

Mario Ambel

Quale (idea di) “italiano” ci consegnano queste prove?

Una “verifica” è uno specchio dell’idea che chi la prepara ha non solo dell’oggetto del suo rilevamento ma dell’intera area disciplinare cui fa riferimento. Da sempre, le prove e gli esami forniscono molte più informazioni sugli esaminatori che non sugli esaminati! Infatti, ben difficilmente una sola prova consente di raccogliere dati significativi sull’ “apprendimento” degli allievi,

L ‘apparente a comprensione

Nel contributo dedicato ad alcune questioni di carattere generale, ci siamo già chiesti se con queste prove si intendevano valutare gli standard delle prestazioni linguistiche dei ragazzi delle diverse età coinvolte o i livelli di “apprendimento”, identificati nel controllo di alcune “conoscenze e abilità” relative a percorsi didattici che si presume realizzati. Abbiamo già verificato come la scelta compiuta sia stata sicuramente la seconda: dalla legge istitutiva, alla direttiva, alle prove - nel loro complesso come in dettaglio - tutto conferma che l’obiettivo (per altro dichiarato) della rilevazione è stato quello di verificare l’apprendimento di alcune “conoscenze e abilità” della materia “italiano” (più o meno direttamente ricalcate dalle “Indicazioni nazionali”). Così stando le cose, è dunque a maggior ragione legittimo chiedersi quale idea di “apprendimento” nella materia “italiano” queste prove ci consegnino.

L’ipotesi più plausibile sarebbe stata pensare che in questa *Rilevazione* si fosse inteso identificare l’apprendimento in “italiano” con il controllo della capacità di leggere e capire testi diversi.

Del resto, valutare gli apprendimenti linguistici (anche se sarebbe meglio dire le prestazioni linguistiche, conseguenza di determinati apprendimenti) attraverso attività e “prove” di comprensione del testo è una scelta legittima e ampiamente consolidata nella pratica didattica, anche perché, se opportunamente condotta, consente di verificare altre due modalità di esercizio delle abilità linguistiche: la scrittura in risposta a domande e la ri-scrittura, ovvero la capacità di rielaborare un testo dato (e compreso) in forme e modi diversi. Scelte che, abbiamo visto, l’INValSI non ha voluto o potuto compiere.

ma è invece spesso rivelatrice dell’idea che dei processi di insegnamento/apprendimento ha chi la progetta. È un’idea che si può evincere sia dall’insieme della prova che dal dettaglio dei singoli quesiti. È quello che faremo in questo contributo, raccogliendo e portando a sintesi anche le analisi di dettaglio proposte precedentemente.

Inoltre, si presume (spesso erroneamente) che l’attività di comprensione sia la più semplice da “testare” e che si presti a forme di “verifica” gestibili “oggettivamente” su grandi numeri di prove. Per questo le “domande” di comprensione del testo hanno certamente una consolidata tradizione didattica, anche se va affermato in modo netto: nessun materiale didattico, neppure il più sprovveduto e frettoloso, ha mai proposto sui testi, domande di questo tipo. E ci auguriamo non si voglia/debba cominciare ora!

Del resto, come abbiamo ampiamente verificato, si tratta solo apparentemente di prove di comprensione. Anche l’INValSI farebbe bene a ribadirlo perché purtroppo una certa ambiguità legata al fatto che queste prove di italiano verificano effettivamente anche le capacità di comprensione sussiste, sia nei documenti dell’INValSI, sia, inevitabilmente, nell’opinione di insegnanti, allievi, genitori e nell’opinione pubblica, quando se ne diffondano i dati. Di fronte a un testo seguito da domande, i bambini e i non specialisti sono legittimamente portati a credere che si tratti di una prova che verifica la comprensione di “quel” testo o addirittura, avendola redatta un istituto nazionale di esperti per tutti i bambini del paese, la capacità di comprensione in generale. Gli insegnanti di italiano possono essere in grado di verificare se le cose stanno proprio così, ma per gli altri è naturale essere indotti a crederlo. In buona fede.

Non è così e va anzi ribadito con estrema chiarezza: queste prove dicono poco o nulla sulle effettive capacità di comprensione degli allievi nelle diverse fasce di età e quindi non vanno né imitate come prove di verifica, né i loro esiti vanno utilizzati per apportare cambiamenti ai processi di insegnamento/apprendimento della

lettura! Siamo anzi curiosi di sapere come intenda utilizzarli l'INValSI, tanto più che si sta ap-

prestando a somministrarne altre batterie agli (ignari e fiduciosi) allievi!

Le tipologie testuali, le strategie di lettura e le scelte curriculari

Se ci trovassimo di fronte a effettive *prove di comprensione*, risulterebbe opportuna la scelta delle due tipologie testuali su cui verificare la comprensione stessa: un *testo espositivo*, che appartiene all'area della divulgazione disciplinare e rimanda a uno uso funzionale della lingua, e un *testo narrativo*, che appartiene all'area della comunicazione letteraria in senso lato e rimanda agli usi culturali o evasivi della lingua.

Si tratta infatti di una distinzione che può essere legittima, soprattutto se non viene eccessivamente polarizzata nella contrapposizione 'utilità vs piacere'; 'usi funzionali vs usi culturali' (tendenza erronea, invece nuovamente in auge); inoltre sarebbe opportuno completare questa scelta con l'approccio a testi che rimandino a un uso informativo e comunicativo della lingua. Compiere coerentemente queste scelte, significa muoversi sul terreno di una idea e di una pratica curriculari della "disciplina" (e delle sue articolazioni interne), che dovrebbero essere il frutto di una condivisione esplicita e concertata, da cui possano discendere alcune implicazioni didattiche e metodologiche (oltre che liste di obiettivi): questo è ad esempio il livello di "indicazioni curriculari" che andrebbero fatte a livello centrale e

nazionale, ammesso che si trovi il necessario livello di condivisione per assumerle.

Queste, però, sono istanze programmatiche: nella prospettiva della verifica e valutazione (sia degli "standard" che degli "apprendimenti"), il problema è un altro: poiché alle differenti prassi comunicative e alle diverse tipologie testuali e linguistiche corrispondono (anche nella prassi didattica) differenti strategie di lettura, in che misura la "prova" di comprensione dovrà tener conto di queste specificità? In altri termini; uno dei presupposti fondamentali di una didattica per generi e tipi di testo è che testi diversi si leggono spesso in modi diversi e per scopi differenti: in che misura questa consapevolezza e questa prassi devono entrare nelle "prove"?

Il fatto che i rilevamenti INValSI - che affrontano le due tipologie testuali con le stesse tipologie di domande quasi ossessivamente ripetute - applichino la stessa procedura a testi così differenti è un'ulteriore "prova" del fatto che non sono finalizzati alla verifica della comprensione: non si può infatti verificare la capacità di nuotare a stile libero e a rana, chiedendo di fare esercizi di galleggiamento o di respirazione a bordo vasca: bisogna nuotare e farlo in modi diversi!

Testi, lessico e tagli

Il già citato *Quadro di riferimento* relativo alle prove di italiano dichiara di aver scelto

testi lessicalmente, concettualmente e formalmente (specie sul piano della sintassi del periodo e dell'architettura testuale) 'densi', 'ricchi', e in quanto tali relativamente (ma non troppo) complessi rispetto al livello scolastico testato.

In linea di massima si potrebbe condividere questa volontà di ... non abbassare la guardia, anzi di mantenere un tono lessicalmente e sintatticamente impegnativo. Con due avvertenze, però: se si sceglie consapevolmente questa strada, in attività di verifica e non di apprendimento, dove sarebbe invece più opportuna, bisogna poi valutare con attenzione i risultati ottenuti, qualora la prova abbia esiti contraddittori, ma soprattutto diviene indispensabile calibrare con molta attenzione le domande. La stessa insistenza di domande di comprensione lessicale su testi di-

chiaratamente impegnativi sul piano lessicale è una scelta solo in parte comprensibile.

L'impressione generale è che anche a questo proposito si sia perseguito l'esatto opposto di quanto suggerisce il buon senso. Il buon senso (pedagogico) suggerisce di porre quesiti impegnativi su testi e problematiche abordabili; qui si ha la sensazione che sia talvolta avvenuto l'opposto: testi impegnativi affrontati spesso con domande inutili o con proposte di alternative banali.

In ogni caso, quando si scelgono testi per attività di apprendimento o di verifica, è bene attenersi a una regola semplice, ma inedulibile: non tagliarli, non adattarli, non parafrasarli. Trovato uno, se non convince del tutto, se ne cerca un altro, umilmente e rispettosamente.

Intermezzo*Il corvo di buona pasta e la tenaglia che tenne il pondo***Prova di italiano, comprensione del testo per la prima media**

Il secondo testo su cui si svolge la prova, narrativo, è la favola *Il corvo e la volpe*, fornita in due versioni: una traduzione moderna su cui vengono poste poche domande e una "libera riscrittura della stessa fa-

vola di Arturo Loria, un raffinato scrittore emiliano della prima metà del Novecento." Perché la consegna avverte che è "raffinato", lo si capisce appena si inizia a leggere:

"Un corvo di buona pasta, mentre stava sull'albero con un formaggio nel becco, fu ingannato dalla volpe che seppe fargli aprir la tenaglia con un discorso adulatorio e avere per sé il boccone che quello contava di godersi: ma, consigliato nottetempo da un gufo, il corvo si prese poi una vendetta astuta".

È ovvio che una tale scelta, che ci ricorda le amare e caustiche battute di Don Milani su Don Rodrigo in "treno da caccia", non sia stata casuale, bensì voluta: evidentemente serve a far sì che, prima del doppio canale, tutti possano assaporare qualche piatto aulico, austero e – ovviamente – raffinato. È una questione di

democrazia! Oppure serve a cominciare a farsi un'idea di quale canale sia meglio frequentare!

Quanto alle domande che vengono fatte sul raffinato estensore di favolette, ne basti qui un assaggio.

La domanda di comprensione locale sulla frase citata è illuminante:

B 10. "A che cosa si riferisce il pronome *gli* di "fargli" in questa frase: "Un corvo di buona pasta, mentre stava sull'albero con un formaggio nel becco, fu ingannato dalla volpe che seppe fargli aprir la tenaglia"?

- A. Al becco
- B. Al corvo
- C. Al formaggio
- D. Alla tenaglia

Questa è la domanda 10, ma non sono da

meno le ultime due domande, la 13...

B 13. "Che cos'è il termine *serrando*?"

- A. Un imperativo
- B. Un infinito
- C. Un gerundio
- D. Un participio

E poi l'ultima, che giustifica la scelta di un raffinato autore toscano, il quale, infatti, scrive che il corvo, "serrando nel becco un sasso che da lontano poteva parer formaggio", "dopo alquante parolette di lei", "lasciò ca-

dere il pondo"; elegante modo di esprimersi, che, con slancio interdisciplinare, consente all'indomito INValSI di chiedere:

B 14. "Che cosa significa il termine *pondo*?"

- A. Peso
- B. Quantità
- C. Volume
- D. Forma

Ma non era un "sasso"?

Quale idea di gradualità

Come si è già verificato dall'analisi di alcuni aspetti specifici, l'idea di gradualità che emerge dalle diverse prove presenta non pochi elementi contraddittori, al punto che sembrano redatte da soggetti che abbiano lavorato in assenza di concertazioni o di un progetto comune e graduale.

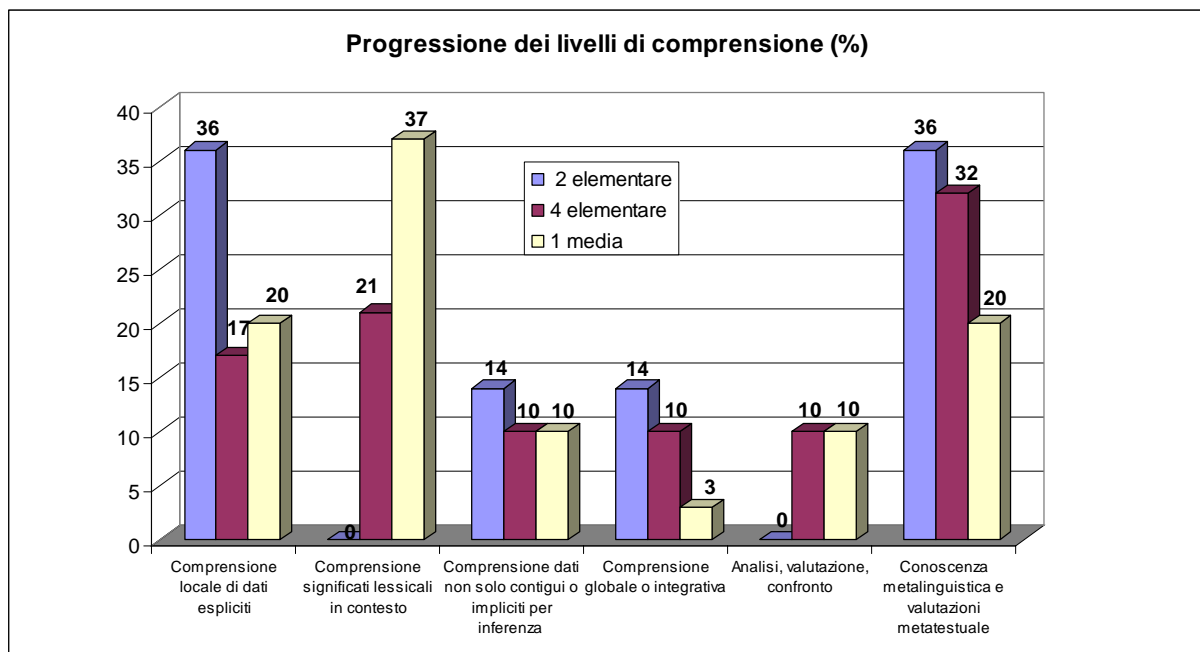
Si osservi l'andamento di alcune variabili, che suscitano non poche perplessità:

- l'incidenza della comprensione globale o integrativa (quantitativamente troppo contenuta) diminuisce dal 14% della seconda elementare al 3% della prima media;

- anche l'incidenza della comprensione per inferenza diminuisce, seppur di poco, tra scuola elementare e scuola media;

- l'incidenza della conoscenza metalinguistica (già di per sé quantitativamente discutibile) diminuisce dal 36% della seconda elementare al 20% della prima media;

- questi andamenti inusuali sono in gran parte dovuti all'eccessiva incidenza, nelle prove della scuola media alle domande di comprensione lessicale (più di un terzo!).



Un'“ossessione” persistente: la conoscenza grammaticale

Un'attenzione particolare merita la questione delle domande grammaticali o metalinguistiche.

Sono circa trent'anni che i “militanti” (e i buoni “maestri”) dell'educazione linguistica democratica devono difenderci dall'accusa di antigrammaticalismo; quindi, sgombriamo il campo da un equivoco: io non penso che non si debbano perseguire obiettivi di riflessione e competenza metalinguistica nella scuola di base e poi, soprattutto, superiore. Continuo invece a pensare che:

- la *conoscenza* grammaticale e metalinguistica (attenzione la “conoscenza”, non la “competenza”: qui le parole hanno un senso preciso, non vanno intese un tanto al chilo) non faccia legittimamente parte né della verifica degli apprendimenti, né tanto meno degli standard di cittadinanza della scuola di base (uso volutamente questa definizione perché la denominazione della scuola media come “secondaria di primo grado” è a questo proposito tutt'altro che neutra, casuale o ingenua...);



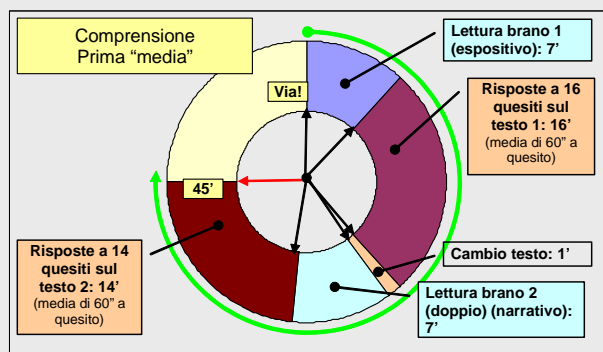
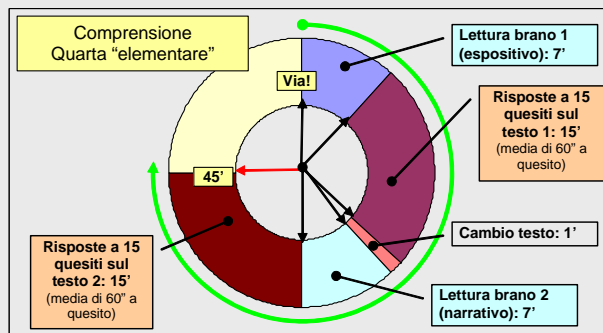
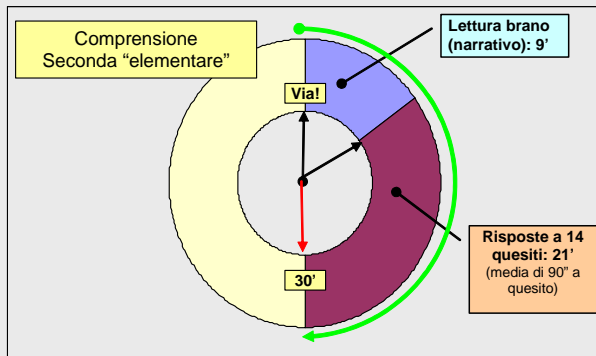
Gli orologi dell'INValSI /italiano

Tempi (moderni) per la realizzazione delle prove di italiano

In una qualsiasi prova, la gestione dei tempi è una questione abbastanza complessa, che va "tarata" con sperimentazioni opportune.

Il fatto che gli allievi tendano a far sempre tutto di corsa e che quindi anche in questo caso abbiano trovato il tempo sufficiente non vuol dir nulla, anzi non dipende del tutto a favore delle prove. Non c'è infatti nessun bisogno che anche le prove inviate dall' istituto nazionale per la valutazione avvallino autorevolmente un uso frenetico del tempo!

Che il tempo a disposizione favorisse un ritmo un po' frenetico, si può desumere da queste rappresentazioni cronometriche delle prove di italiano.



- si può discutere se e quanto la conoscenza e soprattutto la competenza metalinguistica facciano parte delle finalità formative della scuola di base mediamente desiderabili e, qualora ci si metta d'accordo, se ne possono valutare gli "apprendimenti", ma non certo a livello nazionale e con sole domande a risposta chiusa;

- non ci sia nessun bisogno di alimentare, in modi più o meno diretti, l'insegnamento esplicito e normativo della grammatica (che gode purtroppo di ottima salute).

Ciò detto, ci si dovrà confrontare sul come e perché queste prove siano così ossessive nella presunta verifica di *conoscenze* grammaticali e metalinguistiche. Alcune domande le presentano opportunamente come funzionali alla comprensione, ma la maggior parte delle domande non rifugge neppure dalle forme più inutili e ... antipatiche della presenza della nozione grammaticale nella scuola: il giochino linguistico, il trabocchetto sintattico, l'inserimento in contesto anomalo (il vezzo dell'eccezione?)...

In ogni caso di tratta di conoscenza grammaticale, al massimo di riflessione grammaticale, e solo marginalmente di riflessione sulla lingua a partire dai testi. Insomma: un'altra immagine non propriamente aggiornata della disciplina e delle sue pratiche.

Un vizio antico: l'uso strumentale dei testi

Purtroppo l'immagine che queste prove forniscono del rapporto fra didattica e testualità ha un altro vizio contro cui si è a lungo combattuto: l'uso strumentale dei testi.

I tagli e l'adattamento dei testi, la scelta di verificare "conoscenze e abilità" e non il processo di lettura e comprensione, le domande sostanzialmente simili per testi palesemente diversi, la successione di domande parcellizzate che segue solo la scansione lineare a scapito dell'andamento integrato e ricorsivo dei processi cognitivi, le domande che spesso verificano più la comprensione della domanda stessa che quella del testo... tutto concorre a delineare un uso strumentale del testo poco rispettoso sia della testualità che dei processi linguistici e cognitivi.

Non è una novità. L'uso dei testi finalizzato alle scelte, ai criteri e ai valori della materia, cui i testi devono piegarsi come pezze giustificative ed esempi anziché essere occasioni e luoghi di conoscenza attiva e critica da parte degli allievi, è una vecchia caratteristica della scuola trasmissiva. Si tratta di una pratica che ha un suo corri-

spettivo ad esempio nell'uso degli "esperimenti scientifici" come supporto della spiegazione del docente e delle verità della disciplina riportate nel libro di testo e non come territorio di esplorazione, conoscenza critica, comprensione reale e problematica dei fenomeni.

Quale "educazione linguistica", quale "italiano"

Il concetto stesso di "educazione linguistica" è qui inutilmente evocato: tranne la scelta delle tipologie testali (vanificata poi dall'uso che se ne fa) nulla qui è riconducibile a quell'idea dell'italiano, del suo insegnamento, della sua funzione sociale. Purtroppo queste prove non hanno (forse volutamente) nulla a che fare con l'educazione linguistica, i suoi presupposti, le sue pratiche migliori.

Con l'immagine della comprensione dei testi,

dell'"italiano" e quindi delle finalità educative della disciplina che queste prove implicano (e purtroppo veicolano e propagandano), siamo tornati a quell'idea dell'italiano (e alle sue conseguenze) contro cui si scagliava ormai quasi mezzo secolo fa Don Lorenzo Milani. E da cui presero le mosse coloro che contro quell'idea e soprattutto contro le sue conseguenze decisero di immaginare e di praticare un'altra idea del "fare italiano".