

Periodico bimestrale di pedagogia, politica scolastica e problemi professionali per la scuola.

Anno 1999 n. 3  
Maggio - Giugno 1999

Invio gratuito a tutte le scuole statali e non statali dell'Emilia Romagna, a Enti, Istituti, Assessorati, Uffici dell'Amministrazione Pubblica Istruzione, Consigli Distrettuali, Provinciali, Centri di Lettura, Organizzazioni Sindacali operanti nella regione Emilia Romagna. La rivista viene pure inviata gratuitamente a Redazioni di pubblicazioni specializzate, Autorità centrali ecc..

Copie stampate e inviate n. 3000. Gli Enti interessati possono chiederne l'invio che sarà gratuito.

#### Direzione

<b>Direttore responsabile</b> Davide Ferrari	<b>Direttore editoriale</b> Armando Luisi
---	--

#### Comitato di redazione:

D. Ferrari, F. Frabboni, L. Lelli, A. Luisi, M. Riva, A. Iattici, P. Bertolini, A. Candeli, N. Arcangeli, M.C. Gubellini

#### Progetto grafico:

A. L.

#### Segreteria di redazione

Cristina Gubellini

#### Impaginazione

Grafiche Galeati

#### Redazione:

IRRSAE Emilia Romagna  
Via Ugo Bassi 7  
40121 Bologna  
tel. 051/227669  
fax 051/269221  
posta elettronica:  
irrsaer@iperbole.bologna.it

**I manoscritti non richiesti non vengono restituiti.**

## SOMMARIO

### ▼ Editoriali

- 2** La scuola comprensiva pedala sullo stesso tandem della riforma *di F. Frabboni*
- 3** Agire per il miglioramento *di A. Luisi*
- 4** Diritto allo studio - Parità - Diritti Costituzionali *di D. Ferrari*

### ▼ Area politico - istituzionale

- 6** Perché sono a favore della parità scolastica *di M. Riva*
- 8** La formazione del bilancio nella Regione Emilia Romagna *di G. C. Sacchi*

### ▼ Un byte alla volta

- 10** I motori di ricerca su INTERNET *di A. Candeli*

### ▼ Dossier Esami di Stato

- 11** Una breve nota introduttiva *di F. Marostica*
- 13** Saggio breve e articolo di giornale *di G. Pallotti*
- 18** Il colloquio orale - I parte *di G. Orlandi*
- 22** Il colloquio orale - II parte *di P. Baroni*

### ▼ Area didattico - professionale

- 27** Gli indicatori di qualità nella progettazione ambientale *di M. Bertacci*

### ▼ Istituzioni educative nel tempo

- 31** Un collegio per studenti a Bologna *di G. L. Betti*



Associato  
Unione Stampa  
Periodica Italiana

Il presente numero è stato chiuso in tipografia il 7/6/1999

Registrazione trib. BO n. 4845 del 20-10-1980  
Stampa a cura delle grafiche Galeati - Imola

di *Franco Frabboni*  
*Presidente*  
*IRRSAE Emilia Romagna*

## La scuola comprensiva pedala sullo stesso tandem della riforma

**La Grande Riforma, nel nome di un sistema formativo integrato e di un'educazione per tutta la vita, assicura maggiore qualità all'istruzione, attraverso una scuola dell'autonomia che si realizza in continuità istituzionale e territoriale.**

### *1. Per una scuola leggera, in rete, integrata.*

Con il debutto del XXI secolo - i cui tam tam già fanno risuonare non pochi messaggi di speranze: tra i quali, nitidi, ci sembrano quelli intitolati al diritto all'istruzione e alla cittadinanza per le giovani generazioni (delle contrade ricche come di quelle povere) - il nostro Paese inaugurerà la tanto attesa Grande Riforma del proprio sistema formativo.

Una Riforma nel nome di un sistema formativo integrato (quale "rete" interrelata delle opportunità culturali di un territorio: scolastiche e non) e nel segno di un'educazione per tutta la vita (non solo scolastica, ma anche post-scolastica). La finalità è quella di assicurare alla intera popolazione scolastica un pieno diritto allo studio (di entrata e di uscita, di ingresso e di successo), nonché a tutte le età generazionali un'alfabetizzazione compiuta, permanente e qualitativa. E questo perché l'ultimo nostro censimento documenta, drammaticamente, come in Italia esistano - tuttora - un milione e duecentomila analfabeti, sei milioni di cittadini che non hanno conseguito il ciclo elementare e diciassette milioni di persone che hanno soltanto la quinta elementare. Come dire, più

della metà della popolazione adulta di casa nostra ha frequentato la sola scuola primaria.

È a partire da questo insopportabile tasso di semi-analfabetismo che affligge il nostro Paese (che significa, anche, debole competitività nell'odierna mondializzazione dei mercati industriali), che la Grande Riforma mira al riordino istituzionale del sistema scolastico: articolato in una scuola di base più una scuola secondaria (nella prospettiva di un sistema deframmentato, unitario, in-continuità). Sullo sfondo, lo scenario di una scuola dell'autonomia chiamata ad accendere "semaforo-verde" ad una sistema leggero (la scuola reale: in rete e integrata, e non più isolata e frammentata in plessi e istituti velitariamente "autosufficienti") e ad azionare il "semaforo-rosso" nei confronti del suo senescente sistema pesante (la scuola formale: centralistica, burocratica, fiscale). Una scuola dunque deframmentata: istituzionalmente (attraverso l'introduzione di "cicli-lunghi", in continuità organizzativa e curricolare tra loro) e territorialmente (attraverso "accorpamenti" strutturali - verticali o orizzontali - in grado di assicurare maggiore qualità all'istruzione: frutto della messa in comune degli spazi e delle attrezzature didattiche).

Dunque, scuola della continuità in una modellistica territoriale "in rete" e dell'accorpamento-razionalizzazione delle risorse didattiche e dei servizi socio-educativi: trasporti, mensa, sanitari, psicosocio-pedagogici.

Bene. In questa direzione, ci sembra positiva e da incoraggiare la sperimentazione che si sta conducendo, nel comparto della scuola di base, nel nome delle Scuole comprensive (materna-elementare-media) quale modello "vincente" -

per tenuta pedagogica e didattica - di continuità (verticale) e di dimensionamento scolastico.

### *2. La continuità, carta vincente della scuola comprensiva*

Progettare e costruire una scuola della continuità significa - per la Scuola comprensiva (che sigleremo Sc) - dotare i propri tre cicli interni degli "scivoli" necessari agli allievi per potere atterrare morbidamente tra i gradi della scuola di base. Senza gli "scivoli" (possibili per l'appunto nella Sc) gli allievi vengono per lo più spinti - quando passano da un comparto scolastico all'altro - dentro ad un bosco orcale (è il grado scolastico successivo), popolato di figure mostruose e sconosciute. Dove restano prigionieri perché sprovvisti dei sassolini bianchi (di cui è in possesso la sola scuola della continuità) da disseminare nel terreno, in modo da potere tracciare un sentiero di uscita: il ritorno alle loro memorie, ai loro linguaggi, alla loro cultura.

Dunque, la Sc come scuola della continuità. Tre in particolare ci sembrano le medaglie che brillano sul suo bavero educativo.

#### *a) La continuità come progetto curricolare unitario.*

La Sc persegue, quale primo traguardo educativo, un itinerario curricolare che esponga - dialetticamente - discontinuità (nel senso che ciascun ciclo deve essere connotato da una propria "diversità" cognitiva in coerenza con le differenti età evolutive che lo popolano) e, insieme, continuità (nel senso che le finalità formative e l'organizzazione didattica dell'intera scuola di base devono esprimere un comune denominatore pedagogico).

### *b) La continuità come progetto organizzativo unitario.*

La Sc persegue, quale secondo traguardo formativo, un'architettura organizzativa che assicuri - dialetticamente - la doppia irrinunciabile finalità della socializzazione e dell'istruzione.

La socializzazione chiede una scuola aperta: disponibile a interagire culturalmente e socialmente con il territorio a lei vicino ora a democratizzare relazioni e dinamiche della sua comunità interna.

A sua volta, l'istruzione chiede una scuola dallo stile sperimentale: contrassegnata dall'individualizzazione dell'insegnamento-apprendimento, dalla ricerca e dai laboratori. Una scuola (e questo può esser-

lo la Sc) in cui si impara ad apprendere e nella quale si trascende il falso steccato tra cultura produttiva (lo studio) e cultura dello spreco (il gioco), tra cultura obbligatoria e facoltativa, tra materie del mattino e del pomeriggio.

### *c) La continuità come progetto didattico unitario.*

La Sc persegue, quale terzo traguardo formativo, un uso congiunto e parallelo - nei suoi tre cicli interni (materna, elementare e media) - di un minialfabeto di strategie didattiche in grado di assicurare continuità educativa (in direzione longitudinale; verticale) ai processi di alfabetizzazione primaria (il pensiero riproduttivo) e secondaria (il pensiero produttivo

e creativo) della scuola di base.

Il minivocabolario, che identifichiamo nelle dieci parole al "maiuscolo" della didattica, porta scritto nei suoi titoli di testa questo decalogo professionale per il fare scuola quotidiano: Autonomia, Programmazione, Relazione, Individualizzazione, Classe, Laboratorio, Ricerca, Disciplina-rità, Interdisciplinarietà, Valutazione.

Queste tre medaglie appese sul petto della Sc ci fanno optare per un modello di dimensionamento-razionalizzazione del nostro sistema scolastico ritagliato, senza incertezze, su linee longitudinali, verticali. E per la scuola di base, la Sc ne è un limpido esempio. ■

### **Agire per il miglioramento**

di Armando Luisi

Le attività che si svolgono in una scuola rispondono a obiettivi che le persone (operatori scolastici) si sono dati. L'elaborazione degli obiettivi avviene a diversi livelli (collegiali e individuali) e coinvolge gli utenti (alunni e genitori) sia nella fase dell'offerta (momento delle iscrizioni), sia in quella di realizzazione (quando saranno chiamati a collaborare per il perseguimento dei risultati), sia nella valutazione finale.

Tutto il processo educativo e didattico, dal momento della sua progettazione a quello del controllo e della valutazione, è costituito da una serie di attività che, in genere, vengono svolte facendo uso di meccanismi o schemi d'azione consolidati. Può anche capitare che questi schemi siano orientati più al rispetto delle regole (all'efficienza) che al reale perseguimento degli obiettivi (efficacia). Si può anche verificare una distonia fra la lettura che i diversi soggetti fanno degli obiettivi in fase applicativa e i comportamenti che pongono in essere per conseguirli. Può accadere, in altri termini, che le azioni non rispondano più alle intenzioni o che le stesse intenzioni non siano più congruenti con le necessità poste dalle nuove situazioni e dai nuovi contesti. Non sempre chi opera in un contesto organizzato riesce a cogliere gli scarti o i difetti cronici per i quali sarebbe necessario un intervento di rottura e di ricostruzione di una nuova normalità.

Agire nell'ottica del miglioramento significa darsi l'obiettivo di individuare gli snodi critici delle azioni, per porvi rimedio. A questo scopo, vengono richieste due capacità:

- a) la capacità di individuare i problemi, le routines e i difetti cronici (capacità di fare diagnosi);
- b) la capacità di risolvere i problemi individuati (capacità di intervento o di rimedio).

La difficoltà principale di questo percorso consiste nel fatto che spesso conviviamo bene con difetti da anni e che diventa difficile prenderne coscienza. A questa si collega l'esigenza di fare del miglioramento una costante dell'azione professionale, acquisendo una mentalità orientata in tale direzione, ad evitare che, risolta una classe di problemi, se ne possa stratificare un'altra.

Per superare i limiti culturali e organizzativi che hanno permesso la sedimentazione di strategie e comportamenti inefficaci, si possono costituire gruppi di miglioramento. Ad essi viene richiesto di:

- a) analizzare la situazione lavorativa nella quale concretamente si è impegnati, per individuarne gli aspetti critici (i problemi);
- b) ricercare le cause del problema selezionato;
- c) progettare la fase correttiva (le azioni da porre in essere per risolvere il problema); progettare il controllo e il mantenimento;
- d) realizzare le azioni progettate;
- e) porre in essere il monitoraggio per la verifica in itinere della congruità delle azioni svolte e per la valutazione finale;
- f) mantenere nel tempo e adeguare il miglioramento introdotto, se le condizioni lo rendono necessario. ■

di Davide Ferrari

## Diritto allo studio - Parità Diritti Costituzionali

**Si avverte da tempo l'esigenza di una legge nazionale che garantisca il diritto allo studio e che fissi regole comuni a tutte le istituzioni scolastiche, nel rispetto della Costituzione e della centralità della scuola pubblica.**

Chi comprende il mondo di oggi sa bene dell'importanza di un investimento nel futuro, nei giovani, di tale intensità da poter divenire un tratto fondante dell'identità, cultura civile, progetto e senso di appartenenza ad una comune Nazione dell'intera società italiana.

Scuola, formazione, ricerca ed Università sono priorità di ogni programma civile e politico che voglia garantirsi un titolo di credibilità; banco di prova è verificarne la coerenza nell'agire.

Sono chiare le ragioni di questa affermazione.

La scuola pubblica ha svolto in Italia, e nella nostra realtà con il decisivo apporto degli Enti Locali, un ruolo determinante per la crescita della coscienza nazionale. Ha, nelle condizioni di libertà, contribuito al progresso culturale e civile, al raggiungimento di nuove mete di reale cittadinanza.

Oggi, "Sapere" o "Non-sapere" è discriminazione fondamentale tra chi è incluso e chi escluso, tra chi ha opportunità e chi non ne possiede. Dal fatto di "Sapere" o "Non Sapere" dipende la possibilità di comprendere e praticare, nella odierna condizione, le idee di uguaglianza e di solidarietà.

Ma il Sapere è anche la via maestra per sbloccare ciò che è ancora rigidamente chiuso nella nostra

società, le discriminazioni sociali, di genere, di generazione, tutto ciò che è frutto di cooptazione e non di merito, di impegno e creatività.

Le scuole sono inquiete, talvolta preoccupate, ma è bene non smarrire alcuni dati di realtà. L'azione del governo Prodi ha avviato un'amplissima riforma con la Finanziaria '99, condotta in porto dal Governo D'Alema; si iniziano a costruire le condizioni per realizzarla: 4.300 miliardi, la centralità della scuola pubblica, l'investimento per il Sapere al 3,3 % del P.I.L., in media con i migliori paesi europei.

Questi i fatti: ora si deve andare avanti.

- La scuola ha bisogno di un rinnovato impegno per il cambiamento, che il recente Patto per il lavoro ha ulteriormente necessitato.
- In altra sede ho potuto contribuire ad indicare alcuni contenuti per una nuova politica scolastica a Bologna e a livello nazionale, che qui vorrei riaffermare:

- oltre il primo innalzamento dell'obbligo, accelerare la realizzazione del diritto formativo di tutti fino ai 18 anni, ristrutturando i cicli e modernizzando i contenuti, con l'obiettivo cardine di combattere la dispersione e l'esclusione scolastiche;

- la realizzazione di nuovi vasti programmi di formazione continua sia per i lavoratori in maggiori difficoltà, per i disoccupati, per i giovani in attesa di lavoro, sia per le professioni di più elevato contenuto professionale; la revisione dell'intero sistema di formazione professionale in una logica di inte-

grazione con la scuola e il mondo del lavoro, la vita produttiva delle comunità;

- il compimento dell'autonomia degli Istituti scolastici con una adeguata formazione dei quadri dirigenti e dei docenti, con la riforma del Ministero, degli organi di partecipazione, un nuovo protagonismo e una diversa responsabilità di città, Province e Regioni;
- la realizzazione di un sistema di valutazione e di controllo della qualità di tutte le scuole autorevole, efficace, ramificato in tutto il territorio nazionale;
- la rivalutazione della funzione sociale e della professione docente, a partire da scelte che ricostruiscano motivazioni e incentivi alla crescita e riconoscimento a chi è più impegnato;
- la realizzazione con l'autonomia di una vasta rete, nelle scuole, di opportunità culturali degli studenti, elemento essenziale della vita produttiva e civile delle città.

È in questo quadro che si pongono le due distinte questioni di una Legge di parità che fissi regole comuni per tutti gli Istituti che intendono svolgere una pubblica funzione e di un DIRITTO ALLO STUDIO che aiuti i percorsi scolastici di tutti i ragazzi meritevoli, secondo i principi di equità sociale e pari opportunità, e promuova la qualità degli studi, per passare da un garantito diritto all'Accesso ad un ancora lontano diritto a un *buon esito* del percorso scolastico e formativo.

È avvertita dunque l'esigenza di una legge nazionale, prevista dalla Costituzione, che sarà necessariamente punto di riferimento e verifica di ogni provvedimento ora in essere o in discussione per legife-

razione a livello regionale e locale. Una legge la cui qualità sarà garantita da regole certe, da chiari standard formativi, da conoscenze che tutti devono avere la possibilità di acquisire, e dai principi costituzionali (fra i quali il principio della laicità dello Stato) ai quali dovranno fare riferimento tutte le differenti culture e ispirazioni.

Così la Legge dovrà stabilire per le scuole non statali, come per quelle statali, un concreto controllo nell'ambito del sistema di valutazione nazionale, norme per il reclutamento degli insegnanti sulla base della qualità professionale e l'applicazione del contratto nazionale di lavoro senza alcuna discriminazione nella libertà di insegnamento.

La legge dovrà ancora garantire le condizioni di libero accesso alla frequenza degli studi, la normale vita democratica e la trasparente gestione amministrativa.

La discussione è giustamente viva, fra le forze politiche, nella società, fra le fila degli insegnanti più attenti, che provengono da grandi differenti tradizioni culturali democratiche, a lungo separate proprio sulle politiche educative.

*Per chi scrive non può essere in dubbio la centralità della scuola pubblica e l'obbligo di garantirne estensione e qualità, in tutto il paese e in ogni ordine e grado di istruzione.*

È in discussione la possibilità di verificare e certificare la funzione di istruzione riconosciuta di pubblico valore di quegli istituti che accettino consapevolmente finalità e regole dettate dal Parlamento.

Le scuole con prevalente scopo di lucro o a carattere marcatamente confessionale che non accettassero le regole e le finalità pubbliche non possono e non devono rientrare nella "parità".

A Bologna, come in molti comuni della nostra provincia, e in centinaia della nostra regione, si è negli ultimi tre anni consolidata una pratica di convenzioni per qualificare

l'interessa delle Scuole dell'Infanzia.

La legge regionale ha fatto molto discutere. La sua prima versione è stata rinviata al Consiglio Regionale dal Governo per una revisione. È recentissima, mentre scriviamo, l'approvazione della nuova "Legge Rivola-Errani".

I miglioramenti sono evidenti; più compiutamente il nuovo testo si rivolge a definire una normativa per il diritto allo studio, per sostenere l'apprendimento per tutta la vita, intende qualificare il sistema formativo integrato ed estende gli interventi agli alunni (ed alle loro famiglie) delle scuole di ogni ordine e grado in condizione di maggiore disagio.

È nostro auspicio che si affermino e siano garantiti nella nuova fase che si apre, e che vedrà i regolamenti attuativi della Legge sanciti dal Consiglio Regionale, i diritti di eguaglianza fra tutti i cittadini, la protezione delle condizioni sociali sfavorite e la promozione delle qualità.

Equità ed equilibrio fra quanto percepibile da alunni di scuole autonome e quanto da alunni di scuole statali, garanzia di omogeneità e trasparenza nell'erogazione dei fondi di sostegno agli alunni meritevoli ed in condizione di bisogno delle scuole non statali; volontà di sperimentazione e verifica dell'efficacia della nuova normativa, a partire dall'anno 1999-2000 ed in coordinamento, tecnico e politico, con le decisioni ed i provvedimenti che saranno presi da Governo e Parlamento: questi sono gli impegni che sono stati dichiarati dal Consiglio Regionale ed ai quali *rivolgeremo, come IRRSAE, una particolare attenzione collaborativa ma vigile.*

È condizione perché ciò si inveri che l'entità complessiva delle risorse per tutte le Scuole della Regione si accresca e non si ridistribuisca in un sistema integrato più vasto.

Tutta la società civile deve essere

consapevole, d'altra parte, della centralità della scuola e della formazione per la nostra Regione, al fine di attuare il mandato sperimentale che le deriva dal protocollo di intesa con i Ministri del Lavoro e della Pubblica Istruzione. Svolgere un ruolo di antesignana della riforma - che dovrà integrare scuola e formazione professionale - richiede un maggiore e più costante impegno anche nella sfera politica, un rapporto più aperto con i soggetti della vita scolastica ed un coinvolgimento assai maggiore del mondo del lavoro e della cultura.

Molto si fa in Emilia-Romagna, è a noi evidente che molto di più si dovrà fare per avere le scuole nuove, ricche, protagoniste dell'epoca dell'autonomia.

Se così sarà, potrà svilupparsi positivamente il dialogo con gli studenti, le famiglie e gli insegnanti, così come il confronto politico e culturale che ha visto anche posizioni differenti nella società emiliana e nazionale, superando contrasti del cui valore abbiamo piena consapevolezza.

Sta a noi, uomini e donne della "scuola militante" - come ama giustamente definire Franco Frabboni - essere sollecitatori dell'espressione e della maturazione di culture diverse che su questo tema si sono confrontate ma non ancora sufficientemente reciprocamente contaminate.

*La parola deve tornare al mondo della scuola se si vuole che prosegua e migliori l'azione politica per la promozione del sapere con visibilità e forza, per fare dei cittadini di "città che più sanno", persone che più hanno valore.*

*Innovazione Educativa* si propone quale sede di confronto libero fra le diverse visioni politiche e culturali, che si esprimono nella scuola, anche nel nostro IRRSAE Emiliano-Romagnolo e nella società, sui grandi problemi e sulle prospettive della formazione. ■

di Matteo Riva  
Consigliere  
IRRSAE Emilia Romagna

### Perché sono a favore della parità scolastica

**Il finanziamento pubblico alle scuole private consentirebbe allo Stato di valorizzarne culturalmente ed economicamente tutte le componenti capaci; ciò nel miglioramento della qualità dell'intero sistema educativo italiano e nel rispetto delle indicazioni legislative dell'Unione Europea.**

Innanzitutto vorrei fosse tenuto presente che chi inizia un'impresa, come può essere una scuola, lo fa in nome di un significato di soccorso all'uomo e alla società nelle loro necessità spirituali e materiali e non si impegna per arricchirsi, ma si impegna gratuitamente e in libertà, pur a partire da uno spunto personale e pur cercando, per quanto possa, di permettere a se stesso e all'impresa di sussistere.

L'impresa fornisce istruzione, ma in questo campo occorre ricordare che non c'è istruzione senza educazione e l'educazione non si dà in astratto, ma avviene proprio attraverso l'istruzione.

Il cosiddetto neutralismo educativo è perciò, in realtà, improbabile. Direi che è impossibile. Affermarlo coincide con l'affermare il proprio disinteresse per l'uomo come significato, come libertà e come capacità critica.

Il neutralismo nella scuola è un delitto perché implica, proprio con i giovani, lo scetticismo e il relativismo: lo scetticismo consiste non in quel dubbio ragionevole che è motivato da oggettivi problemi, ma nel dubbio sistematico davanti a tutto, che provoca nel giovane la mancanza di certezza su tutto e, quindi, l'incapacità a essere positi-

vo, protagonista, costruttivo, capace di passione.

Nel campo educativo occorre riconoscere che la scelta dei genitori è importante. Il genitore che iscrive il figlio a una scuola non è attore diretto dell'educazione scolastica. Se lo potesse essere, non invierebbe il figlio "altrove da sé". Allora la sua responsabilità e la sua genialità educativa consisteranno sia nello scegliere per il figlio la scuola che sia consona ai propri intenti sia nello star in contatto con essa e con gli educatori cui egli ha affidato un grave ed entusiasmante compito.

Proprio per questo, va ricordato che l'esistenza dei molteplici nuovi e rapidi strumenti tecnici e didattici permetterebbe di eliminare le scuole in quanto istituzioni di quotidiano rapporto fra l'insegnante e l'alunno, ma ciò non avviene. Non avviene perché è impossibile e innaturale non rispondere all'esigenza di educazione che il ragazzo ha in sé. L'educazione è un rapporto personale, un rapporto tra persone.

La scuola è istituita in quanto luogo educativo, proprio perché essa è il luogo di un rapporto personale: quello dell'insegnante con l'alunno. L'educatore trasmette attraverso lo strumento della propria materia un significato che già egli vive e un modo di percepire e di accostare sé, gli altri e il tutto.

In merito alle recenti discussioni sulla parità tra scuola di Stato e scuola autonoma devo dire che non mi pare di ricordare che negli anni scorsi ci siano stati richiami da parte degli intellettuali "laici", che, in nome dell'autonomia dello Stato, si siano pronunciati contro il finanziamento pubblico, ad esempio: de "Il Manifesto" de "L'Unità" de "l'Unità" de "Il Secolo d'Italia" o de "Il Popolo" (che come tutti i giornali di partito,

quindi di associazioni private, vivono grazie agli aiuti diretti della mano pubblica statale), o che abbiano chiesto che i soldi di tutti non servissero, per esempio, a far funzionare l'Istituto Gramsci (anche lui percettore, come l'Istituto Sturzo, la Fondazione Basso e tanti altri enti privati, marcatamente riferimento di gruppi culturali o politici, del suo bel finanziamento da parte della collettività). Devo dire che anche se ci fossero state iniziative del genere non le avrei condivise, così come oggi non condivido l'alzata di scudi cui assistiamo, tesa a impedire che siano finanziate le scuole private a cominciare da quelle cattoliche, cioè la maggioranza della scolarizzazione non di Stato.

Tra i due tipi di finanziamento, infatti, non riesco a vedere diversità sostanziali non condividendo, in particolare, l'obiezione che, nel caso dell'istruzione, (e dell'educazione) ne esisterebbe già uno di Stato alla quale tutti possono accedere: si dà il caso che in Italia, infatti, lo Stato gestisca per esempio anche un imponente apparato informativo pubblico televisivo, che però, sono convinto, non soddisfa affatto le particolari esigenze di tutti.

Lo stesso vale per i vari Istituti o Fondazioni: istituzioni statali analoghe esistono (le biblioteche dei comuni, i centri di ricerca universitaria, gli assessorati alla cultura comunali o provinciali o regionali) ma, che io ricordi, gli intellettuali laici non si sono mai mobilitati per negare l'aiuto della collettività alle istituzioni private per tale motivo.

Allo stesso modo priva di fondamento mi pare la paura paventata di quanti sostengono che; finanziando le scuole autonome, lo Stato rischierebbe di aiutare anche forme di istruzione para-religiose

forse pericolose o segrete o razziste o non so bene cosa.

Questa preoccupazione può avere sì ragione d'essere, ma è parte del rischio inevitabile di ogni libertà. E la libertà è un bene che non può essere sacrificato.

Anche la libertà di associazione o di stampa implica la possibilità di diffondere una moltitudine di idee sbagliate, assurde, potenzialmente pericolose: solo l'ultimo fascista (o comunista) convinto, però, riterrebbe questo un buon motivo per limitare o negare la libertà di associazione o di stampa.

Non credo, comunque, che sia stato per motivi confessionali che siano sorte molte scuole non statali, ma per trasmettere alle sempre nuove generazioni un'esperienza di umanità che si percepiva vera e proponibile a tutti e ritengo che sarebbe un delitto per una scuola rinunciare a essere, proprio attraverso i suoi insegnanti, proposta educativa continua, senza permettere che altre componenti estranee alla vocazione educativa originaria la obblighino a compiere atti che di fatto la snaturano.

In tal caso la preoccupazione per la scuola si ridurrebbe a uno stile molto simile al burocratismo manualista di certa scuola di Stato o allo stile veterosindacale e ingiustamente provvidenzialista che induce a chiedere meno impegno personale, più tecniche che si fingono neutre, più aule anche se ci sono pochissimi alunni, più giochi oltre ai moltissimi e dispendiosi che ogni genitore ha in casa, più libertà nel senso di uno spontaneismo diseducativo.

Esiste, infatti, una certa mentalità che ha l'idea dello statalismo come suprema giustizia, che ha l'idea che la vera educazione possa venire data solo dallo Stato. Ma uno statalismo non può esistere se non come neutralismo, senza in realtà esserlo. Esso è compresenza di varie ipotesi proprio perché gli insegnanti hanno, ciascuno, la propria verità. Verità che non si può

sottacere e che si trasmette, direi, dai pori della pelle.

Mi sia permesso dire che un simile statalismo è stato mantenuto, in Italia, anche da un partito che, dicendosi cristiano, avrebbe dovuto operare per la libertà (almeno educativa), ma che ben sapeva che permettendo una piena libertà scolastica, si sarebbe permessa la nascita di adulti capaci di critica e di rinnovamento. Di fatto lo statalismo scolastico esiste soltanto in Italia e nell'Est di quel comunismo utopico che fu soltanto realizzato in modo diametralmente opposto, come l'altra faccia della stessa medaglia.

Ciò pone il quesito se sia giusto chiamare "scuola pubblica" quella che è di Stato, dato che, essendo lo Stato lo strumento di guida di una comunità, esso dovrebbe valorizzarne, culturalmente ed economicamente, tutte le componenti capaci, senza volere entrare ed esserne un prepotente competitore.

Affinché il pluralismo delle identità delle scelte sia rispettato, la scuola deve esistere potendo stimare la propria identità e la propria capacità educativa, proponendosi a tutti.

In realtà, la disputa sul finanziamento pubblico alla scuola privata sta facendo riemergere nel paese un dibattito antico fondato su un duro statalismo anticlericale talvolta obiettivamente antireligioso di cui non si aveva più notizia da più di venti anni.

Ma se ciò accade, mi sembra, è anche perché neppure il mondo cattolico italiano ha mostrato, in questa circostanza, di credere davvero nella autonomia della Società sullo Stato e nella libertà.

Non si è ancora affrontata la questione del finanziamento come una sfida di libertà e di verità cioè una lotta a beneficio di tutti i cittadini del nostro paese.

Occorre, ora, una vera battaglia culturale che coinvolga con impeto e, mi sia consentito dirlo, con forza, tutto il paese.

Si deve avere il coraggio di chiedere pubblicamente l'abrogazione dell'art.33 della Costituzione, spiegando ai cittadini che ciò non è la premessa per dare, poi, i soldi alle scuole private o ai preti, ma che si vuole consegnare a ognuno, attraverso il buono-scuola, una opportunità a mio giudizio importantissima: la libertà di decidere in quale scuola mandare il proprio figlio: statale, confessionale o privata laica che fosse.

Invece nulla di tutto ciò è accaduto o sta accadendo. Anche e soprattutto nel mondo cattolico, ha prevalso la logica concordataria dello scambio di vertice: un accordo politico con altre parti politiche. La politica ha avuto la meglio sulle coscienze, al punto che si cerca addirittura di far passare una elargizione di denaro alle scuole autonome cattoliche come qualcosa che abbia a che fare con la libertà d'insegnamento.

Il sistema auspicato dal relatore di maggioranza On. Biscardi e non rifiutato con sdegno dalla gerarchia cattolica muove verso un capillare controllo statale sulle assunzioni degli insegnanti e sulle loro caratteristiche. Si camuffa la libertà con l'occupazione dei pochi spazi di autonomia esistenti, creati gratuitamente e con sacrifici personali.

La verità è che nulla come questa gestione di finanziamento pubblico mostra la vastità della crisi culturale che da decenni travaglia il mondo cattolico italiano e la sua Chiesa; crisi destinata a manifestarsi soprattutto quando a quel mondo capita di trovarsi coinvolto in uno scontro pubblico, di forte conflitto a sfondo ideologico. Sempre più incalzato ed eroso dalla secolarizzazione, esso non riesce più ad avere alcuna vera fiducia nei suoi propri valori nei valori religiosi, nel potenziale di ascolto e di consenso che essi sono in grado di suscitare: ma al tempo stesso a causa del suo recente apprendistato ai valori della demo-

*Continua a pagina 9*

di Gian Carlo Sacchi  
Insegnante

# La formazione del bilancio nella Regione Emilia Romagna

***Nell'ottica di un progressivo incremento dell'offerta formativa, il sistema scolastico chiede anche agli Enti Locali strumenti sempre più agili per la gestione delle risorse finanziarie.***

Compiere un'esplorazione nel bilancio della Regione Emilia Romagna è una bella impresa, di solito prerogativa di una cerchia ristretta di addetti ai lavori, perlopiù preposti alla stesura di atti amministrativi o alle gestioni contabili.

Il nostro intento però non è quello dell'analista finanziario - per questo si rinvia eventualmente ad apposite competenze - ma per così dire divulgativo: non per discutere di cifre e di politiche di investimento, ma per illustrare delle opportunità.

Nell'ottica del "sistema formativo integrato" la questione delle risorse finanziarie non è certo un capitolo da sottovalutare e, mentre si cerca da parte dello Stato di dotare le scuole di strumenti più agili e più autonomi per la gestione dei finanziamenti, da parte loro è sempre più importante conoscere fonti "trasversali", ancorché convergenti sui medesimi obiettivi e insistenti talvolta sui medesimi oggetti.

È ovvio che quanto verrà di seguito indicato non apre per la singola scuola un canale diretto di erogazione, nel senso che perlopiù gli interventi regionali vengono delegati attraverso apposite leggi agli enti locali, o prevedono la titolarità dei progetti a soggetti collettivi; crediamo tuttavia che aumentare l'informazione possa favorire il dialogo a livello locale, in considerazione anche del fatto che, soprat-

tutto per effetto della legge Bassanini, le competenze in materia scolastica e formativa degli enti locali stessi aumenteranno sensibilmente e ciò rimescola anche la circolazione dei finanziamenti.

Non verranno presentate cifre, in quanto mancherebbe poi l'indicazione sulle modalità di spesa, ma si elencheranno gli argomenti ritenuti di interesse comune.

Nel nuovo scenario dell'autonomia occorre che la scuola sappia effettuare in modo ricorrente simili osservazioni: lo Stato, com'è noto, garantirà agli istituti scolastici finanziamenti generali e compensativi; la capacità di sviluppare una certa offerta formativa dipenderà anche dal reperimento di risorse aggiuntive. Allo stesso modo, per il sistema delle autonomie locali la capacità di migliorare la qualità della vita sul territorio dipenderà anche dagli investimenti nella formazione. In Emilia Romagna questo è praticato da tempo. Occorre fare di più sul piano dell'integrazione.

### **Affari istituzionali**

Iniziative per la promozione dell'integrazione europea e la collaborazione tra i popoli di tutti i continenti.

### **Sicurezza stradale**

Spese per realizzazione di strumenti informativi, educativi e formativi rivolti all'utenza stradale e finalizzati alla sicurezza.

Contributi per la realizzazione di iniziative e strumenti volti all'educazione, alla formazione e all'informazione dell'utenza stradale anche destinate a particolari categorie sociali quali: studenti, giovani, anziani, portatori di handicap, ecc.

### **Interventi per lo sviluppo dello sport**

Contributi per l'attuazione di programmi relativi ad iniziative ed attività sportive e ricreative e di progetti sperimentali.

### **Diritto allo studio**

Fondo regionale per il diritto allo studio. Contributi ai Comuni

Contributi ai Comuni per la qualificazione del sistema scolastico e dei servizi relativi nonché per l'accesso al sistema scolastico ai soggetti portatori di handicap.

Contributi ai Comuni per la realizzazione degli interventi relativi a strutture ed attrezzature nell'ambito dell'organizzazione dei servizi collettivi, nonché di specifici progetti di qualificazione del sistema scolastico per l'inserimento degli handicappati.

Spese di investimento.

Contributi ai Comuni per gli oneri derivanti dalle convenzioni stipulate con scuole dell'infanzia private per la realizzazione di un sistema integrato tra queste ultime e le scuole pubbliche.

Contributi per l'attuazione di progetti sperimentali regionali nell'ambito della legge regionale per il diritto allo studio.

Spese per l'esecuzione di opere urgenti di edilizia scolastica.

### **Formazione professionale**

Spese per l'attuazione delle iniziative di formazione professionale autorizzate direttamente dalla Regione ed attuate dalla stessa e da enti, associazioni e fondazioni, convenzionati e non (2 capitoli).

Assegnazioni alle amministrazioni provinciali per il finanziamento delle attività di formazione professionale svolte dai Comuni, enti, associazioni e fondazioni convenzionati e non.

Spese per la realizzazione del progetto "Orientamento professionale". Realizzazione dei progetti relativi all'iniziativa comunitaria ADAPT, seconda fase.

Realizzazione del progetto regionale per la formazione professionale e l'inserimento lavorativo dei giovani nell'Unione Europea. Iniziativa comunitaria Janus II.

Intervento per la realizzazione del programma comunitario Leonardo da Vinci Eurofolio. Accordo di partenariato. Realizzazione dei progetti di formazione professionale in attuazione dell'obiettivo 58 (6 capitoli).

Interventi a favore di enti, organismi ed imprese attuatori di progetti volti a facilitare l'accesso al mercato del lavoro: obiettivo 3.

Assegnazione alle amministrazioni comunali per le iniziative di formazione professionale permanente degli operatori dei servizi socio-educativi per l'infanzia.

Realizzazione dei progetti-quadro sperimentali per la formazione degli apprendisti.

Contributi ai Comuni per la promozione e la diffusione della cultura musicale di tipo bandistico e corale.

### **Organizzazione della cultura**

Realizzazione delle iniziative culturali riguardanti le celebrazioni del centenario della morte di Giuseppe Verdi.

Fondo unico regionale legge sulle biblioteche (2 capitoli).

Tutela e valorizzazione del patrimonio storico, culturale e politico dell'antifascismo e della resistenza.

Iniziative di promozione, divulgazione, acquisizione di beni, servizi ed attrezzature ai fini della realizzazione di progetti-pilota a favore dei giovani.

Manifestazioni celebrative del bicentenario dell'adozione della bandiera tricolore.

Assegnazione di premi a organizzazioni singole o consorziate che realizzano iniziative culturali particolarmente significative e di premi di studio a giovani particolarmente

meritevoli che partecipano a corsi, programmi e ricerche.

Contributi a istituzioni ed associazioni culturali per il sostegno a programmi di studio, ricerca, divulgazione nel campo della cultura umanistica, scientifica ed artistica.

### **Informazione ed educazione ambientale**

Interventi di informazione ed educazione ambientale previsti dal programma INFEA.

### **Provvedimenti legislativi in corso di approvazione da parte della Regione**

Interventi a favore delle famiglie.

Sistema ricerca-innovazione.

Nuove iniziative dell'UE nell'area turistico-culturale.

Volontariato - Diritto allo studio: assegni di studio.

Certificazione sistema di qualità secondo le norme ISO 9001. ■

*Continua da pagina 7*

crazia, quel mondo è altresì timido e ritroso, alla fine pauroso di rivolgersi con pienezza e sicurezza di voce alla coscienza libera dei cittadini e alla loro ragionevolezza. Pur essendo fermo nella sua fede da un lato e nei valori costituzionali dall'altro, il mondo cattolico italiano ha insieme paura, vuoi di essere cattolico, vuoi di essere democratico, vuoi di fare davvero battaglie ideali, quindi religiose, ovvero battaglie di libertà.

In tal modo si cerca solo di ripercorrere mestamente i conosciuti percorsi della politica con esiti, però, che la sua perdita egemonia in questo campo rende certamente più incerti.

Mi pare giusto, a questo punto, dire due parole anche sulla tanto discussa legge regionale della nostra Regione fortemente voluta dal tanto capace quanto solo assessore

Rivola, recentemente tornata d'attualità.

Il blocco laico, tanto attivo negli appelli nel nostro campo, sostiene che la legge per il diritto allo studio che il Consiglio Regionale ha varato è anticostituzionale e va cestinata. Sull'argomento desidero solamente ricordare che il Governo D'Alema ha dichiarato di fare propri i punti programmatici già presentati mai realizzati dal precedente Governo volti a superare la contrapposizione tra scuole statali e non. L'Unione Europea spinge da anni gli stati membri ad operarsi per attivare sistemi integrati pubblico-privato.

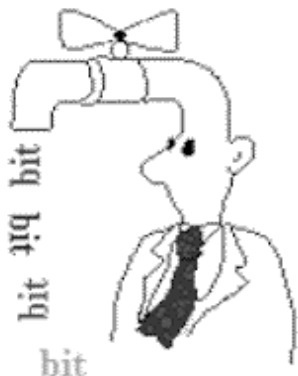
Se esiste il diritto costituzionale sancito dall'ormai famoso art. 33 di aprire istituti non statali, deve essere chiaro che tale diritto non può essere limitato solo a chi può permetterselo finanziariamente,

cioè ai ricchi, ma come recita l'articolo successivo della Costituzione "anche ai capaci e meritevoli anche se privi di mezzi". Solo a costoro, sono convinto, la legge Rivola si rivolge, cercando di eliminare una ingiusta disparità, ormai superata, con modalità diverse, in tutti i Paesi europei, che presto saranno Nazione insieme a noi.

In sostanza, si vuole offrire un'opportunità in più a chi, per ragioni strettamente economiche, oggi non l'ha e si vuole, contemporaneamente, con decisione e modestia, alzare la qualità dell'intero sistema educativo non solo Emiliano Romagnolo, ma di tutto il Paese, fanalino di coda del treno europeo della scuola. ■

di Alessandro Candeli  
IRRSAE Emilia Romagna

## I motori di ricerca su INTERNET



Parlare di biblioteca ad un bolognese con i capelli grigi, equivarrebbe a riportarlo con i ricordi all'Archiginnasio o alla "Centrale" universitaria, mentre la parola archivio lo farebbe pensare ai freschi e silenziosi meandri dell'austero palazzo di piazza dei Celestini, sede dell'"Archivio di Stato". Questi sono i due poli fra i quali, istintivamente, penserebbe di doversi muovere per iniziare una ricerca, ma oggi non potrebbe trascurare neppure "la rete": l'enorme patrimonio di documenti sparsi nel non-luogo INTERNET. Purtroppo, per trovare l'ago che cerchiamo nell'enorme pagliaio babelico che costituisce la più grande biblioteca-archivio che l'umanità abbia mai posseduto, non ci soccorre più quasi per nulla l'esperienza maturata spulciando gli schedari di carta e sarebbe ancora più difficile trovare l'aiuto di un archivista esperto che sapesse dove mettere le mani, ricorrendo alla sua preziosa esperienza e memoria personale. Pertanto sarebbe giocoforza arrangiarsi con i **nuovi strumenti, sempre più numerosi e potenti che sono stati costruiti per spulciare la rete.** Parliamone.

La metafora più usate per descriverli è ragni (spyder) che percorrono una ragnatela estesa quanto il mondo (world wide web). Si tratta principalmente di robot che, auto-

nomamente, incessantemente e impersonalmente, si muovono sulla ragnatela (web) alla ricerca di documenti non ancora indicizzati, li processano parola per parola e aggiungono i dati acquisiti in forma compressa a giganteschi indici che qualunque utente di INTERNET può interrogare. Per farlo, basta uno sfogliatore di pagine (browser) come Netscape o Internet Explorer che, oggi, fa parte della dotazione di ogni computer.

In altre parole, **l'immissione di dati negli indici creati dagli spyder avviene senza alcuna azione deliberata di chi ha pubblicato in rete un nuovo documento.** Gli spyder, frugando nella rete giorno e notte, finiranno per trovare il nuovo documento ed indicizzarlo. Questo in teoria, almeno. Benché esistano strumenti per arginare la curiosità inquietante degli spyder, è tuttavia interessante notare che si è ribaltata la prospettiva tradizionale che imponeva faticose e costose procedure per includere un proprio testo in indici e repertori ampi e reperibili. In teoria, **chiunque dal proprio computer attivi un motore di ricerca come "Altavista"** (<http://www.altavista.com>), il più celebre degli spyder, **può trovare con tecniche di ricerca poco raffinate o addirittura elementari, qualsiasi documento correlato alla sua ricerca, presente in uno qualsiasi dei nodi (o siti) della rete INTERNET,** senza badare se si trovi fisicamente sul disco di un server americano, australiano o della propria città.

**Per iniziare la ricerca non occorre conoscere il titolo del documento o il suo autore; si può partire da un brandello di testo, anche da una sola parola,** che si suppone sia presente nel testo. Il motore di ricerca presenterà un elenco di tutti i documenti indiciz-

zati che contengono l'oggetto della ricerca. Niente di più facile, dunque. In effetti, nella realtà la faccenda è più complicata. **L'insidia maggiore è il rumore, cioè la sovrabbondanza d'informazioni non pertinenti,** ma presentate come tali; le inevitabili lacune e la babele delle lingue. Per capirci: se cerco "*Il Gattopardo*" per trovare informazioni sul romanzo di Tomasi di Lampedusa, oltre a notizie sensate, troverò anche informazioni sul film di Visconti, ma, peggio, mi capiterà di finire sul sito di uno degli alberghi che portano questo nome. Purtroppo non riceverò, invece, alcuna informazione sull'esistenza dei numerosi siti in lingua inglese dove *Il Gattopardo* è recensito come "*The Gopard*", anche se è indicizzato come un trattore o un arma contraerea, prima che un romanzo italiano.

**Inoltre, non esiste un pacchetto di regole di ricerca universali adottabili, immutate, con qualunque motore di ricerca,** benché tutti presentino differenti opzioni, abbastanza efficaci, per raffinare la ricerca e colpire il bersaglio con ragionevole approssimazione. La mancanza di uno standard può indurre a servirsi del motore di ricerca che si conosce meglio, anche se **i successi maggiori si otterrebbero, invece, incrociando i risultati di diversi motori.**

Da qualche tempo esistono dei meta-motori, ancora in fase di evoluzione, che svolgono questa operazione di ricerca plurima e azzerramento dei doppioni. Per chi intenda effettuare ricerche serie e professionali su INTERNET per mezzo degli spyder non sarà male cominciare dando un'occhiata in libreria, dove l'argomento incomincia ad essere presente in qualche trattazione non superficiale. ■

## Nuovi esami di stato

### Una breve nota introduttiva

di Flavia Marostica  
IRRSAE Emilia Romagna

Tra pochi giorni avrà inizio la prima esperienza dei nuovi esami di stato che coinvolgeranno direttamente un numero considerevole di persone (circa 600.000 tra operatori e candidati - tabelle 1 e 2) e indirettamente almeno un altro milione. Tanto più che nell'immaginario collettivo tale prova viene vissuta e interpretata comunque come un passaggio dall'adolescenza alla maturità, una sorta di rito alla conclusione del quale i giovani e le giovani iniziano ad essere "grandi".

Non è il caso in questa breve nota introduttiva illustrare le nuove modalità dell'esame nella convinzione che sia ormai cosa nota a tutti gli interessati, ma vale almeno la pena di

#### tabella 1. PERSONALE COINVOLTO

11.653 presidenti  
39.021 commissari esterni  
68.480 commissari interni  
119.154 Totale personale utilizzato (la metà del personale di ruolo alle superiori)  
FONTE: Sistema informativo MPI 13.5.1999

#### tabella 2. STUDENTI E STUDENTESSE COINVOLTE

425.109 scuola statale (391.211 interni e 33.898 esterni)  
52.097 scuola non statale  
477.206 Totale candidati  
FONTE: Sistema informativo MPI 3.5.1999

#### tabella 3. FORMAZIONE LAVORO SOCIETÀ

- Programma Berlinguer - giugno 1996
- Ricerca Confindustria - marzo 1998
- Ricerca OCSE - maggio 1998
- Ricerca Commissione Europea - novembre 1998
- Accordo Lavoro-Formazione Governo-OOSS - settembre 1996
- Patto Sviluppo-Occupazione Governo-OOSS - dicembre 1998
- Finanziaria 1998 e collegato
- Finanziaria 1999 e collegato
- Contratto 1995
- Accordo 10 dicembre 1997
- Piattaforma 1998
- Accordo 12 gennaio 1999
- Contratto 1999
- Art.17-18 Legge 196 Occupazione Pacchetto TREU 24 giugno 1997
- Legge Turco 285 Diritti infanzia e adolescenza 28 agosto 1997

accennare al fatto che i meccanismi di funzionamento istituzionale predisposti e soprattutto le conseguenze che questi comportano sul piano didattico si inseriscono in un quadro generale di riordino del sistema scolastico e di riforma intesa come insieme di atti che avviano innovazioni che intendono adeguare il servizio ai bisogni emergenti (tabelle 3, 4, 5 e 7).

La prima volta non sarà facile per nessuno, né per gli studenti e le studentesse che dovranno affrontare una prova sostanzialmente diversa da quella che per anni avevano aspettato, né per i docenti che dovranno portare una duplice responsabilità, quella di presentare i "loro" ragazzi e le "loro" ragazze" e quella di assolvere ai nuovi compiti loro richiesti come "commissari".

Fortunatamente c'è stato abbastanza tempo per prepararsi tutti a questa nuova esperienza: la legge che sanciva le disposizioni per la riforma degli esami è del dicembre 1997, il regolamento è del luglio 1998, le disposizioni particolari più importanti del settembre 1998, le disposizioni applicative, infine, del febbraio di quest'anno. Non moltissimo tempo, ma comunque sufficiente: una decina di mesi per adattarsi alle novità introdotte dalla legge, per leggere, documentarsi, studiare, ricercare e poi, a partire da settembre, un'altra decina di mesi per approfondire e soprattutto per provare a fare: i docenti a progettare attuare osservare percorsi di insegnamento idonei a costruire/potenziare le competenze necessarie ai loro studenti e alle loro studentesse, i ragazzi e le ragazze a seguire in modo partecipe e sempre più autonomo tali percorsi per essere in grado di affrontare e di superare le prove d'esame.

La produzione normativa in questo periodo è stata davvero tanta (si veda la tabella 6). Ma anche le iniziative realizzate a sostegno di questa prima esperienza sono state moltissime. Il Ministero direttamente e tramite il CEDE ha prodotto e diffuso numerosi materiali cartacei e medialti rivolti agli operatori scolastici e agli utenti diretti

e indiretti, ha messo a disposizione delle scuole, per incontri di formazione e di consulenza, un Gruppo nazionale di ispettori esperti e ha organizzato direttamente e tramite i Provveditorati centinaia di incontri

#### tabella 4. DECENTRAMENTO-AUTONOMIA

##### Norme

- Decreto legislativo 29 del 3 febbraio 1993 Organizzazione Amministrazioni Pubbliche
- DPR 567 10 ottobre 1996 Attività Complementari E Integrative
- ARTT.1-2-21 LEGGE 59 BASSANINI 15 marzo 1997 Decentramento-Autonomia
- Decreto legislativo 112 31.3.1998 Competenze Regioni-Eell
- Legge 440 18.12.1997 Finanziamento
- Decreto legislativo 59 6.3.1998 Dirigenza
- DPR 233 18.6.1998 Dimensionamento
- DI 30 2.1999 COMANDI Autonomia
- DPR 25.2.1999 Autonomia
- DM 71 22.3.1999 Organico Funzionale
- CM 56 8.3.199 Stanzamenti IDEI
- Trasformazione CEDE e BDP maggio 1999
- Trasformazione MPI Sovrintendenze Provveditorati IRSSAE

##### Sperimentazione

- Protocollo Intesa MPI-ML-Regione ER giugno 1997
- Sperimentazione biennio MPI luglio 1997 166 istituti superiori
- CM 766 con Decreto 765 del 27.11.1997 (1)
- CM 279 con DM 251 del 29.5.1998 (2)
- DM 111 del 22.4.1999 (3)

##### Monitoraggio

##### Valutazione

##### Disegni di legge

- Relazione Riorganizzazione ministeri/ruolo governo maggio 1998
- Decreto legislativo sulla riorganizzazione dei Ministeri aprile 1999
- Bozza Riordino del MPI marzo-aprile 1999
- Legge 127 15 maggio 1997 BASSANINI bis SEMPLIFICAZIONE

seminari convegni con i presidi; i presidi a loro volta hanno lavorato costantemente per sostenere lo sforzo dei docenti e degli studenti e per farsi da tramite tra loro e gli altri soggetti. L'impegno maggiore è stato, tuttavia, quello sostenuto dai ragazzi e dagli insegnanti. In moltissime scuole, almeno nella nostra regione, si sono attivati gruppi di docenti che hanno studiato con impegno e passione tutti gli aspetti dei nuovi esami di stato,

hanno prodotto documenti e materiali di grande interesse, si sono confrontati con le esperienze che le altre scuole andavano facendo, hanno seguito appositi percorsi di formazione in servizio.

In questo quadro così attivo e quasi effervescente anche gli IRRSAE hanno cercato di portare un loro contributo al lavoro delle scuole. Il 26 marzo a Sanremo l'IRRSAE Liguria ha organizzato un Convegno Nazionale sul nuovo esame di stato e

### tabella 5. PEZZI RIFORMA sistema scolastico

#### Servizio

##### - Norme

- Debiti formativi - agosto 1995
- Valutazione - maggio 1997
- Centri EDA - luglio 1997
- Esami di stato - dicembre 1997
- Statuto studenti - maggio 1998
- Innalzamento obbligo - gennaio 1999
- Formazione integrata superiore - maggio 1999

##### Disegni di legge

- Riforma organi collegiali di istituto
- Parità scuola pubblica e privata
- Accademie e Conservatori

#### Docenti

##### Norme

- Formazione universitaria - novembre 1990
- Rappresentanza sindacale - 1997
- Controversie lavoro marzo - 1998
- Nuovo sistema di reclutamento - maggio 1999

in quella occasione i diversi IRRSAE e le scuole presenti hanno presentato e diffuso i materiali da loro elaborati, alcuni dei quali di grande interesse e tutti insieme di grande respiro su tutte le questioni aperte dai nuovi esami.

Sta uscendo, inoltre, il volume *Il nuovo esame di stato: Itinerari di riflessione*, a cura di Paola Faina, Editrice GESP, Perugia, per iniziativa dell'IRRSAE Umbria.

L'IRRSAE Emilia Romagna ha ritenuto opportuno concentrare i propri interventi su due questioni particolari, la prima delle quali (il saggio breve) sembrava preoccupare in modo particolare docenti e studenti, la seconda delle quali (il colloquio orale) sembrava non essere adeguatamente all'attenzione di operatori e utenti. Sono stati realizzati così due incontri di 4 ore ciascuno di formazione in servizio sui due temi, il 14 aprile e il 6 di maggio, presso la sede del liceo scientifico Righi di Bologna, ai quali sono stati invitati un docente in rappresentanza di ciascuna scuola superiore della regione, statale e non statale. In

### tabella 6. NORMATIVA NUOVI ESAMI DI STATO

1. **Legge n.425 del 10 dicembre 1997 Disposizioni riforma**
2. (CM 18 maggio 1998 Schema di decreto sulla disciplina degli esami/Regolamento)
3. lettera Berlinguer del 31 agosto 1998
4. **DPR n.323 del 23 luglio 1998 Regolamento**
5. CM n.368 del 1 settembre 1998 Adempimenti anno 98-99
6. **DM n.356 del 18 settembre 1998 Prime due prove scritte (389)**
7. **DM n.357 del 18 settembre 1998 Terza prova scritta (390)**
8. DM n.358 del 18 settembre 1998 Aree disciplinari (391)
9. DM n.359 del 18 settembre 1998 Materie e commissioni - nomine (392)
10. CM n.426 del 20 ottobre 1998 Domande ammissione esami
11. DM n. 449 del 10 novembre 1998 Classi sperimentali
12. DM n. 450 del 10 novembre 1998 Certificazioni
13. Comunicazione servizio del 11 novembre 1998 Invito alla sensibilizzazione
14. **DM n. 452 del 12 novembre 1998 Crediti formativi**
15. CM del 19 novembre 1998 Sollecito alla sensibilizzazione
16. CM n. 462 del 25 novembre 1998 Commissioni
17. CM del 25 novembre 1998 Risposte a quesiti (educazione fisica)
18. CM n.467 del 2 dicembre 1998 Alunni scuole private
19. DM n.478 del 9 dicembre 1998 Gruppo di operatori per l'informazione
20. DM n.486 del 18 dicembre 1998 Materie secondo scritto e commissari esterni
21. DPR n.13 del 7 gennaio 1999 Aosta
22. Comunicazione del 22 gennaio 1999 Commissioni
23. CM n.24 dell'1 febbraio 1999 Integrazioni a CM 462 (Commissioni)
24. DM n.34 del 10 febbraio 1999 Crediti formativi
25. **OM n.38 dell'11 febbraio 1999 Disposizioni applicative**
26. Legge n.32 del 15 febbraio 1999 Compensi commissioni
27. CM del 19 marzo 1999 Compensi
28. CM n.77 del 24 marzo 1999 Credito scolastico e valutazione
29. CM n.79 del 24 marzo 1999 Candidati esterni negli indirizzi poco diffusi
30. Comunicazione di servizio del 29 marzo 1999 Progetto IGEA
31. CM n.104 del 16 aprile 1999 Indennità e compensi
32. DM n.117 del 28 aprile 1999 Opzione internazionale spagnola
33. DM n.118 del 28 aprile 1999 Opzione internazionale francese
34. DM 120 del 3 maggio 1999 Liceo classico europeo
35. CM 123 del 10 maggio 1999 Iniziative intensive formazione

entrambe le occasioni, affollatissime, sono stati distribuiti alcuni materiali originali che si riteneva potessero essere un sostegno al lavoro degli istituti ed è stata data voce alle scuole (che lo hanno ritenuto opportuno) per presentare e socializzare idee materiali proposte che erano state da loro costruite.

Nel primo incontro ci sono state due comunicazioni sul saggio breve, una di Adriano Colombo già tecnico ricercatore IRRSAE ER e l'altra più specifica di Gabriele Pallotti, titolare presso l'IPSIA di Rovigo e attualmente comandato presso il Dipartimento di Discipline della comunicazione dell'Università di Bologna, ambedue membri del Comitato scientifico del Progetto Laboratorio di scrittura nato sulla base di una convenzione tra MPI e GISCEL.

Nel secondo due comunicazioni sul colloquio orale, una di Gabriella Orlandi e l'altra di Paolo Baroni, entrambi docenti dell'istituto professionale Giordani di Parma, scuola che da almeno dieci anni è un laboratorio

molto interessante di ricerca didattica per la qualificazione del servizio scolastico.

### tabella 7. PROSPETTIVE RIFORMA riordino cicli scolastici

#### Struttura

- Documento Berlinguer - gennaio 1997
- Dis.Legge riordino cicli - giugno 1997
- Dis.Legge riordino cicli - aprile 1999

#### Programmi

- Documento dei Saggi - maggio 1997
- Documento minigruppo dei Saggi - marzo 1998

Poiché tutte le comunicazioni erano di grande respiro e ponevano le questioni non tanto nell'ottica dell'emergenza quanto piuttosto in quella della prospettiva del rinnovamento complessivo della scuola superiore, abbiamo chiesto ai relatori di costruire, sulla base dei lucidi esibiti durante i loro interventi, un testo riassuntivo e abbiamo pensato di offrire, pubblicandoli subito e prima dell'inizio degli esami stessi, un ulteriore sostegno all'attività delle scuole, nell'immediato e anche per il prossimo anno scolastico. ■

**Il nuovo esame di Stato introduce importanti novità nell'accertamento delle abilità di comprensione e di produzione linguistica.**

**La novità produrrà gli effetti sperati solo se riuscirà a introdurre cambiamenti nella didattica della lingua italiana.**

### Saggio breve e articolo di giornale

#### Alcune osservazioni

di Gabriele Pallotti  
Ricercatore

Intendo iniziare questa relazione mettendo subito in discussione il titolo: cosa intendiamo con 'saggio breve' e 'articolo di giornale'?

Il regolamento per gli esami di Stato (D.M. 18/9/98 n. 356), infatti, può indurre a pensare che il "saggio breve", insieme all'"articolo di giornale", la "relazione", l'"intervista" e la "lettera" siano generi testuale chiaramente definiti e ben delimitati rispetto agli altri. Si avrebbe così una sorta di ipostattizzazione di questi tipi testuali, quasi che fossero idee platoniche fisse, determinate e immutabili: il rischio, allora, in sede di valutazione, potrebbe essere quello di chiedersi se un elaborato entra nella categoria di saggio o in quella di articolo, quasi che si trattasse di contenitori a tenuta stagna, o di etichette da applicare in modo univoco ai testi scritti.

Propongo invece di considerare i generi indicati dal regolamento sulle prove scritte come degli esempi possibili della grande varietà di tipi testuali che si incontrano nel 'mondo' che sta fuori dalla scuola. Il senso del decreto, dunque, è di incoraggiare la scrittura di una varietà di testi, differenziati tra loro e adeguati alle loro collocazioni, non di creare una lista di categorie astratte e predefinite in cui incasellare gli elaborati scolastici. Se si intende in questo modo la normativa, cadono molte delle obiezioni e perplessità che vengono sollevate in questo periodo e in particolare come differenziare un saggio breve da una relazione o da un articolo di giornale. La domanda è pertinente se si pensa ai tipi testuali come a conte-

nitori predefiniti a tenuta stagna, lo è molto meno se si pensa ad essi come a delle categorie sfumate, con esempi più prototipici e altri più periferici e con casi di confine di dubbia assegnazione, anche se questo dubbio nella categorizzazione non rende i testi in questione meno legittimi e adeguati.<sup>1</sup>

Prendiamo la presunta distinzione tra saggio breve e articolo. Esistono indubbiamente casi esemplari e prototipici di entrambe le categorie: tutti chiameremmo senza esitazione 'articolo' un testo apparso nella pagina di cronaca di un quotidiano che descrive una rapina in banca; a nessuno verrebbe in mente di definirlo un saggio breve. Allo stesso modo se in un trattato di storia troviamo un testo di venti pagine sull'agricoltura nel Medioevo scritto da uno studioso esperto in materia, non lo chiameremmo certo *articolo*, trovando la dizione di *saggio* assai più calzante. Ma, a parte questi esempi centrali delle due categorie, quanti sono i casi limite di dubbia assegnazione? Numerosi, forse più dei casi prototipici. Prendiamo i fondi di certi editorialisti, o certi articoli di cultura della cosiddetta 'terza pagina' (che nei giornali di oggi non è più la terza, ma poco importa): sono articoli, oppure brevi saggi di argomento non solo di attualità, ma anche storico, artistico, letterario, scientifico? E poi gli articoli non sono tutti uguali, così come non sono uguali tutte le pubblicazioni a carattere periodico: come nel quotidiano la terza pagina non è la pagina di cronaca, così non esistono solo quotidiani. Che dire dei testi che appaiono sui set-

timanali, i mensili o le riviste specialistiche pubblicate a cadenza trimestrale, semestrale o addirittura annuale? Si tratta ancora di articoli, solo perché appaiono in pubblicazioni periodiche? E quando un opinionista riprende ciò che ha scritto in un primo tempo su una rivista di cultura e lo ripubblica sotto forma di capitolo di un libro, abbiamo una trasformazione dell'articolo in saggio? Una *Bustina di Minerva* di Umberto Eco è un articolo quando appare su *L'Espresso* e un brillante saggio breve quando viene ripubblicata, tale e quale, nel *Secondo diario minimo* (Eco 1992)?

Fermiamoci per un momento su Eco. Il suo libro *Cinque scritti morali* (Eco 1997) appare, a partire dal titolo, come una raccolta di saggi secondo la tradizione più classica inaugurata dagli *Essais* di Montaigne (la collana di pubblicazione si chiama non a caso *pasSaggi*). Eppure, ognuno di questi 'scritti' è apparso, integralmente o in parte, come articolo su giornali o riviste quali *La rivista dei libri*, *Repubblica*, *The New York Times Review of Books*, *Liberal*.

A. Berardinelli, nel *Manuale di letteratura italiana. Storia per generi e problemi* (1996) può così definire Umberto Eco "il più enciclopedico, aggiornato e abile dei giornalisti culturali ... Nei suoi articoli il giornalista onnisciente e l'accademico brillante si sovrappongono creando l'illusione di un illuminismo militante progressivo capace di influenzare e orientare i *mass media*. Pochi i saggisti di vocazione più decisa e, per così dire, allo stato puro" (p. 884).<sup>2</sup> Nel

giro di poche righe Eco viene quindi definito un “giornalista” che scrive “articoli” e un “saggista allo stato puro”. Ed è giusto che sia così, non si tratta di una contraddizione. Il caso di Umberto Eco mostra come sia limitativo e sostanzialmente errato porsi domande del tipo ‘questo scritto è un saggio breve o un articolo?’ oppure ‘cosa distingue (in generale, in assoluto) il saggio breve dall’articolo?’.

Dobbiamo dunque concludere che saggio breve e articolo siano la stessa cosa, che non ci sono differenze, che tutti i testi si equivalgono e che tutto può essere pubblicato ovunque? Naturalmente no.

Il fatto che le categorie abbiano confini sfumati non significa che esse non esistano. Come si diceva, si danno esempi centrali, prototipici, di ciascuna categoria (che quindi esiste, in quanto tale) e un’infinità di tipi intermedi di difficile assegnazione. Inoltre, come ben sappiamo, non tutto può essere pubblicato in una certa collocazione: un resoconto di una rapina in banca non può essere pubblicato in un trattato di storia medievale, così come una riflessione di dieci cartelle sull’intolleranza sarà collocata male nelle pagine di cronaca di un quotidiano. Altri testi, come mostra l’esempio di Eco, potranno avere invece più collocazioni, sia all’interno di pubblicazioni periodiche sia in libri veri e propri.

Per passare alla scuola, la valutazione delle prove scritte del nuovo esame di Stato dovrà dunque essenzialmente basarsi sull’adeguatezza dell’elaborato non tanto a una categoria testuale astratta (‘saggio’, ‘articolo’, ‘relazione’), ma a una collocazione concreta ipotizzata dallo studente. Se questi dichiara di voler scrivere un testo per una rivista di costume, dovrà osservare certe norme, scegliere un certo registro, sviluppare l’argomento in un certo modo e il suo testo sarà valutato in base a tali parametri. Altri parametri si applli-

cheranno se la collocazione dichiarata sarà un fascicolo informativo, un dossier di ricerca scolastico o una rivista specialistica. Potrà anche accadere che il testo risultante sia pubblicabile in più di una collocazione: questo non è un problema, *l’importante è che sia pubblicabile nella collocazione prescelta*. Il problema di ‘come chiamare’ tale testo (saggio, articolo, articolo-saggio, saggio-relazione) è, a mio avviso, di scarsa rilevanza. Sempre pensando a ciò che avviene nel mondo fuori dalla scuola, nelle redazioni dei giornali e delle case editrici non si accendono discussioni sul fatto che un testo debba essere chiamato articolo, saggio o relazione, ma sull’opportunità o meno di pubblicare quel testo in una determinata collocazione editoriale.

Abbiamo quindi visto un primo criterio per valutare gli elaborati scritti per il nuovo esame di Stato: l’adeguatezza alla collocazione.

Le tracce di tipo B (stiamo parlando naturalmente della prima prova) chiederanno sempre agli studenti di specificare la collocazione del testo: questo viene detto chiaramente nel documento pubblicato sul sito Internet del Ministero della Pubblica Istruzione, alla voce esame di stato - esempi di prove - prima prova - direzione classica e direzione tecnica. Il documento, intitolato “Redazione di elaborati del tipo ‘saggio breve’ e ‘articolo di giornale’” recita infatti: “lo studente ... dovrà dichiarare nell’elaborato la sua scelta redazionale e la destinazione del suo testo”.

Una seconda importante novità nelle tracce di tipo B consiste nel fornire un corredo di dati e informazioni a cui attingere per l’elaborazione del testo. Si dice infatti nel già citato documento: “Per la redazione del ‘saggio breve’ è essenziale la disponibilità, per lo studente, di un ulteriore apporto di dati e spunti”. Analogo pronunciamento si trova, sempre sul sito Internet del Ministero, alla voce esame di

stato - domande frequenti - prima prova; alla domanda “La traccia del saggio breve o dell’articolo di giornale sarà corredata da dati e materiali da rielaborare o sarà una semplice traccia di tema?” si dà la seguente risposta: “La traccia proposta dal Ministero per queste due tipologie sarà corredata di dati che il candidato dovrà rielaborare integrandoli, all’occorrenza, con altre conoscenze in suo possesso.”

I candidati avranno quindi a disposizione un piccolo dossier informativo su cui basare i loro testi, in modo da evitare quanto succede troppo spesso con i temi di cultura generale: quando mancano conoscenze precise sull’argomento si finisce col produrre elaborati generici, vaghi, pieni di luoghi comuni. Ho già presentato in altra sede le ragioni per cui ritengo che sia importante fornire un dossier di documentazione.<sup>3</sup> Per riassumerle brevemente, il dossier consente a tutti gli studenti di scrivere un testo sufficientemente circostanziato, non generico. Esso inoltre permette a chi valuta di separare il giudizio sulle competenze linguistiche da quello sulla conoscenza dei contenuti. Infine, e questo è il punto che vorrei approfondire qui, abituare gli studenti a scrivere a partire da dati e fonti costituisce un’utile attività di didattica della scrittura.

Scrivere un buon testo è un processo complesso e stratificato: per prendere a prestito una metafora del semiologo A. J. Greimas, un testo è una “pasta sfoglia”, e i cuochi sanno bene quanto sia difficile e laborioso preparare una buona pasta sfoglia. I testi prodotti dagli autori inesperti sono “a una o poche sfoglie”: si trascrive di getto sulla carta ciò che passa per la mente, poi si rilegge apportando qualche piccolo ritocco, e questo è tutto. Come si può constatare leggendo gli scritti degli studenti universitari, anche bravi sotto altri punti di vista, questo modo di scrivere è assai diffuso ancora al ter-

mine della scuola superiore. Gli scrittori esperti, invece, attraversano molte fasi distinte prima di arrivare al testo finale; queste fasi potrebbero essere così rappresentate.

1) *Raccolta delle idee*

- a) Brainstorming
- b) Consultazione delle fonti (se disponibili)
- c) Costruzione e riempimento di 'scatole' per la raccolta delle idee

2) *Stesura di un progetto lineare (scaletta)*

- a) Accorpamento, divisione, collegamento delle scatole
- b) Stesura della scaletta in punti e sotto-punti

3) *Prima stesura del testo*

4) *Revisione/i e stesura finale*

1) *Raccolta delle idee*

La prima fase consiste nel raccogliere le idee, chiedersi cioè 'cosa c'è da dire'. Per fare ciò si farà un *brainstorming* (in italiano potremmo dire far frullare la testa), sforzandosi di produrre delle idee che tengano conto della consegna assegnata (di cosa dobbiamo parlare, a chi, in quale contesto). Questa ricognizione iniziale del dicibile porterà a creare dei raggruppamenti di idee, che io chiamo per semplicità 'scatole' ma che, volendo essere più tecnici e meno figurativi, si possono anche definire categorie. La costruzione delle scatole e il loro riempimento possono andare di pari passo: man mano che nascono delle idee esse vengono raccolte in scatole già esistenti oppure possono dar luogo alla necessità di creare nuove scatole. Talvolta possiamo avere già alcune scatole pronte fin dall'inizio, perché fornite dall'insegnante o dalla consegna: in questo caso il compito è notevolmente facilitato.

Che ruolo ha la consultazione di

fonti in questa fase iniziale? Esse costituiscono un repertorio di idee a cui attingere nella costruzione e nel riempimento delle scatole concettuali: nessuno di noi conosce tutto a memoria e chiunque si accinga a scrivere un saggio o un articolo deve avere a disposizione delle fonti da consultare, per evitare di compiere affermazioni generiche, imprecise se non del tutto errate. Consultare le fonti è un'arte difficile, che deve essere insegnata a scuola: pochissimi studenti sanno usare un indice analitico, un sommario, un repertorio bibliografico, un'enciclopedia, lo schedario di una biblioteca o i ricchissimi archivi che si trovano su Internet. Fornendo loro un dossier di dati preconfezionato li aiutiamo grandemente, ma al tempo stesso insegniamo come estrarre e utilizzare le informazioni date.

2) *Scaletta*

Una volta raccolte le idee in scatole, ed eventualmente formata una mappa di collegamenti tra le scatole - con relazioni di affinità, inclusione, opposizione - dobbiamo pensare a una loro esposizione lineare, una dopo l'altra: i testi, infatti, sono per necessità lineari, una parola si sussegue all'altra, così come le frasi e i paragrafi. Le scatole andranno allora accorpate, divise, collegate, per produrre una vera e propria *scaletta* che orienti il successivo lavoro di scrittura. In questa fase sono ancora possibili revisioni a livello di macro-proposizioni (Van Dijk 1980), vale a dire che si possono spostare avanti e indietro interi blocchi concettuali prima di averli scritti, ma avendoli solo pensati.

3) *Prima stesura*

Quando si ha una buona scaletta ben dettagliata, la prima stesura del testo avviene rapidamente e senza eccessivi sforzi: gli studenti che sostengono che la scrittura preliminare della scaletta fa perde-

re loro tempo prezioso non si rendono conto di quanto ne perdono pensando, con lo sguardo sospeso nel vuoto, a cosa aggiungere dopo ogni frase che hanno appena scritto. Qui si tratterà di scegliere le parole appropriate, di comporre frasi perspicue e grammaticalmente corrette, di trovare forme espressive adeguate a ciò che si vuole dire: è il livello che la retorica classica chiamava dell'*elocutio*.

4) *Revisione*

Nella revisione si guarda il testo con un certo distacco, immaginando di essere un'altra persona rispetto a chi lo ha scritto, e cercando così di renderlo più comprensibile e gradevole dal punto di vista del lettore. Si potranno cambiare parole, la forma di certe frasi, inserire chiarimenti o eliminare parti inessenziali: in generale, però, se è stato fatto un buon lavoro preliminare di progettazione, in fase di revisione non sarà necessario riscrivere, eliminare o spostare intere sezioni (sto naturalmente pensando a testi di poche pagine, non a interi volumi).

Questa prassi di scrittura non è certo una mia invenzione, ma si trova in tutti i manuali scolastici. Perché la richiamo in questa sede, parlando del dossier di dati da fornire agli studenti per la prima prova dell'esame di Stato? Perché ho potuto in più occasioni constatare che la grande maggioranza degli studenti che frequentano la scuola superiore e l'università presentano forti carenze soprattutto nelle prime due fasi del processo di scrittura, quelle riguardanti la progettazione. Sembra che essi non siano capaci di giocare con le idee, di visualizzarle mettendole per iscritto, di manipolarle: la loro "pasta sfoglia" testuale ha ben pochi strati, passando da un vago progetto iniziale (che spesso riguarda solo l'attacco o poco più) direttamente alla stesura materiale delle frasi e dei paragrafi. Fornire un insieme di idee su cui lavorare

è un modo di incoraggiarli a intraprendere queste operazioni che sono, allo stesso tempo, linguistiche e cognitive: lo studente che si trova di fronte a una serie di dati, affermazioni, citazioni precise è stimolato a chiedersi in quale ordine possa presentarle, come raggrupparle, collegarle, estenderle. Molto più difficile fare tutto ciò a partire da poche idee e generiche come quelle che uno può richiamare dalla memoria nel giro di qualche decina di minuti.

Sono questi i motivi per cui penso che inserire tra le prove di esame alcune forme di composizione documentata sia una buona occasione per innescare dei cambiamenti nella didattica della scrittura nel triennio della scuola superiore: per preparare gli studenti all'esame non sarà più necessario e sufficiente fare svolgere unicamente dei temi, ma occorrerà stimolarli a lavorare a elaborati che prendano le mosse da dossier di dati. Questo si può sperare che induca dei cambiamenti nel modo di scrivere anche altri testi, compresi quelli non basati su una documentazione fornita: sto pensando ancora ai temi, ma anche alle verifiche scritte delle conoscenze disciplinari.

Per quanto riguarda queste ultime, e in particolare le seconde e terze prove d'esame, il dossier di documentazione dovrebbe essere presente nella memoria dello studente che ha studiato. Tuttavia, in verifiche di questo tipo, spesso ci troviamo di fronte a delle interrogazioni orali messe per iscritto: un argomento si sussegue all'altro senza alcuna pianificazione, aggiunte ed espansioni in ritardo, che portano a ripetizioni, discorsi sospesi e poi ripresi e così via. La terza prova d'esame, che può essere concepita come una verifica scritta delle conoscenze e competenze disciplinari e interdisciplinari, con in più il vincolo di contenere la trattazione entro precisi limiti di lunghezza, è un tipo di scrittura che richie-

de notevoli abilità di pianificazione del testo: per rispondere ai quesiti bisogna infatti sapere scegliere le informazioni più pertinenti e presentarle in un ordine che renda l'esposizione chiara e rigorosa. Un ragazzo esercitato a 'giocare con le idee' sarà in grado di fornire risposte assai migliori di chi non sa fare altro che mettere per iscritto le idee così come gli vengono in mente, senza alcuna elaborazione se non quella, molto faticosa, di dover cancellare e riscrivere interi paragrafi a posteriori, rendendosi conto (quando va bene) di non avere scritto la cosa giusta.

Un gruppo di insegnanti che ha lavorato a fondo sulla terza prova, dopo avere analizzato le risposte prodotte da diversi studenti, ha proprio messo in evidenza come i ragazzi che forniscono le risposte meno soddisfacenti sono quelli che seguono lo schema tradizionale del tema, dell'amplificazione graduale di idee man mano che si presentano, e non sanno invece progettare un testo del tutto particolare e adeguato ai suoi scopi come quello richiesto dalla consegna (Bollini 1999).

Ma sapere scrivere testi a partire da idee precise e circostanziate, dopo averle opportunamente rielaborate in modo logico, non è necessario solo per scrivere buoni elaborati scolastici. All'università vengono richieste sempre più spesso tesine, relazioni, risposte scritte, oltre naturalmente alla tesi di laurea. Nel mondo delle professioni, le capacità di scrittura chiara e rigorosa sono ugualmente fondamentali: stendere relazioni, progetti, descrizioni, note informative non è facile e richiede la capacità di scegliere, raccogliere e ordinare le idee. Anche in questi casi, l'esercizio scolastico della scrittura documentata servirà a preparare gli studenti alla prosecuzione degli studi o all'entrata nel mercato del lavoro.

Ho cercato di dimostrare come una

prova d'esame che richieda di scrivere testi a partire da un dossier di documentazione abbia molte e valide giustificazioni dal punto di vista didattico. Per concludere vorrei ora avanzare alcune osservazioni sulla costruzione del dossier. Il documento già citato del Ministero della Pubblica Istruzione sulla "Redazione di elaborati del tipo saggio breve e articolo di giornale" parla di un "ulteriore apporto di dati e spunti" che verranno forniti allo studente insieme alla consegna sullo svolgimento. Vorrei rimarcare che "dati" e "spunti" non sono la stessa cosa e che il dossier ideale dovrebbe contenere, a mio avviso, più i primi che i secondi.

Mi spiego subito con alcune annotazioni critiche, ma spero costruttive, su esempi di prove di esame prodotti da alcune scuole e allegati al documento ministeriale.

Un Istituto propone la seguente consegna:

*In una società dominata dai mezzi di informazione di massa e facilitata da ritrovati tecnici sempre più nuovi e sofisticati, ha ancora un senso leggere un libro? Perché leggere e come leggere un libro?*

**1.** Esponi le tue considerazioni sotto forma di un saggio breve, illustrandole in modo chiaro e articolato, contenendole entro quattro colonne ed avendo ben chiari il ricevente (esperti del settore o persone che nutrono un qualche interesse per l'argomento) e la collocazione (rivista o pubblicazione autonoma).

**2.** Serviti dei seguenti documenti e di altri di tua conoscenza:  
a. "Gli uomini per lo più non sanno leggere, e per lo più non sanno bene perché leggono. Gli uni vedono nella lettura una via, in gran parte faticosa ma non aggirabile, verso l' "istruzione", e, per quanto leggano, diventano al massimo "istruiti". Gli altri la tengono in concetto di leggero svago con cui ammazzare il tempo; per loro, in sostanza, non importa quel che si legge, basta

che non sia noioso.” (H. Hesse) b. “*Leggere è un atto di conoscenza, ma è ancor di più un momento del riconoscersi; è un cercare, ma ancor di più un essere cercati nella nostra coscienza.*” (G. Pampaloni).

3. Puoi svolgere l'argomento sotto forma di articolo di giornale, collocandolo, a scelta, sul giornale scolastico o sul giornale cittadino, contenendolo in quattro colonne; scegli con cura il fine pratico (informativo, argomentativo o polemico) e lo stile che ti è più congeniale.

Le due citazioni di Hesse e Pampaloni sono degli spunti per lo svolgimento, dei possibili elementi di partenza per una discussione, ma non sono dei dati. Un dossier più completo avrebbe incluso, oltre a questi spunti, anche dei dati statistici sulla lettura in Italia e nel mondo, magari in chiave storica e comparativa. Lo stesso Istituto propone una prova in cui si chiede di comporre un saggio o un articolo sull'odio razziale e in cui, di nuovo, il dossier consiste unicamente di spunti (una canzone di Guccini e una poesia di Brecht), senza fornire dati.

Parlando di scrittura documentata si dovrebbe intendere una scrittura basata su delle informazioni precise e circostanziate: queste non devono essere necessariamente delle statistiche, ma possono essere anche delle citazioni di testi, delle cronologie, delle fonti iconografiche. Ma è importante che di informazioni si tratti: la canzone di Guccini e la poesia di Brecht sono dei pareri sull'odio razziale, non delle informazioni sul fenomeno; lo stesso vale per le citazioni di Hesse e Pampaloni sulla lettura. Se il dossier fosse esclusivamente composto di questo tipo di materiali, solo a fatica si potrebbe applicare la dizione di 'scrittura documentata': certo, meglio scrivere a partire da qualche parere che a partire dal nulla, ma le tracce

rischiano in questo caso di assomigliare fortemente alle tradizionali tracce di temi basate su una o più citazioni.

Per concludere, il nuovo esame di Stato introduce importanti novità nelle prove di accertamento delle abilità linguistiche: oltre alle tracce di tipo A (l'analisi del testo, che non è stata discussa in questa sede), le tracce di tipo B offrono l'opportunità di scrivere a scuola in modo diverso da quanto si è fatto finora. Chiedere di pensare a una collocazione per il testo può parere una modifica di poco conto, ma non lo è: con questa specificazione, infatti, si porta lo studente a considerare la varietà degli stili e dei registri, il problema dell'adeguatezza comunicativa del testo, l'importanza di tenere conto dei suoi destinatari e dei suoi scopi.

In vista di questo tipo di prove d'esame, dunque, gli si insegnerà che i testi non sono tutti uguali e che lo stile accademico-scolastico, con cui ci si rivolge all'insegnante, non è l'unico da padroneggiare al termine degli studi. In secondo luogo, chiedere di scrivere testi a partire da dati e fonti introduce altre modifiche significative nel modo di scrivere: innanzitutto, viene favorita la 'manipolazione delle idee', cioè tutti quei processi linguistico-cognitivi in cui la scrittura implica un "trasformare ciò che si sa" (Bereiter e Scardamalia 1987); inoltre, scrivere tenendo conto di un dossier di dati contribuisce a sviluppare le interrelazioni tra lettura e scrittura, tra l'uso consapevole delle fonti e la loro successiva rielaborazione e riesposizione. Con questo tipo di prove si saldano quindi i due obiettivi fondamentali di un'educazione linguistica a livello avanzato: un'abilità di lettura attiva, capace di usare realmente i testi e farli propri, e un'abilità di scrittura chiara, precisa e ben documentata. ■

#### Note

- 1 Questo modo di vedere le categorie come sfumate, con casi centrali o prototipici e casi periferici o di dubbia assegnazione, è in linea con molte teorie semantiche e cognitive moderne: per una discussione approfondita cfr. Violi 1997.
- 2 Traggio la citazione da un fascicolo sulle definizioni del saggio compilato da M. G. Lo Duca.
- 3 Si veda Pallotti (in corso di stampa); il testo è anche disponibile al sito Internet di Hermes Scuole: <http://www.hermescuole.na.it/hermes/provempi/prime/pallotti1.rtf>

#### Riferimenti bibliografici

- Berardinelli, A. (1996). La forma del saggio. In F. Brioschi e C. Di Girolamo (a cura di), *Manuale di letteratura italiana. Storia per generi e problemi*. IV. Torino, Bollati Boringhieri.
- Bereiter, C. e Scardamalia, M. *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ, Erlbaum. (Tr. it. *Psicologia della composizione scritta*, Firenze, La Nuova Italia, 1995).
- Bollini, P. (a cura di) (1999). *Gruppo di lavoro su terza prova e abilità di sintesi*. Progetto MPI Laboratorio di scrittura, seminario regionale Emilia - Romagna, Ferrara, 24 marzo 1999.
- Eco, U. (1992). *Il secondo diario minimo*. Milano, Bompiani.
- Eco, U. (1997). *Cinque scritti morali*. Milano, Bompiani.
- Pallotti, G. (in corso di stampa). Il saggio documentato: una proposta per la valutazione delle capacità di scrittura nella scuola superiore. In U. Cardinale (a cura di), *Insegnare italiano nella scuola del 2000*. Padova, Unipress.
- Van Dijk, T. (1980). *Macrostructures*. Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Violi, P. (1997). *Significato ed esperienza*. Milano, Bompiani.

di Gabriella Orlandi  
Insegnante

### Il colloquio orale - I parte

#### Il nuovo esame di stato e il colloquio

Questo esame di stato conclusivo è stato concepito in un momento particolare della storia della scuola italiana: siamo in attesa di una riforma che dovrebbe modificare profondamente il sistema formativo italiano mettendolo in linea con i sistemi educativi europei. È stato messo in rilievo da più parti che l'intenzione implicita del nuovo esame è quella di innescare un processo di retroazione. In attesa della riforma, gli elementi di novità che contiene dovrebbero contribuire a riorganizzare a ritroso il sistema formativo della scuola secondaria superiore. Ogni sistema di valutazione produce sempre un effetto di retroazione sulle prestazioni degli studenti, i quali organizzano la loro preparazione in funzione di ciò che verrà verificato, trascurando il resto. Questo processo è conosciuto nella letteratura pedagogica anglosassone come "*backwash effect of evaluation*", effetto risacca della valutazione.

Nell'economia dell'esame di stato il colloquio conserva un peso rilevante: 35 punti, più di qualunque singola prova scritta. La terza prova, su cui si stanno misurando tante scuole italiane, di cui il Ministero ed il Cede stanno fornendo decine e decine di esempi, pesa solamente 15 punti. Il punteggio relativo ai crediti scolastici e formativi somma a 20 punti e quando sarà a regime dovrà condensare dentro di sé i risultati dell'andamento di un triennio. Ogni singola prova scritta, per la quale il candidato ha a disposizione parecchie ore per lo svolgimento, produce solo un punteggio relativamente basso. Il colloquio, che presumibilmente si consumerà nel giro di 45 minuti o un'ora al massimo, contribuirà per più di un terzo al punteggio totale. Che cosa tale peso rivela

delle intenzioni del legislatore?

Vediamo di esaminare alcuni degli elementi di novità. L'accento sulle conoscenze, competenze e capacità porta con sé una valenza europea. In tutta Europa si sta cercando di rendere confrontabili le certificazioni delle competenze in uscita dai vari corsi di studi. Il termine competenza viene mutuato dall'inglese "*competence*" e vede come interpretazione più accreditata quella di "*skill in context*", abilità in contesto. Nell'articolo 1 del Regolamento, fra le finalità dell'esame di stato, si parla di accertamento di "conoscenze generali e specifiche, *competenze, in quanto possesso di abilità, anche di genere applicativo e capacità elaborative, logiche e critiche acquisite*". Le abilità per trasformarsi in competenze devono trovare un contesto applicativo. Ma quale è il contesto applicativo in cui tale competenza possono venire dimostrate all'interno dell'esame di stato e, in particolare, del colloquio? Pare che il contesto debba essere quello degli argomenti pluridisciplinari. Anche questo è un elemento di novità che è fortemente sottolineato anche nel cosiddetto Biennio dell'autonomia, anticipazione della riforma, attualmente in sperimentazione in 166 scuole italiane. Il colloquio e, in egual misura, la terza prova ***richiedono che la programmazione didattica venga riorganizzata mediante l'introduzione di moduli pluridisciplinari***, che dovrebbero permettere agli studenti l'occasione di utilizzare e integrare le loro conoscenze in un contesto più allargato, che superi lo specifico disciplinare.

La presentazione del documento del 15 maggio, l'eliminazione del giudizio d'ammissione, la trasparenza degli itinerari deliberativi, l'attribuzione di punteggi ai crediti

e alle varie prove dello studente sono tutti elementi che contribuiscono a mettere questo esame in linea con i sistemi di valutazione europei: l'enfasi sarà sulle prestazioni degli studenti (le "*performances*" di anglosassone tradizione), sulla dimostrazione del possesso di conoscenze, competenze e capacità, e non sulla dimostrazione di maturità degli stessi, come in passato avveniva, con implicite valutazioni sulla persona, che un esame non dovrebbe sollecitare. L'esame, pertanto, dovrebbe risolversi nel rapporto dinamico fra "*competence*" e "*performance*", fra "competenza" e "prestazione", perché una competenza è difficilmente verificabile se non passa attraverso la fase della prestazione.

#### La specificità dell'orale

Ma quali conoscenze, competenze e capacità permette di rivelare il colloquio orale diversamente da una prestazione scritta? Nella prassi didattica, fra orale e scritto, si tende ad attribuire maggiore importanza allo scritto. L'atteggiamento prevalente nella scuola secondaria è di dare per scontata l'acquisizione di una competenza orale, che uno studente dovrebbe o avrebbe dovuto costruirsi da sé, e di dedicare maggiori sforzi all'acquisizione di una competenza scritta. Ovviamente con le dovute eccezioni. Se costruire una competenza orale è difficilissimo, altrettanto difficile è procedere ad una valutazione delle competenze orali. La valutazione delle competenze scritte è stata, invece, oggetto in questi ultimi anni di reiterata attenzione, vedi tutta la letteratura esistente su prove strutturate o semi-strutturate. Ma dal punto di vista della riflessione teorica sulla lingua, la maggioranza, se non la totalità dei linguisti, oggi riconosce la ***priorità***

della lingua parlata sulla lingua scritta ed elenca tutta una serie di ragioni. A tale riguardo, Carla Bazzanella, in *Le facce del parlare - Un approccio pragmatico all'italiano parlato*, La Nuova Italia 1994, ne elenca cinque:

1. dal punto di vista *filogenetico*: storicamente la lingua parlata precede quella scritta;
2. dal punto di vista *ontogenetico*: l'acquisizione dell'orale da parte del bambino si realizza prima di quella dello scritto;
3. dal punto di vista *della prassi*: la comunicazione si effettua principalmente per mezzo dell'articolazione fonica;
4. dal punto di vista *socioculturale*: l'orale, più dello scritto, evidenzia l'organizzazione e l'interazione sociale e culturale;
5. dal punto di vista *interno*: la lingua parlata dispone di mezzi paralinguistici solo parzialmente trasferibili nella lingua scritta.

Dobbiamo pensare che nelle intenzioni del legislatore italiano il peso dato al colloquio orale rifletta questa serie di ragioni sulla priorità dell'orale rispetto allo scritto? Non è dato saperlo.

Tornando alla *tradizione scolastica italiana*, a onor del vero, **gli orali hanno sempre avuto un peso importante**. I nostri esami universitari sono in gran parte orali; le interrogazioni scandiscono la vita dei nostri studenti da sempre. Vale la pena ricordare che in altri paesi europei non è così. In Inghilterra gli esami sono solo scritti e anche le verifiche formative tendono ad essere scritte. Probabilmente il legislatore avrà da una parte voluto intenzionalmente conservare la tradizione tutta italiana dell'esame orale e delle interrogazioni, dall'altra potremmo avanzare l'ipotesi che abbia voluto tenere presente anche il dibattito teorico sulla priorità del parlato sullo scritto.

Ma quali sono i tratti caratteristici della lingua parlata e di quella scritta? Carla Bazzanella, nell'opera citata più sopra, elenca alcuni tratti situazionali tipici della lingua parlata, che possono contribuire ad illuminare le differenze fra parlato e scritto.

1. scarsa pianificazione
2. impossibilità di cancellazione

3. non permanenza
  4. incidenza della prosodia e ricorso a mezzi paralinguistici
  5. possibilità di feed-back.
- Vediamo di esaminarli uno ad uno alla luce dei riflessi che potrebbero avere sulle prestazioni all'interno di un esame.

1. *Scarsa pianificazione*. Si parla anche di micro-pianificazione dell'orale, perché anche in presenza di una scaletta, una parte di esso sfugge sempre al controllo del soggetto. Gli scritti, invece, offrono la possibilità di una pianificazione, di una stesura pensata ed organizzata, coerente e coesa.

2. *Non permanenza*. L'orale non lascia tracce, se non ricordi nella mente di un ascoltatore. Una commissione che, alla fine di un colloquio, debba procedere ad una valutazione, può fare appello solo alla memoria. Questa caratteristica dovrebbe suggerire l'opportunità di prendere appunti durante una prestazione orale di un esame, nell'impossibilità di una registrazione o di una ripresa video. Lo scritto, invece, offre ad un valutatore la possibilità di essere riletto, analizzato e soppesato.

3. *Impossibilità di cancellazione*. Nell'orale quanto viene detto non può essere cancellato. Si può solo modificare quanto è già stato detto. Possono esserci degli aggiustamenti progressivi, cumulabili, stratificabili, ma non cancellabili. Questa caratteristica rende l'orale un'impresa rischiosa. L'orale è in un certo senso un "work in progress", è una prestazione in divenire, dinamica, mentre lo scritto ha caratteristiche statiche. La prova scritta, una volta consegnata, è immutabile. Questa sua caratteristica la rende un documento con valore legale. L'orale, invece, è frutto di una negoziazione progressiva, di una concertazione con l'interlocutore.

4. *Incidenza della prosodia e ricorso a mezzi paralinguistici*. Nello scritto gli elementi prosodici e paralinguistici non hanno incidenza, nell'orale hanno un'enorme incidenza. Uno studente che acquisisca consapevolezza sull'incidenza di questi elementi nella comunicazione orale, avrà la possibilità di controllarli e gestirli meglio per rendere più efficace la sua prestazione.

5. *Possibilità di feed-back*. L'orale ha la necessità di un interlocutore, lo scritto di un lettore, ma mentre nell'orale l'interlocutore procura un feed-back

immediato, nello scritto il lettore fornirà un feed-back differito rispetto al tempo dell'esecuzione. Nello scritto lo studente si confronta con uno stimolo scritto, nell'orale si confronta con persone. Nello scritto lo studente è solo davanti alla pagina, nell'orale lo studente è immerso in un contesto sociale. La prestazione orale è modificata dal feed-back degli astanti, che può essere facilitante o ostacolante. Un sorriso, un cenno di assenso incoraggiano a proseguire, un aggrottarsi di ciglia o una espressione impenetrabile possono bloccare la comunicazione.

Entrambe le tipologie di prove, quelle scritte e quella orale, possono creare delle ansie. L'ansia dello scritto è data dalla solitudine. Lo studente è solo davanti alla pagina. Cerca di ovviare allo stato di solitudine comunicando coi compagni. Lo scritto ha maggiori punti di contatto con la dimensione *intrapersonale* dell'individuo, ha a che fare con l'organizzazione interna del pensiero. Coloro che hanno uno stile cognitivo indipendente dal campo (*field-independent*) saranno più avvantaggiati. Coloro che sono più dipendenti dal contesto e soprattutto dalle relazioni avranno maggiori difficoltà.

L'ansia dell'orale è data dalla necessità di rispondere ad uno stimolo in tempi rapidi. È penalizzato chi ha bisogno di riflessione, di organizzazione pensata del proprio intervento. È più avvantaggiato chi ha uno stile cognitivo più dipendente dal campo delle relazioni. L'orale ha maggiori punti di contatto con la dimensione *interpersonale* ed è ovviamente condizionato da sentimenti, emozioni, stati d'animo, che giocano un ruolo a volte determinante.

### Analisi del Regolamento: le tre fasi del colloquio

L'articolo 4 del Regolamento riguarda il contenuto e l'esito dell'esame. Il comma 5, incentrato sul colloquio, recita:

"Il colloquio tende ad accertare la

padronanza della lingua, la capacità di utilizzare le conoscenze acquisite e di collegarle nell'argomentazione e di discutere ed approfondire sotto vari profili i diversi argomenti. Esso si svolge su argomenti pluridisciplinari attinenti ai programmi e al lavoro didattico dell'ultimo anno di corso."

Se il colloquio, in primo luogo, intende accertare la padronanza della lingua, in secondo luogo la capacità dello studente di utilizzare e collegare le conoscenze e in terzo luogo la capacità di discutere ed approfondire i vari argomenti, e che questi siano di tipo pluridisciplinare, **non sembra che scopo del colloquio sia quello di accertare il possesso delle conoscenze disciplinari**, oggetto di verifiche nel corso dell'anno scolastico. **Allo studente è richiesto di dimostrare la capacità di dominare un contesto pluridisciplinare, di "navigare" al suo interno operando delle connessioni e di aprire delle "finestre"** di approfondimento, dimostrando disponibilità alla discussione delle stesse. Il colloquio viene a configurarsi, per rimanere all'interno di questa metafora, come una sorta di "ipertesto" costruito sui programmi e il lavoro didattico dell'ultimo anno di corso, il cui grado di "interattività" è dato dalle competenze dello studente di operare al suo interno.

L'articolo 5 del Regolamento fissa le norme per lo svolgimento delle prove e il comma 7 tratta in particolare del colloquio.

*" Il colloquio ha inizio con un argomento o con la presentazione di esperienze di ricerca e di progetto, anche in forma multimediale, scelti dal candidato. Esso prosegue su argomenti proposti al candidato a norma dell'art. 8, comma 5. Gli argomenti possono essere introdotti mediante la proposta di un testo, di un documento, di un progetto o di altra indicazione di cui il candidato individua le componenti culturali, discutendole. Nel corso del collo-*

*quio deve essere assicurata la possibilità di discutere gli elaborati relativi alle prove scritte."*

Sembra evidente che lo svolgimento del colloquio preveda la suddivisione in tre fasi:

- I fase:
  - argomento a scelta / ricerca / progetto
- II fase:
  - argomenti proposti dalla commissione
- III fase:
  - discussione elaborati

Ciò che emerge è che la commissione deve pianificare la propria attività e che il colloquio deve essere condotto in maniera **strutturata**. Passiamo in rassegna le tre fasi del colloquio ed i problemi che sollevano.

*I fase.* In questa prima fase, l'iniziativa è lasciata allo studente, il quale si propone come "esperto" dell'argomento/ricerca/progetto che intende presentare. Nel caso che abbia presentato una relazione o tesina scritta, è opportuno che la commissione ne prenda visione con un certo anticipo, presumibilmente nei due giorni che intercorrono fra la pubblicazione degli esiti delle prove scritte e l'inizio delle prove orali. Non è che la commissione debba procedere ad una valutazione della ricerca o tesina scritta, ma può essere orientata a prefigurarsi degli agganci pluridisciplinari per la seconda fase del colloquio. Inoltre, non è detto che l'argomento riguardi una disciplina rappresentata da un commissario o membro della commissione. Questa eventualità deve essere contemplata nell'elaborazione degli indicatori per la valutazione del colloquio. In altri termini, nel caso non sia presente un commissario "esperto" dell'argomento proposto dal candidato, in grado di interagire sul piano dei contenuti, che cosa si andrà a valutare? Questo sarà uno dei problemi di cui la commissione dovrà farsi carico.

Questa prima fase del colloquio offre al candidato un'occasione preziosa di pianificazione del suo intervento orale, sia dal punto di vista della presentazione dei contenuti, sia dal punto di vista della presentazione orale, che può organizzare con impiego di sussidi multimediali, spaziando da lucidi con lavagna luminosa all'uso di

*PowerPoint*. In questa fase può esserci davvero un rovesciamento della prospettiva tradizionale dell'esame, con lo studente in balia di una commissione; **il candidato può porsi come reale protagonista**, gestendo in maniera auto-centrata questo momento cruciale del suo percorso formativo, preoccupandosi di dare chiara dimostrazione delle sue competenze e capacità. Una commissione che abbia a cuore la centralità dell'alunno, in coerenza con le finalità dell'esame, darà il giusto peso a questa fase del colloquio.

*II fase.* Questa seconda fase potrebbe ricalcare le orme del vecchio esame di maturità, ma il regolamento introduce due novità, che ne modificano la natura. Gli argomenti proposti dalla commissione devono essere in prima istanza pluridisciplinari e, in secondo luogo, *possono essere introdotti mediante la proposta di un testo di un documento, di un progetto o di altra indicazione di cui il candidato individua le componenti culturali, discutendole*. La commissione dovrà pertanto predisporre dei testi, documenti, fotografie, grafici, tabelle o altro da cui partire per proseguire il colloquio. È opportuno che questi documenti-stimolo siano rilevanti e significativi e offrano la possibilità di collegamenti a diverse discipline.

Può essere utile interrogarsi sull'introduzione di queste due novità. L'accento sulla pluridisciplinarietà è sicuramente un modo per contrastare la prassi corrente di una programmazione condotta per compartimenti disciplinari, che riflette l'idea di un sapere frammentato, diviso, non integrato. È anche un modo per indurre i docenti finalmente a confrontarsi, **a negoziare e concertare la loro proposta formativa**, accordandosi sulle competenze da raggiungere, disciplinari e trasversali.

Per quanto riguarda la seconda novità, quella dei documenti-stimolo, si potrebbe tentare un'ipotesi di interpretazione. La classica interrogazione contiene in sé un vizio di forma, in quanto il docente fa una domanda di cui conosce già la risposta, implicitamente chiedendo allo studente di cercare di indovinare la risposta che il docente ha in testa. Una domanda 'autentica' presuppone che ci sia un vuoto da colmare, il cosiddetto *infor-*

*mation gap.* Quelle delle interrogazione sono, da un certo punto di vista, delle false domande. Sono solo dei pretesti per indurre lo studente a inseguire i processi e i contenuti mentali dell'insegnante. Come sottrarre quindi un candidato alla tirannia di un tale sistema, offrendogli nel contempo l'opportunità di dimostrare le sue capacità e competenze? I documenti-stimolo potrebbero essere degli "oggetti" su cui il candidato è chiamato a pronunciarsi, senza dover aderire e adeguarsi a richieste "soggettive", formulate tramite domande.

*III fase.* La discussione degli elaborati deve essere garantita nel corso del colloquio, non necessariamente alla fine dello stesso. Essendo stati pubblicati gli esiti delle prove scritte, espressi con un punteggio complessivo, è facoltà del candidato richiedere alla commissione di conoscere il punteggio attribuito alle singole prove (vedi O.M.n°

38 - Art. 15 - comma 7). Nel corso di tale discussione può essere utile offrire al candidato l'opportunità di motivare le scelte compiute, qualora queste non emergano chiare dalla prova stessa. Buona norma sarebbe anche quella di **valorizzare** gli aspetti positivi e non di focalizzarsi solamente sugli errori.

### Strutturazione del colloquio: ponderazione e misurazione

Nei due giorni che intercorrono fra la pubblicazione degli esiti delle prove scritte e l'inizio dei colloqui, la commissione può completare l'esame dei fascicoli e dei curricoli dei candidati in prosecuzione dei lavori iniziati nella riunione preliminare. La commissione può, inoltre, esaminare i lavori presentati dai candidati e finalizzati all'avvio del colloquio (vedi O.M.n° 38 - Art.12

-comma 10).

Nel medesimo tempo è bene che la commissione prenda accordi su come strutturare il colloquio e, in particolare, decida:

- quanto tempo dedicare ad ogni fase del colloquio;
- quale punteggio attribuire ad ogni fase;
- una griglia analitica di osservazione-misurazione con indicatori.

Proponiamo qui di seguito una scheda che è stata elaborata da un gruppo di docenti di discipline diverse nell'ambito di un corso di aggiornamento tenutosi a Grosseto nel mese di marzo 1999 e dedicato al colloquio d'esame. La scheda è da intendersi come un suggerimento volto a dare un contributo alla strutturazione del colloquio. (Tabella 1)

**Tabella 1. SCHEDA DI OSSERVAZIONE /MISURAZIONE DEL COLLOQUIO**

CANDIDATO .....

CLASSE .....

<i>Fasi</i>	<i>Indicatori</i>	<i>Punteggi</i>	<i>Tempi</i>
Argomento a scelta del candidato	Padronanza linguistica <input type="checkbox"/> Linguaggio appropriato <input type="checkbox"/> Registro adeguato  Presentazione dei contenuti <input type="checkbox"/> Esposizione chiara e organica <input type="checkbox"/> Efficacia comunicativa  Organizzazione dei contenuti <input type="checkbox"/> Strutturazione per punti essenziali <input type="checkbox"/> Coerenza interna  Chiarimenti e collegamenti <input type="checkbox"/> Esplicitazione dei processi <input type="checkbox"/> Collegamenti indotti <input type="checkbox"/> Collegamenti autonomi	1-10/15	10-20 minuti
Argomenti proposti dalla commissione	Padronanza linguistica <input type="checkbox"/> Proprietà di linguaggio <input type="checkbox"/> Microlingue settoriali  Capacità di operare collegamenti intra e pluridisciplinari <input type="checkbox"/> Collegamenti indotti <input type="checkbox"/> Collegamenti autonomi  Capacità di argomentare <input type="checkbox"/> Discussione <input type="checkbox"/> Valutazione  Capacità di approfondire <input type="checkbox"/> Analisi <input type="checkbox"/> Sintesi	1-15/20	20-25 minuti
Discussione elaborati	Approfondimenti/chiarimenti	da 1 a 5	10 minuti

Punteggio totale: ...../35

Tempo totale: .....45 minuti

di Paolo Baroni  
Insegnante

## Il colloquio orale - II parte

### Le competenze richieste dal nuovo esame

L'esame della legge per la riforma degli esami di stato e del Regolamento attuativo ci consente di coglierne una esigenza di fondo: quella di rendere più sicura, completa e attendibile la valutazione della preparazione dei candidati. Lo si deduce dalla lettura delle finalità e dalle operazioni richieste nelle diverse prove di verifica e del colloquio, dal riconoscimento di crediti scolastici e formativi, dall'introduzione di un nuovo sistema di attribuzione dei punteggi, dalla insistenza con cui ritornano concetti quali: capacità logiche e competenze, pluridisciplinarietà, certificazione, padronanza delle conoscenze e capacità di creare collegamenti fra loro, ecc.

Ci sembra che tra i principi ispiratori

ci sia quindi:

- un'idea di *formazione* nuova per la scuola italiana, basata sul definitivo superamento del nozionismo e dell'enciclopedismo, sulla acquisizione dei nuclei fondanti delle diverse discipline, sul possesso di un "sapere" e "saper fare" essenziale flessibile e trasversale;
- la centralità dell'alunno: protagonista e non solo destinatario del processo formativo;
- l'individuazione di tecniche di verifica in grado di far emergere quei comportamenti culturali che possono essere osservati, valutati e certificati come conoscenze, competenze e capacità acquisite dall'alunno.

Il semplice elenco (riassunto nella *tabella 1*) delle operazioni che vengono richieste ai candidati dal complesso delle prove d'esame, conferma questa scelta di fondo per la

scuola del domani: le conoscenze, le competenze e le capacità che un ipotetico candidato ideale dovrebbe possedere per svolgere al meglio tutte le prove sono veramente numerose, varie, complesse e spaziano dalla padronanza della lingua nella prassi comunicativa orale e scritta, alle competenze proprie del sapere storico, dai saperi specifici delle discipline dell'indirizzo di studio alle competenze di diagnosi su casi e problemi, dalla capacità di progettare, svolgere, documentare un lavoro di ricerca all'uso delle risorse multimediali. Indubbiamente emerge un profilo formativo di alto livello. Non si può negare che sia questa la dotazione culturale indispensabile per accedere con buone possibilità di successo alla formazione universitaria o per inserirsi nel mondo del lavoro; ma è altrettanto difficile credere che, oggi,

**Tabella 1. Alcune delle competenze e capacità richieste ai candidati del Nuovo Esame di Stato**

operazioni richieste	in quale prova	conoscenze, competenze e capacità implicate
<ul style="list-style-type: none"> <li>- comprensione del testo</li> <li>- interpretazione</li> <li>- contestualizzazione</li> <li>- analisi della struttura formale del testo</li> <li>- stesura di commento personale</li> <li>- produzione di un testo (saggio breve, articolo di giornale, ecc)</li> <li>- inserimento del testo in un contesto comunicativo dato (individuazione di scopo e destinatario della comunicazione)</li> <li>- argomentazione delle tesi affrontate</li> <li>- svolgimento di un tema sulle vicende storiche studiate</li> <li>- interpretazione e commento di situazioni o fenomeni storici</li> <li>- uso di un lessico di tipo storiografico</li> <li>- conoscenza adeguata degli aspetti fondamentali del dibattito culturale sulla questione proposta e affrontata</li> <li>- sviluppo critico delle questioni affrontate</li> <li>- autonomia di giudizio critico</li> </ul>	I prova	<ul style="list-style-type: none"> <li>- padronanza della lingua nella prassi comunicativa (pertinenza, coerenza, coesione, correttezza, proprietà lessicale, chiarezza)</li> <li>- capacità espressive e creative</li> <li>- capacità critiche</li> <li>- capacità logico linguistiche</li> <li>- competenza comunicativa nella lettura e produzione di testi scritti (schemi di sintesi, metatesti, saggi brevi, commenti, articoli di giornale, ...)</li> <li>- competenza nell'uso di operatori del sapere storico (tematici, temporali, di classificazione, di comunicazione)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- possesso di conoscenze e competenze specifiche del corso di studi frequentato</li> <li>- analisi e scomposizione di problemi e questioni di tipo pluridisciplinare</li> <li>- trattazione sintetica</li> <li>- applicazione delle proprie conoscenze alla soluzione di problemi</li> <li>- analisi di casi</li> <li>- progettazione</li> </ul>	II prova  III prova	<ul style="list-style-type: none"> <li>- saperi essenziali delle discipline</li> <li>- problem posing</li> <li>- problem solving</li> <li>- analisi di casi</li> <li>- progettazione - sintesi</li> <li>- uso della seconda lingua</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- progettazione organizzazione e documentazione di una ricerca</li> <li>- presentazione (orale e/o multimediale) di approfondimenti, ricerche, tesine, prodotti</li> <li>- discussione</li> <li>- utilizzo delle conoscenze acquisite</li> <li>- collegamenti interdisciplinari</li> </ul>	Colloquio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- progettazione, organizzazione e svolgimento di ricerca</li> <li>- documentazione</li> <li>- comunicazione orale</li> <li>- uso delle risorse multimediali</li> </ul>

la scuola superiore sappia preparare candidati di questo livello.

### **Nodi critici : innovazione e prassi didattica tradizionale**

Quanto è distante la scuola di oggi dalla scuola che il Nuovo Esame di Stato presuppone e prefigura?

In primo luogo, se oggi l'insegnamento negli istituti superiori resta prevalentemente disciplinare, il nuovo esame richiede prestazioni che implicano una programmazione e una attività didattica pluridisciplinare. Le **competenze** che vengono richieste sono di tipo **trasversale**, non sono cioè legate ad una disciplina particolare; la loro natura "trasferibile" presuppone una concezione del sapere fortemente interrelata e una **didattica di tipo operativo** difficilmente attuabile in un ambiente di separazione disciplinare. Quando e dove, se non in Istituti che aderiscono a sperimentazioni particolari - come ad esempio il Biennio dell'autonomia - gli insegnanti di diverse discipline programmano abitualmente moduli centrati su macroargomenti comuni e finalizzati a ben precise competenze trasversali, li svolgono e li verificano insieme, magari anche con colloqui pluridisciplinari? Eppure è questo, ad esempio, che la nuova prova orale richiede: **sarebbe ben strano se quanto richiesto da un esame finale non fosse praticato nel corso del processo di apprendimento.**

In secondo luogo, se oggi le verifiche orali sono ancora molto usate (ad esempio nelle interrogazioni o nelle relazioni in classe), è anche vero che restano molti dubbi sulla loro validità, per la forte soggettività in cui sono immerse. E allora con un salto logico, e pedagogico, vengono usate lo stesso per verificare il possesso di contenuti ma sono messe in secondo piano nelle situazioni di esame, rispetto alla attendibilità delle prove scritte, rimuovendo così il problema e la necessità di un adeguato curriculum di formazione per questo tipo di competenze, come viene fatto per la competenza nello scritto. **Il nuovo esame tuttavia impone questo ripensamento**, perché attribuendo un punteggio così alto alla prova orale, invita ad affrontarne la problematica relativamente alla situazione comuni-

cativa, alle funzioni e alle condizioni di attendibilità.

Per quanto riguarda il primo dei "nodi" individuati è forse opportuno un chiarimento: molti docenti sono preoccupati quanto sentono il termine "pluridisciplinare", e immaginano quegli esami un po' ridicoli che capitavano negli anni passati, quando, per non frammentare il colloquio, si proponevano pretestuosi ed estemporanei collegamenti tra le discipline, con il risultato di disorientare ancora di più il candidato. Il Regolamento, definendo l'oggetto del colloquio, parla di "argomenti di interesse pluridisciplinare" (o multidisciplinare). Attraverso di essi, crediamo, si intende sollecitare prestazioni per fornire le quali occorra mobilitare conoscenze e competenze acquisite nell'ambito dello studio di un certo numero di discipline. L'aggregazione tra le discipline è estrinseca, non intrinseca e funzionale alla risoluzione di problemi (come nelle prove interdisciplinari): quindi le discipline mantengono il loro specifico statuto disciplinare, che è legittimo e coerente esplorare durante l'esame purché si resti nell'ambito dei saperi essenziali (non accessori o secondari), per non cadere nell'accertamento analitico dei contenuti, già verificati durante l'anno scolastico. Ricordiamo a questo proposito che il Regolamento non parla di argomenti interdisciplinari o transdisciplinari, termini che implicano una minore visibilità delle discipline (*Si veda "Glossario"*).

### **Le problematiche delle verifiche orali**

Per quanto riguarda il secondo "nodo", pensiamo sia possibile affrontarlo con una riflessione su **quanto la scuola fa** nella prassi tradizionale e **quanto invece potrebbe fare** per perseguire in maniera coerente quelle abilità e competenze che non solo il nuovo colloquio d'esame richiede, ma anche il tanto citato *Libro Bianco* della Commissione Europea, o i settori più avanzati del mondo del lavoro. Questa riflessione ci sembra altresì utile per mettere in grado i prossimi commissari di condurre un colloquio in maniera corretta ed efficace.

La scuola fino a ieri ha preparato gli studenti a queste competenze preva-

lentemente attraverso la pratica della verifica orale, sia nella forma dell'interrogazione - intervista, incalzante e analitica, che nella forma della interrogazione - dialogo, più accogliente e "democratica". Ma è l'esperienza di tutti quella di considerare più attendibili e "oggettive" le prove scritte, più o meno strutturate. Quali sono dunque le critiche più severe alla prova di verifica orale dell'esame? Proviamo a riassumerle:

- la diversità delle domande-stimolo fatte agli studenti non consente di valutare le risposte con un criterio certo di riferimento e di comparazione;
- le domande poste non rappresentano un campione adeguato della materia;
- le componenti emotive, accentuate dalla particolare situazione d'esame, sono presenti in modo massiccio e inevitabilmente complicano la comunicazione;
- se si susseguono diversi esaminatori è difficile che si trovino d'accordo sul livello di significatività di domande e risposte e sui percorsi di indagine;
- un eloquio più o meno sciolto e naturale influenza la comunicazione e rende difficoltosa la valutazione del sapere appreso.

Questa diffusa diffidenza verso **l'interrogazione** nasce dalla sua ambiguità di fondo: è un' **interazione comunicativa che sembra contraddire i principi stessi della comunicazione**. In primo luogo, si chiede non per conoscere ciò che non si sa, ma per verificare la coincidenza con quello che ci conferma nel nostro sapere e che abbiamo precedentemente "autorizzato". In secondo luogo, gli attori si atteggiavano a partner conversazionali mentre, in realtà, uno ha il ruolo di giudice dell'altro: l'interesse che viene mostrato, la disponibilità alla ricerca comune intorno a un tema, l'apertura al dialogo e alla discussione è funzionale all'emissione di una sentenza che è in mano ad uno solo dei partner.

L'interrogazione è anche una pratica ibrida dove si sovrappongono diverse funzioni e competenze che sarebbe opportuno considerare separatamente (*tabella 2*).

Dobbiamo chiederci a quale scopo interroghiamo, e selezionare in base a ciò funzioni e componenti dell'inter-

## Dossier nuovi esami di stato

**Tabella 2. Interrogazione**

<i>funzioni</i>	<i>competenze implicite</i>
verifica di studio - di ciò che lo studente sa o sa fare - di ciò che l'insegnante ha insegnato	- sa studiare, capire la lezione, memorizzare i dati, selezionare le informazioni, stabilire collegamenti fra informazioni - sa derivare le domande dalle unità esplicative (lezioni, libri di testo, ...)
esercizio di abilità linguistiche - linguistico testuale (comprensione/ produzione di un discorso/testo) - rielaborazione, riuso - analisi e sintesi	- sa comprendere le domande, produrre risposte coerenti, usare un lessico specifico - sa scomporre le domande complesse, identificare il focus della domanda complessa, comprendere la logica di una sequenza di domande semplici - sa creare una gerarchia tra le risposte
interazione - capacità sociale/psicologica di interagire con l'altro (insegnante o studente)	- sa stabilire un rapporto cordiale con l'interlocutore - sa mostrare attenzione (anche se scarso interesse) verso l'argomento, le parole dell'interlocutore e l'evento in corso (l'interrogazione) - sa conservare l'attenzione a prescindere dai risultati parziali (dopo le prime domande) - sa attivare la funzione di feedback

rogazione. Ci accorgeremo che per verificare certi contenuti, un certo tipo di sapere, sono più funzionali altri tipi di prove; ma se adottiamo questa modalità, occorre tener conto che

un'interazione comunicativa diretta introduce fattori emotivi e implica abilità complesse, quali quelle linguistiche e relazionali, che hanno una forte variabilità soggettiva e che non

sempre è possibile controllare o costruire in tempi brevi. Risulta quindi **determinante la capacità dell'esperto** (cioè, di chi interroga) di:

- stabilire un rapporto cordiale con l'interlocutore, mostrando attenzione all'argomento e partecipazione all'evento in corso (l'interrogazione);
- pianificare le domande rispetto alla loro tipologia, e quindi distinguere quelle a risposta semplice (sì/no), da quelle a risposta complessa (relative a semplici conoscenze, a spiegazioni, a scomposizioni analitiche o a operazioni di sintesi);
- aspettare la risposta dello studente;
- progettare sequenze di domande semplici, nel caso sia necessario semplificare la complessità;
- proporre ricapitolazioni o sintesi per recuperare il senso della domanda complessa originaria;
- adottare strategie comunicative per facilitare lo studente nel chiarimento del proprio ragionamento e nell'esposizione.

Sofferamoci in modo particolare su quest'ultimo punto.

**Tabella 3 - Glossario**

Disciplinare	Ciò che si insegna o si impara entro una aggregazione empirica di contenuti che nella tradizione scolastica è venuta configurandosi come materia affidata alla responsabilità di un docente.
Prova Disciplinare	In relazione agli esami, una prova si dice disciplinare quando per adempiere alle consegne in essa contenute occorre fare prevalente ricorso alle conoscenze e competenze acquisite in un solo ambito di insegnamento.
Multidisciplinare (pluridisciplinare)	Una aggregazione di competenze più ampia, a comporre la quale intervengono competenze la cui acquisizione o il cui insegnamento fanno capo ad un certo numero di materie; si effettua sulla base di un criterio estrinseco (ad es. se ci si occupa del Novecento, se ne può considerare la storia politica, quella economica, la letteratura, ecc.)
Prova Multidisciplinare (pluridisciplinare)	Una prova a carattere pluridisciplinare è una prova capace di sollecitare prestazioni per fornire le quali occorra mobilitare conoscenze e competenze acquisite nell'ambito dello studio di un certo numero di discipline
Interdisciplinare	È una aggregazione di competenze che deriva dalla esigenza di risolvere un problema. Il criterio di aggregazione è intrinseco, per il fatto che attorno al problema si organizzano conoscenze che hanno origini diverse, ma fra le quali deve stabilirsi una relazione funzionale alla risoluzione del problema stesso. (ad es. la capacità di comprensione della lettura: conferire significato ad un testo vuol dire riversare in esso l'insieme delle competenze di cui si dispone)
Transdisciplinare	È una aggregazione di competenze che, stabilizzandosi, dà origine alla individuazione di una nuova area disciplinare (ad es. la docimologia: settore della conoscenza a comporre il quale hanno concorso elementi originariamente compresi nella didattica, nella psicologia, nella statistica, ecc.)

Liberamente tratto da

CEDE Osservatorio Nazionale sugli Esami di Stato, *Scaffale - Le parole degli esami*, di Benedetto Vertecchi

Per facilitare lo studente nella situazione di interrogazione si può ricorrere a due tipi di interventi: diretti o indiretti.

Con quelli del primo tipo, nel momento in cui lo studente sbaglia, si disorienta, si mostra incerto o si blocca, si cerca di aiutarlo a precisare il suo pensiero ponendogli domande aperte (“cerca di spiegare in che modo ...”), chiuse (“perché Marinetti è considerato il .....?”), a completamento (“il Futurismo è un movimento ..... che sostiene....”). Si interviene portando avanti in qualche modo quello che riteniamo sia il percorso che sta seguendo il nostro interlocutore; ci sostituiamo a lui con un intervento “invasivo” a fin di bene, ma che a volte rischia di bloccare ulteriormente la comunicazione entro gli schemi impliciti nella formulazione della domanda stessa.

Nel secondo caso ci limitiamo a ricapitolare con le sue parole, o con una parafrasi, quanto ha detto, oppure rispecchiamo a eco le sue ultime affermazioni, restituendogli le per invitarlo implicitamente a riformularle meglio per la sua (e nostra) chiarezza: sono interventi “non invasivi” che sembra abbiano l’effetto di ottenere il fluire della comunicazione in modo più efficace e autentico, senza gli spaesamenti e le deformazioni che potrebbero sorgere dall’intrusione di una logica diversa nel suo ragionamento (dove ci intromettiamo per fargli dire quello che in fondo noi abbiamo in testa, o “vorremmo” che lui dicesse).

### La conduzione del colloquio

La prova orale del Nuovo Esame di Stato *non è un’interrogazione* ma un colloquio. L’interrogazione è infatti appropriata per l’accertamento disciplinare, ma questo è già stato fatto durante l’anno scolastico, ed ha avuto il suo esito visibile nel punteggio accreditato. Il colloquio non è quindi un’indagine approfondita in forma di “intervista” disciplinare, ma un dialogo, una co-costruzione (a due o più voci) di un testo orale, che si sviluppa, come abbiamo visto, in tre fasi.

Nella prima fase si ribaltano i ruoli tradizionali (docente = esperto, studente = inesperto): è lo studente che presenta una sua riflessione, una sua ricerca, un suo progetto, che ha

approfondito e su cui si è documentato. La commissione lo deve attentamente ascoltare, pur sapendo che non sarà in condizione, molte volte, di valutare in modo rigoroso i contenuti che vengono presentati, perché questo avrebbe richiesto alla commissione tempi e modalità che la legge non le riconosce. Come può allora la commissione valutare qualcosa di cui non è “esperta”? Occorre mettersi dal punto di vista di chi acquisisce conoscenze, come si fa quando per lavoro o per interesse personale, ci accostiamo ad un interlocutore per apprendere: valutiamo cioè la significatività del tema e degli argomenti proposti, la capacità che ha di costruire per noi una mappa di relazione fra i dati, i fatti, le analisi presentate, la chiarezza e l’efficacia della sua comunicazione (se siamo stati capaci di un ascolto cordiale, attento, attivo e partecipe). Valutiamo certo la sua capacità di collegamento e di orientamento sul tema che ci propone, e ne siamo in grado perché la commissione è dotata, per la presenza di un congruo numero di docenti diversi, di quei paradigmi del sapere disciplinare e interdisciplinare che devono essere condivisi al proprio interno e con gli studenti stessi (nuclei fondanti delle discipline, approcci metodologici diversificati, categorie concettuali, condizioni di scientificità, ecc.).

Questo significa che la commissione, in questa fase, si trova di fronte ad un compito piuttosto delicato: occorre “tollerare” la possibilità che lo studente proponga modelli diversi di interpretazione, pur all’interno dei paradigmi del sapere condivisi; occorre favorire l’espressività e la creatività dello studente, evitando di disconoscerla nel momento in cui esce da schemi troppo rigidi che non l’avevano prevista; occorre evitare ogni intervento invasivo che possa involontariamente rimuovere una lettura diversa (intendendo per “invasivo” un intervento che vuol fare esplicitare ciò che il commissario si aspetta di sentirsi dire). È uno dei tanti “nodi critici”, di cui si parlava prima a proposito di innovazione e prassi tradizionale: il permanere nella scuola italiana dei ruoli rigidi tra docente e discente con tutti gli annessi e connessi (prevalenza della lezione fron-

tale e dei contenuti, organizzazione monodisciplinare, apprendimento come ascolto e ricezione e non come cooperazione laboratoriale, ecc.), rende più impegnativo quest’anno il rispetto dello spirito del nuovo esame. Può forse essere utile, crediamo, in generale tenere distinto il momento della *conduzione* del colloquio dal momento della *valutazione*, non tanto perché la valutazione avviene a porte chiuse, ma come disposizione mentale: un atteggiamento valutante, intrusivo, indagatore, inquisitorio sappiamo ormai, da Rogers in poi, quanto ostacoli il percorso di rielaborazione del sapere e il processo della comunicazione.

Se queste sono le responsabilità della commissione, cosa può fare lo *studente per prepararsi* a questa fase del colloquio? Dovrebbe sicuramente allenarsi a

- presentare le sue conoscenze in maniera coerente e organica,
- sostenere le sue argomentazioni in maniera efficace,
- cercare collegamenti tra i vari ambiti del sapere,
- essere pronto a discutere le proprie opinioni accogliendo seriamente gli interventi dell’altro,
- tener conto di tutti gli aspetti che possono favorire una buona comunicazione (struttura chiara e ordinata, lessico appropriato, aspetti para ed extralinguistici pertinenti e funzionali alla situazione)

Nelle fasi successive il colloquio viene condotto direttamente dalla commissione; torna quindi una modalità più consueta, ma con due elementi di novità, che dovrebbero *favorire l’emergere* di alcune di quelle capacità e competenze che la prova ha lo scopo di valutare (quali la capacità di effettuare collegamenti, di utilizzare le conoscenze acquisite, di discutere e approfondire):

1. gli argomenti proposti dalla commissione hanno carattere pluridisciplinare
2. possono essere introdotti da un documento - stimolo opportunamente predisposto. Abbiamo già considerato queste indicazioni, ci preme tuttavia ancora sottolineare quella che ci sembra essere l’intenzione del Ministero: l’introduzione di un “terzo” (il documento), fra le due parti in dialogo, può offrire un

terreno concreto di discussione e confronto, evitando l'insidioso incontro/scontro di soggettività tra gli attori in gioco, in una situazione satura di fattori emotivi. Vale in questa fase quanto già si è detto per quella precedente. Ci sono diritti che la commissione deve e può tutelare, non solo, come è ovvio, rimanendo entro i confini segnalati dal documento del 15 maggio, ma anche, ad esempio, riconoscendo e "tollerando" modelli diversi di interpretazione o diversi stili di approccio al sapere (una argomentazione può essere condotta adeguatamente per logica deduttiva come per casi concreti, secondo una logica induttiva o comparativa, o altro).

Tenendo conto di tutte queste osservazioni potremmo forse concludere con un invito, in dieci punti, a riflettere su come condurre al meglio il colloquio d'esame. Nel testo che proponiamo, e che vuol solo essere uno spunto per la riflessione, non certo una ricetta o uno schema esaustivo, le parti in corsivo ripropongono una modalità "indiretta" di intervento, che fa riferimento a una concezione meno invasiva dell'interazione comunicativa.

### Spunti per una riflessione sulla conduzione del colloquio

1. Chiarire preliminarmente scopi e obiettivi generali
  2. Partire da una domanda generale / oppure da un testo-stimolo
  3. Ascoltare in modo amichevole, ma intelligentemente critico / adottare le tecniche dell'ascolto attivo
  4. Evitare di assumere atteggiamenti autoritari, di dissenso netto / ma anche: evitare di orientare il percorso argomentativo dell'allievo (con interventi intrusivi, integrativi, sostitutivi)
  5. Se l'allievo si blocca intervenire sollecitando / oppure limitarsi a ricapitolare il suo pensiero e attendere la sua riorganizzazione
  6. Non bloccare l'allievo se esce dal tema, ma dargli tempo di accorgersene / o di precisare il percorso di collegamento che sta compiendo
  7. Sollecitare il chiarimento di incongruenze o il completamento di risposte inadeguate / sorvolare per il momento, evitando ironia o toni di derisione
8. Evitare di insistere su una stessa questione oltre un certo limite
  9. Offrire il tempo necessario ad una soddisfacente espressione delle conoscenze possedute
  10. Sospendere l'atteggiamento di valutazione quando si interagisce nel colloquio (un atteggiamento continuamente valutante ostacola la comunicazione)

### Gli elementi di un percorso formativo

Riassumendo: *servono* competenze comunicative e socio - relazionali, potenziamento delle abilità linguistiche orali (dell'ascolto e del parlato) e delle capacità logiche (analisi e sintesi), competenze interrogative (problem posing) e metacognitive, da **costruire in curricoli quinquennali ben collegati anche con il ciclo precedente e con una didattica laboratoriale** (bottom-up, piuttosto che top-down), attraverso **moduli pluridisciplinari** dedicati o attività interdisciplinari trasversali fortemente sostenuti e condivisi dai consigli di classe. Occorre senz'altro riprendere e sviluppare nel tempo le due abilità presenti nell'interazione comunicativa: l'ascolto e il parlato. Gli elementi di queste abilità di base potrebbero essere così sintetizzati:

#### ASCOLTO

- Concentrazione e manifestazioni di interesse
- Riconoscimento catena fonica e comprensione
- Valorizzazione dell'interlocutore
- Rinforzi e stimoli alla comunicazione (rispecchiamento "ad eco", interventi ricapitolativi - "tu pensi dunque che ...")
- Feedback
- Rispetto dei turni conversazionali

#### PARLATO

- Coerenza concisione chiarezza
- Pianificazione e coesione del discorso
- Integrazione con supporti audiovisivi
- Gestione dell'interazione comunicativa (sguardo, uso della voce, ...)
- Feedback
- Uso funzionale del tempo a disposizione
- Rispetto dei turni conversazionali

In particolare, per preparare la competenza che abbiamo chiamato "interrogativa", intendendo con ciò la capacità di affrontare con successo la situazione dell'interrogazione, è necessario:

- abituarsi a smontare e rimontare testi, costruire sintesi, schemi scalette e mappe concettuali
- impadronirsi del discorso argomentativo attraverso l'analisi di testi, l'individuazione di tesi e argomenti a supporto, la previsione degli argomenti contrari (esercitandosi attraverso giochi di simulazione e role play)
- prepararsi a colloqui pluridisciplinari, pianificando la propria prestazione, predisponendo materiali anche multimediali, esplorando possibili collegamenti
- prepararsi a rispondere sapendo distinguere tra diversi tipi di domande, imparando a fare domande all'insegnante, abituandosi a porsi domande per studiare o approfondire l'argomento.

Se abbiamo individuato correttamente le capacità e le conoscenze implicate dal nuovo esame (tabella 1), e poi, in modo particolare, quelle in gioco nella prova orale, **dobbiamo chiederci quale potrebbe essere un percorso formativo adeguato a sviluppare quelle capacità e competenze**. Ne abbiamo parlato come di un "nodo critico", proprio perché oggi la scuola non ci sembra sufficientemente attrezzata, anche se molto è stato fatto negli ultimi anni, soprattutto nelle sperimentazioni. Proprio il nuovo esame potrebbe essere tuttavia un buon punto di partenza. ■

#### Bibliografia

- Altichieri L., Bonetti L., Iannacci P., Ridolfi G., "Parlare bene" a scuola: dal parlare al parlato formale nella scuola media, in Corrà L., Deon V. (a cura di), "Maxima debetur puero reverentia" Esperienze di interazione verbale in classe, Firenze, 1997
- Asquini G., Benvenuto G., De Martino G., Menna L., *Interrogiamoci sull'interrogazione*, materiali non pubblicati, corso di aggiornamento all'IPSIA De Amicis, Roma, 1995
- Bazzanella C., *Le facce del parlare. Un approccio pragmatico all'italiano parlato*, Firenze, 1994
- Benvenuto G., Lastrucci E., Salerni A., *Leggere per capire*, Roma, 1995
- Capelli M.C., Stacul M., *Interrogare e interrogarsi: domande e risposte di insegnanti e studenti*, in Corrà L., Deon V. (a cura di), "Maxima debetur puero reverentia" Esperienze di interazione verbale in classe, Firenze, 1997
- Domenici G., *Manuale della valutazione scolastica*, Bari 1993

di Milena Bertacci  
IRRSAE Emilia Romagna

### Gli indicatori di qualità nella progettazione ambientale

**Nel vasto panorama delle esperienze di educazione ambientale, le migliori sperimentazioni si caratterizzano come laboratorio di ricerca e progettazione del sapere, del saper fare, del saper essere, in una felice fusione tra le dimensioni cognitiva e affettiva.**

L'educazione ambientale, intesa quale processo educativo idoneo a sviluppare *nuove conoscenze* non disgiunta dall'assunzione consapevole di *nuovi comportamenti*, appare sempre più il paradigma pedagogico-concettuale a cui molte scuole ispirano il proprio slancio progettuale nella costruzione di itinerari multidisciplinari e innovativi.

Sullo statuto epistemologico dell'educazione ambientale e sulle sue valenze formative, in questi ultimi anni si è sviluppato un acceso dibattito che ha contribuito a precisare e a mettere a fuoco alcuni aspetti essenziali della riflessione pedagogica a questo riguardo, valorizzando in primo luogo quelle *qualità dinamiche* che sono il denominatore più interessante delle migliori esperienze messe in atto sul territorio nazionale. Tali esperienze delineano una mappa estremamente diversificata e frastagliata per genesi, spessore, tipicità, ricaduta e qualità. Esse, comunque, sembrano avere in comune un orizzonte di senso e prospettiva che le inquadra in una stagione di sperimentazioni ormai consolidata e "matura", alla quale ci si può rivolgere con approccio indagatore per tentarne di configurare, in un quadro necessariamente

composito, le linee progettuali e i punti di forza più rappresentativi. Da una recente ricerca sugli "indicatori di qualità" presenti in modo più o meno esplicito nei progetti di educazione ambientale risulta che tali fattori ricorrenti ed esemplificativi di un itinerario didattico correlato all'ambiente sono:

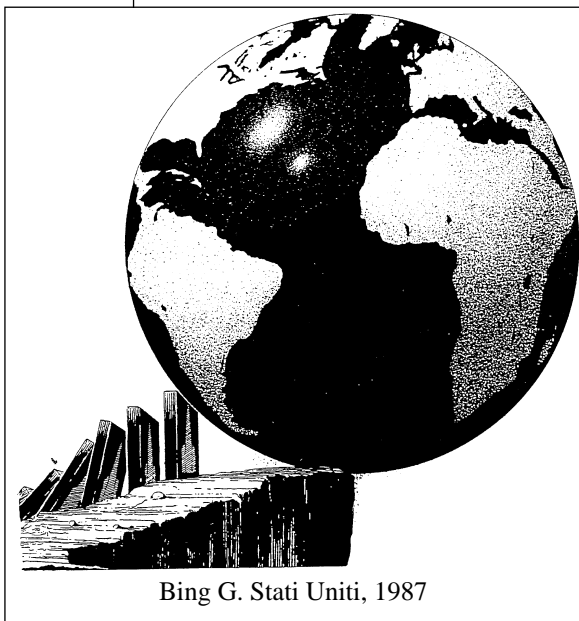
- *la concretezza e la rilevanza locale* (valore fondamentale del "vicino", direttamente attingibile ed esperibile);
- *l'innovazione educativa* (perseguimento del cambiamento orientato ad una migliore realizzazione degli obiettivi);
- *il rapporto scuola-territorio* (legame con il contesto di riferimento con cui si creano e si mantengono rapporti circolari);
- *la complessità* (pensare per variabili, pensare per relazioni);
- *il lavoro sul campo* (raccolta dei dati sul territorio, favorire situazioni e mentalità esplorative ed euristiche);
- *la trasversalità* (approccio sistematico e interdisciplinare);
- *la ricerca insieme* (i tradizionali ruoli - ricercatore, insegnante, alunno - lasciano il posto al "ricercare insieme");
- *le relazioni tra il gruppo e la scuola* (il gruppo di ricerca attiva "movimento" verso l'intera istituzione scolastica e verso l'extra-scuola aprendosi alla verifica dei propri modelli, processi, percorsi);
- *il cambiamento* (modifica degli stili relazionali e comportamenta-

li);

- *la flessibilità* (disponibilità alla messa in discussione dei propri paradigmi);
- *la valorizzazione delle differenze* (pluralismo, ricerca di concordanze, rispetto della divergenza, un tendere conoscitivo verso l'altro da sè).

Gli indicatori di qualità costituiscono una rete - spesso sottesa al progetto educativo - i cui segmenti, variamente presenti e combinati, sono la struttura concettuale, l'atmosfera o humus, in cui si riconosce quella particolare comunità docente nel momento in cui assume e definisce il proprio progetto educativo e la filosofia che lo ispira.

La pluralità di strategie che l'educazione ambientale può attivare attiene sia alla *dimensione cognitiva* sia a quella *affettiva*, in un intreccio inscindibile di richiami, rinforzi e legami. All'interno di queste due macrocoordinate le implicazioni formative che ne possono derivare sono dunque molteplici; esse muovono da un rinnovato e consapevole "senso di appar-



Bing G. Stati Uniti, 1987

tenenza "al proprio ambiente di vita, fino ad attivare la capacità di "pensare globalmente", partecipando delle cose del mondo, guardate e riscoperte per interrelazioni e variabili.

È evidente come gli indicatori di qualità sopra riportati non abbiano esclusivo riferimento con l'educazione ambientale ma, più strategicamente, con l'intera intelaiatura del "progetto scolastico": *obiettivi, discipline, metodologie, percorsi attuativi, struttura organizzativa, moduli curricolari, tempi, raccordo con il territorio, orientamento* ... tutte quelle variabili, insomma, che fanno della scuola un sistema ad alta complessità, responsabile di un'offerta formativa che va continuamente adattata e rinegoziata attraverso il tessuto sociale, entro coordinate di flessibilità culturale, didattica e organizzativa.

Se agli indicatori processuali e metodologici che abbiamo voluto richiamare si aggiungono alcuni dei più cruciali indicatori qualitativi derivati dal quadro di riferimento teorico dell'educazione ambientale, quali

- *sviluppo sostenibile,*
- *finitezza delle risorse,*
- *approccio sistemico*
- *conservazione della biodiversità,*
- *senso del limite,*
- *coerenza pensiero-azione,*
- *intreccio esperienza-conoscenza,*

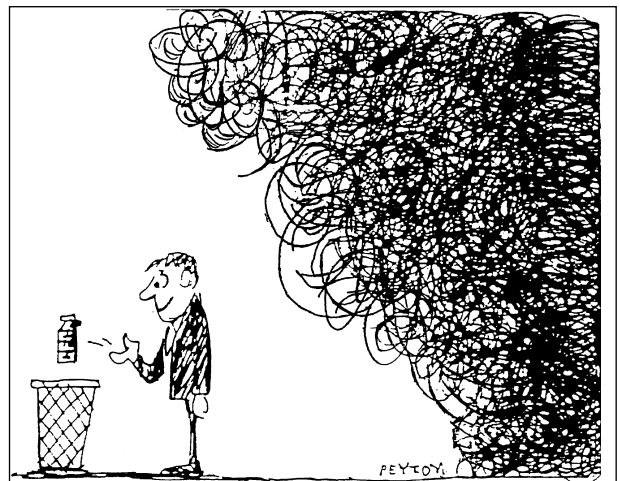
ci si accorge di quanto ricco e sfaccettato possa essere il contributo che una didattica dell'ambiente offre alla scuola e all'ampliamento della professionalità docente nei termini di una cultura della flessibilità e della creatività. Questo, sia a livello di scelte valoriali (quale idea di sviluppo, di uomo e di cittadino, ecologia profonda, biofilia, autoformazione, interattività, relazioni spazio-temporali), sia riguardo alle scelte didattico-metodologiche (progettualità, collegamento tra sperimentazione e ricerca,

approcci esperienziali, sensoriali, narrativi, scientifico-laboratoriali, sperimentali, cognitivi, coerenza programma - programmazione, lavoro a gruppi, nesso scuola-territorio, moduli sperimentali, adozione di ambienti...), sia, infine, sul piano dell'impatto con la realtà esterna e con il contesto tecnologico (rapporto con il mondo del lavoro, l'innovazione, l'orientamento, la formazione professionale, le istituzioni...).

### **Educazione ambientale e curriculum**

Le migliori sperimentazioni di educazione ambientale realizzate nel folto panorama dell'ultimo decennio si sono sforzate, in modo e grado diverso, di uscire dalle antiche logiche di tipo riproduttivo per caratterizzarsi come *laboratorio di ricerca educativa* e di *progettazione del sapere*, del *saper fare* e del *saper essere*, in una prospettiva di assunzione di consapevolezza e responsabilità, così da stimolare gli allievi ad un approccio diretto e personale con la realtà.

Si tratta, in sostanza, di passare da un tipo di didattica ambientale svolta *sull'ambiente* (il cui obiettivo è la "conoscenza degli elementi, delle relazioni e dei meccanismi che lo caratterizzano", attività che si esaurisce nello studio ecologico e che può svolgersi, paradossalmente, anche solo sui testi nell'ambito di una sola disciplina), a un tipo di attività svolta *nell'ambiente* che ha al proprio centro l'esperienza, il vissuto, il coinvolgimento dei canali percettivi dell'allievo, fino a realizzare una vera educazione ambientale



Peyton, Regno Unito, New Scientist, 1989  
Contrasto fra l'appello ai comportamenti ecologici corretti e la realtà effettiva dell'inquinamento ambientale.

incentrata su attività *per l'ambiente* il cui fulcro sono i comportamenti, e conseguentemente i *valori* da cambiare e i *cambiamenti* da proporre.

In molte esperienze di educazione ambientale con le quali siamo venuti in contatto in questi ultimi anni, c'è ancora la tendenza a vivere e pensare l'ambiente soprattutto come *luogo esterno alla scuola*. Per conoscerlo è sufficiente uscire, andare lontano o vicino, ad esplorare siepi, prati, boschi o quartieri. Le motivazioni, la fantasia, i bisogni dell'allievo tendono a dissolversi. È evidente che una educazione ambientale siffatta viene ancora pensata e realizzata come una più raffinata forma di *educazione naturalistica* o di *didattica del territorio*; l'ambiente appare come una sorta di contenitore in cui si trovano i diversi viventi e in cui si svolgono fatti e processi che riguardano solo da lontano la vita dei ragazzi.

L'ambiente di vita reale, quotidiano, con i conflitti reali, le turbolenze, le cose che non vanno o quelle che invece sono in buon equilibrio, le aspettative, ebbene, questo ambiente di vita, non merita di essere preso in considerazione. Così costruiamo decine di progetti sul quartiere, il corso d'acqua, il parco con tanti pacchetti formativi



Austin D., Regno Unito, New Scientist, 1990  
 Non ci sono molte probabilità di perderli in  
 questa foresta.  
 Il riferimento è alla novella di Hänsel e Gretel

anche ben strutturati (molti centri di didattica ambientale offrono questo), dove però il bambino reale rischia di scomparire.

Appare dunque auspicabile che nella progettazione educativa il tema ambientale possa essere assunto organizzando i diversi punti di vista - cominciando proprio dalle idee e dai vissuti che i ragazzi hanno dell'ambiente - in una presa di coscienza sistemica e impostando fin dalla scuola dell'infanzia una educazione alla complessità nella quale il momento di una prima alfabetizzazione di tipo analitico e di stampo naturalistico (per altro necessaria) possa integrarsi con la *costruzione di strategie cognitive che consentano il cambio dei punti di vista all'interno di una stessa dinamica senza trascurare, magari in nome di una presunta oggettività scientifica, il punto di vista soggettivo di chi è per sua natura, come l'allievo, elemento attivo (e inter-attivo) di un ambiente.* Abbiamo visto come attraverso la "sua" percezione del mondo il bambino organiz-

za i segnali molteplici che l'ambiente gli invia costruendo il proprio reticolo cognitivo. Via via egli impara ad elaborare le sue categorie mentali e linguistiche entro una massa nebulosa di segni, dapprima indistinti, che prendono forma e significato grazie alla continua interazione con l'ambiente e al filtro selettivo messo in opera dai meccanismi della percezione. Abbiamo imparato ad organizzare i diversi segnali dell'ambiente in campi cognitivi afferenti a quelle che chiamiamo, per comodità, discipline, le quali altro non sono che "punti di vista" e modi di guardare la realtà.

Del nostro modo di classificare per discipline è fin troppo evidente il carattere di convenzionalità. Eppure è con le discipline che si lavora a scuola, quindi queste vanno tenute presenti anche se noi preferiamo partire dai *problemi che di per sé non "appartengono" a nessuna disciplina ma possono essere letti da una molteplicità di punti di vista disciplinari.*

Nella realtà abbiamo tanti possibili *descrittori* di un qualsiasi spaccato ambientale che costituiscono un intreccio, un caleidoscopio di riferimenti pluridisciplinari, visto che ogni *unità d'ambiente* è polisemica e variegata. *I descrittori* possono essere, per esempio, *geografici, naturali, storici, artistici, antropologici, tecnologici, linguistici, sociali ed economici.*

Ciascuna di queste voci ne interseca altre e si presta ad approfondimenti e sviluppi a "grappolo" in una pluralità di direzioni. Il docente, progettista della programmazione educativa, può articolare il tema ambientale prescelto in una configurazione progettuale che tenga conto dei possibili collegamenti, nessi, interfacce tra le diverse spe-

cificità dei saperi.

Un approccio sistemico anche al momento progettuale può consentire di affiancare alla cosiddetta *didattica per obiettivi* - costruita attraverso sequenze di unità didattiche - anche una *didattica per concetti* in grado di enucleare non solo gli argomenti e la loro scansione ma anche gli *organizzatori cognitivi*, cioè le chiavi mentali, le strutture portanti di un certo ambito disciplinare. Ad esempio, perché non considerare come e attraverso quali connettivi alcuni concetti cardine dell'educazione ambientale - *ciclo, durata, sistema ...* - si correlano nelle varie discipline?

Come abbiamo già visto oggi si tende a considerare l'educazione ambientale come un processo (che è insieme psicologico, curricolare, metodologico, valoriale, organizzativo ...) in grado di sviluppare conoscenze o, meglio, *reti cognitive flessibili e dinamiche, comportamenti* allo stesso tempo *duttili e coerenti, senso di appartenenza* e partecipazione ai nostri contesti di vita e ai problemi comuni che attanagliano il nostro tempo.

In questa prospettiva l'educazione ambientale dimostra di avere una forte attitudine ad "attraversare" il progetto scolastico per diventarne un possibile asse unificante in quanto strettamente interrelata al sistema dei *valori, dei saperi e dei metodi* che strutturano l'edificio scolastico.

Infatti, se immaginiamo di rappresentare con una piramide (cfr. schema n.1) l'impalcatura sottesa al progetto scolastico avremo tre specifici livelli: la punta della piramide simboleggia i valori, le grandi finalità verso cui tende l'azione educativa; il piano intermedio rappresenta i saperi, i contenuti, le discipline ritenuti necessari per un'idea di uomo e di conoscenza che debba muoversi alle soglie del terzo millennio; la base è costituita dalle strategie, dai metodi più efficaci per il conseguimento degli obiettivi che ci siamo posti, onde

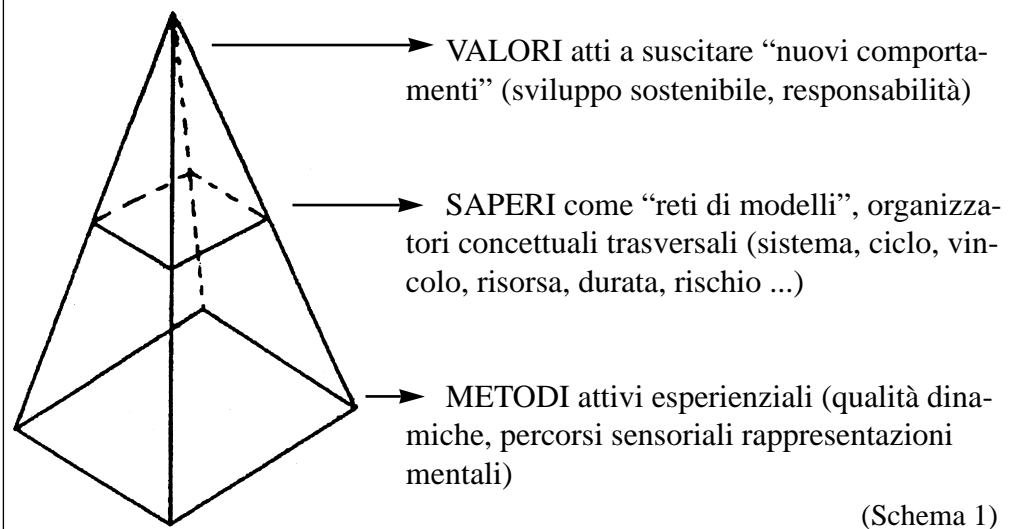
realizzare la visione educativa dell'intero progetto. (Schema 1)

Tale impalcatura non potrà che ricevere un forte impulso e specifiche chiavi interpretative dal fronte della didattica ambientale impegnata a perseguire, dal canto suo, un *cambiamento profondo nei comportamenti, una ricomposizione dei saperi e dei curricoli, un forte rinnovamento nei metodi.*

Se l'educazione ambientale saprà porsi come un forte collante all'interno del curricolo,

potrà davvero aprire una sfida utile sia all'interpretazione dei singoli saperi sia, per analogia estensiva, all'esplorazione di altri contesti ed interazioni a partire dalle qualità strutturali dell'ambiente-scuola nel suo insieme.

### IL PROGETTO DIDATTICO E LA PIRAMIDE AMBIENTALE



Con una logica un po' provocatoria possiamo cercare di sintetizzare “in bianco e nero” la peculiarità di due approcci opposti all'insegnamento e all'organizzazione scolastica, l'uno ispirato da una cultura della complessità e della flessibilità,

tipica dell'approccio ambientalista-sistemico, l'altro da una impostazione più tipicamente lineare-tradizionale.

*Immagine tratta da “Dalla crisi energetica alla crisi ambientale”, a cura di F. Borrelli, ENEA*

EDUCAZIONE AMBIENTALE	APPROCCIO TRADIZIONALE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Approccio sistemico</li> <li>• Sistemi complessi</li> <li>• Sistemi imprevedibili</li> <li>• Sistemi storicamente determinati</li> <li>• La mappa non è il territorio</li> <li>• I punti di vista</li> <li>• Domande legittime</li>   <li>• Qualità dinamiche</li>   <li>• Didattica attiva</li> <li>• Insegnante “esperto” che guida alla costruzione autonoma della conoscenza</li> <li>• Percorsi sensoriali</li> <li>• Rappresentazioni mentali degli allievi</li> <li>• Interdisciplinarietà</li> <li>• Reti concettuali</li> <li>• Rapporto con il territorio</li> <li>• Rapporto economia/ecologia</li> <li>• Sperimentazione</li> <li>• Innovazione curricolare</li> <li>• Creatività</li> <li>• Progetto educativo</li> <li>• Autoformazione</li> <li>• Team teaching</li> <li>• Responsabilità/autonomia/cooperazione</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leggi e regole</li> <li>• Sistemi banali</li> <li>• Sistemi prevedibili</li> <li>• Tempo come variabile indipendente</li> <li>• La mappa è il territorio</li> <li>• Risposte chiuse</li> <li>• Attenzione al risultato e non al processo</li>   <li>• Valutazione rispetto alle conoscenze</li>   <li>• Didattica passiva</li> <li>• Insegnante esperto</li>   <li>• Percorsi formali</li> <li>• Progetto dell'insegnante</li> <li>• Disciplinarietà</li> <li>• Conoscenza cumulativa</li> <li>• Autoreferenzialità</li> <li>• Sottovalutazione economia/ecologia</li> <li>• Staticità</li> <li>• Rigidità curricolare</li> <li>• Convergenza</li> <li>• Programma</li> <li>• Formazione eterodiretta</li> <li>• Separatezza</li> <li>• Dipendenza/individualismo</li> </ul>

di Gian Luigi Betti  
Insegnante

### Un collegio per studenti a Bologna

**Nella loro evoluzione storica, i collegi bolognesi hanno risposto a necessità diverse: dall'alleviare i problemi dei più bisognosi all'attuare la politica culturale della Chiesa tridentina, fino al formare le nuove classi dirigenti del Comune.**

#### I collegi per studenti

I collegi per studenti sono fondazioni di origine parigina. Sorti come asili per scolari poveri, diverranno nel tempo istituti per borsisti e poi veri e propri collegi nei quali si svolge un ciclo completo di studi: scuole aperte anche agli esterni in concorrenza con quelle pubbliche.

Diverso invece il percorso seguito da analoghe istituzioni a Bologna

che, pur nate sul modello francese, anche se in età più tarda, conserveranno tuttavia nel tempo la funzione di comunità di borsisti, integrandosi con la realtà dello Studio cittadino, ma anche con l'abitudine contrastata dalle norme ma tollerata nei fatti, dei *pedagogia* (luoghi in cui uno studente anziano, un maestro di Grammatica o un pubblico lettore si occupava, sotto varie forme, degli studi di propri pensionanti). Ai *pedagogia* finirono anche per assomigliare allorché gli scolari che li frequentavano venivano inviati a lezione presso le abitazioni dei maestri dello Studio oppure costoro venivano invitati in collegio.

Le caratteristiche della evoluzione dei collegi bolognesi sono quindi assai diverse rispetto a quelle delle omonime fondazioni parigine, sia nella loro prima fase di sviluppo (tra Due e Quattrocento) sia nella seconda, iniziata nel Cinquecento. Nel momento in cui, cioè, più forte

si fa il sistema di disciplinamento sociale nell'età post-tridentina che coinvolge pure le istituzioni educative e culturali. Un clima che esercita la propria influenza anche nel regolare l'assetto normativo dei collegi. Infatti, il loro formarsi a partire dal sec. XVI - dopo un periodo di stasi durato circa un secolo durante il quale non si ebbe il sorgere di nuove istituzioni di tal sorta - è fenomeno che nasce dalla necessità di alleviare, se non risolvere del tutto, i problemi degli studenti indigenti, ma si pone anche nel quadro della politica culturale della Chiesa tridentina. Una matrice cattolica che è evidente altresì nella volontà dei promotori delle fondazioni e nel complesso delle regole che ne disciplinano minuziosamente la vita interna che ricorda quello delle comunità religiose.

#### Il collegio Pannolini

Nel 1585 il mercante bolognese

#### CAPITOLI DEL COLLEGIO PANOLINO

**Ordinazioni e Statuti da osservarli così dalli Scolari, come da i Precettori, e i Ministri della casa, ed Uffiziali, secondo che in esse più particolarmente vien dichiarato, e statuito.**

#### *Quello che deono fare i Giovani aggregati in Collegio* Capitolo Primo

**Quando saranno introdotti in Collegio, prima dovranno essere istruiti nella pietà Cristiana, con imparare di far l'Esercizio quotidiano, di recitar l'Officio della Beata Vergine, qual farà parte principale del Custode, e di dire, l'Orazioni, conforme a gli ordini, ed obblighi, che vi sono. Dipoi il Mestro di Grammatica gli esaminerà, per conoscere la loro capacità, da incaminargli a quanto sarà necessario per loro beneficio.**

#### *Dell'Orazione, e Comunione* Cap. II

**La mattina per tempo al suono della Campanella si leveranno dal letto, facendosi il santissimo segno della Croce, con dire le loro divozioni; e vestiti faranno il loro letto; e spazzeranno la Camera, e poi anderanno nella Chesa a recitare l'Esercizio quotidiano, le Litanie, l'Officio della B.V. e dopo udiranno la santa Messa.**

**La sera avanti l'andar'a dormire ritoneranno in Chiesa a dire le Orazioni solite.**

**Ogni mese, e nelle solennità frà l'anno si confesseranno dal Confessore destinatogli, e due volte l'anno gli sarà permesso di confessarsi da un Confessore straordinario, ed ogni domenica del mese s'accosteranno al Santissimo Sacramento dell'Altare, e più spesso, secondo il consiglio del loro Confessore.**

## Istituzioni educative nel tempo

Francesco Pannolini dettava il proprio testamento. Erede dei suoi beni era indicato il figlio naturale legittimato Curzio. Nel caso poi Curzio non avesse avuto eredi diretti, con suoi beni si sarebbe dovuto fondare un collegio la cui principale particolarità consisteva nella categoria sociale alla quale era destinato. Vi dovevano infatti essere ospitati venti "putti" di circa otto anni, orfani o abbandonati. Curzio morì nel 1617 e l'anno seguente sorse il Collegio.

Nei Capitoli destinati a regolare la vita del collegio Pannolini si afferma la volontà del fondatore che i "Putti [...] potessero apprendere le Virtù Cristiane, ed allevarsi nel timor di Dio, ed acquistar le lodevoli creanze, ed insieme approfittarsi nelle buone Arti, le quali cose tutte rendono l'uomo più prudente, dotto e morale". Quale sia stata nei fatti la realizzazione degli auspici del Pannolini è difficile a dirsi. Quello che appare invece certo è che venne nel tempo determinandosi una situazione piuttosto particolare riguardo ai destini dei collegiali, chiamati per altro a una lunga permanenza all'interno del

Collegio se avessero voluto percorrere l'intero corso degli studi sino alla laurea: una parte di loro abbandonava il Pannolini in anticipo, preferendo sovente scegliere la carriera ecclesiastica, e il successo sociale degli altri appariva limitato a pochi casi. A giudizio del celeberrimo Prospero Lambertini il complesso di tali circostanze poneva la fondazione nel "frequente pericolo di gettare inutilmente l'educazione ed il danaro" o perché spesi per "soggetti affatto incapaci" oppure a causa del "poco aiuto o niuna assistenza poi, che [tali soggetti] dopo usciti dal Collegio possono avere da' loro Parenti per lo più poveri". Come pastore di Bologna Prospero Lambertini cercò, ma senza successo, di porre rimedio a una situazione che gli pareva tradire la volontà del fondatore del collegio, ma come Benedetto XIV poté intervenire con maggiore efficacia: decretò la soppressione del collegio. Il suo patrimonio fu destinato all'istituto delle Scienze.

### I motivi di una fine

Per comprendere la scelta del

Lambertini bisogna tenere conto di una ulteriore evoluzione subita dai collegi per studenti a Bologna.

A un certo momento cessarono, in genere, di accogliere studenti bisognosi e forestieri, aprendo invece le porte ai bolognesi in condizioni simili a quelle di chi poteva aspirare a un ufficio pubblico. Compiti dei collegi divennero allora fondamentalmente due: fungere da richiamo per studenti garantendo l'afflusso allo Studio pubblico e insieme di farsi fucina del gruppo dirigente cittadino. Si trattava in sostanza di contrastare il crescente successo dei collegi d'educazione - soprattutto di quelli gesuitici - che sottraevano scolari allo Studio cittadino e si proponevano come luogo ove si formavano le classi dirigenti.

Per il collegio Pannolini l'essersi dimostrato incapace di realizzare simili compiti nel loro complesso costituì presumibilmente causa della sua chiusura. I criteri che regolavano l'assistenza venivano posti in secondo piano rispetto al rapporto tra investimento sociale e sua resa produttiva. ■

### *De' buoni Costumi*

#### *Cap. III*

**Andando per strada, devono andare con molta modestia, mostrar la solita obbedienza al Custode, andar compiti nella persona, politi nell'abito, ed insomma dare tal'odore di loto, che siano di buon'esempio, e di edificazione a tutti.**

**Mentre che mangiano alla Tavola, uno di loro deputato legerà chiaramente, ed appuntatamente, in modo che, tutti possino udire la lettura, acciò pascendo il corpo, l'intelletto abbia qualche godimento; ed evanti il mangiare precederà la benedizione, e dopo il rendimento di grazie.**

**Niuno di loro avrà ardimento d'andar'in Cucina, in Cantina, nè in Refettorio, se non in tempo di mangiare; nè alcuno dovrà tenere dimestichezza con Servitori, nè mai domandargli cosa alcuna, nè servizio alcuno, senza saputa dell'Economo, nè meno andare nelle camere d'altri Compagni, se non con espressa licenza de'loro Superiori, nè fuor di tempo alcuno dovrà mangiare, nè bere, ma solo all'ore destinate.**

**Nella ricreazione dovranno stare con quella modestia, che si conviene, star lontani dalle parole sconcie, dalle mormorazioni, e da ogn'altro ragionamento, che possi esser di scandalo, ò di mal'esempio.**

### *Delli Studi - Cap. IV*

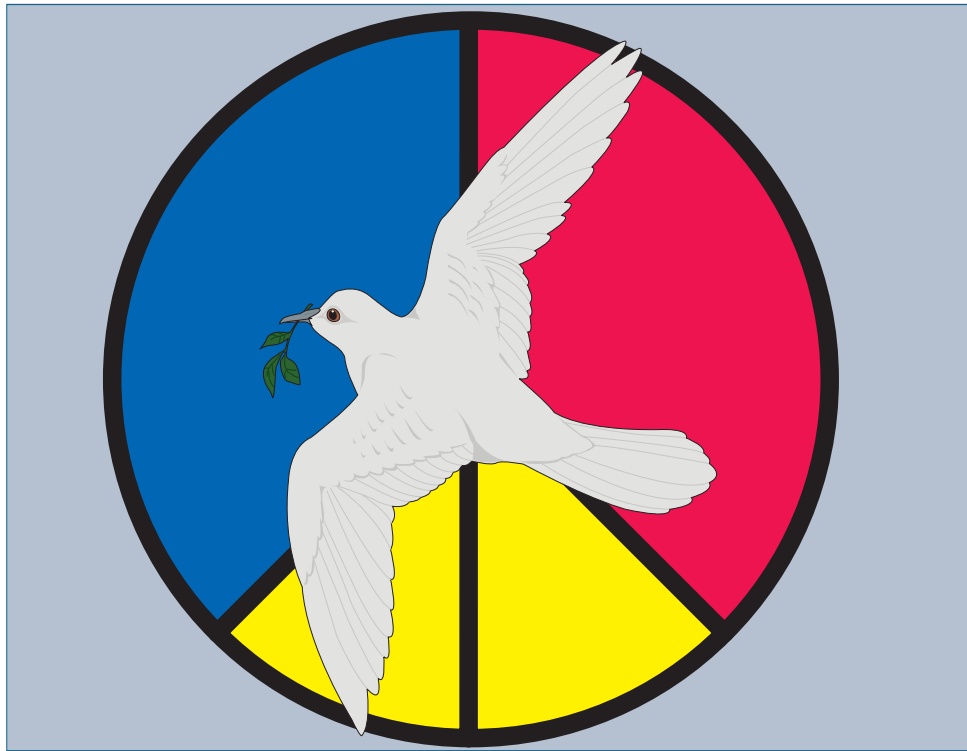
**Tutti deono pensare al benefizio, che godono in questo luogo, il che è fatto, acciò con questi mezzi possino approfittarsi nelle virtù; Però deono con ogni industria, ed applicazione attendere'alli studi, ed imparar con ogni diligenza, quanto gli sarà ordinato da'loro Maestri...**

## Organigramma del Consiglio Direttivo e dei Tecnici dell'IRRSAE Emilia Romagna

<b>Consiglio direttivo</b>		<b>Tecnici</b>	
<i>Presidente</i>	Frabboni Franco	<i>Sezione scuola materna</i>	Andreina Bergonzoni Mauro Cervellati
<i>Vice Presidente</i>	Lelli Luciano	<i>Sezione scuola elementare</i>	Milena Bertacci Armando Luisi Ivana Summa
Responsabili di servizi e sezioni:		<i>Sezione scuola media di I grado</i>	Nerino Arcangeli Anna Maria Arpinati
<i>Sezione scuola materna</i>	Iattici Antonio	<i>Sezione scuola media II grado</i>	Francesco Piazzi
<i>Sezione scuola elementare</i>	Lelli Luciano	<i>Sezione educazione permanente</i>	Silvana Marchioro Paola Vanini
<i>Sezione scuola media di I grado</i>	Venturi Gianpaolo e Gamberini Gabriella	<i>Servizio Aggiornamento</i>	Maria Famiglietti
<i>Sezione scuola media II grado</i>	Ciampolini Filippo e Labagnara Fulvio	<i>Servizio Aggiornamento</i>	Maria Famiglietti
<i>Sezione educazione permanente</i>	Morgagni Enzo	<i>Servizio Aggiornamento</i>	Maria Famiglietti
<i>Servizio Aggiornamento</i>	Boni Giorgio e Demaldé Villi	<i>Servizio Aggiornamento</i>	Maria Famiglietti
<i>Servizio Sperimentazione</i>	Gamberini Gabriella	<i>Servizio Sperimentazione</i>	Anna Bonora Flavia Marostica Paolo Senni
<i>Servizio Documentazione</i>	Ferrari Davide	<i>Servizio Sperimentazione</i>	Anna Bonora Flavia Marostica Paolo Senni
Responsabilità e coordinamento di commissioni e progetti:		<i>Servizio Documentazione</i>	Alessandro Candeli
<i>Scuola pubblica e scuola autonoma</i>	Riva Matteo		
<i>Progetti internazionali</i>	Venturi Gianpaolo e Morgagni Enzo		
<i>Consigliere</i>	Mazzanti Giuliano		
<i>Segretario</i>	Toni Ruggero		



*Bimestrale dell'Istituto Regionale di Ricerca,  
Sperimentazione, Aggiornamento Educativi dell'Emilia  
Romagna (IRRSAE-ER) via Ugo Bassi, 7 - 40121 Bologna,  
tel. 051 - 227669 fax 051 - 269221*



Il bimestrale INNOVAZIONE EDUCATIVA viene inviato gratuitamente a tutte le scuole statali e non statali dell'Emilia Romagna, a Enti, Istituti, Assessorati, Uffici dell'Amministrazione Pubblica Istruzione, Consigli Distrettuali, Provinciali, Centri di Lettura, Organizzazioni Sindacali operanti nella regione Emilia Romagna. La rivista viene pure inviata gratuitamente a Redazioni di pubblicazioni specializzate, Autorità centrali ecc. Copie stampate e inviate n. 3000. Gli Enti interessati possono chiederne l'invio che sarà gratuito.

Anno XIX  
Numero 3  
Maggio - Giugno 1999

# I NNOVAZIONE EDUCATIVA

- Dossier Esami di Stato
- Bilancio Regione E.R.

- Scuola pubblica e privata
- La scuola comprensiva

3

*Bimestrale dell'Istituto Regionale di Ricerca, Sperimentazione, Aggiornamento Educativi dell'Emilia Romagna.*

*Spedizione in abbonamento postale art. 2 comma 20/c Legge 662/96.*

IRRSAE



Emilia Romagna