



18
December 2018

Gaetano Domenici
 Editoriale / Editorial
 «Comportamento insegnante» e sviluppo del pensiero scientifico 11
(The Attitude that it Teaches and the Development of Scientific Thought)

STUDI E CONTRIBUTI DI RICERCA

STUDIES AND RESEARCH CONTRIBUTIONS

Paola Ricchiardi - Federica Emanuel
 Soft Skill Assessment in Higher Education 21
(Valutare le soft skill in Università)

Gamal Cerda Etchepare - Carlos Pérez Wilson
Karina Pabón Ponce - Verónica León Ron
 Análisis de los esquemas de razonamiento formal 55
 en estudiantes de Educación Secundaria Chilenos
 mediante la validación del Test of Logical Thinking (TOLT)
(Formal Reasoning Schemes Analysis in Chilean Secondary Education
Students through the Validation of the Test of Logical Thinking - TOLT)
(Analisi degli schemi di ragionamento formale degli studenti
della Scuola Secondaria cilena attraverso la validazione
del Test del Pensiero Logico - TOLT)

- Laura Occhini*
Orientamento universitario in entrata: misurare l'efficacia 75
(*Universitary Incoming Orientation: Measure Forcefullness*)
- Giulia Bartolini - Giorgio Bolondi - Alice Lemmo*
Valutare l'apprendimento strategico: uno studio empirico 99
per l'elaborazione di uno strumento
(*Evaluating Strategic Learning: An Empirical Study for the Elaboration of an Instrument*)
- Kenneth T. Wang - Tatiana M. Permyakova*
Marina S. Sheveleva - Emily E. Camp
Perfectionism as a Predictor of Anxiety in Foreign Language 127
Classrooms among Russian College Students
(*Il perfezionismo come predittore di ansia nei corsi di lingua straniera per studenti universitari russi*)
- Li-Ming Chen - Li-Chun Wang - Yu-Hsien Sung*
Teachers' Recognition of School Bullying According 147
to Background Variables and Type of Bullying
(*Riconoscimento da parte degli insegnanti del bullismo scolastico in relazione a variabili di sfondo e tipo di bullismo*)
- Laura Girelli - Fabio Alivernini - Sergio Salvatore*
Mauro Cozzolino - Maurizio Sibilio - Fabio Lucidi
Affrontare i primi esami: motivazione, supporto all'autonomia 165
e percezione di controllo predicono il rendimento degli studenti
universitari del primo anno
(*Coping with the First Exams: Motivation, Autonomy Support and Perceived Control Predict the Performance of First-year University Students*)
- Nicoletta Balzaretto - Ira Vannini*
Promuovere la qualità della didattica universitaria. 187
La Formative Educational Evaluation in uno studio pilota
dell'Ateneo bolognese
(*Promoting Quality Teaching in Higher Education. A Formative Educational Evaluation Approach in a Pilot Study at Bologna University*)
- Emanuela Botta*
Costruzione di una banca di item per la stima dell'abilità 215
in matematica con prove adattative multilivello
(*Development of an Item Bank for Mathematics Skill Estimation with Multistage Adaptive Tests*)
-

<i>Rosa Cera - Carlo Cristini - Alessandro Antonietti</i> Conceptions of Learning, Well-being, and Creativity in Older Adults	241
<i>(Concezioni dell'apprendimento, benessere e creatività negli anziani)</i>	
<i>Marta Pellegrini - Giuliano Vivanet - Roberto Trincherò</i> Gli indici di effect size nella ricerca educativa. Analisi comparativa e significatività pratica	275
<i>(Indexes of Effect Sizes in Educational Research. Comparative Analysis and Practical Significance)</i>	
<i>Antonio Calvani - Roberto Trincherò - Giuliano Vivanet</i> Nuovi orizzonti della ricerca scientifica in educazione. Raccordare ricerca e decisione didattica: il Manifesto S.Ap.I.E.	311
<i>(New Horizons for Scientific Research in Education. Linking Research and Educational Decision: The Manifesto S.Ap.I.E.)</i>	
<i>Giusi Castellana</i> Validazione e standardizzazione del questionario «Dimmi come leggi». Il questionario per misurare le strategie di lettura nella scuola secondaria di primo grado	341
<i>(Validation and Standardization of the Questionnaire «Tell Me How You Read». The Questionnaire on Reading Strategies in the Lower Secondary School)</i>	
<i>Laura Menichetti</i> Valutare la capacità di riassumere. Il Summarizing Test, uno strumento per la scuola primaria	369
<i>(Evaluating Summarizing Skills. The Summarizing Test, a Tool for Primary School)</i>	

NOTE DI RICERCA

RESEARCH NOTES

<i>Elsa M. Bruni</i> La valutazione vista da lontano: lo sguardo della pedagogia generale (II)	399
<i>(Evaluation Viewed from a Distance: The Vision of General Pedagogy - II)</i>	
<i>Giorgio Bolondi - Federica Ferretti - Chiara Giberti</i> Didactic Contract as a Key to Interpreting Gender Differences in Maths	415
<i>(Il contratto didattico come una chiave di lettura per interpretare le differenze di genere in matematica)</i>	

<i>Elisa Cavicchiolo - Fabio Alivernini</i> The Effect of Classroom Composition and Size on Learning Outcomes for Italian and Immigrant Students in High School <i>(L'impatto della composizione e della dimensione della classe sugli apprendimenti degli studenti italiani e immigrati nella scuola secondaria di secondo grado)</i>	437
<i>Marta Pellegrini - Lucia Donata Nepi - Andrea Peru</i> Effects of Logical Verbal Training on Abstract Reasoning: Evidence from a Pilot Study <i>(Effetti di un training logico verbale sulle capacità di ragionamento astratto: risultanze da uno studio pilota)</i>	449
<i>Massimiliano Smeriglio</i> Porta Futuro Lazio: l'innovazione possibile nel servizio pubblico per lo sviluppo dell'occupabilità in ottica lifelong learning <i>(Porta Futuro Lazio: A Possible Public Service Innovation for Employability's Development in a Lifelong Learning View)</i>	459
<i>Giorgio Asquini</i> Osservare la didattica in aula. Un'esperienza nella scuola secondaria di I grado <i>(Classroom Observation. A Study in Lower Secondary School)</i>	481
COMMENTI, RIFLESSIONI, PRESENTAZIONI, RESOCONTI, DIBATTITI, INTERVISTE COMMENTS, REFLECTIONS, PRESENTATIONS, REPORTS, DEBATES, INTERVIEWS	
<i>Antonio Calvani</i> Per un nuovo dibattito in campo educativo <i>(For a New Debate in the Educational Field)</i>	497
<i>Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies</i> Notiziario / News	503
Author Guidelines	505

La valutazione vista da lontano: lo sguardo della pedagogia generale (II)

Elsa M. Bruni

*Università degli Studi G. d'Annunzio di Chieti-Pescara - Department of Philosophical,
Pedagogical and Economic-Quantitative Sciences (Italy)*

DOI: <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-018-brun>

elsa.bruni@unich.it

EVALUATION VIEWED FROM A DISTANCE: THE VISION OF GENERAL PEDAGOGY (II)

ABSTRACT

In this article, the investigation revolves round a reconsideration of evaluation by analysing the transcendence of the idea of evaluation as a moment that marks the end of a process. Attention is concentrated on the need to re-think the whole idea of didactic activity as a result of a new awareness of the tools of evaluation, a new definition of the objectives of verification, and of the coherence of the latter with the general objectives of education and choices made on a social and political level. The reflection adopts a new direction of educational research, which emerged as a result of the affirmation of a new epistemology combined with the crisis of technical rationality governing the way training is thought and performed. The question of evaluation is closely connected with questions involving educational practices, expertise and its transference to different areas, and the educational system in particular. In this way, the evaluation play a significant role in the education of today's generations, in connection with the role of pedagogy as a field of knowledge focusing on educational processes regarding today's subjects, seen as they are, rather than according to idealized standards.

Keywords: Educational model; Evaluation; Formative process; Human development; Pedagogical culture.

1. UNA QUESTIONE DI FORMATIVITÀ

Le tradizionali tecniche di valutazione rispondevano perfettamente al principio della coerenza tra la preparazione assicurata dalle istituzioni scolastiche e i bisogni dell'apparato statale. Il sistema educativo funzionava perché assicurava il mantenimento di un certo modello sociale e perché, in nome di un rigoroso controllo, selezionava in coerenza al modello stesso. La selezione, insita nella valutazione così intesa, determinava l'emarginazione di tutti quegli allievi che per caratteristiche individuali e sociali non erano in linea ai paradigmi dominanti (Bonetta, 1997). A giustificare certi metodi subentrava la presunta oggettività di giudizio, per l'appunto quel rigore escludente visto come ottimo strumento di controllo culturale. La validità dell'insegnamento era strettamente collegata ai risultati emergenti dalle rigide valutazioni finali: non a caso la bontà di un insegnante era proporzionale alla severità di questi espressa proprio nel momento di valutare i suoi allievi. Questo modello è stato oggetto di serrate critiche: si ricordi ad esempio *Lettera a una professoressa* dei ragazzi di Barbiana, una chiara denuncia della chiusura della scuola verso i più svantaggiati, destinati per natura a rimanere esclusi dal sistema, a non continuare gli studi (Milani, 1967). La reazione di fronte alla utilizzazione di tali metodi, che avevano dunque separato nettamente il momento della valutazione dall'intero processo educativo relegandolo ad accertamento finale tramite verifica, nell'immediato è stata di rinunciare a valutare. L'idea di fondo era di non valutare per non continuare a dar luogo a discriminazioni sociali. Logicamente questi atteggiamenti negavano il problema vero che rimandava alla necessità di rimuovere le cause della discriminazione attraverso nuovi criteri e strategie di insegnamento, frutto di una riflessione scientifica. L'attenzione alla costruzione di nuovi modelli didattici metteva in evidenza una caratteristica ritenuta centrale, la flessibilità dei modelli. Non solo viene meno l'idea di valutazione come momento al termine di un processo, ma emerge la necessità di ripensare l'intera attività didattica, sottolineando l'importanza dell'uso consapevole degli strumenti di valutazione, della definizione delle finalità della verifica, della coerenza di queste ultime con gli obiettivi generali dell'educazione e con le scelte operate a livello sociale e politico.

Pur restando tappa finale del processo formativo, si parte dal constatare che la valutazione ricopre la sua importanza sin dalla progettazione del percorso educativo (Pellerey, 1994; Weeden *et al.*, 2009). Esiste, infatti, un parallelo evidente: il modo di valutare che si segue condiziona il modo di raccogliere le informazioni, nonché la scelta dei momenti in cui valutare e degli aspetti del processo educativo che si intende valutare. Il punto centrale resta lo sforzo di controllare le attività formative senza affidarsi a pratiche rituali:

si afferma così che le modalità di controllo a cui la scuola ricorreva in passato, in una situazione in cui la scolarizzazione era limitata e non conosceva ancora le condizioni attuali, non sono più adeguate. Il controllo del processo di insegnamento/apprendimento non può più banalizzarsi in adempimenti formali (Bloom, Hastings, & Madaus, 1971, 1981; Bloom, 1976, 1980).

La risposta ai problemi derivanti dal riconoscere l'incongruenza fra il bagaglio culturale acquisito dagli allievi a scuola e le richieste di conoscenza da parte del sistema produttivo, dal lamentare il tuttora inadeguato livello qualitativo della scuola, sta nel perseguire la strada della ricerca scientifica che sola può sanare i limiti vissuti dalla scuola italiana a causa dei ritardi culturali e delle relative conseguenze (Santelli Beccegato, & Varisco, 2000). Rivolgendo l'attenzione alla situazione presente, i dati su cui occorre soffermarsi, per avviare un discorso sui temi dell'educazione e per individuare i possibili elementi di una ridefinizione in termini scientifici, vanno ricercati in alcuni equivoci sociali e culturali.

Il cambiamento, come parametro della complessità sociale e come paradigma del processo formativo individuale, rappresenta il vettore orientativo di un modo nuovo di impostare ogni analisi sui soggetti della formazione e in formazione, nonché sui problemi che questi soggetti hanno nella nuova realtà storico-culturale e sociale. Lo stesso cambiamento, come categoria sociale e come categoria pedagogica, si pone in stretta relazione con la capacità che ciascun individuo ha di attribuire significati, sempre nuovi e originali, alla propria esperienza esistenziale, alla elaborazione della propria soggettività in rapporto a ciò che è fuori da sé. In altri termini, il soggetto, a cui le istituzioni formative devono assicurare possibilità di piena realizzazione umana, è chiamato a relazionarsi con il cambiamento, con la precarietà, con la problematicità; sente il bisogno di accrescere il bagaglio degli strumenti per interpretare il nuovo che ha di fronte; avverte la complessità di realizzare il suo processo di costruzione identitaria in un «villaggio» che non lo aiuta ma che, troppo spesso, lo disorienta sottoponendolo a *input* continui (Bauman, 1999; Pati, 2012; Bruni, 2015). La nuova idea di formazione e la nuova idea di cultura, derivate direttamente dalla constatazione della realtà sociale e propria di ogni persona, originano la sfida di ridefinire l'idea di formazione, a partire dalla logica interna, dalla sua struttura, dai suoi luoghi di pratica. A fondamento di tale progetto vi è l'acquisita consapevolezza che la formazione è la condizione necessaria affinché ogni soggetto sia in grado di darsi forma e di trasformarsi; si erge l'idea della funzione insostituibile dei processi educativi nel lavoro di emancipazione, di realizzazione, di liberazione, di formazione e auto-formazione del singolo e della collettività in uno spazio globale. L'accrescimento della popolazione scolastica è la fotografia di quel bisogno di ampliamento (in quantità

e in qualità) del bagaglio culturale necessario ai giovani per adeguarsi alla nuova realtà. Simile crescita della popolazione scolastica si è verificata a tutti i livelli dell'istruzione e ha determinato una serie di trasformazioni, per lo più tecniche, tese ad assicurare la funzionalità del sistema e centrate sulla coscienza della formazione come fattore di progresso sociale e di arricchimento, anche economico, del Paese (Susi, 2012). Per approdare a una corrispondenza tra crescita del numero degli allievi e innalzamento della qualità dell'istruzione, il processo evidenzia chiare difficoltà. Ne è prova il ragionamento che seguirà sulla valutazione che, come si è anticipato, fotografa la situazione dell'istruzione, dei problemi inerenti ai processi educativi e in generale al sistema formativo. Se riflettiamo più approfonditamente su come veniva intesa la valutazione fino a venti anni fa, non solo si comprende il non senso di talune affermazioni nostalgiche dei meccanismi selettivi passati difesi in nome della serietà della vecchia scuola, ma si capirebbe meglio il perché quel modo di concepire la valutazione nella odierna realtà metterebbe in seria discussione le acquisizioni scientifiche sulle caratteristiche umane e psichiche alla base della determinazione degli apprendimenti. Il concetto, ad esempio, di attitudine e la considerazione del ruolo della dotazione attitudinale nel direzionare il rendimento scolastico vengono messi in discussione logicamente di fronte all'imporsi di un nuovo orientamento di ricerca e di un coerente criterio scientifico di valutazione basato sulla volontà di superare concretamente discriminazioni sociali (Tzurriel, 2004). Sempre più oggi si impone l'impegno di ricercare nella valutazione l'equilibrio tra due tendenze che in passato si sono opposte: lo sviluppo dell'allievo nella sua totalità e l'acquisizione di conoscenze e capacità.

Il concetto di buona o limitata attitudine, messo in relazione stretta con il successo o l'insuccesso scolastico, dimostra quanto nel valutare si sia fatto ricorso a procedure inadeguate basate su principi ispiratori del tutto parziali. Sulla base dell'associazione tra dotazione naturale e rendimento scolastico viene da sé che chi è dotato corrisponde a chi ha successo negli studi. Viene da sé che non si ha in questo caso una sfasatura tra lo stile e la velocità di apprendimento dell'allunno con la scansione dei contenuti curricolari: i tempi dell'allievo coincidono con i tempi della scuola. Questa era la regola generalizzata: in altri termini, si negava che vi potessero essere differenze individuali nella velocità di apprendere i diversi contenuti. L'intervento educativo non conosceva differenziazioni, al punto che è facile dedurre come in relazione a un medesimo contenuto si sosteneva che alcuni apprendessero bene, altri mediamente bene e altri ancora non apprendessero. I meccanismi didattici indifferenziati erano consuetudine e corrispondevano all'idea di una omogeneità degli allievi di una classe: stesso livello intellettuale, stesse motivazioni allo studio, stesso riconosci-

mento della funzione dell'istruzione. Se quanto descritto trovava ragione nella scuola «dei pochi», ossia nella scuola in cui la frequenza era limitata a particolari fasce sociali, nella scuola attuale aperta a tutti non è accettabile. Oggi i programmi educativi si reggono sul principio che tutti debbano appropriarsi di contenuti ritenuti necessari, che tutti debbano essere motivati ad apprendere e, soprattutto, che tutti debbano essere condotti ad apprendere al livello più alto possibile. Alla volontà di garantire diritto all'istruzione a tutti va aggiunta la volontà di garantire a tutti pari diritto di riuscita formativa (Baldacci, 2005).

La curva descritta dalla distribuzione dei risultati scolastici nella scuola di un tempo faceva emergere che il maggior numero di allievi si andava a collocare nella larga zona mediana, quella della mediocrità, mentre i più si situavano alle estremità della curva. Dalle conseguenze di questo schema emergono due imperativi da cui è necessario ripensare le procedure valutative e formative: non vi è un livello generalizzabile di apprendimento che può ritenersi valido per tutti. Si tratterebbe di uniformare in maniera arbitraria le competenze: alcune competenze sarebbero considerate di base, dando per assodato che tutti i membri della società si ritroverebbero in determinati valori. Inoltre, lo schema riporta che la maggior parte degli allievi si colloca nella estesa fascia centrale, quella del rendimento mediocre. Ciò è in contraddizione con il fatto che l'unico livello di apprendimento che si può accettare è quello della padronanza piena dei contenuti ed è in contrasto con la tensione che tutti possano raggiungere potenzialmente i livelli di piena padronanza grazie a metodi appropriati. Altra deduzione che si può trarre dall'analisi della curva riguarda la constatazione di un problema: la maggior parte degli studenti riconosce come meta importante il garantirsi la promozione e costoro sanno che la promozione è assicurata non da una piena padronanza dei contenuti, ma dal raggiungimento di un livello minimo, quel livello che è garanzia di promozione. Il grado di conoscenze corrispondente a quel livello è limitatissimo: la sufficienza, se si pensa alla nostra scuola, indica davvero un livello molto basso di conoscenze possedute da un ragazzo. Queste non rappresentano un'acquisizione stabile che va a incrementare il patrimonio culturale personale, sono per lo più informazioni frammentarie.

La critica alla inutilità dell'istruzione che si traduce nella crisi della scuola, come istituzione incapace di garantire ciò di cui i giovani oggi hanno bisogno per l'inserimento sociale e la realizzazione personale, trova ragione nel denunciato scadimento qualitativo degli studi. Non è difficile constatare che dopo anni di studio di matematica, ad esempio, per molti è difficile andare oltre le operazioni; ancor di più si verifica quando pensiamo alle discipline classiche: dopo anni di studio, non si sa tradurre né si sa

usare la lingua. Si finisce con il sostenere generalmente che la scuola non «serve» a preparare i giovani per la società, si finisce con il dire che molte delle materie del curriculum sono inutili, che i saperi che la scuola trasmette non hanno alcuna utilità, che la scuola non sa rendere stabile acquisizione le conoscenze che si propone di trasmettere (Illich, 1970).

2. PEDAGOGIA, DIDATTICA E VALUTAZIONE

È evidente che la questione non può ridursi a simili proclami, sebbene non si possa nascondere la difficoltà nel contraddire le accuse di inadeguatezze mosse contro la capacità della scuola di rispondere ai bisogni di questo tempo. È altrettanto doveroso, tuttavia, non soffermarsi alla trattazione superficiale ma individuare le cause del problema scavando nelle zone più profonde. Nel caso in questione si tratta di conciliare il quantitativo con il qualitativo, ossia di ridefinire per un verso programmi di studio per adeguarli ai bisogni formativi concreti, per un altro verso ristabilire i criteri di valutare l'effettiva acquisizione dei contenuti. L'intera pratica didattica, dunque, diventa oggetto di revisione, con il fine specifico di ridurre gli insuccessi scolastici e di ridurre quella larga zona mediana della curva che raccoglie i livelli di sufficienza. Rigore della conoscenza e sviluppo della personalità si fondono nel lavoro di ripensare la funzione della valutazione. Cade in questo modo il valore riassuntivo di una valutazione al termine e indipendente dall'intero processo educativo, impostata su una raccolta di informazioni finali circa il rendimento dell'allievo, e si pone la necessità di raccogliere informazioni durante il processo stesso dell'apprendimento dell'allievo. L'apprendimento come processo *in fieri* deve essere accompagnato, anzi guidato, da continue verifiche in grado di condurre il processo nel suo divenire. Gli insegnanti e gli allievi hanno così conferme dell'andamento delle proprie attività, così da rivedere e correggere le procedure messe in atto, differenziando gli interventi grazie alle informazioni numerose circa gli stili di ciascuno.

Le condizioni precarie, esito di una valutazione terminale dell'attività didattica espressa con dei semplici voti, difficilmente rendono positivi i rendimenti scolastici. Osservando la situazione dalla parte degli allievi, la valutazione sommativa, ossia quella che arriva alla fine per accertare il livello di conoscenze raggiunte, non determina certo atteggiamenti sereni di fronte al giudizio che li vede protagonisti.

Se guardiamo con gli occhi dell'insegnante, si possono registrare assunzioni di comportamento diverse a seconda del modo in cui costoro si

trovano a valutare: se ci si riferisce al classico atteggiamento sanzionatorio tipico della valutazione vecchio stampo a carattere sommativo, chi valuta si trova a dare voti o tradurre in un giudizio riassuntivo un intero percorso di apprendimento dell'allievo. In questo caso, ciò che conta nella valutazione è la rilevazione del profitto sulla base di criteri ritenuti oggettivi. Questo è, tra le scale di misurazione degli apprendimento scolastici, il più semplice: non si tiene conto dei cosiddetti intervalli, ma si pone come obiettivo la constatazione di una conoscenza acquisita al termine di ampie unità didattiche. D'altro canto, proprio le critiche alla sterile valutazione, che limitava al massimo le possibilità di intervenire durante il processo di apprendimento e prevedere forme di recupero o, comunque, di revisioni per sanare le riscontrate lacune cognitive, ha determinato atteggiamenti di tipo a-valutativo, vere e proprie rinunce di valutare, caricando la misurazione di elementi e funzioni ad essa naturalmente estranei, come accade quando si attribuiscono cosiddette ragioni di stimolo: il voto rappresenterebbe per alcuni insegnanti la spinta a fare di più, a provare interesse per certi argomenti insegnati.

Ciò spiegherebbe la diversa attribuzione dei voti tra i primi mesi dell'anno scolastico e la fine dell'anno. All'inizio, infatti, l'insegnante per «motivare» allo studio gli allievi è portato a valutare il più realisticamente possibile, cercando di mantenersi stretto; nella valutazione di fine anno, invece, compare il parametro del «premiare la buona volontà». La valutazione tende a restituire quanto agli inizi dell'anno è stato tolto. Se ci spostiamo ad analizzare questa situazione-tipo con gli occhi dei ragazzi sottoposti a giudizio, emerge la ben nota denuncia che questi sollevano contro quelli che reputano a ragione o no casi di ingiustizia. Al di là dei casi particolari, la nota rilevante è la precarietà che accomuna le diverse forme utilizzate dagli insegnanti. Spieghiamoci meglio: la valutazione deve rispondere a due criteri essenziali, la validità e la fedeltà del giudizio che esprime (Beckers, De Bal, & De Landsheere, 1985; Giovannini, 1994). La valutazione sommativa, intesa come conclusiva, coincidente con il «dopo» di un processo di insegnamento e di apprendimento, solleva parecchie riserve. Pur riconoscendo a questo tipo di valutazione il merito di fornire indicazioni d'insieme sui risultati raggiunti e di renderli pubblici, ciò che nella realtà odierna la rende inadeguata è la necessità di prevedere le cosiddette fasi intermedie di valutazione. Infatti, questo approccio che ha caratterizzato la storia scolastica fino agli anni Settanta era basato su criteri meritocratici e selettivi dei «pochi migliori» (Cambi, 2011). La funzione regolativa, riconosciuta alla valutazione con la legge nr. 517 del 1977, rispondeva alla necessità di conciliare l'oggettività (data dalla misurazione degli apprendimento) e la soggettività del docente che valuta. Fermo restando che il modello valido in assoluto non esiste e che la valutazione è capacità legata a quella del programmare,

la questione merita di essere riletta secondo un alfabeto nuovo in grado di tener conto della pluralità delle forme riconosciute di riuscita, in grado di superare l'unicità di un modello, in grado di legarsi a un approccio pedagogico che valorizzi i rendimenti differenti, in grado cioè di rendere la scuola il luogo reale in cui non si stigmatizzi i più svantaggiati socialmente, ma ciascuno trovi il modo che gli è più proprio di riuscire.

La valutazione che viene a intervalli estesi di tempo, come quella che cade alla fine di un anno scolastico, rende impossibile l'intervento quando un allievo incontra ostacoli nell'apprendimento. Questi è lasciato solo a se stesso e difficilmente segue con risultati positivi l'insegnamento e il suo processo di apprendimento. Egli ha bisogno di sentirsi guidato, di essere confermato lungo la strada che sta percorrendo. L'insegnante, dal canto suo, si trova a non disporre di adeguate e abbondanti informazioni circa l'andamento del suo insegnamento e lo svolgimento dell'apprendimento degli allievi. Il voto che si trova a formulare è sicuramente poco realistico, è più che altro alterato, poco trasparente. Perde d'importanza, in questo modo, l'affidarsi a interrogazioni o compiti in classe, tanto quanto alle prove oggettive di profitto o ai noti test oggettivi, perché presuppongono una interpretazione univoca delle risposte degli esaminandi. Se in particolare le prove dette oggettive sono vantaggiose sotto il profilo metrologico, le lacune si riscontrano come negli altri casi per la scarsa efficienza sotto il profilo didattico. È l'atteggiamento di fondo, di insegnanti e di allievi, a dover mutare a favore di visione sulla valutazione e sulla intera attività didattica (De Landsheere, 1991).

Il momento valutativo deve farsi momento di assunzione di decisioni per progettare i successivi interventi educativi; per gli allievi esso deve rappresentare un momento orientato a migliorare le proprie capacità di apprendimento, in ultima analisi teso all'autovalutazione (Domenici, 2017). Non ha più senso l'idea di ricapitolazione, propria della valutazione sommativa, ma si entra nella dimensione della congruità, che vede la valutazione come processo teso a dare risposte significative e consone ai bisogni di crescita degli allievi (Bassotto, 1998).

Va evidenziato, inoltre, che la funzione di verifica della valutazione sommativa, in passato carica di implicazioni moralistiche e di posizioni ideologiche, riguardava in un certo senso esclusivamente l'allievo, deresponsabilizzando tutto il resto, metodo didattico, tecniche e strategie adottate. L'allievo era l'unico responsabile del successo o dell'insuccesso: ci si riferiva a concetti quali l'attitudine, la dotazione naturale, la provenienza sociale, come elementi di giustificazione di motivazione, buoni risultati scolastici, scarso rendimento e così via. Una prospettiva deterministica, come quella che abbiamo indicato, dà per scontato che chi appartiene a famiglie socialmente alte riesce negli studi perché ha interiorizzato la motivazione a

riuscire negli studi. Non solo: in questo quadro alla scuola non si riconosce alcuna possibilità di intervenire per compensare eventuali squilibri derivati dall'appartenere a famiglie socialmente svantaggiate.

Si trascura con una simile impostazione l'intreccio di elementi che determinano l'acquisizione di competenze cognitive inseparabili dalla dimensione relazionale, sociale, affettiva, psicologica di chi ha acquisito o è chiamato ad acquisire un apprendimento (Zanniello, 2010). Il successo negli studi e in generale nella vita adulta è sì connesso a competenze cognitive, ma è altrettanto legato a qualità affettive. Si pensi solo alla flessibilità come qualità oggi posta in prima fila tra quelle richieste a ciascuno per adattarsi a situazioni sempre diverse. Il problema è, dunque, complesso e la ricerca in ambito docimologico ha perseguito l'obiettivo specifico di individuare criteri di accertamento del risultato scolastico che, tuttavia, spesso risultano approssimativi perché non fotografano l'effettivo stato dell'arte (De Landsheere, 1973). Le tecniche valutative traducono, in altro modo, un quadro parziale e non prendono in considerazione i fattori della intera situazione educativa. È come sostenere che la valutazione procede indipendentemente dall'azione educativa. C'è invece, e deve essere considerata, una relazione tra l'una e l'altra, una relazione che, se giustamente sottolineata, pone le basi per dare luogo ad una reale funzione formativa della valutazione capace di tener conto delle caratteristiche tutte dei soggetti da valutare.

Appare chiaro, così, ancor più quanto anticipato a proposito del rendimento scolastico, che simboleggia un'area molto vasta in cui hanno incidenza le competenze dell'insegnante, la qualità dell'insegnamento, la qualità dell'apprendimento, le caratteristiche dei contenuti, le strategie seguite nell'insegnamento e nell'apprendimento, i fattori ambientali, i fattori psicologici determinanti dei modi e dei tempi in cui si realizzano gli obiettivi pensati (Vertecchi, 2012, 2016). I modelli tradizionali mostrano, alla luce del quadro evidenziato, una totale inadeguatezza rispetto alle caratteristiche dell'odierno sistema scolastico: come si è visto, il modo di accertare il profitto e il modo di attribuire voti o di esprimere giudizi esigono l'assunzione di funzioni rinnovate. La valutazione è sottoposta necessariamente a una revisione critica, sollecitata da esigenze avvertite dall'intero sistema scolastico. Di fronte alle richieste di un effettivo funzionamento del sistema da tradursi in concreta riuscita sia individuale che sociale, la valutazione deve saper essere strumento di garanzia della credibilità delle sue funzioni e di quelle dell'intero sistema formativo. Il principio di fondo dello slancio revisionistico parte dalla consapevolezza che l'attività didattica sia la risultante di aspetti diversi. Ancora oggi, tuttavia, la presa d'atto della necessità di rivedere il progetto educativo, nelle linee teoriche e nella pratica didattica, si risolve negli atteggiamenti noti del passato: accettazio-

ne di scarsi rendimenti scolastici, rassegnazione, rinuncia, esclusivo ricorso al tecnicismo, ideologiche letture tese a rilevare la scarsa credibilità per la scuola della valutazione. Vi è poi l'insistenza di alcune altre scuole di pensiero che attribuiscono una vera e propria funzione sociale alla valutazione, che dovrebbe mirare al raggiungimento di una statica uguaglianza, garantita dall'estensione generalizzata del diritto allo studio (Varisco, 2000).

3. LA VALUTAZIONE TRA PASSATO, PRESENTE E FUTURO

La valutazione che accerta il raggiungimento di determinati traguardi è definita sommativa. Come si è sottolineato, questa procedura colloca al termine dell'attività didattica il momento dell'accertamento e, soprattutto, attribuisce la responsabilità dell'esito, positivo o negativo, unicamente all'allievo, senza preoccuparsi di analizzare la validità dell'intervento. La valutazione formativa, emersa dopo gli anni '70 dalla volontà di rivedere criticamente i principi teorici e le tecniche della valutazione, guarda invece all'azione didattica, si preoccupa in altri termini di controllare il processo di apprendimento mentre questo si svolge e di intervenire per superare ostacoli o per migliorarlo. Tutto il sistema viene monitorato sulla base delle continue informazioni che giungono da esso e che consentono di ripensare procedure e mezzi utilizzati per raggiungere gli obiettivi educativi. La valutazione formativa si inserisce a pieno titolo nella programmazione didattica che rimette in discussione la struttura e gli scopi del sistema formativo. La validazione degli obiettivi didattici non è più finalizzata all'accertamento di conoscenze fissate secondo una rigida gerarchia, ridotti a unità didattiche.

La valutazione formativa mira, di contro, alla comprensione, a favorire l'iniziativa e a stimolare la progettualità individuale e di gruppo. Si attua un passaggio che si riguarda la valutazione ma che in generale segna una inversione di tendenza nel momento in cui si pone come fine di approdare a un apprendimento che si possa dire significativo. Cambia radicalmente il fine riconosciuto alla valutazione, muta il presupposto culturale, si inverte il modo di intendere la conoscenza e il processo di conoscenza. La valutazione non ha senso di esistere se finalizzata riduttivamente a registrare successi o insuccessi; proprio perché non deve solo sanzionare o approvare, non vi è alcuna spiegazione perché giunga alla fine di un'attività programmata. La valutazione formativa, che si propone di monitorare il processo di insegnamento/apprendimento insieme ai modi individuali e di gruppo con cui maturano gli apprendimenti, non può che avvenire *in itinere* (De Landsheere, 1971).

In questa prospettiva muta radicalmente la discussione circa la scelta degli strumenti di verifica. La stessa lezione o l'interrogazione, se ridefinite come momenti di discussione e di ripensamento degli argomenti studiati, svolgono una funzione che incide sul processo di formazione e trasformazione della persona. In questa prospettiva al centro agisce la dinamica della ricorsività dei processi formativi e dei processi cognitivi. La convinzione secondo la quale è fondamentale ritornare continuamente sugli argomenti studiati, come strategia per trattenere (*ad-prehendere*) i risultati acquisiti ed espanderne il significato con l'apporto di altri, rimanda a Dewey e rimanda in particolare al senso che costui ha conferito alla valutazione e alla verifica degli apprendimenti. La valutazione, come si ricava dal pensiero di Dewey, non mira al controllo delle capacità di un allievo di riprodurre quanto ha studiato: se così fosse, essa sarebbe «incidentale» (Dewey, 1939). Il tratto principale della funzione valutativa consiste nel verificare i progressi nella comprensione di quanto studiato. Non solo: «la materia mandata a mente» deve aver prodotto lo sviluppo di abiti mentali e di attitudini, quali la curiosità, l'abilità del riesame, l'apertura intellettuale (Dewey, 1910).

Questo nuovo modo di pensare la valutazione come momento formativo e come momento centrale dell'intero intervento educativo impone di dare altrettante nuove definizioni ad alcuni quesiti nodali. In modo particolare, le affermazioni a cui si è appena fatto cenno relativamente al cambiamento intervenuto nelle teorie pedagogiche e didattiche, esigono di chiarire alcuni punti importanti sintetizzabili nel «cosa» valutare, nel «come» valutare e nel «perché» valutare.

Facile constatare che i tre quesiti trovano risposta reciprocamente, ciascuna domanda si spiega in funzione e in virtù delle domande e delle risposte delle altre. Il problema delle competenze non può slegarsi dalla questione degli obiettivi della formazione. È finalità dell'educazione, infatti, la trasmissione alle giovani generazioni delle conoscenze ed è al tempo stesso questo argomento connesso al tema della qualità dell'educazione. In termini di diritto riconosciuto a ciascun individuo, la scuola deve assicurare a tutti senza distinzione un'educazione di qualità: in questo senso tutti hanno il diritto di ricevere l'educazione di cui hanno bisogno. Sono le istituzioni educative a dover garantire a ciascun individuo una pluralità di possibilità per acquisire le abilità fondamentali finalizzate alla realizzazione individuale e sociale. È importante, inoltre, che la prospettiva e il quadro delle aspettative per la realizzazione devono essere ben definiti. Il che si traduce in ambito didattico nel problema della elaborazione dei *curricula* deputati a riassumere l'intento di un programma nazionale uniforme a tutti gli alunni (obiettivi generali in cui una nazione si rispecchia) e la volontà/necessità di un programma specifico locale (obiettivi perseguiti da comuni-

tà locali). Il curriculum così inteso deve possedere il carattere della flessibilità, della adattabilità (De Landsheere, 1994).

Quando si parla di competenze, si apre un argomento su cui l'opinione degli specialisti non è sempre in accordo. Inoltre, la questione delle competenze necessarie alle giovani e nuove generazioni e di cui la scuola deve farsi carico di assicurare a un'utenza sempre più variegata è tema difficile e tuttora aperto. Iniziamo con il chiarire come possa essere definita una competenza. Una definizione per lo più condivisa ritiene che la competenza sia una conoscenza specifica di una materia o, meglio, una abilità riconosciuta. È competente chi conosce bene una data cosa e riesce a svolgere un determinato compito in maniera soddisfacente. Nel valutare i risultati ottenuti, si ritiene competente il ragazzo in grado di applicare praticamente le conoscenze acquisite. Ci si aspetta che questo stesso allievo sia capace di trasferirle anche negli studi successivi o nella vita quotidiana (Albanese, Doudin, & Martin, 2003; Bobbio & Calidoni, 2009). Britell (1980), stabilendo una distinzione tra competenza ed eccellenza, ha definito la competenza educativa come «il livello di prestazione necessario ai cittadini per funzionare nella società che appartiene loro». In tal senso l'aspetto educativo, dunque scolastico, e la dimensione sociale sono in stretta relazione: il livello minimo di una competenza varia a seconda della realtà sociale che la definisce.

Alla base vi è il principio secondo cui le conoscenze e le competenze di cui si ha bisogno si specificano in funzione delle categorie di tempo e di luogo: in alcuni tempi si valutavano come competenze minime il saper leggere, scrivere e far di conto. Nel 1975 negli Stati Uniti la commissione «lettura» della National Academy of Education stabiliva che il livello minimo di lettura richiesto ad un adulto fosse quello dell'ultimo anno della scuola superiore (Carrol, & Chall, 1975). Negli anni successivi negli Stati Uniti, ma anche in altre nazioni, la tendenza è stata quella di innalzare il livello minimo e ritenendo importante che l'istruzione mirasse a sviluppare capacità intellettuali più alte. Ci si è spinti anche oltre, ritenendo competenze minime non solo quelle intellettuali ma anche capacità affettive, come la disposizione ad aprirsi a punti di vista altri, ad apprendere dagli altri, alla creatività.

Neil Postman (2004), riprendendo la riflessione sull'educazione a distanza di vent'anni dalla pubblicazione del suo ultimo lavoro su questo argomento e mosso dalla volontà di indagare le ragioni dell'agonia formativa riconosciuta alla scuola, ribadisce con forza l'urgenza di riportare il discorso nell'alveo dei fini. Punto di partenza è la constatazione della eccessiva importanza data oggi al problema «ingegneristico» dell'istruzione, ossia alla questione tecnica degli strumenti attraverso cui realizzare il programma didattico. Ancora una volta il problema di come si realizza l'apprendimento viene ridotto, inteso semplicisticamente come se l'apprendimento fosse

un'abilità tecnica, un procedimento meccanico e lineare. Ciò che, invece, deve interessare è il capire come un apprendimento possa tradursi nella mente dei giovani in qualcosa di più di un concetto *tout-court*. Interessa, in altri termini, che l'apprendimento di una materia renda quei giovani persone diverse grazie a quanto hanno studiato e hanno imparato. Può dirsi competente, afferma J. Raven, una persona che «non è solo potenzialmente capace di fare delle cose, ma ha anche voglia di farle. Ha piena fiducia in sé per farle. Mobilita effettivamente le sue risorse per farle. La società è piena di adulti abili e istruiti ... perfettamente incompetenti, e purtroppo è il caso anche di molti alunni» (Raven, 1985, p. 91).

L'analisi di Postman, seguendo la prospettiva emersa da un noto aforisma di Nietzsche «Chi ha un *motivo* per vivere può affrontare qualsiasi *situazione*», muove da una idea di fondo: «Perché la scuola abbia un senso, i giovani, i loro genitori e i loro insegnanti devono avere un dio da servire, o, ancora meglio, diversi dei. Se non ne hanno nessuno, la scuola è inutile» (Bruni, 2016).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Albanese, O., Doudin, P.-A., & Martin, D. (2003). *Metacognizione ed educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione?* Trento: Erickson.
- Bassotto, I. (1998). Scuole che si valutano. *Il Maestro*, AIMC, 3.
- Bauman, Z. (1999). *In search of politics*. Cambridge: Polity Press.
- Beckers, J., De Bal, R., & De Landsheere, G. (1985). *Come formulare giudizi di valutazione didattica. La costruzione di scale descrittive*. Teramo: Giunti & Lisciani.
- Bloom, B. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bloom, B. (1980). *All our children learning: A primer for parents, teachers, and other educators*. New York: McGraw-Hill.
- Bloom, B., Hastings, J. T., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bloom, B., Madaus, G. F., & Hastings J. T. (1981). *Evaluation to improve learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bobbio, A., & Calidoni, P. (a cura di). (2009). *Tra pedagogia e didattica. Verso una nuova cultura della formazione*. Roma: Armando.
- Bonetta, G. (1997). *Storia della scuola e delle istituzioni educative. Scuola e processi formativi in Italia dal XVIII al XX secolo*. Firenze: Giunti.

- Britell, J. K. (1980), Competence and excellence: The search for an egalitarian standard, the demand for a universal guarantee. In R. M. Jaeger & C. K. Tittle (Eds.), *Minimum competency achievement, testing* (pp. 23-39). Berkeley: McCutchan.
- Bruni, E. M. (2015). Il senso dell'agire educativo e la formatività della relazione. *Paideutika*, 21(11), 53-72.
- Bruni, E. M. (2016). Educazione e affettività. Per una pedagogia del desiderio. In E. M. Bruni (a cura di), *Modi dell'educare* (pp. 49-82). Lanciano: Carabba.
- Cambi, F. (2011). *Il '68: una rivoluzione culturale tra pedagogia e scuola*. Milano: Unicopoli.
- Carrol, J. B., & Chall, J. S. (1975). *Toward a literate society*. New York: McGraw-Hill.
- De Landsheere, F. (1973). *Elementi di docimologia*. Firenze: La Nuova Italia.
- De Landsheere, G. (1971). *Evaluation continue et examens. Précis de docimologie*. Bruxelles: Labor.
- De Landsheere, G. (1994). *Le pilotage des systèmes d'éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- De Landsheere, V. (1991). *Far riuscire, far fallire. La competenza minima e la sua valutazione*. Roma: Armando.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Chicago: D.C. Heath & Co.
- Dewey, J. (1939). *Theory of valuation*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Domenici, G. (2017²⁴). *Manuale della valutazione scolastica*. Roma - Bari: Laterza.
- Giovannini, M. L. (1994). *Valutazione sotto esame*. Milano: Mondadori.
- Illich, I. (1970). *Deschooling society*. New York: Harper & Row.
- Milani, L. (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: LEF.
- Pati, L. (a cura di). (2012). *Sofferenza e riprogettazione esistenziale. Il contributo dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Pellerey, M. (1994). *Progettazione didattica. Metodi di programmazione educativa scolastica*, Torino: SEI.
- Postman, N. (2004). *La fine dell'educazione. Ridefinire il valore della scuola*. Roma: Armando.
- Raven, J. (1985). *Opening the primary classroom*. Edimburg: Scottish Council for Research in Education.
- Santelli Beccagato, M. L., & Varisco, M. B. (2000). *Docimologia. Per una cultura della valutazione*. Milano: Guerini.
- Susi, F. (a cura di). (2012). *Educare senza escludere. Studi e ricerche sulla formazione*. Roma: Armando.
- Tzurriel, D. (2004). *La valutazione dinamica delle abilità cognitive*. Trento: Erickson.
- Varisco, M. B. (2000). *Metodi e pratiche della valutazione. Tradizione, attualità, nuove prospettive*. Milano: Guerini.

- Vertecchi, B. (2012). *Parole per la scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Vertecchi, B. (2016). *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*. Milano: FrancoAngeli.
- Weeden, P., Winter, J., & Broadfoot, P. (2009). *Valutazione per l'apprendimento nella scuola. Strategie per incrementare la qualità dell'offerta formativa*. Trento: Erickson.
- Zanniello, G. (2010). Dalla pedagogia della persona alla didattica per la persona. In C. Cicatelli & S. G. Malizia (a cura di), *La scuola della persona* (pp. 11-30). Roma: Armando.

RIASSUNTO

In questo articolo l'indagine ruota intorno alla rilettura della valutazione, analizzando il superamento dell'idea di valutazione come momento al termine di un processo, concentrando l'attenzione sulla necessità di ripensare l'intera attività didattica grazie a una nuova coscienza circa l'uso consapevole degli strumenti di valutazione, della definizione delle finalità della verifica, della coerenza di queste ultime con gli obiettivi generali dell'educazione e con le scelte operate a livello sociale e politico. La riflessione si serve della nuova direzione della ricerca educativa, emersa a seguito dell'affermazione di una nuova epistemologia e della crisi della razionalità tecnica che regolava il pensare/ fare formazione. La questione della valutazione contiene in sé un fascio di altre questioni afferenti alle pratiche formative, alle competenze, alla trasferibilità delle medesime nei diversi contesti e, in modo particolare, all'organizzazione del sistema educativo. In questo modo, la valutazione gioca un ruolo significativo nella formazione delle attuali generazioni, in relazione con il ruolo della pedagogia come sapere che riflette sui processi formativi degli attuali soggetti, fotografati nei loro reali tratti e non secondo parametri idealizzati.

Parole chiave: Cultura pedagogica; Modello educativo; Processo formativo; Realizzazione umana; Valutazione.

How to cite this Paper: Bruni, E. M. (2018). La valutazione vista da lontano: lo sguardo della pedagogia generale (II) [Evaluation viewed from a distance: The vision of general pedagogy (II)]. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 18, 399-413. DOI: <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-018-brun>