

Giulia Manzi

La valutazione scolastica

*L'influenza del giudizio
sulla motivazione dei nostri figli*



Il leone verde

Questo libro è stampato su carta prodotta nel pieno rispetto delle norme ambientali.

Il progetto grafico della copertina è di Francesca De Fusco.

In copertina: ©iStockphoto.com/p_ponomareva, “*Child with learning difficulties*”.

ISBN: 978-88-6580-216-8

© 2018 Tutti i diritti riservati

Edizioni Il leone verde

Via Santa Chiara 30 bis, Torino

Tel/fax 011 52.11.790

leoneverde@leoneverde.it

www.leoneverde.it

www.bambinonaturale.it

INDICE

INTRODUZIONE	6
I LA VALUTAZIONE: CHI È COSTEI?	11
<i>Un giudizio di troppo</i>	14
II “SONO FATTO AL 70% D’ANSIA”	19
<i>“Per favore, permettetemi di presentarmi: sono l’Ansia”</i>	20
<i>Aiutiamoli: piccoli consigli per combattere l’ansia da prestazione scolastica</i>	23
III “IL SAPERE È COME IL MAIALE: NON SI BUTTA VIA NIENTE”	26
<i>La finalità dell’apprendimento</i>	27
<i>Origine e sviluppo della motivazione</i>	29
<i>Il voto come premio</i>	34
<i>Il voto come indicatore</i>	36
<i>Nozioni o competenze? La teoria della barbabietola da zucchero</i>	38
IV SUPER SAYAN A SCUOLA: LA LOGICA DEL POWER UP	42
<i>INVALSI? Cos’è? Si mangia?</i>	44
<i>C’era una volta l’INVALSI, che disse agli studenti...</i>	46
<i>INVALSI sì, INVALSI no</i>	47
<i>Come è cambiato</i>	55
V HIC SUNT LEONES: LA SCUOLA E LA FAMIGLIA	58
<i>L’affetto come modificatore di prestazioni</i>	59
<i>Quando il bene diventa ricatto</i>	63
<i>Mio figlio è perfetto: aspettative eccessive</i>	65
<i>Insegnante per vocazione</i>	68
<i>Scuola e famiglia: questo matrimonio s’ha da fare</i>	71

VI	IL SUPPLIZIO DI CASA: I COMPITI	76
	<i>Se non mi serve, non lo imparo</i>	78
	<i>I compiti autentici: imparare senza paura</i>	83
VII	UNA NUOVA SCUOLA	88
	APPENDICE - LA PAROLA AI RAGAZZI	92
	<i>Questionario sul benessere scolastico</i>	93
	<i>Circle Time: cos'è l'ansia?</i>	
	(Classe seconda della scuola secondaria di primo grado)	100
	BIBLIOGRAFIA E SITI	103
	<i>Siti internet</i>	106
	RINGRAZIAMENTI	108
	INDICE	110

INTRODUZIONE

Chi non ha mai preso un'insufficienza a scuola? Un 2, o un 4, o quel malefico 5 e $\frac{1}{2}$, causa del maggior numero di ricoveri per esaurimento nervoso, appena un gradino sotto al: "Ti devo parlare" e uno sopra al: "Non sei tu, sono io"...

Se in questo momento fossimo in una sala, potrei quasi scommettere la mia collezione di edizioni della *Divina Commedia* che ci sarebbero molte, moltissime – se non tutte – mani alzate; alcuni ricorderebbero quei lontani tempi della giovinezza con un sorriso, altri aggroterebbero la fronte, incalzati dal giovane sé che ricorda la frustrazione del tragico momento; altri ancora, forse più saggi, forse solo più sinceri con se stessi, riproverebbero quella sensazione alla bocca dello stomaco, quel sentore d'ansia dovuto al sentirsi gli occhi di tutti puntati addosso, mentre su di te si chiude la gogna del *non essere stato all'altezza*, sigillata con il lucchetto dell'*insufficiente*.

Ricordo con esattezza la mia prima insufficienza: un tre in geografia in prima liceo, stampato in nero sul registro.

Avevo quattordici anni, una carriera scolastica che aveva sempre oscillato tra l'eccellente e il distinto, se non si contavano i tragici risultati di Educazione Fisica – tanto per completare il *cliché* della studentessa brava negli studi e pessima nello sport – e quel giorno imparai alcune cose:

- a) non ero onnisciente;
- b) la mia autostima subiva danni proprio come quella di chiunque altro;
- c) le mie competenze, la mia intelligenza e perfino il mio *essere* come persona era quantificato da un numero: che questo fosse il numero d'appello, o quello di votazione.

In casa mia non si era mai dato peso alle votazioni; i miei genitori – ambedue insegnanti – sono sempre stati contro ogni incasellamento dello studente in una cornice “numerica”; sono cresciuta in un clima dove l’obiettivo finale è sempre stato l’impadronirsi di una competenza, mai una buona valutazione scolastica – aspetti che non spesso coincidono.

Con quell’interrogazione cambiò tutto, non tanto in casa, quanto in me: conobbi il sapore dell’umiliazione, del trovarsi davanti a tanti occhi che ti guardano e assistono al tuo fallimento; occhi compassionevoli, derisori alcuni, addirittura grati al Fato di non essere al tuo posto in quel particolare ecosistema a sé che è la classe. Tuttavia, niente mi segnò quanto il ricevere un numero – un 3, appunto – che determinava l’inizio della mia carriera scolastica da liceale. Non importava a nessuno che io conoscessi a menadito cosa fosse una penisola o un calanco; non era rilevante il mio sapermi orientare facilmente, riconoscere il nord e il sud e tutte le altre competenze geografiche che avevo acquisito nel corso degli anni: quello che contava era che non sapevo i nomi dei fiumi su una cartina muta, che non avevo acquisito delle nozioni – di cui, a onor del vero, ho riscontrato l’utilità giocando a *Trivial Pursuit* con gli amici, perché... Ehi! Identificare su una cartina il maledetto Fiume Giallo cinese senza tentennare fa sempre “figo” – e che la mia persona, in una scala da uno a dieci, *valeva* 3.

A quell’insuccesso seguirono dei 4 in altre materie, dei quali uno ancora oggi non riesco a giustificarmi. Quelle valutazioni negative portarono con sé un’insicurezza che mi sono trascinata fino all’Università, tanto che finii due anni fuori corso a causa di attacchi di panico dovuti all’ansia da prestazione e alla paura del fallimento – e in conseguenza dell’umiliazione di fronte a un gruppo più o meno ampio di persone, ma soprattutto di fronte a me stessa. Sono riuscita a superare tale situazione solo grazie a uno psicoterapeuta, ma ancora oggi, quando mi ritrovo a dover parlare davanti a una folla – anche di argomenti di cui sono competente –, devo fare un enorme sforzo per contenere il panico e la tensione che la prospettiva mi genera.

Ovviamente questa mia situazione personale non è dovuta soltanto a insuccessi scolastici, ma essi hanno in qualche modo influito sulla fiducia in me stessa. Dopo quel primo 3, dopo quella (s)valutazione della mia persona, mi si aprì davanti agli occhi l’amara verità: *per il sistema scolastico non contano le competenze, ma le nozioni.*

8 La valutazione scolastica

Non è mia intenzione fare di tutta l'erba un fascio, né di gettare fango sull'intero sistema scolastico, in quanto sono consapevole – e ne ho avuta la riprova grazie a numerosi incontri sul territorio italiano con plessi, istituti e singoli docenti meravigliosi – che l'istruzione, oltre a essere un terreno scottante, è un percorso difficile e che il singolo insegnante può davvero fare la differenza; ma all'alba dei miei quattordici anni l'unica cosa che recepii fu la frase sopracitata: importava *cosa* sapevo, non *come* o *perché* lo sapevo.

Cominciò così la mia ossessione per il numero sul registro, per il voto sulla pagella, per quel 6 che doveva diventare un 7, un 8, e così via. Il voto era – ed è stato per molto tempo – *una droga*. Non ero una persona socievole e non avevo grandi capacità con cui distinguermi in un gruppo di adolescenti, né per aspetto fisico, né per simpatia; le mie qualità erano sempre state puramente intellettive – e penso sappiamo tutti che aver letto tanto o ascoltare musica vecchia di decenni non aumenta l'indice di gradimento tra coetanei – e non avevo ancora scoperto la passione per la scrittura... lo studio, il sapere sempre più degli altri, era stato ed era l'unico metro su cui valutavo me stessa e la mia identità. Sicché, nonostante la fortuna di avere dei compagni di classe meravigliosi a cui – non so come, né perché – piacevo così com'ero, cominciai a misurare me stessa in base alle valutazioni che ricevevo.

Con il tempo, e tanto lavoro personale, sono riuscita a liberarmi da quell'ossessione, ma non dalle mie ansie; ancora oggi se penso a un test in cui devo essere *valutata*, come se fossi un oggetto da vendere a cui bisogna attribuire un valore oggettivo, ho attacchi di panico a prescindere dalla preparazione. Gli esami all'università, soprattutto alla magistrale, sono stati un incubo; la spersonalizzazione del sistema scolastico l'ho vissuta come se fossi all'interno di un lager, col numero di matricola o del registro tatuato a fuoco sul braccio. Ogni volta che a un'interrogazione o a un esame sentivo chiamare: “Matricola n° 1504951” provavo la sensazione di entrare in una camera a gas.

Il mio unico aiuto è stato il pensiero di ciò che affermava mio padre e che ha sempre ribadito mia madre sulla valutazione:

Classificare dando una votazione o un giudizio di merito comparativo, a livello di scuola dell'obbligo, nel pieno sviluppo evolutivo, nel primo impatto e nel successivo adeguamento e nelle ricerche di strutture per

una vita associata “migliore”, significa voler dimenticare che la scuola è tale solo se insegna a pensare, solo se aiuta a immettersi con libertà nella società.

Classificare significa impedire un armonioso sviluppo intellettuale, rispettoso dei tempi di crescita individuali; significa impedire un apprendimento cosciente, che nasce, cioè, da un continuo osservare, ragionare, discutere sulle cose; ricerca, questa, che non è mai priva di errori, di incompletezze. Ora, se si classifica, l'errore, l'incompletezza suscita “terrore”, per cui si tende ad evitare la causa del terrore copiando, imparando a memoria definizioni fatte da altri, ecc.

Classificare, pertanto, significa obbligare ad accettare definizioni stabilite, pertanto impedire il ragionamento, rendere tutti affini al modello prefisso, significa educare alla menzogna e alla falsità.

Classificare significa ancora educare alla divisione classista (bravi, più bravi, meno bravi, ecc.), significa selezionare, distruggere la personalità.

Classificare significa, purtroppo, distruggere il senso della comunità, dove ogni individuo deve imparare a vivere dando il meglio di se stesso non per lucro (ed anche il voto è lucro) ma nell'interesse della comunità stessa e per il piacere personale che deriva dalla scoperta e dalla conoscenza.¹

Queste parole mio padre le ha scritte il 7 giugno 1975. In seguito è stato sospeso dall'insegnamento per due mesi, proprio per il suo rifiuto di classificare l'alunno tramite un giudizio o un voto.

Queste parole sono le stesse che anche nei momenti di peggior sconforto, quando la mia serenità era minata dal panico, dall'ansia e dalla paura di non valere abbastanza se non prendevo un voto alto, mi hanno aiutata a uscire dal tunnel scolastico e affrontare i miei incubi.

Oggi, con qualche anno in più sulle spalle, sono una persona diversa: ho incentrato la mia tesi di laurea magistrale sull'insegnamento della ge-

¹ Manzi A., *Motivi per i quali l'insegnante non usa classificare gli alunni*, anno scolastico 1974-75.

10 La valutazione scolastica

ografia nella Scuola Primaria, ho tenuto un laboratorio per insegnanti² e sono andata spesso a parlare nelle scuole dell'insegnamento pedagogico di papà. Con tanti incontri, tanti studi e un bel po' di "senno di poi", che mi permette di guardarmi indietro e ridere della ragazzina ansiosa che ero (e che sono tuttora, perché le proprie paure si controllano, ma non ci si affranca mai del tutto da esse), posso addentrarmi in questo libro che non ha la pretesa di essere verità assoluta, né un manuale d'istruzioni per insegnanti o genitori. Solo una raccolta semplice e diretta su cos'è la valutazione, i suoi effetti sui ragazzi quando non è utilizzata nel modo corretto e cosa potrebbero fare la scuola e le famiglia per aiutarli a crescere liberi e felici, anche con un brutto voto.

Buona lettura.

² *Geografia e Narrazione*, in *Fare e disfare. L'eredità pedagogica di Alberto Manzi*, Convegno nazionale, Bologna, 9-10-11 Novembre 2017.

I

LA VALUTAZIONE: CHI È COSTEI?

Viviamo in un mondo dove a ogni azione si attribuisce un valore, un prezzo, se così vogliamo definirlo. Le varie prestazioni (lavorative, artigianali, ecc.) vengono attentamente valutate secondo criteri oggettivi o soggettivi; anche il semplice prendersi un gelato è soggetto a questo fenomeno: scegliamo in base ai gusti disponibili, a quelli che ci piacciono di più, se preferiamo quel gusto a una o all'altra gelateria...

L'insieme dei fattori che ci portano a ritenere qualcosa migliore di un'altra costituisce la *valutazione*, ovvero la *determinazione di un valore attribuito a un elemento*.

Questo stesso principio si applica al rendimento scolastico: la valutazione in tal caso prende in esame un insieme di elementi (esposizione orale, scritta, conoscenza dell'argomento, ecc.) a cui attribuisce un valore riguardante l'efficacia dell'intervento educativo sull'alunno e il suo profitto.

Fermiamoci un attimo: profitto? Valore? Rendimento? In questo momento non mi stupirei se molti di voi controllassero ripetutamente la sinossi, nel tentativo di capire se c'è un errore di stampa e il libro che avete in mano non sia un trattato di economia.

Vi rassicuro già, prima che decidiate di gettare la spugna di fronte a una brutta copia de *La ricchezza delle nazioni* di Adam Smith: *questo è un libro di didattica*, o di pseudodidattica, o di una ex-studentessa con il complesso della maestrina troppo sviluppato. Fatto sta che di economia non ci troverete nulla, tranne i termini.

Ed è qui, proprio nella terminologia, che comincia il problema del sistema dei giudizi scolastici: *valutazione, profitto, rendimento...* sono una

12 La valutazione scolastica

serie di parole attribuibili – facilmente e giustamente – all’ambito economico, o a un sistema in cui è necessario dare un valore a un oggetto, o a un lavoro.

Ma come si può dare un valore – numerico o non numerico, cifra tonda: perfetto, compiuto, *definito* – alle competenze? Per quale ridicolo paradosso siamo passati dal buon vecchio Socrate e il suo “So di non sapere” a ritenere che: *più sai, più vali?*

Il solo definire il percorso scolastico, che ricordo essere differente da individuo a individuo, di una persona tramite dei valori numerici; il solo ridurlo a una definizione che mira al *profitto* e non alla crescita emotiva e culturale dell’alunno, fa pensare che, più conosci, più sei bravo a scuola, più il tuo rendimento nella società aumenta.

Peccato che al supermercato non accettino pagamento in pagelle. Mi sarebbe piaciuto presentarmi alla cassa, carrello pieno e porgere alla cassiera l’ultimo voto preso a un esame. Mi immagino la scena.

“Buongiorno, fanno 123 € e 25 centesimi”.

“Ho portato il mio libretto universitario”.

“Oh, benissimo... mi faccia controllare. Mm..., 25? Mi dispiace, non basta. Per coprire la sua spesa dovrebbe avere almeno un 28, potrei scontargliela col 27, ma...”

“Aspetti, forse mi è avanzato un 10 in Filosofia dal liceo. Dove l’ho messo... ecco qua! Può andare?”

“Non lo so, mi faccia fare due conti... guardi, purtroppo non ho il resto, ma posso scalarle l’8 in Storia preso nell’interrogazione di prima superiore se vuole”.

Sarebbe bellissimo, ma nella vita non funziona così, quindi il voto a cosa serve? Cos’è realmente la valutazione? Perché siamo tutti così legati a queste benedette cifre? E perché le viviamo con uno spirito a metà tra la competizione più sfrenata e un’ansia peggiore di quando i genitori cercano di esaminare la cronologia del computer?

La questione affonda le sue radici nell’etimologia della parola stessa: “valutare” nella nostra lingua deriva da *valere*, ovvero: “dare valore” (e qui ci riallacciamo in quanto affermato finora), ma anche – attenzione! –

*valorizzare*¹.

Qual è, quindi, il compito della scuola secondo questo concetto? Attribuire un valore al risultato dello studente oppure aiutarlo a far venir fuori le sue potenzialità e a migliorarsi? Come afferma Mel Levine:

La scuola dovrebbe incoraggiare e preparare a essere produttivi e quindi premiare per i risultati ottenuti. (...) I ragazzi devono sperimentare l'impegno e accumularne prove tangibili, che vanno considerate come non meno importanti dei voti. Il famoso pedagogista Grant Wiggins sostiene che gli studenti dovrebbero essere valutati in base a una sorta di "book" delle loro prestazioni che si arricchisce nel tempo e dimostra chiaramente il livello e la qualità del rendimento individuale. Indubbiamente una valutazione di questo tipo è più indicativa dei successi futuri nella vita di una persona rispetto a un test a risposta multipla.²

Levine pone la valutazione come una questione qualitativa, non quantitativa; secondo questo principio, l'attenzione si sposta dal rendimento e dalle conoscenze alle *competenze* dell'alunno, ovvero la capacità di porre in relazione le conoscenze acquisite per realizzare un prodotto alternativo, nuovo e originale. Andrò ad approfondire questo concetto in seguito; per il momento, Levine aiuta a introdurre l'idea che la valutazione permette all'individuo di formare una scala di valori personali su ciò che è giusto e sbagliato, su ciò che merita premi e ricompense... in pratica, che lo studente dovrebbe essere capace di *fare esperienza* della valutazione per *valorizzarsi* e non viverla come un giudizio insindacabile che lo definisce come persona.

Al quinto anno di scuola superiore mi trovai in una situazione per me paradossale, almeno fino a quel momento: alla prima interrogazione di filosofia, il professore scoprì che adoravo il cantante Giorgio Gaber, da lui molto apprezzato. Le interrogazioni successive furono incentrate sulla dimostrazione delle tesi dei filosofi studiati... utilizzando i testi di Gaber. Un caso simile accadde con la professoressa d'italiano: durante la lezione sul

1 Giannandrea L., *Valutazione come formazione. Percorsi e riflessioni sulla valutazione scolastica*, Macerata, EUM, 2009, 2015, pag. 13.

2 Levine M., *I bambini non sono pigri. Come stimolare la voglia di studiare*, Milano Mondadori, 2005, pag. 244.

14 La valutazione scolastica

Carducci, mi resi conto che il suo *Inno a Satana*³ presentava somiglianze linguistiche e di strofe con *La locomotiva*⁴ di Guccini. Le esposi i miei dubbi sul fatto che potesse esserci un'influenza letteraria nel testo della canzone e lei mi propose di fare una ricerca in merito e di esporla alla classe.

In entrambe le materie raggiunsi il massimo della votazione; ebbi miglioramenti anche nelle altre discipline, grazie ai professori che ci permettevano di applicare i nostri interessi ai loro settori d'insegnamento. Il tutto senza ansia, paura o vergogna: all'esame di maturità, di fronte alla commissione esterna, arrivai preparata e libera da qualsiasi tensione.

Perché? Perché per un anno io non ero più stata un numero sul registro, non valevo "3". Ero stata, invece, una persona che aveva potuto applicare le proprie conoscenze esterne al programma scolastico; mi era stato permesso di mostrare – e avevano valutato – le mie *competenze*, non i risultati di un test a crocette o la singola prestazione in fase di verifica.

In virtù di questo: cos'è la valutazione? Non è una *verifica*, con cui troppo spesso la confondiamo, non è una fase del percorso didattico, bensì un'attività continua e pervasiva dell'intero percorso scolastico, il cui fine è comprendere come e quanto le esperienze e le conoscenze dello studente entrano in relazione e si sviluppano in *competenze*, che contribuiscono a costruire l'immagine di sé dello studente e fungono da strumento per l'interpretazione della realtà.

Un giudizio di troppo

Alle scuole medie, a causa della mia grande inclinazione verso le materie teoriche, nonché a una certa pigrizia, sono sempre stata bollata come il classico elemento che va bene a scuola, ma è scarso in educazione fisica. Entrata alle superiori lo riferii alla mia nuova professoressa che, in risposta, mi rise quasi in faccia: "Hai un fisico da nuotatrice, non puoi non andare bene in ginnastica".

Era la prima volta che qualcuno mi diceva che potevo andar bene sia

3 Carducci G., *Inno a Satana*, Pubblicazione del Popolo con lettere dell'autore e di Quirino Filopanti, tipografia degli agrofili italiani, Bologna 1869.

4 Guccini F., *La locomotiva, Radici*, 1972.

nelle materie convenzionali sia nelle discipline motorie. La mia professoressa era stata in grado di andare oltre l'*effetto alone*, oltre il giudizio che altri prima di lei mi avevano appiccicato addosso e di cui mi ero convinta, e ha permesso alle mie potenzialità di emergere.

Come si può intuire, la volontà di soddisfare le aspettative della mia insegnante mi spronò a migliorare; come me, anche tanti altri studenti hanno avuto modo di sperimentare questo legame tra fiducia o sfiducia del docente nelle proprie capacità.

Uno studio di Masoni⁵ ha posto in evidenza come gli studenti ritengano “antipatici” i professori che prestano loro meno attenzione, che li ignorano, che non si preoccupano se hanno capito o meno la spiegazione, o che li maltrattano durante le interrogazioni, oppure ancora che assegnano voti più bassi rispetto a quelli che gli studenti ritengono di meritare. Al contrario, i professori percepiti come “simpatici” sono coloro che sorridono, che interpellano mentre spiegano, che aiutano e fanno domande con gentilezza e – dettaglio da non sottovalutare – si ricordano il nome dello studente... in pratica coloro rendono i propri allievi partecipi della vita in classe.

Si può serenamente affermare che il *coinvolgimento* risulta la chiave dell’attenzione in classe. Se l’insegnante è in grado di creare quella *tensione cognitiva*, cioè l’interesse che porta l’alunno a incuriosirsi della materia, stimolando la sua mente al ragionamento, il ragazzo ne uscirà motivato e pronto a dare il massimo di sé, a sfruttare, quindi, il suo *potenziale*.

Se, all’opposto, il docente non si aspetta dagli studenti il raggiungimento di alti obiettivi e si concentra sulla memorizzazione, sull’apprendimento di elementi isolati e sul sistema d’attribuzione dei voti – magari affermando in continuazione che il lavoro degli alunni sarà soggetto a valutazione o che devono prepararsi per una verifica – l’alunno sarà più portato a rispondere ad aspettative minime, nozionistiche, mnemoniche. Non si verificherà, in sintesi, l’elaborazione di un concetto, bensì si andrà solo ad alimentare il disinteresse verso la disciplina, quando non proprio il rifiuto verso la stessa.

Ciò avviene in quanto, sin dall’inizio della scuola dell’obbligo, lo studente si prepara a rispondere a delle aspettative, a delle richieste, siano esse dei genitori o degli insegnanti: il risultato finale rimane l’obiettivo da raggiungere.

5 Masoni M.V., *Studiare bene senza averne voglia. Come superare l’alibi della mancanza di volontà*, Trento, Erickson, 2001.

Nel momento stesso in cui un insegnante stabilisce dei criteri, nell'istante in cui decide quali compiti sono oggetto di valutazione, invia un messaggio: questo è importante, questo no. Crea una scala di valori, di conoscenze primarie e secondarie a cui lo studente risponderà dando importanza alle prime a discapito delle altre.

Tuttavia la valutazione non è mai oggettiva: se così fosse, si occuperebbe solo di raccogliere dati, analizzarli e interpretarli. Essa risente dei preconcetti della cultura e della società di riferimento e, tramite questi, crea un sistema che condiziona ciò che viene misurato. Inoltre, stabilisce un "effetto alone", la così detta "prima impressione" che l'alunno fa all'insegnante.

Hofer⁶ sosteneva che l'opinione iniziale di un insegnante rispetto agli allievi si forma in base al riscontro di quattro dimensioni globali:

1. abilità mentali;
2. motivazione allo studio;
3. comportamento sociale;
4. stabilità emozionale.

Con la catalogazione della prima conoscenza superficiale, gli insegnanti classificano gli studenti in "buoni", "mediocri" e "cattivi". Queste prime impressioni possono modificarsi nel corso dell'anno, ma sono comunque vittima dell'*effetto Rosenthal*, ovvero il concetto secondo cui un'affermazione si realizza in conseguenza al fatto di essere stata compiuta.

In altre parole, se ci assicurano che una cosa andrà male, il potere della nostra convinzione in merito ci porterà a sabotarci da soli. Questo principio si applica a ogni relazione umana e, di conseguenza, anche alla scuola e al rapporto alunno/insegnante; si manifesta sia nel clima socio-affettivo in aula, sia nell'ambito delle schede di valutazione in cui l'alunno viene "classificato" secondo determinati criteri che fungeranno da guida per i docenti degli anni successivi.

Tale influenza è evidente nel momento di passaggio da una scuola all'altra (per esempio dalla primaria alla secondaria): il professore riceve, al mo-

6 Citato in: D'Alonzo L., *Demotivazione alla scuola. Strategie di superamento*, Brescia, La Scuola, 1999.

mento della formazione delle classi, le schede di valutazione degli studenti iscritti. Una sfilza di “sufficienti”, “buoni”, “distinti”, “ottimi”, o di numeri: uno, due, cinque, sette, dieci... si snoda davanti ai suoi occhi: lui non conosce quei ragazzi, non li ha mai visti in faccia. Non sa niente di loro, a parte quanto scritto su quelle schede compilate da chi li ha istruiti prima di lui; tuttavia in base a quei dati si farà già un’idea dell’alunno. Saprà che Marco Rossi è uscito con 6 e un giudizio negativo sulla sua socialità: “Ha difficoltà a inserirsi in classe, non partecipa attivamente alle lezioni”, mentre Francesca Bianchi, uscita con 8, è “una ragazza cooperativa e con forte spirito d’iniziativa”.

Non è detto che i giudizi su Marco e Francesca siano sbagliati, ma di certo sono relativi a quel periodo specifico della loro vita; magari Marco, se troverà un insegnante in grado di guardare oltre quel giudizio, diventerà immediatamente partecipe e curioso, mentre Francesca comincerà ad applicarsi meno. Il “questo non lo so fare” è il peggior nemico dei ragazzi, il tarlo oscuro che divora dall’interno l’autostima e, questo piccolo insetto famelico, viene messo nel nostro orecchio sin da piccoli, non appena ci sottopongono al primo giudizio, alla prima, tragica valutazione di noi stessi.

Crescendo, rimane lì, a sussurrarci parole di sconforto, a ricordarci che, un tempo, quella cosa non la sapevamo fare. Allora perché dovremmo riuscirci adesso?

Lo spettro del giudizio resta, aleggia sulle spalle dell’individuo come un fantasma non troppo simpatico, con cui si impara a convivere. E questo giudizio diventa parte di noi, ci permea, finché non ci convinciamo che è effettivamente vero. Perché, se lo dicono tutti, non può essere falso. Giusto?

Falso.

Di ventisei ragazzi che avevo in classe ce ne avevo quindici che avevano dei grossi problemi, però quattro ne avevano enormi. Quando nacque la storia delle schede io dovevo dire che cosa erano questi ragazzi e dissi al direttore: “Non te lo scrivo perché io faccio qualcosa relativo a questo momento, ma questo documento rimane! E chi lo legge tra un anno dirà che questo ragazzo è un mentecatto, o è questo, o è uno schizofrenico. Che gli facciamo? Perché lo devo bollare?”⁷

7 Zanolio L., Farné R., *Tv buona maestra. La lezione di Alberto Manzi*, videointervista,

18 La valutazione scolastica

Nell'ultima sua intervista Alberto Manzi pone l'accento sul danno arrecato agli alunni da un giudizio scolastico parziale, relativo solo a un aspetto e a un periodo temporale della loro vita. All'epoca (1975) la sua opinione apparve stramba, eccentrica... in qualche modo perfino "sovversiva". Difatti, gli fu sospeso per quattro mesi lo stipendio.

La cosa buffa è che l'anno successivo le schede le dovevo fare, ma io non le ho fatte. Feci un timbro: "Fa quel che può quel che non può non fa". Un giudizio estremamente preciso, scientificamente esatto.

Fui denunciato alla Procura della Repubblica. Il giudice si mise a ridere e mi fa: "Maestro, ma lei glielo scrive col timbro, li prende in giro".

Allora il secondo anno lo scrissi a mano.

Io vorrei vedere come la gente possa fare una valutazione quando ha dei bambini che hanno dei grossi problemi dentro una classe. Questa è la realtà e oggi i bambini i problemi ce li hanno molto più grossi di quelli che erano una volta. O eravamo stupidi noi, che non li capivamo, o sono cambiate le cose e i problemi, o è la scuola che crea problemi ai bambini.⁸

Oggi numerosi studi si orientano verso un sistema educativo incentrato più sulla valutazione di compiti a lungo termine, che siano creativi e poco ripetitivi, in un clima propositivo e in assenza dello spettro del giudizio, così da stimolare, oltre alla creatività, anche la motivazione dello studente e la sua memoria a lungo termine⁹.

Di certo, se proprio non possiamo mettere a tacere il nostro Grillo Parlante personale che continua a cantilenare un canzonatorio: "Non lo sai fare" (di solito con la voce di quell'insegnante che ci ha detto che: no, non siamo proprio portati per la matematica), possiamo decidere di ignorarlo per un po' e ripetere: *faccio ciò che posso, ciò che non posso non faccio*.

Dipartimento Scienze dell'Educazione Università degli Studi di Bologna, 13 Giugno 1997.

⁸ *Ibidem*.

⁹ Conti R., Amabile T.M., Pollak S., *The Positive Impact of Creative Activity: Effects of Creative Task Engagement and Motivational Focus on College Students' Learning*, in "Personality and Social Psychological Bulletin", 21, 10, pp. 1107-1116.

BIBLIOGRAFIA E SITI

American Psychiatric Association, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, American Psychiatric Publishing, 2013, p. 189-195.

Ames C., Ames R., *Achievement Goals in the Classroom: Student's Learning Strategies and Motivation Processes*, in "Journal of Educational Psychology", 80, 3, 1988.

Annali della Pubblica Istruzione, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Periodico Le Monnier, Anno LXXXVIII, Firenze, 2012.

Antiseri D., *Considerazioni epistemologiche sulla Geografia e la Didattica della Geografia*, in *Geografia nelle Scuole*, rivista dell'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia, 1985, n. 5.

Baumrind D., *Current Patterns of Parental Authority*, in "Developmental Psychology Monographs", 4, 1, pt. 2, 1971.

Bohn Gettler C.M., Rapp D.N., *Depending on my Mood: Mood-Driven Influences on Text Comprehension*, in "Journal of Educational Psychology", 103 (3), 2011.

Brophy J., *Motivare gli studenti ad apprendere*, Roma, LAS, 2003.

Carducci G., *Inno a Satana*, Pubblicazione del Popolo con lettere dell'autore e di Quirino Filopanti, tipografia degli agrofili italiani, Bologna 1869.

Castoldi M., *I compiti autentici*, in *L'educatore*, Milano, Fabbri Editore, n. 6, 2006/2007.

Cavalli G., Gnesi C., *La motivazione a scuola*, Editrice La Scuola, 2015.

Conti R., Amabile T.M., Pollak S., *The Positive Impact of Creative Activity: Effects of Creative Task Engagement and Motivational Focus on College Students' Learning*, in "Personality and Social Psychological Bulletin", 21, 10.

Centro AP – Psicologia e Psicosomatica, *L'ansia da prestazione scolastica. Come affrontarla a scuola e in famiglia*, Orientastudenti.

Cyrus M., *Wrecking Ball*, Bangerz, RCA, 2013.

- D'Alonzo L., *Demotivazione alla scuola. Strategie di superamento*, Brescia, La Scuola, 1999.
- De Landsheere G., *Elementi di docimologia. Valutazione continua ed esami*, Firenze, La nuova Italia, 1973.
- Di Santo M.R., Landi L., *Lo spazio intorno a noi. Insegnare geografia nella scuola primaria*, Roma, Carocci, 2007.
- Domenici G., *Manuale della valutazione scolastica*, Roma-Bari, Laterza, 2003.
- Duclos G., *La scuola mi piace! Come incoraggiare nei figli la motivazione allo studio*, Milano, RED, 2011.
- Elliot A.J., *Approach and avoidance motivation and achievement goals*, "Education Psychologist", 1999, n. 34.
- Elliot A.J., McGregor H.A., *A 2x2 achievement goal framework*, "Journal of Personality and Social Psychology", 2001, n. 80(3).
- Farné R., *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, Bologna, Bononia University Press, 2011.
- Giannandrea L., *Valutazione come formazione. Percorsi e riflessioni sulla valutazione scolastica*, Macerata, EUM, 2009, 2015.
- Ginsburg G.S., Bronstein P., *Family Factors Related to Children's Intrinsic/Extrinsic Motivational Orientation and Academic Performance*, in "Child Development", 64, 3.
- Giorda C., *La geografia nella scuola primaria*, Roma, Carocci, 2012.
- Glatthorn A.A., *Performance standards and authentic learning. Eye on Education*.
- Goleman D., *Intelligenza emotiva*, Milano, Rizzoli, 1996.
- Gottfried A.E., *Academic Intrinsic Motivation In Young Elementary School Children*, in "Journal of Educational Psychology", 93, 1.
- Greene R.W., *The Explosive Child. A New Approach for Understanding and Parenting Easily Frustrated, Chronically Inflexible Children*, HarperCollins Publishers Inc., 2010.
- Grolnick W.S., Ryan R.M., *Parent Styles Associated with Children's Self-Regulation and Competence in School*, in "Journal of Educational Psychology", 81, 2, 1989.
- Guccini F., *La locomotiva, Radici*, 1972.
- Harter S., *The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Processes and patterns of change*, in Boggiano A.K., Pittman T.S., *Achievement and motivation. A social-developmental perspective*, New York, Cambridge University Press, 1992, 5.
- Herrington J., Oliver R., Reeves T.C., *Patterns of engagement in authentic online learning environments*, in "Australian Journal of Educational Technology", vol. 19, n. 1, 2003.

- Kohn A., *Amarli senza se e senza ma. Dalla logica dei primi e delle punizioni a quella dell'amore e della ragione*, Torino, Il leone verde, 2010.
- Kole J.A., Healy A., *Using prior knowledge to minimize interference when learning large amounts of information*, *Memory&Cognition*, 2007, n. 35.
- Lavado J.S. (Quino), *10 anni con Mafalda*, Milano, Adriano salani Editore S.p.A., 2012.
- Leopardi G., *Il sabato del villaggio, I canti*, XXV.
- Levine M., *I bambini non sono pigri. Come stimolare la voglia di studiare*, Milano Mondadori, 2005.
- Lieury A., Fenouiller F., *Motivazione e successo scolastico*, Roma, Edizioni Scientifiche Ma.Gi., 2001.
- Linnenbrink E.A., Garcia L., Pekrun R., *Students' Emotions and Academic Engagement: Introduction to the Special Issue*, in "Contemporary Educational Psychology", 36, 2001.
- Maldonado-Carreño C., Votruba-Drzal E., *Teacher-Child Relationships and the Development of Academic and Behavioral Skills During Elementary School: A Within – and Between – Child Analysis*, in "Child Development", 82, 2, 2011.
- Manzi A., *Al signor presidente del consiglio di disciplina*, Lettera al Provveditorato agli Studi di Roma, 31 marzo 1981.
- Manzi A., *Appunti dattiloscritti*, conferenza di Genova Marzo 1996.
- Manzi A., *Motivi per i quali l'insegnante non usa classificare gli alunni*, anno scolastico 1974-75.
- Maknouz D. (a cura di), *Come impariamo. Sette principi per un insegnamento efficace*, Bologna, Zanichelli editore S.p.A., 2017.
- Mason L., *Valutare a scuola*, Padova, CLUEP, 1996.
- Masoni M.V., *Studiare bene senza averne voglia. Come superare l'alibi della mancanza di volontà*, Trento, Erickson, 2001.
- Milani I., *L'arte di insegnare. Consigli pratici per gli insegnanti d'oggi*, Milano, Vallardi, 2013.
- Pekrun R., Goetz T., Frenzel A.C., Barchfield P., Perry R.P., *Measuring Emotions in Student's Learning and Performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ)*, in "Contemporary Educational Psychology", 36, 2001.
- Pennac D., *Come un romanzo*, Milano, Feltrinelli, 1996.
- Pezzali M., *Fattore S, La donna il sogno il grande incubo*, 1995.
- Piaget J., Inhelder B., *La rappresentazione dello spazio nel bambino*, Firenze, Giunti-Barbera, 1976.
- Sansone C., Morgan C., *Intrinsic Motivation and Education: Competence in Context*, in "Motivation and Emotion", 16, 3, 1990.

Scurati C., *Pedagogia della scuola*, Brescia, La Scuola, 1997.

Stipek D.J., *La motivazione nell'apprendimento scolastico. Fondamenti teorici e orientamenti operativi*, Torino, SEI, 2001.

Vedder-Weiss D., Fortus D., *School, Teacher, Peers, and Parents' Goals Emphases and Adolescents' Motivation to Learn Science in and Out of School*, in "Journal of Research in Science Teaching", 50, 8, 2013.

Vertecchi B., *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*, Milano, Franco Angeli, 2003.

Vygostkij L., *Il gioco e la sua funzione nello sviluppo psichico del bambino*, in "Riforma della scuola", 7, 1979.

Vygostkij L., *Mind in society: The development of the higher psychological processes*, Cambridge, Harvard University Press, 1978; National Research Council, *How people learn: Brain, mind experience, and school*, Washington, National Academy Press, 2000.

Wentzel K.R., *Social-Motivational Processes and Interpersonal Relationships: Implications for Understanding Motivation at School*, in "Journal of Educational Psychology", 91, 1, 1999.

Wiggins G., *Creating test worth taking*, in *Educational Leadership*, Association for Supervision and Curriculum Development, n. 49, Agosto 1992.

Zanolio L., Farné R., *Tv buona maestra. La lezione di Alberto Manzi*, videointervista, Dipartimento Scienze dell'Educazione Università degli Studi di Bologna, 13 Giugno 1997.

Siti internet

<http://www.aetnascuola.it/esame-terza-media-male-la-prova-nazionale-il-test-invalsi-abbassa-i-voti/>

<http://www.berne.it/mio-figlio-deve-essere-perfetto/>

<http://www.centroalbertomanzi.it/imparareapensare.asp>

<http://www.centroalbertomanzi.it/se-upload/maternaintelligenza.pdf>

<http://cdn2.genitoricrescono.com/wp-content/uploads/documenti/colloqui-svezia.pdf>

<http://www.cobas-scuola.it/Aree-Tematiche/INVALSI/Luciano-Canfora-le-prove-Invalsi-sono-una-mostrosita-il-trionfo-postumo-di-Mike-Bongiorno-e-vanno-eliminate>

<http://www.cobas-scuola.it/Media/Files/perche-respingere-le-prove-invalsi>

<http://genitoricrescono.com/colloquio-insegnanti-svezia/>
<https://www.giuntiscuola.it/lavitascolastica/magazine/articoli/invalsi-in-pratica-facciamo-il-punto-con-paolo-mazzoli/>
<https://www.giuntiscuola.it/lavitascolastica/magazine/articoli/prove-invalsi-ne-vale-la-pena/>
<http://www.invalsi.it/esamidistato/>
<http://www.invalsi.it/invalsi/istituto.php?page=chiamo>
<http://www.istitutedicambio.it/docenti/valutazione/46-come-valutare-senza-svalutare.html>
<http://www.learningpaths.org/Articoli/autovalutazioneroma.htm>
<http://www.nonemaitropodiritto.it/che-cosa-sosteneva-alberto-manzi/>
<http://www.polisblog.it/post/10273/prove-invalsi-che-cosa-sono-e-perche-gli-insegnanti-le-boicottano>
https://www.proveinvalsi.net/img/2019_LE_PROVE_INVALSI_SECONDO_INVALSI_in_breve.pdf
<http://www.proversi.it/discussioni/pro-contro/61-prove-invalsi>
<https://quifinanza.it/info-utili/prova-invalsi-5-superiore-computer-based/228243/>
<https://www.youtube.com/watch?v=nbyh30lV1Ds>