

Indice

Premessa di <i>Peter S. Hlebowitsh</i>	7
Introduzione	15
<i>Capitolo primo</i>	
Quali obiettivi educativi dovrebbe perseguire la scuola?	17
1.1 Studi che considerano i discenti una fonte per gli obiettivi educativi	19
1.2 Studi sulla vita extra-scolastica contemporanea	29
1.3 Suggestimenti sugli obiettivi da parte dei disciplinariani	39
1.4 L'uso della filosofia nella selezione degli obiettivi	46
1.5 L'uso della psicologia dell'apprendimento per selezionare obiettivi	50
1.6 Formulare gli obiettivi in modo che siano utili a selezionare le esperienze di apprendimento e a guidare il processo di insegnamento	56
<i>Capitolo secondo</i>	
Come si possono selezionare esperienze di apprendimento utili al conseguimento di questi obiettivi?	75
2.1 Significato dell'espressione "esperienza di apprendimento"	75
2.2 Principi generali nella selezione delle esperienze di apprendimento	77

2.3 Illustrazione delle caratteristiche di esperienze di apprendimento utili per realizzare diverse tipologie di obiettivi	80
--	----

Capitolo terzo

Come si possono organizzare esperienze di apprendimento che rendano efficace la didattica?	97
3.1 Cosa si intende con “organizzazione”	97
3.2 Criteri per un’organizzazione efficace	99
3.3 Gli elementi da organizzare	100
3.4 Principi organizzatori	110
3.5 La struttura organizzativa	112
3.6 La progettazione di un’unità organizzativa	114

Capitolo quarto

Come si può valutare l’efficacia delle esperienze di apprendimento?	119
4.1 Il bisogno di valutare	119
4.2 Nozioni di base sulla valutazione	121
4.3 Le procedure di valutazione	125
4.4 Usare i risultati della valutazione	134
4.5 Altri valori e usi delle procedure di valutazione	137

Capitolo quinto

Come può lavorare il personale scolastico alla costruzione del curricolo	139
---	-----

Premessa

di Peter S. Hlebowitsh

La pubblicazione, nel 1949, dei *Principi Fondamentali per il Curricolo e l'Insegnamento*, più popolarmente noti come il *modello di Tyler*, sancì un legame forte e permanente tra il nome di Ralph W. Tyler e il concetto di sviluppo del curricolo. Il modello, originariamente concepito grazie a interazioni costanti con insegnanti, nel tempo è diventato una guida efficace per sviluppare il curricolo e dirigere un istituto scolastico. Tyler non lo intese mai come l'unica guida possibile, ma come una proposta – una proposta che, per almeno gli ultimi cinque decenni, è stata preziosa per tutti coloro che l'hanno utilizzata. Questo piccolo libro ha viaggiato in lungo e largo, conquistando lettori in tutto il mondo e promuovendo l'impegno nello sviluppo del curricolo in vari contesti di istruzione, dalla scuola dell'infanzia ai corsi di medicina.

Le origini del modello di Tyler risalgono allo *Eight-Year Study*, riconosciuto come uno degli studi più significativi destinati a sfidare il modello tradizionale di riferimento per la definizione del curricolo delle scuole superiori. Promosso negli anni Trenta dall'Associazione per l'Educazione Progressiva, lo *Eight-Year Study* aveva l'obiettivo di proporre una revisione del curricolo nelle scuole superiori americane a partire da risultati scientifici, opponendosi quindi al modello tradizionale che favoriva lo sviluppo unidirezionale di esperienze scolastiche in vista del successo universitario. Si aprì così la strada a modalità alternative di concepire la scuola secondaria. Fu in

questo contesto che nacque il modello di Tyler. Rispondendo a una richiesta di assistenza da parte degli insegnanti che lavoravano nelle scuole partecipanti allo studio, Tyler strutturò una proposta di progettazione del curriculum declinata in quattro processi:

- 1) definizione degli obiettivi della scuola,
- 2) selezione di esperienze utili alla realizzazione degli obiettivi,
- 3) organizzazione delle esperienze e
- 4) sviluppo di strumenti di valutazione atti a stabilire l'efficacia delle esperienze proposte.

Tyler presentò inoltre un insieme di tre fattori da valutare rispetto ai processi:

- 1) studi sul discente (fattori di sviluppo, interessi del discente ed esperienze di vita),
- 2) studi sulla vita contemporanea (esperienze di vita sociale e valori e obiettivi della società) e
- 3) conoscenze specialistiche (argomenti specifici e loro applicazione).

I fattori dovevano essere considerati organicamente al fine di fornire al modello dei confini psicofilosofici. In altre parole, indipendentemente da come i processi venivano attuati, il suggerimento era di essere attenti, in un modo o nell'altro, al ruolo che la natura del discente, i valori e gli obiettivi della società e la scelta degli argomenti svolgono nel plasmare tali processi, anche se i fattori possono essere concepiti in modo diverso in base ai principi ispiratori. Tyler dichiarò che il suo modello non poggiava su una teoria o su presupposti filosofici. Era una guida per la costruzione del curriculum che delineava una serie di processi che educatori con prospettive diverse sull'insegnamento e sull'apprendimento potevano sviluppare, sempre tenendo conto dei tre fattori.

Il modello di Tyler è stato criticato perché ritenuto eccessivamente direttivo e lineare – una sorta di costruzione ateorica, mossa da spinte procedurali, adatta solo agli amministratori capaci di controllare il curriculum scolastico in modi che non rispondono alle esigenze di docenti e discenti. Secondo Herbert Kliebard, che nel 1972 assunse una delle posizioni critiche più note, il modello sarebbe riconducibile al concetto di efficienza sociale che prevaleva nei primi decenni del XX secolo. Varianti moderne della posizione di Kliebard si sono sviluppate attorno all'idea che gli obiettivi proposti da Tyler, in linea con i principi della tradizione comportamentista, fossero troppo limitati, e per questo avevano l'effetto di ridurre l'esperienza scolastica al suo denominatore concettuale comune più elementare.

Al contrario, i sostenitori di Tyler hanno interpretato positivamente le sue idee e le hanno trasformate in strumenti che, sempre in linea con i principi della tradizione comportamentista, hanno favorito il perseguimento di obiettivi iperspecifici e applicazioni altamente circoscritte all'interno della classe. Ma Tyler non era un comportamentista. Quando si offrì di contribuire allo sviluppo degli obiettivi nel curriculum, lo fece pensando a criteri di generalizzabilità e non di specificità, affermando chiaramente che gli obiettivi dovevano consentire un certo margine di interpretazione all'interno del quale gli insegnanti potessero modellare esperienze scolastiche responsabili in modo autonomo e creativo. Non avrebbe potuto essere più chiaro sulla questione: “Tendo a considerare gli obiettivi come reazioni da sviluppare in senso generale piuttosto che come abitudini specifiche da acquisire” (p. 43). Per Tyler, gli obiettivi erano necessari per fornire direzione e struttura alle dimensioni normative della scuola. Il modello era stato progettato con questo fine. Ma le applicazioni didattiche utilizzate per dare vita agli obiettivi dovevano scaturire dal giudizio situazionale degli insegnanti e quindi essere progettate in modo da

lasciare agli insegnanti uno spazio discrezionale. Tyler affermò anche che gli obiettivi migliori erano quelli che includevano un elemento di contenuto e un elemento comportamentale o un'abilità. "La forma più utile per definire gli obiettivi", dichiarava Tyler, "è quella di esprimerli in termini che identifichino sia il tipo di comportamento da sollecitare negli studenti, sia il contenuto o il contesto di vita in cui questo comportamento deve operare" (pp. 46-47). In questo modo intendeva incoraggiare gli educatori a sincronizzare gli obblighi di contenuto presenti nel curriculum con un universo di abilità fondamentali come il pensiero, la comunicazione e la ricerca, e disposizioni attitudinali essenziali come il lavoro di gruppo, il piacere della lettura e l'orientamento al compito. Così, Tyler lavorò con il presupposto che tutte le esperienze educative dovessero tentare di interagire con un insieme di conoscenze organizzato in forma rappresentativa in quanto si intrecciava con una gamma di comportamenti, abilità e valori che potevano essere supportati o applicati in quasi tutte, se non tutte, le materie. Il pensiero, la comunicazione, la ricerca e la lettura incarnavano tutte una serie di abilità e comportamenti che erano diffusamente distribuiti nel campo dei contenuti, non appartenenti ad una sola materia, ma fondamentali per lo sviluppo di un cittadino educato.

Oggi, nel contesto del *Common Core State Standards Movement*¹, il modello di Tyler può essere uno strumento utile ai dirigenti scolastici e agli insegnanti che sono chiamati a giustificare le loro scelte didattiche in relazione agli standard. Poiché gli standard curriculari sono spesso considerati meri meccanismi di responsabilizzazione progettati per migliorare i risultati

¹ Conosciuto anche come *Common core*, è un movimento nato nel 2010 con l'obiettivo di stabilire gli standard che tutti gli studenti statunitensi dovrebbero raggiungere in inglese e matematica alla fine di ogni grado scolastico (N.d.T.).

dell'apprendimento misurabili, senza necessariamente arricchire l'educazione di un bambino, non mancano i detrattori. Ma c'è un argomento progressista a favore degli standard che si basa sul principio dell'equità e sulla condivisione di un discorso comune di comprensione. I sostenitori possono affermare, ad esempio, che la presenza di standard nel curriculum rende difficile per qualsiasi scuola impartire un'istruzione differenziata in cui i contenuti siano esposti in modo iniquo. Con gli standard in vigore, le scuole possono avere una certa garanzia che le differenze di rendimento tra individui o sottogruppi non saranno il risultato di una distribuzione errata di ciò che viene effettivamente insegnato; e che saranno garantite a tutti quelle dimensioni comuni dell'esperienza scolastica che si pensa portino effetti amalgamanti nella società.

Gli standard nazionali sono in linea con il modello di Tyler perché collocati a un livello generale di comprensione e mirano a offrire alle scuole direzione e principi guida, senza scendere nel dettaglio dell'applicazione di un programma scolastico specifico. Inoltre gli standard, nella forma attuale, sono incentrati su lingua e letteratura e sulla matematica, due aree fortemente caratterizzate dalla richiesta di contenuti e di una varietà di abilità ampiamente distribuite nel curriculum. In questo modo, gli standard nazionali possono essere posizionati nel modello per inviare agli insegnanti un segnale forte rispetto alle dimensioni dei contenuti e delle abilità presenti nel curriculum, contribuendo così a realizzare il primo processo descritto nel modello: la definizione degli obiettivi della scuola. Gli insegnanti potrebbero poi avvalersi del loro giudizio e dell'esperienza professionale per organizzare e stimolare un'esperienza di classe che vada nella direzione indicata dagli standard. A livello macrocurricolare, i dirigenti scolastici o gli uffici scolastici regionali possono, se appropriato, definire un quadro per l'integrazione degli standard nei corsi di studio (all'interno e tra i livelli di istru-

zione) e in relazione a esperienze extrascolastiche, come servizi di orientamento e consulenza, iniziative per la comunità e altri servizi scolastici, inclusi biblioteca, attività ricreative e servizi sanitari.

Ovviamente non tutto ciò che un educatore fa è razionalizzato in funzione degli obiettivi. Tyler lo capiva. Alcune cose in classe vengono fatte semplicemente per esplorare o rispondere a una situazione o problema che non era stato previsto negli obiettivi iniziali del curriculum. Tyler riconosceva anche l'importanza dell'individualizzazione e della differenziazione in classe ed era attento a trovare il giusto equilibrio tra offrire agli insegnanti una chiara direzione nel curriculum e non soffocare il loro giudizio professionale. Tyler, infatti, aveva più volte sottolineato che i problemi educativi erano problemi locali. Non era un sostenitore degli standard né delle rilevazioni nazionali. Ma il modello di Tyler è al di sopra di queste questioni, poiché mira solo a offrire un apparato per organizzare, guidare e valutare l'esperienza scolastica.

Forse il maggior contributo del modello di Tyler allo sviluppo del curriculum è il modo in cui gli obiettivi e le esperienze vengono collegati al quarto processo contemplato nel modello, la valutazione. Tyler affermava di essere stato il primo a coniare il termine *valutazione* nel contesto delle procedure educative. La sua idea era di considerare l'azione valutativa come un processo di raccolta di evidenze composto da una varietà di strumenti di valutazione funzionali agli obiettivi e alle azioni della scuola. Egli prese esplicitamente le distanze dalla valutazione dell'esperienza scolastica con test carta e matita, ritenuta riduttiva, riconoscendo invece nei dati provenienti da osservazioni e interviste, nei questionari sulle attitudini e gli interessi, e nei prodotti degli studenti delle fonti di valutazione pertinenti e significative. Tyler sarebbe diventato una figura di spicco nel

campo della misurazione delle operazioni mentali, utilizzando il suo principale interesse di ricerca, lo sviluppo del curricolo, per ripensare il modo in cui le scuole misuravano i risultati dell'apprendimento. La sua statura nazionale come teorico dell'educazione lo portò a partecipare alla progettazione del ben noto *National Assessment of Educational Progress* (NAEP)², che offrì alla nazione le prime misure nazionali dei risultati scolastici. È interessante notare che Tyler insisteva sul fatto che tale rilevazione non dovesse essere finalizzata all'assunzione di decisioni significative. Pertanto, il NAEP sarebbe stato ed è ancora somministrato a un gruppo di studenti estratti casualmente da un campione stratificato, i cui punteggi ai test non vengono valutati o riportati a livello individuale, per evitare di incorrere in quelle distorsioni che si trovano comunemente nei contesti scolastici in cui i risultati dei test hanno un alto impatto: distorsioni che includono approcci all'insegnamento finalizzati al solo superamento dei test, metodi di gioco per migliorare i punteggi, preparazioni specifiche per i test, con la conseguente esclusione di opportunità di apprendimento che, seppure importanti, hanno poco o nessun impatto sulle rilevazioni.

In *Democrazia ed Educazione*, scritto nel 1916, John Dewey osservava che “agire con uno scopo significa agire con intelligenza”. “Prevedere il punto di arrivo di un'azione”, continuava, “significa avere una base di partenza per osservare, selezionare e ordinare gli oggetti e le nostre capacità”. I *Principi Fondamentali per il Curricolo e l'Insegnamento* di Tyler suggeriscono agli educatori un modo intelligente per agire nel contesto della loro professione, per identificare e garantire le dimensioni normative della scuola, per delineare un modo di procedere didatticamente in classe senza interferire con i preziosi giudizi metodologici dell'insegnante. Non è un quadro esclusivo. Tyler ha riconosciuto ripetutamente altre modalità di sviluppo del

curricolo e ha rifiutato di rispondere a qualunque critica che non presentasse un'idea alternativa di sviluppo. In molti modi, il modello di Tyler appartiene tanto agli studi sul curricolo quanto a Tyler stesso. Rappresenta una raccolta di idee che affondano le radici in un lavoro progressista e sperimentale. Ed è sempre attuale perché continua a essere un modello efficace per lo sviluppo del curricolo.

² Si tratta del sistema statunitense di rilevazione degli apprendimenti (N.d.T.).