

MARIO
VIGLIETTI

La dinamica "orientativa" della valutazione

Partendo dalla constatazione dell'impatto che la valutazione scolastica ha sulle motivazioni ed il concetto di sé degli studenti, tanto che il modo di valutare può trasformarsi in una componente del modo di apprendere e di acquisire competenza da parte dell'alunno, l'articolo analizza il rapporto tra la capacità ad apprendere e quella di far apprendere, il valutare come via per far studiare alla ricerca di un metodo didattico soddisfacente, che consenta di stabilire principi metodologici d'attivazione nello studio.

PREMESSA: L'IMPATTO DELLA VALUTAZIONE SCOLASTICA SULLE MOTIVAZIONI ED IL CONCETTO DI SÉ DEGLI STUDENTI

La valutazione scolastica dell'apprendimento sembra avere una significativa incidenza sulle *spinte motivazionali* degli alunni e sulle rispettive aree del *concetto di sé* (caratteristiche relativamente stabili influenzanti il seguito della scolarità), ad eccezione dell'apprendimento della matematica, per il quale sembra aver maggior peso motivazionale la constatazione dell'effettiva riuscita dell'alunno.

Da queste conclusioni generali di una recente ricerca, condotta presso l'Università cattolica di Lovanio¹, prendiamo lo spunto per alcune considerazioni *operative* in vista di possibili interventi promozionali diretti a valorizzare *correttamente ed efficacemente i vari tipi di valutazioni scolastiche*, sulle effettive risorse degli alunni, ai fini orientativi di promuovere la maturazione del processo di scelta finale.

¹ GALAND Benoit e GREGARIE Jacques "L'impact des pratiques scolaires d'évaluation sur les motivations et le concept de soi des élèves", in "L'Orientation Scolaire et Professionnelle", 2000, 29, n° 3, pp. 431-452.

A questo scopo, in particolare:

a) Occorre rendersi conto dei tipi di motivazione che spingono gli individui ad apprendere, perché è principalmente dai fini che l'individuo si propone di raggiungere, che dipende la perseveranza o meno in un dato apprendimento.

Ad esempio, se l'individuo intende accrescere il patrimonio delle sue conoscenze e competenze per raggiungere un dato livello di formazione e perfezione personale, è chiaro che sarà mosso da una finalità qualitativamente diversa da quella di un individuo che intenda perfezionare le sue conoscenze e competenze anteriori, in vista di consolidare la sua superiorità su altri, per ottenere vantaggiosi apprezzamenti di competenza ed evitare valutazioni negative

Si tratta, nel primo caso, di: orientamento ad un *apprendimento culturale personale* per accrescere conoscenze e competenze; nel secondo caso, d'orientamento ad un *apprendimento operativo* in funzione di una competenza professionale esecutiva.

In conclusione, solo i tipi di valutazione che sapranno sintonizzarsi specificamente sulle finalità che l'individuo si propone, contribuiranno a mantenerne viva la motivazione ad apprendere

Si tenga inoltre presente che si riscontrano anche tendenze motivazionali dirette ad *evitare l'impegno all'apprendimento*, che inclinano il soggetto a fare il minimo possibile, per evitare fatica e responsabilità (orientamento all'apprendimento *puramente passivo*); anche in questi casi uno stile adatto di valutazione potrà contribuire a far cambiare questa tendenza. (Ne parleremo in seguito). Inoltre

b) Occorre valutare le relazioni esistenti tra questi tipi di motivazione e le altre eventuali variabili concomitanti: cognitive, affettive e comportamentali.

La disponibilità all'apprendimento, infatti, è positivamente associata anche alla credenza che la riuscita scolastica debba collegarsi all'interesse, all'impegno e volontà di capire e di collaborare; a strategie d'autoregolazione nel trattamento dell'informazione, alla credenza che la riuscita sia legata essenzialmente alle capacità intellettive e di competizione, alla volontà di affermarsi e di non cedere di fronte agli ostacoli, al permanere della stima verso il sapere e l'esperienza applicativa, al tipo d'autostima, alla convinzione che il successo è essenzialmente da collegarsi a fattori interni al soggetto e non a cause accidentali esterne (tendenza ad evitare l'impegno) e ad altre molteplici variabili, sia soggettive sia ambientali.

*In conclusione: una valutazione scolastica che tenga conto della prestazione dell'alunno sullo sfondo delle motivazioni e delle variabili che favoriscono il suo apprendimento, diventa una delle premesse che condizionano in lui il formarsi di un **corretto concetto di sé** e, conseguentemente, anche di una sicura presa di coscienza della validità delle proprie scelte di studio o di lavoro.*

È appunto questo il motivo che fa porre in primo piano all'insegnante-orientatore, la ricerca di modalità valutative che, valorizzando *gli stili d'apprendimento* d'ogni alunno, ne consolidino le motivazioni ad apprendere in funzione di un'originale strutturazione della sua personalità di studente e di futuro cittadino, interiorizzandola in uno **specifico e corretto concetto di sé** relativo alle sue possibilità d'apprendimento e di riuscita professionale.

Queste modalità valutative che stanno alla base dell'apprendimento e del consolidarsi del concetto di sé acquistano *gradualmente* la loro efficacia con il progressivo stabilizzarsi del tipo di *consonanza relazionale e conoscitiva tra docenti ed alunni*, sia relativamente al fine di accrescere il patrimonio delle conoscenze a scopo culturale o di perfezionare specifiche abilità operative in un dato settore di lavoro, sia di favorire ambedue le finalità.

Sono varie le ricerche, a questo riguardo, che evidenziano l'importanza del ruolo delle suddette valutazioni sul significato motivazionale che gli alunni attribuiscono al loro ambiente scolastico. Secondo il Crooks (1988)² ad esempio, in seguito ad una rassegna di studi sull'impatto delle pratiche valutative, riferisce che *"la valutazione scolastica influenza gli allievi su parecchi fronti. Per esempio, guida i loro giudizi su ciò che è importante apprendere, influenza la loro motivazione e la loro competenza percepita, struttura il loro approccio e la loro pianificazione dello studio (...), consolida l'apprendimento e influisce sullo sviluppo di strategie ed abilità d'apprendimento duraturo. Sembra essere una delle forze più potenti influenzanti l'educazione"*

Ne risulta, pertanto, che anche **il modo di valutare può trasformarsi in una componente che sta all'origine del modo di apprendere e di acquisire competenza da parte dell'alunno, e contribuire così allo stabilizzarsi del suo "stile d'apprendimento"**.

Ne avremo un chiaro riscontro analizzando il rapporto tra la capacità di apprendere e quella di far apprendere.

1. RAPPORTO TRA LA CAPACITÀ AD APPRENDERE E QUELLA DI FAR APPRENDERE

Leggiamo un interessante inserto di Papert S. sulla centralità che oggi ha assunto *il saper apprendere*: "Fino a non molto tempo fa, e ancor oggi, in molte parti del mondo i giovani imparavano a fare cose che poi tornavano loro utili nel lavoro per tutta la vita. Attualmente però, nei paesi industrializzati, la maggior parte delle persone svolge lavori che al momento della loro nascita non esistevano nemmeno. Ormai la qualità più importante di una persona, quella che determinerà anche la sua vita futura, è divenuta la capacità di apprendere *nuove nozioni*, assimilare nuovi concetti, valutare nuove situazioni, affrontare l'imprevisto. E questo sarà ancora più vero in futuro: **la capacità di competere con gli altri è la capacità di apprendere.**

² CROOKS, I.J. (1988), *The impact of classroom evaluation practices on students*, in "Review of Educational Research", 58, pp. 438-481.

Ciò che vale per i singoli individui, vale ancora di più per le nazioni. Nel mondo moderno la forma competitiva è direttamente proporzionale alla sua capacità d'apprendimento; vale a dire una combinazione delle capacità d'apprendimento dei singoli individui e delle istituzioni create dalla società"³.

Però quale capacità di apprendere?

È chiaro che la capacità ad apprendere, come per tutte le altre capacità, necessita di un adeguato processo di formazione che la trasformi in una specifica "competenza" personale ad affrontare i nuovi compiti che la vita va man mano proponendo a ciascuno.

Il che implica, a sua volta, la definizione di questi compiti e del perché della loro scelta tra i tanti proposti o proponibili. Allora: **quale competenza formare, come formarla e perché?** E soprattutto: **da dove iniziare?**

La domanda è ampiamente giustificata dalle *situazioni problematiche di partenza* specialmente all'inizio del ciclo della scuola secondaria, di fronte alle situazioni di *demotivazione e d'insuccesso* al termine della formazione di base (mediamente oltre il 35%), quando, teoreticamente, ci si dovrebbe aspettare almeno un 75% d'esiti positivi, tali da permettere programmazioni formative adeguate al livello di formazione superiore da intraprendere.

Questi giovani ai quali "la scuola non interessa più" rappresentano "una vera sfida educativa per una scuola che vuole essere al servizio di tutti. Nonostante l'impegno quotidiano di moltissimi insegnanti... sono ancora molti gli alunni che vivono con profondo malessere i tradizionali ritmi scolastici, che dimostrano un diffuso disimpegno per le attività di studio e che sovente mettono in luce comportamenti ed atteggiamenti non idonei ai normali parametri di convivenza relazionale che l'esperienza scolastica impone..."⁴.

"Pur essendo in possesso di potenzialità cognitive sufficienti, alcuni alunni non riescono ad adattarsi ai normali schemi delle proposte formative curricolari, non studiano, entrano in conflitto con l'istituzione scolastica e con gli insegnanti e, di conseguenza, per loro, arriva la bocciatura e facilmente anche l'abbandono degli studi (*drop-out*).

Si tratta, in pratica, di soggetti che necessitano d'esperienze scolastiche che vadano al di là delle normali attività tradizionali d'insegnamento dove il perno della vita scolastica risiede ancora sulla trasmissione cattedratica di conoscenze teorico-culturali, sulle sollecitazioni cognitive astratte e sullo studio per l'interrogazione e promozione.

Ne consegue che per questi soggetti *difficili da motivare*, sia urgente:

- a) il bisogno di una *proposta formativa alternativa*, fondata su processi relazionali profondi tra insegnante ed allievo e su un'impostazione del programma didattico dove si privilegi la sfera operativo-concreta come mezzo, strumento trasversale d'impegno cognitivo personale;

³ PAPERT S. *I bambini e il computer*, Ed. Rizzoli, Milano, 1994.

⁴ D'ALONSO LUIGI, *Linguaggio, comportamento ed apprendimento. I messaggi dell'alunno al quale la scuola non interessa più*, in "Difficoltà di apprendimento in preadolescenza ed adolescenza", (a cura di Mariateresa CAIRO e Rita SIDOLI), Vita e Pensiero, 1994, Milano, pp. 115-117.

b) e di soddisfare il bisogno che hanno di *mettere in movimento il proprio corpo* in una maniera finalizzata costruttiva, di potere eseguire anche lavori manuali per potere espletare il loro senso di industriosità.

Hanno l'esigenza di effettuare attività che appaghino il loro senso di *competenza* e dove possono sperimentare finalmente il successo... fattore indispensabile per appagare il desiderio, più che legittimo, di sentirsi persone efficaci e valide" ⁵. Il biennio della secondaria dovrebbe soddisfare questa esigenza.

Come procedere, allora, per promuovere il bisogno profondo di ognuno di essere "qualcuno capace di affermarsi positivamente e con successo" nella vita? Da dove iniziare?

Innanzitutto cominciamo col valorizzare *la ricchezza educativa del valutare* e, in secondo luogo, con l'affrontare almeno due delle cause degli insuccessi scolastici, quali, ad esempio, *l'incapacità a studiare (riferita agli alunni)* e *l'incapacità a far studiare (riferita agli insegnanti)*.

2. IL VALUTARE COME VIA PER FAR STUDIARE

Il **valutare**, nell'ottica dello sviluppo promozionale della persona, rappresenta l'impegno formativo che sta alla base di tutta la formazione e di tutta l'azione pedagogica, culturale e didattica della scuola.

Saper valutare è un'abilità che richiede studio, tempo ed esperienza, ma soprattutto una grande sensibilità pedagogica nel percepire più che quello che la persona è, *quello che può essere o diventare*, se opportunamente coinvolta nell'impegno della sua formazione e di accrescimento delle sue potenzialità in quanto *persona originale, libera ed indipendente*, che si appresta ad inserirsi nella vita, più che acquisire un titolo o un diploma.

Evidentemente, l'insegnamento tende per sua natura a far apprendere conoscenze ed abilità che diano a ciascuno quelle strutture operative di base necessarie al suo progresso culturale e tecnico. Questo fine, tuttavia, non si potrà conseguire che a condizione di dare a ciascuno una *differenziata possibilità* di caratterizzarsi secondo le sue doti personali distintamente dagli altri, come tipo a sé, nella situazione oggettiva e soggettiva in cui si trova, in modo che possa prendere a cuore ciò che fa, in quanto sente che *può essere di più di quello che è*, e che fa una cosa che gli serve per un traguardo a lui possibile.

È qui appunto che l'impegno valutativo trova la sua necessaria collocazione.

Ci ricorda, al riguardo, il Calonghi ⁶ che "l'educatore che si affianca ad un alunno per guidarne la crescita, cercherà anzitutto di conoscerlo, di farsi un'idea dei fattori che hanno agito e di quelli che continuano ad agire su di lui, in tutte le variabili significative della situazione.

⁵ D'ALONSO Luigi, o. c. p. 117.

⁶ CALONGHI Luigi, *La valutazione*, Ed. "La Scuola", Brescia, 1976, p. 14.

Badando alla *situazione di partenza* e allo scopo (*la maturità umana*) cui vuole giungere, stabilirà concretamente il percorso e le tappe intermedie: prevederà una serie ordinata di sforzi da parte del candidato e lo coadiuverà con quei contenuti, quei metodi e quelle situazioni, ecc. che riterrà più adatti ed efficaci".

A questo fine, sembra logico che si debba instaurare, tra educatore ed alunno, **un rapporto di mutua trasparenza e fiducia**, in un clima di comprensione e di simpatia vicendevole, come premessa perché *la mutua valutazione discente-docente*, possa effettivamente diventare *fattore educativo*.

Si riscontra, tuttavia, che questo rapporto non di rado si basa su **un equivoco**: l'insegnante ritiene per scontato di essere accettato, sia come persona sia come guida al conseguimento dei valori culturali, e quindi si senta autorizzato a far valere alcune *sue regole disciplinari personali*, a rimproverare chi non studia o si comporta male, ad elogiare l'alunno diligente, ad intervallare momenti di lavoro intenso con pause di sollievo (di varia natura e lunghezza), a verificare con interrogazioni o compiti in classe (anche senza preavviso), se si è studiata od appresa la lezione, e così via.

Da parte degli alunni, invece, quest'accettazione, specie quando la loro estrazione sociale è molto diversa da quella dell'insegnante, è per lo più limitata ad una stretta minoranza. La maggior parte è naturalmente propensa a vedere nell'insegnante "una persona che non è dei loro e che non crede nelle stesse cose in cui loro credono; però è una persona che ha potere su di loro e da cui loro dipendono per la conquista del "pezzo di carta", del titolo di studio, visto come un valore di tipo pratico, estrinseco ai valori culturali"⁷.

C'è il pericolo, a questo punto, che s'instauri il meccanismo della *captazione della benevolenza* dell'insegnante per ottenere con il minimo sforzo il suo apprezzamento, esibendo conformismi e diligenza, presentando compiti copiati o trovando facili scusanti per giustificare l'impreparazione. Questo conformismo (detto in gergo "*violinismo*"), d'altra parte, determina nel gruppo dei pari, che spesso hanno esigenze contrastanti a quelle dell'insegnante, una chiara ostilità a chi vi si adegua oltre i limiti della cosiddetta "*norma della mediocrità*", in quanto suscita nell'insegnante maggiori aspettative e pretese nei confronti di tutto il gruppo. Ne consegue il pericolo dell'emarginazione degli alunni che si adeguano alle stimolazioni dell'insegnante (percepito come esoso e non comprensivo), e, in virtù della norma di mediocrità, anche la possibilità di far appiattare il rendimento dell'intera scolaresca.

Per evitare allora che il rapporto docente-discente non diventi puramente tecnico, bisogna dare alla valutazione la caratteristica di un "*servizio*" (che sia percepito come tale dall'allievo), cioè diretto essenzialmente al suo miglioramento, senza sovrastrutture d'interessi personali, senza implicite difese o volontà d'affermazione o di dominio, orientato unicamente a creare in lui fiducia e sicurezza nelle sue possibilità d'apprendimento.

Gli allievi debbono accorgersi che essi "*contano*" non solo come tali, ma anche come "*amici*", con cui poter collaborare per la loro formazione umana, culturale e sociale.

⁷ Op. cit., p. 23.

Non è impresa facile, ma è *essenziale* per ciascun docente, perché non basta “sapere” per insegnare; bisogna prima **“aver appreso l’arte di farsi amare”** se si vuol riuscire a **“valutare”** (e conseguentemente valorizzare) anche tutte quelle potenzialità “nascoste” che solo l’interesse e l’amore alla persona dell’alunno, possono aver fatto emergere.

Ora, se è vero che è dal come una persona si sente valutata che dipende *il tipo e la possibilità del suo cambiamento*, è dal sapere *correttamente* valutare che dipende principalmente il progresso della persona. Valutare e educare diventano, in questo caso, sinonimi *d’educazione alla vita*, attraverso le vie dell’apprendere.

Non è solo dal *saper valutare* in consonanza con le esigenze dell’alunno, che dipende la buona riuscita di un percorso scolastico, ma anche dall’attuazione di un’efficace *metodologia didattica*, modellata sugli allievi, e dalla promozione di *metodi di studio* a loro adatti. Parliamone.

3. LA RICERCA DI UN METODO DIDATTICO SODDISFACENTE.

Tra le molte cause ipotizzate per spiegare il deludente fenomeno della *demotivazione allo studio e del conseguente abbandono scolastico*, ne prendiamo in considerazione due:

- una definita come *“incapacità a studiare”* e quindi ad apprendere (riferita agli alunni) e
- una definita come *“incapacità a far studiare”* (riferita agli insegnanti).

Queste due incapacità rivelerebbero che la causa preponderante dell’insuccesso sarebbe in gran parte da rapportarsi alla *mancaza di metodo e di motivazione tanto nell’insegnare*, da parte dei docenti, che *nello studiare*, da parte degli alunni.

Probabilmente, **nel docente**, la preoccupazione d’insegnare *con precisione e completezza* la propria materia potrebbe avergli fatto mettere in secondo piano quella dell’insegnare *sul come fare a studiare* i contenuti esposti, rendendoli concreti e applicabili alla vita; e **nell’alunno** avergli causato noia per l’astrattezza o complessità di un insegnamento non ancorato alle sue aspettative.

In realtà, è dal modo d’insegnare che si trasmette un metodo d’apprendimento.

È risaputo che ogni insegnante tende naturalmente a far ripercorrere all’alunno le stesse tappe che egli ha percorso per assimilare quei concetti e quelle tecniche che intende trasmettere.

S’insegna come si è appreso e d’altra parte, s’impara a studiare dal come ci viene insegnato.

È legittimo allora chiedersi: se una delle probabili cause dell’insuccesso scolastico è da collegarsi, almeno in buona parte, ad una mancanza di metodo di studio nell’alunno, ciò non potrebbe anche dipendere da una deficiente metodologia dell’insegnare da parte dei docenti?

Per dare una risposta a quest'interrogativo, ci serviamo di un confronto tra vari tipi di rapporto didattico insegnante-alunno, quali

- il tipo d'insegnamento ed apprendimento fatto per "far ripetere l'appreso" (nello stesso modo e con le stesse espressioni con cui è stato trasmesso), e
- il tipo d'insegnamento ed apprendimento fatto per "far capire l'appreso" (attraverso confronti di posizioni diverse che evidenzino la verità dell'appreso).

a) Tipi di rapporto docente-alunno.

Il rapporto detto "Tradizionale".

L'insegnante opera come "trasmettitore d'informazioni". È esperto nella sua materia e la espone agli alunni collettivamente cercando di accattivare al massimo la loro attenzione. Gli alunni danno prova d'assimilazione corretta attraverso un "compito" o una "risposta orale", che vengono poi valutati singolarmente dall'insegnante. Il buon esito o l'insuccesso trovano, infine, la loro gratificazione o punizione, nel "voto-valutazione" dell'insegnante.

In schema: MATERIA \implies INSEGNANTE \implies ALUNNO

In questo rapporto, c'è una diretta dipendenza affettiva ed intellettuale dell'alunno dall'insegnante e l'apprendere consiste nel sapere riferire esattamente quanto è stato esposto (possibilmente addirittura con le stesse parole) per avere il massimo di gratificazione nel voto.

È questo il classico esempio dell'imparare come "apprendimento a ripetere".

L'iniziativa del soggetto è orientata alla fedeltà della riproduzione più che alla comprensione verbale personale di ciò che è stato appreso.

L'alunno crede di sapere quando sa ripetere bene la lezione sentita e studiata.

Il rapporto personalizzato

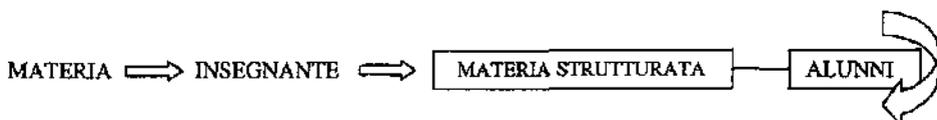
La lezione è impostata come risposta ad un problema cui si dà una soluzione che potrebbe anche non essere l'unica possibile.

L'informazione collettiva è gradualmente verificata attraverso la reazione degli alunni alle spiegazioni e alle domande dell'insegnante che, con questo tipo d'interazione, intende coinvolgere l'iniziativa di ognuno nella ricerca delle risposte o delle domande, logicamente conseguenti o possibili, relativamente alle problematiche esposte.

È questo un atteggiamento didattico che tende a far sperimentare direttamente la verità di quanto si è asserito, ricorrendo ad esemplificazioni immediatamente verificabili attraverso vari accorgimenti, tipo: sussidi audiovisivi, esercizi su schede graduate in difficoltà, lavori di gruppo, accostamenti con fatti concreti, allo scopo di "far personalizzare" la nuova conoscenza acquisita.

È questo un tipico esempio dell'“**imparare per comprendere**”

La materia insegnata è rivissuta dall'insegnante *insieme agli alunni*, in graduali sequenze di difficoltà da superare secondo il ritmo d'apprendimento della classe o dei singoli allievi impegnati nel lavoro di gruppo.



Il rapporto integrato: esposizione, individualizzazione, comunicazione

Non basta sapere nella vita. Occorre anche sapere comunicare quello che si sa, in modo adeguato, sia lessicalmente con la terminologia specifica, sia comprensibilmente con espressioni basate su terminologie anche dialettali, che rendano facilmente comprensibile l'idea espressa.

Il sapere comunicare con chiarezza e comprensibilità è la controprova del sapere assimilato.

Un apprendimento “integrato” di un sapere verificato nel confronto con altri (interazione) e chiaramente comunicato (capito), rappresenta l'esempio tipico dell'“**apprendere per saper interagire**”.



b) Atteggiamenti derivanti dai diversi tipi di rapporto

Il raffronto dei tre tipi di rapporto, mentre orienta la riflessione sulla validità e sul tipo dell'impegno didattico, ci fa anche comprendere il probabile motivo del sorgere di vari atteggiamenti problematici assunti dagli allievi nello studio. Ne ricordiamo alcuni:

Atteggiamenti fotocopia

Studiare è l'equivalente del ripetere esattamente quello che si è sentito o quello che è scritto nel libro di testo, indipendentemente dai giudizi di valore o da agganci a problemi pratici o teorici da risolvere. L'interesse principale è il bel voto, o la bella figura, o il premio, o il far contenti i genitori, ecc.

Tale tendenza è il chiaro frutto dell'*insegnamento riproduttivo del sapere trasmesso*, dove la preoccupazione dominante sono la conoscenza verbale della materia e lo svolgimento del programma; *la valutazione* è vissuta in rapporto alla media di classe e non come via di promozione individuale relativamente ai diversi punti di partenza e di arrivo di ogni soggetto. Il successo o l'insuccesso sono essenzialmente ed unicamente collegati al tipo d'impegno e di resa del soggetto.

Atteggiamenti-convenienza

Studiare vuol dire imparare a rispondere a determinati bisogni di sapere, per risolvere alcuni problemi il cui superamento è necessario per arrivare ad un traguardo personalmente desiderato: superare un esame per passaggio di categoria, ottenere facilitazioni di vario tipo, essere lasciato in pace... Si cerca cioè di andare oltre la sufficienza solo per ciò che interessa immediatamente.

È l'atteggiamento tipico derivante dalle così dette lezioni di ricupero o ripetizioni.

È un atteggiamento che deriva da un *insegnamento limitativo*, non ispirato a valori d'ampia portata, ma orientato a traguardi di utilità momentanea (per esempio, far contento il professore, avere un permesso...) senza ispirazioni innovative o di scoperta per il proprio arricchimento culturale in vista di ulteriori realizzazioni.

È l'atteggiamento del minimo necessario.

Atteggiamenti analitico-sintetici

Studiare diventa sinonimo di *ricordare tutti i particolari*: si sa quando non si dimentica nulla. La preoccupazione di cogliere il significato di quel che si studia è per lo più messa da parte o, almeno, non è considerata come il movente principale nel processo di apprendimento.

L'atteggiamento opposto è quello di limitare lo studio agli aspetti essenziali ritenuti utili ai propri fini, sia presenti sia futuri, trascurando ciò che pare complementare o superfluo per la propria formazione (ad esempio, lo studio della letteratura per un meccanico od elettricista).

All'origine di questi insegnamenti facilmente si riscontrano modi di insegnare conformistici alla situazione presente, puramente descrittivi del convenzionale o dell'immediatamente utile, senza aneliti interpretativi o proiezioni innovative di cambiamenti possibili, preoccupati solo di *dire tutto quel che si deve dire* secondo le indicazioni del programma didattico in corso.

È atteggiamento del puro conformismo alla legge.

c) Alla ricerca di un "buon" metodo di studio

Le considerazioni fatte ci sembrano sufficienti ad avvalorare l'affermazione che "se è vero che alla base del successo si ritrova la presenza di un *buon metodo di studio*", è ancor più vero che "solo un *buon insegnamento* ne può essere l'ispiratore".

Il punto problematico è di capire in che consista il "*buono*" di una metodologia didattica capace di produrre un *buon metodo di studio*.

Un piccolo contributo in questa direzione pensiamo di poterlo offrire ispirandosi ai principi metodologici del "Metodo A.D.V.P." (Metodo di Atti-

vazione dello Sviluppo Vocazionale Personale), presentato da una équipe di professori dell'Università LAVAL di Québec (Canada) per facilitare nei giovani l'evoluzione del processo del loro orientamento per la scelta della professione. Sono principi applicabili non solo all'apprendimento delle varie fasi del processo di maturazione alla scelta della professione, ma anche al come apprendere con frutto, qualsiasi materia di un curriculum scolastico formativo⁸.

Scopo dell'insegnamento, come abbiamo detto, non è tanto quello di trasmettere delle conoscenze, ma di *aiutare a farsi delle conoscenze* attraverso la ricerca ed il confronto, la verifica dei fatti e la loro valorizzazione, ad avere, insomma, **un atteggiamento critico-costruttivo-innovativo nell'apprendere**, in modo da sentirsi "artefici" del proprio sapere.

Possono pertanto essere efficaci i *principi d'attivazione* proposti ai docenti dall'équipe canadese, sul coinvolgimento dell'alunno nell'apprendere.

PRINCIPI METODOLOGICI D'ATTIVAZIONE NELLO STUDIO

È naturale per ogni insegnante porsi la domanda sul come fare per accompagnare il processo di apprendimento dell'allievo in modo adeguato alle sue esigenze evolutive e alle sue caratteristiche e potenzialità logiche, affettive e motivazionali. E precisamente:

- come renderlo protagonista del suo sapere
- come educarlo alla scoperta e al nuovo, attraverso giuste ed adeguate motivazioni
- come educarlo al passaggio da una logica operativo-concreta ad una logica astratta-formale più economica e produttiva nell'apprendere.

Secondo gli Autori del metodo ADVP, per coinvolgere *attivamente* l'alunno in un processo di apprendimento, bisognerebbe ispirarsi a **tre principi base**:

1. *Fargli vivere direttamente l'esperienza delle conoscenze ed informazioni che gli vengono impartite (Principio esperienziale)*
2. *Coinvolgerlo in una situazione pratica di ricerca sul come affrontare e risolvere i problemi che incontra (Principio euristico)*
3. *Motivare l'impegno ad apprendere con la presentazione dei valori potenziali di utilità presente e futura, che gliene derivano o possono derivargliene di fatto (Principio motivazionale)*

Analizziamone ora i contenuti per meglio fissarne il significato applicativo.

⁸ Denis PELLETIER, Raymonde BUJOLD et Collaborateurs, *Pour une approche éducative en orientation*, Ed. Gaetan Morin, Québec (Canada), 1984.

1. UTILIZZAZIONE DEL PRINCIPIO ESPERIENZIALE

Un vecchio proverbio dice: *"Mi parlano e dimentico; mi fanno vedere e sentire, e ricordo; mi fanno provare, e capisco"*. Il che equivale al detto comune del buon senso che afferma che *"s'impara facendo"* cioè sperimentando quel che ci viene insegnato.

Dall'astratto delle parole e dei concetti bisogna passare al concreto degli oggetti e delle azioni. Ne consegue che l'insegnante che si preoccupa di far costatare sperimentalmente la verità delle sue asserzioni attraverso dimostrazioni operative dirette, non solo desta l'attenzione e l'interesse, ma ne facilita notevolmente la comprensione ed il ricordo.

Ad esempio, dire che *"la realtà di uno stesso avvenimento (vissuta da più persone, in una situazione ambientale identica per tutte), può essere assai diversa da una persona all'altra, (e che quindi occorre rispettare come sincere le opinioni diverse, che vengono espresse al riguardo)"*, è un'affermazione astratta e, come tale, può lasciare indifferenti ed essere facilmente dimenticata.

Ma se la si traduce in esperienza concreta, ad esempio con la presentazione diretta di figure ambigue (ad esempio, la nota figura della giovane-vecchia (in cui predomina la figura dell'una o dell'altra secondo l'atteggiamento percettivo dominante), o della spirale di Fraser (fatta di cerchi concentrici che appaiono come spirali), o delle figure prospettiche di figure geometriche (che appaiono diversamente orientate secondo il punto di osservazione), o di qualcuna delle varie forme di illusioni ottiche (parallele... convergenti, linee identiche che appaiono di diversa lunghezza, ecc.) l'affermazione fatta della possibilità d'interpretazioni diverse (in sé vere, anche se diverse), acquista concretezza di verità e la si ricorda più facilmente.

Parimenti, indicare delle regole per eseguire un'operazione tecnica (per es. uso di un programma al computer per eseguire un disegno, un calcolo, una trasposizione di brani, ecc.) è un insegnamento astratto destinato a rimanere tale, se non è concretizzato mettendo l'alunno nella situazione di scoprirne la veridicità, operando direttamente sulla tastiera di un computer.

Il detto *"Solo facendo d'impara"* cui si riferiscono tutti i nostri apprendimenti primari, ci dimostra (in consonanza anche con la ricerca scientifica, ad es. gli studi fattoriali di Guilford, 1967) che *il più alto livello d'implicazione nell'apprendimento è in ordine ai contenuti comportamentali che immettono il soggetto in una rete di sensazioni, di emozioni ed azioni direttamente vissute e realizzate*. Si capisce meglio cosa vuol dire l'emozione della velocità in auto o in motocicletta, provandola in pratica piuttosto che parlandone. In verità, è così che si apprende la maggior parte delle tecniche esecutive dei *"savoir-faire"* della vita quotidiana e di tutte le abilità sportive.

Parlando di queste cose, si ha l'impressione di non dire nulla di nuovo, ed è vero, ma non è nuovo il problema sul come trasformare didatticamente, nella pratica scolastica, l'astratto (il simbolico, il semantico, il figurato, i principi e le norme teoriche...) in contenuti comportamentali adatti alla pro-

pria scolaresca. *Non è cosa facile* e richiede anni d'esperienza, ma è indiscutibilmente la via più promettente per indurre nell'alunno quell'atteggiamento metodologico di *convalidazione sperimentale del suo apprendere* che dà convinzione e sicurezza nella vita.

2. UTILIZZAZIONE DEL PRINCIPIO EURISTICO (coinvolgere nella ricerca)

Nel raggiungere i propri fini, si possono percorrere vie diverse, ma non sempre è chiaro qual è più conveniente seguire. Ciascun insegnante, ogni volta che si accinge a percorrere un diverso percorso didattico, generalmente si domanda come coinvolgere *proficuamente* l'alunno in quel nuovo tipo d'apprendimento.

Non si tratta tanto di fargli scoprire cose nuove, ma di promuovere un metodo d'apprendimento che gli permetta di far diventare "suo" il suo apprendere; in altre parole, che *personalizzi* il suo sapere.

Una via utile da seguire è quella di valorizzare il metodo della **soluzione di problemi** relativi alla materia insegnata, perché favorisce il *processo di quell'arte del pensare* che invoglia non solo a *pensare*, ma anche a *far pensare*.

Il problema, infatti, implica:

- fasi di osservazione
- fasi di confronto
- fasi di formulazione di ipotesi
- fasi di verifica
- errori
- nuovi tentativi con nuove ipotesi
- rinnovate verifiche

fino alla scoperta della soluzione del problema.

Porre dei problemi non vuol dire rendere problematica la materia, quasi che tutto sia incerto o in cerca di soluzioni o che si debba scoprire il già noto, ma unicamente avviare il giovane ad apprendere un percorso di pensiero che lo aiuti a verificare le regole teoriche insegnate, mediante la ricerca sperimentale sulla veridicità o validità scientifica delle loro affermazioni.

Le formulazioni dei problemi possono essere di vario tipo.

Alcuni problemi possono avere la forma di **constatazioni**; assumono allora l'espressione tipica del "Perché?":

"Perché al buio non si vede? perché si punisce il ladro? perché si debbono pagare le tasse? perché è difficile studiare in ambienti rumorosi? perché si assumono prodotti che fanno male alla salute (tipo droga, alcool, fumo, ecstasy, ecc.)".

Altri problemi sono di **tipo predittivo** ed hanno come domanda tipica: *Cosa accadrebbe se...*

Ad esempio, cosa accadrebbe se venisse a mancare l'acqua, il sale, o la corrente elettrica? Se sparisse una stagione: l'inverno o l'estate? Se non ci fossero strumenti di misura? Se fossero distrutti tutti gli alberi? Se avessimo

tutti la stessa fisionomia? Se sparissero tutti i tipi di telefoni, di radio o televisioni? ecc.

Altri problemi sono di **tipo creativo** e si presentano con la tipica domanda: "*Qual è la soluzione esatta?*" Questi ultimi problemi sono quelli che meglio si prestano a stimolare il pensiero e a formare la mente, specie se si è indotta una forte motivazione a perseverare nella ricerca della soluzione. Il saper perseverare, infatti, nei tentativi di ricerca, è una delle condizioni indispensabili al progresso della scienza (attraverso *l'invenzione di soluzioni nuove*) e a quello dell'autoaffermazione personale di fronte ai quotidiani problemi di lavoro: "*Come si può far meglio, con minor spreco di tempo e di materiale? Se non mi pongo problemi, non cambierà mai nulla; ma se vivo l'idea che è sempre possibile migliorare, superando gli schemi abituali dell'agire, non mancherà l'invenzione della soluzione nuova.*"

Diceva Rosanov, assistente tecnico di Edison: "Chissà perché io che sono più esperto di te nella pratica, non sono mai riuscito ad inventare cose nuove?" - "Forse è perché, rispose Edison, hai sempre riprodotto quel che dicono i libri. In nessun libro troverai scritto che per inventare la lampadina elettrica sia necessario mangiare del formaggio... eppure è proprio vedendo colare del formaggio di Edinburgo dal mio panino posto accanto ad una candela che si era consumata incendiando il filo di formaggio, che ho inventato il principio della lampadina. Il filo di formaggio, bruciando, faceva luce. Di qui l'intuizione: basta far riscaldare un filo metallico sotto vuoto, in modo che non si consumi, per avere una fonte di luce... ed ecco la lampadina elettrica!"

È così che si progredisce nella maturazione del **pensiero divergente**.

Stimolare un processo inventivo vuol dire, infatti, dare il via a:

- una fase di *preparazione* in cui si dà la possibilità di familiarizzarsi col problema
- una fase di *incubazione* in cui si lascia evolvere il problema sotto forma di ipotesi di soluzioni, di confronti, di **alternative** possibili o magari deludenti e frustranti...
- una fase di *illuminazione (insight)* in cui balza evidente la soluzione cercata
- una fase di *verifica* che certifica la bontà della soluzione cercata.

Se nell'insegnare si ha l'accortezza, quando si presenta l'occasione propizia, mentre si svolge il proprio programma didattico, di mettere in luce delle esigenze che richiederebbero delle soluzioni nuove e s'invitano gli alunni a studiarne qualcuna nel loro tempo libero (o, meglio ancora, lavorando in gruppo, nelle ore di esercitazioni tecniche), si predispone in essi la possibilità di un'*apertura mentale al nuovo* che potrà poi anche trasformarsi in un *originale metodo di studio personale* nell'affrontare il sapere. Il che non sarebbe cosa di poco conto sia per l'alunno sia per la società.

3. UTILIZZAZIONE DEL PRINCIPIO MOTIVAZIONALE (stimolazione dell'interesse)

È un dato di esperienza comune che tanto più si persevera in un impegno operativo quanto più lo si vede collegato agli obiettivi che s'intendono perseguire e alla coscienza delle possibilità personali di poter riuscire nel proprio intento. In altre parole, per favorire l'apprendimento, non basta far fare esperienza di quanto s'insegna, ma occorre in più *integrare* conoscenza ed esperienza. Ne deriva che *insegnare ad interrogarsi sulle possibili utilizzazioni di quanto si sta apprendendo*, vuol dire preparare l'allievo a saper selezionarne meglio il valore e l'importanza e, conseguentemente, ad organizzare con più profitto il suo metodo di studio.

Dato però che gli interessi vissuti dai singoli allievi sono, di fatto, molto diversi tra loro e non in linea, almeno in parte, con quelli proposti dall'insegnante, ci si può domandare:

"Come può un insegnante programmare interventi che rivestano un significato di valore e di utilità per tutti? In pratica, come rendere tutto interessante per tutti?"

Secondo gli Autori dell'ADVP, un simile significato di valore generale dipenderebbe dai seguenti fattori:

- dal tipo di relazione che si è instaurato tra insegnante ed alunni
- dal bisogno di imparare e comprendere il perché di quanto gli è proposto
- dal sapere in anticipo il punto di arrivo della lezione

1. Il tipo di relazione

È risaputo che in ogni rapporto umano ciò che dà vita alla comunicazione non è tanto l'autorità dell'interlocutore, ma la *simpatia* che genera. Un insegnante ha ascendente sugli allievi oltre che per la sua competenza e preparazione didattica, i titoli accademici che possiede, soprattutto per ciò che significa la sua presenza per essi, per la sua capacità di comprenderli e di accettarli come degni di considerazione, e di venire incontro ai loro bisogni senza innervosirsi per i loro sbagli ed insufficienze.

Se un insegnante riesce a stabilire un positivo rapporto di reciproca fiducia per cui l'alunno sa di poter contare su uno che prende a cuore i suoi problemi (anche extrascolastici), allora ciò che egli dice o propone di fare, acquista il valore di *"cosa importante, sicuramente vantaggiosa ed utile"* e, conseguentemente, *interessante ed utile per tutti*, a tutto vantaggio del processo di apprendimento della classe.

* È questa la ragione per cui AA dell'ADVP hanno denominato il terzo principio come Principio Integratore. Con la percezione anticipata delle proprie possibilità e dell'utilità di quanto si apprende in funzione dei fini cui si aspira. Se viene meno la motivazione, infatti, viene meno l'azione.

2. Il bisogno di comprendere

È innato nell'uomo il bisogno di equilibrio e di armonia, tanto che se interviene una situazione di dissonanza con la realtà che conosce (ad esempio, se gli dice che per dividere bisogna moltiplicare, che per crescere bisogna diminuire, che si ha quel che si dona, ecc.) tende immediatamente a ristabilire l'equilibrio cercando di rendersi conto del perché della realtà che l'ha stupito. È dallo stupore dell'insolito che nasce lo stimolo a pensare. Agendo appunto su questa dinamica della dissonanza, l'insegnante avrà occasione d'incuriosire i suoi alunni stimolandoli alla ricerca spontanea delle informazioni necessarie a superare la dissonanza.

3. L'anticipazione del punto di arrivo

Dire in anticipo (ad esempio, all'inizio della lezione) dove si vuol arrivare ed i vantaggi che si potranno trarre dal lavoro che si sta per intraprendere insieme, è dare sicuramente un sostegno notevole all'azione didattica, in quanto la si fa diventare potenzialmente *significativa per tutti*. Conoscendo la meta, ognuno ha la possibilità di controllare i suoi progressi e le sue eventuali deviazioni da essa, di verificare la direzione dei suoi tentativi di conoscere, confrontandosi con quanto espone l'insegnante, di percepire meglio il suo ritmo di lavoro e, alla fine, di poter verificare e valutare personalmente l'effetto del lavoro compiuto: *cosa ho capito, come l'ho capito, cosa mi è rimasto oscuro?* Il che, oltre a stimolarlo a chiedere nuove informazioni, contribuisce sensibilmente a sviluppare il suo *amor proprio* e il suo *senso di responsabilità* nel valorizzare al massimo il lavoro compiuto in classe.

CONCLUSIONE: VALUTARE: IMPARARE A COMPRENDERE PER AIUTARE A STUDIARE E CAPIRE

Se è vero che è dal *come si sa valutare che s'impara* a valorizzare e a far studiare gli alunni, è soprattutto dal *come s'insegna*, che si trasmette ad essi il *come fare a studiare* per diventare autentici ed entusiasti trasmettitori di verità e di progresso. Senza dimenticare... di continuare a studiare per aiutare a studiare.

