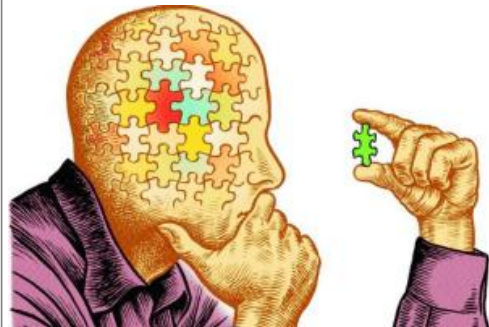


Pensiero critico e valutazione autentica

La scuola come comunità di liberi dubitanti

Orizzonte scuola - di Corallo Carmela



Il **pensiero critico**, ovvero la forma di pensiero caratterizzata da razionalità, rigore logico e potere di analisi, è oggetto di interesse sin dagli albori della cultura occidentale e, per sua stessa definizione, ricopre molti aspetti della vita di un individuo: è conoscenza, è applicazione, ma anzitutto è un **atteggiamento**. Il pensiero critico funge da **abilità trasversale** che permette il passaggio continuo e fluido da una forma di pensiero all'altra, quel veloce cambiamento che rende così ricche, produttive e differenti le nostre imprese cognitive. Esso costituisce la base attraverso cui costruiamo i nostri criteri, che guidano i nostri ragionamenti, le nostre scelte, i nostri valori e ci permettono di dare forma alla nostra personalità, coinvolgendo l'ambito delle valutazioni morali; è essenziale per lo sviluppo di individui equilibrati e completi, in quanto influenza le abilità di emancipazione, suggestionando l'indipendenza personale, e vantando forti ripercussioni sulla società intera: così inteso, il pensiero complesso consente l'acquisizione del giudizio critico, dell'abilità euristica oltre alla formazione di una coscienza dialogica ed empatica orientata all'ascolto e alla partecipazione ai processi argomentativi e deliberativi.

Invero, il "*critical thinking*" rappresenta un ottimo antidoto al conformismo (e al "mipiacionismo") pervasivo e ormai dominante, consentendo congiuntamente l'estromissione di qualsiasi forma di polarizzazione dei giudizi e di manipolazione dell'opinione pubblica, nonché il consolidamento di uno spirito antidogmatico, di una flessibilità di

pensiero e di una reattività cognitiva che ben si confanno all'apertura di spazi per la problematizzazione, l'analisi e quindi il confronto.

La questione dell'**educazione al pensiero critico** è quanto mai rilevante, tanto da aver innescato una delle più grandi rivoluzioni copernicane della pedagogia moderna: il movimento dell'attivismo pedagogico di Dewey che, con la sua idea di "**apprendimento collaterale**", ha spostato l'attenzione dagli insegnanti e dalle informazioni da trasmettere, agli allievi ed ai loro processi riflessivi di elaborazione delle esperienze, in cui gioca un ruolo preponderante non la mera ragione che si limita a conoscere, ma una ragione che è allo stesso tempo analitica, progettuale, creativa, la quale orienta, sceglie e assume responsabilità. Che la formazione di studenti dotati di pensiero critico sia l'obiettivo per eccellenza di ogni progetto educativo, in ogni società democratica che si rispetti, è appurato ed è ormai diventato un mantra; tuttavia, le problematiche riguardanti l'inserimento del "*critical thinking*" nel curricolo formativo sono ben lungi dall'essere appianate.

Possiamo renderci conto di quanto racchiudere la riflessione esplicativa entro i confini di un modello applicativo sia limitante: lo stesso Dewey precisa che l'insegnamento del pensiero non è avvicinabile per una via diretta, ma che è necessario un allargamento del concetto di **metodo**, tale da estendere quest'ultimo all'intero processo educativo, in modo che il pensiero critico diventi un habitus mentale o un'abitudine appercettiva (Bateson), affinché tale forma mentis venga applicata in qualsiasi contesto, scoraggiando una visione a "compartimenti stagni" e, per di più, creando un fil rouge tra l'intera esperienza di apprendimento scolastico e la vita personale di un individuo, che viene così a dotarsi di una certa onestà nel contrastare i propri bias, pregiudizi, stereotipi, travisamenti sistematici e radicati nonché le proprie tendenze egocentriche.

Le nozioni isolate, mutevoli, fini a se stesse, perdono valore: *l'ambiente formativo va pensato come un contesto di liberi dubitanti* (Lamberto Borghi), dove a vincoli di potere e a rapporti gerarchici, vanno sostituite relazioni improntate a una discussione libera, aperta, tollerante, democratica. Ora, se la scuola non vuole più essere un spazio dove si trasmette solo un sapere consolidato ed indiscutibile, ma un luogo dove si imparano anche abilità e, in particolare, dove si potenzia lo spirito valutativo ed interpretativo, essa dovrebbe insegnare **come pensare**, piuttosto che cosa pensare, preoccupandosi di dar forma a teste ben fatte in luogo di teste ben piene (E. Morin).

Si ritiene, inoltre, che la scuola debba essere, fra le altre cose, scuola di "democrazia", luogo della sperimentazione della ricchezza del dialogo intersoggettivo, del giudizio non impostato ma argomentato, in cui acquisisce il valore della convivenza e del rispetto dell'altro, e pertanto della considerazione delle opinioni, quali che esse siano (il che significa non semplicemente e con spirito superficialmente relativistico e ipocritamente tollerante che "ognuno può pensarla come vuole", quanto il ritenere tutti i pareri degni di esame e discussione); si pensa che il compito educativo della scuola debba essere anche quello di formare cittadini criticamente più avvertiti, più "competenti", provvisti delle cosiddette soft skills, attitudini trasversali, tanto care al mercato del lavoro. Alla luce di ciò bisogna cominciare proprio dalla presa di coscienza della necessità di porre in atto un cambiamento del sistema formativo che, per molti aspetti, risulta epocale e che investe inesorabilmente la valutazione come oggi la conosciamo. Si tratta di dare maggior risalto ad una riflessione che, per il numero di contributi e per gli sviluppi pratici che ha avuto, ha assunto le dimensioni di un vero e proprio "**movimento di pensiero**": la valutazione autentica o alternativa, pluridimensionale ed incidente sulla sfera dell'autoformazione dello studente, che può essere considerata come contrapposta alla valutazione tradizionale o, in modo più preciso, alla valutazione comportamentista misurata attraverso forme standardizzate, il cui focus è esterno, sui materiali, non interno e relativo ad una costruzione personale. Stimolato dal pionieristico lavoro nel *Spectrum Project* di Gardner, Grant Wiggins ha concepito la valutazione autentica come volta a verificare non solo ciò che lo studente sa, ma ciò che sa fare con ciò che sa, sulla base di una prestazione reale e adeguata di apprendimento.

Il ruolo che la valutazione deve svolgere in questo diverso contesto è impegnativo, e non può esaurirsi nella registrazione di un risultato terminale: l'atto di valutare deve essere letto come una vera e propria attribuzione di valore a fatti, eventi, oggetti e simili, in relazione agli scopi che colui che valuta intende perseguire. La prospettiva è quella dell'autenticità. È autentica perché basata sulle attività dei discenti, che replicano quanto più rigorosamente possibile le attività che il mondo reale richiede: queste esperienze concrete ci ricordano "*che la scuola consiste non nel preparare a fare cose reali della vita prima o poi in un futuro lontano, ma nel fare cose reali, per un pubblico reale, per noi stessi, in questo momento*" (M. Comoglio). Per di più, teorie dell'apprendimento autentico, dell'insegnamento inteso come inculturazione, della cognizione situata, del costruttivismo e del costruttivismo sociale dimostrano che gli studenti comprendono e assimilano in misura maggiore quando hanno a che fare con situazioni reali rispetto a quando devono apprendere in situazioni decontestualizzate: appare conveniente, pertanto, valutare l'apprendimento non in modi astratti e artificiali, ma con prestazioni creative, collocate. Lo sfondo pedagogico è di appurare quanto si è deliberatamente progettato di insegnare e di migliorare, non solo misurare. Per questo una valutazione è autentica in quanto è anche valutazione educativa. Due pilastri sui quali essa si fonda sono il compito autentico (*authentic task*), che scoraggia le prove "carta-e-penna", e l'amichevole *feedback* (o retroazione) in itinere, che permette di individuare non solo il risultato ma il processo, il come, in maniera che l'autovalutazione diventi il risultato intenzionale ed efficace di un processo educativo vitale, il quale si serve di strumenti di giudizio parimenti innovativi: **le rubriche ed il portfolio** sono tra questi.

La valutazione è autentica poiché la sua prospettiva si avvicina in modo significativo al potenziamento della **motivazione intrinseca**: essa non promuove l'apprendimento meccanico, l'apprendere passivamente in vista del compito in classe. Si focalizza sulle competenze di analisi degli studenti, ed esige di saper adattare le conoscenze apprese a nuove situazioni in maniera critica e creativa, cogliendo le relazioni causali e risolvendo situazioni problematiche, nonché richiede di saper giustificare un'idea, impiegarla efficacemente e saperne spiegare il valore in modo competente: "*l'enfasi è sulla riflessione, sulla comprensione e sulla crescita piuttosto che sulle risposte fondate solo sul ricordo di fatti isolati*", conformemente a quanto precisa Mario Comoglio. Solo in questa prospettiva l'allievo-persona, corredo di un nutrito pensiero critico, e preservato nella sua singolarità (simbolo dell'irripetibilità, irriducibilità, inviolabilità e diversità), può contrapporsi al quel soggetto-massa manipolabile e omologabile dai dispositivi della globalizzazione delle conoscenze che ha, nello stesso totem, quel generatore dell'onda lunga della standardizzazione dei modelli di vita sociale, esistenziale, valoriale, nemica della democrazia.

Bibliografia essenziale:

- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment. Designing assessments and improve student performance*: Jossey-Bass Inc Pub.
- Ellerani, P., Pavan, D. (2017). *Costruire l'ambiente di apprendimento. Prospettive di cooperative learning, service learning e problem solving learning*. Teramo: Lisciani Scuola.
- Winograd, P., Perkins, F.D., (1996). *Authentic assessment in the classroom: Principes and practices*.