

Scuola e *città*

Visalberghi, A., "Abolizione degli esami in Svezia", in *Scuola e Città*, XIX, 5, Firenze, La Nuova Italia, 1968, pp.280-281.



LA NUOVA ITALIA - FIRENZE

Abolizione degli esami in Svezia

Questo scritto, che ripubblichiamo per l'interesse che le notizie e le considerazioni in esso contenute possono riscuotere presso i nostri lettori che non lo avessero letto quando apparve, è stato pubblicato dal quotidiano La Stampa di Torino, che ringraziamo per l'autorizzazione concessaci a riprodurlo.

Non sempre quando si cita l'esempio svedese a prova della possibilità di abolire gli esami scolastici e in particolare gli esami di Stato al termine degli studi secondari, si tiene conto delle condizioni che hanno permesso alla Svezia di predisporre una tale misura, la quale diventerà completamente operante nel 1970.

Queste condizioni gli svedesi le hanno realizzate attraverso decenni di sperimentazione educativa, affrontando spese ingenti e superando grosse difficoltà organizzative. In sintesi, tralasciando la circostanza non certo irrilevante della quasi inesistenza delle scuole private, le realizzazioni decisive sono due: una accurata preparazione professionale a livello universitario di tutti gli insegnanti, elementari e medi, ed un sistema di controllo oggettivo del profitto scolastico ai diversi livelli, uniformemente esteso a tutta la nazione.

Credo utile esporre al lettore italiano in modo particolareggiato questa ultima realizzazione, anche perché essa è unica al mondo. In nessun altro paese infatti esiste niente di simile, almeno su scala così vasta.

La scuola elementare e secondaria svedese è ora riorganizzata in quattro cicli triennali, due identici per tutti, il terzo in alcune differenziazioni, più spiccate durante l'ultimo anno, quello che conclude la scuola obbligatoria di nove anni. Il quarto ciclo è invece nettamente differenziato in corsi ginnasiali (corrispondenti ai nostri licei), tecnici, commerciali, professionali, ecc.

Per porre gli insegnanti di ciascun ciclo in grado di captare il più esattamente possibile il proprio criterio di giudizio, un servizio governativo centrale invia ogni primavera in tutte le scuole del paese speciali strumenti "docimologici", appositamente costruiti, e forniti per varie materie in un numero di copie corrispondente a quello degli allievi. Per la terza classe vi sono test solo in svedese e matematica, per la sesta anche in inglese, per la ottava la prova di inglese è a due livelli e vi si aggiunge una di tedesco o di francese. Molto più complessa è poi la situazione, ancora *in fieri*, dell'ultimo ciclo, nel quale si prevedono test anche di fisica, chimica e ragioneria.

Tutti i test sono rigorosamente "oggettivi", vale a dire correggono automaticamente applicando ai fogli di risposta una "griglia", che viene fornita agli insegnanti già stampata su plastica trasparente.

I test linguistici contengono quasi sempre anche una parte basata sull'ascolto, il che implica che ad ogni classe venga intesa, oltre al materiale stampato, una bobina per registratore che reca brani di lettura e domande, alle quali l'allievo in ascolto dovrà rispondere scegliendo fra varie alternative presentate su di un foglio a stampa. Tonnellate di materiale viag-

giano così, verso marzo e aprile, attraverso tutto il paese, chiuse in apposite cassette munite di rinforzi metallici e lucchetti.

Il lettore italiano si chiederà subito cosa succederebbe se una di tali cassette andasse sfasciata (o forzata) e il materiale andasse disperso (o rubato). Ebbene, non succederebbe niente, o quasi niente, e qui sta l'aspetto più interessante della cosa. Infatti non si tratta di esami il cui risultato sia direttamente decisivo per il singolo allievo, bensì di un formidabile sussidio fornito agli insegnanti perché possano, per così dire, «aggiustare il tiro» per quanto concerne obiettivi di insegnamento e criteri di giudizio.

Se un ragazzo riuscisse ad avere la chiave di un test (cosa tecnicamente difficile, ma questo qui non ci interessa), e facesse molto bene in una materia in cui è mediocre o cattivo scolaro, non ne ritrarrebbe alcun vantaggio. L'insegnante noterebbe la stranezza, ma continuerebbe a dargli i voti di sempre, anche ove non riuscisse a scoprire l'inganno. Egli infatti non è tenuto a uniformarsi ai risultati del test, è soltanto invitato a confrontare i propri criteri di giudizio con i risultati delle prove oggettive.

Ed ecco come questo avviene. Dopo aver somministrato e corretto i test, ogni insegnante è invitato a segnalare i risultati dei ragazzi nati il giorno quindici di un qualunque mese, ammesso che ne siano fra i suoi allievi. Affluiscono così a Stoccolma i dati relativi a un campione casuale, pari a un trentesimo della popolazione scolastica interessata. Su questo campione viene calcolata una distribuzione statistica pentenaria, che mette in relazione i risultati del test con i cinque voti in uso nelle scuole svedesi.

L'insegnante riceve così un modulo che reca tale indicazione e che è congegnato in modo che egli possa confrontare la distribuzione e la media ottenute nel test dai suoi allievi con quelle dei voti che egli loro assegna in base ad altre prove, interrogazioni, ecc. Far collimare almeno le medie diventa allora un dovere di tipo non giuridico, ma etico-professionale (discrete pressioni al riguardo possono esercitarle ispettori, direttori, presidi, e gli stessi colleghi).

Ma per le materie in cui non esistono i test? Altri moduli appositi, relativi non alle classi ma alla scuola, facilitano l'impiego di alcuni elementari accorgimenti statistici che assicurano una ragionevole uniformità di giudizio anche in questo settore, avvalendosi dei dati relativi alle materie oggetto dei test.

Naturalmente gli insegnanti sono preparati e costantemente aggiornati sui problemi docimologici. Essi sanno anche di che genere saranno i test, disponendo tempestivamente di opportune "forme parallele" a quelle che dovranno somministrare ai loro allievi al momento opportuno. Anzi, non è esatto dire «dovranno», perché gli insegnanti non sono tenuti a somministrare proprio il test fornito dal Ministero: possono sostituirlo con altro di loro fattura. Ma almeno finora nessun insegnante svedese ha creduto di doversi valere di questa facoltà.

Qualcuno potrà obiettare che tutto ciò rischia di diventare una enorme macchina di conformismo. La risposta è che qualunque "sistema", compreso l'esame di Stato, può sfociare nel conformismo.

Crede tuttavia che una discussione tecnica adeguata porterebbe a concludere che il sistema svedese presenta minori pericoli di ogni altro, oltre ad essere di gran lunga il più scientificamente accurato che esista. Ma qui non è possibile svolgere una tale discussione, è soltanto doveroso ricordare che gli studi al riguardo sono stati condotti per molti anni sotto la guida di Torsten Husén, che è fra le figure di massimo prestigio mondiale in campo psico-pedagogico.

Ciò che qui possiamo dire, a modo di conclusione, è che l'esempio svedese non può indurre alla semplice abolizione degli esami, e con ciò delle pur limitate garanzie di giudizio oggettivo e omogeneo che tuttavia essi offrono, in quei paesi in cui nulla ancora s'è realizzato di paragonabile alla situazione educativa svedese.

Aldo Visalberghi

Didattica della geografia

Per trovare l'esatta collocazione di una didattica della geografia nel quadro generale della pedagogia moderna cerchiamo di rintracciare, innanzi tutto, attraverso la voce di autorevoli pedagogisti, una stretta e necessaria correlazione tra pensiero pedagogico e scienza geografica.

Scrivono Comenius: «La verità e la certezza della scienza non dipende da nient'altro che dalla testimonianza dei sensi, poiché le cose primieramente e immediatamente s'imprimono nei sensi e poi, in grazia dei sensi, nell'intelletto». E il Locke: «Io credo che si debba cominciare dalla geografia: e poiché l'imparare la figura del mappamondo, la situazione ed i confini delle quattro parti del mondo e quelli dei diversi reami e contrade, è soltanto un esercizio degli occhi e della memoria, il bambino le studierà con piacere e con piacere le riterrà». Pestalozzi non è poi di diverso avviso: «Nel pieno rigoglio dello sviluppo giovanile, la memoria e la capacità intuitiva rendono il fanciullo assai accessibile a tutto ciò che opera sui sensi. Pertanto, se io dovessi insegnare la geografia a un fanciullo, lo allenerei, oltreché all'uso naturale ed esercitato elementarmente dei mezzi intuitivi..., anche a mandare sufficientemente a memoria fin dalle prime spiegazioni orali o letture i nomi delle città e località di una determinata regione; per esempio di un bacino fluviale, in quello stesso ordine e serie continua, in cui essi si trovano l'uno accanto all'altro sulla terra e in una carta geografica, e lo abituerei sufficientemente a dirli nell'ordine stesso con cui essi stanno vicini e si seguono nella realtà».

«Sono sicuro che con questo sistema i ragazzi farebbero progressi incredibili rapidi e quasi indistruttibili nella nomenclatura geografica».

Non possiamo certamente dire che ci si trovi innanzi ad una consapevole, ben meditata concezione dell'uomo e del fanciullo. In effetti alla parola dell'insegnante si sostituisce la parola delle cose; ad un metodo verbalistico si sostituisce un metodo basato sull'osservazione e sull'intuizione. Ma il fanciullo, come protagonista, è ancora assente: siamo soltanto nel campo delle intuizioni e delle aspirazioni. La geografia è ferma ancora al concetto antico, aderente all'etimologia della parola, di scienza descrittiva nella quale è presente solamente l'aspetto fisico senza nessuna considerazione dell'uomo. Qui pedagogia e geografia si compendiano perfettamente: ad una pedagogia basata sulla passiva osservazione e sul potere non meglio precisato e

motivato dell'intuizione, corrisponde una geografia che, proprio per la sua natura di passiva descrizione della terra, è l'unica geografia possibile per un insegnamento mnemonico.

Anche Gabelli si richiama ad un insegnamento che si sostituisca una buona volta ai metodi verbalistici. «Una materia, per esempio, a cui si direbbe che in Italia s'è appiccicata la crittogama, è la geografia».

«Come mai si riesce a spolparla e dissanguarla, per modo da ridurla un carcame di aridi e strani nomi, una insulsa litania, a cui non si associa nessuna idea, che non desta alcuna immagine, che non dice nulla, se si toglie quanta pena dovette durare un povero fanciullo per mandare a memoria tanti barbari suoni senza annettervi un significato ed un pensiero?».

«Ma il maestro ha poi finito col mettere fuori all'occasione un oggetto qualunque in plastica o dipinto sopra un cartone e farlo vedere ai suoi alunni. Quest'ufficio sarebbe in verità troppo semplice e la pedagogia non se ne accontenta. Che bel'occasione quando la curiosità è desta..., per mettere delle idee in quelle menti aperte e vogliose...».

Siamo sempre sul piano del metodo intuitivo, ma con maggior consapevolezza. Il maestro è ancora il protagonista del rapporto educativo, ma una maggiore considerazione è data al fanciullo ed una maggiore consapevolezza si ha dei suoi poteri naturali. Vi è un notevole senso della concretezza, l'esigenza di un contatto con l'esperienza più viva. La geografia si adegua ad un nuovo concetto.

Dalla geografia classica puramente descrittiva, che in termini scolastici non poteva che tradursi in pura e semplice nomenclatura, si passa ad un nuovo concetto di geografia, naturalistico o scientifico. Siamo in presenza non più di una geografia fisica, ma di una scienza che deve ricercare le cause e le conseguenze della distribuzione dei fatti fisici e umani. I problemi umani entrano nella sfera di competenza della geografia alla stessa stregua e con la stessa importanza delle altre individualità del mondo organico e quindi soggetti, al pari degli altri elementi, al predominio delle forze della natura. Il che, in un certo senso, trova un corrispondente nella presenza del fanciullo nel processo educativo positivista: non si tratta di predominio, di supremazia, in quanto manca il concetto di autoeducazione, ma pur sempre di un maggior riconoscimento della sua presenza. E ai nostri fini è importante rilevare che dei due indirizzi della geografia, quello scientifico o naturalistico dell'Humboldt e quello storico-sociale del Ritter, che si fronteggiano nell'Ottocento, perpetuando una netta divisione che ha travagliato la geografia nel corso della sua storia, quello che prevale è il primo proprio in quanto più confacente alla problematica della scuola del tempo.

Due nuovi concetti entrano poi nella didattica positivista della geografia. Uno deriva dalla nuova concezione di questa scienza e si può individuare nell'immissione di elementi forniti da altre scienze. Per il confluire nella geografia della botanica, della zoologia, della sociologia si pone il problema di un collegamento, nell'insegnamento geografico, con altre materie, prima del tutto distinte e separate. Dice il Gabelli: «La fisica insomma, la storia naturale, la geografia, piccine come devono essere nelle scuole elementari tutte e tre, si danno la mano insieme fino dal primo passo, aiutandosi per quanto possono, con gran vantaggio di ciascheduna, perché le cognizioni legate e in certa maniera riscontrate fra loro acquistano maggior chiarezza e non si dimenticano...». E, intendiamoci, un accenno indiretto, un indizio ancora inconsapevole, ma darà