

La valutazione scolastica nel settore primario*

Risultati di ricerche e linee d'azione

Il problema della valutazione si pone obbligatoriamente a chiunque s'interessi del funzionamento della scuola.

La valutazione scolastica è per sua natura problematica, in quanto sono gli insegnanti stessi che giudicano i risultati delle proprie azioni: essi sono dunque contemporaneamente giudici e parti in causa. È quindi più che lecito interrogarsi sull'obiettività delle note che essi assegnano.

Questi giudizi potrebbero infatti tendere a nascondere i problemi degli allievi anziché rivelarli, così come potrebbero addirittura crearne di nuovi.

Quest'aspetto oscuro dell'attribuzione delle note ha suscitato parecchie obiezioni e ha costituito motivo di ricerca pedagogica sin dall'inizio del secolo. I lavori che si situano in quest'ambito continuano tuttora, secondo molteplici angolature: psicologica, sociologica, antropologica, ecc.

Il rapporto che presentiamo si basa in modo particolare sulle osservazioni dei ricercatori d'espressione francese e sulle esperienze condotte in Svizzera nel quadro del progetto SIPRI (Gruppo SIPRI 1982 e 1984).

Il termine «valutazione scolastica» è considerato in senso assai ampio: esso comprende dunque tutti gli accorgimenti che permettono d'ottenere informazioni sugli itinerari d'apprendimento degli allievi e sui loro risultati.

L'attribuzione delle note in cifre, che ne fa naturalmente parte, è considerata inizialmente come la procedura di valutazione più tipica della pratica scolastica attuale (anche se, in qualche Paese, i voti numerici sono stati sostituiti con lettere dell'alfabeto). Ad essa vengono successivamente contrapposti altri metodi di valutazione, più qualitativi. La tesi sostenuta è la seguente: la valutazione scolastica attuale soddisfa assai male le esigenze di misurazione dell'apprendimento, ma non è questo l'aspetto che intralcia maggiormente il funzionamento della scuola elementare. Il suo principale difetto sta nel fatto che essa è uno strumento assolutamente inadeguato a un'efficace gestione degli apprendimenti. La valutazione al livello elementare dovrebbe dunque orientarsi verso una prospettiva «formativa», diffidando dei «miraggi» degli strumenti di misurazione che si pretendono obiettivi: strumenti che, in quanto tali, devono rimanere semplicemente al servizio dei maestri.

1. I problemi della valutazione scolastica come strumento di MISURA

1.1. Risultati di ricerche

Una buona bilancia, normalmente, è ritenuta tale se soddisfa due condizioni: innanzitutto essa deve essere «fedele», nel senso che deve fornire lo stesso risultato se si pesa più volte, a distanza di tempo, lo stesso oggetto; inoltre deve essere «giusta» o «valida», cioè deve indicare il peso reale dell'oggetto. La nota scolastica, oltre ad avere queste due qualità (fedeltà e validità), dovrebbe teoricamente rispondere ad altre due esigenze supplementari: fissare obiettivamente la soglia di riuscita e basarsi su criteri non influenzati da fattori sociali. Attualmente, nella realtà della scuola, il sistema di valutazione si rivela insoddisfacente da tutti questi punti di vista.

Le esperienze docimologiche di Pieron (1969) hanno rivelato l'esistenza di enormi variazioni nelle note assegnate da correttori diversi allo stesso lavoro (fino a 13 punti di differenza su un totale di 20!). E pensare che queste esperienze non hanno preso in considerazione né le differenze di difficoltà tra le diverse domande della prova (dato che la nota assegnata vuol valutare la competenza «media» dell'allievo rispetto all'insieme delle domande), né le possibili variazioni di risposta dell'allievo nel tempo (qualche giorno prima o qualche giorno dopo, egli avrebbe forse saputo rispondere meglio).

Le esperienze sistematiche di Noizet e Caverni (1978) hanno saputo mettere in evidenza alcuni dei fattori che perturbano l'assegnazione delle note, senza fornire però elementi che permettano di controllarli.

È facile d'altronde mettere in dubbio la validità (nel senso sopraccitato) della nota scolastica confrontando semplicemente gli obiettivi educativi dichiarati di ogni singola disciplina con il contenuto reale delle prove di controllo a cui sono sottoposti gli allievi. Lo scarto tra il contenuto di queste prove e i programmi è flagrante (Grisay, 1986), dato che gli insegnanti tendono non solo a privilegiare ciò che è facilmente misurabile (ad esempio il numero di errori), ma sovente, nelle loro richieste, vanno ben oltre il quadro delle conoscenze insegnate.

Anche il livello di competenza che il singolo docente stabilisce come soglia di sufficienza si rivela straordinariamente instabile: ogni maestro, per valutare i risultati della sua classe e per fissare il livello minimo di conoscenze che consente di ottenere la sufficienza, si riferisce a una progressione di acquisizioni che lui stesso ha fissato, secondo criteri propri. Ne consegue che la soglia di sufficienza adottata in una classe risulta essere quella che, in un'altra classe, sarà richiesta soltanto due e persino tre anni più tardi (Grisay, 1984).

Va ricordato infine il problema dell'equità della valutazione rispetto ai diversi gruppi sociali presenti nelle classi. Si tratta di una questione assai complessa, dato che non riguarda solo l'influenza – manifesta – dei fattori sociali nei contenuti delle prove utilizzate per la valutazione (Cardinet, 1986a): è stato infatti mostrato da Perrenoud (1984) che è l'istituzione scolastica nel suo insieme a trattare in maniera ineguale le diverse classi sociali, in funzione della loro distanza dalla propria norma culturale.

1.2. Situazione nella scuola elementare

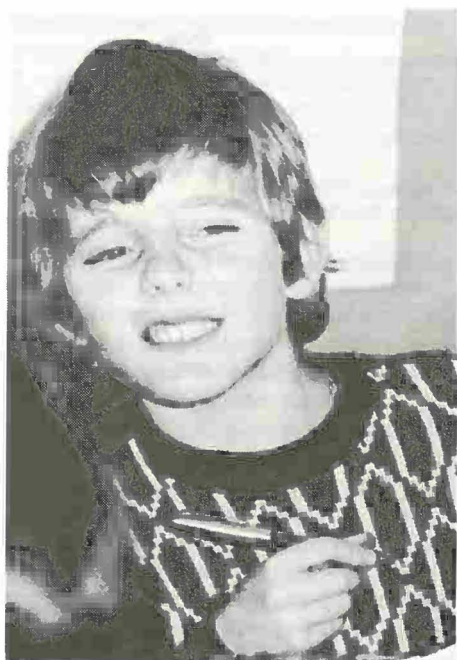
La gravità del problema, nei primi anni di scolarità, può essere giudicata in maniera assai diversa a seconda dei punti di vista.

Dal punto di vista della precisione della valutazione data dagli insegnanti, la situazione nel settore primario è peggiore rispetto a quella degli altri ordini di scuola: il maestro è giudice unico; egli non ha nessun punto di riferimento esterno alla sua classe; deve connotare analiticamente le performances nelle singole materie, in contraddizione con l'impostazione integrata dell'insegnamento e con lo sviluppo globale dei suoi allievi.

Non c'è da meravigliarsi se le sue note traducono essenzialmente lo scarto tra la sua cultura e quella dell'ambiente di provenienza di ogni allievo.

Da un altro punto di vista, è proprio nella scuola elementare che le conseguenze dell'assegnazione delle note sono meno drammatiche.

L'insegnamento può tranquillamente essere svolto senza esprimere in cifre la valutazione, come avviene in parecchie regioni europee. Anche quando debbono assegnare le note, molti maestri dissociano completamente quest'attività dal resto del loro in-





segnamento e minimizzano l'importanza dei voti nei loro contatti con gli allievi e con i rispettivi genitori. Nella Svizzera romanda, ad esempio, un numero sempre crescente di maestri chiede una modifica della procedura di valutazione e l'abbandono delle note. Queste ultime sono ancora difese da altri insegnanti solo per le funzioni supplementari che esse dovrebbero assicurare nella conduzione della classe.

2. I problemi della valutazione scolastica come strumento di GESTIONE

2.1. Risultati di ricerche

In linea di principio, sia le note, sia le altre forme di valutazione, dovrebbero: informare l'allievo, in modo da stimolarlo al lavoro; informare i genitori, affinché possano seguire e sostenere i propri figli; informare infine tutte le altre componenti del sistema scolastico, per facilitare il coordinamento dell'intera struttura educativa.

Tuttavia i ricercatori sono assai severi nel loro giudizio sul funzionamento effettivo del sistema di valutazione.

Qual è la funzione primordiale delle note? L'ambiguità e la diversità d'interpretazione, in questo campo, è totale.

Secondo i sociologi (Fend, 1980), si può sintetizzare nel modo migliore il significato della valutazione scolastica affermando che essa ha essenzialmente funzioni di selezione: infatti le decisioni sociali che ne derivano tendono innanzitutto a gerarchizzare gli allievi e a preparare così la loro futura stratificazione socio-professionale (funzione predittiva della valutazione).

Gli psicologi non smentiscono questa constatazione, poiché essi osservano che la media delle note scolastiche è strettamente

correlata con i risultati dei test detti di attitudine intellettuale e costituisce un indice predittivo del successo negli studi, utilizzabile per determinare una selezione (Flammer e Perig-Chiello, 1979).

Secondo gli insegnanti, per contro, le note si riferiscono soltanto a prestazioni scolastiche verificatesi nel passato, senza proiezioni nel futuro.

Esse consentono di stabilire un bilancio delle acquisizioni – progressi realizzati o livello finale ottenuto – riferito a un ben determinato periodo di tempo (funzione certificativa o sommativa della valutazione).

La concezione degli specialisti della didattica delle singole materie è ancora diversa: essi considerano infatti la valutazione come quell'elemento del sistema educativo che assicura la circolazione dell'informazione necessaria alla regolazione del sistema stesso. L'oggetto della valutazione, in quest'ottica, è dunque la riuscita presente dell'allievo, nel suo stato transitorio, che deve essere sottoposto a verifica soltanto per potervi apportare gli aggiustamenti più adeguati (funzione formativa della valutazione). Si vede dunque che, a seconda della funzione considerata (predittiva, certificativa o formativa), le valutazioni dovrebbero riferirsi a oggetti distinti e utilizzare strumenti differenti. La nota «tuttofare» non può evidentemente soddisfare tutti questi bisogni contraddittori. Si può quindi concludere che un sistema di valutazione più diversificato sarebbe sicuramente da auspicare.

Anche in tal caso, tuttavia, i problemi di gestione non sarebbero risolti poiché un altro ordine di difficoltà si pone agli specialisti della valutazione: quali sono le informazioni realmente pertinenti per predire, per certificare e per regolare l'apprendimento? E come utilizzare queste informazioni per pervenire alle decisioni più opportune?

Allal (1979) definisce regolazione retroattiva l'utilizzazione delle insufficienze rilevate in una prestazione scolastica per ideare una nuova strategia d'apprendimento, seguita da un'ulteriore verifica.

Si parla invece di regolazione interattiva quando controlli e riaggiustamenti dell'itinerario d'insegnamento si effettuano in tempo reale, cioè direttamente in corso di apprendimento.

La regolazione proattiva è infine quella che tien conto delle informazioni disponibili per scegliere la miglior situazione d'apprendimento futura.

La massa d'informazioni che un insegnante dovrebbe raccogliere, a ciascuno dei tre livelli, per governare l'apprendimento anche di un solo allievo, sembra smisurata rispetto al tempo di cui egli dispone.

Inoltre, la costruzione di strumenti di misurazione che soddisfino i criteri soprammenzionati per ogni dimensione da osservare costituirebbe di per sé un'impresa titanica. Per quanto attraente possa sembrare una tecnologia educativa che sappia indirizzare in modo ottimale verso itinerari individualizzati, bisogna pur riconoscere che le realizzazioni concrete stagnano per mancanza di conoscenze scientifiche applicabili.

Per poter convenientemente regolare l'apprendimento individuale occorrerebbe soprattutto saper utilizzare al meglio le interazioni tra le caratteristiche personali dell'allievo e le caratteristiche di ogni singola attività scolastica: il dominio di ricerca più difficile fra tutti (Cronbach e Snow, 1977).

Itinerari didattici più intuitivi, che recuperano in attuabilità ciò che perdono in rigore sistematico, saranno ancora necessari per molto tempo.

Da questo punto di vista la psicologia sociale dell'educazione sembra aprire piste promettenti, presentando il processo d'insegnamento-apprendimento come un problema di comunicazione maestro-allievo (Mugny, 1985).

In quest'ottica, l'accento vien posto sullo sforzo reciproco di comprensione della visione dell'interlocutore come condizione necessaria per un dialogo produttivo ed efficace.

Allora la valutazione e la regolazione dell'apprendimento non sono più funzioni esercitate dall'esterno dal maestro. È l'allievo che può via via assumersene l'onere nella misura in cui lo scambio comunicativo gli permette di migliorare la sua percezione della natura del contenuto culturale propostogli dal maestro e di affinare i suoi criteri per giudicare soddisfacente una prestazione scolastica (Cardinet, 1986b).

La profondità delle trasformazioni da apportare al sistema di valutazione attuale, affinché l'autovalutazione degli allievi possa assumere questo ruolo così centrale (come avviene per l'educazione degli adulti), è facilmente intuibile.

2.2. Situazione nella scuola elementare

I problemi legati all'utilizzazione della valutazione per la gestione della classe e della scuola sono almeno altrettanto gravi al livello



lo elementare che al livello secondario, ma sarebbe assurdo, in questo caso, volerli risolvere sopprimendo le note.

La confusione delle funzioni nella valutazione induce certi insegnanti elementari a valersi delle note come punizione o come ricompensa, a scapito della loro validità come preciso bilancio delle acquisizioni. Inversamente, la distinzione tra note e bilancio dell'apprendimento tende rapidamente a sfumare per quelle materie in cui le cono-



scenze sono cumulative (ad esempio: l'ortografia); in questi casi, la valutazione non è più sensibile agli sforzi degli allievi e scoraggia la loro buona volontà. Se al contrario un insegnante, nell'intento di favorire la regolarità nel lavoro dei suoi allievi, propone loro verifiche di obiettivi circoscritti (ad esempio: dettati preparati), finisce per falsare la valutazione della competenza globale.

Si vede dunque che, per quanto si dia da fare, è impossibile per un maestro esprimere su un'unica scala le informazioni di diversa natura che egli raccoglie su ciascun allievo. La soluzione non sta evidentemente nel rinunciare a ogni forma di comunicazione, bensì nel diversificare l'informazione che l'insegnante fornisce sulla situazione di ogni allievo, a seconda del destinatario e della finalità che egli si ripropone. Questa diversificazione si rende tanto più necessaria quanto più gli allievi sono giovani: si son potute rilevare, proprio a livello elementare, frequenti confusioni tra errore e trasgressione morale, tra correzione dell'errore e punizione, ecc. Il fatto che, per l'allievo, le procedure di valutazione di cui il maestro si avvale sono tutt'altro che chiare è dunque un'ulteriore difficoltà specifica dei primi anni di scolarità.

Anche l'incapacità di trasformare la costatazione di un esito negativo nella corrispon-

dente prescrizione correttiva è più frequente al livello elementare che nelle scuole successive, proprio per la natura marcatamente globale dei primi apprendimenti. Ancor oggi, nonostante anni di ricerche, risulta impossibile programmare minuziosamente l'apprendimento della lettura.

Analogamente, la costruzione dei concetti matematici, per un allievo, è innanzitutto il risultato della sua attività individuale e dipende meno dalla ripetizione di esercizi imposti. Da questo quadro d'insieme risulta evidente come, per il maestro, sia molto più difficile valersi dei risultati della valutazione per orientare l'apprendimento che non assegnare, ad esempio, qualche pagina da leggere o qualche esercizio da eseguire per rafforzare la memorizzazione.

3. Concezione proposta per la valutazione nella scuola elementare

3.1. Funzione della valutazione: scelte prioritarie

Tutto quanto è stato sinora presentato si riduce in fondo a un'idea molto semplice: la valutazione pone problemi a tutti i livelli, poiché è impossibile seguire passo passo l'apprendimento di ogni allievo, in ogni materia e in ogni momento. È dunque necessario decidere quali sono le informazioni da raccogliere in via prioritaria.

Nelle scuole secondarie, quando intervengono decisioni (d'orientamento o di certificazione) che hanno importanti conseguenze per l'allievo, è giusto che l'accento sia posto sulla validità della valutazione effettuata. Nel settore primario questo scrupolo di meticolosità nella misurazione delle acquisizioni potrebbe essere riservato unicamente ai problemi di ripetizione dell'anno scolastico, di trasferimento in classi speciali, o agli esami di fine ciclo.

In linea generale, invece, nella valutazione scolastica si potrebbe dare maggior peso alla funzione formativa, dando maggior importanza ad altre qualità, come ad esempio: la facilità dell'osservazione, una maggior estensione del campo degli obiettivi controllati, l'immediatezza del ritorno d'informazione all'allievo, e così via.

Non si tratta, sia chiaro, di trascurare la qualità delle informazioni raccolte, bensì di liberare l'insegnante dalla preoccupazione costante di determinare il livello raggiunto dall'allievo, quando invece è sufficiente suggerirgli una pista da seguire per un possibile progresso, senza emettere sentenze. Questa valutazione senza scala di riferimento è l'unica applicabile a tutti gli obiettivi educativi (compresi non solo quelli affettivi, ma anche quelli concernenti tratti intellettuali generali sui quali il maestro non può permettersi di esprimere giudizi). Ed è anche la sola forma di valutazione che permette al docente d'intervenire in qualunque momento, senza curarsi troppo del rigore delle condizioni d'osservazione, dato che si tratta di informare l'allievo e non di giudicarlo.

3.2. Scelta di modalità d'osservazione coerenti con una valutazione prevalentemente formativa

Poiché il suo scopo è di aiutare l'allievo a progredire, il maestro può basarsi su qualsiasi fonte d'informazione. Le situazioni d'osservazione meno strutturate sono talvolta le più ricche: non è auspicabile limitarsi all'uso di prove concepite appositamente per la valutazione. Allal (1983) mostra ad esempio che certi giochi matematici possono rivelare il modo di ragionare dei bambini, così come le discussioni che nascono all'interno di un gruppo di allievi alle prese con un problema. Classificando in un dossier, per ciascun allievo, gli esercizi o le produzioni scritte e le annotazioni colte al volo in occasione di episodi rivelatori, l'insegnante può mettere in evidenza tendenze significative. Le informazioni da raccogliere dovrebbero inoltre ricoprire tutti gli aspetti dell'attività dell'allievo. Invece di limitarsi ad annotare gli errori, o le lacune nella memorizzazione delle conoscenze, il maestro dovrebbe sforzarsi di comprendere le rappresentazioni mentali e gli itinerari di pensiero dei suoi allievi, per poterli aiutare meglio a progredire. Anche gli interessi e i problemi di motivazione dovrebbero essere esplorati per approfondire la conoscenza della personalità di ciascuno nella sua globalità.

Le possibilità d'osservazione del maestro permangono tuttavia limitate, poiché egli deve innanzitutto preoccuparsi del funzionamento della classe, ed anche i margini del suo intervento risultano ristretti. Per ottenere reali progressi nella valutazione in senso formativo è quindi necessario poter disporre di altri canali per il ritorno d'informazione all'allievo: schede o altri materiali didattici autocorrettivi, reazioni di compagni o apprezzamenti da parte di adulti. Si tratta soprattutto di riuscire a sviluppare la capacità di autovalutarsi, rendendo totalmente espliciti gli obiettivi dell'apprendimento e i criteri di correzione da applicare. Per gli obiettivi affettivi e per l'educazione morale, in particolare, non esistono altre modalità di valutazione concepibili in classe.

Sviluppare la funzione formativa della valutazione non significa dunque né costruire intere biblioteche di prove di verifica, né accollare ulteriori impegni agli allievi o agli insegnanti. Si tratta piuttosto di insegnare ai docenti ad avvalersi con profitto delle implicazioni pedagogiche di tutte le informazioni che già sono a loro disposizione in classe.

3.3. Scelta di altre modalità d'osservazione per la valutazione certificativa

In alcune delle situazioni precedentemente segnalate esiste la necessità di situare con precisione l'allievo rispetto a determinate esigenze oggettive. C'è dunque da chiedersi se non sia necessario, in questi casi, effettuare prove comuni di verifica.

Gli specialisti della valutazione sono in genere abbastanza unanimi nel condannare gli esami, soprattutto a quest'età. Anche le prove più accuratamente costruite e controllate in fase di effettuazione rischiano di non apportare le informazioni desiderate. È

assodato che, nei primi anni di scuola, l'allievo è particolarmente sensibile alla presentazione del lavoro che gli viene sottoposto. Il fatto è che i maestri, scegliendo una determinata concatenazione degli argomenti piuttosto che un'altra, mettono l'accento su obiettivi intermedi diversi. Qualunque forma di presentazione, indipendentemente dal contenuto, finisce fatalmente per fuorviare quegli allievi che sono abituati a consuegna d'altro tipo. In matematica, per esempio, basta cambiare la forma delle «etichette» dei diagrammi di Venn, o presentare un triangolo con un vertice rivolto in basso, per far calare le percentuali di riuscita di un esercizio.

Gli esami mettono dunque in evidenza, oltre alla competenza degli allievi, le scelte didattiche dei docenti: e non è certo questa l'informazione che si vuole ottenere con queste prove comuni.

Come bisogna agire dunque per ottenere un'informazione realmente utile?

La risposta dell'autore è da considerare come l'opinione di una persona ben informata, piuttosto che come un risultato acquisito, dato che le esperienze in questo campo sono ancora relativamente scarse. Il modo più esplicito di descrivere ciò che un allievo delle prime classi elementari sa fare è quello di presentare le attività in cui egli riesce, spiegando – se possibile – i processi che lo conducono alle soluzioni.

Come un artista presenta la cartella con le sue opere più significative, così il dossier dell'allievo potrebbe contenere i suoi lavori migliori, commentati dal docente. Si otterrebbe così un eccellente mezzo di comunicazione ad uso di altri insegnanti, degli ispettori o dei docenti di sostegno pedagogico.

Se invece, per ragioni imperative, l'informazione dovesse essere più stringata, basterebbe optare per un profilo descrittivo dei comportamenti dell'allievo. In entrambi i casi toccherebbe al destinatario dell'informazione (ispettore o altri) situare le produzioni scolastiche dell'allievo sulla sua personale scala di valutazione. Parecchie fonti d'errore informativo risulterebbero così neutralizzate: in particolare, le contraddizioni nella definizione della soglia di riuscita minima.

La determinazione di questa soglia, nell'ambito della valutazione, è la decisione più difficile per il maestro, per il fatto che egli non ha nessun punto di riferimento esterno alla sua classe. Si è soliti attribuire alle prove comuni il pregio di permettere di situare gli allievi rispetto agli altri bambini dello stesso grado scolastico, ma abbiamo appena descritto il carattere ambiguo di questa informazione. Difficoltà del tutto analoghe sorgerebbero anche utilizzando batterie di test relative a precisi obiettivi d'insegnamento e corredate dei criteri di correzione. Una «banca di item» – cioè una vasta raccolta di domande e problemi opportunamente catalogati, a disposizione dei docenti –, sufficientemente diversificata e graduata, sembrerebbe più utile, dato che il maestro potrebbe sceglierli sia le domande che corri-

Le componenti del sistema di valutazione nelle scuole elementari ticinesi

1. Principi generali

- La valutazione ha principalmente lo scopo di orientare (e riorientare) le strategie d'insegnamento in funzione dei bisogni individuali degli allievi;
- la valutazione ha inoltre lo scopo di informare i genitori e gli allievi sui risultati scolastici raggiunti da questi ultimi.

2. Mezzi

2.1. Schede per la registrazione di verifiche interne alla classe e relative esemplificazioni (materiale per gli insegnanti).

Funzione
formativa

2.2. Suggestori per la redazione delle comunicazioni ai genitori (indicazioni sull'osservazione degli allievi e sulle modalità di informare i genitori mediante adeguati testi scritti).

formativa

2.3. Libretto «Comunicazioni ai genitori», consegnato in dicembre e in aprile alle famiglie.

Caratteristiche:

- valutazione espressa mediante frasi scritte e non note numeriche
- possibilità di commento da parte dei genitori
- possibilità, per entrambe «le parti», di accompagnare il commento con una richiesta di colloquio
- valutazione globale dell'allievo, nel mese di aprile, sulla riuscita scolastica in rapporto agli obiettivi generali dell'insegnamento.

formativa

orientativa

2.4. Libretto scolastico, consegnato alle famiglie una sola volta a fine anno.

Caratteristiche:

- valutazione espressa mediante note numeriche
- globalità dei campi di valutazione
- la nota indica il risultato finale raggiunto e non la media dei risultati precedenti.

certificativa

3. Modalità di adozione

I mezzi sopra indicati furono adottati, inizialmente, in forma sperimentale in 10 classi. Un'inchiesta promossa presso i genitori e i docenti interessati rivelò un elevato grado di consenso.

Attualmente questa formula è generalizzata in tutte le scuole elementari.

Per una più ampia presentazione dell'argomento rimandiamo al no. 112 di Scuola Ticinese.

4. Verifiche cantonali

Annualmente l'Ufficio studi e ricerche e il Collegio degli ispettori promuovono verifiche su scala cantonale o circondariale, generalmente nel campo della matematica, della lingua italiana, del francese (seconda lingua) e dello studio d'ambiente.

I risultati di tali verifiche, pubblicati dal Dipartimento, costituiscono un buon punto di riferimento per gli insegnanti in rapporto ai risultati conseguiti con la propria classe.

spondono al suo modo di operare in classe, sia quelle che se ne discostano. Riuscirebbe così sia a verificare il livello di apprendimento degli argomenti già trattati, sia a determinare ciò che va ancora approfondito in classe, situandosi almeno in termini di scarto rispetto a un valor medio generale.

Il ruolo degli strumenti standardizzati di valutazione e la tecnologia delle «banche di item» (computerizzate o no) è quello di ancorare il giudizio dei maestri a una scala di riferimento esterna alle loro classi. Un atteggiamento miracolistico nei confronti di queste tecniche, la cui obiettività è solo appa-

rente, è comunque da sconsigliare. Solo l'insegnante, protagonista dell'azione educativa, è in grado di interpretare i risultati che esse forniscono. Lo strumento di valutazione non è che un utensile, e come tale deve sempre rimanere al servizio del maestro.

Jean Cardinet

* Relazione presentata alla riunione dei rappresentanti nazionali e degli esperti organizzata dall'OCDE a Parigi dal 15 al 17 settembre 1986, sulla qualità dell'insegnamento: la valutazione e il controllo del sistema scolastico.