

L'innovazione pedagogica nella gestione della scuola

Conferenza tenuta dal dir. Samuel Roller in occasione dell'inaugurazione dell'Istituto romando di ricerca e di documentazione pedagogica. Neuchâtel, 28 settembre 1972.

I. Innovazione, ricerca, sviluppo: elementi costitutivi della gestione della scuola

Queste tre parole, quasi magiche, sono divenuti termini familiari soprattutto dal momento in cui l'OCDE (Organizzazione di cooperazione e di sviluppo economico) ha convinto il mondo occidentale (compresi USA e Giappone) del fatto che l'economia non aveva altro fine se non quello di una continua espansione. Ed è appunto per assicurare la dilatazione del prodotto nazionale lordo che l'OCDE, interessata alla scuola, ha creato il CERI (Centro per la ricerca e l'innovazione nell'insegnamento).

La scuola, di cui si conosceva l'importanza, era invitata a rinnovarsi per esplicare il ruolo di fattore essenziale nello sviluppo economico e sociale.

Dalla creazione del CERI (1968) a oggi sono sopravvenuti molti cambiamenti: dal maggio del 1965, al recente rapporto del MIT (Massachusetts Institute of Technology) per giungere alla lettera di Sikko Mansholt.

Dal prodotto nazionale lordo si è passati al benessere nazionale, dalla ricerca della quantità a quella della qualità, dall'Avere si è giunti all'Essere.

La scuola, fino a ieri sollecitata a stimolare un aumento del benessere, si vede ormai chiamata a promuovere nell'uomo le virtù che lo fanno felice. A essa deriva quindi il compito di innovare, di cercare, di svilupparsi. Ci si interroga, ci si inquietava, ci si tormenta. La via di uscita è rappresentata dal rinnovamento.

Come fare per innovare di più e meglio? Così il fatto di innovare diventa un mito. In effetti le cose sono più semplici, più vicine alla nostra realtà quotidiana.

L'innovare, la ricerca e lo sviluppo appartengono al processo che regola il funzionamento di ogni organismo, biologico o sociale, processo che domanda che ci si informi, si valuti, si corregga, si sperimenti la novità e infine, se si rivela accettabile, che questa verità sia generalizzata.

Questo procedimento si identifica con quello cibernetico. Ora, il termine di cibernetica, in senso etimologico, significa «la scienza del timoniere»: concerne quindi il fatto di pilotare. Innovazione, ricerca e sviluppo sono quindi di competenza della gestione della scuola.

Da noi la scuola è guidata, ed è guidata

bene. Ogni cantone è dotato di un proprio organigramma che dimostra come, dal magistrato agli scolari e agli studenti, passando attraverso gli amministratori, gli ispettori, i direttori e gli insegnanti, l'ispirazione politica si inserisce nei fatti.

Tuttavia da qualche anno, dal momento in cui i Dipartimenti della Pubblica Educazione della Svizzera romanda si sono occupati collegialmente della scuola, l'indirizzo della problematica scolastica è oggetto di una presa di coscienza che si prolunga con la messa in funzione di importanti organi di gestione e di coordinamento.

Ci sono le conferenze:

dei Capi di Dipartimento, sul piano romando e nazionale,

dei segretari di concetto,

dei capi-servizio dell'insegnamento primario e secondario.

Esistono numerose commissioni: tra queste la commissione intercantonale romanda ha notevole importanza; sono infine sorti, molteplici e multiformi, i gruppi di lavoro.

Alcuni di questi, recentemente creati, assumono una responsabilità di riflessione e di ricerca, quali ad esempio:

nel canton Friburgo, la Commissione Studi,

nel canton Vallese, il Consiglio di Istruzione pubblica,

nel canton Vaud il Consiglio di riforma e di pianificazione scolastica,

nel canton Ginevra la Commissione permanente dell'insegnamento e dell'educazione.

Per coordinare tutto questo e per riunire tutte le forze che lavorano per il bene della scuola, i cantoni romandi si sono dotati di un organismo ad hoc, il Segretariato di coordinamento, con alla testa Jean Cavadini.

Questi stessi cantoni, confermando il desiderio di vedere ben dirette le loro scuole, hanno creato nel 1968 l'Istituto romando di ricerche e documentazione pedagogica, divenuto operativo il 1. settembre 1970, che oggi viene ufficialmente inaugurato.

Questo Ufficio non ha che uno scopo: quello di essere al servizio della Scuola romanda. Quale contributo potrà dare alla guida della stessa?

2. La scuola come sistema

I tempi attuali sono così densi di insidie che la scuola deve forzatamente vincere la battaglia della qualità.

Questo significa che essa deve contribuire a integrare nell'uomo i nuovi modi di sentire e di pensare già richiesti da Einstein, e più recentemente da Aurelio Pecci del Club di Roma: «Se non riusciamo a

trovare la forza morale, intellettuale e politica di creare nuove basi per assicurare la vita dell'umanità, arriveremo troppo tardi».

D'altra parte la collettività investe importi notevoli nel settore scolastico, partendo dal presupposto che una scuola ben dotata possa essere efficace.

A titolo di esempio può essere citato lo sforzo fatto, in materia scolastica, dal canton Ginevra dal 1962 al 1972. A dieci anni di distanza il rapporto esistente fra il bilancio finanziario del Dip. Educazione e quello generale dello Stato è passato da 1/5 a 1/4. Cifre analoghe potrebbero essere confermate da altri cantoni svizzeri. Tuttavia alcuni segni premonitori lasciano intravedere che si avvicinano i tempi delle vacche magre; occorrerà comprimere le spese, una ragione in più per far fruttare a ogni franco investito nella scuola il maggior numero di effetti benefici in grado di produrre.

Una sana gestione chiede che si consideri la scuola come parte del sistema, affinché si sia in grado di agire convenientemente all'interno dello stesso e, se necessario, di modificarlo. Il termine «sistema» è al giorno d'oggi accompagnato da riferimenti ideologici che creano esitazioni nell'uso dello stesso. Eppure evidenza chiaramente ciò che si intende quando ci si sforza di afferrare la scuola nel suo insieme.

Un sistema, sociale o biologico, è un insieme di parti, diverse le une dalle altre, raggruppate in una struttura, che agiscono in modo convergente in vista di raggiungere un fine comune che trascende da esse e che dà un significato al sistema stesso.

Le componenti il sistema scolastico si dispongono assumendo molteplici dimensioni: la struttura politica, quella amministrativa, quella pedagogica. Quest'ultima rappresenta diversi modi di intervento: programmi, metodi, formazione dei maestri, mezzi di insegnamento, scale di valutazione. Ma questo sistema comporta una finalità. Esiste perché si faccia qualcosa e il fine è rappresentato, in definitiva, dalla formazione di un certo tipo di uomo all'interno di un certo tipo di società. Il sistema, d'altra parte, non è mai interamente costituito, ma è sempre in fase di creazione e di rifacimento. Non è mai neppure definitivamente orientato e tutto avviene come se dovesse scoprire il fine ultimo o inventarlo.

Lo scopre interrogando la società che lo circonda; lo inventa interrogando sé stesso e cercando di dare un significato a ogni suo atto.

Una cosa è certa: la scuola sarà efficace nella misura in cui sarà fortemente e chiaramente strutturata, in cui ciascuno — rappresentante dell'amministrazione o dell'insegnamento, allievo o studente — sarà capace di situarsi nell'insieme e conoscere, constatandoli, i legami che lo collegano sia ad ogni singola parte, sia al tutto. E' importante che si sappia sempre meglio, in questa scuola, chi vi opera (cosa, dove, quando, come e perché).

E' un problema di trasmissione dell'informazione all'interno del sistema.

Il sistema scolastico è inoltre collegato ad altri sistemi, quali la società nel suo insieme.

me e i sotto-settori che la compongono: genitori, gruppi giovanili, sindacati padronali e operai in rappresentanza del settore economico, i partiti politici, i rappresentanti religiosi o ideologici.

Altri sistemi potrebbero essere ricordati, come i mass-media (stampa, radio, TV, cinema, disco e cassette) che stanno per istituirsi come sotto-sistemi educativi e, per la scuola, concorrenziali (la scuola parallela).

Tutti questi sistemi esterni collegati fra di loro non possono non influenzare la scuola, che deve prenderne conoscenza e organizzarsi di conseguenza.

Gli stessi scopi della scuola sono restati per lungo tempo oscuri e latenti. Il funzionamento dell'apparato educativo non richiedeva a suo tempo maggior precisione. Oggi, con l'aumento delle esigenze, e anche degli insuccessi che si son dovuti ammettere, ci si rende conto che nulla può essere fatto se non è collegato a un fine. Di qui gli sforzi iniziati a tutte le latitudini per definire gli obiettivi ultimi della scuola. Questi obiettivi generalizzati costituiscono un tessuto che, inserito nel sistema, dà ad ogni singola parte un significato preciso e ad ogni agente la certezza di operare in vista di un bene ammesso e, in ultima analisi, desiderato.

Un tale indirizzo delle scuole rappresenta qualcosa di non definitivo, che deve essere costantemente ripreso e ripensato. L'accordo completo delle menti non si farà mai. Tuttavia, senza un tale accordo, la scuola non potrà funzionare in modo soddisfacente.

Ma se questa intesa non può realizzarsi sul traguardo finale può perlomeno manifestarsi per quanto attiene alla volontà comune di iniziare la ricerca sempre imperfetta e sempre da rinnovare.

Questa volontà di illuminare assieme il cammino della scuola può bastare e non è forse all'origine, grazie alla sua forza interiore, di quella ventata che deve animare e dirigere il sistema scolastico?

Così, in una scuola strutturata — o meglio che si struttura incessantemente — potrà regnare un'armonia dinamica che garantisca a ognuno — a ogni cantone, istituto, maestro o allievo — la possibilità di essere tanto più sé stesso quanto più sarà strettamente legato al tutto come a ogni singola parte.

Parafasando Teilhard de Chardin a proposito dell'unione, la Scuola romanda potrà annunciare che «la coordinazione differenziale».

3. La regolazione del funzionamento della scuola

Se la giusta condotta della scuola prevede che la stessa sia concepita come un sistema in continua ristrutturazione e riorientazione, ci resta da considerare il procedimento circolare di regolazione del funzionamento di questo sistema.

L'IRDP, proprio nel momento in cui si instaura la Scuola romanda, ha creduto di intravedere un compito importante nella messa in atto di questo procedimento regolatore. Occorre però intendersi bene. Il dispositivo previsto non pretende di sostituire, con un controllo nuovo e centralizza-

to, quanto vien fatto in ogni cantone dagli ispettori, dai direttori o dai dipartimenti stessi. L'Istituto romando di ricerca e di documentazione pedagogica non avrebbe d'altra parte nessun potere né diritto di arrogarsi una tale prerogativa. Esso intende, al contrario, fare tutt'altra cosa e sviluppare un dispositivo di osservazione del funzionamento della scuola che permetta, con assoluta oggettività e con pari sicurezza, di stabilire ciò che va, ciò che non funziona o quanto è completamente negativo, di modo che si possa, in pochissimo tempo, migliorare, correggere, riparare.

Tale opera, proposta e organizzata dall'IRDP, non può essere iniziata e guidata se non da coloro che, con funzioni diverse, sono impegnati nel funzionamento della scuola.

Dovrà permettere, a tutti i livelli, in ogni luogo e in qualsiasi momento, di fare il punto a proposito di ogni atto educativo e di stabilire se gli obiettivi prefissi sono stati raggiunti oppure no. Una tale osservazione con funzione regolatrice è qualcosa di nuovo e non ha modelli, per il momento, in nessun altro paese.

Attualmente il Servizio di ricerca, con Jean Cardinet, effettua un primo tentativo. Si tratta dell'esperimento nel canton Neuchâtel, del metodo di lettura «S'exprimer» confrontato con altri metodi. La sperimentazione si sviluppa nel sistema scolastico scelto secondo molte dimensioni e tenendo conto di un gran numero di varianti. I metodi sono inizialmente appresi per sé stessi (valutazione interna), in seguito per l'uso che ne fanno gli insegnanti (valutazione funzionale) ed infine per gli effetti percettibili sui bambini (valutazione esterna).

Questo lavoro, per quanto minuzioso sia, si compie attualmente in condizioni di immediatezza che rendono difficile l'elaborazione teorica di un modello generale di osservazione permanente con funzione regolatrice.

Tuttavia si ha bisogno di un tale modello poiché solo esso permetterà di dare, alle osservazioni che si fanno, il valore che ci si attende.

Le leggi scientifiche richiedono questo e l'IRDP, fino a parere contrario e se vuole essere efficace, non può che sottostare ai loro imperativi.

La teoria, solidamente elaborata, costituisce un sistema logicamente strutturato ed è l'unico mezzo a disposizione per analizzare correttamente il reale e raccomandare in seguito azioni efficaci. Si comprenderà perché l'IRDP si riserva di ricorrere al Fondo nazionale della ricerca scientifica per dare alla presente ricerca l'aspetto specifico auspicato, che permetta di intraprendere altre ricerche della stessa natura. Si pensa soprattutto all'osservazione longitudinale, dal settembre 1973 o 1974 innanzi, dell'introduzione del programma di matematiche moderne elaborato dal CIRCE.

4. La valutazione

Il processo circolare caratteristico del funzionamento di ogni organismo comprende almeno due momenti: la fase di

valutazione e quella di precisazione degli obiettivi non raggiunti.

La valutazione dei problemi scolastici rappresenta un mondo a sé stante che propizia numerosi studi. Jean Cardinet, per fortuna dell'IRDP, si è da tempo appassionato allo studio di questo problema e i suoi lavori fanno già testo. A lui si deve, dopo il Symposium sugli obiettivi e i metodi di valutazione pedagogica (Berlino, 12/19 novembre 1971) un interessante articolo intitolato «Si devono ancora usare le note scolastiche?». Nello stesso viene affrontato il problema della valutazione del lavoro svolto dall'allievo, al quale dovrebbero essere corrisposte — invece delle note — precise e immediate informazioni sulla riuscita o sull'insuccesso, sul modo di progredire e di correggersi.

Si deve pure a CARDINET, più recentemente, un studio presentato al 3. Congresso dell'Associazione Internazionale di pedagogia sperimentale di lingua francese (Bruxelles, aprile 1972) dal titolo: «L'adaptation des tests aux finalités de l'évaluation».

Questo studio introduce all'essenza del problema. La valutazione, infatti, chiede che si tenti di rispondere ad alcune domande del tutto semplici. Perché valutare? Per informare e permettere alla scuola e all'individuo di precisare la loro azione. Cosa si deve valutare? Le cose veramente importanti e vitali. In questo caso tutto, o quasi, resta da fare. La scuola, i cui obiettivi erano mal precisati o per nulla definiti, si è troppo spesso adattata agli strumenti di valutazione, invece di suscitare l'elaborazione di metodi suscettibili di spiegare i comportamenti più complessi e, in ultima analisi, più importanti (ossia gli unici importanti). La scuola, valutando il minore ha valorizzato quest'ultimo; non valutando il maggiore lo ha svaloriato.

Questo capita ad esempio nell'insegnamento linguistico. L'importante, viene giustamente proclamato, è il perfezionamento della lingua parlata, come mezzo di comunicazione nelle attività di gruppo. A questo proposito, quali sono i mezzi semplici, precisi, efficaci, a nostra disposizione per valutare la facilità di linguaggio di un altro, la sua attitudine a dialogare, a difendere il proprio punto di vista, a mettersi nei panni dell'interlocutore? Tali mezzi mancano e l'apprendimento della lingua parlata è ridotto, molto spesso, ai minimi termini. Al contrario ci si arma per controllare la qualità dell'ortografia per cui, senza volerlo, la si valorizza ulteriormente.

Occorrerà dunque per l'avvenire — e questo avvenire non dovrebbe coincidere con l'applicazione dei programmi CIRCE — che vengano intrapresi degli studi affinché, fissati gli obiettivi della scuola, suddivisi e situati a diversi livelli, gli stessi passino secondo una logica rigorosa dall'ideale al reale e si manifestino sottoforma di comportamenti osservabili e, di conseguenza, valutabili.

I lavori iniziati dalla FAL (Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung) lasciano intravedere buone prospettive. Ci trasmettono, a tutto profitto delle nostre scuole (per il momento a quelle della Svizzera tedesca) i lavori di Benjamin S.

Bloom e di Robert F. Mayer sulla classificazione degli obiettivi pedagogici. Così saremo presto in grado di valutare i comportamenti, le prestazioni, le abilità e le attitudini più importanti. Meglio una testa ben fatta che ben piena... Si è valutato il contenuto della seconda fino a farla scoppiare. Solo ora si comincia a valutare la prima, considerandone gli aspetti positivi. Insegnare, insegnare a imparare, insegnare a comportarsi, a essere. Tutto il programma educativo è centrato su queste quattro formazioni. Questo è unicamente questo è il programma, che si deve rendere operativo e ottimale grazie a una valutazione non ambigua.

5. L'innovazione

La valutazione raccoglie dei dati, li confronta con criteri e fornisce elementi di giudizio. Se si basa su una teoria, cioè su un modello coerente che tien conto della realtà psicologica, la valutazione è anche sinonimo di spiegazione: dice il perché della riuscita o dell'insuccesso. Questo è il suo limite.

In un secondo tempo, per un progresso del procedimento educativo, sarà importante che si produca un «ré-ajustement»: occorre dunque innovare.

5.1 Gli stimoli dell'innovazione

Questi stimoli sono di diversa specie. Prima di tutto ci sono (gli stimoli!) le suggestioni che provengono dai risultati della valutazione iniziata in modo sistematico dai centri di ricerca. Il ricercatore infatti non è un semplice «misuratore». Essendosi posto, per meglio valutare, proprio nel mezzo dell'attività pedagogica, sforzandosi di viverla, al momento in cui dovrà formulare un giudizio non potrà fare a meno di proporre le modifiche che, secondo lui, e sulla scorta delle cause rilevate, saranno in grado di correggere i difetti constatati. Il cambiamento può anche essere suscitato dai risultati della valutazione operata dagli insegnanti, che dovranno essere a loro volta maggiormente preparati per valutare la portata della loro opera.

Alcune ricerche specializzate possono a loro volta costituire una causa di innovazione. Quelle del professor Jean-Blaise GRIZE e dei suoi collaboratori internazionali del Centro di studi semiologici dell'Università di Neuchâtel sono esemplari, sotto questo aspetto. Lo studio dei testi di fisica introdotti nelle scuole secondarie dall'inizio del secolo ha dimostrato che questi manuali non trasmettono delle informazioni conoscitive e pertinenti sulla fisica, ma un «discorso sulla fisica» abbastanza generico. Di qui l'elaborazione, a cura del Centro in questione, di speciali raccomandazioni che potranno essere utilizzate dai futuri autori di opere destinate all'insegnamento scientifico delle scuole secondarie.

Dal momento che l'innovazione pedagogica è in piena ascesa un po' ovunque va sottolineata l'importanza che deriva dal fatto di essere informati sulla stessa. Il problema dell'informazione si pone nuovamente in modo acuto. Chi deve informare? Come e quando?

I giornali pedagogici informano in modo soddisfacente il Servizio di documentazio-

ne dell'IRDP su quanto vien fatto nel mondo. Ma sono gli sforzi sopportati da noi, anche dai paesi romandi, che sono i meno conosciuti. Certe volte l'informazione giunge all'IRDP tramite l'Agenzia telegrafica svizzera e la grande stampa.

Occorrerà trovare il modo di migliorare questo servizio se si vuole che l'informazione svolga il suo ruolo di stimolatrice.

5.2 Gli agenti dell'innovazione

Probabilmente è nelle scuole, in questi meravigliosi laboratori pedagogici, che grazie all'opera dei maestri l'innovazione trova le maggiori possibilità di affermarsi e di essere feconda. Ci si rende però conto che il fatto di generare novità diventa sempre più il frutto di un lavoro collettivo. I maestri innanzi tutto, poi gli allievi (ai quali non mancano le idee), i genitori (specialmente quelli giovani), i medici, i rappresentanti del mondo del lavoro, gli uomini politici e coloro che si occupano di ricerche pedagogiche. Gli esperti non sono inutili. Occorrerà infine aggiungere un certo numero di persone semplici, in grado di vedere i problemi da una insolita angolatura, spesso generatrice di soluzioni.

5.3 Le condizioni della ricerca

Affinchè l'innovazione si produca, coloro che la possono generare devono disporre di una certa libertà di azione. La scuola ha un suo ordine imposto, i suoi regolamenti e le sue istruzioni.

L'eccesso di ordine può costituire disordine. Non c'è novità senza libera riflessione, informale, all'infuori della gerarchia.

Il pensiero innovatore è divergente, non conformista, perfino contestatario. Si situa in una prospettiva temporale: accoglie l'immaginazione e predilige l'audacia, non teme di urtare l'opinione pubblica e può perfino avere un carattere profetico. L'invenzione infine presuppone sempre un riesame di fondo, sia delle cose e soprattutto di sé stesso. Innovare significa rinnovarsi.

A questo si aggiunge una messa in opera di tutti i poteri dello spirito, quelli del pensiero cosciente come pure quelli, forse più importanti, del pensiero incosciente. L'heuristique insiste su questo e dimostra che è una delle condizioni del passaggio da un modello sterile a uno fecondo. Il modello di Tolomeo voleva che la terra fosse al centro dell'universo perché abitata dall'uomo. Fu necessaria l'audacia di Copernico per rompere questo concetto e far progredire la scienza. Talvolta si ha bisogno di rivoluzioni sul tipo di quella copernicana.

Il procedimento adottato dagli «scopritori» non deve temere di risalire nel tempo. Infatti, se si ammette di essere in un labirinto è perfettamente inutile il voler trovare una via d'uscita in fondo al vicolo cieco in cui ci si ritrova. Non si tratta del perfezionamento raffinato di un procedimento ormai senza sbocchi futuri, ma di un riorientamento partendo da un livello inferiore. La vita, sulla linea dell'evoluzione, procede in tal senso. La pedagogia può prenderla come modello.

Lo stesso vale, per esempio, per i libri di lettura. Si sono abbelliti e arricchiti di nuovi brani tolti dalle opere di autori contemporanei: si sono perfezionati. Ma ci si

chiede se tali testi siano ancora necessari e se, nell'epoca dei giornali, dei libri economici, della letteratura infantile fiorente, non converrebbe rinunciare al libro di testo, introducendo nelle scuole la «lecture suivie» di opere integrali, tanto cara a Claude Bron della Scuola magistrale di Neuchâtel, sviluppando le biblioteche di classe, di scuola e di quartiere?

Un altro esempio di questo «indietreggiare per avanzare meglio» è dato da Bertrand SCHWARTZ, che chiede alle scuole di diventare soprattutto «luoghi di risorsa», in cui gli allievi possano trovare i mezzi di un'auto-istruzione, mezzi largamente offerti ai loro interessi e alle loro curiosità. B. Schwartz prende come modello le scuole di campagna di un tempo, in cui il maestro metteva a disposizione di tutti gli allievi il materiale usato per istruirli lungo l'arco di nove anni. E' in questa prospettiva che l'avvertimento di Ivan ILLICH può essere percepito e riconosciuto come valido. La scuola non è senza difetti, conosce perfino degli insuccessi. Si deve cercare di migliorarla e magari anche di cambiarla.

E se nell'intento di migliorarla si tentasse, almeno con il pensiero, di risalire al tempo in cui la scuola non esisteva e si cercasse di vedere in quale modo si potrebbe assicurare l'istruzione degli scolari con mezzi diversi da quelli messi a nostra disposizione dal grande apparato scolastico? Il tentativo, che potrebbe prendere le forme di un gioco, di una simulazione, merita di essere fatto.

5.4 La morale dell'innovazione

Innovare significa, in un certo senso, mettersi in una posizione di rottura rispetto a un ordine prestabilito. Corrisponde a offendere la tradizione? No. Si tratta, al contrario, di dare alla tradizione l'occasione di manifestarsi e di affermarsi. Poiché la tradizione, quella che merita di essere considerata, non è fatta di abitudini di cui ci si compiace, ma è uno slancio che, venuto dal passato, prosegue il suo cammino chiedendo di realizzarsi sotto nuove forme, così da poter rafforzarsi e ringiovanire.

«La vera tradizione, nelle grandi linee, — scriveva Valéry — non è il ripetere quello che gli altri hanno fatto, ma di ritrovare lo spirito che ha animato quelle grandi realizzazioni e che ne permetterà delle altre in tempi futuri».

L'innovazione può essere superficiale o profonda, può consistere in una «piccola terapia» di lotta contro sintomi (Karl SCHMID) o in un medicamento che colpisce, per eliminarle, le cause profonde di disfunzioni. L'innovazione superficiale è pericolosa. E' spesso un alibi che ci si procura per non affrontare i problemi essenziali. Questo arriva ad esempio per gli audio-visivi. Si può considerarli come degli «ausiliari» dell'insegnamento: sono allora dei «gadgets» che danno l'illusione del progresso, lasciando sopravvivere la scuola tradizionale. Al contrario, se sono presi in considerazione come fattori di un rinnovamento della cultura partecipano a un profondo riesame critico della scuola.

Come si può allora assicurarci che l'innovazione è essenziale e non contingente? Sembra che questo possa prodursi con-

frontandola con la scala gerarchica degli obiettivi di cui si è parlato.

Se la valutazione è stata fatta bene, se la stessa ha centrato le proprie osservazioni sui comportamenti rivelatori del raggiungimento di obiettivi maggiori, se ha formulato i suoi giudizi in riferimento agli obiettivi del sistema scolastico, le innovazioni che ne usciranno saranno dapprima analizzate e, in un secondo tempo, esattamente valorizzate. A questo punto deve intervenire anche una regola complementare. La gerarchia delle finalità può giudicare l'innovazione. Ma può anche arrivare il caso contrario: il rapporto dialettico è inevitabile e necessario. Si tratta di un processo in cui si riconoscono l'assimilazione e l'adattamento. La morale dell'innovazione esige infine che la novità sia sempre considerata in rapporto all'insieme del sistema scolastico. L'innovatore ha una strada ardua da percorrere: non gli è permesso vivere sulle nuvole. Deve ammettere gli ostacoli di una realtà a volte dura e ingrata e trovare in sé stesso

abbastanza forza per sbaragliarli. Il fatto di lasciare libero sfogo agli «innocenti» è stato spesso un modo come un altro per mettere fine alle loro utopie e perpetuare l'ordine prestabilito.

5.5 Il momento dell'innovazione

La scuola della Svizzera romanda è attualmente attraversata da una ventata innovatrice che è di buon auspicio. Si dispone ad affrontare i problemi che caratterizzano la fine di questo secolo, problemi che potrebbero benissimo consistere nell'educazione permanente, con tutte le sue conseguenze sull'intero sistema scolastico che rischia di esserne sconvolto fino alle radici; oppure l'integrazione del mass-media alla cultura, che dovrà essere riesaminata a fondo, o il problema della partecipazione che comporterà di rivedere la relazione fra scuola e sistema sociale e, all'interno della scuola, tra maestro e allievo.

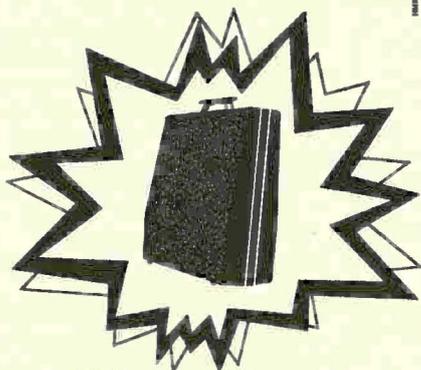
6. La riforma permanente

L'innovazione, momento fecondo della ricerca secondo Louis LEGRAND, deve es-

sere controllata. Formulata una prima volta, «pre-esperimentata» nelle classi o nelle scuole, deve poi tradursi in ipotesi e subire il collaudo della sperimentazione. Solo al termine di quest'ultima possono essere prese delle decisioni e decisa una generalizzazione. Il processo riprende allora la sua spirale verso l'alto, così almeno si spera. In tal modo va inserita la riforma permanente della scuola.

La Svizzera romanda è sempre stata un paese di educazione:

Jean-Jacques Rousseau, Père Girard a Friburgo, Pestalozzi a Yverdon, Alessandro Vinet, Edmond Gilliard, Henri Roorda e Louis Meylan a Losanna, Pierre Bovet e Alice Descoedres a Neuchâtel poi a Ginevra, Edouard Claparède e Adolphe Ferrière a Ginevra hanno alimentato in queste terre una speranza pedagogica. Tocca agli educatori di oggi, ai responsabili della gestione della scuola, ai ricercatori ed anche all'IRDP di continuare la loro opera e, innovando, di far sì che quella speranza viva e si perpetui.



Dinamismo in valigetta

In questa piccola valigetta c'è la lavagna luminosa 0-88 della 3M. Chi se ne serve può esprimere le proprie idee con più dinamismo, con più efficacia. Perché le immagini chiare e nitide proiettate sulla parete amplificano e rafforzano l'esposizione a voce. Gli ascoltatori restano svegli e capiscono tutto più rapidamente.

Volete sapere di più sulla lavagna luminosa 3M? Allora rivolgetevi al Vostro rivenditore specializzato. Vi mostrerà volentieri tutti gli apparecchi 3M.



per comunicazioni dinamiche

3M (Switzerland) AG

Via delle Scuole 10
6900 Lugano - Cassarate
Telefono 091-516331

Per l'arredamento migliore da:

Chiedete il catalogo

Visitate l'esposizione

MOBILI
Monaghini
MURALTO

Via S. Gottardo - Tel. 093-335923

riri

la chiusura lampo che esprime l'eccellenza del lavoro ticinese

embru

mobilio scolastico

8630 Rüti ZH
Tel. 055-312844

Rappresentante:
C. Gervasoni
6900 Massagno-Lugano
Tel. 091-98375 priv. 091-33030

ANNUNCI PUBBLICITARI

Si prega d'invviare le richieste direttamente all'Amministrazione di Scuola Ticinese - 6648 Minusio

Tel. 093-334641 oppure 093-99203

Vi serve un autobus?

Rivolgetevi a Ufficio Viaggi

LOCARNO Piazza Grande - Tel. 093- 78731
BELLINZONA Viale Stazione - Tel. 092-25 88 25

Fart



Mobili-Pfister

CONTONE/CADENAZZO

Il centro ticinese dell'arredamento