

**James H. Block**

con saggi di B. S. Bloom,  
H. M. Levin, W. G. Spady, D. Carmichael

scuola, società  
e mastery learning

SCIENZE DELL'EDUCAZIONE 9 LOESCHER

Scienze dell'educazione  
collana diretta da  
Maria Corda Costa

James H. Block

# scuola, società e mastery learning

con saggi di B. S. Bloom, H. M.  
Levin, W. G. Spady, D. Carmichael  
Presentazione di Aldo Visalberghi



Loescher Editore Torino

Titolo originale: *Schools, Society, and Mastery Learning*  
Copyright © 1974 by Holt, Rinehart and Winston, Inc.  
Traduzione di Paola e Anna Raffetto



cm 19 gnoT noib

W. H. Block, J. S. ...  
W. G. ...  
...



Copyright © 1977  
Società Editrice Subalpina

# INDICE

<i>Prefazione all'edizione italiana</i> . . . . .	pag. 7
<i>Prefazione</i> . . . . .	» 13
<i>Ringraziamenti</i> . . . . .	» 15
<b>PARTE PRIMA: SE IL MASTERY LEARNING PUÒ ESSERE IMPIEGATO CON SUCCESSO</b> . . . . .	» 17
<b>CAPITOLO PRIMO</b> . . . . .	» 19
B.S. Bloom, Introduzione alla teoria del Mastery Learning . . . . .	» 20
Alcune osservazioni sulle ricerche compiute in passato, p. 22 - Alcune osservazioni sulle ricerche attuali, p. 25 - Il progetto IEA, p. 28.	
<b>CAPITOLO SECONDO</b> . . . . .	» 33
J.H. Block, Descrizione e raffronto delle strategie « Appren- dimento per la Padronanza » di Bloom e « Sistema di Istru- zione Personalizzata » di Keller . . . . .	» 34
La strategia dell'« Apprendimento per la Padronanza » di Bloom, p. 35 - Il « Sistema di Istruzione Personalizzata » di Keller, p. 37 - Un paragone tra gli approcci di Bloom e quelli di Keller, p. 39.	
<b>CAPITOLO TERZO</b> . . . . .	» 48
J.H. Block, Mastery Learning in classe: una panoramica delle recenti ricerche . . . . .	» 49
I. L'apprendimento mediante strategie di Mastery Learning: una scelta di esperienze significative, p. 50 - Risultati consoci- tivi: il profitto, p. 52 - Risultati consociativi: la ritenzione, p. 61 - Risultati consociativi: il transfer, p. 67 - Risultati af- fettivi: interesse e atteggiamenti, p. 77 - II. Differenze indi- viduali nell'apprendimento, p. 80 - Differenze individuali nel profitto degli studenti, p. 82 - Differenze individuali nel ritmo di apprendimento, p. 90 - Differenze individuali nel ritmo con cui si dimentica, p. 95.	
<b>PARTE SECONDA: ... ALLORA CHE NE CONSEGUE PER LA SCUOLA E PER LA SOCIETA?</b> . . . . .	pag. 101
<b>CAPITOLO QUARTO</b> . . . . .	» 103
H.M. Levin, Le implicazioni economiche del Mastery Learning . . . . .	» 105

Criteri economici, p. 106 - Efficienza interna del Mastery Learning, p. 108 - Efficienza esterna del Mastery Learning, p. 114 - Ricapitolazione delle implicazioni economiche del Mastery Learning, p. 117.

CAPITOLO QUINTO . . . . . » 122

W.G. Spady, Le implicazioni sociologiche del Mastery Learning . . . . . » 125

Le funzioni principali dell'istruzione scolastica, p. 126 - Mastery Learning e funzioni dell'istruzione, p. 129 - Una concezione sociologica del Mastery Learning, p. 136 - Impliciti cambiamenti di ruolo per il personale della scuola, p. 141 - Cambiamenti di ruolo per gli studenti, p. 146 - Alcuni avvertimenti e questioni irrisolte, p. 148.

CAPITOLO SESTO . . . . . » 159

D. Carmichael, Mastery Learning: una innovazione educativa con implicazioni amministrative . . . . . » 161

Cambiamento pro-attivo contrapposto a cambiamento reattivo, p. 162 - Una strategia per l'innovazione pro-attiva, p. 163 - Ricapitolazione, p. 172 - Il Mastery Learning nel distretto scolastico di North Clackamas, p. 173 - Il distretto scolastico di North Clackamas, p. 173 - Mastery Learning: il cambiamento educativo pro-attivo, p. 174 - Valutazione delle condizioni di disponibilità per l'innovazione educativa pro-attiva nel distretto di North Clackamas, p. 176 - Valutazione dei progressi compiuti fino ad oggi, p. 180.

UN DIBATTITO DESTINATO A PROMUOVERE LO SVILUPPO DEL MASTERY LEARNING NEL DISTRETTO 12 DI NORTH CLACKAMAS . . . . . » 184

## Prefazione all'edizione italiana

Difficilmente un libro può avere maggiori titoli di questo per entrare in una collana di « Scienze dell'Educazione », e per entrarvi in un modo che direi emblematico. Specialisti di psicologia educativa, di pedagogia sperimentale, di sociologia, di economia, di amministrazione scolastica sono stati invitati nel corso di un apposito convegno nazionale nord-americano a concentrarsi sull'approccio didattico chiamato « mastery learning », analizzandone gli aspetti essenziali e prospettandone le implicazioni probabili sotto diversi profili. Mai, credo, un procedimento didattico, al di fuori forse del metodo Montessori, è stato fatto oggetto di un simile lavoro interdisciplinare, cui hanno concorso le principali fra quelle che si etichettano correntemente come « scienze dell'educazione ».

Ma mastery learning, come del resto il metodo Montessori, è qualcosa di più di un procedimento didattico, è anche, come afferma James H. Block nella prefazione all'edizione originale (riportata qui di seguito) una « filosofia dell'istruzione ». Quest'espressione mi sembra debba intendersi come intenzionalmente contrapposta alla ben più corrente espressione « filosofia dell'educazione »: se quest'ultima punta sui grandi principi e porta spesso a conclusioni generiche, l'altra punta al concreto, a ciò che avviene o può avvenire veramente nella classe, e cerca di prospettarne e valutarne le conseguenze. Per farlo seriamente ricorre all'apporto scientifico congiunto degli specialisti di discipline diverse, ciò che i filosofi dell'educazione di solito non fanno.

Mastery learning non è un approccio didattico « neutrale ». Esso è nato in polemica contro l'approccio tradizionale della scuola selettiva, ripreso e coonestato da molta malintesa « docimologia ». Esso afferma che virtualmente la totalità degli allievi può giungere a « padroneggiare » ciò che vien loro insegnato,

purché la « qualità dell'istruzione » sia adeguata, purché il controllo dell'apprendimento sia continuativo e determini un opportuno feed-back correttivo o integrativo, purché gli obiettivi siano chiaramente determinati e la motivazione a perseguirli adeguatamente sviluppata. Per far questo, mastery learning non respinge quella tecnica del *testing* oggettivo che pure è stata spesso usata così male, non fa cioè del luddismo pedagogico. Al contrario, questo movimento didattico sviluppa la docimologia e la tecnica dei test oggettivi di profitto fino a farne, di questi ultimi, strumenti didattici fondamentali, cioè strumenti di *valutazione formativa*.

Mastery learning non è neutrale, dicevamo, perché combatte il pregiudizio per cui la scuola di massa sarebbe necessariamente scuola dequalificata, in quanto solo una frazione ridotta della gioventù avrebbe reali attitudini per lo studio. Non si nega, naturalmente, che esistano differenze di attitudine, si nega invece che queste debbano necessariamente tradursi in altrettanto grandi differenze di apprendimento. Rassegnarsi a ciò equivale a rassegnarsi al fallimento sostanziale della scuola come istituzione pubblica e strumento di democrazia.

Per questo concludevo la presentazione dell'edizione italiana del volume *Mastery Learning, Theory and Practice*, anch'esso a cura di James H. Block, con la previsione che « proprio presso gli insegnanti di più chiara e decisa sensibilità sociale (...) un approccio quale quello del *mastery learning* dovrebbe trovare più larga e fattiva rispondenza ».

Sono passati quattro anni e pare la previsione si vada verificando: non solo di mastery learning si parla molto, soprattutto in ambiente pedagogicamente avanzato, ma alle esperienze individuali o su piccola scala sono andate affiancandosi sperimentazioni di largo respiro, promosse da enti locali e di formazione, associazioni, sindacati democratici, e condotte in alcuni casi con metodologia scientifica sufficientemente rigorosa.

Di qui l'utilità di fornire al lettore italiano, con questo volume, una nuova occasione di riflessione e di stimolo circa un approccio educativo che riscuote un interesse senza precedenti non casualmente ma perché risponde a una serie di esigenze fondamentali, accentuate dalla crisi della scuola oggi lamentata dovunque, ma specialmente grave nel nostro paese. La

prima e più grave di queste esigenze è che la scuola di massa non può significare frustrazione e perdita di tempo per una maggioranza di giovani.

L'economista dell'educazione Henry M. Levin prospetta un'analisi costi-benefici del mastery learning ponendo sul piatto dei benefici soprattutto la sua funzione eguagliatrice e di riduzione di quell'alienazione scolastica che prelude all'alienazione del lavoro. Nella misura, egli dice, in cui ci si impegna veramente a combattere tale alienazione e a democratizzare davvero il mondo della produzione, « allora il mastery learning diventerà sempre più funzionale al suo fine di formare i lavoratori ». Mastery learning non si presenta d'altronde, come spesso le cosiddette tecnologie educative in molte analisi superficiali, come un modo se non di eliminare, almeno di ridurre numericamente gli insegnanti necessari al processo formativo. Al contrario, il già citato economista dell'educazione prevede un certo aumento dei costi, rispetto a quelli correnti, portato dall'introduzione generalizzata del mastery learning, in quanto nel lavoro di ricupero e sostegno individualizzato per piccoli gruppi c'è bisogno di un personale insegnante più numeroso. E il sociologo William G. Spady aggiunge che l'introduzione del mastery learning esige una più piena e solida « professionalità », cioè « una serie di capacità che si estendono ben al di là della presentazione articolata dei materiali ». Ciò vale in ancora maggior misura in un paese come l'Italia dove di materiali didattici prestrutturati c'è carenza e gli insegnanti stessi che vogliono adottare l'approccio mastery learning devono spesso costruirseli artigianalmente.

È da sottolinearsi con forza questa notevole flessibilità del mastery learning per quanto riguarda le condizioni fattuali — di materiale didattico disponibile, e di organizzazione scolastica — necessarie alla sua realizzazione. Da un lato Benjamin Bloom può osservare che « il consenso abbastanza vasto che raccolgono le strategie del mastery learning può essere dovuto al fatto che agli insegnanti o alle scuole è richiesto un mutamento minimo ». D'altro lato Spady ritiene che l'adozione generalizzata di tale approccio comporta una « trasformazione fondamentale delle procedure e delle relazioni sociali che hanno caratterizzato la scuola per decenni ».

A mio avviso, l'una e l'altra affermazione sono vere: è questione di scala e di generalizzazione dell'innovazione. Non c'è dubbio che una scuola che imposti gran parte della sua didattica secondo tale approccio non solo dovrà richiedere profondi mutamenti di atteggiamento da parte di chi la gestisce e di chi vi insegna, non solo dovrà curare in forme almeno di autoaggiornamento la crescita di quella « professionalità » docente sostanziata di nuove competenze cui già si è accennato, ma dovrà poter disporre di orari prolungati e flessibili, atti a recepire le esigenze del recupero, delle integrazioni, dell'arricchimento, cui è indispensabile rispondere affinché sia rispettato il requisito fondamentale del mastery learning che consiste nella differenziazione dei tempi e dei modi d'istruzione a seconda delle esigenze dei singoli allievi.

Si verifica, a questo proposito, un ulteriore incontro fra l'adozione di tale approccio ed una fra le principali tendenze innovative già in atto nel nostro paese: quella verso la *scuola a tempo pieno*. Anzi, rispetto a tale tendenza, mastery learning può rappresentare un utile criterio qualificante: giacché il tempo pieno che non sia utilizzato per mettere in opera quella o altra strategia di insegnamento-apprendimento orientata nello stesso senso, è un tempo pieno che fallisce al suo scopo, e rischia di limitarsi a raddoppiare sia la spesa pubblica sia la noia dei ragazzi. È quasi superfluo rammentare che la giustificazione di fondo del tempo pieno è appunto quella di promuovere livelli più alti e omogenei di sviluppo educativo. Ma troppo spesso ci si limita ad attendere fideisticamente che ciò accada per il semplice fatto di convivere più a lungo e in forme più libere, trascurando di operare per un'effettiva crescita intellettuale in forme adeguate e verificate.

Tuttavia non sarà inutile, a questo punto, mettere in guardia il lettore contro qualche possibile fraintendimento ed equivoco. La strategia del mastery learning è assai più socializzata di altre strategie affini (si veda il capitolo in cui Block la mette a confronto con il « sistema d'istruzione personalizzata » di Fred Keller) e delle tecniche di istruzione programmata, attuate con o senza macchine per insegnare. Ma ciò non è sufficiente, a mio avviso, per puntare *esclusivamente* su tale strategia, neppure in quelle materie « sequenziali » che meglio vi

si prestano. Il procedimento euristico, per ricerche individuali e di gruppo seriamente condotte, dovrebbe essere sempre sviluppato « in parallelo », per i vantaggi che presenta in fatto di motivazione, coinvolgimento, assimilazione profonda e stabile di atteggiamenti scientifici e critici, di strutture concettuali effettivamente impiegate. Né si tratta di una semplice giustapposizione: perché l'indagine sia seria e *tutti* vi collaborino realmente, occorre che *tutti* posseggano idee abbastanza chiare sull'argomento, sufficienti per formulare ipotesi e ragionarvi sopra. Mastery learning anziché sostituire il metodo della ricerca ne può costituire un prezioso supporto, a patto naturalmente che gli insegnanti sappiano orchestrare l'intero processo e possibilmente sappiano anche coinvolgere gli allievi in una programmazione seria e continuativa della loro crescita culturale.

È su questa linea che si muovono alcune delle esperienze di mastery learning condotte in Italia. Si tratta dunque, ancora una volta, di mettere in mora l'improvvisazione e le forme di lavoro per gruppi che gratificano solamente i *leaders*, ma insieme di non trascurare, anzi di meglio qualificare quella didattica ispirata al deweyano « metodo dei problemi » che è una delle maggiori conquiste della pedagogia contemporanea, sia nella direzione della « creatività » sia in quella della « scientificità », intese come valori eminenti e non disgiungibili cui deve ispirarsi ogni processo genuinamente educativo.

*Aldo Visalberghi*

Difficilmente un libro può avere maggiori titoli di questo per entrare in una collana di « Scienze dell'educazione », e per entrarvi in un modo che direi emblematico. Specialisti di psicologia educativa, pedagogia sperimentale, sociologia, economia, amministrazione scolastica sono stati invitati nel corso di un apposito convegno nazionale nord-americano a concentrarsi sull'approccio didattico chiamato « mastery learning », analizzandone gli aspetti essenziali e prospettandone le implicazioni probabili sotto diversi profili...

Mastery learning non è un approccio didattico « neutrale ». Esso è nato in polemica contro l'approccio tradizionale della scuola selettiva, ripreso e conestato da molta malintesa « docimologia ». Esso afferma che virtualmente la totalità degli allievi può giungere a « padroneggiare » ciò che vien loro insegnato, purché la « qualità dell'istruzione » sia adeguata, purché il controllo dell'apprendimento sia continuativo e, determini un opportuno feed-back correttivo o integrativo, purché gli obiettivi siano chiaramente determinati e la motivazione a perseguirli adeguatamente sviluppata...  
(Dalla prefazione di A. Visalberghi)

### **scienze dell'educazione / volumi pubblicati:**

AA.VV. Metodologia e psicologia

AA.VV. Proposte didattiche. Insegnamenti linguistici / storico-geografici / filosofici

AA.VV. Proposte didattiche. Insegnamenti matematici e scientifici / Esperienze di attività extracurricolare

J. Piaget Lo sviluppo e l'educazione dell'intelligenza

L. Tornatore Educazione e conoscenza

M. Corda Costa B. Vertecchi A. Visalberghi Orientamenti per la sperimentazione didattica

B. Inhelder H. Sinclair M. Bovet Apprendimento e strutture della conoscenza

B. Vertecchi Valutazione formativa

J. H. Block Scuola, società e Mastery Learning

M. Schwebel J. Raph Piaget in classe

A. Beaudot La creatività