

# Innovazione nell'insegnamento primario

Progetto n. 8, Consiglio d'Europa - Idee-guida del rapporto finale all'attenzione delle autorità scolastiche, degli amministratori, degli insegnanti e dei genitori (\*)

a cura di **Monica Gather Thurler** e **Dook Kopmels**

## Introduzione

Oggi siamo coscienti che un numero importante di insuccessi prodottisi nell'ambito dei nostri sistemi educativi sono la conseguenza di progetti di riforma basati su una percezione erronea della realtà scolastica. In effetti, «... le scuole hanno inghiottito successivamente e senza rumore quello che secondo i profeti della pedagogia avrebbe dovuto modificarle profondamente: i mezzi audiovisivi, l'insegnamento programmato, la dinamica di gruppo ecc. ...».<sup>1)</sup>

Questo stato di cose non ha tuttavia impedito ai politici, agli amministratori, agli specialisti in educazione e agli insegnanti di perseverare nella ricerca di nuovi mezzi capaci di incitare la scuola a procedere a cambiamenti, entrando così nel campo delle variazioni intorno a un argomento conosciuto. Il Progetto n. 8 avrebbe potuto anch'esso contribuire ad aumentare l'ammasso di considerazioni e di raccomandazioni senza utilità concreta per i veri protagonisti, cioè gli insegnanti e gli allievi.

Perciò la sfida consisteva in un approccio pedagogico nuovo e creativo, suscettibile di creare un «clima» sociale favorevole al rinnovamento, un clima di fiducia che incitasse i membri della comunità educativa (insegnanti, genitori, autorità scolastica ed allievi) a realmente «tentare la realizzazione di esperienze innovatrici invece di ripetere quello che si fa tradizionalmente» e a creare infine un clima che incoraggiasse l'autonomia e che sviluppasse la capacità di «dominare l'ambiente invece di subirlo».

In questo senso il Progetto n. 8 insiste specialmente sugli aspetti sociali dell'apprendimento, della comunicazione, della discussione e della cooperazione i quali portano gli adulti e i bambini a coinvolgersi pienamente nei diversi processi di innovazione, senza rischi di insuccesso, di perdita d'identità e di implicazione personale.

Gli appunti che seguono presentano un breve riassunto delle idee-guida contenute nel rapporto finale del Progetto n. 8. Queste idee sono in gran parte il frutto delle esperienze condotte sul terreno, nelle «scuole di contatto»<sup>2)</sup> europee; esse possiedono dunque il vantaggio di non essere limitate a considerazioni puramente teoriche la cui

utilità pratica sarebbe potuta essere ancora una volta messa in discussione.

## I. L'innovazione a livello locale

Qualsiasi processo d'innovazione interessa normalmente i cinque interlocutori seguenti:

- le autorità scolastiche che si occupano della politica e dell'amministrazione generale a livello regionale e interregionale;
- le autorità scolastiche a livello locale e comunale;
- l'amministrazione scolastica (commissioni scolastiche, ispettori, consulenti pedagogici) e la direzione della scuola;
- gli insegnanti;
- i genitori.

«... il grado di coinvolgimento dei diversi interlocutori o protagonisti dipenderà dal modo in cui l'innovazione è introdotta: iniziativa a livello locale e dunque decentralizzata o iniziativa centralizzata emanata dal potere centrale e governativo.» *La partecipazione della scuola e degli insegnanti* rappresenta una condizione preliminare essenziale in tutti i casi; infatti è a questo livello che si produrranno gli effetti pratici dei cambiamenti. Le iniziative godranno di forte probabilità di successo a condizione che la scuola e gli insegnanti non si contentino di «accettare» i cambiamenti previsti, ma al contrario comprendano e condividano i valori, le competenze, le pratiche e gli atteggiamenti inerenti al progetto e partecipino alla loro definizione. Una cosa è l'accettare un'idea di innovazione, un'altra è invece quella di lasciarsi coinvolgere nella sua realizzazione: colui che si fa coinvolgere capisce i principi che guideranno l'innovazione e li sottomette alla propria riflessione: colui che accetta soltanto si limita a registrare le proposizioni fatte, condizione talvolta necessaria al mantenimento del proprio impegno o alla promozione personale. Per questa ragione è indispensabile che gli insegnanti e il potere politico giungano a una vera comunicazione, affinché non si pensi che «i maestri fanno poco caso a ciò che non comprendono e insegnano male ciò a cui fanno poco caso.»<sup>3)</sup>

I progetti innovativi devono dunque concentrare la loro attenzione sugli insegnanti, sulla classe e sulla dinamica dei rapporti interpersonali all'interno dell'istituto scolasti-

co. È una necessità primordiale l'abbandono dei modelli razionali, puramente prescrittivi, a favore dei modelli di «risoluzione di problemi» le cui caratteristiche sono le seguenti: considerazione delle specificità locali e contestuali, ricerca-azione, rinforzo dei legami, apertura e dialogo continuo per ciò che riguarda gli obiettivi e i metodi del progetto di innovazione. Nello stesso ordine di idee, le raccomandazioni del Progetto n. 8 non cercano in nessun modo «di rivoluzionare» la scuola. Le raccomandazioni riformulano, allargano e arricchiscono alcuni principi efficaci e comprovati concernenti lo sviluppo della scuola, come per esempio:

- evitare di coinvolgersi in ricerche teoriche sugli insegnanti e sugli allievi, ma lavorare invece *assieme* ad essi nella prospettiva di migliorare la pratica;
- riconoscere la complessità e la professionalità del lavoro degli insegnanti;
- accettare il fatto che ciascuna scuola è unica e considerare i suoi specifici bisogni rispetto all'innovazione;
- accordare il tempo necessario per qualsiasi forma di apprendimento;
- insistere sulla collaborazione e la cooperazione: pianificare il tempo e lo spazio per favorire l'azione in comune, gli scambi, la ripartizione dei problemi da risolvere, la mutua assistenza;
- partire dalla realtà e dai bisogni reali della scuola e non dall'obiettivo perseguito dall'innovazione;
- rendere pubblico il sapere privato tenendo in considerazione l'isolamento dell'insegnante ed il suo bisogno di procedere per tentativi;
- tener conto del fatto che lo sviluppo della scuola può essere realizzato in modi molto diversi;
- trasmettere i contenuti in modo da offrire un aiuto vero e proprio invece di insistere sulle deficienze;
- sostenere gli sforzi realizzati a livello locale promuovendo nuove idee, formulando con chiarezza le esigenze e le attese e mettendo a disposizione i mezzi necessari.

In questa prospettiva le autorità scolastiche devono concedere particolare attenzione all'adattamento al contesto locale, cantonale o regionale degli obiettivi educativi che dipendono dal consenso generale (per esempio la continuità fra scuola materna e scuola elementare, le nuove forme di valutazione dell'allievo) e all'applicazione nel processo innovativo non solo degli insegnanti, ma anche di tutti gli altri partner della comunità scolastica. Il compito più importante delle autorità scolastiche consisterà nell'assegnare priorità all'elaborazione di idee direttive che diano più importanza ai contenuti e ai processi di innovazione invece di rincorrere unicamente il prodotto ricercato, come è avvenuto frequentemente nei precedenti tentativi di riforme scolastiche. Visto lo spirito estremamente critico del pubblico di fronte alla scuola e ai suoi insegnanti, è importante che i responsabili scolastici riconoscano l'importanza della partecipazione attiva degli insegnanti ai progetti di sviluppo della scuola.

(\*) Cfr. «Scuola ticinese» no. 148 (settembre 1988).

## II. I principali contenuti dell'innovazione nell'insegnamento

### 1. Individualizzazione attiva

#### *Efficacia dell'apprendimento e sviluppo della persona*

Poiché lo scopo dell'educazione è quello di aiutare ciascun bambino a utilizzare al meglio il proprio potenziale, l'insegnante incoraggerà al massimo il bambino a impegnarsi in quelle attività di lavoro e di gioco che favoriscono il suo sviluppo e corrispondono al suo «stile personale di apprendimento.»

L'insegnante deve comunque prendere costantemente delle decisioni pedagogiche importanti:

- offrire migliori situazioni di apprendimento che stimolino lo sviluppo globale dei bambini e implicino attività quali la manipolazione di materiale da costruzione, il racconto e la redazione di proprie storie ecc.;
- suggerire a ciascun bambino, partendo da un'osservazione molto differenziata, le attività necessarie al proseguimento del suo apprendimento.

L'insegnante può ricorrere a diversi mezzi:

- valutazione formativa e continua degli allievi;
- materiale che stimola i bambini ad occuparsi in modo attivo;
- metodi e materiali adatti ai diversi livelli di apprendimento degli allievi.

Ciò che è stato qui richiamato non concerne evidentemente solo le tre competenze del leggere, scrivere e calcolare, ma anche gli altri obiettivi dell'educazione quali:

- la conoscenza, la presa di coscienza e il rispetto dell'ambiente;
- le diverse capacità di esprimere il proprio pensiero e i propri sentimenti;
- il piacere di apprendere, di sviluppare e di vivere.

Il concetto di «individualizzazione attiva» richiede di considerare le differenze individuali fra gli allievi e di adattarvi i contenuti e i metodi di insegnamento. In effetti qualsiasi insegnamento deve essere un'attività alla quale gli allievi e gli insegnanti collaborano praticamente su un piano di uguaglianza: è

importante che l'insegnante e l'allievo si lascino coinvolgere mutualmente nel processo di insegnamento e di apprendimento. L'aspetto «attivo» dell'individualizzazione concerne l'apprendimento «interattivo», un apprendimento che pone l'accento sull'attività e sul ritorno immediato dell'informazione piuttosto che sul controllo scritto e sulle situazioni di apprendimento che incoraggiano gli insegnanti e gli allievi allo sviluppo costante di nuove strategie per risolvere i problemi che si pongono.

### 2. Autonomia e cooperazione

È di capitale importanza che i bambini abbiano coscienza di essere riconosciuti come persone vere e proprie, che sappiano di avere un diritto ai pensieri, ai sentimenti e ai desideri personali e non siano semplicemente costretti a eseguire ciò che gli adulti impongono loro.

Dalla più tenera età i bambini sono in grado di agire in maniera autonoma e l'insegnante della scuola elementare deve rafforzare questa naturale ricerca di indipendenza:

- i bambini piccoli imparano molto presto a decidere quel che desiderano fare (giocare nella casa della sabbia piuttosto che con la casa delle bambole, con Giovanni piuttosto che con Margherita...);
- i bambini riescono molto bene a trovare il mezzo adeguato che li aiuterà a risolvere il problema;
- i bambini più grandicelli imparano a programmare il loro lavoro scolastico e a organizzare il loro tempo («con cosa comincio: con quel che mi piace o con le cose più difficili?»... «mi è impossibile riuscire ad eseguire questo compito da solo, chi potrà aiutarmi?»).

Abituandosi a lavorare in modo autonomo, il bambino sarà automaticamente confrontato con altre persone:

- con altri bambini, per giocare insieme o collaborare;
- con altri bambini sui quali potrà o dovrà contare;
- e, ben inteso, con gli insegnanti i quali gli chiedono tante cose.

L'esperienza dimostra che gli allievi che hanno frequentato scuole che dispensano un insegnamento fondato sul principio di autonomia non sono diventati né individualisti, né egoisti. Al contrario, è stato osservato che il fatto di valorizzare l'autonomia personale ha finito per sviluppare in questi allievi il rispetto dell'altrui autonomia. In queste scuole i bambini sono continuamente confrontati con situazioni che esigono la cooperazione tanto durante il processo di apprendimento quanto nella presa di coscienza delle regole di comportamento che garantiscono il buon funzionamento di un gruppo, sia che si tratti di un gruppo di allievi in particolare o di tutte le attività che riguardano la gestione propriamente detta della scuola. La cooperazione, la collaborazione e la vita in comune, rispettose dell'uguaglianza e dell'autonomia altrui, sviluppano come logica e psicologica contropartita l'autonomia della persona.



### 3. Il rapporto insegnante-allievo

È pure essenziale che il bambino e l'insegnante rimangano fra di loro in stretto contatto. L'insegnante osserverà accuratamente il bambino mentre esegue le sue attività di gioco e di lavoro e gli spiegherà tutto quanto è nuovo. L'insegnante l'aiuterà a stabilire buoni rapporti con i suoi compagni, si curerà delle sue preoccupazioni, delle difficoltà incontrate in certe fasi dell'apprendimento. Questo contatto fra l'insegnante e i suoi allievi si stabilisce in modo molto naturale quando regna un'atmosfera calorosa, la quale incita il bambino ad esprimersi e a porre molte domande.

È indispensabile che l'insegnante riesca a stabilire un buon rapporto con ognuno dei suoi allievi, al fine di poter organizzare il lavoro di classe secondo i principi dell'individualizzazione attiva di cui si è parlato poc'anzi e di stimolare i bambini a collaborare in piccoli gruppi, o a lavorare da soli, su contenuti e secondo ritmi spesso molto diversi. Questo modo di fare richiede, in effetti, da parte del maestro, una grande capacità di organizzazione. Egli deve evitare di lasciarsi troppo assorbire dai problemi di ordine e di disciplina. Il modo con cui l'insegnante riuscirà a stabilire rapporti con gli allievi (e tramite loro con i genitori degli allievi) rappresenterà spesso un elemento decisivo per il successo o il fallimento di un'innovazione.

### 4. I gruppi di età diversa

I numerosi progetti d'innovazione che tendono a raggiungere i tre obiettivi precedenti non sempre raggruppano gli allievi secondo la loro età cronologica. Cosicché:

- i bambini con una differenza di età da 2 a 3 anni si trovano nello stesso gruppo di apprendimento;
- si considerano le differenze individuali sul

piano pedagogico in modo da organizzare attività che favoriscano scambi fruttuosi fra i bambini;

- i bambini di età diversa, che condividono numerose attività, lavorano in piccoli gruppi o individualmente;
- in seno al gruppo di età diversa si costituiscono nell'ambito dell'apprendimento «cognitivo» dei sotto-gruppi omogenei di varia composizione;
- i bambini rimangono per più di un anno (fino a tre anni) nello stesso gruppo. Essi possono cambiare gruppo più volte nel corso di un anno.

#### Vantaggi:

1. I gruppi di età diversa offrono maggiori possibilità di sviluppo sul piano sociale e affettivo. I bambini acquistano esperienza, cambiando la posizione sociale all'interno del gruppo e passando regolarmente da un gruppo all'altro. Essi si trovano in tal modo, e a più riprese, sia nella posizione dell'allievo «nuovo» che ha bisogno di aiuto per potersi familiarizzare con la nuova situazione, sia nella posizione dell'allievo «anziano» in grado di offrire il suo contributo, avendo egli stesso già fatto l'esperienza. In generale, i bambini rimangono con lo stesso insegnante durante due anni circa.
2. I gruppi di età diversa permettono ai bambini d'imparare più facilmente al contatto degli altri, perché il loro grado di sviluppo è molto differente; il processo di apprendimento individuale diventa di conseguenza più importante di quello raggiunto in media dalla classe quando è vissuto da allievi della stessa fascia di età.
3. Il lavoro nei gruppi di età diversa permette di meglio assicurare la continuità dello sviluppo. Inoltre, il sentimento di riuscita o di fallimento alla fine dell'anno non esiste

più in quanto il passaggio annuale da una classe all'altra è sostituito dalla possibilità di trasferimento offerta agli allievi due o tre volte nel corso dell'anno scolastico.

4. I gruppi di età diversa permettono di sopprimere il legame stabilito fra gli obiettivi annuali e «l'anno scolastico» e, di conseguenza, attenuano le differenze riscontrate da molti bambini nel sistema classico.

### 5. Valutazione continua dei progressi e dello sviluppo

I principi didattici e metodologici come pure l'individualizzazione attiva o altre forme d'organizzazione quali i gruppi di età diversa non consentono sempre all'insegnante di valutare i progressi ottenuti dagli allievi. Senza dispositivi speciali egli corre il forte rischio di non comprendere la ragione del progresso, dello sviluppo e di un eventuale arresto dei suoi allievi.

Affinché l'educazione e l'insegnamento raggiungano un massimo di efficacia è necessario che l'insegnante sia ben informato a proposito del livello di sviluppo, del tipo di funzionamento, delle conoscenze e dei progressi di apprendimento dei suoi allievi.

Gli insegnanti delle «scuole di contatto» sanno per esperienza che la messa in pratica degli obiettivi quali «l'individualizzazione», «l'autonomia e la cooperazione» è possibile soltanto tramite una valutazione formativa continua che permetterà loro di affrontare la complessità della situazione e darà loro garanzia di un lavoro efficiente e sereno. È importante organizzare dei tirocini di perfezionamento in seno alla scuola con mezzi interni o ricorrendo a consulenti esterni.

### 6. Gestione efficace

Nella maggioranza delle scuole attuali, la struttura e l'organizzazione sono assai poco trasparenti. L'esperienza delle «scuole di contatto» dimostra che ciò non pone problemi fino a quando tutto va bene. Ma le difficoltà sorgono allorché si tratta di risolvere questioni o di affrontare eventuali conflitti. Una scuola che dispone di una buona struttura organizzativa è in grado di rispondere a domande del tipo: In che modo sono prese le decisioni? Come funziona l'aiuto reciproco e la gestione finanziaria? Chi decide ciò che si fa in classe?...

È di grande importanza che il corpo insegnante di una scuola discuta queste questioni e arrivi a un consenso che sia oggetto di un rapporto scritto. Va da sé che gli insegnanti di una scuola devono avere buoni rapporti fra di loro, in quanto essi devono collaborare regolarmente, come per esempio:

- costituire i gruppi di apprendimento;
- decidere il cambiamento di gruppo di un allievo;
- procurare materiali per la scuola (materiale didattico, manuali, ecc.);
- programmare gli incontri con i genitori;
- ecc..

Il modo di gestire la scuola gioca un ruolo significativo nei rapporti con i genitori e con le



altre persone interessate. È altresì importante che la direzione si preoccupi affinché la cooperazione nell'ambito del corpo insegnante sia gradevole ed efficace.

La cooperazione serve innanzitutto al reciproco aiuto per quanto riguarda:

- la formazione degli allievi;
- le attrezzature e l'organizzazione delle aule;
- l'utilizzazione ottimale delle attrezzature e del materiale didattico.

### III. Le cinque possibili aree di sviluppo della scuola

Lo studio di casi, realizzato nel corso del progetto, ha reso possibile l'identificazione di diversi stili di innovazione; la maggioranza di questi stili appartiene alle varianti del modello «centrifugo» tradizionalmente applicato per rimaneggiare i programmi scolastici. Nonostante un eccellente rapporto costo-rendimento, questo modello è stato messo in discussione a causa della sua incapacità di tener pienamente conto delle preoccupazioni degli insegnanti chiamati a tradurre le innovazioni nella pratica quotidiana. Bisogna tuttavia rilevare che l'alternativa dell'innovazione incentrata sulla scuola comporta il rischio di risultare unilaterale: in effetti queste scuole hanno la tendenza a privilegiare certi aspetti dell'educazione e a trascurarne altri. Di conseguenza non sarebbe più possibile assicurare una sufficiente continuità fra le varie istituzioni. Il «modello delle cinque aree» è stato sviluppato sulla base delle esperienze fatte nelle «scuole di contatto». Esso serve ad attirare l'attenzione degli insegnanti, dei consulenti e delle autorità scolastiche sui campi specifici del sistema scolastico, dei quali è assolutamente necessario tenere conto in una prospettiva di innovazione riuscita.

**L'area 1** comprende gli obiettivi e i principi pedagogici che condizionano e guidano il lavoro del corpo insegnante (non soltanto l'approccio e la pianificazione didattica, ma anche i presupposti pedagogici).

**L'area 2** interessa le condizioni nelle quali il corpo insegnante di una scuola può essere chiamato a operare (la ripartizione dei bambini secondo i gruppi di apprendimento, le procedure di raggruppamento e di promozione, la forma dei libretti scolastici, l'organizzazione della classe, i metodi di lavoro impiegati nei gruppi di prestazione omogenei o eterogenei, nonché l'utilizzazione degli spazi).

Nell'**area 3** si trovano gli obiettivi e i contenuti dei programmi, la didattica e i metodi di valutazione.

Le **aree 4 e 5** concernono l'organizzazione della scuola nella misura in cui il buon funzionamento interno e i buoni rapporti con l'esterno permettono di rafforzare gli sforzi fatti a livello pedagogico propriamente detto.

Il modello delle cinque aree definisce gli ambiti all'interno dei quali può aver luogo lo svi-



luppo della scuola. Questo modello mette inoltre in evidenza le interdipendenze e il bisogno di coerenza: i cambiamenti introdotti in una delle aree provocano conseguenze che costringono i protagonisti a prevedere nuovi cambiamenti.

Ecco un piccolo esempio per illustrare questo stato di cose: l'introduzione dei gruppi di età diversa comporta una modifica nell'area 2 (organizzazione e struttura della scuola). Gli insegnanti che lavorano con questi gruppi notano tuttavia il lento manifestarsi di influenze sullo sviluppo socio-affettivo del bambino: diventa necessario che ciascun bambino possa raggiungere un'autentica immagine di sé. Ciò provoca una discussione generale fra tutti gli insegnanti: ci troviamo così nell'area 4. Viene presa la decisione secondo cui una realistica immagine di sé costituisce un obiettivo importante verso il quale bisogna tendere nella realizzazione degli obiettivi pedagogici della scuola: ed ecco un cambiamento che si verifica nell'area 1.

Successivamente si decide di preparare un programma particolare il cui scopo è quello di stimolare gli allievi a meglio gestire la propria vita affettiva (area 3). In questo periodo, si organizzano riunioni per spiegare ai genitori interessati il nuovo programma seguito dai loro bambini: si tratta dunque di un miglioramento nell'area 5 «organizzazione dei contatti con l'esterno».

### IV. Assistenza e consulenza

Indipendentemente dai contenuti di un progetto di innovazione e dalla dinamica interna di una scuola, le esperienze realizzate nelle «scuole di contatto» mostrano l'importanza cruciale dei seguenti fattori:

- il modo di coordinare e di valutare una scuola a livello locale da parte delle autorità scolastiche (in questo contesto il modello

delle 5 aree potrebbe probabilmente servire alle autorità cantonali quale strumento di valutazione);

- l'esistenza di sistemi-risorse e di consulenza in grado di offrire un sostegno che garantisca la riuscita del processo di innovazione intrapreso dalla scuola.

In effetti, si è osservato che i risultati più convincenti sono stati ottenuti dalle «scuole di contatto» che collaboravano regolarmente e naturalmente con un servizio di consulenza pedagogica. Appare dunque importante che le autorità scolastiche creino e rafforzino tali istituzioni in grado di offrire un grande ventaglio d'interventi:

- corsi e stages di formazione adattati ai bisogni specifici della scuola;

- applicazione a livello cantonale dell'innovazione decisa, stabilendo i legami con i bisogni o i conflitti che si manifestano nella scuola;

- assistenza e consulenza agli insegnanti nel lavoro con i bambini che presentano difficoltà di apprendimento, disturbi relativi allo sviluppo intellettuale, sociale e affettivo;

- miglioramento della collaborazione nell'ambito del corpo insegnante: presa di decisioni, comunicazioni ecc. e consulenze a favore della direzione;

- assistenza nell'attuazione di nuovi modelli didattici (esempio: individualizzazione attiva) e della pianificazione materiale e organizzativa.

1) FRANÇOIS BETTEX, *Projets pédagogiques et réalité scolaire*, dans: *Politique de l'éducation et fédéralisme helvétique*, Editions Haupt, Bern, 1985.

2) Scuole in cui si sono svolte esperienze connesse con l'impostazione dei lavori del Progetto no. 8.

3) R. ALEXANDER in: *Rapporto finale*, p. 46.