuste". Ma via via che ci spostiamo sul terreno

dell'interpretazione, i criteri di "giusto/sbagliato" si modificano o cadono: stiamo chiedendo all'allievo come *lui* valuta e reagisce al testo, cosa che a priori noi non sappiamo; le risposte inattese non sono più errori, ma auspicati segni di autentico coinvolgimento. E' possibile a questo punto una valutazione? A un simile problema non pretendo di dare una soluzione, ma avanzerei alcune indicazioni in via di ipotesi:

- i quesiti di tipo più vincolato potrebbero costituire la base, il traguardo minimo da porre a tutti; ma dovrebbe restare sempre lo spazio per manifestazioni di pensiero divergente e soggettivo;
- le interpretazioni a prima vista più azzardate e grossolane possono sempre racchiudere qualche elemento di interesse, non possiamo escludere che la lettura "vergine" dello studente possa arricchire o modificare i nostri punti di vista ormai cristallizzati in anni e anni di studio;
- quello che conta, per una valutazione delle abilità interpretative, è la capacità di motivare le proprie interpretazioni, di riferirle a qualche dato testuale, di presentarle in un discorso minimamente articolato.

Infine, le prove più complesse di cui stiamo parlando possono configurarsi come piccole relazioni o saggi brevi. Siamo a un passo dal "tema letterario": ma non è possibile qui addentrarsi nel discorso sulla produzione scritta, che potrà essere ripreso un'altra volta.

### **La valutazione formativa**

Programmare le scadenze di valutazione non deve significare ricadere nella formula deleteria (che purtroppo ha ancora dei seguaci) "Prima spiego per due mesi e poi interrogo" (e solo allora saprò se le spiegazioni sono state seguite). Per essere utile al lavoro, la valutazione deve essere continua: in ogni momento c'è bisogno di sapere come gli studenti reagiscono agli stimoli, se e quanto capiscono e imparano. I dati di questa verifica saranno tanto più ricchi quanto più l'insegnamento è condotto in modo attivo: stimolando la partecipazione della classe alle lezioni (lezioni come dialogo sui testi), proponendo spesso brevi lavori scritti (da svolgere per lo più a casa) di analisi, questionari, sistemazione di appunti, costruzione di schemi di sintesi e così via; questi lavori dovrebbero essere il più possibile esaminati dall'insegnante, annotati, corretti in vista di una messa a punto.

Questo tipo di valutazione è utile ovviamente all'insegnante, perché gli consente di verificare come procede il lavoro ed eventualmente di aggiustare il tiro, rimediare a carenze, colmare lacune. Ma è utile soprattutto allo studente che non dovrebbe sentirsi abbandonato a sé stesso, alla sua buona (o cattiva) volontà, ma osservato, ascoltato e assistito. Il cardine della valutazione formativa potrebbe riassumersi in questa formula, semplice e nello stesso tempo difficile da attuare: allo studente *conviene* mettere in evidenza le sue difficoltà<sup>4</sup>, i suoi punti deboli, invece di tentare di nasconderli come fa per inveterata abitudine. Lo studente potrà modificare questo atteggiamento solo se gli viene garantito, e soprattutto l'esperienza gli dimostra, che le carenze mostrate durante il lavoro non saranno mai usate "contro di lui" ai fini fiscali. Per questo occorre una grande chiarezza e sincerità di rapporti, una limpida situazione "contrattuale"; la quale del resto dovrebbe riguardare ogni altro aspetto della valutazione e di tutta l'attività didattica, se vogliamo che nella classe si realizzi un buon clima di lavoro.

A questo proposito L.Brogonzoli<sup>5</sup> giunge a raccomandare di non registrare neppure "per memoria" elementi di valutazione formativa, perché l'esperienza ha dimostrato che di fatto al termine del quadrimestre l'insegnante non resiste alla tentazione di tenerne conto. Nonostante la forza di tale motivazione, personalmente mi resta qualche perplessità, che non so se dipenda dalla specificità delle materie umanistiche. L'alternativa a cui penso è quella di tenere una scheda personale di ogni allievo, in cui si annotino via via le sue prestazioni nelle più diverse occasioni: interventi in classe, risposte a domande, lavori svolti a casa e autocorrezione degli stessi eccetera. Una tale scheda rappresenterebbe un prezioso diario di bordo dei progressi, problemi, difficoltà di ciascuno e uno strumento per progettare brevi percorsi di recupero; resa accessibile

all'interessato, incrementerebbe in lui la capacità di autovalutarsi e la consapevolezza di essere inserito in un percorso dotato di senso, invece di sentirsi abbandonato ai capricci di un'istituzione incomprensibile.

---

## NOTE

---

<sup>1</sup> Per una chiara sintesi dei requisiti necessari a una valutazione il più possibile oggettiva rinvio all'articolo di L. Brogonzoli, "La verifica dell'apprendimento: tipologia, strumenti", sul n. 2/1990 di questa rivista.

<sup>2</sup> Si vedano gli articoli di Lucia Lumbelli "Un approccio alla valutazione formativa: per una metodologia dell'interrogazione orale" e "Per una fenomenologia di atti linguistici congruenti con l'intenzione di saperne di più.", *Scuola e Città*, n. 1/1990, pp.8-18; n. 2/1990, pp.67-78, in cui difficoltà ed errori in cui si incorre nell'interrogare sono commentati sulla base dell'analisi di registrazioni fatte in classe.

<sup>3</sup> Esempi di queste prove più articolate e creative si trovano in G. Armellini, *Come e perché insegnare letteratura*, Zanichelli 1987.

<sup>4</sup> Su questo punto ha scritto cose di grande interesse A. Mattioli in *Guida pratica alla valutazione*, Faenza editrice 1990.

<sup>5</sup> Nell'articolo citato alla nota 1.