

Sesto Forum svizzero sull'insegnamento delle lingue

Al Beatenberg si discute di maturità

Riflessioni pertinenti e impertinenti di un partecipante

Rompere le catene dell'abitudine

Tra gli insegnanti, quelli di lingue sono privilegiati.

Mi spiego: compito essenziale del loro insegnamento è dare agli allievi i mezzi per poter girare il mondo e comunicare con gli altri giovani. Certo: i colleghi di inglese sono i più fortunati: hanno mezzi didattici più fantasiosi e insegnano la lingua «del mondo», che i giovani amano in particolare, che è il passaporto per tutti i paesi (persino tra Lugano, Zurigo e Ginevra) e che è la lingua di Sting, Nathalie Cole e della musica che li trascina. Basta guardarsi attorno e ascoltarne per rendersene conto.

Al Beatenberg c'era un gruppo di giovani, allievi di SMS, provenienti dalle quattro regioni linguistiche del paese. Si sono trovati prima degli insegnanti per preparare una «rap-presentazione» teatrale, con testi basati su esami di maturità che si sono svolti qua e là nel paese. Testi «autentici», presentati davanti a un uditorio attento, divertito, preoccupato, diffidente, entusiasta, scettico, con l'irriverenza dei giovani di fronte a un rituale (la maturità) che resiste alle intemperie e forse (o senza «forse») – pur con scricchii diversi – a certo buon senso, vista la realtà in cui viviamo e come gira il mondo (intensificazione della comunicazione tra la gente, progetti di comunità politiche e economiche, trattati fra i paesi, accorciamento delle distanze, l'odissea nello spazio divenuta realtà, il 1992 e le preoccupazioni svizzere a livello universitario, l'importanza di capire e di farsi capire, ecc.). Quei giovani (tre provenivano dal Ticino) hanno vissuto insieme una settimana, discusso fra di loro, scambiato idee e esperienze, risposto alle domande degli insegnanti, partecipato ai lavori di gruppo fungendo da «cavie» durante la stesura di nuovi modelli di esami di maturità. Hanno comunicato nelle tre lingue nazionali e espresso giudizi sulle scuole frequentate. Sono riusciti a comunicare. Motivo di conforto per un insegnante di lingue.

Puntualizzazione d'obbligo. Da anni si parla di «comunicazione» e della lingua come «veicolo di comunicazione». L'esperienza al Beatenberg conferma almeno quanto segue.

Primo: insegnare agli allievi in modo tale che possano in seguito comunicare non vuol dire – è un'idea balorda talvolta ancora dissotterrata con ironia – insegnar loro a chiedere la strada per la stazione o a ordinare l'ovomaltine al ristorante, ma dar loro i mezzi necessari per affrontare la realtà, che vuol dire non solo capire gli altri e farsi capire, ma anche esprimere idee e sostenerle, ordinare le proprie conoscenze per trasmet-

terle in modo appropriato. Ciò concerne molti ambiti della vita, richiede l'acquisizione dell'ormai diventata famosa «capacità critica di giudizio», di cui all'art. 7 dell'ORM. Smettiamola dunque di mettere in contrapposizione da una parte la lingua «veicolo di comunicazione» e dall'altra la lingua «letteraria», che sarebbe la sola a garantire il «livello culturale» (che cos'è di preciso? dove si situa?) del liceo. Posso discutere del Ticino partendo da un prospetto dell'ente turistico, ma anche prendendo lo spunto da una pagina di Jacob Burckhardt. È questione di scelta, di stile, di obiettivo della scuola. Secondo: guardiamoci dalle generalizzazioni, da un atteggiamento – comune anche alle nostre latitudini – secondo cui se «qualcosa» va storto, «tutto» va storto. I giovani presenti al forum hanno dimostrato che ci sono cose che vanno anche bene. Il pessimismo e la rassegnazione non risolvono i problemi e sono dannosi se coltivati all'interno di un'aula scolastica. Ciò non vuol dire misconoscere i seri problemi – comunque di sempre e non nati ieri – denunciati la scorsa primavera, anche dagli studenti stessi, ma coltivare la volontà di affrontarli e di risolverli.

Ma perché trovarsi per cambiare? Prima di tutto perché i cambiamenti non avvengono da soli, ma nel confronto. Poi (ma è la solita, anche se valida, trita risposta) perché la scuola deve correre con i tempi. Ma c'è un'altra ragione, espressa da un collega di Basilea, membro di un gruppo incaricato di riformare l'esame di maturità: «Occuparsi di riformare l'esame di maturità significa prima di tutto rompere le pesanti catene delle abitudini, della routine, del rituale svuotato di senso. Significa riflettere sul nostro lavoro, confrontare obiettivi della valutazione con forme dell'esame.»

Solide conoscenze di base: ma quali?

Da un lato dare agli allievi «solide conoscenze di base... senza esigere specializzazioni eccessivamente approfondite», dall'altro «formare allievi in grado di seguire gli studi superiori». Così recita l'ORM: la maturità vista come passaporto per l'università e come garanzia di un bagaglio di conoscenze di base acquisite. Esprimo il concetto in un altro modo, eliminando la dicotomia, che discende da quella prima e naturale interpretazione dell'articolo. Mi chiedo: in che misura le solide conoscenze di base servono agli allievi per seguire gli studi superiori?

Secondo il concetto di maturità, il liceo rifugge da qualsiasi specializzazione e rimane radicato a quello di formazione culturale di base. Certo mi sembrano lecite oggi le

perplessità su questo modello di maturità, quando nella realtà della scuola la sua realizzazione si traduce in un enciclopedismo che uccide ogni approfondimento, che fa rinunciare alla scelta tra essenziale e non essenziale e che alla qualità fa precedere la quantità delle nozioni acquisite: il tutto valutato con una nota sacrosanta, basata su altrettanto sacrosanti esperimenti. Anche a questo si è accennato al Beatenberg, perché – mi pare – più che di maturità si dovrebbe parlare dei tempi che la precedono.

Nel quotidiano operare con gli allievi (i loro interessi, i loro desideri, le loro paure, le loro preoccupazioni per il futuro, il loro mondo, la loro quotidianità...) mi sono reso conto che l'idea di «cultura generale» ha bisogno di un radicale ripensamento.

Un esempio nell'ambito delle lingue: si parla molto del numero delle opere che gli allievi devono aver letto (a scuola e a casa) per l'esame, molto meno di come devono essere lette e presentate. (Mi chiedo: quanti minuti si spendono per insegnare agli allievi a leggere un libro, a preparare schede, a riordinarle, ecc.? Pretendiamo che stendano appunti: abbiamo fatto loro vedere concretamente come si fa?)

In altre parole: l'imparare a lavorare in maniera sempre più autonoma, la capacità di organizzare il proprio lavoro, la possibilità di dimostrare certe attitudini attraverso opzioni, insomma l'acquisizione di un metodo di lavoro, tutto ciò non dovrebbe far parte delle «solide conoscenze di base», di cui si dice nell'ORM? Certo non si misconosce né il valore della «cultura generale», i cui frutti non si colgono comunque subito all'università, ma dopo (e questo ci offre momenti consolatori nella vita), né la capacità di lavorare in modo razionale e ordinato, di saper scegliere, di essere chiamato non tanto a rispondere alle domande dell'insegnante (la nostra – nel mondo – è una scuola nella quale gli studenti ascoltano e il professore parla) quanto a avviare con lui un dibattito; tutto ciò è essenziale per «formare gli allievi in grado di seguire gli studi superiori» e fanno parte delle «solide conoscenze di base». Conoscenza dunque intesa come nozione, ma anche come competenza. Sapere, ma anche saper fare.

Il problema sta nel chiedersi in che misura il liceo deve modificare i suoi contenuti e le sue attività perché la formazione dei suoi allievi sia adeguata alle attuali esigenze. Ciò non ha nulla a che vedere con la questione del successo o insuccesso scolastico a livello accademico, quanto con la necessità di non considerare l'esame di maturità come fine a se stesso, con il pericolo di una sua sopravvalutazione, ma come il naturale atto conclusivo di un ciclo di formazione, ove i due momenti (ciclo di formazione e esame) perseguono gli stessi obiettivi e gli stessi criteri di giudizio.

Per gli allievi ticinesi una necessità, per gli altri solo una possibilità in più

Al Beatenberg erano presenti 150 insegnanti di liceo. Buona partecipazione di col-

leggi ticinesi. Fanno bene a partecipare e fa bene il DPE a lasciarli andare. Da un forum si torna a casa con un dubbio in più. Ma fa bene anche questo. Un insegnante non può/deve vivere di sole certezze e gli allievi non hanno bisogno di insegnanti che hanno solo certezze.

Tema del forum: concetti e modelli per un nuovo tipo di maturità, elaborati nelle tre regioni linguistiche del paese e concetti per nuovi criteri di giudizio e di valutazione del lavoro degli allievi.

Lo si sa: quasi 2/3 degli studenti ticinesi in possesso della maturità si sono iscritti, nel semestre invernale 1987/88, a un'università della Svizzera tedesca; poco più di 1/3 ha iniziato gli studi in Svizzera romanda.

Si sente dire che gli studenti ticinesi sono dei privilegiati, perché sono obbligati a imparare le due lingue nazionali, oltre l'inglese. Prendiamo l'osservazione pure sul positivo, che è anche vera, ma il prezzo da pagare, a livello di curriculum liceale, non è da sottovalutare. In teoria sarebbe molto più razionale studiare una lingua in meno con una dotazione oraria per lingua superiore all'attuale. Ne sanno qualcosa gli studenti: il problema del numero delle materie è più essenziale di quello del numero delle ore-lezione. La necessità dei ticinesi di studiarle tutte è, per gli allievi d'oltre Gottardo, solo una possibilità in più: per loro si studia all'università nella lingua materna e si approfondisce lo studio dell'inglese.

C'è comunque - mi sembra - una discrepanza tra le enunciazioni di principio contenute nell'ORM (lo studio delle lingue nazionali come esigenza di natura politica a livello svizzero, la comprensione tra le diverse regioni linguistiche) e la realtà dei licei. Si pensi solo alla magra presenza dell'italiano o al continuo espandersi dell'uso dello schwyzerdütsch che non contribuisce certo a favorire il decantato miglior dialogo tra gli svizzeri. Ma il problema non concerne solo i ticinesi. Nella città di Ginevra i veri ginevrini sono solo 1/3 della popolazione. Per comunicare con gli altri 2/3 ci si serve dell'inglese. Anche lo studio di questa lingua diventa qui una necessità. Insomma - qualcuno se lo chiede già - perché il ginevrino deve imparare due lingue, il tedesco e lo schwyzerdütsch, per dialogare con lo zurighese, quando ambedue imparano l'inglese. Visione apocalittica? Non ne sono certo del tutto. Vedremo fra cent'anni.

Anche queste considerazioni, di natura non solo linguistica, ma anche politica, toccano l'essenza del problema: che lingua insegniamo nel contesto svizzero, che aspetti della lingua, che cosa valutiamo e per quale obiettivo.

Valutare: che cosa? come? - La fine di un rituale?

Da Carlomagno in su, esiste anche il problema della valutazione del lavoro degli allievi. Non intendo tanto la valutazione di un singolo lavoro o intervento orale (ma è possibile questo?), quanto la valutazione in genere: per esempio, la partecipazione durante le le-



zioni, lo sforzo di parlare nella lingua straniera (liberandosi della paura dell'errore), il desiderio di fare qualcosa di propria spontanea volontà. All'inizio di ogni anno scolastico il docente dovrebbe dedicare almeno un'ora di lezione a una discussione con i propri allievi: dir loro *che cosa e come* intende valutare la loro attività in classe. È un modo semplice, ma efficace (magari già usato da tutti e allora mi scuso se insisto) per rimediare al solito cliché (fatto purtroppo proprio anche dagli allievi, per colpa nostra) secondo il quale si fa scuola per fare esperimenti e si fanno esperimenti per dare la nota.

Penso che per un insegnante di lingue sia più facile che in altre materie variare le attività che si intendono valutare. Importante è che l'allievo lo sappia all'inizio dell'anno, per evitare le note controversie alla fine e in sede di ricorso.

Al Beatenberg si sono ascoltate sul tema due relazioni. Rolf Schärer, direttore degli Eurocentres ha trattato il tema «*Werten* (dare il giusto valore) - *bewerten* (valutare, giudicare) - *mestiere o arte?*», sostenendo il punto di vista del direttore di un'impresa privata che si prefigge lo scopo di contribuire a favorire una migliore comunicazione tra gli uomini al di là dei confini nazionali, culturali e sociali. «*Mestiere*» è tutto ciò che ha a

che fare con la definizione dei valori, l'elaborazione dei criteri, metodologie, strategie di giudizio e il genere di reazione o risposte che si vogliono ottenere dai clienti (allievi). «*Arte*» consiste invece nell'indagare e scoprire il giusto al momento giusto e di utilizzare (*Verwerten*) in senso costruttivo le conoscenze acquisite.

La valutazione e il giudizio devono essere chiari e trasparenti, riferirsi a obiettivi riconosciuti da allievi e insegnanti e seguire criteri chiari. Essi devono anche fungere da base per l'attività successiva. Insegnanti e allievi devono essere motivati per quanto possibile all'autovalutazione. Valutazione e giudizio non sono fine a se stessi. Una prestazione è ritenuta valida, anche se deviate dalla norma.

L'esame è imposto dalla consuetudine, lo vogliono gli allievi, ma ha carattere prettamente simbolico. Valore pedagogico ha invece la valutazione continua. Essenziale è infine che l'obiettivo dell'esame corrisponda all'obiettivo dell'intero arco di formazione. Rolf Schärer è venuto «da fuori» a pungolare noi docenti, a provarci con affermazioni del tipo: «Anche il lavoro che scolasticamente otterrebbe la migliore valutazione deve essere considerato insufficiente, se con esso la migliore comprensione tra gli

uomini non viene sufficientemente promossa». Sembra un cosa da niente, ma la sua trasposizione nell'aula scolastica potrebbe buttare all'aria parecchio.

Mi sono chiesto, cercando di mettermi in sintonia con Schärer:

1. Se lo scopo del mio insegnamento è quello di dare ai miei allievi i mezzi per comunicare, mi sono chiari i criteri secondo i quali devo lavorare e valutare il mio e il loro lavoro? Le mie strategie di verifica del mio e del loro lavoro mi consentono di raggiungere l'obiettivo? In che misura riesco a sfruttare quanto gli allievi sanno per far loro scoprire il nuovo?

2. I criteri, gli obiettivi, gli elementi soggetti a valutazione e al mio giudizio sono chiari agli allievi?

3. In che misura il mio far scuola persegue gli stessi obiettivi previsti per l'atto finale, cioè l'esame?

4. In che misura sono disposto ad accettare devianze alla norma, allorché la soluzione proposta promuove comunque la comunicazione fra la gente?

Monica Gahter Thurler, pedagoga di Ginevra, dissacratrice di miti, tratta lo stesso tema, ma visto dall'interno della scuola. Dice per esempio: «Come ogni rituale che si rispetti, la maturità continua a essere avvolta di mistero, di «non-detto», di prove che comportano una certa probabilità di insuccesso e che sono gestite da commissioni di saggi, i quali, da soli, definiscono i criteri secondo cui sono fissate le esigenze dell'esame e detengono il potere decisionale, ai quali gli esaminati devono soggiacere.»

Secondo la Thurler il rituale è oggi messo in discussione (e in crisi) dalle nuove esigenze in fatto di moderne metodologie, di conoscenze in materia di teoria dell'apprendimento e della valutazione, oltre che dalle critiche formulate dai responsabili delle strutture di formazione dei giovani che accolgono i neo-diplomati e che giudicano ormai prioritario non il «sapere», ma il «saper fare» e il «saper essere».

La Thurler mette in risalto il fallimento dei modelli tradizionali di valutazione, secondo i quali si pretendeva di giudicare in maniera ottimale e oggettiva il risultato del lavoro di un allievo secondo modelli precostituiti, basati sulla scelta arbitraria di domande d'esame e poco rispettosi della complessità delle conoscenze acquisite. Pure falliti sono i tentativi per così dire opposti di autogestione in materia di valutazione, accolti un tempo con simpatia tanto dagli allievi quanto dagli insegnanti, che si fondavano su criteri puramente soggettivi e sulla valutazione globale della persona e che comunque hanno reso impossibile un controllo di qualità.

Ai due modelli la Thurler contrappone uno nuovo, definito di «valutazione negoziata» e di «gestione interattiva», con lo scopo di migliorare l'interazione in situazione d'esame, optando per uno svolgimento formativo e contrattuale, all'interno del quale insegnante e allievo colloquiano e negoziano nell'intento di far convergere i loro punti di vista divergenti. La valutazione diventa così strumento didattico di riuscita e sfocia in un

comportamento sociale comune. Non rappresenta un taglio netto con il passato, del quale mantiene i valori essenziali: il controllo qualitativo e l'apporto significativo degli attori.

Visto dall'esterno (Schär) o dall'interno (Thurler) della scuola, il problema ha aspetti comuni:

- la definizione degli elementi da valutare
- l'elaborazione dei criteri di valutazione
- la strategia da seguire per raggiungere l'obiettivo

- l'importanza del «saper fare» più che del solo «sapere», cioè l'acquisizione di competenze e la loro verifica in sede d'esame.

Come in tutti gli incontri, congressi, ecc. anche al Beatenberg non c'è stato spazio per la discussione. Peccato. Ma pensiamoci su almeno a casa.

Nuovi modelli (si fa per dire)

Ne sono stati presentati tre: Basilea, Ginevra, Ticino. Se si organizzasse una giornata cantonale nel Ticino, si potrebbero invitare i colleghi di Ginevra e di Basilea, autori di quei modelli, e avere uno scambio di idee interessante tra chi è annualmente confrontato a situazioni d'esame e si accorge che qualcosa deve pur cambiare o che i cambiamenti fatti devono essere accentuati. Le idee fondamentali espresse al Beatenberg:

1. Riformare una struttura d'esame *non vuol dire sostituire* un sistema ritenuto vecchio con uno nuovo, ma semmai conservare quello che c'è ancora di valido per completarlo con ciò che meglio risponde alle nuove teorie, metodologie, e alle esigenze che ci vengono imposte dalla realtà (lavoro, università). I regolamenti federali in materia sono estremamente aperti.

2. Proporre una nuova formula *non vuol dire proporre un modello unico* che ognuno deve seguire pedissequamente, ma offrire a un insegnante o gruppo di docenti *un insieme di possibilità*.

3. La proposta di un nuovo modello deve essere l'occasione per riflettere sulla *validità attuale* di metodi di insegnamento e di valutazione, sviluppati anche molti anni fa e ripresi acriticamente, e sull'*opportunità/necessità* di definirne dei nuovi.

4. Gli obiettivi fissati per un esame di maturità devono essere perseguiti durante il ciclo di studi liceale. Riformare l'esame vuol dire prima di tutto *riformare l'insegnamento che precede l'esame*. L'esame non è fine a se stesso.

5. Come per ogni riforma, *il coinvolgimento* di chi è direttamente interessato all'operazione - i docenti - è indispensabile. Il successo di una riforma dipende anche dalla *convincione di chi è chiamato ad attuarla*.

Tre riflessioni finali (impertinenti)

1. In tutti e tre i modelli sono spiegati i criteri di valutazione con dovizia di particolari, specie per quanto concerne l'esame orale (vedi anche il modello ticinese).

Per esempio: non si vuole una valutazione globale, ma analitica; cioè la valutazione dell'esame orale vivisezionata in modo tale

da consentire, si sostiene, un giudizio il più possibile esatto e oggettivo, sulla scorta di dati misurabili e quantificabili.

Provo un leggero brivido e so di essere irrispettoso verso colleghi che più di me si occupano con cognizione di causa del problema, ma non mi sento di condividere l'opinione secondo cui la valutazione risulti essenzialmente da una combinazione matematica di aspetti quantificabili. Il tentativo di accentuare esageratamente - mi sembra - questo aspetto potrebbe condurre a risultati ab-erranti. Non bisogna scordare che c'è anche l'arte di interpretare e intendere le parole, gli atti e le opinioni degli altri. In un modello di «valutazione negoziata» (al quale si tende) questi aspetti non quantificabili sono importanti e il docente quell'arte non può metterla da parte.

2. L'esame di maturità è un momento importante per un giovane. Ma non facciamo diventare, noi docenti, il momento importante. Più dell'esame in sé, è essenziale quello che facciamo *prima* dell'esame e poi in fin dei conti non dobbiamo attendere l'esame per valutare l'allievo. Lo conosciamo se non da quattro, da almeno due anni e l'esame dovrebbe prima di tutto (penso in particolare all'orale) essere un'ultima occasione che viene offerta all'allievo per dimostrare la sua capacità di sintesi della materia affrontata nel corso degli studi e per dimostrare non solo quello che sa, ma avuttutto quello che sa fare, fuori tuttavia da quella «cronometrizzazione» - è il mio secondo brivido - dell'orale: 15 minuti per tutti, 4 esami all'ora, con la pretesa dell'uguaglianza di trattamento. Per essere chiaro: l'uguaglianza di trattamento non la si garantisce con il cronometro alla mano e non è né pedagogicamente né psicologicamente sostenibile interrompere un allievo a metà di una frase e mentre sta riferendo su un'opera letta da solo per dirgli: «Il tempo è scaduto», magari preceduto da un «Mi rincresce». La reazione del giovane «Come? Già finito?» risuona spesso come rimprovero e come segno di scarso rispetto per il lavoro da lui svolto. Ma so di essere in questo ambito ormai «superato» dagli eventi.

3. Rolf Schärer di Zurigo ha ragione quando dice che farebbe volentieri a meno degli esami, ma che le abitudini della società esigono che li si faccia. Può darsi che, rimanendo nell'ambito scolastico, tale soluzione sia puramente ideale. Ma cominciamo almeno col far sì che il nostro lavoro quotidiano con una classe non sia finalizzato all'esame, ma al piacere per gli allievi di imparare qualcosa per la vita (frase retorica, ma vera). Il processo che porta all'espressione del giudizio diventa così qualcosa di sommamente complicato, non riconducibile a formule esatte, con la pretesa di raggiungere l'assoluta obiettività. Fa parte della mentalità e del compito del docente capire i diversi aspetti del problema ed essere chiaro con gli allievi. Questo ognuno lo deve capire da sé. Dopo sì che possono anche servire i corsi di aggiornamento.

Augusto Colombo