

L'INTERVISTA. Aldo Visalberghi spiega quali criteri di valutazione aiutano i giovani a orientarsi nella vita



Gabriella Nessi Parlatto

# Gli occhi del giudizio

ROMA. Una proposta che non è affatto nuova, ma che anzi si ripropone ciclicamente. Che non modifica affatto il sistema di valutazione, perché servirebbe ben altro. Che non introduce i cambiamenti e le riforme necessarie. Che si inserisce «nella solita tempere di proposte semplicistiche e demagogiche». Il professor Aldo Visalberghi, tra i padri della pedagogia in Italia, che al problema della valutazione nel processo educativo ha dedicato gran parte della sua vita, non nasconde un certo fastidio per la polemica suscitata dalla proposta del ministro D'Onofrio di abolire i voti anche nelle scuole superiori e all'università. «L'impressione è che si continuano a tappare i buchi nel tetto di una casa, facendo finta di non vedere che sono le fondamenta che non vanno e che la casa rischia di crollare».

L'interesse e il consenso suscitati dall'abolizione degli esami di riparazione, e il dibattito per sostituire i voti, indicano però che si tratta di temi sentiti dal mondo della scuola. Sicuramente. Però attenzione. Per affrontare un problema gravissimo come la dispersione scolastica (in Italia terminano le secondarie circa la metà degli studenti contro una media europea superiore all'80%, in Giappone e negli Usa sono al 90%), non ci si può limitare a sopprimere gli esami di riparazione. Di per sé tale soppressione, pur auspicabile, rischierebbe di risolversi in una sanatoria demagogica o al contrario in una selezione anche più drastica negli scrutini di giugno: occorre mettere prima le scuole in grado di rinnovarsi didatticamente e non solo di organizzare qualche corso aggiuntivo. Per altro, i finanziamenti previsti dal decreto sono invece ridicolmente modesti, i meccanismi suggeriti semplicistici e l'appello all'azione autonoma dei singoli istituti poco promettente in ordine all'equità di trattamento fra sedi e regioni diverse. Altro che centrare la scuola sull'allievo.

Ecco, centrare la scuola sull'allievo. La valutazione numerica appare però più lontana da questo obiettivo, mentre il giudizio dovrebbe, almeno in teoria, funzionare meglio.

Ho sempre sostenuto l'assurdità dei voti in decimi, perché sono molto meno chiari e funzionali di quelli da 1 a 5 oppure A,B,C,D,E, che vengono usati in molti paesi, e che hanno un significato in termini di distribuzione statistica cosiddetta «pentanaria». Lo sostenevo già nel '55 nel mio libro «Misurazione e valutazione nel processo educativo». Vedo però che continua la confusione tra la necessità di una classificazione comparativa e il vero e proprio giudizio, finalizzato alla prosecuzione degli studi. Quando si riducono i giudizi ad una sola parola, buono, ottimo, sufficiente, mediocre o scarso, non vedo la differenza con i voti. Cosa cambierebbe? È soltanto un gioco di simbologie.

Il giudizio, quindi, per essere davvero tale cosa deve valutare e come deve essere formulato? Il giudizio deve essere articolato, liberamente formulato in parole, e

soprattutto deve rappresentare un programma di intervento utile per il futuro, individuando i deficit individuali e i punti di forza che possono essere utilizzati per colmare le debolezze. Naturalmente per far questo deve esserci stato un grosso lavoro di équipe degli insegnanti.

Questo è avvenuto nelle scuole elementari e medie dove da tempo i giudizi hanno sostituito i voti? Uno dei problemi italiani è l'enorme differenza di rendimento fra i diversi istituti e le diverse regioni. In molte scuole il giudizio è davvero «personalizzato». In altre invece ci si limita a quello che chiamavo il gioco delle simbologie. E il mediocre ha solo sostituito il 5. Per avere dei buoni giudizi occorre avere degli insegnanti preparati a formularli in collegamento con una buona azione didattica.

E quelli italiani non lo sono? Nelle scuole abbiamo insegnanti straordinari. Che, consapevoli dei problemi, cercano di risolverli con impegno creativo. Ma in generale, quanto a preparazione degli insegnanti siamo in una situazione scandalosa. Siamo gli unici al

Abolire i voti scolastici? Inutile sostituire la simbologia dei numeri con quella delle parole. Servono, piuttosto, giudizi articolati che individuano deficit e potenzialità. Ma il nodo del giudizio e del giudicare non si ferma alle aule scolastiche. Ci accompagna per tutta la vita.

CINZIA ROMANO

mondo a formare insegnanti per le elementari a livello secondario e addirittura con un anno di studi in meno rispetto alle altre scuole di tale fascia, e a non aver disposto alcuna preparazione particolare, oltre al normale corso di laurea, per quelli delle secondarie superiori. Sono vergognose le carenze in fatto di formazione iniziale e in servizio dei docenti. Ecco, io mi aspetto che il ministro D'Onofrio affronti questo problema. Esiste già da quattro anni una legge dello Stato che prescrive forme avanzate di preparazione universitaria per tutti gli insegnanti, ma quasi non se ne parla.

In questa polemica su voti o giu-

dizi, si è usato spesso la parola vecchio e nuovo. Com'è un vecchio metodo di valutazione rispetto a uno nuovo? Il vecchio metodo si limita alla comparazione fra allievi e a indicare se la preparazione del ragazzo consente o no la prosecuzione degli studi. Una valutazione aggiornata, nuova, è invece una sequenza di accertamenti e osservazioni che confluiscono in un giudizio diagnostico e prognostico, rivolto appunto al futuro. Un giudizio funzionale ed orientativo. Insisto sull'orientativo perché è grave che solo il 50% dei ragazzi termina la scuola secondaria. Noi con i vecchi metodi di valutazione bocciamo ed espelliamo gli stu-

denti; con nuovi metodi potremmo invece orientarli ad altre scuole e studi.

Ma la polemica e la confusione che animano il dibattito su voti e giudizi, non nascondono forse l'incapacità della scuola di tracciare ed indicare, anche attraverso la valutazione, un processo educativo, formativo ed orientativo per i ragazzi?

Sicuramente per raggiungere questi obiettivi occorre realizzare forme di istruzione altamente individualizzate anche in situazione di insegnamento di gruppo. Come nell'approccio didattico del Mastery Learning, largamente adottato negli Usa e in molti altri paesi. Che si basa su un presupposto: il tempo di apprendimento non può essere uguale per tutti. Ad uno studente può bastare qualche minuto per comprendere e capire; ad un altro occorre invece un tempo doppio. E a nessuno dei due è proficuo imporre o un rallentamento o un'accelerazione. Si lavora quindi in gruppi, e il ragazzo più veloce può fare altro, approfondendo magari gli studi e le ricerche su una materia in cui è particolarmente portato o anche aiu-

tare i compagni come tutore. I risultati sono stati ovunque eccellenti, anche nelle poche sperimentazioni italiane. Una volta aboliti gli esami di riparazione è chiaro che dovremo tendere anche noi ad un sistema come il Mastery Learning, che si adatta flessibilmente alle capacità di ciascun allievo e gli permette di apprendere secondo il suo ritmo, portando quasi tutti a livelli accettabili di padronanza della materia.

Nella nostra scuola si utilizzano poco i test. Sono uno strumento adeguato di valutazione?

Sfatiamo una leggenda: non è affatto vero che il test dà solo una meccanica rilevazione di nozioni isolate. In questo caso non parliamo di test ma di quiz. Per rispondere correttamente al quiz basta avere sotto mano un libro. Per affrontare invece un test elaborato come si deve, i libri non sono sufficienti. Per rispondere dovrà ragionare su quanto ha appreso negli anni, collegare nozioni e concetti. Quando negli anni '50 ho iniziato con alcuni colleghi a impiegare sistematicamente test di profitto costruiti in collaborazione, nostro intento era di dare largo spazio ai lavori di gruppo eliminando o quasi la perdita di tempo delle interrogazioni orali. Discussioni nei gruppi e relazioni alla classe erano esercizi di produzione orale molto più proficui, ma anche la discussione sugli errori fatti nei test si rivelava utilissima. Ma si trattava di test, non di quiz. I risultati numerici si trasformavano poi facilmente in voti, in base ai risultati generali. Così gli allievi si giudicavano in un certo senso da soli; io potevo non essere più un giudice, ma un amico.

Usciamo dalla valutazione ristretta all'ambito scolastico. Lei ha criticato in alcuni suoi libri la distinzione corrente tra giudizi di fatto e giudizi di valore. Perché?

In realtà qualunque asserzione ha un senso finale naturalmente prognostico e anticipativo sul futuro. Anche le proposizioni cosiddette valutative con le asserzioni di giudizi di valore hanno questa stessa struttura di fondo, sono solo estremamente più complicati. Se, per esempio, dice «oggi fa freddo», lei prevedere che se espone un termometro all'aria, sarà al di sotto di una certa temperatura; la verifica è rapida e chiara. Implicherà altre cose: che, ad esempio, occorrerà coprirsi bene. Se lei dice «questo è bene», dice che se si comperterà in un certo modo si sentirà la coscienza a posto. Anche in questo caso si tratta di predizione. Non predizione assoluta. Ma anche le constatazioni, come i giudizi di fatto, non sono mai predizioni assolute. Tutto quello che diciamo ha quindi un senso rivolto al futuro, in grado quindi di orientare. Cos'è quindi una valutazione? È una predizione di risultati di modi di comportamento, che possono essere di tipo positivo o negativo.

Ma la differenza tra giudizio di valore e la valutazione quindi esiste?

Sì, ma solo nel senso che la valutazione è necessariamente più soggettiva mentre il giudizio di valore è intersoggettivo.



DALLA PRIMA PAGINA

## Siamo in bilico tra decidere e farsi decidere

sperare che questa volta nessuno sia obbligato, per esempio, a scegliere tra democrazia e libertà.

Come si vede, se le versioni cambiano, resta comunque fermo il fatto che l'arte, il pensiero, la letteratura, hanno replicato in infinite forme il gesto originario di decidere, ossia, etimologicamente, «tagliar netto» (verbo che mostra la stessa radice di suicidio e decido, recidere e uccidere). Davanti a un nodo, ci si comporta in due maniere: tranciandolo con un col-

po, o ingegnandosi a districarlo. Altrimenti detto, da un lato sta Alessandro Magno, dall'altro Amleto. Se nel primo caso il tempo è abolito, nel secondo, al contrario, sarà fatto oggetto di una dilatazione imprecisata. L'ora di Gordio, segna sempre lo zero, come il meridiano di Greenwich della nostra volontà. In Danimarca, invece, il principe attende, e prende tempo e oscilla, e si consuma. E si consuma giusto allo stesso modo dell'asino di Buridano: mangiare oppure bere? Essere oppure non essere?

Proprio aggrappandosi alla parte aversativa che rende tali questi due campioni dell'esitazione, un altro grande danese, Soren Kierkegaard, compose il suo *Enten-eller*. Assai opportunamente, l'edizione curata da Alessandro Cortese per Adelphi non ha tradotto l'espressione, lasciandola nella lingua originale. *Enten-eller* non significa *Aut-aut*, titolo usato per il quinto e ultimo volume (tra parentesi, quando verrà ristampato il terzo, esaurito da anni?). Ma

pur senza affrontare una questione così spinosa, si può affermare che l'intero capolavoro verte appunto sul tema della scelta e del giudizio. Per questo, forse, vale la pena concludere ricordando una tra le sue pagine più toccanti, in cui più o meno è detto: «Noi siamo come un capitano sulla nave: possiamo scegliere o rifiutarci di farlo. Eppure dobbiamo sapere che, mentre esitiamo sulla necessità di decidere a decidere, l'imbarcazione avanza, ed è lei stessa a scegliere per noi». (Valerio Magrelli)

## ARCHIVI

BRUNO GRAVAGNUOLO

### Demostene

Rovinato dai tutori

Non valeva molto, come discepolo, il principe degli oratori ateniesi. E poi era balbuziente. Ma non era colpa sua. Era colpa dei tutori. Che lo mantennero nell'ignoranza, e lo spolparono del patrimonio paterno. Testa dura e ferrea volontà, Demostene compì un vero sprint. A furia di esercizi riuscì a sciogliersi da solo la lingua. E ad infiammare con la sua oratoria gli ateniesi: contro Filippo il macedone. Quanto ai tutori, il suo capolavoro fu questo: li trascinò in giudizio. Vittorosamente. A cominciare da «Alobo», il più perfido di essi. E così il cattivo discepolo recuperò gli averi carpitigli dai pedagoghi.

### Hegel

Anche lui balbuziente

Non proprio a livelli impossibili. Come nel caso del piccolo Demostene. E tuttavia Rosenkranz, primo biografo di Hegel, riferisce che il futuro filosofo, nel ginnasio di Stoccarda, era «haud magnus orator», mediocre oratore. Anche a causa di quel lieve handicap. Il che attorno al 1775 contava moltissimo. Perché i ginnasiali dovevano «conferire» durante le prove scolastiche. Era un allievo così e così Hegel. E arrivò al Seminario teologico di Tübinga con voti appena sufficienti. Del resto anche la sua carriera accademica non fu eccelsa. Girovago come precettore, fu libero docente e persino preside. Poi, ad Heidelberg e Berlino, la consacrazione. Grazie alla *Fenomenologia dello Spirito*, e ad *Estetica* «chiavi». Ma fino a 44 anni anni Hegel fu quasi uno spiantato.

### Van Gogh

Un teologo fallito

Quattordici mesi di studio accanito. Risultato: una solenne bocciatura. Inutilmente Vincent Van Gogh si applicò agli studi. Nonostante lo sforzo disperato non fu ammesso al seminario teologico di Amsterdam, dal quale avrebbe voluto uscire predicatore evangelico. Allora prese una scorciatoia. Frequentò un corso accelerato di tre mesi presso la scuola evangelista di Bruxelles. E dal 1878, senza aspettare l'imprimatur ufficiale, cominciò a predicare tra i minatori del Borinage. Qualche anno dopo capì che per lui ci poteva essere un'altra strada: esprimere pittoricamente la sofferenza umana. E lo studente fallito di teologia divenne Van Gogh.

### Einstein

All'inizio? Solo il violino

Era un «lento» il piccolo Einstein. E fino a tre anni non parlava. «Non impara granché e non so cosa faremo di lui», diceva la madre. Albert non imparava perché sin dalle prime classi rifiutava ogni forma di disciplina. A parte il violino, che amò per tutta la vita, nulla gli pareva particolarmente degno d'attenzione. Al ginnasio fu un disastro, con parziale eccezione della matematica. Quando tentò l'esame di ammissione al Politecnico di Ginevra fu solennemente bocciato. E tuttavia il preside del prestigioso Istituto gli consigliò di seguire un corso preparatorio presso una scuola cantonale minore. Per dribblare un nuovo esame di ammissione. Se fosse stato per gli altri insegnanti Albert si sarebbe perso per strada. E invece quel preside comprensivo ci «regalò» Einstein.

### Caccioppoli

Boccio D'Onofrio Fece bene o no?

Era implacabile Renato Caccioppoli, leggendario genio napoletano della matematica, ordinario nella facoltà cittadina di ingegneria. Negli anni 50 c'era gente che con lui rifaceva l'esame di «analisi» decine di volte. Se però il candidato mostrava spirito e intelligenza era capace di promuoverlo. Anche se confondeva gli «integrali» con un genere di cereali. Fu così che il ministro D'Onofrio incappò nelle grinfie del professore. Trombato agli esami fu costretto a cambiare strada. Dobbiamo davvero ringraziare Caccioppoli per questo? Un dubbio ci assale. E dei più atroci. Non era meglio lasciarlo diventare (pessimo) ingegnere?