

DA NIENTE TEST A SOLO TEST: I PARADOSSI DELLA SCUOLA ITALIANA

Il sistema scolastico italiano è connotato da comportamenti spesso davvero bizzarri.

Per quanto concerne le tecniche della valutazione, per esempio, è stato, lungo un percorso di decenni, perentorio il diniego avverso le cosiddette “prove oggettive” esterne, lungamente considerate una vera e propria eresia, sulla base del convincimento più e più volte esternato a gran voce che titolari e responsabili della valutazione possono essere soltanto i docenti, con loro metodologie e strumentazioni, in merito alla pertinenza delle quali nessuno aveva il diritto di mettere bocca.

Progressivamente, anche per via d'una sorta di allentamento della vigilanza anti test da parte dei pasdaran della valutazione tradizionale, le “prove oggettive” hanno fatto breccia nel muro dell'ostilità e, come avviene frequentemente in Italia, da una condizione di ostracismo pregiudiziale nei loro riguardi le stesse sono passate a un ruolo di sostanziale egemonia nella scuola, predominio venato da espressioni di minaccia in quanto i test evidenziano implacabilmente, anno dopo anno, disastri e catastrofi.

Elenco a seguire le scadenze e ritualità riguardanti la valutazione nella scuola che si avvalgono massicciamente delle “prove oggettive”, quasi sempre nella forma di quesiti a risposte multiple, una sola, in genere entro un pacchetto di quattro proposte, reputata esatta, da evidenziare con una crocetta.

Innanzitutto, gli accertamenti internazionali circa le conoscenze/competenze di lettura, matematica e scienze possedute dagli studenti quindicenni (le famose valutazioni OCSE-Pisa, sempre foriere di esiti terrificanti per i giovani italiani). Quindi, per lo più, le cosiddette “terze prove” incluse nell'esame di Stato conclusivo della scuola secondaria di II grado. Da un po' di tempo, ancora, gli accertamenti INVALSI, miranti ad acclarare le conoscenze/competenze degli scolari di seconda e quinta della primaria, degli studenti di prima e terza classe della secondaria di I grado, di seconda e quinta classe della secondaria di II grado.

Nell'ambito dell'esame di Stato conclusivo della secondaria di I grado, da tre anni è stata introdotta una “prova oggettiva”, con la quale, almeno finora, ci si è prefissi di rilevare conoscenze/competenze di lettura, grammatica e matematica. Anche altre iniziative internazionali alle quali le scuole italiane partecipano sporadicamente (IEA-TIMSS, IEA-PIRLS) utilizzano, per gli accertamenti di cui si sostanziano, la metodologia dei test.

La mania si è estesa, implacabilmente, anche nel settore della selezione iniziale del personale scolastico: i candidati al concorso a dirigenti tecnici hanno dovuto evidenziare la loro attitudine alla funzione affrontando una prova preliminare appunto a test, lo stesso dovranno fare a breve i candidati al concorso a dirigenti scolastici. Oltre il sistema scolastico, nel mondo dell'università, ormai quasi tutti gli studenti sono tenuti ad affrontare i quesiti a risposta multipla, per accedere alle facoltà a numero chiuso (quasi tutte).

Insomma, ribadisco, dopo una lotta asprissima, si è totalmente transitati dall'ostracismo avverso le “prove oggettive” a una sudditanza generalizzata nei loro riguardi.

Contro la menzionata inarrestabile tendenza, si levano sempre di più voci critiche. In merito, in un articolo pubblicato ne *il Giornale* il 2 settembre scorso, avente il titolo *I test all'università peggio di una lotteria*, ha argomentato con molta pertinenza Giorgio Israel, con riferimento esplicito e diretto alle prove d'ammissione all'università, ma formulando osservazioni che si possono senz'altro riferire all'invasione dei test entro l'intero orizzonte della scuola italiana.

A ribadimento e integrazione delle tesi sostenute da Israel, ritengo pertinenti le considerazioni che seguono.

Le “prove oggettive” non sono in effetti tali, se si attribuisce al termine oggettività il connotato di perfetta adeguatezza delle prove alla realtà che pretendono di “fotografare” (le conoscenze/competenze degli allievi). Al massimo ad esse può essere riconosciuto il carattere dell'«intersoggettività», nel caso in cui la loro attitudine valutativa sia condivisa da una quantità sufficientemente ampia di operatori. *Ontologicamente* esse sono in effetti “soggettive”, poiché dipendono in toto dalle intenzioni, dall'orientamento, dalle capacità di coloro che le mettono a punto.

Nell'uso delle stesse è implicita una componente ineliminabile di aleatorietà. Per esempio, al cospetto di un test con quattro risposte, di cui una esatta, si ha comunque il 25% di probabilità di azzeccare la soluzione giusta per benevolenza della sorte. Va da sé che l'incidenza della fortuna scema in proporzione alla quantità di item; in ogni modo, anche il solo sospetto che un certo numero di risposte adeguate dipenda dal caso, inficia la pretesa di rigore *ab-solutus* e, appunto, di "oggettività" che siffatte prove pretenderebbero di vantare.

Il ricorso massiccio, tendenzialmente esclusivo, a siffatta tecnologia di valutazione rischia di provocare in insegnanti e alunni almeno due effetti antieducativi.

Il primo. Diffondendosi e instillandosi nelle coscienze di docenti e discenti la convinzione che l'efficacia della pratica scolastica dipende dai risultati positivi conseguiti nei test somministrati, è incombente il pericolo che l'azione didattica tenda non tanto alla formazione integrale delle persone ma alla trasmissione dell'attrezzatura per superare le "prove oggettive".

Il secondo. Il confezionamento di risposte tramite apposizione di crocette inculca, in particolare nelle menti degli studenti meno flessibili, la persuasione che il sapere sia una aggregazione meccanica di nozioni o anche concetti reciprocamente escludentisi mediante la logica dell'*aut aut*, con trascuranza della consapevolezza che spesso, per non dire quasi sempre, entro i territori mobili e probabilistici della cultura, è primaria la logica del *vel*, dell'opinione, del punto di vista, della congettura consapevole del proprio status di verità nient'affatto senz'altro oggettiva.

Ancora: che cosa è possibile "accertare", con ragionevole probabilità di pervenire a giudizi adeguati, tramite i test? Soltanto l'acquisizione di informazioni, nozioni, al massimo la capacità d'uso e combinazione di principi mediante schemi meccanici. Ricorrendo a una celebre, se pure ormai quasi del tutto obliata, tassonomia delle abilità cognitive, quella di Benjamin S. Bloom (la quale distende la conquista dei saperi lungo una scala ascendente costituita in progressione da conoscenza, comprensione, applicazione, analisi, sintesi, valutazione), è perspicuo sostenere che tramite i test si esplora al massimo il livello della conoscenza e nient'altro, ovvero sia solo il primo gradino del percorso che ogni persona affronta a realizzazione culturale e umana di se stessa.

Pertanto, è epistemologicamente errata ed eticamente perniciosa la pretesa, a cui non si sottraggono certi sostenitori della pertinenza valutativa espansa dei test, di "misurare" tramite gli stessi la congruità di tesi, opinioni, punti di vista. Al massimo, con test si può controllare la presenza in testi, documenti, pratiche culturali di determinati convincimenti, congetture, interpretazioni (anche attestazioni di verità) non già, ripeto, il loro contenuto assodato appunto di verità.

En passant, è proprio per l'arrogante improntitudine di appurare con quiz l'adesione dei docenti a determinate impostazioni metodologico-didattiche che era inaccettabile l'intenzione – in sé non da rigettare, anzi – del ministro Luigi Berlinguer di valutare l'attitudine alla professione degli insegnanti italiani.

Dunque, pollice verso reciso e definitivo riguardo ai test? No, anche in questo campo è bene evitare ogni perentorietà, afferente per così dire a una logica antinomica. Lì si usi pure, ma *cum grano salis*, in piena consapevolezza delle loro limitate potenzialità apprezzative.

Non rinunciando quindi, anzi collocando opportunamente nel contesto complessivo della strumentazione atta a rappresentare le conoscenze/competenze interiorizzate dagli allievi, altre tattiche e strategie di controllo, ricorrenti nella tradizione didattica o nella stessa finora trascurate.

Cito, con consapevolezza della parzialità dell'elenco, l'osservazione mirata costante della partecipazione degli allievi ai processi di apprendimento; le interazioni verbali formalizzate con gli studenti; le prove scritte e grafiche di svariata tipologia in uso "da sempre" nella scuola; le presentazioni programmate individuali o di gruppo (da parte degli alunni) di problematiche culturali; l'elaborazione di progetti di ricerca e d'attuazione di eventi, manifestazioni, ipotesi formulate; attività "pratiche" implicanti il ricorso a nozioni, concetti, teorie; la costruzione di percorsi di studio e approfondimento delle conoscenze mediante approccio alle risorse della telematica; la messa a punto di prodotti multimediali; l'incentivazione dell'attitudine degli allievi a processi di autoanalisi e autovalutazione.

Luciano Lelli