

Scuola e *città*

Visalberghi, A., "Licenziare a 19 anni?", in *Scuola e Città*, XX, 2, Firenze, La Nuova Italia, 1969, pp.86-87.



LA NUOVA ITALIA - FIRENZE

Licenziare a 19 anni?

In quasi tutti i paesi del mondo la scuola secondaria termina, per chi la frequenta regolarmente e senza ripetere, a 18 anni o anche prima. Nell'URSS termina a 17 anni, come a 17 anni è possibile (sebbene difficile) ottenere il *General Certificate of Education* dopo la 6^a *Form* nelle *Grammar Schools* inglesi.

Perché in Italia, con la sola eccezione degli Istituti Magistrali quadriennali (che del resto si vogliono trasformare in Licei Magistrali quinquennali, o sopprimere), le scuole secondarie accompagnano l'allievo normale fino ai 19 anni?

Oltre al nostro, l'unico ordinamento scolastico importante per dimensioni e livello formativo che collochi il punto di passaggio fra scuola secondaria e università a livello dei 19 anni è quello della Repubblica Federale Tedesca. Ma a questo proposito è da notarsi:

1) che esso non vale per le scuole professionali superiori (*Fachschulen, Bauschulen*) che formano tecnici intermedi superiori;

2) che, almeno per quanto riguarda una materia fondamentale come la matematica, esso non produce, neppure per la ristretta *élite* dell'ultimo anno dei *Gymnasien*, risultati migliori di quanto conseguano molti paesi con un anno di scolarità in meno¹.

Qual'è dunque il vantaggio che può presentare una scolarità secondaria più prolungata? Probabilmente nessuno, almeno per

¹ Cfr. *International Study of Achievement in Mathematics - A Comparison of Twelve Countries*, 2 vol.; a cura di T. Husén, Stoccolma-New York, Londra-Sidney, John Wiley, 1967.

Questo studio, condotto negli 11 paesi che compaiono nella seguente tabella, ha dimostrato fra l'altro che la Germania si poneva nella preparazione matematica di tipo preuniversitario nettamente al di sotto non solo di altri paesi con scuole secondarie selettive (Belgio, Inghilterra, Francia) ma anche di paesi con scuola secondaria unica, se pur articolata (Giappone, Stati Uniti).

Percentuale degli studenti preuniversitari d'indirizzo scientifico che raggiungono determinati livelli di abilità.

| Paese | Percentili Internazionali | | | | | |
|-------------|---------------------------|-----|-----|------|-----|-----|
| | 25° | 50° | 75° | 85° | 90° | 95° |
| Australia | 67 | 37 | 10 | 5 | 3 | 1,1 |
| Belgio | 90 | 70 | 44 | 30 | 23 | 21 |
| Inghilterra | 94 | 79 | 50 | 34 | 26 | 12 |
| Francia | 92 | 69 | 39 | 29,2 | 22 | 9 |
| Germania | 90 | 63 | 26 | 11 | 7 | 2 |
| Finlandia | 81 | 48 | 18 | 6 | 3,4 | 1,2 |
| Giappone | 82 | 63 | 43 | 29,4 | 21 | 10 |
| Paesi Bassi | 97 | 77 | 35 | 14 | 5 | 1,3 |
| Scozia | 83 | 44 | 16 | 9 | 6 | 3,7 |
| Svezia | 81 | 53 | 26 | 13 | 8 | 3,1 |
| Stati Uniti | 36 | 18 | 9 | 7 | 4,5 | 3,6 |

(riduzione della tabella a pag. 129 del vol. II dell'opera citata).

Lo stesso calcolo, effettuato per gli studenti che non frequentano corsi di studi di tipo scientifico-matematico, ha posto il Giappone nettamente in testa, e la Germania a livello degli Stati Uniti.

quanto riguarda le scuole a carattere essenzialmente *pre-universitario*. Del resto anche in Italia, prima della Riforma Gentile, si accedeva al ginnasio dopo 4 anni di scuola elementare, ed anche dopo tale riforma era cosa comune "saltare" la quinta elementare. La durata complessiva era dunque per tutti, e continuò ad esserlo fino all'istituzione della scuola media per molti, di 12 anni complessivi e non di 13. Non risulta che si arrivasse all'università meno "maturi" di quanto vi si arrivi oggi.

Diverso discorso è da farsi per l'istruzione tecnica. Realizzando corsi di studi in sé conclusi, e relativi a qualificazioni che vanno facendosi sempre più impegnative, l'istruzione tecnica dovrebbe piuttosto venir prolungata che accorciata. Ma ciò accade appunto perché essa continua ad essere in sé conclusa, mentre nei paesi più progrediti, esistano o meno scuole secondarie ad indirizzo tecnologico, la formazione professionale effettiva si compie successivamente in *Technical Colleges*, o altre scuole del genere, o nella stessa università. Anche in Italia, del resto, mentre da un lato si appesantiscono i programmi e gli orari negli Istituti Tecnici, soprattutto industriali, dall'altro si costituiscono corsi di perfezionamento e istituti superiori di tecnologia biennali o triennali, tutti successivi all'abilitazione. Inoltre un numero crescente di abilitati tecnici prosegue in normali corsi universitari adducendo alla laurea. Così stando le cose, l'anno di studio in più che lo studente italiano finisce per dover fare (salvo casi sempre più eccezionali con l'attuale legislazione, pur giustissima sotto altri profili), già rappresenta e rappresenterà sempre più un generale svantaggio per il paese e per i singoli. L'auspicata equiparazione europea dei titoli di studio riuscirà di nessuna utilità per i nostri licenziati secondari che intendessero studiare in altri paesi, che non siano la Germania. Del resto è noto che le pochissime "scuole europee" per i figli di dipendenti degli organi comunitari, hanno adottato la formula curriculare più breve.

Si potrebbe tuttavia sostenere che il nostro sistema, pur non presentando alcun vantaggio pratico, permetta una formazione più riposata, più armonica e piena, mediante una più prolungata "esposizione alla cultura" e ciò almeno nei licei.

Ma in effetti il ragazzo di 14-15 anni ha normalmente raggiunto il pieno sviluppo delle funzioni cognitive, ragionate e affettive, e una "esposizione alla cultura", sia pure storicamente impostata, che durasse tre o quattro anni dovrebbe largamente bastare.

D'altra parte non è detto che gli studi secondari come tali debbano venire accorciati. La tendenza più diffusa sembra oggi quella di ridurre la durata delle elementari, ciò che è possibile e auspicabile nella misura in cui la scuola materna diventa una istituzione generalizzata. Larga messe di studi condotti in vari paesi e particolarmente negli USA portano a concludere che gli anni dai tre ai sei sono decisivi ai fini della formazione della futura personalità scolastica del bambino e del giovane. I recuperi dei disadattamenti scolastici iniziali per carenze socio-culturali dell'ambiente in cui il bambino ha trascorso quegli anni cruciali sono difficili. Sarebbe forse opportuno non solo diffondere al massimo la scuola materna, ma anche abbassare il termine iniziale dell'obbligo scolastico ai cinque anni d'età, come in Gran Bretagna. Potremmo allora avere una scuola elementare con un anno preparatorio del tipo *infant-school* inglese, e quattro di corso normale, una scuola media triennale o quadriennale,

una scuola secondaria superiore quinquennale (come l'attuale) o quadriennale².

Va peraltro osservato che queste prospettive sono da studiarsi e sperimentarsi con cura, e che comunque una riforma generalizzata nel senso qui auspicato esige che si realizzino contemporaneamente alcune condizioni.

1) Occorre che gli insegnanti di tutti i gradi abbiano una preparazione professionale tale da evitare ogni sorta di spreco e perdita di tempo (oggi gli insegnanti italiani sono professionalmente fra i meno preparati del mondo).

2) L'Università deve poter fornire una ricca gamma di possibilità, e altre possibilità a carattere non strettamente universitario (Istituti tecnologici superiori presso Istituti tecnici, ecc.) devono essere incoraggiate, con il criterio però di non creare mai vicoli ciechi e specializzazioni troppo strette e rigide.

Quando queste condizioni fossero realizzate, è assai probabile che lo stabilire a 18 anni il punto di passaggio fra la scuola secondaria e università si dimostrerebbe vantaggioso sotto tutti i profili.

Aldo Visalberghi

Colloquio sulla docimologia

Nella prima decade di aprile dello scorso anno si è tenuto a Lione il XVI Colloquio Internazionale di Pedagogia Sperimentale di lingua francese. I lavori si sono svolti presso il Centre Régional de Documentation et d'Équipement Pédagogiques sotto la presidenza del professor Husson. Tema dell'incontro, al quale hanno partecipato studiosi e ricercatori di vari stati, era la docimologia. Il Colloquio non si proponeva di arrivare alla stesura di un documento conclusivo ma alla messa a punto dei risultati già raggiunti in questo settore per porre le basi di ulteriori ricerche.

La docimologia, secondo la definizione di Pieron e nei suoi immediati sviluppi, aveva messo in luce le differenze tra i giudizi formulati per uno stesso elaborato scolastico da diversi esaminatori ed aveva cercato di studiare matematicamente il fenomeno. Ciò ha portato sia alla ricerca di procedimenti che consentono di razionalizzare le valutazioni dei risultati scolastici sia alla creazione di prove di tipo nuovo che permettano un apprezzamento più obiettivo. La maggior parte delle relazioni presentate al Colloquio riferivano di ricerche condotte in queste due direzioni, tuttavia dal corso dei lavori non è emersa un'unica linea di indirizzo (né d'altra parte il Colloquio mirava a questo). Le comunicazioni e gli interventi che deviavano dalle direzioni ormai "classiche" sono stati radi ma incidenti. Strumenti considerati sicuri sono stati messi in discussione, ci sono state proposte di revisione dei quadri di riferimento e degli scopi delle ricerche, l'impostazione stessa della docimologia, considerata come studio scientifico degli esami, non ha trovato tutti consenzienti.

Il presidente dell'Istituto Superiore di Pedagogia di Hainaut, Hotyat e la dott. Bacher, capo del Servizio Ricerche presso l'Istituto Nazionale del Lavoro e d'Orientamento Professionale,

² Una proposta di questo genere è contenuta nella parte del documento programmatico del PSI dedicato alla scuola (documento approntato per le elezioni del maggio 1968). Anche il pedagogista R. Mazzetti ha recentemente sostenuto la tesi dell'inizio dell'obbligo scolastico a 5 anni anziché a 6 (cfr. «Corriere della Sera», pagina speciale sulla riforma della scuola, 1 febbraio 1969).

hanno presentato una visione d'insieme della situazione attuale in fatto di ricerche e di risultati ottenuti, Hotyat nel settore dell'organizzazione e della struttura degli esami, Bacher in quello dell'attribuzione dei punteggi. Quest'ultima tra l'altro ha indicato le difficoltà che il problema della valutazione comporta. Essa può tendere a due diversi fini non sempre conciliabili: la classificazione del lavoro e il controllo di certe attitudini o conoscenze. Le considerazioni generali fatte da Hotyat e Bacher sono state illustrate dalle comunicazioni di coloro che hanno cercato di risolvere i problemi della scelta e della misurazione delle prove nell'ambito di situazioni particolari. Bonboir, incaricata presso l'Università di Louvain, ha riferito di una ricerca condotta per arrivare alla creazione di un test pronostico della riuscita nell'insegnamento secondario (Belgio). Hutin, del Servizio di Ricerche Pedagogiche del cantone di Ginevra, ha reso conto di una batteria di prove diagnostiche per la matematica, la cui elaborazione è tuttora in corso di verifica. Roller, capo del Servizio Ricerche Pedagogiche del cantone di Ginevra, ha presentato lo strumento da lui costruito per gli insegnanti del suo cantone al fine di favorire la normalizzazione delle valutazioni. Margot, aggregato alla facoltà di Scienze dell'Educazione della Università di Montreal, ha dato un esempio di come può essere costruito ed usato un test che richieda l'inventività del candidato.

Dal Colloquio inoltre è emersa la necessità di condurre analisi più scavanti, di prendere in considerazione e approfondire i problemi personali del candidato, cioè di allargare il quadro degli aspetti studiati. Tanto che ci si è chiesto se i modelli matematici finora usati rispondono all'esigenza di arrivare ad un apprezzamento corretto delle prove individuali o se, essendo ormai inadeguati, si manifesta l'opportunità di cercarne di nuovi. È stato notato che la curva a campana di Gauss generalmente è adottata come curva di distribuzione normale delle valutazioni. Per ottenere una ripartizione delle valutazioni secondo questa curva il metodo migliore è il sorteggio. Di conseguenza ci si è chiesto se la scelta di uno schema di tipo aleatorio non contrasta con l'azione educativa che, al contrario, tende a modificare distribuzioni aleatorie. Nel caso della valutazione degli esami non è possibile in alcun modo assumere a priori una curva di distribuzione comune per tutte le classi o gruppi di studenti, perché non si tratta di mantenere una regolarità statistica, ma di operare una stima corretta di lavori individuali al di là di qualsiasi considerazione normativa.

Unanime consenso ha trovato fra i congressisti la proposta di far ricorso all'inventività dei matematici ed all'impiego delle macchine più perfezionate. Ordinatori elettronici sono già stati usati nel trattamento dei risultati d'esame. Ne ha riferito Tanguy, addetto all'Istituto di Ricerche Pedagogiche di Québec, che ha messo in evidenza i vantaggi dell'impiego di macchine che consentono di sostituire ai metodi artigianali metodi più sicuri e potenti. Tanguy non ha tuttavia taciuto le resistenze incontrate nell'introdurre l'uso degli ordinatori a livello di applicazione pratica e sulla base di queste esperienze ha sollecitato un'adeguata opera di informazione sia degli insegnanti sia dell'opinione pubblica.

Il problema della valutazione è stato affrontato in termini più radicali dal Guillaumin. La docimologia che si ferma alle cifre, egli ha detto, incontra il problema ma non lo risolve. Considerare i risultati dell'esame non è sufficiente; occorre andare al di là della stima aritmetica di questi e cercare di comprendere il significato che l'esame ha avuto per il candidato. Si tratta di valutare, attraverso l'analisi dei comportamenti, il modo con cui questo è stato vissuto. Ci si accorge allora che le "condotte d'esame" sono "equazioni personali" definite da motivazioni e