

# Ripensiamo l'Esame di Stato

Dopo due anni di applicazione, le nuove norme sull'Esame di Stato di fine I ciclo rappresentano per le scuole una sfida in buona parte ancora da affrontare. Analogamente a quanto successo a molte altre innovazioni scolastiche in questi decenni, dopo una iniziale attenzione alle novità normative, spesso centrata sulla superficie dei cambiamenti (questioni procedurali o simili), i riflettori si sono spenti e le vecchie consuetudini hanno proseguito imperturbabili il loro cammino. Non c'è forse altro luogo come la scuola, in cui il diritto consuetudinario prevale inesorabilmente sul diritto positivo: diviene una sorta di diritto naturale, che trova la sua legittimazione nel principio "abbiamo sempre fatto così!". Pertanto nella maggior parte delle scuole secondarie di primo grado è cambiato il numero delle prove, sono cambiate le procedure di attribuzione del voto, si è spostata la collocazione temporale delle prove INVALSI, ma la natura dell'esame è rimasta sostanzialmente la stessa. La stessa eliminazione delle prove INVALSI dall'Esame di Stato è stata in alcuni casi letta come un ritorno al passato, un rinchiudere la gestione dell'esame nelle mura invalicabili del Consiglio di classe e delle consuetudini della scuola, senza rendersi conto che il valore sociale dei risultati delle prove INVALSI tende a crescere a discapito dello stesso voto finale.

## IL SIGNIFICATO DELL'ESAME DI STATO

In direzione ostinata e contraria, come canterebbe Fabrizio De André, in questo fascicolo cercheremo di prendere sul serio il ripensamento dell'Esame di Stato e di cogliere il potenziale di novità contenuto nelle nuove norme, provando a non limitarci a qualche operazione di lifting estetico, bensì a ripensare in profondità il suo significato e la sua natura. Partiamo dal significato: fermo restando che la collocazione dell'esame a conclusione della scuola secondaria di primo grado rimane in qualche modo un anacronismo a fronte di una scuola dell'obbligo decennale, il suo valore è soprattutto simbolico, in termini di "rito di passaggio", appunto, dalla scuola del primo ciclo alla scuola del secondo ciclo, dal periodo della formazione di base al periodo delle scelte. Sul piano della percezione sociale, peraltro, l'attuale sistema scolastico italiano è strutturato in modo tale che il passaggio scuola media - scuola superiore risulta ancora il momento simbolico della scelta, nel quale intraprendere una strada formativa che inevitabilmente condiziona i passaggi successivi. In questo senso l'esame mantiene interamente la sua valenza simbolica, rafforzata da quando è stato eliminato l'esame conclusivo della scuola primaria: la prima occasione per fare i conti con una situazione d'esame vera e propria, con tutto il suo corredo di riti e procedure.

Poco importa che il risultato dell'esame, condensato nel voto finale, abbia una spendibilità sociale molto limitata, anche in conseguenza della scarsa

comparabilità di giudizi attribuiti in realtà scolastiche e socio-culturali differenti (problema annoso, che si presenta in modo ancor più eclatante nell'Esame di Stato del secondo ciclo, certo non risolvibile solo attraverso l'uniformità delle procedure d'esame...). Peraltro, come anticipato in precedenza, l'attestazione dei livelli di risultato nelle prove INVALSI di italiano, matematica e inglese attraverso il modello di certificazione rilasciato alla fine della scuola secondaria di primo grado tende a ridurre ulteriormente la spendibilità sociale del voto dell'Esame di Stato, a favore di riferimenti più comparabili e uniformi; in sostanza il "sei" o il "dieci" del voto globale tenderà a rimanere un ricordo indelebile del proprio percorso formativo e un messaggio da comunicare ad amici e parenti, ma poco di più, a confermare il valore simbolico di questo momento, di vero e proprio "rito di passaggio" nel contesto istituzionale e socio-culturale del nostro paese.

## GLI SCOPI DELL'ESAME DI STATO

Richiamata la valenza dell'Esame di Stato spostiamo la nostra attenzione sulla sua natura, ovvero sugli scopi valutativi che intende perseguire, in modo da capire come caratterizzarne lo svolgimento e la strutturazione operativa. Questi ultimi sono precisati nel Decreto legislativo n. 62 del 13 aprile 2017 che all'art. 8, stabilisce che l'Esame di Stato "è finalizzato a verificare le conoscenze, le *abilità e le competenze acquisite dall'alunna o dall'alunno anche in funzione orientativa*" e che le prove scritte ed orali previste sono intese ad accertare "le *competenze descritte nel profilo finale dello studente secondo le Indicazioni nazionali*". Il DM 741/17 conferma tali scopi, affermando all'art. 6 che "le *prove dell'Esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione sono finalizzate a verificare le conoscenze, le abilità e le competenze acquisite dall'alunna o dall'alunno, anche in funzione orientativa, tenendo a riferimento il profilo dello studente e i traguardi di sviluppo delle competenze previsti per le discipline dalle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*". Non si può dire che il mandato non sia chiaro: il riferimento va ai traguardi formativi precisati nelle Indicazioni nazionali, sia attraverso il profilo in uscita dello studente, sia attraverso i traguardi per lo sviluppo delle competenze previsti per le diverse discipline.

Orbene, entrambi questi riferimenti si caratterizzano per affidare alla scuola secondaria di primo grado traguardi di apprendimento curvati in termini di competenze da promuovere: il profilo in uscita dello studente assumendo le otto competenze chiave proposte a livello europeo per lo sviluppo di una cittadinanza attiva; i traguardi per lo sviluppo delle competenze disciplinari declinando il contributo che ciascuna disciplina di insegnamento può fornire alla maturazione delle competenze europee previste dal profilo in uscita. Risulta emblematico a questo riguardo l'incipit del profilo in uscita contenuto nelle Indicazioni nazionali 2012: "Lo studente al termine del primo ciclo, attraverso gli apprendimenti sviluppati a scuola, lo studio personale, le esperienze educative vissute in famiglia e nella comunità, è in grado di iniziare ad affrontare, in autonomia e con responsabilità, le situazioni tipiche della propria età, riflettendo ed esprimendo la propria personalità in tutte le sue dimensioni". Il compito formativo affidato alla

scuola, prima ancora di citare “il leggere, lo scrivere e il far di conto” e gli obiettivi disciplinari, è indicato nel mettere il ragazzino/ragazzina nelle condizioni di affrontare le situazioni tipiche della loro età nel contesto sociale italiano di inizio terzo millennio. Si tratta di una parafrasi del significato di competenza, espressa in linguaggio colloquiale, molto efficace, che richiama anche in modo esplicito la definizione di competenza proposta nel Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli, attraverso la ripresa delle due dimensioni chiave della competenza: autonomia e responsabilità.

Un punto deve essere, quindi, chiaro: l'Esame di Stato del primo ciclo è finalizzato ad accertare il livello di padronanza di traguardi di competenza dei propri allievi/e, assumendo le conoscenze e le abilità come traguardi di apprendimento che fanno parte della competenza, ma non la esauriscono. Non solo i documenti europei ma tutta la letteratura sui traguardi di apprendimento è infatti concorde nel considerare le conoscenze e abilità come componenti della competenza, in quanto risorse cognitive che richiedono di essere mobilitate dal soggetto per affrontare le situazioni di vita che si trova a fronteggiare. Al centro dell'Esame di Stato si trova quindi l'accertamento dei livelli di competenza posseduti dall'allievo/a, non la rilevazione delle conoscenze e abilità acquisite: occorre ribadire questo principio in quanto spezza sul nascere la propensione a ripeterpetuare le modalità di gestione delle prove dell'Esame di Stato tramandate dalle consuetudini scolastiche. Se si intende prendere sul serio i nuovi orientamenti normativi che regolano l'Esame di Stato non si può prescindere da questa premessa: dobbiamo ideare delle prove d'esame che ci consentano di accertare le competenze dei nostri allievi/e. Se si continua a fare come si è sempre fatto, si tradisce lo spirito e la lettera del dettato normativo; sicuramente non si tratta di un illecito avente rilievo penale, ma rilievo formativo senza alcun dubbio!

### LE CARATTERISTICHE DELLE PROVE

Precisato tutto ciò si tratta di capire meglio cosa significa curvare le prove dell'Esame di Stato verso l'accertamento di traguardi di competenza. Tornando infatti al DM 741/2017 che regola lo svolgimento dell'Esame di Stato, buona parte delle indicazioni che vengono date in rapporto alle diverse prove sono più di tipo formale, che di contenuto; richiedono quindi di essere declinate operativamente in termini di prove di competenza. Proviamo a passarle in rassegna più analiticamente: l'art. 7 è dedicato alla prova scritta relativa alle competenze di italiano, la quale “accerta la padronanza della lingua, la capacità di espressione personale, il corretto ed appropriato uso della lingua e la coerente e organica esposizione del pensiero da parte delle alunne e degli alunni” (comma 1).

*“La commissione predispone almeno tre terne di tracce, formulate in coerenza con il profilo dello studente e i traguardi di sviluppo delle competenze delle Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, con particolare riferimento alle seguenti tipologie:*

- a) *testo narrativo o descrittivo coerente con la situazione, l'argomento, lo scopo e il destinatario indicati nella traccia;*



- b) testo argomentativo, che consenta l'esposizione di riflessioni personali, per il quale devono essere fornite indicazioni di svolgimento;
- c) comprensione e sintesi di un testo letterario, divulgativo, scientifico anche attraverso richieste di riformulazione" (comma 2).

"La prova può essere strutturata in più parti riferibili alle diverse tipologie di cui al comma 2" (comma 3).

L'art. 8 è dedicato alla prova scritta relativa alle competenze logico-matematiche, la quale "accerta la capacità di rielaborazione e di organizzazione delle conoscenze, delle abilità e delle competenze acquisite dalle alunne e dagli alunni nelle seguenti aree: numeri; spazio e figure; relazioni e funzioni; dati e previsioni" (comma 1).

"La commissione predispone almeno tre tracce, ciascuna riferita alle due seguenti tipologie:

- a) problemi articolati su una o più richieste;
- b) quesiti a risposta aperta" (comma 2).

"Nella predisposizione delle tracce la commissione può fare riferimento anche ai metodi di analisi, organizzazione e rappresentazione dei dati, caratteristici del pensiero computazionale" (comma 3).

"Qualora vengano proposti più problemi o quesiti, le relative soluzioni non devono essere dipendenti l'una dall'altra, per evitare che la loro progressione pregiudichi l'esecuzione della prova stessa" (comma 4).

L'art. 9 è dedicato alla prova scritta relativa alle lingue straniere, la quale "accerta le competenze di comprensione e produzione scritta riconducibili ai livelli del Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue del Consiglio d'Europa, di cui alle Indicazioni nazionali per il curricolo e, in particolare, al Livello A2 per l'inglese e al Livello A1 per la seconda lingua comunitaria" (comma 1).

"La prova scritta è articolata in due sezioni distinte, rispettivamente, per l'inglese e per la seconda lingua comunitaria" (comma 2).

"La commissione predispone almeno tre tracce in coerenza con il profilo dello studente e i traguardi di sviluppo delle competenze delle Indicazioni nazionali per il curricolo, con riferimento alle tipologie in elenco ponderate sui due livelli di riferimento:

- a) questionario di comprensione di un testo a risposta chiusa e aperta;
- b) completamento di un testo in cui siano state omesse parole singole o gruppi di parole, oppure riordino e riscrittura o trasformazione di un testo;
- c) elaborazione di un dialogo su traccia articolata che indichi chiaramente situazione, personaggi e sviluppo degli argomenti;
- d) lettera o email personale su traccia riguardante argomenti di carattere familiare o di vita quotidiana;
- e) sintesi di un testo che evidenzi gli elementi e le informazioni principali" (comma 3).

L'art. 10 è dedicato al colloquio, il quale *“è finalizzato a valutare il livello di acquisizione delle conoscenze, abilità e competenze descritte nel profilo finale dello studente previsto dalle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione”* (comma 1).

*“Il colloquio viene condotto collegialmente dalla sottocommissione, ponendo particolare attenzione alle capacità di argomentazione, di risoluzione di problemi, di pensiero critico e riflessivo, di collegamento organico e significativo tra le varie discipline di studio”* (comma 2).

*“Il colloquio tiene conto anche dei livelli di padronanza delle competenze connesse all'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione”* (comma 3).

Come si può vedere la finalizzazione delle diverse prove conferma l'orientamento verso l'accertamento di traguardi di competenza già discusso, mentre le indicazioni operative si limitano perlopiù a delineare le caratteristiche formali delle diverse prove; nel rispetto di tali requisiti formali si tratta quindi di capire come strutturare tali prove in una prospettiva di competenza. Tanto per fare un esempio i *“problemi articolati su una o più richieste”* della prova di matematica ci richiamano solo le modalità di strutturazione della prova; la questione sostanziale è quale tipo di problema sottopongo agli allievi/e: se, tanto per citare una consuetudine ancora diffusa, una qualche riformulazione del solido composto da un cilindro e dal cono di cui calcolare il volume e la superficie o una situazione problematica tratta dalla realtà da affrontare in termini matematici. Ancora una volta si ritorna sul punto: quali apprendimenti intendiamo accertare? le conoscenze e le abilità acquisite o le competenze sviluppate?

La strutturazione delle prove d'esame in chiave di competenza richiede di tornare, seppure in modo essenziale, su tre interrogativi di fondo: che cosa si intende per prova di competenza? che cosa qualifica l'apprendimento visto in chiave di competenza? che cosa caratterizza una prova valutativa in chiave di competenza? È quanto cercheremo di fare nelle prossime tre sezioni.

## VERSO PROVE DI COMPETENZA

Per chiarire il senso di un *“prova di competenza”* è utile richiamare alcune critiche mosse alla valutazione tradizionale dai sostenitori di nuove forme di valutazione, che possono essere condensate in questi punti:

- ▶ le forme tradizionali di valutazione (sia attraverso prove non strutturate, sia attraverso prove strutturate) tendono a essere retroattive, ovvero basate sull'accertamento di quanto lo studente ha appreso, e non proattive, in grado di orientare lo studente verso il miglioramento del proprio apprendimento;
- ▶ le forme tradizionali di valutazione si basano quasi esclusivamente su fattori estrinseci di motivazione (voto, successo scolastico, competizione tra studenti, ecc.) rispetto a fattori intrinseci (interesse, piacere di apprendere, curiosità, ecc.);

- ▶ l'apprendimento accertato attraverso le forme tradizionali di valutazione tende a basarsi su una "conoscenza inerte", ovvero scarsamente trasferibile e applicabile a contesti di vita reale;
- ▶ conseguentemente la valutazione risulta scarsamente predittiva di ciò che lo studente è in grado di fare con ciò che sa, tende a rimanere autoreferenziale.

La presa in carico di queste critiche implica una trasformazione radicale delle modalità di valutazione, non più basate sulla riproduzione della conoscenza, cioè su un sapere artificioso, statico, passivo, avulso dalla realtà, avvertito come non significativo. Richiede invece di orientarsi verso una valutazione centrata su una comprensione profonda della conoscenza, ovvero su un'elaborazione attiva del sapere favorita da compiti autentici e stimolanti. In questa direzione si muovono le prove di competenza, che mirano a sollecitare gli studenti all'impiego delle proprie conoscenze, abilità, disposizioni cognitive ed emotive per elaborare risposte a compiti significativi e agganciati a contesti reali. Le parole chiave del processo valutativo non sono "riconoscere", "riprodurre", "scegliere", "rispondere", bensì divengono "inventare", "ricercare", "applicare", "rielaborare".

Il concetto di "competenza" intende proprio focalizzare l'attenzione su compiti che richiedono l'attivazione di strategie cognitive e socio-emotive elevate, l'impiego attivo e personale del proprio "sapere" in attività significative e impegnative. Come sottolinea Comoglio *"ciò che distingue soprattutto la valutazione tradizionale da quella autentica è la sua tendenza a cercare la misura solo della comprensione "scolastica" di un contenuto o dell'acquisizione di un'abilità da parte dello studente e non della capacità con la quale quest'ultimo dà senso ai problemi di vita quotidiana o risolve problemi reali utilizzando le conoscenze che possiede"* (Comoglio, 2004). Mettere a punto prestazioni basate su un sapere autentico, dinamico, attivo, agganciato alla realtà, significativo diviene una condizione per strutturare un insieme di esperienze formative adatte allo sviluppo di tale sapere.

Riprendendo la definizione di Glatthorn, possiamo definire le prove di competenza come *"problemi complessi e aperti posti agli studenti come mezzo per dimostrare la padronanza di qualcosa"* (Glatthorn, 1999); si tratta di una definizione sintetica, ma in grado di illuminare gli attributi più qualificanti di una valutazione centrata sulle competenze. Innanzitutto ci riferiamo a *"problemi"*, ovvero a situazioni che richiedono allo studente di mobilitare le proprie risorse per trovare delle soluzioni; evidentemente la natura problematica dei compiti proposti richiede di essere connessa alla loro significatività per lo studente: compiti, cioè, che risultino agganciati al contesto di vita del soggetto, di cui sia riconoscibile il contenuto di realtà e il senso per lo studente.

Si parla poi di *"problemi complessi e aperti"*, ovvero di situazioni impegnative per lo studente, che contengano una dimensione di sfida in rapporto alle conoscenze ed esperienze possedute, sollecitino l'attivazione delle sue risorse e si prestino a differenti modalità di soluzione. Resnick definisce in questo modo gli attributi di un "pensiero complesso", non puramente riproduttivo o meccanico (citata in Wiggins, 1992):

- ▶ è non-algoritmico, cioè il percorso d'azione non è specificato del tutto a priori;
- ▶ è complesso, cioè il percorso d'azione non è riducibile alle singole parti;
- ▶ genera molteplici soluzioni, ognuna dotata di costi e benefici;
- ▶ implica giudizi sfumati e interpretazioni soggettive;
- ▶ comporta l'applicazione di diversi criteri, che a volte risultano in conflitto tra loro;
- ▶ spesso comporta incertezza perché non si conosce tutto ciò che la prova richiede;
- ▶ comporta processi di autoregolazione del pensiero piuttosto che processi di pensiero che vengono supportati in ogni fase;
- ▶ implica l'attribuzione di significati poiché occorre individuare l'organizzazione strutturale in un contesto di apparente disordine;
- ▶ è faticoso a causa del considerevole lavoro mentale che implica.

Infine ci si riferisce a *“problemi posti agli studenti come mezzo per dimostrare la padronanza di qualcosa”*, ovvero a situazioni che richiedono agli studenti di utilizzare il loro sapere attraverso la rievocazione e l'impiego del loro potenziale di apprendimento; a tale riguardo può essere utile richiamare il significato di competenza e le dimensioni di analisi che caratterizzano il costrutto.

### LA NATURA DELLA COMPETENZA

Una efficace definizione è quella proposta da Pellerey che intende per competenza la *“capacità di far fronte a un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo”* (Pellerey, 2004). In tale definizione si possono riconoscere i principali attributi che qualificano tale concetto:

- ▶ la *capacità di far fronte a un compito o a un insieme di compiti* come ambito di manifestazione del comportamento competente, il quale presuppone l'utilizzazione del proprio sapere per fronteggiare situazioni problematiche ed evidenzia la dimensione operativa sottesa al concetto di competenza, il suo indissolubile legame con l'azione;
- ▶ la *messa in moto e l'orchestrazione delle proprie risorse interne*, che segnala la natura olistica della competenza, non riducibile alla sola dimensione cognitiva, ma estesa anche alle componenti motivazionali, attribuzionali, socio-emotive, metacognitive. La manifestazione di un comportamento competente richiede al soggetto di mettere in gioco tutto se stesso, mobilitando l'insieme delle risorse personali di cui dispone;
- ▶ l'*utilizzo delle risorse esterne* in funzione del compito da affrontare e la loro integrazione con le risorse interne, intendendo per risorse esterne sia gli altri soggetti implicati, sia gli strumenti e i mezzi a disposizione, sia le potenzialità



presenti nell'ambiente fisico e culturale in cui si svolge l'azione. Ciò sottolinea il valore situato della competenza e la prospettiva ecologica all'interno della quale comprenderne il significato e il valore.

Da tali attributi, in particolare dal secondo, si possono ricavare le dimensioni di analisi della competenza che, sulla scorta del contributo di Le Boterf (2008), è possibile ricondurre a tre piani distinti (vedi Tav. 1). Il primo ci riporta alle *risorse cognitive*, ovvero le conoscenze e le abilità necessarie per affrontare un dato compito in termini di *sapere* e *saper fare* posseduti dal soggetto; il secondo sposta l'attenzione sui processi cognitivi e operativi che il soggetto è sollecitato a mobilitare per affrontare il compito proposto e che qualificano il *saper agire* del soggetto; il terzo richiama l'insieme delle disposizioni ad agire che condizionano e determinano il comportamento del soggetto nel gestire la situazione in cui si trova ad agire, richiamando quelle componenti che Le Boterf designa con *voler agire* e *poter agire*. Una caratteristica distintiva delle prove di competenza consiste nel mobilitare le diverse dimensioni di apprendimento, sollecitando una loro integrazione per affrontare e risolvere i problemi posti.

**Tav. 1 Livelli di analisi di una competenza**



## REQUISITI CHIAVE DI UNA PROVA DI COMPETENZA

Alla luce della definizione proposta quali sono i principali criteri distintivi che caratterizzano l'elaborazione di una prova di competenza? In primo luogo si tratta di prove che mirano a richiamare contesti di realtà, diretti o simulati, nei quali utilizzare il proprio sapere per affrontare i problemi posti; evidentemente nel lavoro scolastico non sempre è possibile riferirsi a situazioni reali, spesso occorre predisporre ambienti simulati, che mirano a riprodurre condizioni di realtà in forma semplificata e artificiosa, esercitando quella mediazione didattica che è propria dell'azione di insegnamento ed è pertanto rintracciabile anche nel momento della valutazione. D'altro canto il riferimento a contesti di realtà aiuta a rendere



significativo il compito proposto, a dare un senso alla prestazione richiesta: da qui l'attributo "autentico", spesso associato alle prove di competenza, a denotare il superamento di un sapere puramente autoreferenziale, inerte, in direzione di un impiego del proprio sapere per affrontare situazioni prossime alla vita reale.

In secondo luogo si tratta di stimoli che sollecitano l'impiego di processi cognitivi complessi – quali il pensiero critico, la ricerca di soluzioni originali, la rielaborazione di contenuti e/o procedure – e l'integrazione degli apprendimenti acquisiti in funzione della soluzione di un problema; per tale ragione tendono spesso a superare i confini delle singole discipline e a richiedere di mobilitare diverse componenti del proprio sapere pregresso in relazione al compito da affrontare. Da qui il carattere tendenzialmente aperto delle prove di competenza, in modo da superare un sapere meramente riproduttivo e lasciare l'opportunità al soggetto di utilizzare molteplici percorsi risolutivi, in relazione alle proprie attitudini, alle strategie e agli stili cognitivi che caratterizzano il suo processo di apprendimento.

Infine si tratta di prove che mirano a stimolare l'interesse degli studenti, la loro motivazione a impiegare in modo efficace il proprio sapere, a mobilitare le proprie risorse cognitive, sociali, affettive in relazione al compito richiesto. Ciò attraverso la predisposizione di situazioni sfidanti, non scontate, in cui mettersi alla prova individualmente o assieme agli altri per affrontare il problema posto, nelle quali dover dimostrare la propria competenza nei confronti degli altri allievi o di altri soggetti a cui presentare il proprio lavoro. Possiamo dire che un elemento distintivo di una prova di competenza è la cornice di senso che tende a generare: una prova nella quale mettere in gioco le proprie risorse per rispondere a una situazione problematica dotata di significato per l'allievo.

Una efficace metafora della prova di competenza possiamo riconoscerla, all'interno della pratica sportiva, nella partita: quest'ultima, infatti, si caratterizza per essere occasione per l'atleta di mobilitare l'insieme delle proprie risorse per affrontare un compito ben definito, fornire il proprio contributo nell'affrontare la squadra avversaria. Si tratta di un contesto dotato di significato per l'atleta, nell'ambito della pratica sportiva e delle sue regole di coinvolgimento, nel quale integrare e mettere a frutto le diverse dimensioni del proprio apprendimento (motoria, cognitiva, affettiva, sociale) per raggiungere un dato risultato. La metafora della partita, peraltro, è molto illuminante anche per evidenziare la relazione che si viene a creare tra la prova di competenza e il lavoro formativo necessario per prepararsi ad affrontarlo, tra la prestazione e la competenza che è a monte di essa: se la prova di competenza consiste nell'affrontare la partita, allora il ruolo dell'insegnante si qualifica nel contribuire a preparare lo studente alla partita, nell'allenarlo ad affrontare quel tipo di richieste.

### I MATERIALI PROPOSTI

Sulla base di tali premesse sono stati elaborati un insieme di prototipi di prove per l'Esame di Stato, sia relativamente alla prova di Matematica, sia in relazione al colloquio orale. Ciascun prototipo è stato strutturato sulla base di un format



comune che evidenzia i traguardi di competenza su cui è costruita la prova, indica le condizioni di svolgimento della prova (tempo previsto, risorse a disposizione, vincoli da rispettare), suggerisce possibili adattamenti per allievi con bisogni educativi speciali. Il foglio di lavoro per l'allievo è corredato con le indicazioni utili per la valutazione della prova stessa: chiavi di correzione nel caso di quesiti strutturati, rubriche valutative nel caso di quesiti aperti; vengono infine fornite le fasce di punteggio per l'attribuzione del voto alla prova stessa.

Ovviamente si tratta di esempi non esaustivi, che possono essere adattati in rapporto agli specifici contesti e rappresentare uno spunto per l'elaborazione di ulteriori proposte di prove. Il loro valore sta nel fornire esempi concreti di un lavoro di ricerca ed elaborazione, compiuto insieme ad un gruppo di insegnanti di scuola media, volto a ripensare l'impostazione delle prove dell'Esame di Stato, aldilà delle consuetudini e delle routine. Un lavoro, non certo concluso, che punta a "prendere sul serio" la revisione dell'Esame di Stato proposta a livello normativo, non accontentandosi di un lifting superficiale, ma interrogandosi sul senso e il significato che questo momento ha nell'attuale contesto socio-culturale e nel nuovo quadro normativo prefigurato dal DL 62/2017. Una riflessione che spinge a ripensare l'Esame di Stato, a partire dalla natura e dalle caratteristiche delle prove su cui è strutturato.

Mario Castoldi

#### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

M. Comoglio, *Insegnare e apprendere con il Portfolio*, Milano, Fabbri, 2004.

A. Glatthorn, *Performance standards and authentic learning*, Larchmont, NY: Eye on Education, 1999.

G. Le Boterf, *Costruire le competenze individuali e collettive*, Napoli, Guida, 2008.

M. Pellerey, *Le competenze individuali e il Portfolio*, Firenze, La Nuova Italia, 2004.

G. Wiggins, "Creating test worth taking", *Educational Leadership*, 49, agosto 1992, pp, 26-33.