

Le Ricerche

Associazione TreeLLLe

Per una società dell'apprendimento continuo

Profilo sintetico

TreeLLLe - per una società dell'apprendimento continuo", è una Associazione non profit, e ha come obiettivo il miglioramento della qualità dell'educazione (educazione, istruzione, formazione) nei vari settori e nelle fasi in cui si articola. Attraverso un'attività di ricerca, analisi, progettazione e diffusione degli elaborati offre un servizio all'opinione pubblica, alle forze sociali, alle istituzioni educative e ai decisori pubblici, a livello nazionale e locale. Inoltre, anche attraverso esperti internazionali, TreeLLLe si impegna a svolgere un'attenta azione di monitoraggio sui sistemi educativi e sulle esperienze innovative di altri paesi.

In particolare si pone come "ponte" per colmare il distacco che sussiste nel nostro paese tra ricerca, opinione pubblica e pubblici decisori, distacco che penalizza l'aggiornamento e il miglioramento del nostro sistema educativo.

L'Associazione è rigidamente apartitica e agovernativa: la peculiarità e l'ambizione del progetto stanno nell'avvalersi dell'apporto di personalità di diverse tradizioni e sensibilità culturali che hanno oggi bisogno di confrontarsi e dialogare in una sede che non subisca l'influenza della competizione e delle tensioni politiche. I Soci Fondatori sono garanti di questo impegno.

Il presidente esecutivo, Attilio Oliva, è il promotore dell'iniziativa e il coordinatore delle attività e delle ricerche. Presidente dell'Associazione è Umberto Agnelli. Chairman del Forum degli esperti è Thomas J. Alexander, per dieci anni massimo responsabile dell'OCSE per Education e Sanità.

Il Forum delle personalità e degli esperti è composto da autorevoli personalità con competenze diversificate e complementari. L'Associazione si avvale dei suggerimenti e contributi di Eminent Advisor (politici, direttori di quotidiani, rappresentanti di enti e istituzioni, nazionali e internazionali) che, peraltro, non possono essere ritenuti responsabili delle tesi o proposte elaborate da TreeLLLe.

Temi strategici

L'Associazione si propone di affrontare ogni anno uno o due temi strategici di grande respiro (i Quaderni) che rappresentano il prodotto più caratterizzante della sua attività. Sui singoli temi si forniscono dati e informazioni, si elaborano proposte, si individuano questioni aperte, con particolare attenzione al confronto con le più efficaci e innovative esperienze internazionali.

Temi di attualità

L'Associazione prevede inoltre attività dedicate a particolari temi di attualità. Su questi temi vengono organizzati Seminari internazionali, si producono Ricerche (anche in collaborazione con altri Enti), si organizzano confronti fra le personalità che compongono il Forum. Per ogni tipo di attività si prevede la pubblicazione in specifiche collane dedicate ("Seminari", "Ricerche", "Dibattiti", etc.) diffuse attraverso gli stessi canali utilizzati per i Quaderni.

Enti sostenitori

L'attività dell'Associazione è finanziariamente sostenuta da più Fondazioni italiane di origine bancaria che, coerentemente ai loro scopi istituzionali, decidono erogazioni a sostegno di progetti o dell'attività istituzionale: ad oggi, la Compagnia di San Paolo di Torino, la Fondazione della Cassa di Risparmio di Genova e Imperia, la Fondazione Cassa di Risparmio in Bologna, la Fondazione Pietro Manodori di Reggio Emilia.

Chi fa parte dell'Associazione

Presidente

Umberto Agnelli

Promotore e Presidente Esecutivo

Attilio Oliva

Chairman del Forum

Thomas J. Alexander

Comitato Operativo del Forum

Thomas J. Alexander, Dario Antiseri, Carlo Callieri, Sabino Cassese, Carlo Dell'Aringa, Adriano De Maio, Tullio De Mauro, Giuseppe De Rita, Attilio Oliva, Angelo Panebianco, Clotilde Pontecorvo.

Forum delle personalità e degli esperti

Thomas J. Alexander, Luigi Abete, Guido Alpa, Dario Antiseri, Federico Butera, Carlo Callieri, Aldo Casali, Lorenzo Caselli, Sabino Cassese, Elio Catania, Alessandro Cavalli, Innocenzo Cipolletta, Carlo Dell'Aringa, Adriano De Maio, Tullio De Mauro, Giuseppe De Rita, Umberto Eco, Luciano Guerzoni, Mario Lodi, Roberto Maragliano, Angelo Panebianco, Clotilde Pontecorvo, Sergio Romano, Domenico Siniscalco, Giuseppe Varchetta, Umberto Veronesi.

Eminent Advisor dell'Associazione

Tomaso Agasisti, Giulio Anselmi, Ernesto Auci, Guido Barilla, Enzo Carra, Ferruccio De Bortoli, Antonio Di Rosa, Giuliano Ferrara, Domenico Fisichella, Silvio Fortuna, Franco Frattini, Stefania Fustagni, Lia Ghisani, Lucio Guasti, Ezio Mauro, Mario Mauro, Dario Missaglia, Luciano Modica, Gina Nieri, Andrea Ranieri, Giorgio Rembado, Carlo Rossella, Fabio Roversi Monaco, Marcello Sorgi, Piero Tosi, Giovanni Trainito, Giuseppe Valditara, Benedetto Vertecchi, Vincenzo Zani.

Assemblea dei Soci fondatori e garanti

Umberto Agnelli, Fedele Confalonieri, Gian Carlo Lombardi, Luigi Maramotti, Pietro Marzotto, Attilio Oliva
(*Segretario Assemblea*: Guido Alpa).

Collegio dei revisori

Giuseppe Lombardo (*presidente*), Vittorio Afferni, Michele Dassio.

Collaboratori e Assistenti

Paola Frezza, Osvaldo Pavese.

Fondazione di ricerca Istituto Carlo Cattaneo

L'Istituto di studi e ricerche Carlo Cattaneo è sorto nel gennaio 1965, raccogliendo l'eredità dell'Associazione di cultura e politica "Carlo Cattaneo", costituita nel 1956 per iniziativa dello stesso gruppo di intellettuali che nel 1951 aveva fondato la rivista "il Mulino" e poi, nel 1954, l'omonima Società editrice. Nel 1986 l'Istituto è stato riconosciuto come Fondazione ed eretto in ente morale. L'Istituto Cattaneo è sorto e si è sviluppato dunque nel contesto di quella singolare esperienza che è rappresentata dal gruppo del Mulino, dove sempre si sono intrecciate attività di studio e di ricerca, attività editoriali e di dibattito politico. Non a caso l'articolo 2 dello Statuto, nell'indicare la natura e le finalità della Fondazione, chiarisce che scopo di quest'ultima è promuovere "ricerche, studi e ogni altra attività culturale e formativa diretta all'approfondimento e alla divulgazione della conoscenza della società italiana contemporanea". Soprattutto a fronte ad una cultura politica spesso diffusamente contrassegnata da astratte dispute ideologiche, l'Istituto si è impegnato ad offrire al dibattito pubblico analisi empiriche rigorose dei fenomeni politici e sociali. La politica di finanziamento dell'Istituto è costantemente orientata a salvaguardarne l'autonomia scientifica e culturale e ad evitare quindi che si instaurino rapporti di dipendenza finanziaria nei confronti di specifici committenti o sponsor, pubblici o privati che siano.

Dalla sua nascita il sistema formativo italiano ha occupato una posizione centrale negli interessi di ricerca dell'Istituto Cattaneo. Sin dal 1966 su questo tema è iniziata l'attività dell'Istituto per mezzo del Comitato di studio dei problemi della scuola e dell'università italiana, che ha prodotto una documentazione della genesi della legge istitutiva della scuola materna statale. La conoscenza empirica del sistema scolastico è stata ulteriormente ampliata grazie a lavori pionieristici che descrivevano le caratteristiche e le condizioni di lavoro degli insegnanti e che, oltre a tratteggiare gli ordinamenti normativi della scuola e le relative proposte di riforma, esaminavano dati riguardanti la popolazione studentesca, gli insegnanti, l'assistenza, la selezione sociale, i costi e altre caratteristiche dei gradi scolastici, dalla scuola materna all'università. Negli anni novanta i processi formativi sono tornati al centro delle attività di ricerca dell'Istituto con il programma di ricerca su "Rendimento scolastico e istruzione secondaria superiore in Italia". Il programma ha comportato, fra l'altro, due grandi rilevazioni empiriche (nel 1993 e nel 1999) presso campioni nazionali di studenti iscritti all'ultimo anno di scuola secondaria superiore e altre indagini più circoscritte sul giudizio dei cittadini sul sistema scolastico, sul ruolo didattico delle tecnologie multimediali, sulla rappresentazione dell'interesse nazionale nell'istruzione scolastica e sui processi decisionali sottesi alle scelte scolastiche dei giovani.

Presidente

Raimondo Catanzaro

Direttore

Giancarlo Gasperoni

Vicedirettore

Salvatore Vassallo

Consiglio direttivo - Comitato esecutivo della Fondazione 2002-2004

Marco Cammelli, Raimondo Catanzaro, Renzo Costi, Umberto Paniccia,
Francesca Zannotti

ISTITUTO CARLO CATTANEO

VIA SANTO STEFANO, 11

I-40125 BOLOGNA

TEL.: +39 051 239766 / +39 051 235599

FAX: +39 051 262959

direzione@cattaneo.org

www.cattaneo.org

ASSOCIAZIONE TREELLLE

PER UNA SOCIETÀ

DELL'APPRENDIMENTO CONTINUO

PALAZZO PALLAVICINO

VIA INTERIANO, 1

I-16124 GENOVA

TEL +39 010 582 221

FAX +39 010 5531 301

www.associazionetrelle.it

info@associazionetrelle.it

PRIMA EDIZIONE: MAGGIO 2004

GRAFICA: OSVALDO PAVESE

STAMPA: ARTI GRAFICHE BICIDI - GENOVA

Ricerca n. 1 - maggio 2004

La scuola vista dai cittadini

Indagine sulle opinioni degli italiani
nei confronti del sistema scolastico

ISTITUTO CATTANEO
ASSOCIAZIONE TREEELLE

Premessa

Per rispondere all'esigenza di conoscere gli orientamenti della popolazione italiana intorno ad alcune questioni fondamentali dell'istruzione, la Fondazione di ricerca Istituto Carlo Cattaneo e l'Associazione Treelle hanno realizzato un'indagine campionaria - nelle intenzioni, la prima di una serie - per cogliere la percezione del sistema scolastico da parte della cittadinanza. I risultati di questa indagine costituiscono l'oggetto di questo quaderno.

Quali sono gli obiettivi generali che il sistema scolastico dovrebbe perseguire? Quali discipline andrebbero privilegiate nei programmi di insegnamento? Quali problemi più affliggono la scuola italiana? In che misura gli obiettivi che si attribuiscono ai processi formativi vengono, secondo gli italiani, effettivamente raggiunti? Come si giudicano le prestazioni delle istituzioni educative del paese? Quali sono le posizioni dei cittadini italiani intorno a specifiche questioni che chiamano in causa l'obbligo scolastico, l'impegno nello studio e il finanziamento dell'istruzione? I cittadini si tengono al corrente delle vicende del mondo della scuola? A quali fonti attingono per queste notizie? E le posizioni sono influenzate da specifiche caratteristiche degli individui interpellati? Questi sono alcuni degli interrogativi su cui si è deciso di indagare presso un campione rappresentativo della popolazione adulta italiana.

L'intento è quello di esplorare aspettative, percezioni e valutazioni del pubblico intorno a fenomeni generali e che abbiamo giudicato rilevanti, a scapito delle questioni di poco conto che troppo spesso monopolizzano l'attenzione dei mezzi di informazione e i dibattiti politici ideologizzati. Inoltre, si è deciso di concentrare lo sguardo sull'istruzione secondaria superiore, l'"anello debole" del sistema scolastico italiano secondo le ricerche internazionali sui livelli di apprendimento degli studenti. Laddove è stato possibile, i risultati della ricerca sono stati messi in relazione con la situazione di altri paesi occidentali.

I risultati qui presentati vogliono contribuire a una migliore comprensione della percezione del sistema scolastico da parte degli italiani. È auspicabile che gli elementi cognitivi messi a disposizione in questo quaderno possano costituire uno stimolo per chi elabora le politiche educative del paese, e ciò in due sensi. In primo luogo, le riforme dei processi formativi possono essere ideate e attuate in modo tale da avvicinarsi all'opinione pubblica, applicando in questo modo una logica di aderenza alla volontà popolare. In secondo luogo, laddove si reputa che i convincimenti della cittadinanza siano

infondati, malinformati, controproducenti, si forniscono elementi per impostare - secondo una logica di leadership - campagne di comunicazione e di sensibilizzazione.

La ricerca è stata diretta da Giancarlo Gasperoni, che è responsabile anche dell'analisi dei dati e della redazione del testo di questo quaderno. L'indagine ha coinvolto un campione di 2.597 adulti, di età compresa fra i 18 e i 64 anni, e rappresentativo della popolazione italiana rispetto alla sua composizione per genere, fascia di età, regione di residenza e ampiezza demografica del comune di residenza.

Rivolghiamo un particolare ringraziamento alle fondazioni che con il loro contributo finanziario hanno reso possibile questa ricerca: per l'Istituto Cattaneo, si tratta delle Fondazione Cariplo; per l'Associazione Treelle si tratta della Compagnia di San Paolo (Torino), della Fondazione Cassa di Risparmio di Bologna, della Fondazione Cassa di Risparmio di Genova e Imperia e della Fondazione Pietro Manodori (Reggio Emilia).

Associazione Treelle

Attilio Oliva
Presidente esecutivo

Thomas J. Alexander
Chairman del Forum

Istituto Carlo Cattaneo

Raimondo Catanzaro
Presidente

Giancarlo Gasperoni
Direttore

Indice

La scuola vista dai cittadini

1. Opinione pubblica e istruzione	13
2. L'informazione sul sistema scolastico	17
3. L'importanza attribuita agli obiettivi della scuola	21
3.1. Quali obiettivi per il sistema scolastico?	21
3.2. Gli obiettivi ritenuti più importanti	22
3.3. Alcuni approfondimenti	26
3.4. E negli altri paesi?	27
4. L'importanza attribuita alle materie	30
4.1. Il ruolo delle materie scolastiche	30
4.2. Le materie e le abilità ritenute più importanti	31
4.3. Alcuni approfondimenti	35
4.4. E negli altri paesi?	36
5. Il giudizio sulle prestazioni della scuola	40
5.1. La realizzazione degli obiettivi dell'istruzione	40
5.2. La gravità percepita di alcuni problemi	44
5.3. La preparazione degli insegnanti	47
5.4. Scuola e famiglia	48
5.5. Un voto alla scuola	51
6. Investire nell'istruzione	55
6.1. La fatica di studiare	55
6.2. Chi deve pagare, e per chi?	60
6.3. L'obbligo scolastico	63
7. Sintesi conclusiva	66
Nota metodologica	72
Ricerche su opinione pubblica e sistema scolastico	75
Indice delle tabelle e delle figure	77

1. Opinione pubblica e istruzione

Un'esigenza conoscitiva costante per una società democratica è essere informata delle percezioni e le rappresentazioni che la cittadinanza ha formato in merito al sistema scolastico del suo paese. Va ricordato che la scuola è la *prima* istituzione pubblica con cui ogni cittadino entra in contatto; essa implica una partecipazione *universale*; costituisce un'istituzione con cui la grande maggioranza dei cittadini sviluppa un rapporto piuttosto *duraturo*. Infatti, per la maggior parte dell'anno tutti gli italiani che non abbiano raggiunto i quindici anni frequentano quotidianamente un istituto scolastico.

In mancanza di informazioni affidabili circa le concezioni e le aspettative nutrite dai cittadini nei confronti dell'istruzione, la costruzione dell'immagine sociale della scuola è affidata a fonti che rischiano di restituirne una rappresentazione alterata: politici, giornalisti, insegnanti, "opinion leader" di vario tipo. Si tratta, in ampia misura, di soggetti che condividono origini formative uniformi e relativamente qualificate, che rischiano di essere diverse da quelle della grande maggioranza della popolazione, che tuttavia dovrebbe costituire il riferimento privilegiato di un sistema scolastico democratico. Nell'attuale contesto storico - caratterizzato dal varo di grandi trasformazioni di alcuni elementi centrali del sistema scolastico del paese - questa esigenza cognitiva è ancora più cogente. Il recente conferimento della personalità giuridica e dell'autonomia finanziaria, organizzativo-didattica e di ricerca agli istituti scolastici (avviato con la legge n. 59 del 1997), inoltre, impone al sistema scolastico di sviluppare una sensibilità ancora maggiore nei confronti dei suoi utenti.

Un modello di riferimento per il soddisfacimento di questo genere di esigenze cognitive è l'indagine promossa da Phi Delta Kappa, un'associazione internazionale di educatori professionisti basata negli Stati Uniti¹ che ogni anno, fra l'altro, esplora le aspettative, le percezioni e l'appagamento dell'opinione pubblica americana nei confronti dell'istruzione pubblica degli Stati Uniti. L'indagine del 2003, l'ultima di cui sono stati pubblicati i risultati, costituisce la 35ª inchiesta, dal che si evincono sia lo spessore dell'iniziativa che la possibilità che essa offre di tracciare l'evoluzione nel tempo delle attese e della soddisfazione della popolazione a proposito del sistema formativo. L'indagine Phi Beta Kappa raccoglie informazioni, ad esempio, sulla percezione dei seguenti aspetti: la capacità delle scuole di preparare i giovani per l'inserimento sul mercato del lavoro, i maggiori problemi che affliggono le scuole, la sicurezza degli ambienti scolastici, i rapporti fra studenti maschi e studentesse, le strategie per il miglioramento dell'azione didattica, l'importanza da conferire all'educazione civica e

ai valori, la validità di innovazioni e riforme introdotte ai vari livelli di governo, il finanziamento pubblico degli istituti gestiti da enti privati e così via.

Un aspetto particolarmente qualificante di questo tipo di ricerca è il fatto che viene replicato nel tempo. La natura longitudinale dell'indagine permette di individuare e descrivere il *mutamento* dell'opinione pubblica, le *tendenze* emergenti, gli *effetti* delle politiche, le *trasformazioni* delle attese, delle rivendicazioni e del livello di soddisfazione dei cittadini per le strutture e i processi dedicati alla formazione dei giovani. Ad esempio, la figura 1.1 mette in evidenza come cambiano gli orientamenti per il finanziamento pubblico dell'istruzione privata negli Stati Uniti.

Un altro riferimento importante è il programma di inchieste campionarie effettuate dall'Ontario Institute for Studies in Education² presso la popolazione dell'omonima provincia canadese. Il programma - inaugurato nel 1980 - costituisce l'unica inchiesta sistematica sugli atteggiamenti pubblici verso le politiche educative in Canada. La figura 1.2 descrive l'evoluzione del livello di insoddisfazione della popolazione in merito all'istruzione elementare e secondaria. Altre ricerche su pubblica opinione e sistema scolastico sono elencate alla fine di questo quaderno.

Per rispondere all'esigenza di conoscere gli orientamenti della popolazione italiana intorno ad alcune questioni fondamentali dell'istruzione, l'Istituto Cattaneo e l'Associazione Treille hanno deciso di realizzare un'indagine campionaria - auspicabilmente la prima di una serie - che registrasse la percezione del sistema scolastico da parte della cittadinanza. I risultati di questa indagine costituiscono l'oggetto di questo quaderno.

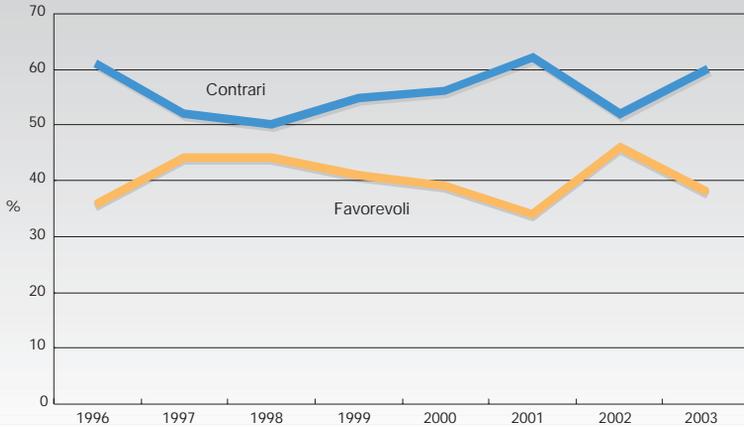
Quali sono gli obiettivi generali che il sistema scolastico dovrebbe perseguire? Quali discipline andrebbero privilegiate nei programmi di insegnamento? Quali problemi affliggono la scuola italiana? In che misura gli obiettivi che si attribuiscono ai processi formativi vengono effettivamente raggiunti? Come si giudicano le prestazioni delle istituzioni educative del paese? Quali sono le posizioni dei cittadini italiani intorno a specifiche questioni che chiamano in causa i valori dell'impegno, dell'equità e della libertà in ambito scolastico? I cittadini si tengono al corrente delle vicende del mondo della scuola? A quali fonti attingono per queste notizie? E le posizioni sono influenzate da specifiche caratteristiche degli individui interpellati? Questi gli interrogativi su cui si è deciso di indagare presso un campione rappresentativo della popolazione adulta italiana.

L'intento è quello di esplorare aspettative, percezioni e valutazioni del pubblico intorno a fenomeni generali e che abbiamo giudicati rilevanti, a scapito delle questioni di poco conto che troppo spesso monopolizzano l'attenzione dei mezzi di informazione o i dibattiti politici ideologizzati. Inoltre, si è deciso di concentrare lo sguardo sull'istruzione secondaria superiore, l'"anello debole" del sistema scolastico italiano secondo le ricerche internazionali sui livelli di apprendimento degli studenti. Laddove è stato possibile, i risultati della ricerca sono stati messi in relazione con la situazione di altri paesi occidentali.

I risultati qui presentati vogliono contribuire a una migliore comprensione della percezione del sistema scolastico da parte degli italiani. È auspicabile

Figura 1.1.

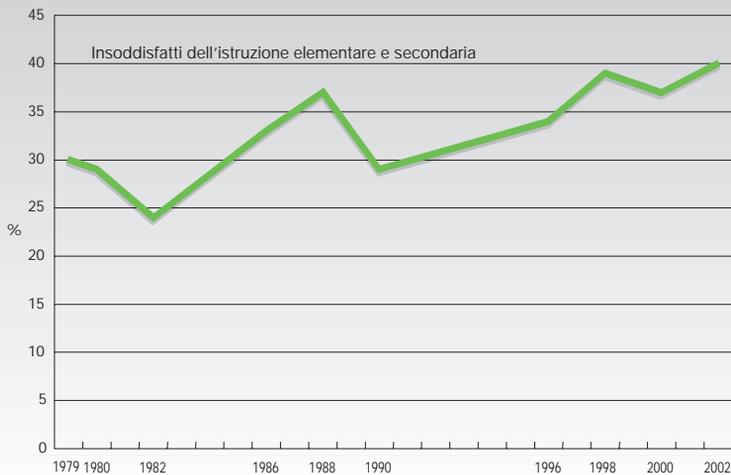
Evoluzione degli atteggiamenti dei cittadini statunitensi in merito alla possibilità di frequentare una scuola privata a spese della collettività, nel periodo che va dal 1996 al 2003 (valori percentuali)



Fonte: L.C. Rose e A.M. Gallup, *The 35th Annual Phi Delta Kappa/Gallup Poll of the Public's Attitudes Toward the Public Schools*, "Phi Delta Kappan", settembre 2003, pp. 14-56 (www.pdkintl.org/kappan/kpollpdf.htm).

Figura 1.2.

Evoluzione del livello di insoddisfazione per l'attuale situazione delle scuole elementari e secondarie nella provincia di Ontario, 1979-2002: incidenza percentuale di intervistati che si dichiarano "insoddisfatti"



Fonte: D.W. Livingstone, D. Hart e L.E. Davie, *Public Attitudes Towards Education in Ontario 2002: The 14th OISE/UT Survey*, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, 2003.

che gli elementi cognitivi messi a disposizione in questo quaderno possano costituire uno stimolo per chi elabora le politiche educative del paese, e ciò in due sensi. In primo luogo, le riforme dei processi formativi possono essere ideate e attuate in modo tale da avvicinarsi all'opinione pubblica, applicando in questo modo una logica di aderenza alla volontà popolare. In secondo luogo, laddove si reputa che i convincimenti della cittadinanza siano infondati, malinformati, controproducenti, si forniscono elementi per impostare - secondo una logica di leadership - campagne di comunicazione e di sensibilizzazione.

La ricerca è stata diretta da Giancarlo Gasperoni, che è responsabile anche dell'analisi dei dati e della redazione del testo di questo quaderno. L'indagine ha coinvolto un campione di 2.597 adulti, di età compresa fra i 18 e i 64 anni, cui è stato somministrato un questionario strutturato per via telefonica. Il campione è rappresentativo della popolazione italiana rispetto alla sua composizione per genere, fascia di età, regione di residenza e ampiezza demografica del comune di residenza. Maggiori notizie sulla ricerca sono riportate nella nota metodologica alla fine del quaderno³.

- 1 L'obiettivo generale di Phi Delta Kappa - fondata nel 1906 - è promuovere l'istruzione di qualità, vista come un mezzo per lo sviluppo e il consolidamento della democrazia. A livello mondiale ne fanno parte oltre 80 mila insegnanti, dirigenti scolastici, professori universitari ed esperti di formazione, raccolti in oltre 600 sezioni (vedi: www.pdkintl.org).
- 2 L'Ontario Institute for Studies in Education (OISE) dell'Università di Toronto è uno dei più importanti centri di ricerca sull'istruzione del Nord America. Le sue indagini - che si occupano soprattutto dell'insegnamento, dell'apprendimento e dell'organizzazione dei processi formativi - si prefiggono di accrescere la consapevolezza pubblica e la partecipazione informata nei processi di formulazione delle politiche dell'istruzione.
- 3 Vale la pena sottolineare che le ricerche qui menzionate - dell'Associazione Phi Delta Kappa e dell'OISE - si basano entrambe su campioni di dimensioni più ridotte, di circa 1.000 casi.

2. L'informazione sul sistema scolastico

Un fattore cruciale per valutare l'“opinione pubblica” nei confronti di un determinato argomento è il livello di informazione che la cittadinanza possiede intorno a quell'argomento. Esistono settori sociali che sono più informati e competenti e altri settori che lo sono meno, ed è probabile che negli uni e negli altri siano diversi gli atteggiamenti prevalenti e la propensione a mobilitarsi e a far “pesare” le proprie posizioni. Ma anche senza voler procedere a distinzioni analitiche fra “opinioni pubbliche” diverse, è importante conoscere il grado di conoscenza della cittadinanza intorno alle vicende di rilievo pubblico e, nel caso specifico, il livello di impegno profuso nel tenersi aggiornati in merito alle vicende della scuola italiana.

Agli intervistati si è chiesto: “Lei personalmente quanto si impegna per tenersi al corrente delle vicende e delle trasformazioni della scuola italiana: si tratta di questioni che lei segue: per niente, poco, abbastanza, molto o moltissimo?”¹. La tabella 2.1 mostra come gli sforzi fatti dalla cittadinanza nel suo complesso non sono né particolarmente estesi, né irrisori. Oltre quattro intervistati su dieci si collocano nella categoria intermedia, quella di coloro che si ritengono “abbastanza” impegnati nell'aggiornamento sulle vicende della scuola. La maggior parte degli altri (circa un terzo del campione) confessa di tenersi “poco” o “per niente” al corrente. Solo un quarto degli intervistati dichiara di tenersi almeno “molto” informato.

Insomma, la scuola italiana non è in cima ai pensieri della maggior parte degli intervistati e pertanto si colloca ai margini delle loro esigenze conoscitive e dei loro comportamenti di reperimento di notizie. Il sistema scolastico costituisce un oggetto di maggiore interesse, tuttavia, per alcuni sottogruppi di intervistati. In primo luogo, l'*avere figli* sembrerebbe implicare doversi interessare (o essersi interessati in passato) di problemi concernenti l'istruzione, e in effetti le cose stanno così. Tuttavia, l'effetto “figli” è meno pronunciato di quanto ci si potesse attendere. Infatti, mentre tra gli individui senza figli soltanto il 19% dichiara di tenersi “molto” al corrente delle vicende della scuola, fra gli individui con figli la quota aumenta, sì, ma solo fino al 27%.

Il *livello di istruzione* pare esercitare un'influenza più cogente sull'aggiornamento in merito alle trasformazioni del sistema scolastico (tabella 2.1). Gli intervistati che non hanno mai conseguito un titolo di studio postobbligatorio manifestano un grado di informazione relativamente basso: il 46% si ritiene tutt'al più “poco” edotto, e solo il 14% raggiunge la soglia “molto”; i diplomati espri-

mono un sensibile miglioramento (il 23% almeno “molto” informato); fra i laureati almeno “molto” consapevoli dei cambiamenti in atto sono il 37%. Ma persino fra i laureati, una fascia relativamente acculturata della popolazione (che costituisce - va ricordato - una quota fortemente minoritaria della popolazione italiana adulta: fra gli adulti di 25-64 anni, solo il 10% ha conseguito un titolo di studio di livello universitario²), l'interesse per il mondo dell'istruzione lascia a desiderare: oltre un quarto dei laureati afferma di saperne poco o niente. L'interesse manifestato per le vicende della scuola variano anche in funzione del tipo di istruzione secondaria superiore di cui si ha esperienza: sono particolarmente informati gli intervistati che sono passati per il liceo classico (36%, ma si tratta in maggioranza di individui che hanno conseguito titoli di studio a livello universitario) e per l'istituto magistrale (37%). In tutti i sottogruppi la maggioranza relativa degli intervistati si rifugia nella categoria di risposta poco compromettente di “abbastanza”³.

A prescindere dalle conoscenze che si ritiene di possedere intorno all'evoluzione del sistema scolastico, un altro fattore di rilievo per un corretto inquadramento delle opinioni del pubblico riguarda le fonti delle informazioni possedute. Donde provengono le informazioni che plasmano le percezioni individuali e sociali del sistema scolastico? Si tratta di informazioni reperite per mezzo di esperienze vissute in prima persona, oppure attraverso esperienze altrui mediate dall'interazione personale, oppure ancora mediante mezzi di comunicazione di massa? Questa dimensione della percezione del sistema scolastico è stata sondata con la seguente domanda: “L'idea che si è fatta delle scuole italiane da che cosa dipende soprattutto: dalla sua esperienza personale, dall'esperienza dei suoi figli, da ciò che le hanno raccontato altri familiari o amici, o da ciò che ha visto o sentito alla tv, alla radio o nei giornali?”⁴.

Per la grande maggioranza degli intervistati le informazioni che si hanno sulla scuola sono di natura più o meno non mediata (tabella 2.2), veicolata da esperienze personali in veste di studenti e/o di genitori di alunni (e qualche caso anche grazie alla condizione occupazionale propria o di un familiare⁵): per il 59% degli intervistati, l'esperienza personale è la fonte primaria di informazioni; a questi si aggiunge un 26% che indica nell'esperienza dei figli il canale di informazione di maggiore rilievo. Soltanto il 9% si affida in via prioritaria alle esperienze di altri familiari, amici o conoscenti. I mezzi di informazione di massa svolgono un ruolo di estrema marginalità se costituiscono il più importante strumento conoscitivo per solo il 6% degli intervistati, come risulta dalle loro dichiarazioni⁶.

Com'era prevedibile, il profilo delle fonti informative varia ampiamente in alcuni sottogruppi. In primo luogo, com'è ovvio, l'esperienza dei figli non compare fra le fonti indicate dagli intervistati senza figli, l'82% dei quali ancora la percezione del sistema scolastico nella propria esperienza. Meno ovvio il fatto che, fra coloro che hanno figli, l'esperienza personale è sostanzialmente altrettanto importante (45%) di quella dei figli (43%). In secondo luogo, le donne indicano l'esperienza dei figli in misura maggiore degli uomini (29 e 23%,

Tabella 2.1.

Livello di impegno profuso nel tenersi aggiornati in merito alle vicende e alle trasformazioni della scuola italiana, per livello di istruzione (valori percentuali)

	Totale	Non diplomati	Diplomati	Università
Per niente	7	12	6	4
Poco	27	34	25	22
Abbastanza	42	40	46	36
Molto	16	11	17	22
Moltissimo	8	3	6	15
Totale	100	100	100	100

Tabella 2.2.

Fonte principale di informazioni relative alla scuola italiana, per livello di istruzione (valori percentuali)

	Totale	Non diplomati	Diplomati	Università
Esperienza personale	59	37	64	77
Esperienza dei figli	26	41	24	12
Racconti di altri familiari o amici	9	13	7	7
Radio, tv, giornali	6	9	5	4
Totale	100	100	100	100

rispettivamente), il che rispecchia il fatto che, nella divisione del lavoro domestico di cura e di riproduzione sociale nelle coppie, la gestione dell'educazione dei figli rimane una responsabilità demandata alla partner femminile. L'esperienza personale è - evidentemente - il tramite preponderante (87%) di conoscenza del mondo della scuola fra gli intervistati giovani (18-30 anni). La centralità dell'esperienza personale scema parecchio nelle successive generazioni: 65% fra i 31-40enni, 44% fra i 41-50enni, 40% fra i 51-64enni). Di converso, il vissuto dei figli vede crescere la sua importanza all'aumentare dell'età degli intervistati: assai esigua (2%) fra i 18-30enni, prevalente (44%) fra i 51-64enni.

Si osserva un'associazione notevole anche fra livello di istruzione e fonte informativa. Mentre le persone prive di un titolo postobbligatorio fanno maggiore affidamento sull'esperienza dei figli (41%, contro il 37% che indica l'esperienza personale: vedi tabella 2.2), fra i laureati l'esperienza personale è fortemente maggioritaria (77%, contro appena il 12% che menziona l'esperienza dei figli). Non solo: gli individui meno istruiti sono anche più inclini ad avvalersi del vissuto mediato di altre persone o dei mezzi di informazione di massa.

- 1 L'inclusione, fra le alternative di risposta di "moltissima" - una categoria solitamente non usata nei questionari strutturati - ha la funzione di scoraggiare l'intervistato ad usare la categoria più estrema (che sarebbe stata "molto"), a meno che non sia particolarmente motivato o convinto di farlo. Dai risultati presentati nel testo sono state escluse le risposte "non so", che hanno interessato lo 0,1% del campione.
- 2 Il valore è tratto dalla Rilevazione trimestrale sulle forze del lavoro dell'Istat e si riferisce all'anno 2001.
- 3 A ciò si aggiunga che, di norma, in un contesto di intervista gli individui tendono a sovrastimare le proprie conoscenze intorno al fenomeno indagato. I risultati qui commentati si riferiscono alla percezione soggettiva dei livelli personali di informazione; i gradi effettivi di aggiornamento sono verosimilmente più bassi.
- 4 Dai risultati presentati nel testo è stato escluso l'1,8% di casi che hanno detto di non essere in grado di fornire una risposta.
- 5 Il 12% degli intervistati lavora o ha lavorato, oppure fa parte di una famiglia il cui capofamiglia (quasi sempre consorte o genitore dell'intervistato) lavora o ha lavorato, in qualità di docente in un qualche grado del sistema scolastico, dalla scuola materna o per l'infanzia fino alla scuola secondaria superiore.
- 6 Qualcuno potrebbe essere tentato di dubitare della veridicità di queste risposte e di ipotizzare che le immagini della scuola veicolate dai mezzi di informazione esercitino un'influenza più estesa di quella suggerita dagli intervistati stessi. Si tratta di un'ipotesi più che ragionevole. Ma, in primo luogo, occorre tenere conto che è in genere assai difficile dimostrare empiricamente che i mezzi di informazione riescono a "spostare" atteggiamenti e comportamenti. In secondo luogo, per altri argomenti - ad esempio, per la politica - gli italiani non hanno alcuna remora a dichiarare che la loro più importante fonte di informazioni è la televisione.

3. L'importanza attribuita agli obiettivi dell'istruzione

3.1. Quali obiettivi per il sistema scolastico?

Ogni sistema scolastico persegue una molteplicità di fini. Anzi, all'istruzione scolastica è stato demandato, nel corso del tempo, un insieme sempre più ampio e variegato di compiti. Il mutamento sociale - e la concomitante evoluzione delle conoscenze, il sorgere di nuove discipline, l'emergere di nuovi problemi, la trasformazione dei mercati del lavoro, i processi legati alla globalizzazione e così via - richiede alla scuola continui adattamenti. Di conseguenza alla scuola - nel suo ruolo di agenzia di socializzazione - viene chiesto di ospitare ogni tipo di iniziativa rivolto ai giovani, alimentando una sorta di "sovraccarico funzionale" che rischia di allontanarla dalle sue funzioni più centrali. La consapevolezza di questo stato di cose ha alimentato riflessioni e dibattiti circa la "crisi" del sistema scolastico, la scarsa "qualità" dell'istruzione, la necessità di allestire sistemi di valutazione dei processi formativi e i modi per porre rimedio ai problemi.

La "valutazione", in particolare, è stata al centro di molte proposte e innovazioni organizzative negli ultimi anni. Senza un apparato di accertamenti e di controlli non è possibile stabilire se un sistema scolastico abbia raggiunto gli obiettivi che si era prefisso, né riportare il grado di successo conseguito alla quantità, al tipo di risorse e ai processi messi in atto per realizzarli. Naturalmente, i processi di valutazione vanno tarati in funzione degli obiettivi che ci si prefigge di realizzare: per poter accertare il livello di "successo" di un sistema scolastico è necessario prima rispondere alla domanda "successo *nel fare cosa?*".

Quali sono, o dovrebbero essere, gli obiettivi del sistema scolastico? Si tratta, forse, della domanda più cruciale che ci si possa porre in merito all'istruzione, perché dalle risposte consegue tutt'un insieme di orientamenti e vincoli circa le risorse e i metodi da mettere in atto per il raggiungimento degli scopi ritenuti prioritari, nonché per l'allestimento delle relative modalità di valutazione. Questo capitolo esamina il grado di importanza che gli intervistati assegnano ad alcuni obiettivi generali del sistema scolastico e, in particolare, come le valutazioni variano in funzione di altre caratteristiche dei cittadini intervistati. Si tratta, per ora, solo di determinare quanta importanza viene assegnata a questi obiettivi generali, e non di individuare attraverso quali discipline specifiche si raggiungono questi obiettivi (questo argomento verrà esplorato nel capitolo 4), né di accertare la misura in cui il sistema scolastico riesce a raggiungere questi obiettivi generali (questo ulteriore interrogativo verrà affrontato anch'esso più avanti, nel paragrafo 5.1).

3.2. Gli obiettivi ritenuti più importanti

Agli intervistati sono stati sottoposti i seguenti sette obiettivi generali dell'istruzione:

- attrezzare i giovani ad essere curiosi e a continuare ad imparare da soli;
- insegnare ai giovani ad essere creativi e a pensare criticamente;
- insegnare ai giovani come rapportarsi agli altri e a comprendere culture diverse;
- preparare i giovani a condurre una vita in buona salute fisica e mentale;
- preparare i giovani a formulare giudizi a fare scelte secondo principi etici e morali;
- preparare i giovani per il mondo del lavoro;
- preparare i giovani per la continuazione degli studi a livello universitario.

Nello specifico, l'importanza assegnata a ciascun obiettivo è stata sondata con una domanda avente la seguente forma: "Quanta importanza dovrebbe dare il sistema scolastico all'obiettivo X: nessuna, poca, abbastanza, molta o moltissima?". È importante sottolineare, inoltre, che gli intervistati sono stati invitati a riferire le loro risposte "alla scuola media superiore, cioè alla scuola normalmente frequentata da ragazzi che hanno dai 14 ai 19 anni".

Come si evince dai risultati complessivi riportati nella tabella 3.1, a tutti gli obiettivi sottoposti agli intervistati si associa un'elevata importanza². Persino il traguardo meno centrale - "preparare i giovani a formulare giudizi a fare scelte secondo principi etici e morali" - è ritenuto "molto" importante da oltre il 70% degli intervistati, e "poco" e "per niente" importante soltanto dal 5%. Insomma, nonostante gli accorgimenti adottati per incoraggiare la differenziazione delle risposte, nel complesso gli individui interpellati non si sono dimostrati molto capaci (o desiderosi) ad individuare priorità. Ad ogni modo, anche in questo contesto di relativa uniformità, si scorgono alcune differenze degne di nota.

Preparare i giovani per il mondo del lavoro è l'obiettivo ritenuto più pertinente nell'ambito dell'istruzione secondaria superiore. L'82% degli intervistati considera almeno "molto" importante che la scuola si occupi di questa finalità *professionalizzante*, e il 38% le associa addirittura "moltissima" importanza.

Segue l'esigenza di insegnare ai giovani come *rapportarsi agli altri e a comprendere culture diverse*: l'80% degli intervistati la qualifica come almeno "molto" importante, e il 34% arriva ad attribuirle "moltissima" importanza. Si tratta di una finalità *socializzante* che di solito assume maggiore centralità nell'istruzione presecondaria e in quella secondaria inferiore, ma che evidentemente permane nelle aspettative delle famiglie verso la scuola anche quando i loro figli sono alle soglie della maggiore età.

La preparazione dei giovani per la *continuazione degli studi a livello universitario* costituisce un obiettivo che dà luogo, presso gli intervistati, a un profilo di risposte che si discosta da quelli degli altri obiettivi. Infatti, se si considera l'incidenza di soggetti che considerano almeno "molto" importante

Tabella 3.1.

Importanza assegnata ad alcuni obiettivi generali del sistema scolastico italiano (valori percentuali)

	<i>Per niente</i>	<i>Poca</i>	<i>Abbastanza</i>	<i>Molta</i>	<i>Moltissima</i>	<i>Totale</i>	<i>Almeno "molta"</i>
Preparare per il mondo del lavoro	0	2	16	44	38	100	82
Insegnare come rapportarsi agli altri e a comprendere culture diverse	0	3	17	46	34	100	80
Preparare per la continuazione degli studi all'università	0	2	21	54	23	100	77
Insegnare ad essere creativi e a pensare criticamente	0	2	22	45	31	100	75
Attrezzare ad essere curiosi e a continuare ad imparare da soli	1	3	21	46	29	100	75
Preparare a condurre una vita in buona salute fisica e mentale	0	4	21	45	29	100	74
Preparare a formulare giudizi e a fare scelte secondo principi etici e morali	1	4	22	45	29	100	73

questa finalità - che si potrebbe definire *accademica* - essa corrisponde al terzo obiettivo più importante, peraltro senza allontanarsi troppo dai primi due (77%). Se, invece, si prende in esame la risposta “moltissima importanza”, si osserva un’incidenza di appena il 23% - meno di quanto rilevato per qualsiasi altro obiettivo e comunque molto meno rispetto ai primi due.

Insomma, secondo gli intervistati preparare i giovani per l’università è sì *molto* importante, ma non di più. D’altronde, si tratta di un risultato non troppo sorprendente, se si tiene conto del fatto che molti giovani - anche se proseguono gli studi oltre all’obbligo - comunque non hanno intenzione di conseguire un titolo universitario. Oppure se si tiene presente il fatto che i licei classici e scientifici - ossia gli indirizzi di istruzione secondaria superiore tradizionalmente intrapresi dai giovani che intendono continuare gli studi a livello postsecondario - danno conto solo di una minoranza degli iscritti alle scuole secondarie superiori nel loro complesso.

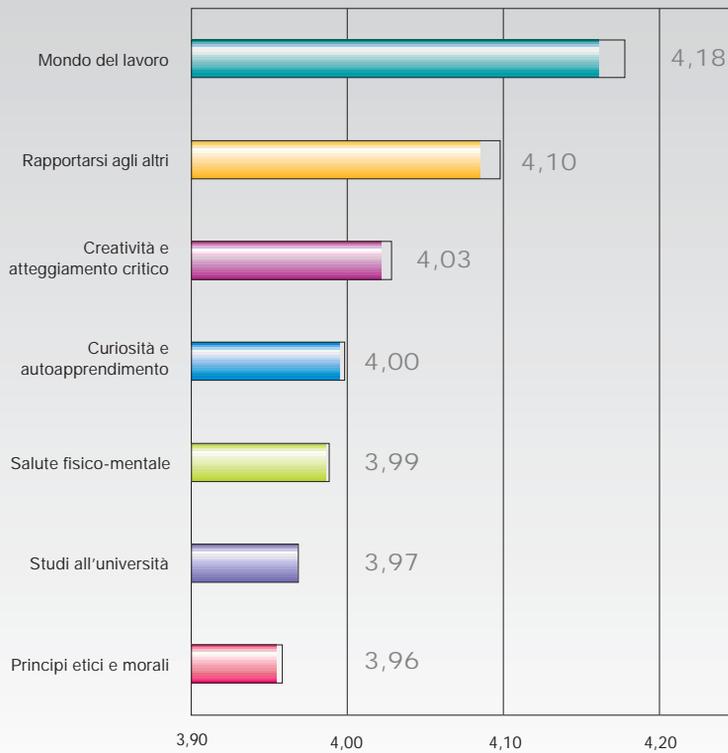
Insegnare ai giovani ad *essere creativi e a pensare criticamente* è almeno “molto” importante per tre individui su quattro (75%) e assume “moltissima” importanza per tre su dieci (31%). La distribuzione di risposte è quasi identica per l’obiettivo di attrezzare i giovani ad *essere curiosi e a continuare ad imparare da soli* (75 e 29%). In effetti, in entrambi i casi si tratta di finalità che mirano allo sviluppo dell’*autonomia cognitiva* degli individui e per questo motivo tendenti a suscitare reazioni simili fra gli intervistati.

Anche lo scopo di preparare i giovani a *condurre una vita in buona salute fisica e mentale* presenta un profilo analogo (il 74% degli interpellati lo considera almeno “molto” importante, il 29% addirittura “moltissimo”) a quello dei due obiettivi appena commentati. Si tratta di una finalità incentrata sulla coltivazione del *benessere psico-fisico*, la cui realizzazione molte famiglie verosimilmente conferiscono ad altre agenzie di socializzazione - fra cui la famiglia stessa. È comunque interessante - specie nell’ottica del già richiamato “sovraccarico funzionale” - che una quota così elevata di intervistati ritenga che la scuola secondaria superiore debba occuparsi in misura così elevata di questo obiettivo.

Come si è già anticipato, preparare i giovani a *formulare giudizi e a fare scelte secondo principi etici e morali* è l’obiettivo - fra quelli sottoposti agli intervistati - meno caldeggiato (per quanto raggiunga comunque livelli di importanza di tutto rispetto: almeno “molto” per il 73%, “moltissimo” per il 29%). Si tratta di una finalità di *indirizzo valoriale* - anch’essa senz’altro perseguita in ampia misura da altre agenzie di socializzazione: la famiglia *in primis*, le istituzioni religiose, ecc. - che, pur essendo la meno centrale, non si discosta in maniera affatto ragguardevole dagli obiettivi prioritari.

Figura 3.1.

Importanza assegnata ad alcuni obiettivi generali del sistema scolastico italiano
(valori medi su una scala 1-5: 1 = nessuna importanza; 5 = moltissima)



3.3. Alcuni approfondimenti

L'importanza che gli intervistati assegnano ai diversi possibili obiettivi generali dell'istruzione scolastica varia, com'era prevedibile, in funzione di alcune caratteristiche individuali, familiari e contestuali. Al fine di far meglio risaltare queste differenze, i giudizi degli intervistati sono stati sintetizzati per mezzo del calcolo di un punteggio. Nello specifico, l'importanza è stata espressa in termini di una scala da 1 a 5, dove il punteggio 1 corrisponde a "nessuna importanza", 2 a "poca" e così via, fino a 5 che corrisponde a "moltissima importanza". Nella figura 3.1 si vede come la "graduatoria" degli obiettivi presenta qualche differenza rispetto a quella desumibile dalla tabella 3.1. In particolare, la finalità *accademica* arretra di parecchie posizioni a causa del ricorso relativamente scarso alla categoria estrema della "moltissima importanza"³.

Il fatto di *avere figli* o meno rende gli intervistati più sensibili ad alcune finalità del sistema scolastico che non ad altre. In primo luogo, e in linea generale, l'aver figli porta comunque un intervistato a dare maggiore importanza a ciascuno degli obiettivi, con la sola eccezione, riferita alla funzione *socializzante* della scuola. Il divario è particolarmente marcato per quanto attiene alla finalità legata alla promozione del benessere psico-fisico (+0,20 punti di differenza, sulla scala 1-5, fra chi ha figli e chi no) e, in misura minore, alla finalità di indirizzo valoriale (+0,10 punti) e a quella che prefigura la continuazione degli studi a livello universitario (+0,07 punti). In maniera analoga, le donne tendono a conferire maggiore rilievo a ciascun obiettivo rispetto agli uomini.

Il *livello di istruzione* degli intervistati pare influire sul peso accordato agli obiettivi che hanno a che fare con le funzioni cognitive: mano a mano che cresce il livello di istruzione, infatti, aumenta l'importanza accordata alle esigenze di insegnare ai giovani ad essere creativi e a pensare criticamente (+0,36 punti di differenza fra i laureati e i non diplomati), di attrezzarli ad essere curiosi e a continuare ad imparare da soli (+0,30 punti) e, infine, a prepararli per la continuazione degli studi a livello universitario (+0,12). Si tratta, con ogni probabilità, di traguardi che gli intervistati più istruiti ritengono di aver raggiunto grazie alla propria esperienza formativa e rispetto ai quali sono senz'altro, in termini relativi, più sensibili.

Anche l'*età* degli intervistati pare esercitare qualche effetto sul modo di percepire i diversi obiettivi dell'istruzione. Per la maggior parte degli obiettivi, sono le fasce di età centrali - i 31-40enni e i 41-50enni - a conferire maggior rilievo. Le differenze più marcate, tuttavia, si registrano in relazione a due obiettivi che danno luogo a un profilo diverso: la finalità di indirizzo valoriale (+0,19 punti di differenza fra i 51-64enni e i 18-30enni) e, soprattutto, quella inerente al benessere psico-fisico (+0,32 punti) assumono maggiore centralità mano a mano che si passa dagli intervistati più giovani a quelli più anziani. Il peso crescente del vigore fisico e mentale può essere attribuito al-

la maggiore sensibilità per i problemi di salute che si avvertono mentre si invecchia, ma potrebbe essere dovuta anche a una percezione semplificatrice e minimalista dei compiti della scuola (peraltro, le persone più anziane tendono ad avere esperienze scolastiche non solo più lontane nel tempo, ma anche relativamente modeste).

Le differenze territoriali sono così contenute da non meritare alcun commento.

3.4. La situazione in altri paesi

Un altro punto di riferimento di questa ricerca, oltre a quelli menzionati nel capitolo 1, è l'indagine effettuata, sotto l'egida del progetto INES (*Indicators of Education Systems*) dell'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico), in dodici paesi nel 1993. Quell'indagine aveva l'intento di rilevare gli atteggiamenti della cittadinanza nei confronti dell'istruzione secondaria. Benché sia relativamente lontana nel tempo (ed è quindi plausibile che alcuni risultati sarebbero oggi diversi, ad esempio quelli riguardanti la capacità di vivere fra persone di estrazione diversa, diventata oggi più centrale per effetto dei flussi di migrazione), quella ricerca fornisce comunque un utile termine di paragone per i risultati ottenuti in Italia (che *non* ha partecipato all'indagine del 1993)⁴.

Come si intuisce dall'esame delle voci riportate nella tabella 3.2, le caratteristiche indagate nell'indagine OCSE non coincidono del tutto con quelle incluse nella nostra indagine. Tuttavia, alcuni raffronti sono possibili, e tutto sommato vi sono molte analogie fra i risultati italiani e quelli di altri paesi.

In primo luogo, pare che anche altrove i cittadini faticino a stabilire priorità e a compiere scelte difficili: "tutto è importante" (a dir il vero, in alcuni paesi i profili di risposta sono più indifferenziati che in altri; in Spagna e in Portogallo, ad esempio, è molto arduo individuare priorità; nel Regno Unito e in Svizzera, di converso, gli intervistati sono stati più propensi a tracciare distinzioni anche nette).

In secondo luogo, l'inserimento nel mondo lavorativo costituisce anche altrove un obiettivo di prima importanza per il sistema scolastico: se si esclude dall'analisi la caratteristica "fiducia in sé" (non inclusa nell'indagine italiana qui commentata), che è la caratteristica di maggior rilievo quasi ovunque, lo sviluppo di abilità e competenze utili per trovare un lavoro è l'obiettivo più importante nella maggioranza dei paesi indagati. La finalità *accademica* (continuazione degli studi) si colloca in una posizione intermedia. Lo stile di vita improntato alla cura della salute psico-fisica è, sempre in termini relativi, poco importante.

La capacità di "rapportarsi agli altri e di comprendere culture diverse", che in Italia è uno degli obiettivi più importanti, comprende elementi che si trovano in due diverse voci della batteria usata nell'indagine internazionale. L'aspetto del vi-

vere tra persone di diversa estrazione assume un rilievo relativamente accentuato quasi ovunque, e in questo senso ci sono forti analogie fra l'Italia e altri paesi. L'altro aspetto, tuttavia - quello della comprensione di altri paesi (e, per estensione, si può presumere, culture) - è decisamente meno valorizzato (specie nel Regno Unito e negli Stati Uniti). Ma, come si è già detto, si può anche pensare che la sensibilità per il multiculturalismo si sia sviluppata - in Italia e altrove - nel corso dell'ultimo decennio; per cui questa discrepanza potrebbe essere dovuta, più che ad altro, all'"invecchiamento" dei dati della ricerca internazionale.

Se si interpreta la voce "essere un buon cittadino" come corrispondente alla finalità di indirizzo valoriale inclusa nella rilevazione italiana, si incontra un'altra robusta analogia tra i risultati italiani e quelli di altri paesi: si tratta di un'esigenza che si colloca tra le meno importanti (specie in Svizzera e in Austria). È interessante notare, *a latere*, che l'essere un buon cittadino e la comprensione di altri paesi sono caratteristiche che, a livello internazionale, danno luogo alle maggiori differenze fra paese e paese, specie se si considera la diversa facilità con cui le diverse popolazioni dichiarano "importante" o "essenziale" un qualsiasi elemento. Di converso, la continuazione degli studi e la professionalizzazione in vista dell'inserimento lavorativo sono gli aspetti che danno luogo - da paese a paese - ai giudizi più omogenei.

- 1 Ciascuno dei sette obiettivi sopra elencati è, verosimilmente, suscettibile di essere considerato *molto* importante (e, in effetti, come vedremo, le cose stanno proprio così); di conseguenza, vi era il rischio che si manifestassero profili indifferenziati di risposte, tali per cui "tutto è egualmente importante". Per questo motivo, si è cercato di sollecitare gli intervistati a tracciare distinzioni nei loro giudizi in due modi. In primo luogo, l'insieme di quesiti è stato preceduto dal seguente brano introduttivo: "Un sistema scolastico deve cercare di raggiungere tanti obiettivi, ma *alcuni sono più importanti di altri*. Ora le leggerò alcuni obiettivi che spesso vengono menzionati fra i più importanti. Per ognuno lei dovrebbe dirmi quanta importanza la scuola italiana dovrebbe dargli". In secondo luogo, qualora un intervistato avesse usato la *stessa* categoria di risposta per *tutte* le domande di questo gruppo, egli è stato invitato a valutare l'opportunità di riformulare le risposte: "A noi interessa anche sapere quali obiettivi sono più importanti e quali meno, ma per lei tutti gli obiettivi sono egualmente importanti: non vede proprio alcuna differenza nell'importanza di questi obiettivi?". In terzo luogo, come si capisce dal testo della domanda poc'anzi illustrato, fra le alternative di risposta è stata compresa anche "moltissima" (vedi nota 1 capitolo 2).
- 2 I risultati qui presentati sono al netto delle "non risposte", ossia non tengono conto degli intervistati che hanno dichiarato di non essere in grado di esprimere un giudizio. Si tratta di meno dell'1% delle risposte per ogni obiettivo.
- 3 Nella figura 3.1 non viene rappresentato l'intero intervallo di valori possibili (i quali vanno, come si è detto, da un minimo di 1 a un massimo di 5), ma solo una sua parte. Questa soluzione grafica *accentua* la percezione delle differenze fra i valori.
- 4 Nella ricerca in parola, lo stesso questionario è stato usato in ogni paese. Le dimensioni dei campioni nazionali variavano tra un minimo di 800 a un massimo di 1.700 adulti. L'elenco dei paesi partecipanti è riportato nella tabella 3.2.

Tabella 3.2.

Importanza assegnata alla scuola nello sviluppo di alcune caratteristiche sociali o personali in dodici paesi (incidenza percentuale di intervistati che ritengono che il ruolo della scuola sia "essenziale" o "molto importante"; indagine OCSE del 1993)

	<i>Media complessiva</i>	Austria	Belgio	Danimarca	Finlandia	Francia	Paesi Bassi	Portogallo	Regno Unito	Spagna	Stati Uniti	Svezia	Svizzera
Fiducia in sé	88	93	90	87	88	93	90	81	87	75	89	90	93
Abilità/conoscenze necessarie per ottenere un lavoro	85	91	84	75	80	91	80	84	90	77	94	84	89
Vivere tra persone di diversa provenienza	81	83	81	84	85	83	85	81	72	72	82	74	88
Abilità/conoscenze per continuare studi/formazione	80	88	77	69	74	84	83	84	-	72	89	79	86
Stile di vita salubre	75	82	8	61	76	85	61	84	71	71	83	71	79
Desiderio di continuare studi/formazione	74	79	74	65	66	87	73	80	67	70	88	68	76
Essere un buon cittadino	74	67	80	63	74	82	65	86	81	74	86	75	58
Comprensione di altri paesi	64	71	61	61	61	64	63	70	48	65	67	60	74
Media di paese		82	78	71	76	84	75	81	75	72	85	75	80

Fonte: R. Pearson, E. O'Neal, L. Hersh Salganik e M. McMillen, *Public Attitudes Toward Secondary Education*, Washington DC, National Center for Education Statistics, 1995 (ri-elaborazione di dati tratti da OECD, *Education at a Glance*, Paris, OECD, 1995).

4. L'importanza attribuita alle singole discipline

4.1. Il ruolo delle materie scolastiche

Le polemiche sull'istruzione scolastica che godono di maggiore visibilità mediatica molto spesso si incentrano proprio sulle materie e sui programmi di insegnamento. Basti pensare agli appelli in difesa delle lingue classiche, all'insistenza per un maggiore spazio per le competenze informatiche, ai contrasti sull'insegnamento della storia del Novecento, al contrapporsi del "sapere fare" al mero "sapere" e ad altri diatribe che contraddistinguono il dibattito pubblico sulla scuola, non solo in Italia ma anche nel resto del mondo.

Nel precedente capitolo abbiamo visto quanta importanza gli intervistati conferiscono ad alcuni obiettivi generali dell'istruzione scolastica. Gli obiettivi generali, non importa quali siano, devono però essere tradotti in contenuti curriculari, indirizzi disciplinari, programmi di insegnamento. In altre parole, le finalità dell'istruzione si esprimono per mezzo delle "materie scolastiche", ossia degli oggetti delle attività didattiche intraprese in aula. Se, come si è visto nel capitolo 3, la cittadinanza ritiene che il sistema scolastico debba "preparare i giovani per il mondo del lavoro" (ma il ragionamento rimane lo stesso per qualsiasi altro scopo educativo), ciò lascia aperta la questione di quali conoscenze e quali competenze la scuola debba trasmettere ai giovani per metterli in grado di conseguire quell'obiettivo. Da più parti si contesta l'effettiva efficacia dell'insegnamento "per materie" - sia in negativo, sostenendo che le istituzioni scolastiche siano incapaci di farlo, sia in positivo, proponendo approcci alternativi come quelli basati sull'insegnamento di curricula "integrati" - ma rimane il fatto che, nelle rappresentazioni sociali dell'istruzione, i diversi indirizzi di studio si distinguono e si giudicano in base alle materie che vi si insegnano¹.

Dunque, quali dovrebbero essere le materie da privilegiare nelle attività didattiche che si svolgono a scuola? Quali sono le discipline su cui si dovrebbero concentrare gli sforzi degli insegnanti e degli alunni? Questo capitolo esamina la centralità che i cittadini interpellati conferiscono a dodici materie scolastiche e, in particolare, come la loro importanza varia in funzione di altre caratteristiche dei cittadini intervistati.

4.2. Le materie e le abilità ritenute più importanti

Agli intervistati sono state sottoposte le seguenti dodici materie e/o abilità scolastiche:

- la capacità di scrivere correttamente in italiano;
- la capacità di usare le tecnologie informatiche;
- l'educazione civica, la Costituzione, il funzionamento dello stato italiano;
- l'educazione fisica / lo sport;
- la filosofia;
- la letteratura italiana;
- la lingua latina;
- la lingua inglese;
- il saper fare di conto, il saper applicare la matematica;
- le scienze (come la fisica, la chimica, la biologia e le scienze della terra);
- la storia europea del Novecento;
- la storia italiana dal dopoguerra ad oggi.

Ogni intervistato è stato invitato ad indicare quanto fosse importante insegnare e studiare ciascuna materia. L'importanza assegnata a ciascuna materia è stata rilevata con una domanda avente la seguente forma: "Secondo lei, quanto è importante che X sia insegnato e studiato nelle scuole medie superiori: per niente, poco, abbastanza, molto o moltissimo?"². Gli intervistati sono stati invitati a riferire le loro risposte "alla scuola media superiore, cioè alla scuola normalmente frequentata da ragazzi che hanno dai 14 ai 19 anni".

La tabella 4.1 riporta la distribuzione delle risposte del complesso degli intervistati. Questi ultimi ritengono almeno "molto" importanti quasi tutte le materie scolastiche incluse nel questionario, ma i giudizi riferiti alle singole materie sono piuttosto differenziati, specie se si confrontano questi risultati con quelli relativi agli obiettivi generali dell'istruzione³. In primo luogo, la quota di intervistati che ritiene "moltissimo" importante insegnare una determinata materia varia in misura marcata a seconda della materia; in secondo luogo, alcune materie raccolgono decisamente pochi "consensi".

La competenza il cui sviluppo è ritenuto più centrale è la "capacità di scrivere correttamente in italiano": ben il 92% degli intervistati le riconosce almeno "molta" importanza, e la maggioranza (53%) arriva a dire che si tratta di una competenza con "moltissimo" rilievo. Si tratta di un risultato tutto sommato prevedibile, dal momento che la padronanza di capacità linguistiche costituisce il fondamento per l'acquisizione di altre competenze e l'apprendimento di altre conoscenze, specie in ambito scolastico. Il ruolo attribuito alla capacità di esprimersi nella lingua nazionale, infatti, costituisce una sorta di termine di riferimento convenzionale per le altre materie scolastiche. Semmai può costituire motivo di perplessità il fatto che il 9% degli intervistati non sia andato oltre all'"abbastanza".

La seconda materia più importante è la lingua inglese: l'89% degli intervistati la considera almeno "molto" importante, e il 50% la giudica "moltissimo" importante. Il profilo di risposta riferito a questa materia è, come si evince da uno sguardo alla tabella 4.1, praticamente indistinguibile da quello per la lingua italiana. Insomma, parrebbe che le capacità linguistiche siano considerate un elemento fondamentale per il curriculum scolastico, addirittura in misura tale da non distinguere fra la lingua nazionale e la lingua "internazionale" per eccellenza. Questo risultato - forse inatteso, quanto meno per lo scarto impercettibile rispetto all'italiano - testimonia della consapevolezza della popolazione italiana a proposito della collocazione del paese in un sistema economico, sociale e culturale globalizzato (ma, naturalmente, il risultato si presta ad essere interpretato anche in termini di imperialismo culturale e di sottomissione all'"egemonia" statunitense).

La triade di materie "cardinali" si chiude con l'informatica. La capacità di usare le tecnologie informatiche, infatti, viene considerata almeno "molto" importante dall'84% degli intervistati, "moltissimo" dal 41%. Nel corso degli ultimi anni il sistema scolastico italiano ha dedicato molte risorse all'adozione di tecnologie didattiche al fine di migliorare la qualità dell'istruzione, soprattutto mediante il ricorso alla multimedialità. La promozione di competenze informatiche viene assecondata, oltretutto per la sua valenza professionalizzante dal punto di vista degli sbocchi occupazionali, forse anche perché si ritiene che l'apprendimento dei giovani e degli adulti se ne avvarrà in misura estesa nei prossimi decenni. La tabella 4.1 mette in evidenza un secondo gruppo di materie e di abilità che assume un rilievo meno spiccato rispetto alla terna già commentata. La conoscenza della storia d'Italia dal dopoguerra ad oggi è quanto meno "molto" importante per tre individui su quattro. L'accento posto sulla recente storia nazionale è forse dovuto, in parte, alle molte polemiche sull'interpretazione degli avvenimenti della "prima Repubblica", sul ruolo delle ideologie politiche nelle vicende nazionali, sulla necessità di conservare la memoria delle origini della democrazia. Ma l'importanza di questa materia verosimilmente è determinata dal riferimento alla "storia" in generale, o alla storia nazionale, più che sul riferimento a un passato più o meno recente.

Il riferimento alla realtà nazionale è fondamentale anche in altre due materie appartenenti alla fascia intermedia di importanza. L'educazione civica (si ricorda qui che il quesito menzionava "l'educazione civica, la Costituzione, il funzionamento dello stato italiano") è almeno "molto" importante per il 72% degli intervistati ("moltissimo" per il 28%). Alla letteratura italiana viene attribuita una minore centralità: il 72% dei soggetti reputa il suo insegnamento almeno "molto" importante (20% "moltissimo").

L'interpretazione di questi risultati va messa in relazione all'importanza riconosciuta all'altra materia "storica" sottoposta agli intervistati: la storia europea del Novecento. Questa disciplina viene ritenuta almeno "molto" importante dal 63% degli individui interpellati, "moltissimo" solo dal 18%; l'8% addirittura si ferma alla soglia del "poco importante". Si tratta di un giudizio in parte incongruente rispetto a quello riservato alla lingua inglese: mentre quest'ultimo sembra alludere - come si è detto - a una certa sensibilità per la dimensione sopranazionale della vita contempo-

Tabella 4.1.

Importanza assegnata ad alcune materie scolastiche per l'istruzione secondaria superiore in Italia (valori percentuali)

	<i>Per niente</i>	<i>Poca</i>	<i>Abbastanza</i>	<i>Molta</i>	<i>Moltissima</i>	<i>Totale</i>	<i>Almeno "molta"</i>
Italiano	-	1	8	38	53	100	92
Lingua inglese	0	1	10	39	50	100	89
Tecnologie informatiche	0	1	15	43	41	100	84
Storia d'Italia nel dopoguerra	0	3	22	46	28	100	75
Competenze matematiche	0	3	23	53	22	100	75
Educazione civica	1	3	24	44	28	100	72
Letteratura italiana	0	3	26	50	20	100	70
Storia europea del '900	1	7	30	45	18	100	63
Scienze	1	5	36	45	14	100	59
Educazione fisica / sport	1	8	39	37	15	100	52
Filosofia	3	18	43	27	9	100	36
Lingua latina	10	24	37	21	8	100	29

ranea, il minore interesse per la storia europea rispetto a quella italiana pare indicare un atteggiamento di chiusura, l'adozione di una prospettiva ristretta. Il sapere "far di conto", ossia la capacità di applicare competenze matematiche, costituisce anch'esso un contenuto curricolare di rilievo intermedio. Tre intervistati su quattro lo giudicano almeno "molto" importante, ma solo il 22% impiega la categoria di maggiore peso (tabella 4.1). Il ruolo assegnato alla matematica è forse inadeguato alla luce delle prestazioni deludenti che il nostro paese ha sempre espresso - nel settore della cultura matematica e di quella scientifica - nelle indagini internazionali sui livelli di apprendimento della popolazione scolastica (vedi, da ultimo, i risultati del recente programma "Pisa": www.pisa.oecd.org).

Lo status relativamente inferiore accordato alle competenze matematiche si ripresenta - e, anzi, si aggrava - nel caso delle competenze scientifiche (il quesito precisava: "la fisica, la chimica, la biologia e le scienze della terra"). L'importanza è almeno "molta" per il 59% degli intervistati, "moltissima" per solo uno su sette. Il profilo delle risposte non si discosta apprezzabilmente da quello dell'educazione fisica. Se si considera l'apprensione manifestata ormai da anni da parte degli ambienti imprenditoriali e accademici in merito alle prestazioni scadenti degli studenti italiani nelle rilevazioni internazionali dei livelli di cultura scientifica, alla scarsa competitività del paese sul piano della ricerca scientifica di base e applicata, al basso numero di iscrizioni alle facoltà scientifiche e alla "fuga dei cervelli", ci si poteva forse attendere un maggiore sostegno per il rafforzamento dell'insegnamento delle discipline scientifiche nella scuola italiana.

In fondo alla "classifica" delle materie troviamo due discipline "classiche": la filosofia e il latino. Si tratta di due materie che caratterizzano fortemente l'insegnamento nei licei ginnasi e hanno costituito per secoli il vanto della cultura umanistica del nostro paese. Solo il 36% dei soggetti interpellati ritiene che l'insegnamento della filosofia sia quanto meno "molto" importante, e il 21% lo reputa "poco" o addirittura "per niente" importante. L'insegnamento della lingua latina è persino meno gradito: anzi, i "contrari" ("poco" o per niente" importante: 34%) prevalgono sui "favorevoli" ("molto" o "moltissimo" importante: 29%). La centralità dell'obiettivo generale della qualificazione in vista del mercato del lavoro (vedi capitolo 3) e, sul piano delle materie, dell'inglese e delle competenze informatiche mette in evidenza un orientamento strumentale, improntato all'acquisizione di competenze da usare nell'esperienza quotidiana, specie nell'ambito del lavoro. Anche il ruolo assegnato alla recente storia nazionale può essere letto, entro certi limiti, in questa ottica. L'insieme delle preferenze presenta, tuttavia, qualche incongruenza: da una parte, si colgono segni di apertura e di innovazione (inglese, informatica); dall'altra, segni di regresso (più enfasi sulla storia italiana che non su quella europea; mancato riconoscimento della crisi dell'insegnamento matematico e scientifico).

È interessante, infine, sottolineare come la tradizionale contrapposizione fra cultura umanistica e cultura scientifica non sia emersa con chiarezza dal profilo delle risposte. Anzi, per certi versi entrambe le "culture" ne escono sconfitte in qualche misura: alle competenze matematiche e scientifiche (specie queste ultime) viene accordato un peso curricolare inferiore a quello che sembrerebbe neces-

sario e comunque minore di quello accordato alla capacità di usare il computer; anche se la storia e la letteratura vengono percepite come materie importanti, gli elementi tradizionalmente più qualificanti del programma umanistico - la filosofia e la lingua latina - sono osteggiati da ampie fasce del campione.

4.3. Alcuni approfondimenti

A seconda di alcune caratteristiche individuali, familiari e contestuali si osservano differenze nei livelli di importanza che i cittadini conferiscono alle diverse materie scolastiche. Come si è fatto per esaminare l'importanza relativa degli obiettivi generali dell'istruzione (vedi paragrafo 3.2), i giudizi degli intervistati sono stati sintetizzati, per mezzo del calcolo di un punteggio, lungo una scala da 1 a 5, dove il punteggio 1 corrisponde a "nessuna importanza", 2 a "poca" e così via, fino a 5 che corrisponde a "moltissima importanza".

Nella figura 4.1 si vede come la "graduatoria" delle materie sia sostanzialmente identica a quella riportata nella tabella 4.1. L'unica differenza attiene a un leggero avanzamento dell'educazione civica, dovuta a una più elevata incidenza della risposta "moltissimo" rispetto a quanto osservato per le competenze matematiche⁴. Il fatto di avere figli o meno rende gli intervistati più sensibili ad alcune finalità del sistema scolastico che non ad altre. In primo luogo, e in linea generale, l'aver figli porta comunque un intervistato a dare maggiore importanza a ciascuno degli obiettivi, con le sole eccezioni delle due discipline storiche. Il divario è particolarmente marcato per le competenze matematiche (+0,26 punti fra chi ha figli, lungo una scala 1-5) e per l'educazione fisica (+0,23 punti fra chi ha figli). In maniera analoga, le donne tendono a conferire maggiore rilievo a ciascun obiettivo rispetto agli uomini, con l'eccezione delle scienze e dell'educazione fisica, per le quali non si rileva alcuna differenza di genere.

Il livello di istruzione degli intervistati influisce sensibilmente sull'importanza attribuita ad alcune materie: mano a mano che cresce il livello di istruzione aumenta il rilievo curricolare conferito alla lingua latina (+0,44 punti di differenza fra i laureati e i non diplomati: si tenga conto che gli intervistati laureati hanno, in grande maggioranza, un'istruzione classica alle spalle), alla storia europea del Novecento (+0,38 punti), alla filosofia (+0,36 punti), alla storia dell'Italia dal dopoguerra ad oggi (+0,24) e, infine, alle scienze (+0,18). Naturalmente, si registrano differenze degne di nota a seconda del tipo di istituto secondario superiore frequentato dagli intervistati (esclusi, naturalmente, coloro che non sono andati oltre alla scuola dell'obbligo): in particolare, rispetto a tutti gli altri, i soggetti che hanno frequentato il liceo classico assegnano un'importanza molto superiore alle materie umanistiche in generale, e segnatamente al latino. Significative, tuttavia, sono le differenze fra liceo classico e liceo scientifico, i due percorsi scolastici d'élite: chi ha frequentato quest'ultimo non solo conferisce maggiore rilievo all'informatica, all'inglese, alle scien-

ze, alla matematica; ma dà anche relativamente poco peso a filosofia e lingua latina, nonostante costituiscano discipline caratterizzanti di quell'indirizzo di studio.

Anche l'età degli intervistati esercita qualche effetto sul modo di percepire le diverse materie scolastiche. Le differenze più marcate si registrano in relazione a quattro materie. La lingua latina è la materia che provoca le maggiori divergenze di giudizio fra le fasce d'età: gli intervistati più anziani, e in particolare gli ultracinquantenni, ritengono che l'insegnamento del latino sia notevolmente più importante rispetto agli intervistati più giovani (+0,39 punti di differenza fra i 51-64enni e i 18-30enni). Andamenti analoghi, ma meno pronunciati, si riscontrano anche per l'educazione civica (+0,29 punti) e per le scienze (+0,21 punti).

Anche la lingua inglese suscita reazioni piuttosto differenziate in funzione dell'età degli intervistati, ma l'importanza di questa materia diminuisce all'aumentare dell'età: sono soprattutto i più giovani a rivendicare la sua centralità nei curricoli scolastici (+0,18 punti di differenza fra i 18-30enni e i 51-64enni).

Le differenze territoriali sono così contenute da non meritare alcun commento.

4.4. La situazione in altri paesi

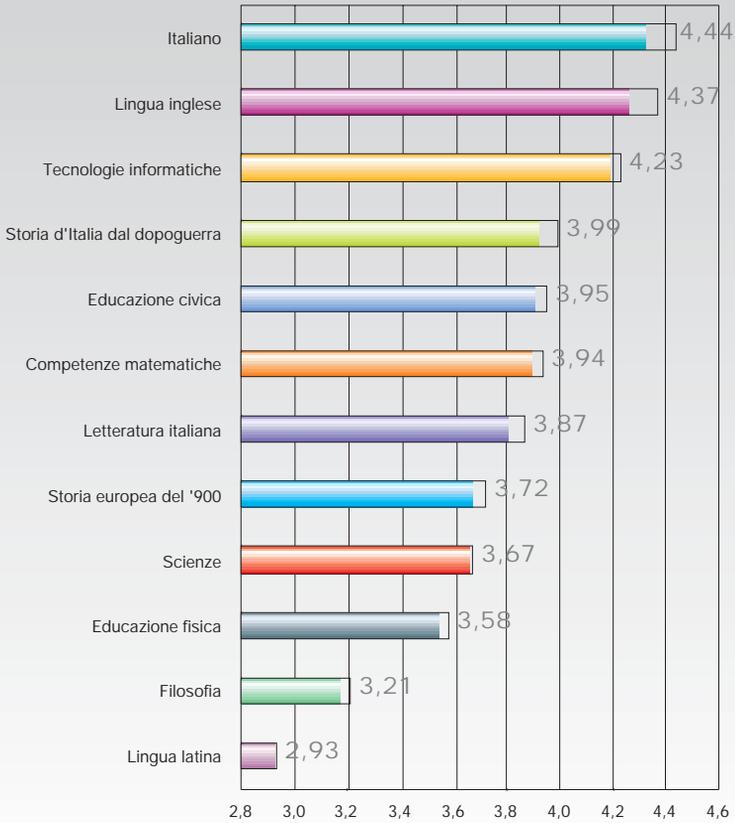
Nel paragrafo 3.4 si è già fatto riferimento all'indagine effettuata, nel 1993 in dodici paesi, nell'ambito del progetto INES dell'OCSE. In quell'indagine si sono esplorate anche le preferenze dei cittadini riferite alle priorità educative (per l'istruzione secondaria superiore) assegnate a un gruppo di dieci materie scolastiche (tabella 4.2). Anche in questo caso, come per gli obiettivi generali dell'istruzione illustrati nel paragrafo 3.4, le materie indagate nell'indagine OCSE non coincidono del tutto con quelle incluse nella nostra indagine, ma si possono comunque compiere alcuni raffronti illuminanti.

I risultati esposti nella tabella 4.2 indicano, in primo luogo, che in ogni paese la lingua nazionale è posta fra le materie scolastiche prioritarie, e quasi ovunque si tratta della materia in assoluto ritenuta più importante. Il primato della lingua nazionale è, tuttavia, attivamente conteso dalle lingue straniere. In Finlandia, in Belgio e in Spagna, si conferisce addirittura più importanza alle lingue straniere che non a quella nazionale. Per i primi due paesi questo risultato non sorprende, date, rispettivamente, la scarsa diffusione oltrefrontiera della lingua nazionale e la natura multilingue della comunità nazionale; in Spagna il maggiore rilievo delle lingue straniere è forse più inatteso. Il Regno Unito e, segnatamente, gli Stati Uniti - gli unici due paesi anglofoni inclusi nell'indagine - si distinguono per il poco peso attribuito alle lingue straniere; d'altronde, questo fatto rispecchia in maniera congruente la marginalità accordata dalla popolazione di questi paesi - già fatta rilevare nel paragrafo 3.4 - all'obiettivo generale di promuovere la comprensione di altri paesi.

In secondo luogo, si registra una forte centralità della matematica in tutti i paesi. Ovunque essa fa parte della triade di materie "cardinali". In alcuni pae-

Figura 4.1.

Importanza assegnata ad alcune materie scolastiche per l'istruzione secondaria superiore in Italia (valori medi su una scala 1-5: 1=nessuna importanza; 5=moltissima)



si - Stati Uniti, Regno Unito, Austria, Spagna - si tratta addirittura della competenza considerata più importante in assoluto. In nessun paese - con l'eccezione dei Paesi Bassi - si osserva un allontanamento della matematica dai vertici delle materie più importanti così marcato come in Italia. Questa specificità dell'Italia può essere dovuta - in parte - al fatto che l'indagine OCSE risale a un decennio fa e all'ipotesi che la matematica abbia perso rilievo nel frattempo, magari a favore delle competenze informatiche.

Lo sviluppo di competenze nel settore delle tecnologie informatiche era già, nel 1993, fra le maggiori preoccupazioni curriculari di molte (ma non tutte) le popolazioni interpellate nell'indagine OCSE. L'informatica assumeva una particolare centralità negli Stati Uniti, nel Regno Unito e nei Paesi Bassi. È verosimile ritenere che da allora questa competenza abbia assunto ovunque maggiore rilievo, come suggeriscono peraltro anche i risultati italiani.

La specificità italiana è ancora più accentuata per quanto attiene all'insegnamento delle scienze. Queste ultime occupano sì una posizione di secondo piano quasi ovunque, ma non così arretrata come nel nostro paese. Negli Stati Uniti, nel Regno Unito e nei Paesi Bassi, addirittura, le scienze costituiscono la terza priorità educativa.

Nel complesso, la maggioranza dei paesi esprime un sistema di preferenze che vede la lingua nazionale, le lingue straniere e la matematica come priorità educative. Fanno eccezione i Paesi Bassi, dove le competenze informatiche assumono una maggiore importanza della matematica, e il Regno Unito e gli Stati Uniti, dove l'informatica e le scienze sopravanzano di gran lunga lo scarso rilievo accordato alle lingue straniere. Anche la Spagna esprime un profilo particolare, caratterizzato da un'elevata dispersione delle preferenze: tutte le materie sottoposte agli intervistati - con l'eccezione delle arti e dell'educazione fisica - conseguono livelli di importanza non troppo dissimili, e persino la materia principale (la matematica) non viene ritenuta "molto" importante dal 28% della popolazione.

- 1 La questione del *cosa* si insegna a scuola chiama in causa anche il *come* si insegna, che però è un argomento che non si poteva affrontare in questa sede (anche se alcuni elementi pertinenti emergeranno nei capitoli successivi).
- 2 Analogamente a quanto detto nel paragrafo 3.2 a proposito degli obiettivi dell'istruzione, anche ciascuna delle materie era suscettibile di essere considerata *molto* importante; e dunque gli intervistati sono stati invitati a differenziare i loro giudizi ("Come sa, a scuola si insegnano molte materie diverse. Tutti pensano che alcune materie sono più importanti di altre, ma non tutti sono d'accordo su quali siano le materie più importanti. Adesso le leggo un elenco di materie che si insegnano o che si potrebbero insegnare a scuola. Per ogni materia che le leggerò, le chiedo di dirmi quanto sia importante, secondo lei, che quella materia sia studiata a scuola dai giovani") e a riformulare le loro risposte qualora avessero usato la stessa categoria di risposta per tutte le domande.
- 3 I risultati non tengono conto degli intervistati incapaci di esprimere un giudizio. Si tratta di meno dell'1% delle risposte, con le seguenti eccezioni: lingua latina, 1,1%; filosofia, 1,7%.
- 4 Nella figura 4.1 non viene riportata l'intera gamma di valori possibili (che vanno da un minimo di 1 a un massimo di 5): la soluzione grafica adottata *accentua* la percezione delle differenze fra i valori.

Tabella 4.2.

Importanza assegnata all'insegnamento di alcune materie in dodici paesi (incidenza percentuale di intervistati che ritengono che la materia sia "essenziale" o "molto importante"; indagine OCSE del 1993)

	<i>Media complessiva</i>	Austria	Belgio	Danimarca	Finlandia	Francia	Paesi Bassi	Portogallo	Regno Unito	Spagna	Stati Uniti	Svezia	Svizzera
Lingua nazionale	87	91	86	85	77	97	90	90	86	67	92	93	84
Matematica	84	91	80	81	84	88	69	85	91	72	96	91	82
Lingue straniere	79	90	88	79	87	87	85	84	55	71	53	87	77
Tecnologie informatiche	71	78	77	55	69	69	75	74	71	65	86	63	71
Scienze	64	67	57	46	52	63	64	75	65	65	84	64	63
Materie sociali	59	71	44	41	48	69	47	74	49	66	80	58	62
Educazione civica	59	64	66	46	34	67	41	72	36	66	77	69	65
Educazione fisica	56	73	63	38	61	50	41	69	40	52	62	54	67
Materie tecniche	50	60	53	-	38	47	42	65	56	63	36	37	52
Arti	38	42	29	36	30	31	31	54	25	44	47	31	58
Media di paese		73	64	56	58	67	59	74	57	63	71	65	68

Fonte: R. Pearson, E. O'Neal, L. Hersh Salganik e M. McMillen, *Public Attitudes Toward Secondary Education*, Washington DC, National Center for Education Statistics, 1995 (ri-elaborazione di dati tratti da OECD, *Education at a Glance*, Paris, OECD, 1995).

5. Il giudizio sulle prestazioni della scuola

In questo capitolo si esaminano le valutazioni che i cittadini esprimono su alcune prestazioni del sistema scolastico italiano. Innanzitutto, si analizza quanto la scuola italiana riesce - a detta degli intervistati - a realizzare gli obiettivi generali già presentati nel paragrafo 3.2. In secondo luogo, si esplora quanto sia radicata la sensazione che alcune situazioni di difficoltà sono diffuse nella scuola (paragrafo 5.2). Inoltre, si illustrano anche la percezione del grado di preparazione del corpo docente (paragrafo 5.3), il diverso peso che la scuola e la famiglia hanno nella determinazione del successo scolastico degli alunni (paragrafo 5.4). Infine, si indaga sul voto che gli intervistati danno al sistema scolastico nel suo complesso e sulle scuole che hanno conosciuto (paragrafo 5.5).

5.1. La realizzazione degli obiettivi generali

Nel paragrafo 3.2 si sono esaminati - in una prospettiva *prescrittiva* - gli obiettivi che gli intervistati attribuiscono al sistema scolastico italiano: “a cosa deve servire la scuola?”. In questo paragrafo si esplora la dimensione *descrittiva* dello stesso argomento: “in che misura la scuola realizza quegli obiettivi?”. Agli intervistati sono stati sottoposti gli stessi sette obiettivi generali dell'istruzione già elencati nel paragrafo 3.2, con una formulazione che ricalcava questa forma: “In che misura la scuola italiana X?”¹.

La tabella 5.1 mostra, innanzitutto, come le prestazioni del sistema scolastico italiano siano, in generale, poco entusiasmanti: le categorie “molto” e, a maggior ragione, “moltissimo” non sono quasi mai usate per descrivere il rendimento della scuola². La maggiore debolezza del sistema scolastico italiano sta - secondo i cittadini - nella sua incapacità di preparare i giovani per il mondo del lavoro: tre intervistati su quattro ritengono che la scuola riesca tutt'al più a realizzare “poco” questa finalità professionalizzante.

Pure lo sviluppo dell'autonomia cognitiva costituisce un traguardo fallito per la maggioranza degli intervistati: solo il 43% di essi afferma che la scuola riesce almeno “abbastanza” ad attrezzare i giovani ad essere curiosi e a continuare ad imparare da soli; una quota analoga (44%) ritiene che sappia insegnare ad essere creativi e a pensare criticamente. Anche la capacità della scuola di rendere i giovani capaci a coltivare il proprio benessere psico-fisico è giudicata tendenzialmente negativa (45%).

Tabella 5.1.

Capacità del sistema scolastico italiano di realizzare alcuni obiettivi generali dell'istruzione (valori percentuali)

	<i>Per niente</i>	<i>Poca</i>	<i>Abbastanza</i>	<i>Molta</i>	<i>Moltissima</i>	<i>Totale</i>	<i>Al massimo "poca"</i>
Preparare per il mondo del lavoro	16	58	22	4	1	100	74
Attrezzare ad essere curiosi e a continuare ad imparare da soli	11	46	33	9	1	100	57
Insegnare ad essere creativi e a pensare criticamente	10	46	34	9	1	100	56
Preparare a condurre una vita in buona salute fisica e mentale	12	43	36	8	1	100	55
Preparare a formulare giudizi e a fare scelte secondo principi etici e morali	9	42	39	9	1	100	51
Insegnare come rapportarsi agli altri e a comprendere culture diverse	7	36	43	11	2	100	43
Preparare per la continuazione degli studi all'università	5	33	52	9	1	100	38

Le prestazioni della scuola italiana in relazione all'obiettivo di indirizzo valoriale (preparare i giovani a formulare giudizi e a fare scelte secondo principi etici e morali) spacca il campione in due parti quasi eguali (tabella 5.1).

I rimanenti due obiettivi, infine, suscitano profili valutativi tendenzialmente favorevoli. La finalità socializzante (insegnare ai giovani come rapportarsi agli altri e a comprendere culture diverse) è raggiunta dalla scuola, almeno in misura "abbastanza", secondo la maggioranza (56%) degli intervistati. Ancora migliori le prestazioni strettamente accademiche: solo il 38% del campione dichiara che l'istruzione secondaria superiore in Italia non dia una sufficiente preparazione per la prosecuzione degli studi a livello universitario.

Curiosamente, le valutazioni circa le prestazioni del sistema scolastico sono piuttosto omogenee nei vari sottogruppi di intervistati. Si registra, semmai, un giudizio appena più negativo fra i diplomati e i laureati rispetto a coloro che non hanno conseguito alcun titolo oltre alla scuola dell'obbligo.

Naturalmente, quel che più interessa in questa sede è il raffronto fra le prestazioni effettive del sistema scolastico (nelle percezioni della cittadinanza) e le aspettative. In altre parole, qual è il rendimento della scuola rispetto a determinato obiettivi, tenuto conto dell'importanza attribuita a questi ultimi?

A questo proposito, le figure 5.1 e 5.2 mettono in evidenza alcune informazioni utili. La figura 5.1 descrive sinteticamente sia l'importanza sia il conseguimento dei sette obiettivi. Ciascuna delle due caratteristiche è espressa in termini di una scala da 1 a 5, dove il punteggio 1 corrisponde a "nessuna importanza" (o "nessuna realizzazione"), 2 a "poca" e così via, fino a 5 che corrisponde a "moltissima importanza" (oppure al massimo grado di realizzazione). Gli obiettivi sono disposti in ordine decrescente del divario fra importanza e realizzazione. Poiché si tratta della finalità più importante ma anche meno concretizzata, l'obiettivo rivolto al mercato del lavoro è di gran lunga la fonte di maggiore delusione (-2,04 punti di differenza fra prestazioni effettive e aspettative ideali). All'altro estremo si ha la preparazione degli studenti per l'università, dove lo scarto è relativamente contenuto (-1,28 punti).

Nella figura 5.2 si riporta un piano cartesiano lungo il cui asse orizzontale si esprime l'importanza dei sette obiettivi generali dell'istruzione (nello specifico, l'importanza viene rappresentata dalla percentuale di intervistati che hanno dichiarato che un dato obiettivo è quanto meno "molto" importante) e lungo il cui asse verticale si esprime l'incapacità della scuola italiana a raggiungere gli obiettivi stessi (ossia la percentuale di intervistati che afferma che l'obiettivo viene realizzato "poco" o "per niente"). Anche in questa raffigurazione spicca, evidentemente, la posizione del traguardo professionalizzante: la sua collocazione in alto a destra ne sottolinea la criticità. Infatti, preparare i giovani per il mercato del lavoro è una finalità sia cruciale (la più importante in assoluto, come si è visto nel paragrafo 3.2), sia ampiamente disattesa. Le funzioni accademica e socializzante dell'istruzione, di converso, destano meno allarme, come indica la loro collocazione in basso a destra nello piano cartesiano. Si tratta di traguardi importanti, ma il rendimento del sistema scolastico nei loro confronti è, in termini relativi, soddisfacente. Le altre quattro finalità si situano in un'area di criticità intermedia: meno importanti delle altre, sempre in termini relativi, ma anche piuttosto deficitarie dal punto di vista del loro effettivo conseguimento.

Figura 5.1.

Importanza assegnata ad alcuni obiettivi generali del sistema scolastico italiano e capacità percepita del sistema scolastico italiano di realizzarli (valori medi su una scala 1-5: 1=nessuna importanza / capacità; 5=moltissima)

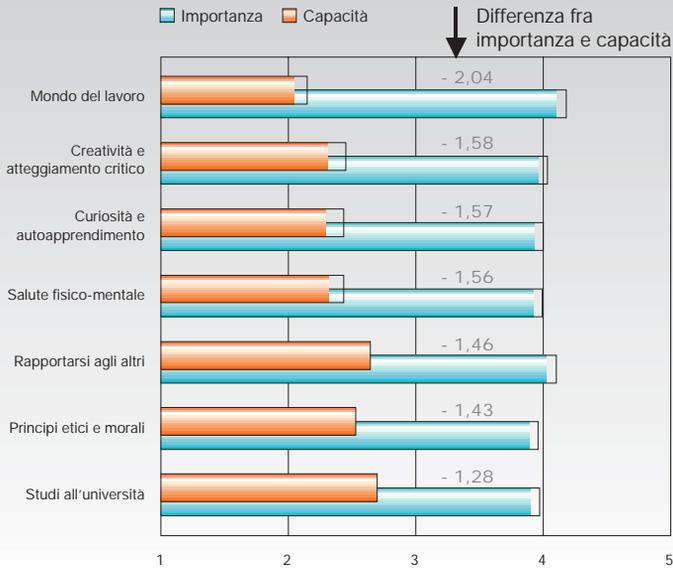
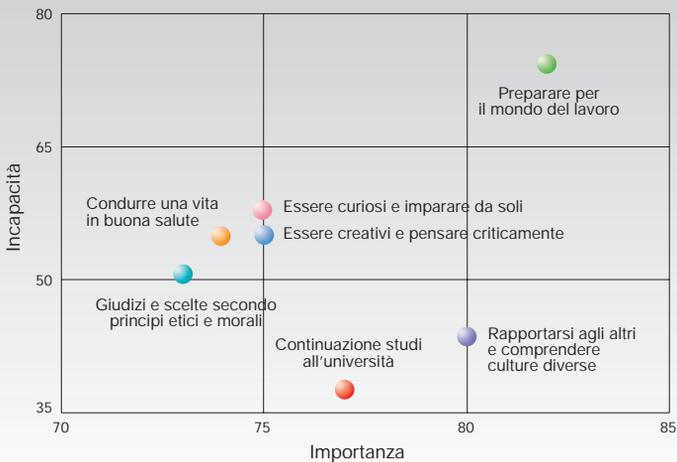


Figura 5.2.

Importanza di alcuni obiettivi generali dell'istruzione e incapacità percepita della scuola italiana di realizzarli (valori percentuali: obiettivi "molto" o "moltissimo" importanti; grado di realizzazione "poco" o "per niente")



5.2. La gravità percepita di alcuni problemi

L'esigenza di riformare i processi formativi avvertita universalmente si basa sulla convinzione che l'istruzione scolastica non stia svolgendo efficacemente le funzioni che le vengono attribuite. Ma quali sono i problemi che destano preoccupazione in relazione alla scuola, e quali sono i problemi più gravi e quelli meno gravi? Le situazioni "emergenziali" nella scuola percepite da parte della popolazione sono - si può ragionevolmente argomentare - quelle che meritano gli interventi più urgenti.

Agli intervistati sono stati sottoposti i seguenti nodi problematici:

- la diffusione della violenza e del bullismo a scuola;
- l'inadeguatezza dei programmi di insegnamento;
- l'inadeguatezza dei testi scolastici;
- l'inadeguatezza dell'accoglienza di studenti di origine straniera;
- l'inadeguatezza delle aule e delle attrezzature;
- la scarsa disciplina e controllo nei confronti degli studenti;
- la scarsa preparazione degli insegnanti;
- lo scarso interesse e impegno dei genitori;
- lo scarso interesse e impegno degli studenti;
- l'uso e la circolazione di droghe e alcool a scuola.

Nello specifico, la percezione della gravità di ciascun problema è stata rilevata con una domanda avente la seguente forma: "Quanto è grave il problema X: per niente, poco, abbastanza, molto grave o gravissimo?"³.

Prima di prendere in esame i risultati, va sottolineato che, rispetto agli altri gruppi di quesiti finora esaminati, il giudizio sulla gravità dei problemi che si riscontrano in ambito scolastico pare essere particolarmente soggetto a un fenomeno diffuso nelle ricerche sull'opinione pubblica. Si tratta della tendenza a confondere, o quanto meno a non distinguere a sufficienza, la dimensione descrittiva e quella prescrittiva. Una situazione può essere giudicata "grave" non tanto perché si tratta di una situazione diffusa, quanto perché, se fosse diffusa, allora costituirebbe un pericolo notevole. In altre parole, la gravità percepita di un problema è, in qualche modo, determinata sia dalla sua effettiva diffusione, sia dall'entità delle conseguenze negative ad esso associate.

Dunque, se una situazione poco comune e connotata da pochi effetti sfavorevoli è "poco grave", e una situazione riscontrata di frequente e cui si attribuisce un'elevata nocività è al contrario "gravissima", più incerto è lo status accordato ad altre combinazioni di livelli di diffusione e di livelli di rischio: è più grave una situazione poco ricorrente ma assai pericolosa quando si manifesta, oppure una condizione molto diffusa ma caratterizzata da un minore livello di minaccia?

Questa incertezza interpretativa caratterizza senz'altro due dei problemi più seri agli occhi delle persone interpellate nel corso della ricerca (tabella 5.2)⁴.

Tabella 5.2.

Gravità percepita di alcuni problemi per la scuola in Italia (valori percentuali)

	Per niente	Poco grave	Abbastanza	Molto grave	Gravissimo	Totale	Almeno "molto grave"
Circolazione di droghe e alcool a scuola	1	6	10	25	57	100	83
Scarsa preparazione degli insegnanti	1	5	17	43	35	100	77
Violenza e bullismo a scuola	1	8	15	37	39	100	75
Scarso interesse e impegno dei genitori	1	8	25	39	28	100	67
Inadeguatezza dei programmi	1	8	30	43	17	100	61
Scarsa disciplina e controllo degli studenti	2	10	29	43	16	100	59
Scarso interesse e impegno degli studenti	1	8	34	42	15	100	57
Inadeguatezza delle aule e delle attrezzature	1	11	33	36	19	100	55
Inadeguatezza dell'accoglienza degli studenti di origine straniera	5	15	31	34	16	100	50
Inadeguatezza dei test scolastici	4	16	33	37	11	100	48

Nota: nell'interpretazione dei risultati occorre tenere presente che la gravità percepita di un problema è determinata sia dalla sua effettiva diffusione, sia dall'entità delle conseguenze negative ad esso associato.

Tabella 5.3.

Percezione dell'incidenza di insegnanti "bravi" nella scuola italiana, nel complesso e per età (valori percentuali)

	Totale	18-30 anni	31-40 anni	41-50 anni	51-64 anni
Quasi tutti "bravi"	7	4	8	7	10
Più della metà	30	25	34	30	30
Meno della metà	31	33	30	34	29
Una piccola minoranza	28	37	25	24	26
Non sa	4	1	3	5	5
Totale	100	100	100	100	100
Insegnanti "bravi" = minoranza	59	70	55	58	55

L'“uso e circolazione di droghe e alcool a scuola” è considerato “gravissimo” dal 57% del campione e “molto grave” da un ulteriore 25%; la “diffusione della violenza e del bullismo a scuola” è “gravissima” per il 39% e “molto grave” per un altro 37%. In entrambi i casi si tratta di condizioni non strettamente attinenti alla qualità dei processi formativi, bensì riguardanti il contesto sociale in cui hanno luogo e il rischio per il benessere psichico ma soprattutto fisico degli alunni. È probabile che la gravità di questi problemi sia determinata più dalla drammaticità delle loro eventuali conseguenze che non dalla loro effettiva estensione empirica. Indicativo, da questo punto di vista, è il fatto che le maggiori differenze fra sottocampioni si hanno fra intervistati che hanno figli e intervistati che non ne hanno: i primi sono molto più turbati dalla circolazione della droga (+0,35 punti, se di nuovo si sintetizzano i giudizi lungo una scala 1-5) e da fenomeni di violenza (+0,25 punti).

Fra i problemi che ineriscono più strettamente all'ambito scolastico, la preparazione degli insegnanti è quella che dà luogo a maggiore inquietudine. Ben il 77% dei rispondenti ritiene che le scarse competenze dei docenti siano almeno “molto gravi” (tabella 5.2). La percezione dell'inadeguatezza degli insegnanti verrà esplorata in maniera più approfondita nel paragrafo 5.3. Qui può essere utile mettere in relazione le manchevolezze del corpo docente con quelle degli studenti e dei genitori di questi ultimi. Lo scarso interesse manifestato dai genitori e il poco impegno da essi profuso sono considerati quanto meno “molto gravi” da due intervistati su tre (tabella 5.2). Di nuovo, sono gli intervistati con figli - forse per un senso di colpa, o di proiezione sui genitori dei coetanei dei loro figli - ad esprimere la maggiore preoccupazione (+0,21 punti sulla scala 1-5). Ad ogni modo, le responsabilità addossate sulle spalle dei genitori sono meno estese di quelle attribuite ai docenti. Meno allarmanti ancora sono - agli occhi del campione - la disciplina degli studenti e il basso livello di interesse e di impegno da essi espressi. L'insufficiente disciplina viene considerata almeno “molto grave” dal 59% degli intervistati; lo scarso impegno nello studio dal 57%.

L'inadeguatezza dei programmi scolastici costituisce motivo di preoccupazione in misura maggiore (almeno “molto grave”: 61%) degli atteggiamenti e comportamenti tenuti dagli studenti. È interessante notare che il profilo dell'importanza assegnata alle varie materie scolastiche (capitolo 4) non varia in maniera significativa in funzione dell'inquietudine avvertita per i programmi scolastici, se si esclude il rilievo appena maggiore attribuito all'educazione civica da parte di coloro che reputano “gravissima” l'inadeguatezza dei programmi.

L'inidoneità delle aule e delle attrezzature e l'inadeguatezza dei testi scolastici sono fra i problemi meno rilevanti fra quelli sottoposti agli intervistati, che comunque costituiscono motivo di preoccupazione per circa la metà del campione (tabella 5.2). Si tratta - assieme ai docenti - delle principali risorse didattiche del sistema scolastico: il fatto che i luoghi fisici dell'apprendimento e gli strumenti principali di studio siano così relativamente ben visti sembra esigere che il corpo insegnante sia fatto oggetto dei maggiori interventi di riforma.

L'incapacità della scuola di accogliere studenti di origine straniera è “molto

grave” per metà degli intervistati. Viste la notevole crescita della presenza straniera nella scuola italiana nel corso degli ultimi anni⁹ e le aspettative circa la sua futura evoluzione, questo aspetto forse meriterebbe un livello di allarme più elevato nell’opinione pubblica.

La percezione della gravità di alcuni problemi varia marcatamente in funzione del *livello di istruzione* degli intervistati. Per molti problemi, all’aumentare del livello di istruzione *diminuisce* il livello di allarme: le minacce al benessere degli alunni (fenomeni di violenza e bullismo, presenza di droghe e alcool a scuola) e l’inadeguatezza delle risorse didattiche materiali (aule e attrezzature, libri di testo), in particolare, preoccupano relativamente poco i laureati. Per uno dei problemi, tuttavia, si assiste all’andamento opposto: l’inadeguatezza delle competenze possedute dagli insegnanti viene percepita con maggiore gravità all’*aumentare* del livello di acculturazione degli intervistati (+0,15 punti di differenza, lungo una scala 1-5, fra laureati e non diplomati).

Anche l’*età* degli intervistati influisce sull’individuazione dei problemi più seri. Ad esempio, la percezione delle droghe a scuola (+0,40 punti di differenza fra i 51-64enni e i 18-30enni) e di fenomeni di violenza e bullismo (+0,31 punti) è più diffusa fra le fasce più anziane. Anche lo scarso interesse e impegno dei genitori viene avvertito soprattutto fra i più anziani (+0,30 punti). Al contrario, i più giovani - ossia, gli intervistati le cui esperienze scolastiche sono più recenti, o persino tuttora in corso - sono più sensibili ad altri problemi: l’inadeguatezza dei programmi scolastici (+0,26 punti di differenza fra i 18-30enni e i 51-64enni), l’incapacità della scuola di gestire la crescente presenza straniera (+0,26 punti), l’impreparazione degli insegnanti (+0,18).

5.3. La preparazione degli insegnanti

Il compito degli insegnanti scolastici è delicato e ambivalente. Essi si trovano a mediare fra pressioni contrastanti derivanti dall’istituzione scolastica da una parte e le rivendicazioni di alunni e famiglie dall’altra, e in generale non hanno avuto la possibilità di partecipare a un percorso formativo e professionalizzante specifico. Questa carenza di formazione iniziale degli insegnanti italiani è una delle anomalie più gravi rispetto alla situazione di altri paesi europei, visto che i docenti costituiscono di gran lunga la più importante risorsa dei sistemi educativi. Si è già visto, nel paragrafo 5.2, che l’impreparazione dei docenti costituisce un problema “molto grave” per il 77% degli intervistati, addirittura “gravissimo” per il 35%. Di fatto, l’incompetenza degli insegnanti è la maggiore preoccupazione con la sola eccezione dell’uso a scuola di sostanze psicotrope. Il problema è avvertito in maniera più acuta dagli intervistati dotati da un elevato titolo di studio, dai più giovani e da chi risiede in una regione meridionale o insulare. Meno allarmati, in termini relativi, sono gli intervistati che hanno figli o di sesso femminile.

Gli atteggiamenti verso il corpo insegnante sono stati indagati anche con un altro quesito, con il quale si invitavano gli intervistati a stimare “quanti sono gli insegnanti che si possono definire ‘bravi’” nella scuola italiana. Come si evince dalla tabella 5.3, e congruentemente con i risultati fin qui esposti, il giudizio complessivo non è molto lusinghiero. Solo il 7% degli intervistati ritiene che i docenti italiani siano “quasi tutti bravi”, e solo una minoranza (del 37%) è convinta che vi siano comunque più insegnanti competenti che incompetenti. Il 28% arriva a dichiarare che solo “una piccola minoranza” di insegnanti possano essere ritenuti bravi.

La valutazione negativa delle qualità del corpo docente è particolarmente marcata fra gli intervistati più giovani, ossia tra coloro che hanno avuto esperienze scolastiche più di recente (e magari frequentano ancora un corso di studi): ben il 70% dei 18-30enni dichiara che gli insegnanti bravi sono una minoranza, e la maggior parte afferma addirittura che questa minoranza è “piccola”. Tuttavia, l'ipotesi che l'esperienza di una scuola contribuisca a peggiorare la percezione della qualità del corpo docente non regge del tutto; infatti, gli intervistati con figli sono più indulgenti di quelli senza prole.

I giudizi sugli insegnanti variano anche in funzione delle caratteristiche territoriali, anche se non in misura molto pronunciata. L'incidenza di valutazioni negative aumenta mano a mano che ci si sposta dalle regioni del Nord-ovest (55%) a quelle del Mezzogiorno (62%). Analogamente, l'apprezzamento per la competenza degli insegnanti diminuisce mano a mano che ci si sposta dai comuni più piccoli a quelli più grandi.

Infine, com'era prevedibile, il giudizio sulla “bravura” degli insegnanti è tanto più negativo quanto più si ritiene che la loro scarsa preparazione sia un problema “gravissimo” (vedi paragrafo 5.2).

5.4. Scuola e famiglia

Si è accennato prima (nel paragrafo 5.2) a una possibile classificazione degli attori coinvolti nei processi formativi: docenti, studenti, genitori (naturalmente, ce ne sono altri, fra cui i dirigenti scolastici, gli enti locali, ecc., ma la percezione del loro operato non è stato sondato in questa indagine). Si è già visto che la categoria dei docenti presenta, agli occhi dei cittadini, la maggiore problematicità; quella degli studenti, la minore. A rigore, questi confronti sono in parte impropri, in quanto dei genitori e degli studenti si è valutato “l'impegno e l'interesse”, ossia una componente volontaristica, mentre dei docenti si è valutata la “preparazione”, che dipende anche dalle modalità di reclutamento, di formazione iniziale e di aggiornamento professionale. Tuttavia, usando la cautela imposta da questi vincoli interpretativi, può essere interessante indagare su come gli intervistati distribuiscono la “problematicità” fra scuola (docenti) e famiglia (genitori e studenti).

Dove si colloca la maggiore “gravità”, dunque? Fra gli studenti, fra i genitori

Tabella 5.4.

Valutazione comparativa della gravità attribuita all'impreparazione dei docenti, all'impegno e interesse dei genitori e all'interesse e impegno degli studenti (valori percentuali)

Gravità maggiore: preparazione docenti	24
Gravità maggiore: docenti e genitori (alla pari)	19
Gravità maggiore: impegno genitori	14
Gravità maggiore: docenti e studenti (alla pari)	9
Gravità maggiore: genitori e studenti (alla pari)	7
Gravità maggiore: impegno studenti	7
Gravità eguale per tutte e tre le categorie	20
Totale	100

Tabella 5.5.

Giudizio sulla relativa importanza delle origini familiari e della qualità della scuola nella determinazione del successo scolastico (valori percentuali)

Molta lettura in famiglia e scuola di scarsa qualità	40
Poca lettura in famiglia e scuola di buona qualità	49
Non sa	11
Totale	100

o fra i docenti? Per rispondere, anziché confrontare le distribuzioni di risposta generali, possiamo classificare ogni singolo intervistato a seconda delle tre risposte fornite alle domande appena richiamate, relative alla percezione dei problemi attinenti all'impreparazione dei docenti e all'impegno e interesse di genitori e studenti. I risultati sono meno negativi per i docenti di quanto si potesse attendere (tabella 5.4). Un italiano su quattro associa, in maniera inequivoca, una maggiore gravità al corpo docente rispetto a genitori e alunni; uno su sette investe, invece, i genitori di una maggiore responsabilità; gli studenti costituiscono un problema maggiore solo per il 7% degli intervistati. Un italiano su cinque riconosce un pari onere a docenti e genitori; uno su dieci lo ripartisce fra insegnanti e studenti. Un italiano su cinque non si sbilancia e assegna lo stesso livello di gravità a ciascuna delle tre categorie.

Nel complesso, il 52% degli intervistati carica di una maggiore importanza relativa la categoria docente, o da sola o alla pari con una delle altre due categorie. Se ci si riferisce ai genitori, ciò accade soltanto per il 42%; per gli studenti, appena il 23%. Gli insegnanti si confermano, dunque, come la categoria di attori più "problematica"; gli studenti come la categoria più priva di "colpe". Non solo, ma nella misura in cui gli intervistati addossano agli insegnanti la criticità del sistema scolastico, tendono a farlo in misura esclusiva, senza far condividere lo stesso livello di gravità con altre categorie; analogamente, nella misura in cui gli studenti vengono tacciati di disimpegno, l'onere viene quasi sempre condiviso con altri attori (adulti).

Per un evidente meccanismo di identificazione, gli intervistati che sono genitori tendono a percepire in maniera più problematica l'apporto di genitori e figli al processo educativo, alleggerendo l'accusa di scarsa preparazione rivolta agli insegnanti. Gli intervistati più istruiti, al contrario, tendono a giudicare - rispetto ai meno istruiti - più seria l'incompetenza dei docenti. Infine, gli intervistati più giovani accentuano le responsabilità della classe docente, mentre quelli più anziani biasimano più facilmente i genitori.

È noto che l'estrazione sociale degli studenti condiziona in misura rilevante il loro successo formativo. Giovani provenienti da ambienti familiari avvantaggiati - per le condizioni materiali di benessere e/o per gli stimoli e gli strumenti culturali ivi disponibili - hanno maggiori probabilità di riuscire bene a scuola. In che misura gli italiani sono consapevoli di queste differenze nei "livelli di partenza" degli studenti, e quanto le ritengono influenti? O, detto altrimenti, in che misura gli italiani ritengono che un'istruzione di qualità possa superare le carenze dovute alle origini familiari degli studenti? Per esplorare questo aspetto, agli intervistati è stato rivolto il seguente quesito: "Che tipo di studente ha maggiori probabilità di successo: uno che proviene da una famiglia in cui si legge molto ma che frequenta una scuola di scarsa qualità, oppure uno studente che proviene da una famiglia in cui si legge poco ma che frequenta una scuola di buona qualità?". (Anche in questo caso la situazione ideale per ogni giovane è, evidentemente, appartenere a una famiglia in cui si legge molto e frequentare una buona scuola, ma si tratta di una combinazione la cui superiorità è troppo ovvia perché il suo inserimento nel questionario potesse essere consigliato.)

Il campione si ripartisce in due gruppi di dimensioni simili su questa questione. Quasi la metà degli intervistati (tabella 5.5) ritiene che una scuola di qualità sia in grado di superare i problemi dovuti alla scarsa abitudine alla lettura in famiglia, più di quanto una radicata tendenza alla lettura in famiglia sappia controbilanciare una scuola di scarsa qualità; quattro intervistati su dieci abbracciano la posizione opposta. Si tratta, tutto sommato, di un attestato di fiducia, per quanto sia condizionato, nei confronti del sistema scolastico, che peraltro presenta contorni simili in tutti i sottogruppi.

Questa interpretazione è confortata da un confronto con il contesto statunitense. Una domanda simile è stata posta a un campione nazionale di adulti americani nel 1999, presso il quale si è osservata una distribuzione di risposte molto sbilanciata, a favore della famiglia. Infatti, il 72% degli intervistati ha dichiarato che uno studente che appartiene a una famiglia in cui si legge molto e che frequenta una scuola scadente ha maggiori probabilità di riuscire rispetto a uno studente che frequenta un'ottima scuola e nella cui famiglia si legge poco; solo il 17% ritiene che sia vero il contrario e l'11% non si schiera⁶.

Gli intervistati che hanno conseguito titoli di studio più elevati, verosimilmente in ragione del loro lungo percorso di qualificazione, tendono a riconoscere in misura maggiore la potenziale incidenza benefica della scuola di qualità; coloro che ritengono di essere più al corrente delle vicende scolastiche tendono, al contrario, ad attribuire un ruolo di maggiore rilievo alla lettura in famiglia.

5.5. Un voto alla scuola

In ambito scolastico le valutazioni delle prestazioni degli studenti vengono convenzionalmente espresse lungo una scala 1-10, dove il voto 6 corrisponde alla sufficienza. Talmente diffusa è la convenzione che la scala viene abitualmente usata anche in ambiti extra-scolastici (ad esempio, in inchieste campionarie che rilevano atteggiamenti) al fine di esprimere giudizi in maniera sintetica. Ecco dunque un'ottima occasione per applicare la scala dei voti: un giudizio sulla scuola. Ad ogni intervistato sono stati posti due quesiti. In primo luogo, a tutti è stato chiesto: "Lei che voto darebbe al sistema scolastico italiano nel suo complesso?". Si tratta di una valutazione generale, riferita al sistema scolastico nel suo complesso, per l'appunto. Ma ciascun intervistato è stato invitato a rispondere anche a un secondo quesito, più centrato su una specifica scuola. Qualora l'intervistato non avesse figli, gli è stato chiesto: "Che voto darebbe alle scuole che ha frequentato lei?". Se invece l'intervistato aveva figli, il giudizio è stato sollecitato sulla scuola eventualmente frequentata da questi: "Che voto darebbe alla scuola frequentata dal/la suo/a figlio/a (più anziano/a)?".

Il sistema scolastico nel suo complesso merita, secondo gli intervistati, una sufficienza risicata. Infatti, il voto medio è pari a 6,1. Tre intervistati su dieci non danno neppure la sufficienza alla scuola italiana, e quasi altrettanti le assegnano esattamente un 6. Qualcosa in più della sufficienza viene ricono-

sciuto da quattro intervistati su dieci. La valutazione complessiva è leggermente più alta (6,2) presso la generazione dei giovani adulti (31-40enni) e, curiosamente, da chi che non ha conseguito un diploma (6,3); in altre parole, il sistema scolastico viene giudicato meglio proprio da coloro ci sono rimasti per meno tempo, il che forse riflette il loro rammarico per non aver proseguito gli studi oltre all'obbligo (tabella 5.6).

Il giudizio globale nei confronti del sistema educativo varia anche in funzione di alcune caratteristiche territoriali. In primo luogo, il voto medio diminuisce sistematicamente, anche se in misura contenuta, mano a mano che ci si sposta dai comuni più piccoli (6,2 nei comuni con meno di 5.000 abitanti) a quelli più grandi (5,9 nei comuni di almeno 100.000 abitanti). In secondo luogo, il voto medio è più alto fra gli intervistati residenti nelle regioni del Nord-ovest (6,2; vedi figura 5.3). Le differenze fra i vari sottogruppi di intervistati sono comunque molto contenute, e in nessuno di essi si riscontra una valutazione media di insufficienza.

Se si passa ad esaminare i giudizi espressi dagli intervistati nei confronti delle scuole da essi stessi frequentate (il secondo quesito cui si è accennato prima), le valutazioni migliorano sensibilmente (e si disperdono in misura maggiore, come si evince dall'aumentare del valore della deviazione standard nella tabella 5.6). Le "insufficienze" diminuiscono fino al 23%; la maggioranza (56%) dà un voto superiore alla sufficienza minima, e un intervistato su quattro assegna persino un voto superiore a 7. Il voto medio si attesta su 6,6, ben mezzo voto superiore al giudizio espresso nei confronti del sistema scolastico nel suo complesso. Insomma, tendenzialmente si crede che la scuola frequentata personalmente sia migliore del complesso delle scuole: si tratta di un risultato ricorrente in indagini analoghe.

Non solo: quando il giudizio si riferisce alla scuola frequentata personalmente, emergono anche differenze più marcate fra sottogruppi. Ad esempio, il voto aumenta significativamente mano a mano che si passa dai più giovani (media di 6,4 fra i 18-30enni) ai più anziani (7,1 fra i 51-64enni). Si tratta di un risultato in parte sorprendente, in quanto gli intervistati più anziani presentano livelli di istruzione meno elevati di quelli più giovani; poiché gli intervistati più istruiti sono, com'era prevedibile, più soddisfatti della scuola (6,7 fra i laureati), ci si poteva attendere addirittura un peggioramento dei giudizi nelle generazioni più anziane. È ipotizzabile che gli individui più anziani valutino la propria esperienza scolastica in base più alla sua qualità percepita che non alla sua durata. Anche nelle valutazioni delle scuole conosciute di persona si registrano differenze territoriali di rilievo. Il voto peggiora mano a mano che si passa dal Nord-ovest (6,9) al Nord-est (6,7), e poi dall'Italia centrale (6,6) al Mezzogiorno (6,2; vedi figura 5.3).

Infine, i voti riferiti alle scuole frequentate dai figli degli intervistati (terzo quesito di cui sopra) danno luogo a un ulteriore miglioramento dei giudizi (voto medio di 6,9). Solo il 12% degli intervistati interpellati su questo argomento ritengono che tali scuole siano insufficienti, e il 27% dà un voto superiore a

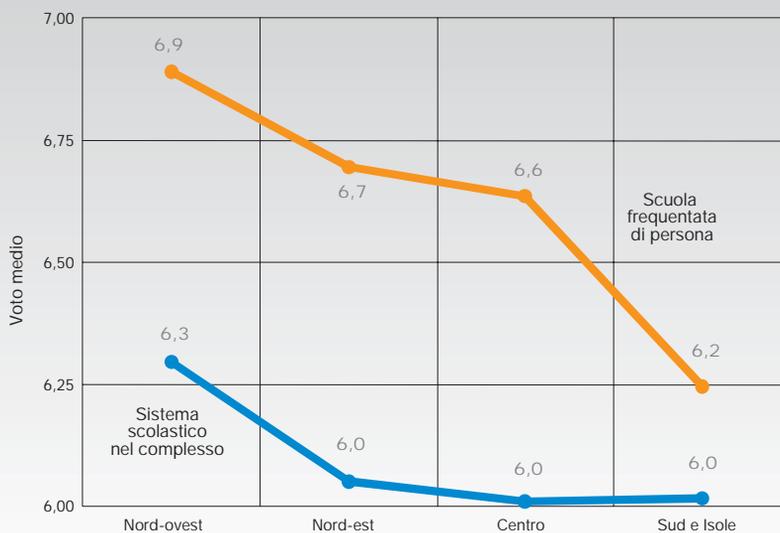
Tabella 5.6.

Giudizio sul sistema scolastico nel suo complesso e sulla scuola conosciuta di persona (o per esperienza personale e per esperienza dei figli; valori percentuali)

	Sistema scolastico nel complesso	Scuola frequentata dall'intervistato/a (A)	Scuola frequentata da figlio/a (B)	Scuola conosciuta (A e B)
Fino a 5 1/2	31	23	12	16
6	28	20	15	17
6 1/2 o 7	27	31	23	26
Più di 7	12	25	27	27
Non sa	2	1	23	14
Totale	100	100	100	100
Media	6,1	6,6	6,9	6,8
Deviazione standard	1,2	1,4	1,5	1,4

Figura 5.3.

Giudizio sul sistema scolastico nel suo complesso e sulla scuola conosciuta per esperienza personale, per area geografica (voto medio)



7. Va sottolineato, tuttavia, che quasi un quarto degli intervistati con figli rinuncia ad esprimere qualunque giudizio: un risultato alquanto curioso se si considera che non si sono rilevate incertezze nei giudizi riferiti al sistema scolastico nel suo complesso. Ad ogni modo, la grande maggioranza di queste astensioni si riferisce ad intervistati i cui figli stanno attualmente frequentando la scuola elementare; evidentemente la sola istruzione di primo grado non costituisce una base empirica sufficiente per formare un apprezzamento. Rimane il fatto che, se si esclude dall'analisi i "non so", il voto medio è comunque elevato (6,9, come si è detto). E tale media rimane più o meno omogenea in tutti i sottogruppi, con l'eccezione del Sud e delle Isole, dove si assiste a una leggera flessione (6,7)

- 1 Gli intervistati sono stati invitati a differenziare i loro giudizi. Le domande sono state precedute dalla lettura di questo testo: "Prima le abbiamo chiesto quanto sia importante che la scuola media superiore cerchi di raggiungere certi obiettivi. Adesso le leggo di nuovo gli stessi obiettivi. Per ogni obiettivo le chiedo di dirmi in che misura la scuola italiana effettivamente riesce a realizzarlo".
- 2 Quote non del tutto trascurabili di intervistati hanno detto di non essere in grado di esprimere un giudizio sulle prestazioni effettive del sistema scolastico italiano in merito agli obiettivi generali dell'istruzione. Nelle analisi queste "non risposte" sono state escluse per agevolare il confronto fra questi risultati e quelli presentati nel paragrafo 3.2. La loro incidenza per le singole voci è stata: essere curiosi e continuare ad imparare da soli, 4,8%; essere creativi e pensare criticamente, 5,6%; rapportarsi agli altri e comprendere culture diverse, 4,3%; condurre una vita in buona salute fisica e mentale, 4,6%; formulare giudizi a fare scelte secondo principi etici e morali, 5,7%; preparare per il mondo del lavoro, 2,5%; preparare per la continuazione degli studi a livello universitario, 4,9%.
- 3 Analogamente a quanto affermato nei par. 3.2, 4.2 e 5.1 a proposito degli obiettivi generali dell'istruzione e delle materie scolastiche, anche ciascuno dei nodi problematici qui elencati può essere considerato *molto* grave; e, analogamente a quanto fatto per i precedenti gruppi di domande, gli intervistati sono stati invitati a differenziare i loro giudizi; ed è stata prevista la categoria di risposta "gravissimo".
- 4 I risultati qui presentati sono al netto delle "non risposte", ossia non tengono conto degli intervistati che hanno dichiarato di non essere in grado di esprimere un giudizio. Si tratta di meno del 2% delle risposte per ogni problema, con le seguenti eccezioni: inadeguatezza dei programmi scolastici, 4,6%; inadeguatezza dell'accoglienza riservata agli studenti di origine straniera, 4,7%; inadeguatezza dei testi scolastici, 6,7%.
- 5 Nell'anno scolastico 2002-2003, gli alunni con cittadinanza non italiana erano oltre 230 mila, pari al 3,0% della popolazione scolastica italiana. La concentrazione di alunni stranieri è ancora più elevata in alcune aree del paese (5,3% nel Nord-est, 4,6% nel Nord-ovest) e in determinati gradi della scuola (3,8% nell'istruzione elementare, 3,5% nell'istruzione secondaria inferiore). Questi dati sono tratti dalla pubblicazione del MIUR, *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali. Anno scolastico 2002-2003*, dicembre 2003 (vedi: www.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2003/alunni_non_italiani_03_1.pdf).
- 6 vedi *School Education Survey* effettuato da National Public Radio / Kaiser Family Foundation/ Kennedy School of Government, consultabile al sito web: npr.org/programs/specials/poll/education/education.front.html).

6. Investire nell'istruzione

In questo capitolo vengono presentati e commentati gli atteggiamenti degli intervistati in merito a un insieme di oggetti variegati, ma accomunati dalla concezione dell'istruzione in termini di investimento. In primo luogo, si prende in esame la percezione dell'impegno che la scuola esige da ragazzi e ragazze (paragrafo 6.1); poi si passa alla distribuzione dell'onere finanziario implicato dalla spesa pubblica per l'istruzione e alla destinazione di tale spesa (paragrafo 6.2); infine, si esplorano gli atteggiamenti degli intervistati verso l'obbligo scolastico (paragrafo 6.3).

6.1. La fatica di studiare

L'istruzione costituisce un investimento. Lo costituisce per la comunità, che dedica ingenti risorse ai processi formativi perché cittadini più istruiti sono più consapevoli, più capaci di contribuire ai processi decisionali democratici, più produttivi dal punto di vista dell'economia e più preparati a raggiungere un elevato tenore di vita; e lo costituisce anche per i singoli individui e per le loro famiglie, giacché ottenere un alto grado di qualificazione consente di guadagnare l'accesso a posizioni privilegiate in vari settori della struttura sociale: retribuzione, reti sociali, chance di matrimonio, residenza, opportunità per i figli, ecc. Gli italiani in che misura sono consapevoli che l'istruzione è un investimento che "rende"? E, se ne sono convinti, questa credenza si basa sul vantaggio che procura il possesso del "pezzo di carta" che si conquista portando a termine un ciclo di istruzione, oppure sull'utilità delle abilità acquisite per mezzo dello studio formale?

Questo interrogativo è stato esplorato per mezzo di un quesito rivolto agli intervistati e che chiedeva loro di individuare il criterio più importante nella scelta della scuola "giusta" nell'ambito dell'istruzione secondaria superiore. La scelta poteva avvenire fra le seguenti tre alternative¹:

- una scuola impegnativa, che faccia lavorare molto gli studenti e dia loro una preparazione rigorosa;
- una scuola adeguata, che consenta anche di portare a termine gli studi nel tempo più breve, senza perdere tempo;
- una scuola comoda, che si trovi vicino a casa e dia garanzie di sicurezza.

È evidente che la prima frase corrisponde a una visione della scuola che mette al centro l'impegno degli alunni e l'acquisizione di conoscenze e di competenze; la seconda veicola un'immagine meno ambiziosa dell'istruzione, basata sul raggiungimento sbrigativo di livelli di preparazione minimali. La terza frase trasmette un'idea di scuola che addirittura prescinde dai contenuti e privilegia considerazioni attinenti alla convenienza della collocazione dell'istituto. I risultati riportati nella tabella 6.1 testimoniano come gli intervistati abbiano atteggiamenti piuttosto ambivalenti nei confronti dell'impegno che la scuola pretende dai loro figli². È vero che la maggioranza dei soggetti (54%) ha optato per la prima categoria di risposta, quella "seria", che identifica nella decisione di studiare un'assunzione di responsabilità e una partecipazione faticosa; ed è vero che la terza categoria, quella dello studio "comodo", raccoglie pochissimi (ma non proprio trascurabili) consensi. Tuttavia, quattro intervistati su dieci hanno preferito la seconda categoria, la quale designa una strategia di ripiego, fondata sul conseguimento di una preparazione "adeguata", "senza perdere tempo", e che implica una rinuncia al modello più esigente raffigurato nella prima categoria.

Peraltro, il profilo delle risposte muta leggermente a seconda della presenza o meno di figli: gli intervistati che sono anche genitori sono lievemente più propensi, infatti, a sostenere l'istruzione "comoda" o "adeguata", a scapito di quella "impegnativa". Inoltre, com'era prevedibile, gli intervistati che ritengono lo scarso interesse e impegno degli studenti un problema "gravissimo" (vedi paragrafo 5.2) sono più inclini ad invocare una scuola "impegnativa".

L'esistenza di una gerarchia sottesa alle tre ipotesi di scuola è confermata dal fatto che le preferenze per l'ipotesi della scuola "impegnativa" aumentano all'aumentare del livello di istruzione e del livello di informazione degli intervistati. Quasi due laureati su tre dichiarano di preferire, per i loro figli, la scuola che fa lavorare gli alunni e dona a questi una buona preparazione, contro meno della metà dei non diplomati (tabella 6.1). Analogamente fra coloro che si ritengono almeno "molto" informati sulle vicende del mondo della scuola, il 63% opta per la scuola "impegnativa", contro il 48% di coloro che sono tutt'al più "poco" informati. Se si combinano le due caratteristiche (informazione e istruzione), le differenze si ampliano ulteriormente: il 72% dei laureati molto informati scelgono la scuola "impegnativa", contro appena il 40% dei non diplomati poco informati.

Fin qui l'impegno che, agli occhi degli intervistati, la scuola dovrebbe esigere dagli alunni. Ma qual è lo sforzo che la scuola effettivamente richiede? Per sondare questo aspetto, di nuovo gli intervistati sono stati invitati a scegliere fra tre alternative³:

- le scuole italiane fanno lavorare troppo poco gli studenti;
- le scuole italiane fanno lavorare gli studenti il giusto;
- le scuole italiane fanno lavorare troppo gli studenti.

Per quasi la metà degli intervistati (tabella 6.2), la fatica profusa dagli alunni sembra ben commisurata alle esigenze dell'apprendimento. Solo un intervistato su nove ritiene che gli studenti vengano fatto lavorare troppo, e ben un terzo crede che venga loro richiesto un impegno insufficiente. Il saldo complessivo,

Tabella 6.1.

Critério più "giusto" nella scelta di una scuola secondaria superiore per i figli,
per livello di istruzione (valori percentuali)

	Totale	Non diplomati	Diplomati	Università
Scuola impegnativa, studenti che lavorano, preparazione rigorosa	54	48	52	64
Scuola adeguata, senza perdere tempo	40	42	43	33
Scuola comoda, vicina e sicura	6	10	5	3
Totale	100	100	100	100

Tabella 6.2.

Giudizio sull'impegno che le scuole italiane richiedono agli studenti (valori percentuali)

Le scuole italiane fanno lavorare troppo poco gli studenti	32
Le scuole italiane fanno lavorare gli studenti il giusto	49
Le scuole italiane fanno lavorare troppo gli studenti	11
Non sa	8
Totale	100

Tabella 6.3.

Giudizio sulla corrispondenza dei voti dati dagli insegnanti rispetto alla preparazione e
all'impegno degli studenti (valori percentuali)

I voti che gli insegnanti danno tendono ad essere troppo alti	19
I voti che gli insegnanti danno rispecchiano fedelmente la preparazione e l'impegno degli studenti	44
I voti che gli insegnanti danno tendono ad essere troppo bassi	15
Non sa	22
Totale	100

dunque, corrisponde a una situazione in cui la scuola fa lavorare troppo poco gli studenti (+21 punti percentuali di differenza fra coloro che dichiarano che la scuola fa lavorare troppo poco e coloro che dichiarano che fa lavorare troppo). Se si calcola lo stesso saldo per alcuni sottogruppi di intervistati (vedi figura 6.1), si evidenzia come la convinzione che la scuola richieda poco impegno sia tendenzialmente più diffusa fra gli uomini, fra i soggetti più anziani (specie tra i 51-64enni), fra i residenti nell'Italia centrale e, in particolare, meridionale, fra i più istruiti e fra i genitori. Inoltre, il convincimento dell'eccessiva indulgenza della scuola è radicato, in maniera congruente, soprattutto fra chi ritiene che lo scarso impegno e interesse degli studenti costituisca un problema "gravissimo" (+30 punti percentuali). Analogamente, si registra una forte convergenza fra la credenza che la scuola sia indulgente (sul piano descrittivo) e la richiesta (prescrittiva) di una scuola più impegnativa e, di converso, fra la credenza che la scuola sia già troppo impegnativa e la richiesta di una scuola più "veloce" o persino "comoda".

Ora esaminiamo l'equità della valutazione istituzionale delle prestazioni scolastiche individuali. I voti che i docenti danno ai singoli alunni sono giudizi affidabili, che veicolano in maniera corretta informazioni circa lo sforzo e il profitto degli studenti? E, se no, tali voti tendono a sottostimare o a sovrastimare le prestazioni effettive? Questo interrogativo presenta evidenti nessi con l'impegno che gli alunni devono approfondire nell'istruzione scolastica. Infatti, l'eccessiva "indulgenza" (o il troppo "rigore") si può manifestare sia mediante l'imposizione di carichi lavorativi troppo leggeri (o troppo onerosi), sia mediante l'espressione di giudizi troppo benevoli (o troppo severi) dinanzi al lavoro svolto.

Agli intervistati si è dunque chiesto: "Secondo la sua esperienza e il suo modo di vedere le cose, i voti che gli insegnanti danno agli studenti rispecchiano fedelmente la loro preparazione e il loro impegno oppure no?". Poi, sono stati invitati a scegliere quale, fra le seguenti tre fasi, si avvicinasse di più al loro modo di vedere le cose:

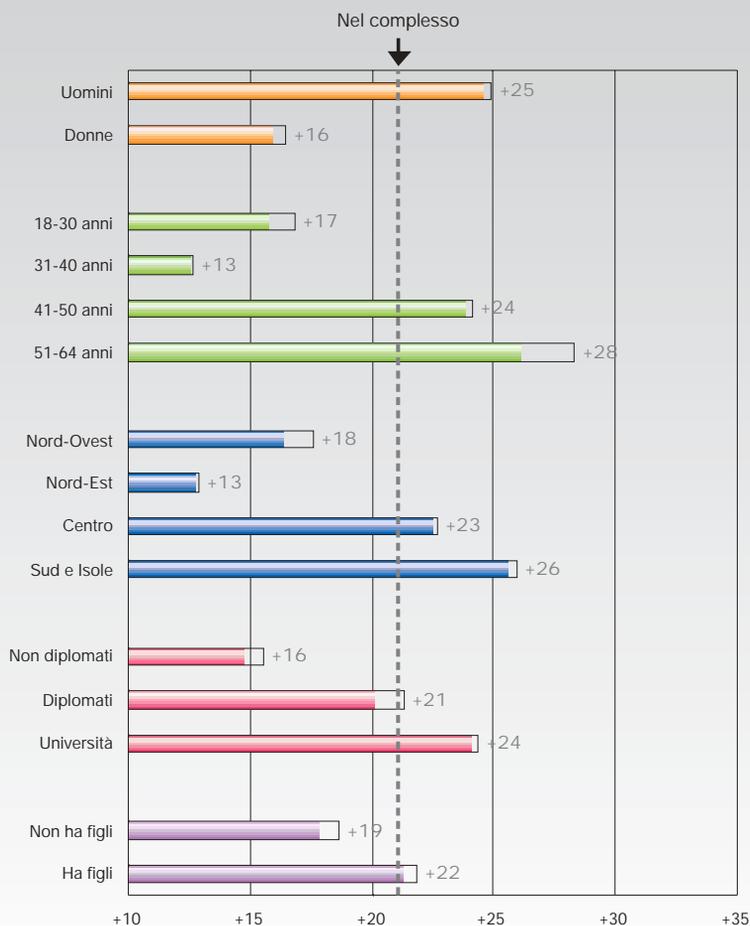
- i voti che gli insegnanti danno tendono ad essere troppo alti;
- i voti che gli insegnanti danno rispecchiano fedelmente la preparazione e l'impegno degli studenti;
- i voti che gli insegnanti danno tendono ad essere troppo bassi.

La tabella 6.3 mette in evidenza, anzitutto, che quasi un intervistato su quattro non si sente in grado di formulare un giudizio. Si tratta di un'incapacità che si diffonde progressivamente all'aumentare dell'età dell'intervistato, il che suggerisce che individui con esperienze scolastiche più remote abbiano, comprensibilmente, minori basi empiriche per elaborare una risposta. Tuttavia, si astengono dal rispondere in misura maggiore gli intervistati con figli in età scolare o postscolare, il che sembra smentire questa interpretazione.

Ad ogni modo, la maggioranza relativa di intervistati (44%) afferma che i voti degli insegnanti siano fedeli, ossia corrispondano alle prestazioni effettive degli studenti. Un terzo circa degli intervistati pensa, al contrario, che i voti non siano proporzionati, ma giunge a questa conclusione per motivazioni

Figura 6.1.

Giudizio sull'impegno che le scuole italiane richiedono agli studenti: differenza fra la percentuale di coloro che pensano che le scuole italiane fanno lavorare troppo poco gli studenti e la percentuale di coloro che pensano che le scuole italiane fanno lavorare troppo gli studenti, in alcuni sottogruppi di intervistati (valori percentuali)



contrastanti: alcuni (il 19%) dichiarano che i voti sarebbero troppo *alti*; altri (il 15%) che sarebbero troppo bassi.

Non si osservano grandi variazioni nei sottogruppi. I laureati e i 51-64enni sono leggermente più inclini ad accusare la scuola di troppa indulgenza nei suoi voti, ma non si tratta di differenze marcate: il 27 e il 23%, rispettivamente, afferma che i voti sono troppo alti; solo il 10% che sono troppo bassi. Ancora, anche se chi crede che gli studenti vengano fatti lavorare troppo tende a credere, più degli altri, che i voti siano troppo bassi (e anche se chi crede che gli studenti vengano fatti lavorare troppo poco tende a credere, più degli altri, che i voti siano troppo alti), la maggioranza relativa di entrambi i sottogruppi ritiene che i voti siano comunque equi.

6.2. Chi deve pagare, e per chi?

Questo paragrafo affronta alcune questioni riguardanti la differenziazione delle prestazioni di vario tipo erogate dal sistema scolastico a favore dei cittadini. I costi dell'istruzione devono essere sostenuti equamente da tutta la cittadinanza, oppure devono gravare più su coloro che ne beneficranno? Le scuole devono dedicare maggiori energie agli studenti più dotati o a quelli meno dotati?

Si è già accennato, nel paragrafo 6.1, che studiare è una forma di investimento a livello sia collettivo che individuale: si presume che a conseguire un elevato livello di qualificazioni ci guadagna sia la comunità che il singolo. Tuttavia, non è detto che il ritorno sull'investimento sia eguale nei due casi. Anzi, si potrebbe argomentare che la maggior parte dei vantaggi associati allo studio spetta all'individuo che non alla società. Infatti, non c'è dubbio che gli individui che hanno sia la possibilità sia la volontà di continuare gli studi oltre all'obbligo, fino a conseguire un elevato livello di studio, lo fanno anche a spese della collettività: i costi dell'istruzione vengono a cadere solo in minima parte sui singoli, giacché le spese per le tasse scolastiche e universitarie sono relativamente contenute rispetto alla spesa pro capite per l'istruzione postobbligo. (A ciò si potrebbe aggiungere che comunque i giovani che più approfittano dell'istruzione postobbligo provengono in misura più che proporzionale dai ceti più abbienti, per cui la spesa per l'istruzione si traduce in un trasferimento a favore delle fasce di popolazione già avvantaggiate).

Gli italiani ritengono che questa soluzione sia equa, oppure no?

Si tratta di un argomento complesso, che ha richiesto un approccio articolato. Agli intervistati si è, infatti, detto: "Attualmente la maggior parte della spesa per l'istruzione pubblica - ad esempio, gli stipendi dei docenti e la manutenzione degli edifici scolastici - viene pagata con le tasse di tutti i cittadini, cioè anche dalle famiglie che non hanno figli in età scolastica. Alcuni pensano che sia giusto così. Altri pensano che le famiglie con figli in età scolastica dovrebbero contribuire di più di quanto non facciano adesso, perché tutto sommato sono

Tabella 6.4.

Giudizio sulla ripartizione tra i cittadini della spesa per la scuola, per livello di istruzione (valori percentuali)

	Totale	Non diplomati	Diplomati	Università
Tutte le famiglie devono contribuire nella stessa misura	81	75	83	84
Le famiglie con figli in età scolare devono contribuire di più	16	20	15	14
Non sa	3	5	2	2
Totale	100	100	100	100

Tabella 6.5.

Giudizio sul comportamento che il sistema scolastico dovrebbe tenere dinanzi a studenti più dotati e meno dotati, per livello di istruzione (valori percentuali)

	Totale	Non diplomati	Diplomati	Università
Non lasciare indietro gli studenti meno dotati	75	80	76	68
Sviluppare le potenzialità degli studenti più dotati	15	12	13	20
Non sa	10	8	11	12
Totale	100	100	100	100

i loro figli ad avvantaggiarsi di più dell'istruzione". Poi si è chiesto: "Lei come la pensa: è giusto che tutte le famiglie contribuiscano *nella stessa misura* alla spesa pubblica per l'istruzione, oppure è giusto che le famiglie con figli a scuola contribuiscano *in misura superiore* alla spesa pubblica?".

Nonostante l'apparente complessità della questione, pochissimi intervistati (2,8%) si sono astenuti dal rispondere. Una maggioranza schiacciante (81%) ha sposato la tesi della ripartizione equilibrata della spesa per l'istruzione fra tutti i contribuenti (tabella 6.4). Soltanto un sesto degli intervistati abbraccia la tesi opposta, della maggiore contribuzione da parte delle famiglie con figli in età scolare. La collettivizzazione dei costi è appoggiata da una forte maggioranza in tutti i sottogruppi.

Un dilemma che investe tutti i sistemi scolastici attiene al nesso fra ripartizione di risorse e distribuzione diseguale di abilità fra gli studenti. Come si è spiegato agli intervistati: "Alcuni studenti sono più dotati di altri. Di fronte a questo fatto, il sistema scolastico può comportarsi in diversi modi". Gli intervistati sono stati invitati a scegliere tra due alternative:

- la cosa più importante è non lasciare indietro gli studenti meno dotati, anche se questo penalizza gli studenti più dotati;
- la cosa più importante è sviluppare le potenzialità degli studenti più dotati, anche se questo penalizza gli studenti meno dotati.

Si tratta di due strategie che tendono verso obiettivi molto diversi: nel primo caso si mira ad amplificare le differenze fra studenti, "sacrificando" i giovani meno dotati al fine di valorizzare quelli talentuosi e far emergere punte di "eccellenza"; nel secondo caso, si rinuncia alla coltivazione delle "promesse" pur di garantire il raggiungimento universale di una soglia minima di competenze, ottenendo un maggiore appiattimento generale dei livelli di preparazione. Naturalmente, una strategia che probabilmente raccoglierebbe consensi unanimi sarebbe quella che valorizza gli studenti dotati e, al contempo, si cura di recuperare anche quelli meno dotati. Ma si tratta di una strategia, a prescindere dalla sua fattibilità (peraltro in un contesto di risorse scarse), poco interessante dal punto di vista valoriale.

La grande maggioranza (tre intervistati su quattro) preferisce la prima strategia, ossia "non lasciare indietro gli studenti meno dotati" (tabella 6.5), e quindi sposa una visione solidaristica dell'istruzione, cui si riconosce una funzione ideale di livellamento - anziché di riproduzione (o, peggio, di rafforzamento) - delle disuguaglianze sociali. Un intervistato su dieci rinuncia ad esprimere un giudizio. Il 15%, infine, afferma che sarebbe opportuno agevolare anzitutto gli studenti più abili, anche a costo di recare pregiudizio a quelli con maggiori difficoltà di apprendimento. I favorevoli alla valorizzazione dei talenti migliori sono una minoranza in tutti i sottogruppi, ma la loro presenza è comunque più estesa fra gli intervistati più istruiti (20% fra i laureati) e più anziani (17% fra i 51-64enni).

Curiosamente, le due soluzioni "universaliste" - far pagare i costi dell'istruzione a tutte le famiglie e non solo a quelle che ne fruiscono; destinare risorse all'assistenza degli studenti più deboli anziché alla valorizzazione di quelli più

abili - pur essendo avversate da minoranze relativamente esigue, esercitano un maggiore richiamo su sottogruppi diversi. La prima soluzione piace più ai giovani e ai meno istruiti; la seconda più agli anziani e ai più istruiti.

6.3. L'obbligo scolastico

L'estensione dell'obbligo di formarsi è stata oggetto di diverse normative negli ultimi anni. La legge n. 9 del 1999 e il suo regolamento di attuazione (d.m. n. 323 del 99) hanno innalzato, a partire dall'anno scolastico 1999/2000, l'obbligo di istruzione a 9 anni. La legge n. 144 del 1999 prevedeva la progressiva istituzione dell'"obbligo di frequenza di attività formative fino al compimento del diciottesimo anno di età". La legge n. 53 del 2003 prefigura un "diritto all'istruzione e alla formazione per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età". Gli italiani ritengono che sia giusto obbligare i giovani ad impegnarsi in attività di formazione, oppure reputano che i giovani dovrebbero essere liberi di rinunciare allo studio?

Ad ogni intervistato è stato chiarito che "oggi, quando compie 15 anni, un giovane può decidere di lasciare gli studi". Poi è stato sollecitato ad indicare quale, fra cinque frasi, si avvicinasse di più al suo modo di vedere le cose:

- se un giovane vuole lasciare gli studi a 15 anni, dovrebbe essere libero di farlo senza condizioni;
- se un giovane vuole lasciare gli studi a 15 anni, dovrebbe essere libero di farlo solo se i genitori sono d'accordo;
- se un giovane vuole lasciare gli studi a 15 anni, dovrebbe essere libero di farlo solo se ha trovato un lavoro;
- se un giovane vuole lasciare gli studi a 15 anni, dovrebbe essere libero di farlo solo se ha dimostrato di non essere bravo negli studi;
- se un giovane vuole lasciare gli studi a 15 anni, dovrebbe essere comunque obbligato a continuare almeno fino a quando non compie 18 anni.

Come si può constatare dalla lettura delle alternative di risposta, gli intervistati potevano concedere ai giovani la "libertà" di non studiare, oppure vincolarla a diversi elementi - il consenso dei genitori, l'aver trovato un'occupazione, la scarsa attitudine allo studio - oppure negarla *in toto* fino al raggiungimento della maggiore età. Forse nessun'altra domanda del questionario ha dato luogo a una così ampia divergenza di vedute (tabella 6.6)⁴. Ad ogni modo, solo una minoranza, consistente (36%), di intervistati approva l'obbligo formativo *tout court*. I sostenitori dell'obbligo sono un po' più diffusi fra le donne (38%), fra i più giovani (38% fra i 18-30enni e fra i 31-40enni), al Centro (38%) e al Sud (40%).

La maggioranza afferma che i giovani dovrebbero avere - a titolo vario - l'op-

portunità di non continuare la loro formazione oltre ai 15 anni. Per oltre un quinto degli intervistati, la facoltà di interrompere gli studi non dovrebbe essere sottoposta ad alcun vincolo (“senza condizioni”). Si tratta di una soluzione perorata soprattutto dai giovani (di 18-30 anni: 25%), dagli uomini (23%), al Nord-est (23%) e da chi non è genitore (23%).

Il 17% degli intervistati - è ancora di più fra coloro che sono di mezz'età (di 41-50 anni: 22%) e al Nord-ovest (22%) - legherebbe l'abbandono anticipato degli studi al consenso dei genitori. Una quota del tutto analoga (17%), invece, consentirebbe di lasciare la scuola solo per un lavoro; l'espedito piace soprattutto agli anziani (di 51-64 anni: 21%). Solo il 9%, infine, accetterebbe il mero fatto di non essere adatto allo studio come giustificazione della mancata prosecuzione degli studi. Le variazioni osservate nei sottogruppi sono comunque di lieve entità; in ciascun sottogruppo si ri-propone, in sostanza, lo stesso profilo di risposte registrato a livello complessivo.

Sembra ragionevole aspettarsi che chi ha manifestato posizioni universaliste sia anche più favorevole al mantenimento dell'obbligo scolastico. In effetti, coloro che - nella domanda sul trattamento da riservare a studenti più e meno dotati (paragrafo 6.2) - hanno sottoscritto la visione perequativa della scuola sono più propensi a difendere l'obbligatorietà senza condizioni dell'impegno negli studi. Tuttavia, se le risposte concernenti l'obbligo scolastico si mettono in relazione con quelle riferite al finanziamento della spesa per l'istruzione (paragrafo 6.2), l'obbligo incondizionato gode di maggiore favore fra coloro che accetterebbero di far pagare di più alle famiglie che hanno membri impegnati in percorsi di istruzione.

- 1 Nello specifico, agli intervistati con figli è stato domandato: “Quale criterio è più importante nella scelta della scuola ‘giusta’ per i suoi figli?”; a quelli senza figli, invece, è stato chiesto: “Se lei avesse figli, quale criterio sarebbe più importante nella scelta della scuola ‘giusta?’”. Per entrambi i sottogruppi si è precisato che la risposta andava riferita alla scuola secondaria superiore.
- 2 Nei risultati qui commentati non è incluso il 3,8% di casi che hanno dichiarato di non essere in grado di esprimere una scelta fra le alternative proposte.
- 3 Il testo della domanda recitava: “Adesso le leggo alcune frasi riguardanti l'impegno che le scuole italiane richiedono agli studenti. Parliamo di un insieme di cose diverse, come la durata dell'anno scolastico, la quantità di cose da studiare e i compiti da fare a casa. Lei dovrebbe dirmi quale frase si avvicina di più al suo modo di vedere le cose”.
- 4 Nell'analisi non sono considerati i casi che non hanno saputo indicare una delle categorie di risposta, i quali ammontano all'1,8% del totale.

Tabella 6.6.

Atteggiamenti verso l'obbligo degli studenti di proseguire gli studi oltre al 15° anno di età (valori percentuali)

Un giovane dovrebbe essere comunque obbligato a continuare gli studi almeno fino a quando non compie 18 anni	36
Un giovane dovrebbe essere libero di lasciare gli studi a 15 anni, senza condizioni	21
Un giovane dovrebbe essere libero di lasciare gli studi a 15 anni solo se i genitori sono d'accordo	17
Un giovane dovrebbe essere libero di lasciare gli studi a 15 anni solo se ha trovato un lavoro	17
Un giovane dovrebbe essere libero di lasciare gli studi a 15 anni solo se ha dimostrato di non essere bravo negli studi	9
Totale	100

7. Sintesi conclusiva

Per rispondere all'esigenza di conoscere gli orientamenti della popolazione italiana intorno ad alcune questioni fondamentali dell'istruzione, la Fondazione di ricerca Istituto Carlo Cattaneo e l'Associazione Treille hanno realizzato un'indagine campionaria per cogliere la percezione del sistema scolastico da parte della cittadinanza. L'indagine ha coinvolto un campione di 2.597 adulti, di età compresa fra i 18 e i 64 anni, cui è stato somministrato un questionario strutturato per via telefonica. Il campione è rappresentativo della popolazione italiana rispetto alla sua composizione per genere, fascia di età, regione di residenza e ampiezza demografica del comune di residenza.

Gli italiani quanto si impegnano per tenersi al corrente delle vicende e delle trasformazioni della scuola italiana? E da dove provengono queste informazioni?

La scuola italiana non pare essere in cima ai pensieri della maggior parte degli italiani. Oltre quattro intervistati su dieci si ritengono "abbastanza" impegnati nell'aggiornamento sulle vicende della scuola. La maggior parte degli altri (oltre tre intervistati su dieci) confessa di tenersi "poco" o "per niente" al corrente. Solo tre intervistati su dieci circa dichiarano di tenersi almeno "molto" informati (capitolo 2).

Per la grande maggioranza degli italiani le informazioni che si hanno sulla scuola si basano su esperienze più o meno di prima mano: per sei intervistati su dieci (di più fra i più giovani), si tratta della propria esperienza di studenti; per altri tre su dieci (di più fra gli anziani), invece, la fonte primaria di informazioni sta nell'esperienza dei figli. I mezzi di informazione di massa svolgono un ruolo marginale.

Quali dovrebbero essere gli obiettivi generali dell'istruzione scolastica secondo gli italiani?

In genere, a ciascuno dei sette obiettivi sottoposti agli intervistati (vedi capitolo 3) si associa un'elevata importanza. La professionalizzazione - "preparare i giovani per il mondo del lavoro" - è, ad ogni modo, l'obiettivo ritenuto più pertinente nell'ambito dell'istruzione secondaria superiore: oltre otto intervistati su dieci la considerano almeno "molto" importante, e quasi quattro su dieci le attribuiscono addirittura "moltissima" importanza.

Seguono, in ordine di importanza decrescente, gli obiettivi incentrati sulla socializzazione (insegnare ai giovani come rapportarsi agli altri e a comprende-

re culture diverse), sulla conoscenza accademica (preparare i giovani per la continuazione degli studi a livello universitario), sullo sviluppo dell'autonomia cognitiva (insegnare ai giovani ad essere creativi e a pensare criticamente; attrezzare i giovani ad essere curiosi e a continuare ad imparare da soli), sul benessere psico-fisico (preparare i giovani a condurre una vita in buona salute fisica e mentale) e, infine, sull'orientamento valoriale (preparare i giovani a formulare giudizi e a fare scelte secondo principi etici e morali). Persino quest'ultimo obiettivo, tuttavia, è considerato almeno "molto" importante da oltre sette intervistati su dieci.

Attraverso l'insegnamento di quali materie questi obiettivi vanno realizzati? Quale importanza dovrebbero avere, secondo gli italiani, le varie materie scolastiche?

Agli intervistati sono state sottoposte dodici materie e abilità scolastiche (vedi capitolo 4) con la preghiera di indicare quanto fosse importante insegnare e studiare ciascuna. La competenza il cui sviluppo è ritenuto più centrale è la "capacità di scrivere correttamente in italiano": oltre nove intervistati su dieci le riconoscono almeno "molta" importanza, e la maggioranza arriva a dire che si tratta di un'abilità con "moltissimo" rilievo. Assieme alle competenze linguistiche in italiano si possono collocare - in termini di importanza - anche la lingua inglese e la capacità di usare le tecnologie informatiche.

Un secondo gruppo di materie, che assume un rilievo meno spiccato, si caratterizza per il riferimento alla realtà nazionale e all'identità europea: la storia d'Italia dal dopoguerra ad oggi; l'educazione civica, la Costituzione, il funzionamento dello stato italiano; la letteratura italiana; la storia europea del Novecento. In una posizione di rilievo leggermente inferiore si trovano la capacità di applicare competenze matematiche e le materie scientifiche (fisica, chimica, biologia, scienze della terra). Questa importanza relativamente bassa desta qualche legittima preoccupazione alla luce della diffusa apprensione per le prestazioni scadenti degli studenti italiani in questi settori, dello scarso richiamo esercitato dalle facoltà scientifiche fra gli studenti universitari e della scarsa competitività del paese sul piano della ricerca scientifica di base e applicata.

Le materie ritenute, nel complesso, meno importanti sono la filosofia e il latino. L'insieme delle preferenze presenta qualche incongruenza: da una parte, si colgono segni di apertura e di innovazione (inglese, informatica); dall'altra, segni di involuzione (maggiore enfasi sulla storia italiana che non su quella europea; mancato riconoscimento dell'importanza dell'insegnamento matematico e scientifico).

In che misura, secondo gli italiani, la scuola italiana riesce a realizzare gli obiettivi generali ritenuti più importanti?

Le prestazioni del sistema scolastico italiano sono, in generale, ritenute poco entusiasmanti dagli intervistati (paragrafo 5.1). La maggiore debolezza del sistema scolastico italiano sta nella sua incapacità di preparare i giovani per il mondo del lavoro: oltre sette intervistati su dieci ritengono che la scuola riesca a realizzare

“poco” o “per niente” questa finalità. I risultati della scuola nel settore della professionalizzazione degli studenti sono di gran lunga la fonte di maggiore delusione se si tiene conto anche dell'importanza assegnata a questo obiettivo.

Anche lo sviluppo dell'autonomia cognitiva (attrezzare i giovani ad essere curiosi e a continuare ad imparare da soli; insegnare ad essere creativi e a pensare criticamente) costituisce un obiettivo mancato per la maggioranza degli intervistati. Negativo, nel complesso, anche il giudizio sulla capacità della scuola di rendere i giovani capaci a coltivare il proprio benessere psico-fisico. Le prestazioni della scuola italiana in relazione all'obiettivo di preparare i giovani a formulare giudizi e a fare scelte secondo principi etici e morali danno luogo a valutazioni favorevoli e sfavorevoli in quasi egual misura.

Per una maggioranza (risicata) degli intervistati, infine, il giudizio è positivo sulla capacità della scuola italiana di insegnare ai giovani come rapportarsi agli altri e a comprendere culture diverse, e a prepararli alla prosecuzione degli studi a livello universitario.

Quanto sono gravi, secondo gli italiani, alcune situazioni e nodi problematici concernenti il mondo della scuola?

Gli intervistati sono stati invitati ad indicare quanto fossero gravi, a loro avviso, dieci nodi problematici (paragrafo 5.2). Fra le situazioni ritenute più gravi vi sono l'“uso e circolazione di droghe e alcool a scuola” (“gravissimo” per la maggioranza degli intervistati) e la “diffusione della violenza e del bullismo a scuola” (“gravissima” per quattro intervistati su dieci). È probabile che la gravità di queste situazioni - che peraltro riguardano il contesto sociale in cui hanno luogo i processi formativi - sia determinata più dalla drammaticità delle loro eventuali conseguenze che non dalla loro effettiva estensione empirica nelle scuole.

Fra i problemi che ineriscono più strettamente all'ambito scolastico, la preparazione degli insegnanti è quella che più preoccupa gli intervistati. Seguono, in ordine decrescente di gravità, lo scarso interesse e impegno manifestato dai genitori, la scarsa disciplina degli studenti, il loro basso livello di interesse e di impegno e l'inadeguatezza delle aule e delle attrezzature.

L'incapacità della scuola di accogliere studenti di origine straniera e l'inadeguatezza dei testi scolastici preoccupano “solo” la metà degli intervistati..

Cosa pensano gli italiani della preparazione degli insegnanti?

Come si è già detto, l'impreparazione dei docenti costituisce una fonte di forte preoccupazione: quasi otto intervistati su dieci la ritengono “molto grave”, e per oltre tre su dieci è addirittura “gravissima”. Il problema è avvertito soprattutto dagli individui dotati da un elevato titolo di studio, dai più giovani e da chi risiede in una regione meridionale o insulare.

Agli intervistati si è chiesto anche di stimare quanti sono gli insegnanti che si possono definire “bravi”. Appena sette intervistati su cento ritengono che i docenti italiani siano “quasi tutti bravi”, e solo una minoranza (meno di quattro intervistati su dieci) è convinta che vi siano comunque più insegnanti com-

petenti che incompetenti. Per quasi tre intervistati su dieci solo “una piccola minoranza” di insegnanti possono essere ritenuti bravi. Questa percezione negativa è particolarmente marcata fra gli intervistati più giovani (ossia tra coloro che hanno avuto esperienze scolastiche più di recente e magari frequentano ancora un corso di studi) e nel Mezzogiorno.

Cosa conta di più: la famiglia o la scuola?

Le origini sociali degli studenti condizionano in misura rilevante il loro successo scolastico. Ma conta di più la scuola o la famiglia? A ogni intervistato si è chiesto: “Che tipo di studente ha maggiori probabilità di successo: uno che proviene da una famiglia in cui si legge molto ma che frequenta una scuola di scarsa qualità, oppure uno studente che proviene da una famiglia in cui si legge poco ma che frequenta una scuola di buona qualità?” (paragrafo 5.4). Quasi la metà degli intervistati ritiene che una scuola di qualità sia in grado di superare i problemi dovuti alla scarsa abitudine alla lettura in famiglia; quattro intervistati su dieci, invece, sono convinti che una radicata tendenza alla lettura in famiglia possa controbilanciare una scuola di scarsa qualità. Si tratta, tutto sommato, di un attestato di fiducia, seppure condizionato, nei confronti del sistema scolastico.

In definitiva, cosa pensano gli italiani delle prestazioni della scuola italiana? Quale voto danno al sistema scolastico nel suo complesso e alle scuole che hanno conosciuto?

Il sistema scolastico nel suo complesso merita una sufficienza risicata (paragrafo 5.5): il voto medio espresso dall'insieme degli intervistati è pari a 6,1; tre intervistati su dieci non gli riconoscono neppure la sufficienza.

Se si passa ad esaminare i giudizi espressi dagli intervistati nei confronti delle scuole da essi stessi frequentate, le valutazioni migliorano sensibilmente: il voto medio si attesta su 6,6, ben mezzo voto superiore al giudizio espresso nei confronti del sistema scolastico nel suo complesso. Si crede che la scuola frequentata personalmente sia migliore del complesso delle scuole: si tratta di un risultato ricorrente in indagini analoghe.

I voti riferiti alle scuole frequentate dai figli degli intervistati danno luogo a un ulteriore miglioramento dei giudizi: il voto medio è pari a 6,9.

Cos'è preferibile agli occhi degli italiani: una scuola che faccia lavorare sodo, o una scuola “facile”?

Agli intervistati si è chiesto di individuare la scuola “giusta” per i loro figli (paragrafo 6.1): una scuola “impegnativa”, che faccia lavorare molto gli studenti e dia loro una preparazione rigorosa; una scuola “adeguata”, che consenta di portare a termine gli studi nel tempo più breve, “senza perdere tempo”; una scuola “comoda”, che si trovi vicino a casa e dia garanzie di sicurezza. Poco più della metà ha scelto la prima categoria, ossia una visione che mette l'accento sull'impegno degli alunni e sull'acquisizione di conoscenze e di com-

petenze; ma quasi la metà degli intervistati ha preferito rinunciare a questo modello più esigente, ripiegando sulla preparazione “adeguata”, “senza perdere tempo”, o addirittura (seppure in proporzioni esigue) predilige la scuola “comoda”, vicina e sicura.

Per quasi la metà degli intervistati, le scuole italiane fanno lavorare gli studenti “il giusto”. Ma oltre tre intervistati su dieci credono che agli alunni venga richiesto un impegno insufficiente: “le scuole italiane fanno lavorare troppo poco gli studenti”.

In maniera analoga, quasi la metà degli intervistati afferma che i voti che gli insegnanti danno agli studenti corrispondano alle loro prestazioni effettive. Oltre tre intervistati su dieci pensano, al contrario, che i voti non siano proporzionati, ma giunge a questa conclusione per motivi opposti: alcuni dichiarano che i voti sarebbero troppo alti; secondo altri sarebbero troppo bassi.

Chi deve pagare per l'istruzione, secondo gli italiani?

In Italia, come altrove, i costi dell'istruzione vengono a cadere solo in minima parte sui singoli studenti e le loro famiglie, giacché le spese per le tasse scolastiche sono relativamente contenute rispetto alla spesa complessiva per l'istruzione. Gli italiani ritengono che questa soluzione sia equa, oppure no? Agli intervistati si è chiesto se è più giusto fare contribuire tutte le famiglie nella stessa misura alla spesa pubblica per l'istruzione, oppure far contribuire in misura superiore le famiglie con figli a scuola. Ben otto intervistati su dieci sono favorevoli alla partecipazione di tutti i contribuenti alla spesa per l'istruzione (paragrafo 6.2).

Curare di più l'istruzione degli studenti più dotati o di quelli meno dotati?

Cos'è più importante: non lasciare indietro gli studenti meno dotati, anche se questo penalizza gli studenti più dotati, oppure sviluppare le potenzialità degli studenti più dotati, anche se questo nuoce agli studenti meno dotati? La grande maggioranza degli intervistati (quasi otto su dieci) dichiara che è più importante non lasciare indietro gli studenti meno dotati (paragrafo 6.2), ossia preferisce rinunciare alla coltivazione delle punte di “eccellenza” e avere un appiattimento generale dei livelli di preparazione, pur di garantire il raggiungimento universale di una soglia minima di competenze.

I giovani devono essere obbligati a studiare o liberi di abbandonare la scuola?

È giusto “obbligare” ragazzi e ragazze di oltre 15 anni ad impegnarsi in attività di formazione, oppure i giovani dovrebbero essere liberi di rinunciare allo studio? Meno di quattro intervistati su dieci dichiarano che un giovane debba essere comunque obbligato a continuare gli studi almeno fino a quando non compie 18 anni. La maggioranza degli italiani, dunque, afferma che i giovani dovrebbero avere - a titolo vario - l'opportunità di non continuare la loro formazione oltre ai 15 anni. Secondo due intervistati su dieci, la facoltà di

interrompere gli studi non andrebbe sottoposta ad alcun vincolo. Quasi altrettanti legherebbero l'abbandono degli studi al consenso dei genitori. Una quota analoga consentirebbe di lasciare la scuola solo a giovani che hanno già un'attività lavorativa. Meno di un intervistato su dieci accetterebbe il "non essere portato" per lo studio come giustificazione sufficiente per l'interruzione degli studi.

Nota metodologica

I risultati presentati in questo quaderno sono tratti da un'inchiesta campionaria ideata e realizzata congiuntamente dalla Fondazione di ricerca Istituto Carlo Cattaneo e dall'Associazione Treelle. I dati sono stati raccolti con un questionario strutturato a un campione di 2.597 italiani di età compresa fra i 18 e i 64 anni. Il questionario è stato somministrato con supporto CATI (*Computer-Assisted Telephone Interviewing*) da Net Ricerche s.r.l. di Bologna. Il testo integrale delle domande sottoposte agli intervistati è consultabile sul sito dell'Autorità per le Garanzie nelle Comunicazioni (www.agcom.it). La raccolta dei dati è stata concentrata nei mesi di settembre, ottobre e novembre 2003. Il disegno di campionamento prevedeva un sovracampionamento della Lombardia. In ciascuna regione italiana il disegno ha rispecchiato l'effettiva distribuzione congiunta della popolazione residente di 18-64 anni per genere (uomini e donne), fascia di età (18-29 anni; 30-44 anni; 45-64 anni) e ampiezza demografica del comune (fino a 5 mila abitanti; 5-15 mila abitanti; 15-100 mila abitanti; oltre 100.000 abitanti). Dunque il campione è stato articolato in 456 quote (pari alle 480 combinazioni teoriche possibili delle quattro variabili - regione, genere, età, ampiezza demografica del comune - meno 24 combinazioni che risultano vuote (comuni con oltre 100 mila abitanti in Basilicata, ecc.).

Le famiglie da contattare sono state estratte casualmente, entro le quote sopra descritte, dagli elenchi telefonici. Per l'individuazione del membro maggiorenne italiano della famiglia da intervistare si è fatto ricorso a un criterio casuale (l'ultimo maggiorenne residente in casa ad avere compiuto gli anni). Nel complesso è stato necessario stabilire 9.356 contatti.

I 2.597 casi effettivamente intervistati sono stati, infine, ri-ponderati al fine di ripristinare l'effettiva composizione della popolazione di riferimento per regione di residenza, genere, fascia di età e ampiezza demografica del comune di residenza. La ri-ponderazione era necessaria sia per annullare gli effetti del sovracampionamento della Lombardia, sia per eliminare le lievi distorsioni introdotte dal fatto che per alcune quote sono stati intervistati più individui del previsto (2.597 casi anziché 2.500). Il campione finale può essere considerato rappresentativo della popolazione in riferimento alle quattro variabili su menzionate.

La tab. A.1 riporta la distribuzione del campione su cinque variabili: genere, età, ampiezza demografica del comune di residenza, area di residenza e livello di istruzione. La distribuzione viene riportata sia per il campione "grezzo" (senza applicazione dei coefficienti di ri-ponderazione) sia per quello ri-

Tabella A.1.

Composizione del campione per genere, età, livello di istruzione, ampiezza demografica del campione di residenza e area di residenza (valori percentuali; N=2.597)

	Dati non ri-ponderati	Dati ri-ponderati
Uomini	49	50
Donne	51	50
18-30 anni	26	26
31-40 anni	24	24
41-50 anni	21	20
51-64 anni	29	30
Non diplomato	31	30
Diplomato	44	45
Università	25	25
<5.000	22	19
5-15.000	31	30
15-100.000	27	28
>100.000	20	23
Nord-ovest	47	26
Nord-est	13	19
Centro	14	19
Sud e Isole	26	36
Totale	100	100

ponderato (usato per le analisi di questo quaderno). Nel campione “grezzo”, naturalmente, è sovra-rappresentato il Nord-ovest (e sono sotto-rappresentate le altre aree) per effetto del sovracampionamento della Lombardia. Si nota anche una sovra-rappresentazione delle fasce di popolazione più istruite, come di consueto nelle indagini campionarie. Per il resto, la ri-ponderazione non ha introdotto variazioni di rilievo (né avrebbe potuto). Se si considerano le dimensioni del campione e si assume la casualità di estrazione dei casi, l'errore di campionamento è inferiore a ± 2 punti percentuali per un livello di fiducia delle stime pari al 95%.

Ricerche su opinione pubblica e sistema scolastico

BERTI, P.

2003 *Forme di gestione e soddisfazione degli utenti delle scuole dell'infanzia*, capitolo 1, in *III Rapporto sulle autonomie locali in Emilia-Romagna*, "Istituzioni del federalismo", n. 6 (www.regione.emilia-romagna.it/affari_ist/rivista_6_2003/983-capitolo1.pdf).

BURATTA, V. E L.L. SABBADINI

2001 *Organizzazione e funzionamento della scuola: quanto la conoscono e che cosa ne pensano i protagonisti*, Istat, Roma (www.istruzione.it/news/comunicati/allegati/istruzione_istat.pdf).

CEDEFOP - EUROPEAN CENTRE FOR THE DEVELOPMENT OF VOCATIONAL TRAINING

2003 *Lifelong Learning: Citizens' Views*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities (www.cedefop.eu.int/download/current_act/4025_en.pdf).

EURISPES-LIBERAL

2003 *Primo rapporto nazionale sulla scuola*, Roma-Milano (www.eurispes.it).

GASPERONI, G.

1997 *La soddisfazione per l'istruzione: il sistema scolastico italiano agli occhi dei suoi utenti*, "Polis", n. 3.

IMMERWAHR, J.

2004 *Public Attitudes on Higher Education: A Trend Analysis, 1993 to 2003*, San Jose (Calif.)-New York, National Center for Public Policy and Higher Education-Public Agenda (www.publicagenda.org).

ISTAT

2002 *Il giudizio dei cittadini sulla scuola*, ISTAT, Roma (www.istat.it/Prodotti-e/Allegati1/Il-giudizi/scuolacittadini2000.pdf).

LIVINGSTONE, D.W., D. HART E L.E. DAVIE

2003 *Public Attitudes Towards Education in Ontario 2002: The 14th Oise/Ut Survey*, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto (www.oise.utoronto.ca/OISE-Survey/2002/2002report.pdf).

NATIONAL PUBLIC RADIO / KAISER FAMILY FOUNDATION / KENNEDY SCHOOL OF
GOVERNMENT

1999 *School Education Survey*
(npr.org/programs/specials/poll/education/education.front.html)

PEARSON, R., E. O'NEAL, L. HERSH SALGANIK E M. McMILLEN

1995 *Public Attitudes Toward Secondary Education*, Washington DC,
National Center for Education Statistics (ri-elaborazione di dati tratti
da OECD, *Education at a Glance*, Paris, OECD, 1995)
(nces.ed.gov/pubs97/97595.pdf).

PUBLIC AGENDA

2003 *Where We Are Now: 12 Things You Need to Know about Public
Opinion and Public Schools. Complete Survey Findings*, New York,
Public Agenda (www.publicagenda.org).

PUBLIC EDUCATION NETWORK / EDUCATION WEEK

2003 *Demanding Quality Public Education in Tough Economic Times:
What Voters Want from Elected Leaders*, Washington DC,
(www.publiceducation.org).

ROSE, L.C. E A.M. GALLUP

2003 *The 35th Annual Phi Delta Kappa/Gallup Poll of the Public's Attitudes
Toward the Public Schools*, "Phi Delta Kappan", settembre, pp. 14-56
(www.pdkintl.org/kappan/kpollpdf.htm).

Indice delle tabelle e delle figure

Figura 1.1.	Evoluzione degli atteggiamenti dei cittadini statunitensi verso la possibilità di frequentare una scuola privata a spese della collettività (1996-2003)	pag. 15
Figura 1.2.	Evoluzione dell'insoddisfazione per la situazione delle scuole elementari e secondarie nella provincia di Ontario (1979-2002)	pag. 15
Tabella 2.1.	Livello di impegno nel tenersi aggiornati in merito alle vicende e alle trasformazioni della scuola italiana	pag. 19
Tabella 2.2.	Fonte principale di informazioni relative alla scuola italiana	pag. 19
Tabella 3.1.	Importanza assegnata ad alcuni obiettivi generali del sistema scolastico	pag. 23
Figura 3.1.	Importanza assegnata ad alcuni obiettivi generali del sistema scolastico	pag. 25
Tabella 3.2.	Importanza assegnata alla scuola nello sviluppo di alcune caratteristiche sociali o personali in dodici paesi	pag. 29
Tabella 4.1.	Importanza assegnata ad alcune materie scolastiche per l'istruzione secondaria superiore in Italia	pag. 33
Figura 4.1.	Importanza assegnata ad alcune materie scolastiche per l'istruzione secondaria superiore in Italia	pag. 37
Tabella 4.2.	Importanza assegnata all'insegnamento di alcune materie in dodici paesi	pag. 39
Tabella 5.1.	Capacità del sistema scolastico italiano di realizzare alcuni obiettivi generali dell'istruzione	pag. 41
Figura 5.1.	Importanza assegnata ad alcuni obiettivi generali del sistema scolastico italiano e capacità percepita di realizzarli	pag. 43
Figura 5.2.	Importanza di alcuni obiettivi generali dell'istruzione e incapacità percepita della scuola italiana di realizzarli	pag. 43
Tabella 5.2.	Gravità percepita di alcuni problemi per la scuola	pag. 45
Tabella 5.3.	Percezione dell'incidenza degli insegnanti "bravi" nella scuola italiana	pag. 45
Tabella 5.4.	Valutazione comparativa della problematicità dei docenti, dei genitori e degli studenti	pag. 49
Tabella 5.5.	Giudizio sulla relativa importanza delle origini familiari e della qualità della scuola per il successo scolastico	pag. 49
Tabella 5.6.	Giudizio sul sistema scolastico nel suo complesso e sulla scuola conosciuta di persona	pag. 53
Figura 5.3.	Giudizio sul sistema scolastico nel suo complesso e sulla scuola conosciuta di persona, per area geografica	pag. 53

Tabella 6.1.	Criterio più "giusto" nella scelta di una scuola per i figli	pag. 57
Tabella 6.2.	Giudizio sull'impegno che le scuole italiane richiedono agli studenti	pag. 57
Tabella 6.3.	Giudizio sulla corrispondenza dei voti dati dagli insegnanti rispetto alla preparazione e all'impegno degli studenti	pag. 57
Figura 6.1.	Giudizio sull'impegno che le scuole italiane richiedono agli studenti, in alcuni sottogruppi di intervistati	pag. 59
Tabella 6.4.	Giudizio sulla ripartizione tra i cittadini della spesa per la scuola	pag. 61
Tabella 6.5.	Giudizio sul comportamento che il sistema scolastico dovrebbe tenere dinanzi a studenti più dotati e meno dotati	pag. 61
Tabella 6.6.	Atteggiamenti verso l'obbligo degli studenti di proseguire gli studi oltre al 15° anno di età	pag. 65
Tabella A.1.	Composizione del campione	pag. 73

Volumi pubblicati

Quaderni

- Quaderno n. 1 Scuola italiana, scuola europea?
Dati, confronti e questioni aperte
Prima edizione maggio 2002
Seconda edizione dicembre 2002
Terza edizione marzo 2003
- Quaderno n. 2 L'Europa valuta la scuola. E l'Italia?
Un sistema nazionale di valutazione
per una scuola autonoma e responsabile
Prima edizione novembre 2002
Seconda edizione settembre 2003
- Quaderno n. 3 Università italiana, università europea?
Dati, proposte e questioni aperte
Prima edizione settembre 2003
Seconda edizione dicembre 2003
- Sintesi Q. n. 3 Università italiana, università europea?
Dati, proposte e questioni aperte
Prima edizione settembre 2003

Seminari

- Seminario n. 1 Moratti-Morris
Due Ministri commentano la presentazione dell'indagine P.I.S.A.
Prima edizione gennaio 2003

Ricerche

- Ricerca n. 1 La scuola vista dai cittadini
Indagine sulle opinioni degli italiani
nei confronti del sistema scolastico
Prima edizione maggio 2004

In preparazione:

- Quaderno n. 4 Insegnanti per la scuola dell'autonomia
- Seminario n. 2 Quale alternanza in Europa?
Istituzioni formative e imprese

**GRAFICA E STAMPA
ARTI GRAFICHE BICIDI - GENOVA**

**PRIMA EDIZIONE
GENOVA - MAGGIO 2004**