

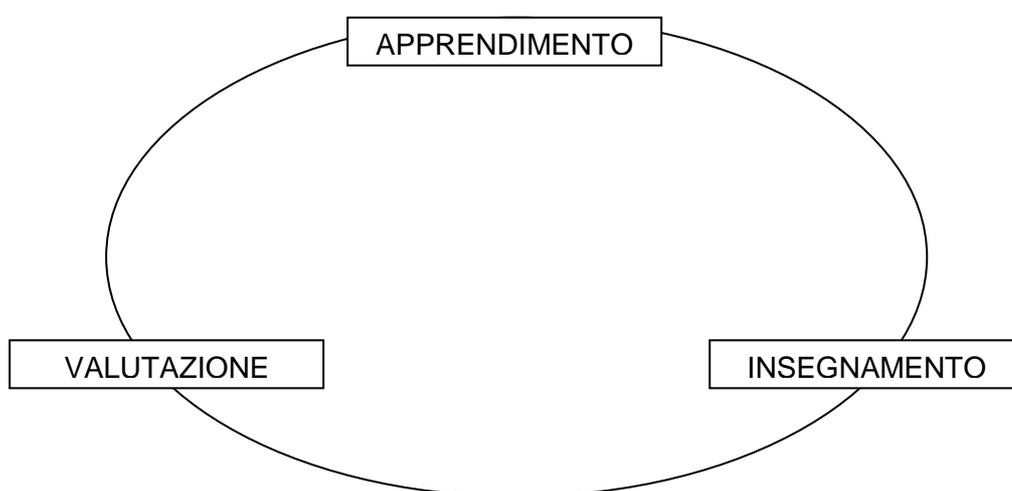
VALUTARE LE COMPETENZE: APPRENDIMENTO, INSEGNAMENTO, VALUTAZIONE

di Mario Castoldi

Nella serie di articoli sviluppati in questa annata dell'Educatore abbiamo focalizzato la nostra attenzione sulla valutazione delle competenze, proponendo un impianto di indagine e un insieme di possibili strumenti con cui realizzarlo¹. Vorremmo chiudere il cerchio richiamando le strette relazioni che si vengono a stabilire tra una rivisitazione dei modi pensare il momento valutativo e la gestione dei processi di insegnamento/apprendimento. Un determinato modo di pensare la valutazione è sempre il riflesso di una certa idea di insegnamento e di apprendimento, non può essere pensato come problema meramente tecnico o docimologico.

La Tav. 1 rappresenta visivamente le relazioni tra i tre momenti chiave di un evento formativo, inevitabilmente le trasformazioni in uno dei momenti si ripercuotono sugli altri due. Se mettiamo al centro del nostro cerchio il costrutto della competenza possiamo rappresentare efficacemente l'attuale fase di rinnovamento nella nostra scuola: la centralità della competenza non mette in discussione solo il nostro modo di valutare, ma si ripercuote inevitabilmente sui significati di apprendimento e sulle modalità dell'insegnamento.

Tav. 1 L'anello ricorsivo tra le dimensioni dell'azione didattica



Il processo di apprendimento: verso un nuovo paradigma

Negli ultimi decenni si è progressivamente affermato un nuovo paradigma dell'apprendimento, nato nel solco dell'approccio cognitivista il quale aveva già spostato il baricentro della ricerca psicopedagogica sui processi interni al soggetto, piuttosto che sui comportamenti manifesti. L'attributo che più di altri lo contraddistingue è quello di "**costruttivo**", a denotare un processo di apprendimento inteso come ri-costruzione di quanto il soggetto già conosce, rielaborazione degli schemi mentali e delle conoscenze pregresse. In ciò l'approccio costruttivista si qualifica per un superamento definitivo dell'antinomia soggetto/oggetto che ha da sempre contraddistinto la ricerca sull'apprendimento, nell'opposizione tra visioni oggettiviste – centrate sulla realtà esterna, in base ad una concezione dell'apprendimento come adeguamento del soggetto ad essa – e visioni soggettiviste – centrate sulla realtà interna, in base ad una concezione dell'apprendimento come evoluzione delle strutture mentali del soggetto -.

Con il costruttivismo si afferma definitivamente la natura relazionale della conoscenza, come interazione dialettica tra il soggetto che conosce e l'oggetto della conoscenza, e il suo carattere dinamico, di progressiva evoluzione generata dalla dialettica indicata. Il concetto di "cambiamento concettuale" ben esprime queste caratteristiche, a partire dal principio – già presente in Piaget, Ausubel e nel cognitivismo più recente – che la dinamica di apprendimento si caratterizza per una progressiva sintonizzazione tra i modelli mentali del soggetto e i contenuti della conoscenza, tra la struttura psicologica del soggetto e la struttura logica della conoscenza: l'apprendimento è un dare senso al mondo, integrando e sintetizzando le nuove esperienze.

Un secondo attributo che connota l'evoluzione dell'approccio costruttivista all'apprendimento è quello di "**socio-culturale**", a denotare il ruolo fondamentale che il contesto relazionale e culturale gioca nel processo

di costruzione della conoscenza del soggetto. A partire dai contributi pionieristici di Vygotskij sul pensiero come dialogo interiorizzato e il conseguente valore dei processi interpersonali ed intrapersonali nello sviluppo del soggetto, si è progressivamente messo a fuoco il ruolo cruciale dell'interazione sociale e dei modelli culturali entro cui si sviluppa la costruzione dell'apprendimento. *"I processi di pensiero vengono considerati il risultato delle interazioni personali in contesti sociali (piano interpsicologico) e dell'appropriazione (piano intrapsicologico) della conoscenza costruita socialmente"*². Nella stessa direzione si orienta il contributo della psicologia culturale bruneriana, attento a mettere in evidenza il ruolo che i sistemi simbolico-culturali giocano nello sviluppo della conoscenza individuale, sulla base di una dinamica evolutiva tra pensiero individuale e contesto socio-culturale.

Il ruolo del contesto non è inteso solo come cornice socio-culturale entro cui si sviluppa il processo individuale di costruzione della conoscenza, ma anche come contesto d'azione entro cui si genera la conoscenza. Da qui un terzo attributo del processo di apprendimento, relativo al suo carattere **"situato"**, ovvero al suo ancoramento al contesto e al contenuto specifico delle attività che lo genera. All'origine di tale sviluppo troviamo il contributo di un altro studioso russo, Leont'ev, in riferimento al ruolo giocato dall'azione – oltre che dal linguaggio – nello sviluppo di abilità complesse; la stessa prospettiva lewiniana della ricerca/azione rafforza la natura situata della conoscenza nell'evidenziare come la dinamica dei processi sociali derivi sempre dalle relazioni che si stabiliscono tra il soggetto e il contesto sociale entro cui agisce.

Un processo di apprendimento costruttivo, socio-culturale, situato: sono questi gli attributi che riassumono le direzioni più recenti della ricerca psicopedagogica. Un approdo ben sintetizzato da Jonassen³, il quale ha identificato tre poli intorno a cui ruota il processo conoscitivo inteso come costruzione di significato: il *contesto* che lo determina, la *collaborazione* che la facilita e la *costruzione* intesa come processo di riflessione e negoziazione interiore. Da qui la definizione dei caratteri che qualificano il processo di apprendimento:

- *attivo*, a denotare il ruolo consapevole e responsabile del soggetto;
- *costruttivo*, a denotare il processo di equilibratura tra strutture mentali pregresse e nuove conoscenze;
- *collaborativo*, a denotare la dinamica di interazione sociale entro cui si sviluppa l'apprendimento;
- *intenzionale*, a denotare il ruolo dei processi motivazionali e volitivi nello sviluppo del potenziale apprenditivo;
- *conversazionale*, a denotare il ruolo del linguaggio nello strutturare il confronto e la negoziazione dei significati tra gli attori;
- *contestualizzato*, a denotare il riferimento a compiti di realtà entro cui situare il processo apprenditivo;
- *riflessivo*, a denotare il circolo ricorsivo tra conoscenza, esperienza e riflessione su di essa su cui si struttura la negoziazione intrapsichica.

Modelli di insegnamento: ponte e muro

Riconosciuta la complessità del concetto di apprendimento e l'emergere del concetto di competenza come costruito capace di dare conto di tale complessità, si tratta di riconoscere in che misura i modelli di insegnamento riflettano tali orientamenti culturali. Per riprendere l'anello ricorsivo da cui siamo partiti, occorre esplorare quanto le modalità di insegnamento utilizzate nella scuola siano in sintonia con la visione dell'apprendimento proposta dal costruttivismo socio-culturale, come costruzione attiva del soggetto nella dinamica sociale in cui è inserito e in rapporto al contesto d'azione in cui opera.

Nell'economia di questo lavoro non ci interessa addentrarci in distinzioni troppo raffinate tra le metodologie didattiche impiegate nell'esperienza scolastica; seguendo il contributo di Comoglio⁴, ci limiteremo a descrivere e a riconoscere le differenze tra due modelli (o macro-modelli) tipici dell'insegnamento scolastico, che si possono trovare in filigrana nei comportamenti effettivi messi in atto in aula dai docenti: il modello diretto o trasmissivo e il modello indiretto o significativo. Il **modello diretto** si fonda su una sequenza lineare e gerarchica "insegnante-conoscenza-studente-apprendimento" ed è caratterizzato dai seguenti attributi:

- lo studente tende ad essere visto come un ricettore passivo, riproduttore di una conoscenza preconfezionata; Wilson suggerisce al riguardo la metafora della pillola e conclude ironicamente *"il programma farà tutto il lavoro per voi; come si dice: 'Tutto ciò che si deve fare è Ascoltare!'"*⁵;

² L. Mason, *Valutare a scuola. Prodotti, processi, contesti di apprendimento*, Padova, CLEUP, 1996, p. 72.

³ Citato da B.M. Varisco, *Costruttivismo socio-culturale*, Roma, Carocci, 2002

⁴ M. Comoglio, *Insegnare e apprendere con il Portfolio*, Milano, Fabbri Editori, 2003.

⁵ B.G. Wilson, "Metaphors for instruction: Why we talk about learning environments", *Educational Technology*, vol. 35, n. 5, pp. 25-30.

- la conoscenza rimane inerte, incapace di connettersi alla vita reale; come afferma Perkins “*la conoscenza inerte si trova in un attico della mente. Si scioglie solo quando in modo specifico è richiamata da un quiz o da una sollecitazione diretta, altrimenti è una raccolta di polvere*”⁶;
- l'insegnamento tende a frazionare la conoscenza in componenti elementari per renderlo più accessibile; come ricorda Morin, analizzando criticamente il paradigma cartesiano sotteso a tale modello “*l'approccio riduzionista (...) più che la soluzione è il problema stesso*”⁷;
- il gruppo tende ad essere visto come fattore di sfondo, o di disturbo del processo di apprendimento, il quale è identificato nella relazione “privata” tra il docente, il contenuto culturale e lo studente.

Il modello **indiretto** si fonda su una sequenza circolare “studente – conoscenza – insegnante” ed è caratterizzato dai seguenti attributi:

- lo studente è sollecitato ad elaborare una prestazione complessa e locale, riferita ad un problema concreto; rispetto ad essa viene fornito di alcuni supporti attraverso il ruolo dell'insegnante e i materiali didattici a sua disposizione;
- la conoscenza muove da contesti reali e ritorna su di essi, in una relazione ricorsiva tra esperienza e conoscenza, teoria e pratica;
- l'insegnamento assume la conoscenza come evento complesso, globale, situato, multidimensionale per il quale qualsiasi operazione di delimitazione e semplificazione richiede di essere ricondotta alle sue relazioni con il tutto;
- il gruppo diventa una risorsa per la risoluzione del problema, non semplicemente il contenitore entro cui si colloca il processo di apprendimento individuale, bensì l'amplificatore e il collettore delle potenzialità individuali.

Pur nella necessaria semplificazione, possiamo richiamare Meirieu⁸ nell'affermare che i due modelli tendono a collocare diversamente il loro baricentro all'interno della dinamica formativa: il modello diretto si fonda su una logica dell'insegnamento, caratterizzata da ordine d'esposizione, sistematicità, pianificazione rigida, affinità con il sapere teorico, mentre il modello indiretto su una logica dell'apprendimento, caratterizzata da ordine di scoperta, intuizione, gestione flessibile, affinità con il sapere pratico (vd. Tav. 2 per una sintesi delle caratteristiche più evidenti dei due modelli).

I due modelli si differenziano inoltre per la diversa modalità con cui gestiscono la relazione tra mondo scolastico e mondo reale: nel modello diretto si assume la discontinuità tra scuola e mondo reale come dato incontrovertibile su cui costruire l'identità formativa del servizio scolastico; si rivendica una sorta di barriera tra mondo scolastico e mondo reale, posta a difesa della missione culturale della scuola: richiamando alla mente tragici eventi di attualità potremmo designarla come la “sindrome del muro”. Nel modello indiretto si punta a sciogliere tali discontinuità, creando dei costanti collegamenti tra mondo reale e conoscenza scolastica, tra saperi pratici e saperi teorici; la scuola fornisce l'opportunità di prendere le distanze dalla realtà contingente, di ritrarsi per osservarla e comprenderla più in profondità: in contrasto con quanto indicato prima potremmo parlare di “sindrome del ponte”.

Sulla base di tali considerazioni possiamo provare a riassumere alcune condizioni di efficacia dell'insegnamento in rapporto alla concezione di apprendimento da cui ha preso le mosse la nostra riflessione:

- *significativo*, come integrazione e sviluppo delle nuove conoscenze entro il patrimonio culturale pregresso del soggetto;
- *attivo*, come coinvolgimento consapevole dello studente nella gestione del processo apprenditivo;
- *situato*, in quanto agganciato a compiti e contesti significativi del mondo reale;
- *collaborativo*, in quanto esperienza relazionale fondata sul dialogo ed il confronto reciproco;
- *aperto*, in quanto riferito a differenti prospettive di analisi dei contenuti culturali e a molteplici modalità di soluzione;
- *multimediale*, in quanto combinazione ed integrazione di differenti modalità di rappresentazione della realtà;
- *metacognitivo*, in quanto promozione dell'autoconsapevolezza nel processo di costruzione della conoscenza.

⁶ D. Perkins, “The many faces of constructivism”, *Educational Leadership*, vol. 57, n. 3, pp. 6-11.

⁷ E. Morin, *La testa ben fatta: riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Cortina, 2000.

⁸ P. Meirieu, *La pédagogie entre le faire et le dire*, Paris, ESF, 1995.

Tav. 2 Caratteristiche del modello di insegnamento diretto e indiretto

| MODELLO DI INSEGNAMENTO DIRETTO | MODELLO DI INSEGNAMENTO INDIRETTO |
|--|---|
| È centrato sull'insegnante | È centrato sullo studente |
| È orientato e diretto dall'insegnante | È diretto dallo studente e facilitato dall'insegnante |
| È noioso, con lo studente poco interessato e responsabile | È piacevole e divertente, con lo studente interessato e responsabile |
| È stabilito e preciso, connesso a obiettivi standardizzati | È regolato sulla persona |
| Si sviluppa in forma intenzionale e formalmente stabilita | Si sviluppa come una ricerca disciplinata, attraverso una interazione culturale, informale, casuale e imprevedibile |
| È formalizzato in lezioni | È formalizzato in esperienze |
| È lineare, procede secondo una sequenza di argomenti e di azioni dirette verso uno scopo | È tematico, procede organizzato attorno a problemi o a temi interessanti |
| È centrato sull'insegnamento | È decentrato sugli studenti che sviluppano conoscenza |
| È uniforme per tutti gli studenti | È differenziato a seconda degli interessi e le esigenze degli studenti |
| Ricorre al libro come lo strumento principale | Ricorre a fonti e materiali diversi |
| Avviene su compiti assegnati dall'insegnante | Avviene su compiti scelti dallo studente, richiesti o suggeriti dai problemi o dai temi che vengono sviluppati |
| Procede perlopiù in modo individualistico | Procede in cooperazione con altri compagni e con l'insegnante |
| La conoscenza è frammentata in parti per rendere più facile l'assimilazione | La conoscenza è un tutto di parti interconnesse |
| L'insegnante insegna, gli studenti stanno seduti e ascoltano | Gli studenti e la classe lavorano su progetti con l'aiuto dell'insegnante |
| È riproduzione della conoscenza presentata dall'insegnante o dal testo | È produzione di conoscenza |
| È controllato attraverso test e voti | È controllato attraverso una valutazione autentica |

Condizioni ben sintetizzate da Jonassen nel richiamare i caratteri che qualificano un ambiente di apprendimento efficace: *“Un ambiente di apprendimento dovrebbe offrire rappresentazioni multiple della realtà, non semplificandola ma rispettando la sua naturale complessità che prende forma nella molteplicità di percorsi e alternative (apprendimento come processo non lineare). Dovrebbe sostenere la costruzione attiva (apprendimento come processo costruttivo e intenzionale) e collaborativa della conoscenza, attraverso la negoziazione sociale (apprendimento come processo sociale), più che la sua semplice riproduzione. Dovrebbe poi alimentare pratiche riflessive (apprendimento come processo autoriflessivo), proponendo compiti autentici e contestualizzando gli apprendimenti (apprendimento come processo situato)”*⁹.

Apprendimento, insegnamento e valutazione si confermano tre piani di lettura dell'azione didattica strettamente intrecciati ed interagenti: piani di lettura attraversati da una profonda rivisitazione culturale ed operativa negli ultimi anni, che assume il concetto di “competenza” come baricentro comune. La sfida che l'assunzione del concetto di competenza pone alla scuola è a 360 gradi, richiede una riflessione a tutto campo sulle proprie concezioni di apprendimento, di insegnamento, di valutazione: una riflessione in grado di coniugare l'analisi critica e la valorizzazione delle proprie pratiche professionali con la consapevolezza culturale del valore e della portata del cambiamento concettuale che la scuola è chiamata ad affrontare.

PER APPROFONDIRE

M. Castoldi, *Portfolio a scuola*, Brescia, La Scuola, 2005.

M. Petracca, *Progettare per competenze*, Milano, Elmedi, 2003.

⁹ Citato da B.M. Varisco, *Costruttivismo socio-culturale*, Roma, Carocci, 2002.