
Orientamento e valutazione: modalità educative permanenti

MARIO
VIGLIETTI*

La riforma del sistema educativo italiano richiede di saper mettere a frutto le migliori esperienze maturate in questi anni. I termini orientamento e valutazione sono continuamente riproposti. Questo intervento mira a riproporre l'orientamento e la valutazione degli allievi come modalità educative permanenti¹ lungo tutto il percorso della formazione del verso l'età adulta. Si tratta di momenti separati, ma non divisi, in quanto mirano allo stesso obiettivo e si sostengono vicendevolmente nello sforzo di far crescere l'allievo verso la sua piena maturità

L'articolo presenta l'orientamento e la valutazione dell'apprendimento nell'ottica orientativa come modalità educative permanenti lungo tutto il percorso formativo degli allievi, sviluppando in particolare il contributo che la valutazione può dare nell'orientare e motivare gli allievi nel loro impegno scolastico

1. L'AFFERMARSI DI UN CONCETTO: L'ORIENTAMENTO COME MODALITÀ EDUCATIVA PERMANENTE

Quando ancora si era in attesa di una legge a sostegno della promozione dell'attività orienta-

¹ L'accostamento dei due processi "Orientamento e Valutazione" come "modalità educative permanenti", vuol evidenziare l'idea della stretta connessione operativa delle due funzioni da attivarsi nell'auspicabile prassi didattica-orientativa della scuola.

* Esperto di orientamento – Cospes di Torino Rebaudengo

tiva nelle scuole e si intravedeva nell'orientamento "una promessa di futuro a misura d'uomo" (ci riferiamo al "Primo Congresso in Italia sull'orientamento", svoltosi a Torino nel 1948), s'iniziava quel lento processo di rinnovamento che avrebbe portato la Scuola da un modo formale, astratto, di trasmettere conoscenza, ad un modo nuovo di partecipazione di conoscenze concretamente rivolte a preparare l'allievo alle responsabilità delle scelte del suo avvenire.

Nella programmazione didattica non si optava più a programmi totalmente prefissati dall'alto, ma ad una programmazione curricolare collegiale, dove l'insegnante non avrebbe più svolto il ruolo impiegatizio del trasmettitore burocratico di cultura, ma quello professionale fondato sulla competenza e sull'etica del "vero professionista" della formazione umana e culturale, operativa e decisionale.

Da una educazione-istruzione si passava ad una educazione-formazione nella quale ciò che più doveva interessare era "come fare conoscenza": non si sarebbe più trattato d'insegnare per "far ripetere", ma per "far comprendere la lezione". Dalla materia vissuta come un "sistema" di conoscenze, si operava il passaggio alla materia vissuta come "disciplina" che forma ad un "metodo di studio" per acquisire conoscenza (basato sul confronto delle idee), al fine di favorire nell'alunno quella indipendenza culturale che lo avrebbe reso libero, nel pluralistico confronto delle idee, proprio come recita il detto popolare che "le verità si vedono meglio due alla volta!".

Nell'orientamento e nella valutazione, quindi, non più solo una perizia (quantitativamente espressa) sulle prestazioni dell'alunno o sugli esiti delle sue abilità attitudinali come indici del valore dell'alunno, ma "interpretazione" del rendimento attraverso la conoscenza diretta dell'individuo e delle sue condizioni di vita (anche extrascolastica) e di motivazione all'impegno scolastico e di scelta (immediata o futura), per meglio promuoverne lo sviluppo e la maturazione umana, sociale, culturale e professionale.

A questo punto, l'orientamento non avrebbe più dovuto essere qualificato esclusivamente come impegno di "educazione alla decisionalità e alla scelta", ma se ne sarebbe ampliata la definizione fino a farlo diventare anche "cultura dell'innovazione e del cambiamento", "cultura del progetto personale e della formazione", invito alla "imprenditorialità personale", da realizzarsi in un processo formativo continuo coinvolgente la "libera partecipazione creativa della persona".

Non nel senso, però, della pura spontaneità istintiva, spesso utopica e fantastica che fa credere "tutto possibile", ma nel senso dell'accettazione consapevole del condizionamento del reale (personale e sociale), che impone al processo innovativo, una strategia realistica di sviluppo.

Non siamo, infatti, tutti uguali, né in partenza né in arrivo, né tutti sono atti a tutto, anche se per tutti è per lo più possibile fare "un passo avanti".

Non è il cambiamento per il cambiamento che occorre, ma la soddisfazione dell'esigenza di un adeguamento continuo alla dinamica della vita, la cui caratteristica è di svilupparsi "solo rinnovandosi".



Si arriva in tal modo al traguardo dell'orientamento come modalità educativa permanente: dalla fase statico meccanicistica dell'uomo e del lavoro (visti come dati immobili e sempre uguali), si passa alla fase psicodinamica centrata sulla persona vista nell'ottica evolutiva del suo cambiamento (da quello che "sa fare" (conoscenze pratiche), a quello che "può fare" (attitudini e competenze), a quello che "si sente e vuole fare" (tendenze, bisogni, inclinazioni, interessi, valori e motivazioni) e dell'evoluzione del mondo del lavoro, per identificarsi nell'attuale fase pedagogico-didattica diretta a realizzare condizioni di opportunità formative che offrano a tutti anche possibilità di uguaglianza di risultati (in partenza ed in arrivo), mediante interventi compensativi ai vari livelli di sviluppo

L'orientamento ora, sotto la pressione stimolante delle varie richieste della società che cambia, non si configura più soltanto come fase operativa di diagnosi psicoattitudinali, di confronto e di assistenza progressiva, di come l'individuo si sviluppa e di come interagisce ai mutamenti ambientali,

professionali e sociali, ma anche come parte integrante del processo educativo in generale.

E precisamente, si presenta come “modalità educativa” in quanto è diretto a formare l’individuo a saper gestire liberamente, con autonomia e responsabilità, le proprie scelte e come modalità “permanente”, perché l’educazione non dipende tanto dalla durata e dall’epoca in cui si attua, ma dai contenuti che offre.

Di conseguenza è pienamente giustificato l’appellativo di “modalità educativa permanente”, dato che, in un mondo sociale in continua evoluzione come il nostro, è naturale che si presentino sempre contenuti nuovi a cui adeguarsi, promovendo in tal modo un “orientamento aperto a tutti e continuato nel tempo per tutta la vita”

Concludendo “tutto questo comporta il “mettere la persona al centro dell’orientamento”, affinché sia in grado di “orientarsi in quelle scelte di vita” che dovrà necessariamente compiere al fine d’inserirsi nella realtà complessa in cui si trova a vivere, in coerenza con “l’elaborazione di un progetto personale” continuamente soggetto a “verifiche”. In tal modo l’attività di orientamento nel suo insieme si qualifica come modalità educativo-formativa permanente che mira ad “accompagnare” la persona lungo un processo di maturazione “continuato” nelle diverse fasi della vita, “potenziando” le capacità individuali al fine di facilitare i processi decisionali relativi alle varie transizioni e avendo come obiettivo ultimo “la realizzazione integrale di sé”, così da inserirsi da “protagonista” ed in modo creativo e critico, nella società in trasformazione”².

Di fronte alla mentalità dilagante del mondo moderno del “tutto dato o dovuto”, dell’“usa e getta”, della macchina che “fa tutto”, dell’immagine che “sostituisce la parola”, della “comunicazione facile”, ecc. che sembra volersi sbarazzare della fatica del “pensare e del far pensare”, senza accorgersi di contribuire, in tal modo, a privarci dell’arte che ci fa essenzialmente uomini, sembra più che mai necessario un rinnovato impegno orientativo alla responsabilizzazione personale e libera delle scelte individuali consistente nel promuovere:

- la conoscenza di sé, come valore unico ed irripetibile, nella complessità e nei condizionamenti della sua situazione esistenziale sociale ed etnica;
- l’informazione come panoramica delle possibilità culturali e professionali che possono essere accessibili;
- il sostegno e l’accompagnamento nella decisione di scelta, durante il percorso evolutivo del suo sviluppo formativo.

² Cfr. RTI CNOS-FAP, CIOFS/FP, COSPES, ISRE, *Rapporto finale della “Seconda Indagine nazionale sui servizi di orientamento 1998”*, Roma, 1999. Anche nello spirito della nuova riforma Moratti (art. 1) si delineano analoghi obiettivi: “è promosso l’apprendimento in tutto l’arco della vita e sono assicurate a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso le conoscenze ed abilità generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all’inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, anche con riguardo alle dimensioni locali, nazionali ed europee”.

Si tratta di orientare verso una “scelta di vita” che dovrebbe diventare (anche con il coinvolgimento delle famiglie e delle componenti sociali) un impegno flessibile di adattamento al variare delle nuove esigenze d’insegnamento, all’evoluzione tecnico-socio-economica del mondo del lavoro e alle situazioni etnico ambientali, familiari e di sviluppo (fisico, intellettuale, affettivo, sociale, scolastico) della persona, in modo da riuscire a valorizzare tutte le competenze di cui essa è portatrice, al fine di evitare inutili rinvii di formazione, di lavoro o di carriera, dovuti alla mancanza di un personale progetto di vita e ad una superficiale conoscenza di sé, del mondo del lavoro e del sapere.

2. LA VALUTAZIONE DELL’APPRENDIMENTO NELL’OTTICA ORIENTATIVA DI “MODALITÀ EDUCATIVA PERMANENTE”

Generalmente lo scopo della valutazione scolastica è di verificare specificatamente l’apprendimento, da parte dello studente, delle conoscenze trasmesse dall’insegnante. Valutando ciò che l’alunno “sa”, si verifica la sua capacità di “riproduzione”, ma non quella di un’“assimilazione e comprensione” dei concetti che sia tale da saperli tradurre in una precisa prestazione in concreto. Si verifica cioè solo ciò che il soggetto “sa”, ma non ciò che “sa fare con ciò che sa” (Grant Wiggins, 1993), il che indica “come la valutazione di concetti e di fatti isolati non dimostri le reali capacità di ragionamento, di creatività e di soluzione di problemi in situazioni concrete di vita. Perciò sapere che uno studente è in grado di operare in contesti reali, con prestazioni tali da poter conseguire certi obiettivi, dice molto di più sul suo apprendimento di ciò che egli dimostra in prove di riconoscimento della verità o di affermazioni o il punto in cui si colloca rispetto ai compagni”³.

Da una valutazione di riproduzione a una valutazione autentica. Dalla valutazione di ciò che il soggetto sa alla valutazione di ciò che il soggetto sa fare con ciò che sa.

Non sono pochi inoltre gli studi che dimostrano (es. Resnick, 1987; Brown, Collins e Duguid, 1996...) “che gli studenti comprendono e assimilano in misura maggiore quando hanno a che fare con situazioni reali rispetto a quando debbono apprendere in situazioni decontestualizzate”. Di conseguenza, se si apprende di più in questo modo, “sembra giusto e logico adottare una “valutazione autentica” che coinvolga gli studenti in compiti che richiedono di applicare le conoscenze nelle esperienze del mondo reale, nella convinzione che l’apprendimento scolastico non si dimostra con l’accumulo di nozioni, ma con la capacità di generalizzare, di trasferire e di utilizzare la conoscenza acquisita in contesti reali”⁴.

Evidentemente una valutazione “autentica” del genere, può assumere pienamente l’appellativo di “modalità educativa permanente” in funzione

³ COMOGLIO, *La valutazione autentica*, in “Orientamenti Pedagogici”, vol. 49, n. 1, 2002, p. 95.

⁴ COMOGLIO, *op. cit.*, p. 95-96.

orientativa, per dare “concretezza” all’individuazione di quelle conoscenze su di sé e delle vie da seguire per un promettente inserimento sociale nello studio e nel lavoro.

Da ciò si può intuire come uno dei principali artefici dell’orientamento sui vari fronti della vita, sia individuale che sociale, sia da collegarsi anche alla professionalità dell’insegnante nella sua caratteristica di educatore-orientatore-docente.

Il Crooks, 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 ed influisce sullo sviluppo di strategie ed abilità di apprendimento duraturo. Sembra essere una delle forze più potenti influenzanti l’educazione”⁵.

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’allunno, e contribuire così allo stabilizzarsi del “suo stile di apprendimento”.

Ne abbiamo un chiaro riscontro nell’analisi del rapporto tra la capacità ad apprendere e quella del far apprendere

2.1 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. 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 di apprendimento: vale a dire una combinazione delle capacità di apprendimento dei singoli individui e delle istituzioni create dalla società”⁶.

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

⁵ CROOKS, *The impact off classroom evaluation practices on students*, in “Review of Educational Research”, n. 58, 1998, pp. 438-481.

⁶ PAPERT S., *I bambini e il computer*, Ed. Rizzoli, Milano, 1994.

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.

Ed ecco allora la domanda: 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 della scuola secondaria, di fronte alle situazioni di demotivazione e di insuccesso al termine della formazione di base (mediamente attorno al 35%) quando, teoricamente, ci si dovrebbe aspettare almeno un 75% di 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... 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 di esperienze scolastiche che vadano al di là delle normali attività tradizionali d'insegnamento dove il perno della vita scolastica risiede ancora sulla trasmissione cattedratica delle conoscenze teorico-culturali, sulle sollecitazioni cognitive astratte e sullo studio per l'interrogazione e la promozione (il voto).

Ne consegue che per soggetti simili, difficili da motivare, sia necessario dar vita ad una nuova capacità ad apprendere mediante una proposta alternativa, fondata:

- a) su processi relazionali profondi tra insegnante ed allievo,
- b) su un'impostazione di programmi didattici dove si privilegi la sfera operativo-concreta come mezzo trasversale d'impegno cognitivo personale; ed, infine,
- c) sulla soddisfazione del naturale bisogno di mettere in movimento il proprio corpo in una maniera finalizzata e costruttiva, di poter eseguire anche lavori manuali per potere espletare il loro senso d'industriosità, e di sperimentare finalmente il successo e di sentirsi conseguentemente anche "persone valide ed efficaci".

¹ D'ALONSO L., "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 CAIRO M.T. e SIDOLI R., Vita e Pensiero, 1994, Milano, pp. 115-117.

Da dove iniziare per promuovere questo bisogno di affermazione e di successo? Innanzitutto cominciamo con il valorizzare la ricchezza educativa ed orientativa del valutare e, in secondo luogo, con l'analizzare almeno due delle cause degli insuccessi scolastici, quali l'incapacità a studiare (riferita agli alunni) e l'incapacità a far studiare (riferita agli insegnanti).

2.2 Il valutare "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, didattica della scuola. Saper valutare è un'abilità che richiede studio, tempo di osservazione e di 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 ad acquistare un titolo o un diploma.

In altre parole, valutare è 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, perché sente che può essere di più di quel che è, e che fa una cosa che gli serve per un traguardo a lui possibile.

È a questo punto che l'impegno valutativo trova a pieno la sua collocazione attraverso l'instaurazione di un reale rapporto di mutua trasparenza e fiducia, condizione base perché l'interazione valutativa "insegnante ed alunno" possa diventare "fattore educativo".

Non di rado, purtroppo, questo rapporto si basa su un equivoco: l'insegnante ritiene per scontato di essere accettato sia come persona, sia come guida all'apprendimento e quindi si sente autorizzato a far valere alcune sue regole disciplinari verso chi studia e lo segue, o chi studia poco, o a "suo" modo.

In realtà questa accettazione automatica 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, vista come un valore di tipo pratico, estrinseco ai valori culturali»⁸.

C'è il pericolo in questi casi, che s'instauri il meccanismo della "*captatio benevolentiae*" dell'insegnante o il così detto "violinismo", per ottenere, col minimo sforzo, il suo apprezzamento, esibendo conformismi e diligenza, presentando compiti copiati o trovando facili scusanti per giustificare l'impreparazione.

Ora per evitare che il rapporto docente-discente diventi puramente tec-

⁸ CALONGHI, *La valutazione*, La Scuola, Brescia, 1976, p. 23.

nico, 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 di affermazione o di dominio, orientato unicamente a creare in lui fiducia e sicurezza nelle sue possibilità di apprendimento.

Gli alunni 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.

Non è impresa facile, ma essenziale per ciascun docente, perché non basta "sapere" per insegnare. Bisogna prima aver appreso l'arte di farsi "voler bene" per 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.

Dice un esperto, Umberto Fontana: "Non basta essere 'dottori' in qualche disciplina per diventare 'docenti'. Per essere tali bisogna costruire in sé l'atteggiamento educativo mediante il quale entrare (e rimanere continuamente in sintonia con ragazzi immaturi, utilizzando "professionalmente" il proprio potenziale emotivo in modo 'empatico'. Tale atteggiamento viene costruito con interventi mirati, nel corso di vari anni, e basato sopra una solida motivazione ad aiutare gli altri. Comporta uno sforzo di autocontrollo per acquistare quelle che io chiamo le virtù del docente. È una verità pedagogica a tutti nota che le virtù del docente sono virtù umane che anche ogni genitore usa con i propri figli: pazienza, delicatezza, dolcezza, fiducia nel futuro, capacità di sopportare frustrazioni, fantasiosità nel proporre e nel proporsi... Non ogni persona sarebbe strutturalmente adatta quindi ad insegnare, ma solo chi possiede queste virtù. Chi le possiede e le utilizza con i ragazzi è già di per sé educatore perché mette a disposizione dei ragazzi la sua fantasia-personalità e diventa 'creativo' per smiuzzare i contenuti disciplinari, proprio come un cuoco che prepara un menù gradito. Credo che ogni formatore/docente debba essere prima di ogni altra cosa educatore: di conseguenza la capacità relazionale diventa lo strumento principale della sua professionalità"⁹.

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

La buona riuscita di un percorso scolastico e di orientamento risulta, conseguentemente, anche legata all'attuazione di un'efficace metodologia didattica, modellata sugli allievi, in parallelo con la promozione di metodi di studio a loro adeguati.

⁹ FONTANA U., *Profilo evolutivo dell'adolescente*, in ISRE, n. 3, 2003, p. 53

2.3 Ricerca di un metodo didattico soddisfacente basato su una valutazione orientativa autentica

Il tema “orientamento e valutazione”, quali “modalità educative permanenti”, funzionalmente operanti, porta ad allargare ora la nostra analisi alla ricerca di una metodologia valutativo-didattica adatta a promuovere l’instaurarsi di un “metodo di studio” capace di coinvolgere l’interesse di ogni allievo nella graduale ricerca della soluzione più adeguata alle sue reali esigenze di formazione.

Al riguardo, sottolineiamo che, pur polarizzando l’attenzione educativa sulla persona dell’allievo nell’insegnare, non dobbiamo pensarlo come persona isolata dal contesto sociale del gruppo o classe a cui appartiene; si tratta, infatti, di una “comunità educativa di apprendimento” in cui “i diversi soggetti individuali e sociali, ognuno per quanto loro compete, interagiscono e agiscono “insieme” per il conseguimento dei fini istituzionali, sociali e individuali, del sistema educativo d’istruzione e formazione pubblica... Si tratterebbe di assumere a principio motore pedagogico dell’attuazione della legge delega l’espressione di F. Freire: “Nessuno educa nessuno, nessuno è educato da nessuno; ci si educa insieme”¹⁰.

Ritornando al problema del metodo, il punto problematico è di capire in che consista il “buono” di una metodologia didattica capace di produrre un “buon” metodo di studio.

Un valido contributo in questa direzione la può dare una proposta didattica orientativa ispirata al “Metodo ADVP” (Attivazione dello Sviluppo Vocazionale Personale), presentata da un gruppo di professori dell’Università Laval di Québec (Canada)¹¹ e anche da noi già da tempo sperimentata, per facilitare, nei giovani, l’evoluzione del processo del loro orientamento per la scelta della professione, ma anche proposta come metodologia per far “apprendere con frutto” qualsiasi materia di un curriculum scolastico formativo.

È naturale per ogni insegnante porsi la domanda del 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 (almeno in generale).

E precisamente:

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

¹⁰ Cfr. NANNI C., *Il profilo educativo, culturale e professionale del secondo ciclo*, in ISRE, 3, 2003, p. 131.

¹¹ PELLETTIER D., BUJOLD R. e Collaboratori, *Pour une approche éducative en Orientation*, Ed. Gaetan Morin, Québec (Canada), 1984.

In pratica come abituarlo a “saper pensare”.

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

- fargli vivere direttamente l'esperienza delle conoscenze ed informazioni che gli vengono impartite (Principio esperienziale);
- coinvolgerlo in una situazione pratica di ricerca sul come affrontare e risolvere i problemi che incontra (Principio euristico);
- 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 valore applicativo.

2.3.1. Utilizzazione del principio esperienziale.

Tende essenzialmente a far vivere personalmente l'esperienza di quanto si dice o si afferma sotto forma di principi o norme, od informazioni, essendo questa la maniera più naturale di apprendere e fissare i contenuti trasmessi.

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 solo 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 constatare sperimentalmente la verità delle sue asserzioni (specie se si riferiscono a situazioni vissute) 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 una stessa esperienza (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 eventuali opinioni divergenti che vengono espresse al riguardo)” è una 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, l'affermazione acquista concretezza di verità.

Le figure ambigue, ad esempio della giovane-vecchia (fig. 1) in cui predomina la figura dell'una o dell'altra secondo l'atteggiamento percettivo dominante, o della spirale di Fraser (fig. 2) fatta di cerchi concentrici che appaiono come spirali, o di qualunque delle varie forme di illusioni ottiche ampiamente divulgate da internet, danno all'affermazione fatta della possibilità di interpretazioni diverse di uno stesso stimolo (in sé vere, anche se diverse) concretezza di verità e la si ricorda più facilmente.



Figura 1

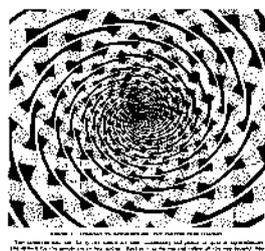


Figura 2

Il detto “solo facendo s’impara”, cui si riferiscono tutti i nostri apprendimenti primari, ci dimostra (in consonanza anche con la ricerca scientifica – ad esempio 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 (ad es. andando in auto, o in moto, o sulle vertiginose discese delle montagne russe al parco divertimenti), sperimentandola direttamente piuttosto che parlandone.

In realtà è proprio in questo modo che si apprendono tutti i nostri “*savoir-faire*” della nostra vita quotidiana.

“Non c’è nulla di nuovo in tutto questo!” mi direte, ma non è nuovo il problema del come trasformare didatticamente, nella prassi scolastica, l’astratto (il simbolico, il semantico, il figurato, i principi e le norme teoriche...) in contenuti comportamentali adatti alla propria scolaresca.

Non è cosa facile e richiede tanta esperienza, ma è indiscutibilmente la via più promettente per indurre nell’allunno l’atteggiamento metodologico di convalidazione sperimentale del suo apprendere, che dà convinzione di sicurezza nella vita.

2.3.2. Utilizzazione del principio euristico (Coinvolgere nella ricerca)

Nel raggiungere i propri fini si possono percorrere vie diverse, ma non sempre è intuitivamente chiaro quale è quella più conveniente.

La metodologia ADVP, didatticamente, consiglia di cercare di coinvolgere proficuamente l’allievo nella ricerca della via migliore da seguire in quel nuovo tipo di apprendimento, promuovendo un metodo che gli permetta di far diventare “suo” il suo apprendere, attivando alcune delle varie forme di pensiero (creativo, categoriale, valutativo e implicativo). In altre parole che lo aiuti a “personalizzare” 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 dell’arte del pensare che invoglia non solo a pensare, ma anche a far pensare.

Il problema, infatti, implica fasi di osservazione, di confronto, fasi di

formulazione di ipotesi, di verifica, errori, nuovi tentativi con nuove ipotesi, rinnovate verifiche fino alla scoperta della soluzione del problema.

Porre dei problemi non vuol però 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 l'alunno ad apprendere un percorso di pensiero che lo aiuti a verificare la consistenza di quanto viene loro insegnato, mediante la ricerca sperimentale sulla veridicità o validità oggettiva delle varie spiegazioni date.

Le formulazioni dei problemi possono essere di vario tipo; ad esempio:

- a) 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, pur sapendolo (tipo alcool, droga, fumo, ecstasy, ecc.?)
- b) Essere di tipo predittivo ed avere come domanda tipica: "Cosa accadrebbe se...".
 - Cosa accadrebbe se venisse a mancare l'acqua, il sale, o la corrente elettrica?
 - Cosa cambierebbe se sparissero delle stagioni, quali l'inverno o l'estate?
 - Quali sarebbero le conseguenze (pratiche, tecniche o sociali) se non ci fossero strumenti di misura?
 - Cosa accadrebbe se fossero distrutti gli alberi?
 - Quali conseguenze si potrebbero ipotizzare se tutti avessimo la stessa fisionomia?
 - Cosa accadrebbe se sparissero tutti i tipi di comunicazione tramite telefono, cellulari, radio, televisione?
- c) Essere di tipo creativo diretti alla ricerca della "soluzione esatta" o della "soluzione migliore" della "soluzione nuova" relativa ad una situazione problematica.

Questi sono i problemi che meglio si prestano a stimolare il pensiero divergente e a formare la mente, specie se si è promossa una forte motivazione a perseverare nella ricerca della soluzione.

Il saper perseverare, infatti, è una delle condizioni indispensabili al progresso della scienza (creatrice di soluzioni nuove) e all'autoaffermazione personale di fronte ai quotidiani problemi del lavoro: per esempio:

- Come si può far meglio, con minor spreco di tempo ed un miglior utilizzo dei mezzi a disposizione?
- Come è possibile che qualcosa cambi in meglio, se non ci si pongano degli interrogativi in proposito?

Perché qualcosa cambi, è necessario vivere l'idea che è sempre possibile

migliorare, superando gli schemi abituali dell'agire ordinario. Solo in quest'ottica, infatti, può aprirsi il cammino verso l'invenzione della soluzione nuova.

Diceva Rosanov, assistente tecnico di Edinson "Chissà perché io, che sono più esperto di te nella pratica, non sono mai riuscito ad inventare cose nuove?" Forse è perché, rispose Edinson, hai sempre riprodotto quel che dicono i libri. In nessun libro infatti troverai scritto che per inventare la lampadina elettrica sia necessario mangiare del formaggio... Eppure è stato 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 elettrica. 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 questo il clima della 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 d'incubazione in cui si lascia evolvere il problema sotto forma di "ipotesi di soluzione", di "confronti" di "alternative possibili" (magari deludenti o frustranti...),
- una fase di illuminazione (*insight*) in cui balza evidente la soluzione cercata,
- una fase di verifica che certifica la bontà della soluzione trovata.

È in questa linea di attivazione che si orienta il principio euristico del metodo ADVP.

Se nell'insegnare, infatti, si avesse l'accortezza, ogni qual volta se ne presenta l'occasione propizia (mentre si svolge il proprio programma didattico), di accentuare quelle situazioni che richiederebbero delle soluzioni nuove e si promuovesse negli alunni il desiderio di studiarne qualcuna (nel loro tempo libero o, meglio ancora, lavorando in gruppo), si predisporrebbe in essi la possibilità di un'apertura mentale al nuovo che potrebbe 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'individuo che per la società.

2.3.3. Utilizzazione del principio integratore motivazionale: creare 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 solo far fare esperienza di quanto s'insegna, ma occorre in più integrare conoscenza con interesse per quanto si sperimenta (di qui la denominazione del terzo principio d'attivazione come "principio integratore").

Ne deriva che insegnare ad interrogarsi sulle possibili utilizzazioni di

quanto si sta apprendendo vuol dire far dar valore a quanto si studia e, conseguentemente, migliorare la motivazione a studiarlo sistematicamente (Metodo di studio appropriato).

Siccome non sempre c'è consonanza tra le aspettative degli alunni e i contenuti delle materie trasmesse dagli insegnanti, 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, la realizzazione di 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 s'insegna;
- dal sapere in anticipo il punto di arrivo della lezione.

2.3.3.1. 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 e 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 extra scolastici) allora ciò che egli dice e propone di fare acquista il valore di "cosa importante, sicuramente vantaggiosa ed utile per tutti", a tutto vantaggio del processo di apprendimento della classe.

2.3.3.2. 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 affermazione che lo ha stupito.

Questo vuol dire che è dallo stupore dell'insolito che nasce lo stimolo a pensare (esempi: per dividere a metà un numero, basta moltiplicarlo per 0,5 - per crescere in generosità bisogna diminuire l'egoismo - il bene che doni agli altri ti ritorna in gratitudine, ecc.).

Agendo 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.

Ogni incoerenza percepita tra i vari aspetti della conoscenza, dei sentimenti e del comportamento instaura uno stato interiore di disagio - dissonanza cognitiva - che la gente cerca di ridurre tutte le volte che le è possibile (Festinger, 1957).

2.3.3.3. L'anticipazione del punto di arrivo

Dare in anticipo (ad esempio, prima della lezione) dove si vuole 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 sia con il gruppo dei suoi compagni sia 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 ed il suo senso di responsabilità nel valorizzare al massimo il lavoro compiuto in classe.

2.4 Conclusione

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 entusiastici trasmettitori di verità e di vita aperta al progresso.

Senza dimenticare di continuare a studiare se vogliamo poter continuare ad aiutare a studiare!