

La qualità dell'insegnamento è in crisi: nuovo campanello d'allarme proveniente dagli USA!

Alcuni mesi or sono ha avuto luogo a Washington una conferenza internazionale organizzata dal CERI/OCDE sul tema della qualità dell'insegnamento.

Il problema è da tempo al centro dell'attenzione di pedagogisti e ricercatori in quanto i dati raccolti in questi ultimi anni in diversi paesi membri dell'OCDE hanno evidenziato un preoccupante calo della qualità dell'istruzione.

I segni del cattivo funzionamento della scuola si ritrovano in primo luogo nell'elevato tasso di analfabetismo che si constata nelle società maggiormente scolarizzate, nella massiccia selezione all'inizio della fascia post-obbligatoria, nella evidente sterilità delle riforme strutturali (incapaci di raggiungere gli obiettivi enunciati) e in un diffuso stato di insoddisfazione che è sempre più manifesto presso le componenti della scuola.

In generale, il gonfiamento dei sistemi educativi a seguito delle spinte demografiche della fine degli anni '60 e delle ideologie volte verso una sempre maggiore democratizzazione degli studi è risultato un fenomeno difficilmente controllabile dagli addetti ai lavori e concreti elementi di valutazione sono riscontrabili anche nel nostro Cantone: un conto ad esempio è organizzare, gestire e dare coerenza alla formazione in un liceo o in una magistrale di duecento studenti e una ventina di docenti a tempo pieno e un altro è la complessa gestione pedagogico-amministrativa di un istituto di oltre mille unità con un personale docente operante in più sedi.

Analogo discorso vale anche per quanto attiene alla qualità della popolazione scolastica che si ritrova a livello post-obbligatorio. Il problema ovviamente è particolarmente grave nei sistemi educativi che hanno sviluppato una politica promozionale nel corso di tutta la scolarità obbligatoria, con pochi filtri all'interno di curricula non sufficientemente personalizzati e differenziati.

Il risultato, a distanza di una decina d'anni, è il progressivo intasamento dei settori post-obbligatori, un elevato tasso di selezione, accompagnato in molti paesi da richieste di esami d'ammissione alle scuole superiori e, in molti casi, una sorta di snaturamento della funzione di queste scuole.

Il problema, come si dice in questi casi, deve essere affrontato alla radice, ripensando le finalità e l'organizzazione dei diversi livelli della scolarità.

Nel resoconto della citata conferenza si afferma infatti¹⁾:

«Molti delegati fanno presente che un buon insegnamento secondario dipende da un

buon insegnamento primario e prescolastico.

Così il delegato spagnolo fa osservare che il 30/35% degli allievi di scuola elementare non riesce a raggiungere un livello accettabile.

Le ricerche condotte negli Stati Uniti hanno dimostrato che alla fine della prima elementare esisteva uno scarto di tre anni tra i migliori e i peggiori e che questo tendeva ad accentuarsi inesorabilmente nel corso degli anni successivi.

Dati come questi ripropongono d'attualità alcuni grossi temi della pedagogia di questi ultimi anni, quali l'adozione di forme di sostegno pedagogico nelle fasce prescolastiche ed elementare, l'organizzazione di curricula differenziati già a livello di scuola elementare, la formazione delle classi secondo l'età di sviluppo degli allievi e non unicamente secondo criteri anagrafici, la strutturazione della fascia post-obbligatoria secondo forme miste di scuola-lavoro in modo da favorire una preparazione alla vita adulta maggiormente aderente alle realtà ambientali proprie ad ogni soggetto.

Leggendo i documenti preparatori e i successivi resoconti alla conferenza si ha veramente l'impressione dell'urgenza di un ripensamento serio e approfondito delle modalità di formazione adottate in questo ultimo ventennio.

Ancora il CERI afferma²⁾:

«Finalmente sappiamo che i risultati medi degli allievi tanto a 10 anni che a 14 anni sono relativamente simili nei diversi paesi, indipendentemente dall'età di inizio degli studi obbligatori (5, 6 o 7 anni), dal numero quotidiano di ore lezione, dal numero annuale di giorni di scuola, che può variare, per quanto attiene la scuola elementare, da 170 a 230. Così all'età di 10 anni, un ragazzo ha ricevuto 2'400 ore di insegnamento in Finlandia e 5'120 in Scozia.

Si può aggiungere che si arriva all'identica constatazione se si tien conto dei risultati alla fine degli studi secondari superiori: essi restano gli stessi malgrado differenze di uno o più anni per l'ottenimento della maturità.

Ora, malgrado la sfiducia degli ambienti pedagogici riguardo ad una misura quantitativa delle conoscenze, bisogna arrenderci all'evidenza, imposta da ricerche comparate internazionali, e riconoscere che per quanto attiene il livello delle conoscenze acquisite, l'incidenza dei diversi modelli in atto nei sistemi educativi non sembra determinante.»

Pur ammettendo che la funzione della scuola non è certamente riconducibile al puro e semplice apprendimento di conoscenze, questi dati non possono lasciare indifferenti

gli addetti ai lavori, soprattutto se si tien conto del tempo medio dedicato, ad esempio nella scuola elementare, all'apprendimento delle competenze fondamentali. La cosa poi non migliora di certo ai livelli successivi della scolarità, dove le esigenze di apprendimento – e di conseguenza anche i tempi di esercitazione e di controllo – aumentano in modo sensibile, tanto da rendere spesso «secondarie» le attività volte al perseguimento degli obiettivi di sviluppo globale della persona.

Tra le tante ipotesi esplicative, in un primo tempo l'attenzione dei ricercatori si è rivolta ai programmi, ai piani di studio, ritenuti spesso troppo generici, densi di obiettivi facilmente condivisibili, ma certamente non espressi in una forma operativa, esplicita e non equivoca per i docenti.

I lavori svolti nell'ambito del progetto SIPRI (un'inchiesta nazionale volta a verificare la situazione della scuola elementare svizzera all'inizio degli anni '80) hanno permesso il confronto analitico di numerosi piani di studio: un'analisi comparata svolta dall'Università di Kiel³⁾ ha messo in evidenza ad esempio, la necessità di una migliore esplicitazione degli obiettivi educativi, di una sensibile riduzione dei contenuti proposti e di una più ampia gradualità nelle scelte didattico-operative.

La ricerca di un insieme di contenuti fondamentali e di obiettivi di padronanza, da raggiungere nel limite del possibile con tutti gli allievi di scuola elementare è per ora su un piano generale solo abbozzata, anche se ha già trovato una prima concreta formulazione nei nuovi programmi per la scuola elementare, almeno per quanto attiene alla lingua materna e alla matematica.

Le piste più importanti da seguire per un sensibile miglioramento della qualità dell'istruzione sono comunque molto ampie e convergono su una ridefinizione delle modalità e dei processi di apprendimento.

Vi è una confortante concordanza, sempre per quanto attiene all'insegnamento elementare, sull'idea di un insegnamento differenziato, che preveda opportune alternanze tra attività individuali, di gruppo o collettive. In quest'ottica si va sempre più affermando l'idea di una valutazione formativa che permetta di adattare l'insegnamento ai ritmi di apprendimento di ogni singolo allievo, senza per questo trascurare la necessità di una puntuale valutazione di tipo normativo.

La personalizzazione dell'insegnamento, l'assunzione di una metodologia di lavoro clinico-sperimentale richiede di pari passo, oltre un ovvio perfezionamento del personale docente e in generale di tutti gli operatori scolastici, anche un riesame di alcuni postulati di una pedagogia attivista e post-attivista che ha ormai fatto il suo tempo.

A questo riguardo il CERI afferma⁴⁾:

«Il lavoro scolastico di apprendimento delle conoscenze è un lavoro di sviluppo intellettuale che non può essere lasciato al caso e non può essere qualsiasi, con il pretesto di rispettare la creatività e la spontaneità dei bambini; si tratta al contrario di un'attività che non può essere che rigorosamente

strutturata e condotta in modo sistematico.»

Troppo spesso l'attività didattica non è stata sufficientemente adattata ai soggetti e agli obiettivi specifici d'apprendimento ed è risultata una sorta di metodologia uniforme, applicata in tutte le situazioni.

Nel peggiore dei casi, il passaggio da un insegnamento frontale e collettivo ad un approccio didattico più aderente agli indirizzi delle nuove metodologie si è risolto con un'applicazione generalizzata del «principio della scoperta», attraverso attività di gruppo, di regola poco strutturate.

Due noti ricercatori universitari, così si esprimono sul problema⁵⁾:

«Le nostre ricerche dimostrano chiaramente che una qualsiasi interazione, su un qualsiasi contenuto, non è necessariamente fonte di progresso.

Affinché un bambino impari da un altro bambino o da un adulto, bisogna che alcune condizioni specifiche siano ottemperate.

Anche a rischio di dispiacere ai partigiani di alcune correnti spontaneiste della pedagogia attuale ... noi pensiamo che le nostre idee non ridurranno minimamente l'importanza dell'intervento dell'adulto.» (Doise e Mugny, 1981)

Se vi è dunque concordanza su un modello pedagogico che dia particolare importanza alla costruzione attiva della conoscenza, si tratta ora di rivalutare la funzione dell'insegnante (e quindi dell'insegnare o del mettere in condizione di imparare) relegato troppo spesso in quest'ultimo ventennio alla funzione di «coordinatore e di facilitatore dell'apprendimento».

Non che questi aspetti non siano importanti, ma è controproducente che diventino, nei casi limite, prioritari rispetto alle finalità di apprendimento riconosciute ai vari livelli della scolarità.

Sempre più, in una società come quella che sembra profilarsi all'orizzonte - eterogenea, competitiva, informatizzata - la sopravvivenza e la credibilità della scuola pubblica è strettamente correlata con la qualità dell'of-

ferta educativa che si sarà in grado di proporre alle nuove generazioni.

Due sembrano essere le condizioni di partenza per favorire la riflessione e la ricerca di soluzioni didattiche più efficaci: da un lato un maggiore sforzo da parte dei ricercatori/esperti nelle scienze dell'educazione per concretizzare le premesse e le proposte operative per un insegnamento differenziato;

dall'altro la disponibilità degli insegnanti a confrontarsi, su un terreno metodologico-sperimentale, nella ricerca di ipotesi di lavoro maggiormente aderenti alle realtà eterogenee nelle quali sono chiamati ad operare. In ogni caso vi è la necessità di un lavoro in comune, sul terreno della pratica di insegnamento, da attuarsi già a livello di progettazione didattica, di preparazione di materiali, di strumenti di valutazione formativa e

sommativa, tali da permettere una migliore verifica (e auto-controllo) dell'attività di insegnamento.

Si tende perciò verso una formazione continua attuata nel proprio ambiente di lavoro, piuttosto che attraverso astatici corsi teorici, troppo spesso lontani dalla pratica di insegnamento: una forma di innovazione scolastica fatta di ricerca-azione con il concorso attivo di tutti gli operatori scolastici.

Alberto Cotti

Note bibliografiche

¹⁾ Compte-rendu de la Conférence internationale CERI/OCDE, Washington, 3 maggio 1984.

²⁾ CERI/OCDE, La qualité de l'enseignement (I e II partie) Parigi, 1984.

³⁾ Rudolf Kunzli, Leitideen im Vergleich, SIPRI, 1983.

^{4/5)} CERI/OCDE, La qualité de l'enseignement, doc. cit.

Un numero speciale di «Beiträge zur Lehrerbildung» per i 10 anni del LEMO

Nel 1975 veniva pubblicato il LEMO (Lehrerbildung für Morgen), cioè il rapporto sulla formazione dei maestri in Svizzera, che una Commissione nazionale aveva steso, in circa cinque anni di lavoro, per incarico della «Conferenza dei direttori cantonali dei Dipartimenti della pubblica educazione». La consegna era di identificare le linee comuni del concetto svizzero di studi magistrali, districando l'aggravata matassa della ventina di curricula (diversi per concezione, durata e struttura) vigenti nei singoli cantoni, per giungere a delineare la figura ottimale del maestro di domani e dunque un quadro organico di direttive per la sua formazione, tale da permettere di eliminare gli eccessi di disparità di livello e soprattutto di raggiungere in tutto il paese una più che opportuna corrispondenza di obiettivi, pur nel rispetto della sovranità cantonale. In altre parole, di offrire ai cantoni un documento comune di riflessione in vista di future riforme degli studi magistrali.

Il compito non era certo dei più facili, già per il fatto che la grande diversità dei curricula è determinata da cause radicate sia nella concreta realtà socio-culturale dei singoli cantoni (da quelli esclusivamente urbani a quelli quasi integralmente rurali; mono oppure plurilingue; con o senza università proprie) sia nella loro tradizione pedagogica, alimentata in taluni prevalentemente a quella francese, in altri alle fonti anglo-germaniche, con inflessioni ulteriormente diverse collegate con la situazione confessionale.

Occorre inoltre rammentare che il mandato, pur di tipo pedagogico, scaturiva da esigenze politiche (considerato il committente) e dunque doveva essere assolto con un forte senso di quella realtà cantonalistica profon-

damente diversificata (e tendenzialmente conservatrice) della Svizzera, cui si è accennato, pur imprimendo alle proposte una forte carica propulsiva. Costruire insomma una «utopia realistica», come ha scritto Hans Aebli.

La Commissione ritenne di risolvere al meglio il proprio compito, da un lato elaborando un quadro unitario di una auspicabile figura del maestro di domani e delle componenti indispensabili della sua formazione, dall'altro presentando due modelli curricolari equivalenti (quello esclusivamente professionale, per allievi già in possesso della licenza liceale, e quello a formazione generale e professionale integrate, parallelo e successivo agli studi liceali), con lo scopo dichiarato di rendere utilizzabile il documento qualunque fosse la scelta «politica» del singolo cantone.

La rivista della Società pedagogica svizzera «Beiträge zur Lehrerbildung» ha ora riservato, col patrocinio della Conferenza dei capidipartimento, il primo numero del 1985 ad un bilancio dell'influsso esercitato dal LEMO, a dieci anni dalla sua apparizione, sulla formazione dei maestri in Svizzera.

Si tratta di un fascicolo di oltre 100 pagine, con contributi di sette degli autori del rapporto (il presidente della commissione Fritz Müller, il segretario pedagogico Anton Strittmatter, Hans Aebli, Hans Gehrig, Carlo Jenzer, Guido Marazzi e Traugott Weisskopf) e di numerosi altri esperti (quali Erich Dorer, dell'Istituto superiore argoviese di pedagogia, e Kurt Reusser, ora all'Università del Colorado).

È praticamente impossibile riassumere la gamma di informazioni e valutazioni; per un quadro esaustivo non si può che rimandare

Silvia Walther, CSIA

