

# scuola e *città*

Visalberghi, A., "La qualità dei risultati", in *Scuola e Città*, XXXVII, 8, Firenze, La Nuova Italia, 1986, pp.321-326.



LA NUOVA ITALIA - FIRENZE

Aldo Visalberghi

## “La qualità dei risultati”

### 1. Insegnamento-apprendimento: un rapporto complesso

Questo convegno è dedicato al ruolo vitale che hanno gli insegnanti nel determinare la qualità dell'educazione\*. Sembra abbastanza ovvio che la qualità dell'educazione, sia riscontrabile tramite un'accurata determinazione e valutazione dei risultati educativi conseguiti dagli allievi (e in qualche misura anche dalla comunità scolastica nel suo complesso, dalla più ampia comunità umana che la circonda, e magari da ulteriori generazioni di bambini e di giovani che avranno come educatori o genitori gli studenti attuali). Tuttavia vorrei far notare che il titolo in inglese proposto per questa sessione non era esattamente quello che gli organizzatori italiani della conferenza hanno *inevitabilmente* dovuto adottare, cioè «la qualità dei risultati». Il titolo inglese è «The quality of performance» e *performance* è un termine intraducibile<sup>1</sup> in italiano, giacché indica insieme un processo e ciò che esso significa e realizza, mentre “risultato” dà l'idea di qualcosa di statico, di ormai conseguito, e siamo abituati ad applicarlo al “profitto” finale degli allievi piuttosto che a processi attivi in fieri, e tanto meno all'attività dei docenti. Anche attraverso gli “elementi chiave” (*key elements*) contestualmente suggeriti, sembrerebbe che la *performance* presa in considerazione non sia solo quella degli allievi, ma anche quella degli stessi insegnanti, dei direttori o presidi, degli ispettori, dei sistemi educativi nel loro complesso ed anche delle agenzie esterne che in qualche modo influenzano la scuola. Naturalmente è fuori di dubbio che le *performances* realizzate dagli allievi, cioè il «profitto» (in senso lato) dai medesimi conseguito costituiscono il criterio ultimo e più importante di giudizio anche per quanto riguarda tutte quelle altre *performances* cui si è accennato, anzitutto quelle degli insegnanti. Tuttavia questa riduzione ad un criterio legato al solo “prodotto finale”, per quanto praticamente accettabile, non è del tutto legittima. La qualità dell'insegnare, cioè della *performance* del docente ha un suo valore autonomo, se non altro perché la

scuola è un ambiente in cui al limite *tutti* ci educiamo o ci dovremmo educare, non solo gli allievi ma anche gli adulti che a vario titolo vi operano. Immaginate, per assurdo, che venga accertata l'incontrovertibile efficacia, ai fini di apprendimenti rilevanti, di un metodo didattico che esiga dall'insegnante attività stressanti, ripetitive, meccaniche. Come potremmo definire la “qualità dell'insegnamento” che ne deriverebbe? Povera e umiliante dal punto di vista del docente, ma efficace e costruttiva dal punto di vista del discente?

Naturalmente una contrapposizione così estrema non si dà mai nella pratica, ma essa ci aiuta tuttavia ad analizzare un problema che è ben presente in molte situazioni reali: esercizi utili all'allievo possono esigere controlli meccanici, ripetitivi e monotoni fino alla nevrosi da parte degli insegnanti, lezioni che riescano nuove e interessanti per l'allievo possono costituire per il docente *performances* stereotipate che si ripetono da un anno all'altro o anche da una classe all'altra. Ma, si dirà, il bravo insegnante, come Paganini, non si ripete mai. O anche si potrà obiettare che a lungo andare gli aspetti meccanici e ripetitivi dell'insegnamento non potranno non influenzare negativamente anche la qualità dell'apprendimento. Ciò è probabilmente vero in qualche misura, ma non è vero in assoluto e soprattutto occorre riconoscere che in pratica non è affatto facile riuscire a individuare siffatti aspetti deteriori della qualità dell'insegnamento (soggettivamente considerate) soltanto attraverso verifiche della qualità degli apprendimenti realizzati dagli allievi per quanto accurate e complesse tali veri-

\* Si tratta del testo di una Relazione di base per la VI Sezione della Conferenza Internazionale OCSE/M. P. I tenutasi a Roma nei giorni 6/7/8 maggio 1986 sul tema: «Docenti e qualità dell'Educazione».

L'articolo che segue di Franco Frabboni costituisce un contributo alla stessa conferenza presentato nella IV sessione dedicata a «L'ambiente educativo».

<sup>1</sup> Probabilmente il termine italiano che si avvicina di più a «performance» è «prestazione», peraltro molto più adatto ad «esecuzioni» su prescrizione che ad attività anche libere e creative.

fiche possano essere. Perciò il focalizzare la valutazione su ambedue i tipi di *performances*, non solo quella realizzata dall'allievo ma anche quella messa in opera dall'insegnante è da considerarsi un orientamento di plausibile efficacia e correttezza sotto diversi profili. Non è qui il caso di analizzarlo di là dai pochi cenni fatti sopra, ma è almeno il caso di osservare che prendere in considerazione la *qualità dell'insegnamento* anche come una forma fondamentale di *qualità della vita* dell'insegnante considerato come un professionista è un tipo di verifica che può fornirci elementi di fondamentale importanza ai fini del «miglioramento» della realtà scolastica, forse già di quella di oggi, certo di quella di domani. L'immagine infatti che i giovani si possono fare direttamente, ma anche indirettamente venendo a conoscenza di rapporti di ricerca, della qualità esperienziale propria della funzione docente costituisce un elemento decisivo per futuri eventuali orientamenti verso tale carriera. Non giungo però ad affermare che un tale elemento possa essere quello decisivo, di là da ogni considerazione dei livelli di reddito conseguibili, i quali di fatto costituiscono più o meno dappertutto un deterrente per la scelta dell'insegnamento, massimo responsabile secondo molti esperti dell'abbassamento del livello qualitativo di parecchi sistemi scolastici.

La qualità dell'esperienza docente ha anch'essa comunque una sua importanza in ordine all'attrattiva che può esercitare sui giovani la professione di insegnante: se tale esperienza appare ricca e gratificante, con un minimo di ripetitività e di routine reso possibile anche da un largo ed accorto impiego di tecnologie sapientemente orchestrate, con ampio spazio lasciato ai momenti creativi, alle interazioni sociali e alla comunicazione più profondamente umana, allora la professione insegnante può esercitare un suo fascino, può suscitare «vocazioni» (intendo vocazioni ben maturate, non retoriche vocazioni precoci). D'altra parte, sia detto per inciso, quanto più la professione dell'insegnante andrà configurandosi in modi siffatti, tanto maggiori e più varie saranno le competenze richieste e perciò probabilmente tanto migliore il riconoscimento economico.

Ma la complessità del rapporto insegnamento-apprendimento va anche considerata sotto un altro punto di vista, quello per cui si può affermare paradossalmente che di fatto l'apprendimento precede sempre in qualche misura l'insegnamento efficace, tanto è vero che ormai si trova spesso l'endiadi rovesciata nella forma di «apprendimento-insegnamento». Le considerazioni teoriche e gli studi empirici che giustificano questa tendenza sono in gran parte di tipo etologico e psicologico, e concernono particolarmente la priorità ideale che nei mammiferi superiori, nei primati e nell'uomo hanno gli apprendimenti spontanei tramite attività ludico-esplorative autograticanti, rispetto agli apprendimenti secondari, per imitazione o per eterodirezione, quali non possono non essere in notevole misura gli apprendimenti scolastici (Visalberghi, 1986).

Gli esempi più tipici al riguardo sono quelli forniti dai moderni studi sull'apprendimento del linguaggio, ma la morale di fondo è largamente valida a tutti i livelli, anche se

come osservava Dewey i soli livelli scolastici che riconoscono e incoraggiano questo momento autonomo dell'apprendere, di tipo ludico-esplorativo, sono la scuola dell'infanzia e, quando funziona bene, l'università.

2. Finalità formative:  
sviluppare nel discente  
il cittadino, il produttore, il «consumatore»

Dunque la qualità dell'ambiente educativo è insieme e in modo interconnesso qualità dell'opera dei docenti e qualità degli apprendimenti che vi realizzano i discenti. Ciò che soprattutto la connota, in ambedue i suoi aspetti, è il livello di autonomia, costruttività ed intima gratificazione, cioè il livello di interesse e di consapevolezza di una crescita vitale che caratterizza l'insieme dell'ambiente educativo. Con ciò non intendo affatto indulgere a una certa moda pedagogica in fase di riflesso, la quale privilegia la «socializzazione» nei confronti delle acquisizioni «cognitive». Voglio invece sottolineare il fatto cui si è sopra accennato per cui le stesse acquisizioni cognitive si fondano piuttosto sul libero gioco esplorativo che su addestramenti ed esercizi imposti in una qualsiasi forma. Questi ultimi hanno una loro funzione importante e costruttiva solo nei limiti in cui riorganizzano e verificano un materiale intellettuale già disponibile nei suoi segmenti costitutivi, fornito certo in parte notevole dall'esperienza extrascolastica, ma anche da esperienze scolastiche di natura attiva e progettuale, o comunque radicate in interessi almeno potenzialmente presenti in fecondi interscambi di opinioni e punti di vista.

È evidente che un ambiente educativo che abbia siffatte qualità esige anzitutto che sia i docenti, sia gli allievi siano soddisfatti di quanto vanno facendo. Ciò non significa ovviamente che tutto debba svolgersi in modo episodico, facillistico e improvvisato, il che genera del resto piuttosto un senso di vuoto e di inutilità deludente che non gratificanti soddisfazioni. Per portare avanti attività che generino un reale senso di crescita e perciò gratificazioni genuine è necessario l'impegno, la disciplina, lo sforzo. Ma uno sforzo che sia vitalmente connesso agli interessi, a quelli degli allievi, che li avranno maturati sia all'esterno che all'interno della scuola, e a quelli dell'insegnante, o meglio degli insegnanti al plurale, i quali difficilmente potranno svolgere in modo adeguato la loro opera se si sentiranno soggettivamente inappagati e frustrati (Bolam, 1982).

Queste considerazioni che per quanto sommariamente svolte hanno tentato di delineare l'importanza di una certa qualità «globale» che l'ambiente scolastico deve possedere per riuscire veramente formativo e stimolante, acquistano un più spiccato rilievo se sono considerate in rapporto con quelle che sono in generale riconosciute come le finalità fondamentali dell'azione educativa, soprattutto nelle pubbliche istituzioni: la formazione del cittadino, quella del produttore e quella del «consumatore». Quest'ultima espressione

è posta tra virgolette per indicare che va intesa secondo una accezione molto ampia, che non esclude affatto il consumatore di beni materiali e di servizi correnti, ma si estende in modo essenziale al consumo di beni artistici, culturali e ambientali. Altre finalità educative usualmente accettate (mentalità scientifica, abilità pratiche, spirito religioso, e così via) rientrano facilmente nell'una o nell'altra, o anche in più di una delle tre dimensioni accennate, con accentuazioni e articolazioni che si connettono sia alla libertà di insegnamento dei docenti sia alla libertà di autoformazione dei discenti. Invece le tre dimensioni fondamentali suddette non possono venire in alcun modo trascurate da nessuna istituzione scolastica degna del nome, e neppure eccessivamente sacrificate, per impegno ed ampiezza di svolgimento, l'una rispetto all'altra. Naturalmente l'educazione del cittadino non si fa soltanto nei periodi espressamente dedicati all'educazione civica, ma prende spunto ed efficacia dalle più diverse materie, dalla fisica all'educazione fisica, secondo connessioni che non è difficile immaginare. È probabile tuttavia che storia, geografia, economia e diritto vi abbiano una parte più rilevante, anche perché oggi il cittadino che deve venir formato non è solo quello dello stato nazionale, ma anche quello di entità politiche più vaste, fino alle organizzazioni mondiali, e quello delle entità politiche, amministrative e culturali minori, fino ai gruppi etno-linguistici minoritari.

Quanto alla formazione del produttore, si fa sempre più chiaro che il ritmo accelerato delle trasformazioni tecnologiche ed economiche non richiede precoci addestramenti specifici, ma soprattutto salde basi generali di natura scientifica, nonché capacità organizzative e di lavoro in *équipe*.

Più contestabile potrà apparire la complessa esigenza di una speciale attenzione da dedicarsi alla formazione del "consumatore" di là dagli aspetti materiali del consumo di beni e servizi, anch'essi del resto tradizionalmente non molto curati nella scuola. Tuttavia è fuori di dubbio che in tutto il mondo va diffondendosi la consapevolezza dell'importanza dell'educazione estetica come momento essenziale dei processi formativi degni di questo nome, e ciò anche in base ad una legittima preoccupazione di evitare la discriminazione sociale che deriva dalla presunzione che l'educazione estetica possa essere lasciata, alla famiglia e all'ambiente extrascolastico. È crescente inoltre la consapevolezza che fra creatività estetica o artistica, e creatività scientifica non esistono delimitazioni nette. Questo del resto non è che uno fra gli innumerevoli esempi che si possono facilmente addurre delle strette intercorrelazioni che esistono fra le tre dimensioni formative considerate, che a nostro avviso sono non solo da privilegiarsi, ma da considerarsi tendenzialmente esaustive.

Naturalmente esistono altre dimensioni educative, altre "finalità" di grande rilevanza quali quelle di promuovere approfondite competenze scientifiche o una ferma coscienza religiosa. Ma accentuare l'importanza di tali scopi educativi di là dalla misura pur notevolissima in cui essi possono realizzarsi all'interno delle tre dimensioni da noi indicate,

ci sembra pericoloso ai fini della coerenza globale del quadro e della sua sostanza o ispirazione democratica e aggregativa piuttosto che intesa a separare e discriminare. Lo spirito critico-scientifico dovrebbe permeare, sia pure in forme diverse, non solo l'educazione del produttore, come fondamento anche delle tecnologie, ma altresì quella del cittadino (con rapporto privilegiato ma non esclusivo con le scienze umane) e persino quella del consumatore, sia in ordine ai consumi di natura più ovvia e corrente, sia alle stesse fruizioni di natura estetica, che sempre più ci appaiono collegate con la storia e gli sviluppi delle scienze. Pretendere viceversa che la scuola curi in modo preminente la formazione di piccoli matematici o fisici e chimici o biologi, significa conferirle una fisionomia selettiva e gerarchizzata. Altra cosa è, ripetiamo, dare spazio e stimolare tramite opportune attività extra-curricolari i ragazzi che presentano spiccate doti e genuini interessi di tipo scientifico.

Analoga per un verso, diversa per un altro appare la collocazione auspicabile della problematica di tipo religioso. Da un lato cioè il momento religioso non può non essere presente in qualche misura nelle tre dimensioni accennate, ma non in senso confessionale e tanto meno di esercizio di pratiche di culto. Lo studio di argomenti particolari circa i fatti religiosi può anch'esso realizzarsi in attività extra-curricolari, mentre l'istruzione e i riti relativi a una singola religione è dibattibile che possano essere ospitati nelle scuole pubbliche o in quelle riconosciute come esplicanti una funzione educativa equipollente, ma non devono certamente, in società democratiche e pluralistiche, costituire in nessun modo una parte del curriculum.

Va ancora osservato per inciso che oggi va affermandosi la tendenza ad inserire, fra le finalità generali preminenti di un'educazione che sia funzionale agli sviluppi attuali e prevedibili delle società avanzate, un'educazione informatica generalizzata. Noi siamo fra coloro che ritengono essenziale che l'informatica sia presente negli itinerari formativi di tutti gli studenti, con modalità calibrate rispetto ai vari livelli scolastici. Presente cioè non solo nella formazione del produttore, ma anche in quella del cittadino come in quella del consumatore, e non come materia autonoma, ma come complesso di unità didattiche connesse a discipline diverse e da realizzarsi con la collaborazione di insegnanti di materie diverse. In tal senso è impostato in Italia il Progetto IRIS (Iniziative e Ricerche di Informatica nella Scuola) che il Centro Europeo dell'Educazione di Frascati ha elaborato e va largamente sperimentando (Fierli, 1984). Non crediamo invece che l'informatica debba essere presentata come una sorta di nuovo vangelo da predicare nelle scuole di ogni tipo e neppure negli specifici "indirizzi" informatici. L'informatica è per l'uomo (produttore, cittadino e consumatore), non l'uomo per l'informatica. L'informatica è perciò *per la scuola*, non la scuola per l'informatica — come rischia di avvenire quando la scuola si assoggetta a imperativi di moda e (quel che è peggio) alle pressioni interessate dell'industria.



### 3. Gli oggetti della valutazione: sistemi, scuole, classi, allievi

Se l'opera educativa nel suo complesso, ed anche nella misura in cui vi deve provvedere l'istituzione scolastica, si estende necessariamente nelle tre dimensioni che abbiamo indicato, non è detto tuttavia che ciascun insegnante debba curare con eguale impegno ciascuna di queste. L'insegnante di materie scientifiche e tecnologiche ha ovviamente responsabilità maggiori in ordine alla formazione del produttore, quello di materie storico-civico-geografiche (*i Social Studies* del mondo anglosassone) ha maggiori responsabilità in ordine alla formazione del cittadino, quello di materie letterarie ed artistiche deve impegnarsi in modo più specifico nella formazione del consumatore di beni estetici. Tuttavia non può trattarsi di una separazione netta, ma soltanto di una diversa accentuazione delle responsabilità in un'azione di équipe che deve coinvolgere tutti i docenti. Un'analisi minuta delle interrelazioni essenziali e complesse che esigono una collaborazione pluridisciplinare per un concreto e coerente assolvimento delle pur diverse esigenze formative sulle quali abbiamo insistito, sarebbe certo molto lunga e impegnativa. Qui ci limitiamo a sottolineare pochi punti essenziali, largamente acquisiti dalla moderna coscienza educativa e che ci sembrano particolarmente rilevanti ai fini del nostro discorso.

Uno di questi punti riguarda l'educazione a una cultura di pace, indispensabile in un momento in cui vecchi abiti di "occidentalismo" tradizionale e di politica imperialistica delle "superpotenze" rischiano di portare a incandescenza non solo e non tanto le tensioni est-ovest quanto quelle, oggettivamente molto più gravi e drammatiche, fra il prospero Nord e l'immiserito Sud del pianeta. È facile dimostrare che una "cultura di pace" (e perciò un'educazione che vi si ispiri) dovrebbe permeare al limite tutte le materie scolastiche e non solo aggiornati insegnamenti di natura civico-storica (Visalberghi, 1985).

Un altro punto di rilievo e di pressante attualità riguarda l'educazione ecologica e al rispetto dell'ambiente, che non è soltanto questione di discipline fisico-naturalistiche, ma anche, quanto meno, di formazione economica, giuridica e sociologica.

La rilevanza dell'opera degli insegnanti ai fini di una soddisfacente qualità dell'educazione sembra dunque legarsi in modo essenziale non solo alle loro competenze disciplinari e didattiche, ma soprattutto alle loro capacità di collaborazione, di progettazione, di lavoro in comune, fra gli insegnanti stessi e fra insegnanti e allievi.

Ma la scuola è una realtà complessa: essa è un *sistema*, di estensione nazionale, regionale, distrettuale, essa è una *istituzione* amministrativo-didattica particolare, essa è fatta di *gruppi-classe* ed eventualmente di altri gruppi interclasse, essa è comunque luogo in cui, quale che ne sia l'ampiezza considerata, si formano delle persone singole, cioè *gli allievi*.

Abbiamo abbastanza insistito fin qui sul carattere globale delle realtà educative come complesso di agenzie di formazione in cui interagiscono, anche dialetticamente, tutti coloro che ne fanno parte e persino coloro che vi afferiscono dall'esterno, per essere legittimati a concentrare ora la nostra attenzione, sia pur provvisoriamente, sull'allievo e sul profitto che dalla scuola esso ricava. Per quanto problematico ne sia l'accertamento, per quanto unilaterale possa riuscire il limitarsi a verificare solo o prevalentemente risultati di tipo cognitivo, va riconosciuto che *il profitto scolastico dei singoli allievi costituisce la variabile dipendente più importante dei processi formativi*. Lo svalutarla a causa delle difficoltà tecniche di misurazione comparativa, e a causa dell'importanza di altre variabili dipendenti come atteggiamenti, interessi, disposizioni affettive e sociali, molto più difficili ad accertarsi oggettivamente, rappresenta un gravissimo errore, una forma di evasione o di fuga di fronte alla realtà.

La realtà dei problemi scolastici, quella per cui in tutto il mondo oggi si parla tanto di una "qualità dell'educazione" da conquistarsi o riconquistarsi, è stata proposta all'attenzione critica della gente soprattutto tramite le denunce del declino preoccupante di indici oggettivi di profitto, soprattutto in successive sue misurazioni a livello di larghi sistemi.

Il più clamoroso grido di allarme levato a questo proposito nel mondo occidentale è stato il rapporto intitolato *A Nation at Risk* steso negli Stati Uniti d'America nel 1983 dalla *Commissione nazionale sull'eccellenza in educazione* presieduta da David P. Gardner (Gardner 1983). Questo testo famoso prende le mosse dalla considerazione di tredici "indicatori di rischio". Di questi, dieci sono rappresentati da misurazioni per mezzo di test oggettivi di profitto, gli altri tre dalle crescenti esigenze di "corsi di recupero" nelle università e nell'addestramento militare, e dalle scarse prestazioni persino degli intellettualmente dotati in fatto di espressione scritta o di risoluzione di problemi matematici complessi. Si noti inoltre che il primo degli "indicatori" menzionati è il tipo comparativo: « Comparazioni internazionali, completate dieci anni fa, hanno mostrato che su 19 test accademici gli studenti americani non risultavano mai primi o secondi e, in confronto con altre nazioni industrializzate, risultavano ultimi in sette casi ».

La ricerca comparativa cui si allude è quella denominata « Six Subjects » che fu effettuata nel '70-'71 dall'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (nota con la sigla IEA). Ad essa hanno partecipato anche molte nazioni europee fra cui l'Italia (che ebbe risultati complessivamente peggiori degli USA). Nel confronto si piazzarono con onore Giappone, Australia e Nuova Zelanda. In più recenti rilevazioni comparative IEA dello stesso tipo (relative alla matematica) il Giappone primeggia in assoluto a tutti i livelli e in tutti i settori. Dobbiamo svalutare questi risultati con l'argomento che la scuola giapponese sarebbe troppo competitiva oppure che l'uso della scrittura ideografica privilegia gli studenti giapponesi messi di fronte

a quesiti di tipo astrattamente logico, quali quelli di gran parte dei test oggettivi?

Perplexità di questo genere, che talvolta vengono in effetti sollevate, sono certo degne di attenzione ai fini di una valutazione globale della "qualità educativa" dei sistemi scolastici e delle singole scuole. Ma è assolutamente ingiustificato, a nostro avviso, farsene argomento per sottovalutare l'utilità di strumenti docimologici quali i test di profitto.

Né si può sostenere che i test si limitano esclusivamente a dati "quantitativi" e perciò nulla potrebbe dirci circa la "qualità dell'educazione". Le ricerche IEA, utilizzando ad esempio la *Tassonomia degli obiettivi (area cognitiva)* di Benjamin S. Bloom (Bloom, 1956) hanno fornito essenziali indicazioni per una valutazione qualitativa. Per esempio hanno condannato la qualità dell'educazione scientifica in Italia quale appariva a livello di maturità nel 1970, giacché una elaborazione comparativa effettuata sull'insieme di tutti i "paesi avanzati" mostrava che i risultati italiani erano accettabili solo nei quesiti relativi a *nazioni isolate*, e scendevano progressivamente molto sotto la media per quanto riguardava la *comprensione*, e più ancora l'*applicazione* di conoscenze scientifiche, raggiungendo valori minimi nel campo dei *processi superiori* (analisi, sintesi e valutazioni) in campo scientifico. Da allora ci sono stati sforzi lodevoli, da parte soprattutto dei Seminari universitari di didattica delle scienze, per migliorare l'insegnamento scientifico in Italia, e si attendono i risultati di recentissime rilevazioni su campioni probabilistici per valutarne gli effetti. Alcune elaborazioni preliminari forniscono dati incoraggianti, almeno nel senso che i livelli complessivi non sembra si siano abbassati, nonostante la scolarizzazione della fascia d'età considerata si sia espansa dal 16 al 34 per cento.

#### 4. Una falsa contrapposizione: quantitativo e qualitativo

Del resto, anche ad opera dello stesso Bloom, si è andata diffondendo l'utilizzazione in sede di *valutazione formativa* degli stessi tipi di quesiti impiegati nei *test sommativi* (almeno in quelli ben fatti). La valutazione formativa è un aspetto qualificante di un'istruzione razionale, efficiente e insieme largamente individualizzata, quale quella che si realizza nell'approccio didattico del "Mastery Learning" (Block, 1971).

Insomma l'opposizione fra quantitativo e qualitativo è largamente fuorviante in educazione come in molti altri campi. Non che i *test* a risposta chiusa possano cogliere ogni dimensione dei risultati educativi. Le stesse ricerche e rilevazioni IEA si sono da tempo estese verso metodologie di natura diversa, per esempio nel campo di valutazioni analitico-sintetiche della produzione scritta, capaci di cogliere pure elementi di originalità e creatività, e di operare quindi utili comparazioni anche in questa difficile e delicata

materia. Gli insegnanti dei molti paesi che partecipano all'impresa potranno disporre alla fine di metodologie precise per giudicare sia dei propri modi di valutazione, sia dei livelli delle loro classi e dei loro singoli allievi relativamente ad una molteplicità di parametri, dall'ortografia alla capacità di organizzazione della materia ed all'originalità di espressione.

Essi potranno giudicare dunque *anche* del proprio stile valutativo. Questa pratica di un'*autovalutazione* del loro operare da parte degli insegnanti stessi si estende oggi in varie direzioni, anche con l'impegno di tecniche complesse e sofisticate, fra le quali il cosiddetto *Micro-teaching* che permette al docente di rivedersi sullo schermo televisivo e di discutere coi colleghi ogni particolare della sua attività didattica.

Esistono approcci valutativi per giudicare dell'atmosfera educativa di una classe ed anche di una scuola nel suo complesso. Tutto ciò è utile e importante, se è vero quanto si è detto all'inizio sulla ricchezza degli elementi che concorrono alla qualità dell'educazione, i cui effetti non sono tutti e facilmente verificabili in termini di apprendimento *misurabile* realizzato dagli allievi, neppure quando gli accertamenti (o *assessments*) si estendono agli atteggiamenti e agli interessi sviluppati dai discenti.

Ma ove, in base a un rifiuto aprioristico e acritico del quantitativo, si crede di poter "snobbare" l'onesta e rigorosa rilevazione di quanto gli allievi hanno acquisito in termini cognitivi, siamo assolutamente fuori strada, e tradiamo completamente l'istanza di fondo che sta oggi alla base della richiesta di una migliore "qualità dell'educazione".

Ralph W. Tyler, forse il massimo antesignano di un approccio multidimensionale alla valutazione educativa, ha recentemente sintetizzato le sue vedute in un numero speciale dell'*International Journal of Educational Research* che reca il titolo *Changing conceptions of educational evaluation* (Tyler, 1986). Egli vi sviluppa ulteriormente l'approccio che lo ha reso famoso negli anni '30 col suo *Eight Year Study* che, confrontando le "scuole progressive" americane con comparabili scuole tradizionali, concludeva che il profitto conseguito nelle prime in termini di conoscenze era all'incirca lo stesso di quello conseguito nelle seconde, ma che queste risultavano migliori per senso critico, apertura mentale e qualità della socializzazione. Il profitto lo aveva misurato in massima parte con test oggettivi: andare *oltre* i test oggettivi non vuol dire dunque denuncia generica e infondata di meccanicità e irrilevanza degli stessi, vuol dire che si tiene conto delle dimensioni che ad essi sfuggono, pur restando ben consapevoli che quelle che essi misurano sussistono come fondamentali, probabilmente le più fondamentali fra tutte.

Gli atteggiamenti e interessi che l'allievo matura sono certo anch'essi fondamentali, ma ove non si fondino su salde conoscenze rischiano di rivelarsi effimeri e capricciosi. L'atmosfera educativa di una scuola che non produca ag-

giornata cultura non è qualitativamente valida, anche se può riscuotere emotivamente qualche provvisorio successo di stima.

Perciò è scarsamente proponibile uno sforzo di progresso educativo in senso qualitativo che non si fondi su articolate competenze degli insegnanti fra le quali la seria valutazione ed anche la rigorosa misurazione comparativa del profitto "cognitivo" abbiano una parte adeguata.

Ma a un certo punto, proprio quando si insiste seriamente sul *qualitativo* e vi si inseriscono le dimensioni cognitive come essenziali, il *quantitativo* si ripresenta in altra forma e con ben concrete ragioni: non si può puntare sulla *qualità* dell'educazione pretendendo di spendere per essa di meno. « Anche se si ammette che l'insieme delle spese pubbliche subisce limitazioni, dovrebbe essere chiaro che il mantenimento, e a più forte ragione lo sviluppo di un sistema scolastico capace di accrescere la qualità e l'egualianza non può effettuarsi "al ribasso" » (OCSE, 1985, p. 67). Ma in effetti in gran parte dei paesi, avanzati e non, i bilanci dell'istruzione hanno subito negli ultimi anni cospicui tagli di finanziamento in termini reali, e questi tagli si sono tradotti in massima parte in drastiche diminuzioni degli stipendi dei docenti, sempre, s'intende, in termini reali, ma anche comparativi: l'espansione generalizzata dei redditi più legati al mercato accentua la sperequazione fra questi e quelli relativi ai servizi pubblici e soprattutto alle prestazioni educative.

## 5. Rivalutare la professione docente

Una delle "raccomandazioni" conclusive del rapporto della *Carnegie Foundation* sulle scuole secondarie in America, che è forse lo studio più autorevole fra i molti che hanno affrontato il problema della "qualità dell'istruzione" nei paesi avanzati, è la seguente: « Gli stipendi degli insegnanti devono essere aumentati. Quando li confrontiamo con quelli delle altre professioni, il contrasto è deprimente. Per molti insegnanti l'arrotondare lo stipendio con lavori

extra, magari notturni, è divenuto imperativo. Gli stipendi degli insegnanti devono essere commisurati con quelli delle altre professioni e con i compiti che devono assolvere » (Boyer, 1983, p. 308).

Si dirà che la mia "alata" relazione a questo punto *desinit in piscem*, quasi in una rivendicazione sindacale. Giacché mi riferisco soprattutto agli insegnanti elementari e secondari, respingo l'accusa, anche se la categoria degli universitari cui appartengo non sta poi, almeno in Italia, molto meglio. Vorrei piuttosto che si considerassero queste mie osservazioni finali come un invito a riflettere sul fatto che da ultimo le scelte educative sono scelte politiche, e che le scelte politiche sono essenzialmente scelte nell'allocazione delle risorse. A ciascuno le sue responsabilità!

Ma una postilla finale, anche se probabilmente scontata per gli esperti, è necessaria: pagare meglio gli insegnanti è certo una precondizione indispensabile per migliorare la qualità dell'educazione, ma non è una condizione sufficiente. Dovunque, o quasi, i bilanci dell'istruzione sono assorbiti al 90 - 95 per cento dagli stipendi, e generalmente da stipendi fissi legati solo all'anzianità. Scarsi o inesistenti sono gli incentivi per una migliore produttività, insufficienti gli investimenti per attrezzature e materiali didattici, quasi nulli i riconoscimenti per attività di sperimentazione e di ricerca.

È ben vero che il miglioramento della qualità educativa dell'insegnamento deve fondarsi *prevalentemente* su motivazioni autonome e disinteressate. Ma occorre fornire agli insegnanti quanto meno i mezzi materiali perché possano impegnarsi, evitando che il loro "lavoro notturno" debba necessariamente esercitarsi, per arrotondare il magro stipendio, in attività di qualunque tipo, purché estranee al loro servizio.

Si tratta di esigenze oggi assai largamente condivise da pedagogisti, amministratori, associazioni di insegnanti e spesso dagli stessi sindacati. Ma ben poco si fa per rispondervi in concreto. Certo il problema è di non facile soluzione, ma risolverlo nei modi meglio rispondenti alle diverse situazioni di fatto è forse la condizione più decisiva perché la scuola migliori davvero.

## Riferimenti bibliografici

- BLOCK J. H. (a cura di), (1971), *Mastery Learning. Theory and Practice*, Holt Rinehart and Winston, Inc., New York (Trad. It. *Mastery Learning. Procedimenti scientifici di educazione individualizzata*, Torino, Loescher, 1972).
- BLOOM B. S. (a cura di), (1956), *Taxonomy of educational objectives*, David McKay Company Inc., New York (Tra. It. *Tassonomia degli obiettivi educativi. La classificazione delle mete dell'educazione*, volume primo: *Aree cognitive*, Teramo, Giunti e Lisciani Editori, 1983).
- BOLAM R. (a cura di), (1982), *School-focused in-service training*, London, Heinemann Educational Books.
- BOYER E. L. (a cura di), (1983), *High School. A Report on Secondary Education in America*, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, New York, Harper & Row Publishers.

- FIERLI M. (1984), « Progetto Iris: Iniziative e Ricerche per L'Informatica nella Scuola » in *Ricerca Educativa*, n. 0 maggio 1984.
- GARDNER D. P. (a cura di), (1983), *A Nation at Risk: The imperative for educational Reform*, The National Commission on Excellence in Education, Washington, U. S. Department of Education.
- OCSE (1985), *Les Ministres des Pays de l'OCDE parlent de l'enseignement dans la société moderne*, Paris.
- TYLER R. W. (1986), « Changing Concepts of Educational Evaluation », in *International Journal of Educational Research*, volume 10, n. 1, 1986, Oxford-New York, Pergamon Press.
- VISALBERGHI A. (a cura di), (1985), *Scuola e cultura di pace. Suggerimenti per gli insegnanti*, Firenze, La Nuova Italia.
- VISALBERGHI A. (1986), « Insegnare ed apprendere nella società post-industriale », in *Scuola e città*, n. 5-6.