

# SCUOLA 13 TICINESE

periodico mensile della sezione pedagogica

anno II (serie III)

gennaio 1973

---

## SOMMARIO

A che punto è la scuola media — DOCUMENTI PER L'ELABORAZIONE DEI PROGRAMMI DELLA SCUOLA MEDIA — Introduzione — La preadolescenza e l'adolescenza — Aspetti pedagogici della riforma: Principi; Problemi metodologici generali; Sistema di promozione, osservazione e orientamento degli allievi; Presentazione e sintesi dei programmi.

---

## A che punto è la scuola media

Pubblichiamo nel presente numero della rivista la prima parte dei documenti elaborati in vista della definizione dei programmi della scuola media. La seconda parte, con i rapporti dei gruppi di lavoro per ogni materia d'insegnamento, sarà pubblicata nel prossimo numero. La procedura seguita per l'elaborazione dei programmi è spiegata nelle pagine seguenti. Riteniamo opportuno fare il punto, in questo editoriale, sulla situazione generale dei lavori per la riforma della scuola media.

Come è noto il Gran Consiglio ha nominato, il 28 novembre 1972, la Com-





missione speciale per l'esame del disegno di legge proposto dal Consiglio di Stato il 6 luglio 1972. Di essa fanno parte 7 deputati del Partito liberale-radical, 6 del Partito popolare democratico, 3 del Partito socialista ticinese e 1 del Partito socialista autonomo. La discussione in Gran Consiglio dovrebbe avvenire alla fine del 1973 o, al più tardi, all'inizio del 1974.

Nel corso del 1972, oltre ai programmi, sono state studiate le possibili soluzioni per risolvere importanti problemi. In particolare sono stati studiati i criteri da adottare in concreto per la costruzione delle nuove sedi e quelli da applicare per la formazione dei docenti.

Sulla base dei primi calcoli del fabbisogno di edifici il Consiglio di Stato, con risoluzione 8 febbraio e 9 marzo 1972, ha costituito tre gruppi d'architetti, ognuno di tre persone, con l'incarico di progettare — in forma di lavoro di gruppo — le sedi previste dapprima per i bisogni del ginnasio, in seguito della scuola media. I primi incarichi concernevano i ginnasi di Morbio Inferiore, Trevano e Losone: realizzazioni di grande urgenza considerata la preoccupante situazione logistica dei ginnasi delle rispettive regioni. Ai progettisti è stato consegnato un rapporto pedagogico con le indicazioni sul programma di spazio e sull'organizzazione dell'edificio. Non furono invece fissate direttive di carattere tecnico. Grazie all'impegno dei progettisti, nell'autunno 1972 (i lavori incominciarono in aprile) il Gran Consiglio poté votare i relativi crediti sulla scorta di progetti completi. Va sottolineato che durante la fase di studio e di progettazione i gruppi d'architetti si riunirono diverse volte con una commissione d'esame istituita dal Consiglio di Stato (Arch. Paul Waltenspühl — coordinatore dell'operazione — Arch. Rino Tami, Arch. Bruno Klausner, Arch. Pietro Rusconi e Franco Lepori) e con un gruppo di uomini di scuola (Dir. Vittorio Fè, Dir. Elio Galli, Isp. Giuseppe Gambonini e Dir. Giorgio Pizzardi) per sottoporre problemi e soluzioni possibili.

Con i ginnasi di Giubiasco e di Savosa, progettati precedentemente, sono ora 5 gli edifici in via di realizzazione che potranno servire alla scuola media; sono 14-15 con le sedi esistenti (ginnasi + 1-2 scuole maggiori). Nuovi calcoli sul numero degli allievi previsti e un leggero aumento del numero degli allievi per classe, imposto da ragioni finanziarie, fanno ritenere che le sedi da progettare e costruire siano ancora una dozzina (per lo più di media capienza). Il piano d'attuazione,

con la distribuzione e la capienza delle sedi, sarà studiato con precisione appena conosciuto il piano finanziario dello Stato nei prossimi anni.

Il 6 settembre 1972 il Consiglio di Stato ha costituito una commissione di 20 persone — presieduta dal Dott. Sergio Caratti — per lo studio delle modalità della formazione dei futuri docenti della scuola media. L'art. 20 del disegno di legge per l'istituzione della scuola media prevede infatti l'abilitazione all'insegnamento non solo in seguito a una normale formazione universitaria ma anche «al termine di un ciclo di studi organizzato dal Cantone da istituire con legge speciale».

La Commissione è già giunta a proposte di massima: istituire nel Ticino un Istituto superiore di studi col compito precipuo, per lo meno inizialmente, di formare i docenti della scuola media con un corso triennale seguito da un anno di insegnamento assistito (destinato anche ai docenti con altre formazioni universitarie). L'Istituto sarebbe composto di 4 «dipartimenti», corrispondenti ai tre principali orientamenti culturali e didattici (storico-letterario, linguistico, scientifico) e alla formazione psicopedagogica comune per tutti.

Il 6 febbraio 1973 il Consiglio di Stato ha costituito la «Commissione consultiva per l'attuazione della scuola media», presieduta, d'intesa con l'Ufficio insegnamento medio, dal Prof. Franco Lepori. Essa trae origine dal bisogno di istituire un ente rappresentativo che coordini le varie attività e proponga soluzioni concrete per risolvere i numerosi problemi sollevati dall'istituzione della scuola media. Si occuperà in particolare dell'elaborazione del progetto di regolamento d'applicazione della legge e della supervisione delle proposte sui programmi e i metodi di studio formulate dai gruppi appositamente incaricati (organizzazione della consultazione dei docenti e di specialisti scientifici, esame dei risultati della stessa).

Questa commissione si inserisce nello spirito dell'art. 28 del disegno di legge, secondo il quale il corpo insegnante deve partecipare all'elaborazione dei programmi, dei decreti e dei regolamenti d'applicazione.

Essa è infatti formata da 9 rappresentanti del Dipartimento della pubblica educazione e dei quadri del settore medio, 2 rappresentanti del Dipartimento delle opere sociali, 7 docenti scelti dalle Associazioni magistrali presenti nel CAM e 4 docenti eletti dai docenti del settore medio.

La Sezione pedagogica, d'intesa con il

Collegio degli ispettori delle scuole medie obbligatorie e la Conferenza dei direttori di ginnasio, propone che i docenti procedano alla designazione di loro rappresentanti attraverso una procedura di elezione diretta che prevede inizialmente la formazione di una lista per i candidati dei ginnasi (2 per sede — totale 18) e di una per i docenti delle SMO (4 per circondario — totale 16), quindi la votazione vera e propria su scala cantonale per la scelta dei 4 candidati (2 per i ginnasi e 2 per le SMO) da inserire nella commissione.

Il collegamento successivo con il corpo insegnante potrà essere mantenuto per il tramite dei candidati iscritti nelle liste.

La partecipazione degli insegnanti alle scelte di politica scolastica trova dunque soluzione nella nomina di loro rappresentanti nella commissione e nella costituzione dell'organismo intermedio. Va però sottolineato che la consultazione di tutto il corpo insegnante non verrà per nulla abbandonata. Ogni docente riceverà i testi contenenti le varie proposte e avrà la possibilità di esprimersi.

La redazione del testo di questo fascicolo è stata affidata all'Ufficio studi e ricerche della Sezione pedagogica; vi hanno collaborato Franco Lepori, Anton Ramon e Renato Traversi.

Una prima stesura è stata distribuita a tutti i membri dei gruppi di lavoro. Nelle riunioni con i capi gruppo, i direttori dei ginnasi e gli ispettori SMO sono state formulate diverse proposte di modifiche e di aggiunte che hanno portato alla stesura presente.

## Numeri da conservare

I docenti del settore medio saranno chiamati per una larga consultazione dei documenti per l'elaborazione dei programmi della scuola proposta. Saranno consultati anche docenti di altri settori attraverso i rispettivi Uffici del Dipartimento. Preghiamo perciò di conservare il presente e il prossimo numero di SCUOLA TICINESE. Non saremo in grado di distribuire altre copie.



# Documenti per l'elaborazione dei programmi della scuola media

## Introduzione

### Procedura seguita

Il Dipartimento della pubblica educazione ha promosso l'elaborazione dei programmi della scuola media — prima ancora della discussione in Gran Consiglio sul relativo disegno di legge — nel duplice intento di dare una fisionomia più completa alla riforma proposta e, se il voto sarà positivo, di accelerarne i tempi d'attuazione. Nel caso in cui il disegno di legge non venga accettato i programmi elaborati potranno essere presi in considerazione per le scuole medie esistenti.

La procedura seguita si articola in tre fasi:

### A. Lavori preparatori

Nel mese di giugno 1972 venivano costituiti i gruppi di lavoro per ogni materia, formati da docenti del ginnasio e delle scuole medie obbligatorie (con alcuni contributi da altri ordini di scuola) e diretti dagli «esperti» del ginnasio. In precedenza questi ultimi si erano riuniti con i rappresentanti della Sezione Pedagogica per discutere gli obiettivi generali della nuova scuola, nei quali dovevano armonizzarsi i vari insegnamenti, e per definire nelle linee generali il piano organizzativo dell'insegnamento con la distribuzione delle ore settimanali. I docenti furono scelti dagli esperti ginnasiali e dagli ispettori delle scuole medie obbligatorie.

I lavori dei gruppi, con il coordinamento dell'Ufficio dell'insegnamento medio e dell'Ufficio studi e ricerche, iniziarono alla fine dell'estate con un'intera settimana di lavoro e proseguirono con riunioni settimanali fino al mese di dicembre. Alla fine del mese d'ottobre ogni gruppo rassegnò un rapporto in modo che tutti furono informati tempestivamente sulle prime proposte degli altri.

I mesi di novembre e dicembre furono dedicati alle riunioni tra i capi gruppo — per l'esame della prima parte delle proposte e per la presentazione dei lavori dei gruppi — e tra diversi gruppi per discutere i problemi comuni e il coordinamento tra i vari insegnamenti.

All'inizio del mese di gennaio 1973 tutti i gruppi consegnarono un nuovo rapporto, pubblicato nel presente opuscolo.

### B. Consultazione

Lo scopo del lavoro dei gruppi era di preparare il terreno per la consultazione e la partecipazione dei docenti all'elaborazione dei programmi della nuova scuola. In pratica occorreva che qualcuno riflettesse e si documentasse sul problema giungendo a proposte atte a suscitare la discussione e la riflessione di tutti gli interessati.

I vari gruppi hanno lavorato in funzione di questo obiettivo.

Non si giudichi perciò negativamente la discontinuità dello stile tra un capitolo e l'altro, il diverso grado d'approfondimento e di completezza, l'eterogeneità dell'organizzazione dei vari capitoli. Si consideri questo un lavoro preparatorio all'elaborazione dei programmi veri e propri, non le proposte definitive da accettare o da respingere.

### C. Stesura dei programmi

In base ai risultati della consultazione i gruppi procederanno alla stesura dei programmi ufficiali. Al Consiglio di Stato sarà sottoposta una stesura esauriente ma concisa. I docenti avranno a disposizione altri documenti in grado di costituire una prima guida metodologica. Potranno così cominciare i corsi di aggiornamento dei docenti, programmati nell'ambito del piano d'attuazione della scuola media.

### Programmi sperimentali

In un mondo caratterizzato da frequenti cambiamenti non si possono più concepire programmi scolastici da adottare per un lungo periodo. Inoltre qualunque scuola che voglia rinnovarsi sul piano didattico-educativo oltre che su quello delle strutture, richiede di riflettere su possibili soluzioni di ricambio rispetto a quelle in atto, che vanno verificate nel vivo della realtà scolastica.

L'elaborazione dei programmi della scuola media ha perciò come obiettivi di permettere l'istituzione delle 2-3 scuole che apriranno la via alla riforma e di costituire la base d'appoggio per le modifiche che l'esperienza suggerirà e che il continuo progresso renderà necessarie.

### Contenuti del fascicolo

I testi elaborati sono suddivisi in tre parti; la terza sarà pubblicata nel prossimo numero.

Nella prima parte si tratta il problema dell'adolescenza dal punto di vista psicologico e sociale. Ci è sembrato un punto di partenza utile nella prospettiva d'una scuola che vorrebbe dare all'allievo un ruolo di protagonista e assumere la funzione di servizio che lo Stato offre ai giovani in favore del loro sviluppo globale.

La seconda parte presenta i problemi comuni a tutte le materie e si sforza di delineare la metodologia e lo spirito della nuova scuola. Essa costituisce un'interpretazione e un'estensione sul piano pedagogico dei concetti espressi nel messaggio e nel disegno di legge sull'istituzione della scuola media. Infine la terza parte riunisce i rapporti dei gruppi di lavoro presentando proposte programmatiche per ogni materia.

### Organizzazione dell'insegnamento e orario settimanale

I programmi hanno evidenti relazioni con l'organizzazione dell'insegnamento. Durante le riunioni dei capi gruppo si è discusso anche dei problemi organizzativi, in particolare dell'orario settimanale, giungendo a individuare diversi punti sui quali dovrà pronunciarsi la Commissione consultiva per l'attuazione della scuola media. Ricordiamo che il disegno di legge prevede unicamente una struttura quadriennale formata da due bienni, il primo (d'osservazione) tendenzialmente di formazione comune, il secondo (d'orientamento) suddiviso in due sezioni. L'articolo 10 prevede la possibilità: a) di sperimentare varie forme organizzative per aiutare gli allievi in difficoltà; b) di introdurre corsi a livelli differenziati in sostituzione delle sezioni A e B del ciclo d'orientamento.

Allo stato attuale dei lavori si presentano diverse soluzioni che sottoponiamo pure all'esame dei docenti.

### a) Ciclo d'osservazione

Tre soluzioni appaiono possibili per evitare il disadattamento e la ripetizione di classi degli allievi più deboli.

1. Ore complementari in italiano (2 ore sett.), matematica (2 ore), francese (1 ora) e tedesco (1 ora).

2. Corsi più semplici in matematica, francese e tedesco; gli allievi che incontrano gravi difficoltà seguirebbero questi corsi, le cui esigenze si situerebbero all'effettivo livello operativo degli allievi. In gruppi di 10-15; essi potrebbero cominciare all'inizio della scuola media o qualche mese più tardi; la loro presenza permetterebbe di ridurre notevolmente il numero dei ripetenti.

3. Classi omogenee per gli allievi con difficoltà globali spiccate.

La terza soluzione appare la più discutibile, secondo costatazioni fatte ovunque in Europa, per il pericolo di creare ambienti troppo appartati che produrrebbero effetti contrari alle intenzioni. Le prime due soluzioni potrebbero essere adottate contemporaneamente. Le ore complementari sono sufficienti per permettere al più deboli di seguire l'insegnamento con soddisfacente profitto? È un problema che potrà trovare risposta solo sul terreno e che dipenderà, in particolare, dai programmi e dai metodi nuovi che si riuscirà a introdurre nella scuola.

L'orario settimanale risponde a un tipo di scuola che mira, data l'età degli allievi, prevalentemente a una formazione comune di base. Esso, come quello del ciclo d'orientamento, è ancora provvisorio.



| Materie obbligatorie | Ore sett. | Ore comp. |
|----------------------|-----------|-----------|
| Italiano             | 5         | 2         |
| Francese             | 3         | 1         |
| Tedesco              | 2*        | 2x1/2     |
| Matematica           | 5         | 2         |
| Scienze              | 3         |           |
| Storia               | 4         |           |
| Geografia            |           |           |
| Educazione visiva    | 3**       |           |
| Educazione musicale  | 2         |           |
| Educazione fisica    | 3         |           |
| <b>Totale</b>        | <b>30</b> |           |
| Religione            | 1         |           |

#### Materie facoltative

|                    |                |
|--------------------|----------------|
| Musica strumentale | 1-2            |
| Attività latine    | 1-2*** (in II) |
| Attività sportive  | 2              |

Altre potranno essere previste

\* Il gruppo di tedesco chiede che siano previste unità d'insegnamento più brevi, senza aumento del tempo complessivo.

\*\* Il gruppo di educazione artistica propone che la sua materia venga definita «educazione visiva». D'altra parte si propone che 1 delle 3 ore di questa materia sia dedicata, per le ragazze, ad attività creative con stoffe.

\*\*\* Il gruppo di latino propone d'introdurre, nel secondo anno, un corso d'essai o in forma obbligatoria come test d'osservazione per tutti gli allievi sul piano intellettuale caratteriale e socio-affettivo, o in forma facoltativa per saggiare attitudini e interessi specifici in vista di una motivazione concreta alla scelta del latino in terza e per compensare gli svantaggi socio-culturali della famiglia (vedi capitolo sul latino).

#### b) Ciclo d'orientamento

Sul piano organizzativo due aspetti differenziano sostanzialmente il ciclo d'orientamento da quello d'osservazione. In primo luogo l'insegnamento è maggiormente differenziato grazie all'introduzione di sezioni o di corsi a livello; in secondo luogo all'insegnamento comune si affiancano, in una misura compatibile con le esigenze di una scuola obbligatoria, materie opzionali e materie facoltative atte a valorizzare lo sviluppo delle tendenze attitudinali dei giovani.

Per il primo aspetto esistono alcune varianti organizzative, presentate qui sotto. In linea di principio riteniamo che i contenuti generali dell'insegnamento, la metodologia di base e l'orario settimanale debbano essere uguali per tutti. Le differenze tra le sezioni o tra i corsi a livelli differenziati concernerebbero perciò a) il ritmo dell'insegnamento, b) l'estensione contenutistica dei vari argomenti e c) le esigenze richieste nel raggiungimento degli obiettivi cognitivi specifici. Per questa ragione abbiamo invitato i gruppi a non tener conto, in questa prima fase dei lavori, della suddivisione degli allievi.

Le alternative organizzative di base sono le seguenti:

a) l'allievo frequenta per tutti gli insegnamenti obbligatori o la sezione A o la sezione B; è ammesso e facilitato il passaggio dall'una all'altra durante il biennio;

b) fissando il medesimo orario settimanale per coppie di classi (una della sezione A e una della sezione B) è possibile permettere a diversi allievi di seguire alcuni insegnamenti nella sezione A e altri nella sezione B;

c) gli allievi potrebbero essere suddivisi nelle classi in modo eterogeneo (come nel ciclo d'osservazione); solo per le materie che richiedono attitudini particolari e le cui conoscenze si concatenano in modo abbastanza stringato si crea un nuovo raggruppamento degli allievi, secondo le capacità, che frequentano corsi a livelli di difficoltà diversi (2 o 3 livelli); le materie in questione sono la matematica, il tedesco e il francese.

Per il momento la soluzione c) sembra difficilmente accettabile in tutta la Svizzera sia perché è ancora poco sperimentata

sia per i vincoli dell'ordinanza federale di maturità.

Sarà però interessante — ed è concesso dallo stesso disegno di legge — introdurre questo tipo d'organizzazione in almeno una sede, anche in previsione degli sviluppi futuri della riforma scolastica.

Secondo le esperienze fatte da alcune scuole sperimentali in Svizzera potrebbe verificarsi l'opportunità di istituire, accanto alla struttura di base, un corso annuale particolare, con un programma di educazione pratica e manuale più estesa, per quei giovani che, pur avendo già 15 anni, presentano difficoltà per l'inserimento nella formazione professionale per ragioni varie: immaturità dello sviluppo fisico, grave ritardo scolastico ecc.

Bisognerà vedere nella pratica se questo bisogno si presenterà effettivamente.

#### Orario settimanale del ciclo d'orientamento:

| Materie obbligatorie      | Ore settimanali | Ore complementari |        |
|---------------------------|-----------------|-------------------|--------|
|                           |                 | Sez. A            | Sez. B |
| Italiano                  | 4               | 1                 | 2      |
| Francese                  | 3               | 1                 | 1      |
| Tedesco                   | 3               | 2x1/2             | 2x1/2  |
| Matematica                | 4               | 1                 | 2      |
| Scienze                   | 2               |                   |        |
| Storia                    | 5               |                   |        |
| Geografia                 |                 |                   |        |
| Introd. alla vita sociale |                 |                   |        |
| Educazione visiva         | 2               |                   |        |
| Educazione musicale       | 1               |                   |        |
| Educazione fisica         | 3               |                   |        |
| <b>Totale</b>             | <b>27</b>       |                   |        |
| Religione                 | 1               |                   |        |

#### Materie opzionali

A scelta di un corso di carattere culturale e interdisciplinare tra quelli proposti dalla direzione della sede

2

B scelta di una delle seguenti attività (modificabile semestralmente)

- tecnologia
- abbigliamento
- economia familiare
- arti decorative
- educazione all'immagine
- attività commerciali

3  
3  
3\*  
3  
3  
3

**Totale materie obblig. + opzionali**

**33**

#### Materie facoltative

|                    |       |   |
|--------------------|-------|---|
| latino             | 4**   | 1 |
| inglese            | 2 (3) |   |
| musica strumentale | 1-2   |   |
| attività sportive  | 2     |   |

\* Il gruppo di economia familiare chiede che il corso sia obbligatorio per ragazze e ragazzi per un anno. Altre soluzioni: a) corso per un anno obbligatorio per le ragazze e opzionale per i ragazzi; b) corso opzionale sia per le ragazze sia per i ragazzi.

\*\* Chi sceglie il latino rinuncia alle materie opzionali; chi lo desidera può scegliere anche l'inglese.

#### Compiti

L'orario settimanale risulta abbastanza impegnativo ed è giustificabile alla condizione che includa le attività personali di studio e di esercitazione, con esclusione dei compiti a domicilio. L'impegno quotidiano dell'allievo per la scuola non dovrebbe protrarsi oltre le 16.30 - 17.00 per evitare l'affaticamento fisico e mentale e per rendere possibili le attività non scolastiche valide per la formazione generale.



# La preadolescenza e l'adolescenza

1. L'integrazione della gioventù nel mondo degli adulti è diventata particolarmente difficile negli ultimi anni e la scuola ne sente le ripercussioni. La sua autorità, il suo insegnamento e il suo funzionamento sono alla ricerca di nuove formule. Chi insegna si rende conto che non è più sufficiente essere specialista nella propria materia, ma che, per capire le reazioni e gli atteggiamenti degli allievi, occorre conoscere i loro problemi e la loro psicologia.

In questa parte del rapporto vorremmo sensibilizzare i docenti sugli aspetti psicologici della loro attività. Il successo di una riforma sta nella lucidità dell'insegnante; e il successo di quest'ultimo dipende in gran parte dalla relazione che stabilisce con i suoi allievi. L'educazione è molto condizionata dal clima affettivo che regna nella scuola. Un vero educatore dovrebbe conoscere e controllare le interazioni tra la sua personalità e quelle degli allievi. E' chiaro che questo scritto può essere solo un punto di partenza. Forse susciterà molti interrogativi e darà poche risposte. D'altra parte vogliamo soltanto dare un'introduzione nella speranza di suscitare un interesse e uno studio personali più approfonditi sui complessi problemi della comunicazione e della comprensione interpersonali.

Il capitolo è suddiviso in 3 parti. Ciò nonostante la personalità è una e indivisibile. Ogni suddivisione è più o meno arbitraria, è la conseguenza della nostra intelligenza, troppo frammentarla per poter afferrare d'un sol colpo tutta la personalità. Bisognerà perciò sforzarsi di reintegrare ogni aspetto isolato in un'immagine completa dell'inizio dell'adolescenza.

2. L'adolescenza è il passaggio dall'infanzia allo stato adulto. All'inizio vi è una crescita tanto fisica quanto intellettuale: essa apre

la via verso la scoperta di un mondo nuovo: il risveglio di un'immaginazione potente, di un'affettività nella quale interviene ora l'istinto sessuale, del desiderio d'essere un adulto grande e perfetto. Questa scoperta va parallela con un'incertezza che talvolta assume vere e proprie forme d'angoscia. Si lascia un periodo che è stato definito di «maturità infantile», si rifiuta o ci si rivolta contro la protezione rassicurante della famiglia e della scuola ma, d'altra parte, si è ancora esclusi dal mondo degli adulti. Ci si oppone al passato ma il sogno d'essere adulto è ancora molto lontano dalla sua realizzazione. Da una parte il giovane vuol trovare una sicurezza analoga a quella del fanciullo e dall'altra vuol vivere la sua illusione d'essere adulto. Le manifestazioni particolari di questo periodo dipendono largamente dall'ambiente nel quale si vive. Un ambiente che rifiuta ogni autonomia suscita una reazione di rivolta e una fuga nell'immaginario; un ambiente che accetta, moderandole, le passioni e le ambizioni del giovane facilita l'impegno nella realtà. La scuola, dal canto suo, deve cercare di capire, di rassicurare e di valorizzare il giovane alla ricerca di una personalità. Essa non può più credere che il suo compito finisca nel solo sviluppo dell'intelligenza; occorre nel medesimo tempo sviluppare il corpo, i sentimenti e l'affettività. In una parola bisogna rispettare l'unità della persona.

## L'evoluzione intellettuale

3. Ci basiamo principalmente sulle ricerche di Jean Piaget, che ha descritto la dinamica dell'intelligenza che scopre e assimila sempre meglio il mondo che ci circonda. Secondo Piaget l'intelligenza nasce dall'

azione: dapprima l'azione motoria, poi le operazioni concrete e finalmente le operazioni astratte.

Verso gli 11 anni le capacità intellettuali degli allievi giungono all'apice per quel che concerne il ragionamento sul concreto. Il fanciullo è capace di capire una trasformazione; può distinguere, in un cambiamento, ciò che è rimasto immutato e ciò che è stato trasformato; può coordinare diversi punti di vista di un insieme d'oggetti. Le conoscenze matematiche e geometriche fondamentali si basano sull'analisi e sulla comprensione delle relazioni e dei movimenti.

Durante questo periodo il fanciullo si libera delle interpretazioni intuitive relative ai fenomeni naturali per scoprire legami causali più oggettivi. Ma, fino a 11 anni in media, queste forme di ragionamento rimangono strettamente legate agli oggetti concreti. Dopo gli 11 anni nuovi poteri cominciano a svilupparsi nel modo di pensare: il ragazzo non ha più bisogno di manipolare oggetti, di riferirsi a situazioni esistenti e concrete per ragionare; diventa capace di ragionare su idee astratte, combina diverse forme di proposizioni per esprimere un'ipotesi o per costruire un pensiero logico (operazioni formali).

Il pensiero formale si installa progressivamente tra 11 e 15 anni. La sua evoluzione e la sua forma finale dipendono anche dall'ambiente, il quale fornisce esercizi più o meno favorevoli al suo sviluppo.

4. Ecco alcune applicazioni concrete in cui si può constatare l'influenza del nuovo modo di pensare. Il ragazzo diventa capace di combinare le relazioni tra due operazioni distinte. In matematica, per esempio, ogni frazione rappresenta un'operazione; e è soltanto verso 11-12 anni che l'allievo diventa

«l'io debole e indeciso dell'adolescente si costruisce e si fortifica progressivamente attraverso i contatti sociali».

Foto Silvio Rusca, Bellinzona





veramente capace di capire le operazioni che si fanno con le frazioni. Lo stesso dicasi per i problemi concernenti le probabilità, le permutazioni, le correlazioni ecc., cioè per tutti quei problemi che richiedono la combinazione di diverse operazioni.

Ad esempio in un problema nel quale si chiede di tener conto della rapidità di due oggetti che si spostano a una velocità diversa, l'adolescente può ora combinare i due sistemi di riferimento mentre prima concentrava tutta la sua attenzione successivamente sull'uno e sull'altro.

La possibilità di staccarsi dal concreto e di lavorare sulle idee rende il giovane capace di indurre una legge e di dissociare dei fattori quando si trova davanti a un meccanismo abbastanza semplice. A proposito di un pendolo possiamo chiedergli come si può farlo oscillare più o meno rapidamente. Un fanciullo si mette direttamente all'azione senza metodo, mentre l'adolescente (nella supposizione ideale) comincia a catalogare i fattori in gioco: il peso sospeso, la lunghezza della corda, lo slancio dato. Ogni fattore sarà una causa possibile, un'ipotesi: e di ogni ipotesi bisognerà controllare l'influenza rispettiva.

Il giovane può ora tener conto di una causa, di una forza o di una trasmissione puramente interne, senza che si possa constatare la minima trasformazione con i sensi. Può capire le cause non osservabili derivanti da ipotesi o dal puro possibile. Davanti a un recipiente con due compartimenti di cui uno contiene acqua calda e l'altro acqua fredda si domanda perché, dopo qualche tempo, i due compartimenti contengano acqua alla stessa temperatura. Il fanciullo non può risolvere il problema senza ricorrere a una specie di trasmissione esterna: l'acqua calda riscalda quella fredda spostando il tappo o passando sopra ecc. Al contrario l'adolescente accetta senza difficoltà una trasmissione puramente interna, non visibile esteriormente. Diventa così possibile un approccio più ragionato e più oggettivo del mondo materiale.

5. Il giovane si libera sempre più delle sue interpretazioni soggettive e egocentriche e desidera capire e strutturare l'ambiente. Questa nuova possibilità di comprensione è alla base di numerose curiosità e di interessi molto vivi per i problemi concreti dell'ambiente: curiosità da sviluppare con un insegnamento attivo e adatto al livello dell'allievo. Grazie alla maggiore mobilità del pensiero il lavoro di gruppo diventa fecondo e stimolante. I reciproci apporti nell'attività intellettuale e didattica sono presi sul serio, la collaborazione diventa un aiuto, un controllo e uno stimolo per il lavoro individuale. Se gli allievi giungono a scoprire un'idea o a risolvere un problema attraverso questo scambio e questa collaborazione si può essere certi che la qualità della conoscenza sarà superiore a quella acquisita ascoltando il docente.

6. L'acquisizione di nuovi poteri intellettuali apre nuove vie anche alla personalità affettiva e sociale. E' l'età in cui ci si appassiona alla costituzione di regole di gioco o di statuti di gruppo. Ragionare e discutere diventano un vero piacere. Far funzionare un'attività appena acquisita dà sempre una gioia speciale: pensiamo al bambino che ripete, senza stancarsi, un gesto che ha appena imparato; o al giovane che ha

appena imparato a guidare l'automobile; o, infine, al nostro adolescente che scopre il pensiero astratto e si diverte a combinare idee senza preoccuparsi della realtà. Accanto al bisogno di discutere c'è il bisogno di riflettere. E' il risveglio della vita interiore nel senso dell'introspezione e della meditazione. L'adolescente giunge a concepire un ideale in tutta la sua purezza di idea astratta, lontana dalla realtà. Affrontando problemi umani, nell'insegnamento, si può approfittare di questo interesse per le idee e i valori profondi. L'evoluzione intellettuale ha un'influenza feconda anche sull'immaginazione. A un certo momento il giovane può essere talmente assorto nei suoi pensieri da confondere il possibile, il sogno e la realtà. Sia nello spazio sia nel tempo può — provandone piacere — percorrere, confrontare e combinare distanze illimitate. Il fanciullo, che è a un livello concreto, vive nel presente mentre l'adolescente organizza la nozione del tempo nelle due direzioni del passato e dell'avvenire. Queste attività prospettive e retrospettive riducono di molto l'interesse per il presente. Da qui, talvolta, l'adattamento abbastanza fragile al reale e la tendenza alla fantasticheria. Riprenderemo questi concetti nel capitolo dedicato agli aspetti affettivi e sociali.

7. Questa evoluzione resta tuttavia in una certa misura una potenzialità che può diventare realtà attraverso le esperienze e gli esercizi in cui si domanda al giovane di mettere in opera il suo pensiero formale. La scuola deve, di conseguenza, dare all'adolescente i mezzi e le occasioni per sviluppare i suoi nuovi poteri intellettuali puntando sulla ricerca, sulla costruzione d'ipotesi e portando gradualmente il giovane a riflettere su cose e fenomeni non osservabili direttamente.

### Le trasformazioni fisiche

8. Il ragazzo di 10-12 anni (età della «maturità infantile») ha una struttura fisica, psicologica e sociale ben definita e coerente; è generalmente stabile, equilibrato e si trova a suo agio nella famiglia e a scuola. Questo fondamentale equilibrio permette di soddisfare i bisogni essenziali. Ed ecco che in questo quadro sorgono, abbastanza bruscamente, diverse modificazioni del corpo e dell'organizzazione fisica. Vi è una crescita, un'evoluzione e una trasformazione generale in tutto l'organismo, in particolare del tessuto linfatico, del tessuto nervoso, delle ossa, del ritmo del cuore e della respirazione. Un nuovo equilibrio endocrino s'introduce progressivamente dopo l'apparizione degli ormoni sessuali. Appaiono i caratteri sessuali secondari e si instaura la funzione riproduttiva. Queste diverse trasformazioni non si producono evidentemente tutte nello stesso momento e con il medesimo ritmo. La costituzione individuale e l'ambiente nel quale si vive hanno un ruolo importante. Di regola, da noi, le trasformazioni tipiche della pubertà iniziano verso gli 11 anni, con un ritardo dei ragazzi sulle ragazze di circa un anno.

9. Una delle prime conseguenze è il fatto che il giovane perde la sicurezza e l'equilibrio esteriori della fanciullezza. Il modo di camminare perde in controllo e in armonia;

talvolta vi è una certa sproporzione tra le membra, una mancanza di coordinazione nei gesti; il ragazzo cambia anche la voce. Il giovane, che sente queste trasformazioni, si trova a disagio, ha l'impressione di non saper più dominare il suo corpo, d'essere lanciato, senza potersi ben controllare, in un'avventura sconosciuta. D'un colpo questo corpo, che fino ad allora era rimasto nell'ombra, diventa un centro importante d'interessi e di preoccupazioni e avverte che ci si avvicina alla condizione di adulto e che si abbandona la soggezione infantile. L'attenzione per i fenomeni fisici può andare fino all'inquietudine segreta di fronte a interrogativi e a incertezze prodotti da queste stesse trasformazioni. A questa età il prestigio nel gruppo dipende in gran parte dalle qualità fisiche. Verso i 16 anni saranno più che altro i tratti della personalità, del carattere, dell'intelligenza a determinare le amicizie e il prestigio. Verso i 12 anni, al contrario, è il più forte o il più grande che ha prestigio, poichè simboleggia le aspirazioni degli altri. Chi si sviluppa più lentamente rischia di essere messo da parte e una semplice differenza nel ritmo dello sviluppo può diventare fonte di angosce e di sentimenti di inferiorità. La ragazza si preoccupa certamente poco della forma, secondo le esigenze della moda, è preoccupata per la linea. Cose normali e passeggerie per l'adolescenza — come un aumento di peso, il volto che diventa più rotondo, un po' di acne giovanile ecc. — la preoccupano intensamente. Il minimo difetto fisico, reale o immaginario, ha una risonanza psicologica certa.

Tra gli 11 e i 13 anni si manifestano le trasformazioni dovute alla maturazione sessuale che diventano un'altra fonte di preoccupazione e di viva curiosità.

Perdono molto della loro intensità quando l'adolescente ha un'adeguata conoscenza dei fenomeni che osserva e che vive e quando l'ambiente favorisce contatti aperti tra ragazzi e ragazze.

10. Gli interessi e i problemi legati allo sviluppo fisico e sessuale investono una parte, più o meno importante secondo gli individui, dell'attenzione e delle forze degli adolescenti e causano una tensione nervosa che indebolisce l'equilibrio e la vivacità tipici del fanciullo. Si constata sovente un disinteresse per il lavoro scolastico. Varie esperienze hanno mostrato una sensibile diminuzione dell'attenzione e della perseveranza nel lavoro scolastico nelle ragazze al momento delle prime mestruazioni. Una tensione nervosa o emotiva troppo forte blocca sempre la disponibilità e la mobilità del pensiero. Si ripropone così il concetto dell'unità profonda della persona. L'equilibrio endocrino, che regola l'attività sessuale, è in stretta relazione con il sistema nervoso che determina in gran parte i nostri comportamenti.

11. Di fronte a questo aspetto dell'evoluzione fisica si vede quale dovrebbe essere il ruolo dell'educatore. Conoscendo la suscettibilità e le esagerazioni del preadolescente per le apparenze esteriori, l'educatore dovrebbe evitare di accentuarle ulteriormente con critiche o richiami, intenzionalmente bonali, sui punti sensibili. Suoi compiti sono tranquillizzare gli ipersensibili con un'informazione oggettiva sulle trasformazioni e sulle novità tipiche dell'età,





«durante la fanciullezza ci si riuniva per giocare o per altre attività in cui bisognava forzatamente essere in diversi; ora si forma un gruppo perchè si sente il bisogno d'essere insieme...».  
Foto Silvio Rusca, Bellinzona

sforzarsi con tutto di far uscire i problemi da ambiti troppo segreti e ristretti dando loro una tinta di normalità, aiutare i giovani a considerare con maggiore distacco i problemi, a drammatizzarli e a evitare l'insorgere di ossessioni e di scrupoli eccessivi. Il desiderio di realizzare «performances» sportive o fisiche ammirate da tutti può portare i giovani a sforzi esagerati. A questa età bisognerebbe fare in modo che gli esercizi fisici siano molto variati e assicurino uno sviluppo integrale e armonioso del corpo. Il docente di educazione fisica deve evitare di proporre prevalentemente esercizi che danno risalto alla forza fisica poichè ciò può mettere a disagio i «deboli». A questi ultimi è opportuno procurare occasioni d'essere valorizzati in esercizi di abilità, di precisione ecc.

### La vita affettiva e sociale

#### Alla ricerca di una personalità

12. Con la nascita del pensiero astratto ha inizio la possibilità di riflettere su sé stessi e sulla relazione tra sé stesso e gli altri. Si studia il proprio comportamento e la propria immagine e si mette in dubbio tutto e tutti. Occorre rilevare che, dalle trasformazioni adolescenziali — delle quali il giovane è attore e, per la prima volta, spettatore — sorge il problema centrale di questa età, imposto dal venir meno della sicurezza infantile e dalla percezione dell'avvicinarsi dello stato adulto: la ricerca di un

valore. Se cambio, se sono nuovo in questa società che percepisco in modo totalmente nuovo, che cosa sono? che cosa valgo? E' l'inizio della ricerca di un'identità personale.

La prima conseguenza è un'esigenza di indipendenza che si manifesta nel rifiuto e nell'opposizione contro quanto è legato alla fanciullezza. L'ammirazione infantile per i genitori si trasforma in un'opposizione più o meno manifesta. Il giovane contraddice volentieri il loro pensiero, i loro sentimenti e le loro credenze. Nelle stesse manifestazioni d'indipendenza il ragazzo dimostra nel medesimo tempo fino a che punto rimanga dipendente: all'inizio della adolescenza ritroviamo continuamente questo meccanismo: crisi d'opposizione, d'indipendenza e d'originalità che, per mancanza di forze e di valori autentici, finisce in conformismo e in dipendenza verso nuovi idoli.

13. La scuola freudiana ha visto nell'adolescenza una riattivazione del conflitto di Edipo, tipico del periodo infantile.

Tra 3 e 6 anni nell'affettività del bambino si svolge un conflitto analogo al dramma edipico. Inconsciamente il bambino è attirato dal genitore di sesso opposto e rifiuta il genitore del medesimo sesso come se fosse un rivale; ma il rifiuto di quest'ultimo provoca sentimenti di colpevolezza. Tra 7 e 11 anni vi è un periodo di latenza dell'interesse sessuale. Con la pubertà l'istinto sessuale e il conflitto di Edipo si riattivano. Per difendersi contro la trappola della

situazione triangolare edipica il giovane rifiuta energicamente le immagini dei genitori e cerca un rifugio nell'identificazione con un adulto del medesimo sesso fuori della famiglia. Indipendentemente dall'interpretazione freudiana è noto il bisogno fortemente sentito durante l'adolescenza di avere contatti esterni alla famiglia. Evidentemente i docenti si trovano in una situazione privilegiata per soddisfare il legittimo desiderio di conoscere modelli di adulti diversi dai genitori. Ma ciò non avviene se il docente si preoccupa solo d'insegnare o preferisce, al dialogo, il monologo moralista.

14. Il dramma inconscio descritto dalla psicanalisi e le ambizioni della riflessione astratta descritte dagli psicologi dell'intelligenza, ci mostrano un adolescente che, per affermarsi, incomincia a opporsi contro tutto ciò che gli era caro nella fanciullezza. Ma questo gesto distruttore crea in lui un vuoto inquietante che dovrà colmare con valori reali o immaginari, autentici o banali. La ricerca d'indipendenza e d'originalità si traduce in diversi comportamenti abbastanza tipici dell'adolescente: ama stupire gli adulti, essere eccentrico, farsi notare, per esempio per il suo vocabolario, volutamente o volgare o ricercato. Talvolta, nel gruppo, si cercano termini nuovi che permettano di distinguersi dagli adulti. Tra 13 e 15 anni non è raro che un giovane cerchi di modificare la sua scrittura imitando quella di una persona ammirata. Per molti la firma diventa un segno del proprio



io che si circonda di rispetto. Le ragazze manifestano una preoccupazione nuova per la «toilette» e per l'abbigliamento. Ancora una volta, questo bisogno di originalità e di eccentricità porta direttamente al conformismo. I segni esteriori traducono tutti una medesima preoccupazione: fabbricarsi una personalità identificabile in determinati valori.

15. Di fronte alle opposizioni e alle reazioni i genitori e gli educatori non devono assumere un atteggiamento autoritario e repressivo. Esso non servirebbe ad altro che a rinsaldare nel giovane la sua idea di essere un genio incompreso e a giustificare ulteriormente la sua rivolta. Levin ha introdotto in psicologia il concetto di campo magnetico, che permette di rappresentare più facilmente come si può influenzare un giovane. Questi è attratto eccessivamente da alcuni poli particolari: un'immagine di sé e una visione del mondo troppo idealizzate, un giudizio di reazione contro il suo ambiente ecc. Reagire contro questi punti nevralgici non fa altro che aumentarne l'importanza. Bisogna al contrario modificare l'equilibrio del campo attivando altri poli, offrendo discretamente occasioni per allargare le proprie idee. Discussioni su una base d'uguaglianza sono benvenute in quest'età e offrono una buona occasione per apportare idee complementari e per sfumare le posizioni estreme. Responsabilità concrete e rapportate alla misura operativa effettiva dei giovani possono aiutarli a diminuire lo scarto tra la personalità immaginaria e la personalità reale. Compito dell'adulto è di portare l'ideale del giovane verso la realtà soprattutto attraverso il dialogo e l'acquisizione di nuovi poteri e di nuove idee.

### L'immaginazione

16. Non ci si può opporre impunemente all'ambiente familiare nel momento in cui i legami affettivi sono ancora così stretti; la paura e l'incertezza accompagnano di conseguenza l'affermazione del proprio io. La riflessione e la paura lavorano come fattori d'inibizione che producono un'interiorizzazione sempre maggiore della vita affettiva. L'immaginazione diventa così il luogo in cui, per eccellenza, si può dare completa libertà al proprio bisogno di affermarsi senza paura e senza freni: ciò che non è possibile nella realtà si realizza perfettamente nell'immaginazione. Il pensiero astratto e idealizzato e l'effervescenza della vita sentimentale sono le fonti vivificanti di questa immaginazione. Malgrado il rischio che, a un certo momento, renda labile il confine tra il reale e il sogno, essa è un momento fecondo per la costruzione della personalità in quanto dà un'anima e una profondità a problemi che potrebbero apparire superficiali e banali. L'immaginazione è anche un trampolino per l'espressione artistica, per l'invenzione e per l'attività del pensiero e deve essere adeguatamente sfruttata dalla scuola dando largo spazio alle attività espressive, creative e inventive. Queste aiutano il giovane a prendere coscienza delle sue idee e delle sue immaginazioni, a scaricarsi di tensioni mal definite e a situarsi meglio nella realtà. I campi dell'immaginazione sono numerosi. Tra 12 e 14 anni essa è so-

prattutto legata ai grandi viaggi, alle esplorazioni coraggiose e alle scoperte, con il bisogno di proiettarsi il più lontano possibile nel tempo e nello spazio. Un insegnamento della storia che permetta di allargare i limiti del tempo e dello spazio e in cui si può confrontare il passato con il presente risponde molto bene all'interesse di questi allievi.

17. Un altro modo di realizzarsi nell'immaginazione è l'identificazione. Ci si identifica con una personalità celebre, si vuole imitarne i modi d'esistenza ma, per mancanza di poteri e di mezzi, si finisce per imitarne solo alcuni tratti, esteriori. Come si vede occorre trovare un sottile equilibrio tra l'immaginario e il reale. L'immaginazione — fonte preziosa di energie creative — deve trovare argini e sbocchi positivi per poter contribuire alla costruzione d'una personalità nel medesimo tempo originale e realista.

### Le relazioni interpersonali

18. E' soltanto davanti all'altro che l'io prende forma e realtà. In questo momento si prende coscienza della propria identità, delle proprie particolarità e somiglianze. Nello stesso modo l'io debole e indeciso dell'adolescente si costruisce e si fortifica progressivamente attraverso i contatti sociali. Parleremo perciò brevemente dell'amicizia e del gruppo.

### L'amicizia

19. Da un lato questa è per l'adolescente una relazione sociale reale e d'altro lato è il prolungamento della sua immaginazione e delle sue proiezioni. L'amico svolge il ruolo di sostegno dell'io. Si può dire che è un altro io, un io idealizzato. Così essa permette un'affermazione di sé stesso nella quale il narcisismo e l'altruismo si trovano stranamente mescolati. L'amico è una realtà che dà una certa consistenza al proprio ideale apportando sicurezza; talvolta è più anziano, così da poter costituire un modello da imitare. Spesso verrà da un ambiente diverso, magari opposto a quello dell'adolescente. Le proibizioni e le minacce dei genitori non servono che a fortificare i legami con l'amico, che incarna allora l'opposizione e l'indipendenza dall'ambiente familiare. Malgrado le apparenze queste amicizie sono raramente durevoli, precisamente perché non sono sufficientemente realistiche. Di regola l'interesse per l'altro sesso metterà fine a questo tipo di amicizie.

L'amicizia nel suo insieme è costruttiva per l'adolescente, lo fa uscire dall'immaginazione pura e dà così più fiducia, coesione e realismo all'io che sta cercando una sua identità.

### Il gruppo

20. Il fenomeno del gruppo, nella sua forma solidamente strutturata, si rileva soprattutto nei ragazzi. Esso rappresenta spesso una soluzione felice e provvisoria ai problemi individuali. Durante la fanciullezza ci si riuniva per giocare o per altre attività in cui bisognava forzatamente essere in diversi; ora si forma un gruppo perché si sente il bisogno d'essere insieme, di formare una realtà ben distinta e dei

bambini e dagli adulti. Il gruppo assume allora la forma di un microcosmo sociale che permette al giovane di vivere e d'essere come desidera; in esso si può discutere e vivere avventure; si possono esprimere le proprie energie tanto fisiche che psicologiche. Il gruppo è un mezzo per difendersi e per superare la propria inferiorità verso il mondo degli adulti. La paura e la timidezza sono ridotte, si è forti insieme e si vive in un mondo esaltato e alla misura dei propri sogni. Questi gruppi, che corrispondono ai bisogni tipici dell'inizio dell'adolescenza, si dissolvono normalmente nel momento in cui il giovane diventa capace di pensare e di vivere in modo autonomo. Se persistono possono diventare un'alienazione che impedisce lo sviluppo della personalità autonoma e che rinchiusa in un mondo ristretto.

### Aspetti pedagogici

21. La pedagogia vorrebbe a sua volta trasformare la classe in una comunità attiva ma incontra diverse difficoltà. Dapprima perché una classe non è mai un gruppo spontaneo, inoltre perché l'insegnante ha tendenza ad accentuare le sue funzioni di adulto e di rappresentante dell'autorità; in questo modo non ha posto in un gruppo di adolescenti. L'educatore attento ai limiti perciò alla ricerca delle personalità chiave e degli allievi messi al margine. Dando a questi ultimi alcune responsabilità può aiutarli a inserirsi meglio nel gruppo, con un reale progresso nella loro socializzazione. La sua influenza sul gruppo deve sempre essere indiretta. I giovani vogliono mantenere una certa distanza da questo adulto-maestro; vogliono vedere in lui una personalità equilibrata, giusta, capace di dirigerli. Le sue conoscenze sono un fattore importante ma non certo esclusivo nella valutazione dell'insegnante da parte degli allievi. L'analisi psicologica di quest'età può suggerirci alcune raccomandazioni rivolte agli insegnanti.

22. Occorre favorire tutte le forme di lavoro di gruppo e di collaborazione poiché esiste un bisogno intenso d'essere e di lavorare insieme. L'amicizia e il gruppo sono nuclei vitali per il giovane adolescente. Le forme di attività comunitarie stimolano l'interesse e la motivazione dei giovani e favoriscono la realizzazione d'un modo di pensare più sfumato e ricco. Esse preparano alla vita sociale, che richiede continuamente la comprensione e la collaborazione tra diverse persone, ed evitano molte conseguenze di un individualismo rigido che la scuola ha spesso inculcato. In questo consiste, d'altra parte, uno dei vantaggi insostituibili della scuola sul mass media: quello di educare e di formare in una comunità.

23. Occorre permettere ai giovani di partecipare, in una certa misura, all'organizzazione e alla regolamentazione pratica della vita scolastica. Dapprima essi reagiscono negativamente, poiché il giovane interpreta una regolamentazione rigida imposta dalla direzione come la negazione della sua autonomia e non gli resta allora che opporsi. Ma in seguito reagiscono positivamente poiché essi hanno una certa capacità e soprattutto un grande desiderio di organizzazione e di strutturazione. Se si dà loro una



certa libertà e una certa fiducia, queste stesse regole possono diventare occasione per affermarsi. Sottomettersi ad esse non sarà più abdicare alla propria autonomia ma affermare la propria capacità di autodisciplina. Inoltre la collaborazione tra adulti e adolescenti porterà a un arricchimento reciproco. Il clima di rispetto e di fiducia approfondirà e arricchirà l'influenza dell'educatore e la comunicazione reciproca.

24. Tra 11 e 15 anni esiste un interesse marcato per i problemi nuovi. Occorre dunque dare al giovane l'occasione di risvegliare e di sviluppare le sue potenzialità. Materie a scelta (opzionali o facoltative) permetteranno di soddisfare questa sete di idee. Sarà un fondamento solido per la cultura generale e per lo sviluppo di interessi che potranno continuare al di là della scuola.

### L'intervento dei fattori ambientali

25. I capitoli precedenti parlano dell'adolescenza in generale, in particolare dell'inizio dell'adolescenza, che ha luogo nella scuola media. Si è ripetuto diverse volte che l'ambiente nel quale l'adolescente ha vissuto a vive ha un'influenza concreta nella specificazione dei tratti particolari. In seguito indichiamo alcuni di questi fattori che si innestano — con forza e con tonalità diverse secondo gli allievi — sulle grandi linee dello sviluppo fisico, intellettuale e affettivo. Una personalità è come un iceberg: manifesta esteriormente solo una piccola parte del suo insieme.

Le fondamenta che non si vedono sono la storia individuale, le esperienze e l'ambiente con i suoi mille e uno particolari che lasciano tutti tracce d'importanza variabile. Per conoscere un allievo è necessario conoscere il suo passato e il suo ambiente, occorre sapere come la sua intelligenza e la sua sensibilità hanno reagito a contatto con i fatti dell'esistenza. Questa è la strada che segue normalmente lo psicologo quando cerca di capire un certo comportamento. Il docente non può fare un esame analogo ma può ugualmente dare basi più solide al suo intuito e al suo buon senso conoscendo i fattori principali che influenzano la formazione, o la deformazione, della personalità, non dimenticando che soprattutto gli avvenimenti della prima infanzia lasciano tracce profonde per lo sviluppo generale.

La suddivisione dei fattori qui sotto presentata è abbastanza arbitraria e si può constatare che essi sono frequentemente interrelati.

### Fattori economici

26. I fattori economici sono in stretta correlazione con le condizioni materiali dell'esistenza e con la ricchezza dei mezzi educativi: l'alimentazione, l'abbigliamento, il tipo d'abitazione, i giocattoli, i libri (enciclopedie, riviste specializzate per l'educazione e per l'istruzione dei fanciulli ecc.) e così via. La carenza delle condizioni materiali può creare l'insoddisfazione di bisogni primari che poi ha una ripercussione sul carattere dell'adolescente, teso a soddisfare le esigenze in forme sostitutive o devianti, e a creare poli d'attrazione che sviano le sue energie. Quanto ai giocattoli

e ai mezzi educativi presenti in casa ci sembra opportuno sottolineare altri tipi di pericoli ammesso, beninteso, che la loro carenza frena lo sviluppo degli interessi, delle conoscenze e delle motivazioni. Nei giocattoli e nei giochi occorre saper discernere e evitare gli eccessi: spesso gli oggetti più semplici sono i più educativi poiché stimolano la creatività e l'immaginazione. La presenza di riviste e di libri istruttivi per i fanciulli è molto utile a condizione che non abbia, nella mente dei genitori, funzioni ornamentali e che non costituisca occasioni di sfogo per bisogni culturali velleitari e di tipo nozionistico.

### L'abitazione

27. Il bambino ha bisogno di una camera calma per il suo riposo normale. Il fanciullo e il ragazzo ne hanno bisogno per concentrarsi nei loro giochi o negli studi. Chi ha un ambiente nel quale può muoversi a proprio agio e soddisfare i bisogni di gioco, di movimento, di lettura ecc. è sicuramente agevolato rispetto a chi deve sopportare molti rumori, non ha un angolo tutto suo e non trova mezzi sufficienti per appagare i suoi svariati bisogni.

### Il numero dei figli

28. Educare i bambini diventa sempre più difficile anche perché i genitori non possono praticamente più contare sull'appoggio d'una famiglia allargata o di una comunità equilibrata e stabile che si occupa parzialmente dell'educazione dei bambini dalla prima infanzia. In questa situazione un numero di figli troppo elevato ha come conseguenza, generalmente, l'abbassamento del livello della loro educazione, come confermano numerose inchieste.

### La formazione culturale dei genitori

29. Esiste indubbiamente una correlazione positiva tra gli studi svolti dai genitori e il successo scolastico dei figli. Ciò si spiega, almeno parzialmente, con il fatto che la scuola adotta il linguaggio e la cultura della classe socio-culturalmente superiore. L'influenza positiva sull'istruzione dei bambini da parte dei genitori appartenenti agli strati culturalmente superiori ha tuttavia un ruolo importante indipendentemente dalla constatazione precedente. Il bambino acquisisce il linguaggio dei suoi genitori fin dai primi anni. La qualità di questo linguaggio è lo strumento principale per capire e esprimere le sue esperienze ulteriori. Il livello culturale della madre sembra persino più importante di quello del padre, probabilmente perché, nella prima infanzia, la sua azione stimolante ha una influenza maggiore di quella del padre. E' lei, principalmente, che insegna a parlare, che porta il bambino alle prime scoperte e ai primi interrogativi, che soddisfa la curiosità nascente. E questa prima educazione è fondamentale per tutto lo sviluppo intellettuale ulteriore.

### Il livello d'aspirazione della famiglia

30. Gli insuccessi dei genitori e una situazione professionale inferiore abbassano generalmente il livello d'aspirazione. Questi genitori interiorizzano il loro destino come una necessità e costruiscono atteggiamenti negativi, o per lo meno indifferen-

ti, verso eventuali studi dei loro figli. Per contro la famiglia che, grazie alla carriera scolastica, ha raggiunto un certo prestigio sociale adotterà un atteggiamento favorevole e collaborante verso la scuola. Il successo scolastico dei genitori rinforza la fiducia negli studi e il livello d'aspirazione dei figli.

### Il clima affettivo della famiglia

31. A parte i mezzi culturali e materiali in ogni famiglia esiste un clima affettivo. La psicanalisi ha rivelato i traumi profondi che le anomalie affettive dei genitori causano nella personalità dei bambini. Le tensioni tra i genitori sono profondamente sentite dai figli. Molte malattie psicosomatiche e nevrosi infantili sono la conseguenza di una tensione, di un problema familiare sentito e non risolto da bambini di genitori separati o divorziati. Molti comportamenti devianti derivano dal modo col quale i genitori vivono la relazione con i loro figli; citiamo come elementi negativi l'indifferenza, l'iperprotezione, l'eccessiva severità, la mancanza di comunicativa, il mazzinismo ecc.

### La tradizione

32. Certe forme di tradizione hanno un'influenza sul successo scolastico e, più ancora, sull'orientamento scolastico e professionale. Per esempio l'immagine tradizionale della donna (madre e casalinga) influenza ancora oggi molte ragazze le cui aspirazioni per gli studi o per la formazione professionale scadono notevolmente.

### Conclusioni

33. L'elenco precedente, evidentemente incompleto, vuol soltanto indicare l'esistenza di un passato complesso che ha concretamente condizionato ogni adolescente. L'adolescenza è solo in parte una seconda nascita. E' anche, in misura maggiore, il momento in cui affiorano, nella coscienza e nel comportamento, le problematiche accumulate nell'infanzia e nella fanciullezza. Ogni adolescenza — semplice o complessa, foriera di mediocrità o di slancio creativo, d'inibizione o di naturalezza nei rapporti interpersonali — trova, di regola, i suoi determinanti in un'infanzia e in una fanciullezza vissute in un certo ambiente familiare e a contatto con compagni e maestri. Volendo collaborare allo sviluppo della personalità dobbiamo tener conto di questi elementi, senza mai condannare, considerandoli come base per ulteriori sviluppi.

### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- M. DEBESSE, *L'adolescenza*, P.U.F., Parigi, 1970.  
S. DE COSTER + F. HOTYAT, *La sociologie de l'éducation*, Université libre, Bruxelles, 1970.  
S. LEVI, *I problemi dello sviluppo dalla nascita all'adolescenza*, Editrice Universitaria, Firenze, 1960.  
P. OSTERRIETH, *Introduction à la psychologie de l'enfant*, P.U.F., Parigi, 1971.  
G. PETTER, *Problemi psicologici della preadolescenza e dell'adolescenza*, La Nuova Italia, Firenze, 1969.  
J. PIAGET, *Dal bambino all'adolescenza*, la Nuova Italia, Firenze, 1969.  
J. PIAGET, *La psychologie de l'intelligence*, Colin, Paris, 1947.  
REYMOND-B. RIVIER, *Le développement social de l'enfant et de l'adolescent*, Dessart, Bruxelles, 1965.



# Aspetti pedagogici della riforma

## Principi

### 1. Finalità generali della scuola

La scuola contribuisce allo sviluppo globale della personalità e al suo adattamento sociale. Essa offre mezzi e occasioni per sviluppare nel migliore dei modi la mente, il carattere e il corpo in un ambiente che mira a coltivare la valorizzazione personale e l'arricchimento delle relazioni umane; permette di scoprire e costruire le conoscenze necessarie per partecipare alla vita culturale, politica e economica della propria epoca; prepara ad assumere le proprie responsabilità nella società e a partecipare attivamente alla sua evoluzione.

L'adattamento sociale va considerato in prospettiva poiché l'allievo entrerà, da adulto, in una società diversa dall'attuale. La nostra società e la nostra epoca sono sempre più caratterizzate dal cambiamento, ad ogni livello e in ogni settore. Esso è fonte di progresso e di vitalità ma anche di disadattamenti. La scuola deve perciò avere una duplice funzione: preparare menti atte e disponibili ai cambiamenti; e nello stesso tempo agire da antidoto, nella misura possibile, contro la frustrazione, la spersonalizzazione e il qualunquismo che ne possono derivare.

### 2. La scuola e l'educazione permanente

L'evoluzione scientifica e tecnologica della nostra epoca è tale per cui la scuola, in particolare quella obbligatoria, non può più essere considerata il periodo della formazione quasi definitiva al quale succede un periodo di produzione, caratterizzato da un minimo d'aggiornamento.

Nel secondo periodo i cambiamenti di professione diventano sempre più numerosi, la necessità di acquisire continuamente nuove nozioni e metodi di lavoro è generale, il bisogno di ripensare il proprio modo d'essere crea ansietà e disorientamenti.

Non è evidentemente sufficiente prevedere gli istituti e i mezzi che assicurino l'educazione permanente. E' indi-

spensabile che la scuola obbligatoria rappresenti per ognuno un'esperienza valorizzante e stimolante, formatrice di uomini disponibili al cambiamento e alla formazione continua.

La scuola media, solidalmente con gli altri ordini di scuola, deve perciò promuovere in via prioritaria:

a) le motivazioni positive verso la cul-

tura, il bisogno di sapere, la curiosità intellettuale;

b) l'educazione della mente e la formazione generale dando ai contenuti specifici un valore subordinato;

c) la coscienza del carattere evolutivo della cultura;

d) le capacità creative e l'autonomia dei giovani.

### 3. Metodi d'insegnamento

L'acquisizione delle conoscenze deve avvenire con i metodi attivi. Essi fanno perno sull'attività intellettuale dell'allievo tesa a ricostruire le conoscenze. La trasmissione di soluzioni già fatte deve essere evitata a meno

«E' indispensabile che la scuola obbligatoria rappresenti per ognuno un'esperienza valorizzante e stimolante, formatrice di uomini disponibili al cambiamento e alla formazione continua». Foto Rusca





che, evidentemente, esse riguardino convenzioni, simboli o dati di fatto. In questo contesto una parte dell'attività didattica — variabile da una materia all'altra — deve essere dedicata a lavori in cui l'allievo è posto di fronte, individualmente o in gruppi, a situazioni che richiedono la messa a punto di ipotesi, la raccolta di documentazione, la sperimentazione, la verifica, la ricerca di soluzioni ecc. L'educatore, in queste situazioni, assume un ruolo d'animatore che consiste nell'infondere motivazioni adeguate, nel creare le situazioni e i dispositivi iniziali che possono porre problemi utili agli allievi, nel fornire spunti alla riflessione, nell'aiutare a superare le difficoltà, nell'organizzare le discussioni e nel presentare dati, commenti e sintesi atti a conferire un quadro più ampio e stimolante all'esperienza degli allievi. In questo modo la scuola non si limita a trasmettere conoscenze ma sviluppa le attitudini di analisi, di sintesi e di valutazione in funzione dello sviluppo completo delle possibilità intellettuali.

#### 4. Contenuti della formazione generale

La scelta dei contenuti dell'insegnamento è fatta in funzione dello sviluppo e dell'arricchimento della persona intesa come individuo inscindibilmente legato alla società umana.

Gli obiettivi generali sono:

1. La padronanza dei mezzi espressivi verbali, con particolare riferimento alla lingua materna, come strumento di comprensione e di comunicazione e come supporto insostituibile dell'attività mentale.
2. L'attitudine a utilizzare le forme del ragionamento ipotetico-deduttivo e il metodo della ricerca sperimentale.
3. L'introduzione dei giovani ai problemi della nostra società e del nostro tempo nelle loro dimensioni spaziali e temporali.
4. L'educazione alle diverse forme di comunicazione di massa.
5. La sensibilità per le diverse forme d'espressione artistica, visiva e tecnica.
6. Lo sviluppo fisico, come condizione importante della salute e dell'equilibrio della personalità.

L'enciclopedismo deve essere evitato per mirare alle conoscenze fondamentali, con particolare attenzione all'apprendimento dei metodi che sviluppano le capacità di formazione.

I programmi di studio indicano gli orientamenti generali comuni per tutte

le scuole ma, compatibilmente con le necessità pratiche dei passaggi da una scuola all'altra, lasciano un margine di libertà ai docenti, con gli allievi, nella scelta dei contenuti specifici di analogo valore formativo.

#### 5. La scuola e il pluralismo culturale e ideologico

La nostra società è pluralistica. La scuola riconosce e rispetta il pluralismo delle fedi, delle ideologie, delle culture; rifiuta gli atteggiamenti intolleranti e dogmatici come pure gli atteggiamenti di disimpegno e di malinteso neutralismo.

La scuola si propone di sviluppare nell'allievo lucidità intellettuale e consapevolezza morale, condizioni essenziali per un impegno personale. La scuola non chiede al docente né la rinuncia alle sue convinzioni personali né il silenzio sulle questioni controverse; chiede il rispetto della coscienza e dei valori di ogni allievo e l'astensione da ogni forma di violenza morale. Il docente deve favorire i confronti e la discussione, fare in modo che i diversi punti di vista siano sempre tenuti presenti e valutati, abituare gli allievi a liberarsi dal pregiudizio, stimolarli alla ricerca della verità attraverso l'uso di procedimenti empirici e logici scientificamente corretti.

#### 6. Lo sviluppo delle attitudini

Di fronte alle diversità individuali degli allievi la scuola ha il dovere di permettere a ognuno di progredire continuamente secondo le sue possibilità. Ciò è possibile motivando positivamente tutti gli allievi, puntando sui progressi individuali invece che sui confronti sistematici tra gli allievi, evitando di penalizzare chi ha un ritmo lento o lacune particolari.

Dal punto di vista organizzativo lo sviluppo delle attitudini richiede anche la possibilità di scegliere liberamente alcune attività (opzioni, corsi facoltativi), nei limiti posti da una scuola che si prefigge di dare una formazione di base comune a tutti gli allievi, per permettere a ognuno di saggiare concretamente capacità e interessi e di sviluppare le proprie tendenze.

#### 7. L'osservazione e l'orientamento

Una scuola che accentua gli aspetti educativi delle sue finalità e che si propone di aiutare il ragazzo nell'adattamento scolastico e sociale deve necessariamente promuovere l'osservazione dell'allievo. In quanto conclusiva

dell'obbligo scolastico, la scuola media ha poi lo specifico dovere di agevolare la scelta ragionata dell'indirizzo scolastico-professionale successivo.

Si dovrà tener conto che i fattori individuali s'intrecciano frequentemente con quelli sociali; è riconosciuto che, ad esempio, le condizioni culturali e economiche della famiglia, il luogo di abitazione, il sesso, le perturbazioni dell'ambiente familiare ecc. hanno ripercussioni importanti sulle aspirazioni, sul rendimento scolastico e sul comportamento generale dell'allievo. Scopi generali delle attività d'osservazione e d'orientamento sono la comprensione del comportamento dell'allievo, atta a promuovere il più possibile l'adattamento tra questi e la vita scolastica, e la ricerca delle attitudini e delle tendenze generali in modo da aiutare il giovane a compiere una scelta scolastico-professionale che tende ad annullare le interferenze d'ordine economico e sociale.

#### 8. La scuola e l'allievo

La scuola deve porre l'allievo al centro dei suoi interessi e creare un clima che permetta a ognuno, nell'attività comune, di esercitare le sue qualità e di crescere nel migliore dei modi.

Essa deve perciò tenere in considerazione alcuni bisogni fondamentali dell'allievo: il bisogno d'essere accettato affettivamente dal gruppo e di esserne considerato parte integrante, malgrado eventuali debolezze e lacune; il bisogno di essere valorizzato, quindi di poter mettere a profitto qualità e capacità; il bisogno d'autonomia, che richiede di poter assumere responsabilmente il proprio comportamento e di poter partecipare attivamente, nella misura consentita dall'età, alle decisioni che lo concernono.

Nel periodo iniziale dell'adolescenza, caratterizzato da sentimenti e atteggiamenti contraddittori e ambivalenti, il docente deve, perciò, da un lato accettare che la personalità del giovane cerchi di affermarsi e propugnare la sua autonomia, dall'altro lato assumere la sua funzione di adulto e porsi come interlocutore in grado di dare sbocchi positivi alle inquietudini interiori del giovane, di temperarle e di aiutarlo a capire meglio la sua nuova realtà. Assumere le funzioni di adulto significa anche stimolare il senso delle responsabilità, l'impegno e la coerenza del comportamento e fare in modo che ognuno accetti quel ragionevole grado d'autocontrollo e di disciplina senza il quale il valore educativo e formativo della vita in comune scade.





«la lezione espositiva non può superare, di regola, la durata di 15-20 minuti, oltre la quale l'attenzione scade».

Foto Silvio Rusca, Bellinzona

## Problemi metodologici generali

1. I principi presentati nel capitolo precedente caratterizzano una pedagogia fondata sull'attività costruttiva e sul successo dell'allievo. Non nel senso che la scuola debba essere facile, eviti le occasioni d'errore e si lasci prendere la mano dagli allievi stessi. Nel senso, per contro, che agli allievi venga riconosciuto il diritto all'errore, in quanto significativo di un determinato processo mentale, con esclusione di punizioni inibitrici e frustranti; che l'allievo si senta al centro d'un complesso di atteggiamenti e di azioni che mirano al migliore sviluppo delle sue conoscenze e della sua personalità e che lo facciano sentire personalmente responsabile delle insufficienze dovute a scarsa volontà; che, ancora, si stabilisca un adeguato aggancio tra gli obiettivi intenzionali che la scuola vuol raggiungere con gli allievi e la loro effettiva realizzazione.

2. Tra le varie ragioni che giustificano l'orientamento pedagogico qui descritto citiamo le seguenti:

a) L'idea maestra della politica educativa dei prossimi anni è per tutti i paesi, secondo gli studi più recenti (vedi GRETI e UNESCO), l'educazione permanente. La scuola obbligatoria deve tenerne conto predisponendo gli allievi, sul piano delle conoscenze e sul piano delle motivazioni, ai futuri bisogni d'istruzione.

«Si l'enseignement scolaire, scrive BLOOM, confère un sentiment de frustration et

même d'incapacité chez une proportion notable d'élèves, on ne pourra pas faire grand chose, aux stades ultérieurs, pour éveiller un véritable intérêt pour les études. L'étude à l'école doit aboutir au succès et fournir des expériences satisfaisantes aux élèves; c'est une condition fondamentale pour assurer l'assimilation de tout ce qui sera nécessaire au cours de la vie».

b) E' risaputo che l'educazione e l'ambiente familiari svolgono un ruolo non indifferente nel successo scolastico. Gli allievi provenienti dai ceti economicamente e culturalmente deboli sono, in media, linguisticamente inferiori agli altri e presentano aspirazioni culturali e professionali meno spiccate, due fattori fondamentali per lo sviluppo completo delle capacità scolastiche. La scuola ha il dovere di mettere in atto le misure opportune per permettere a questi giovani di porsi al livello degli altri e di avere le medesime possibilità di riuscita.

c) Se si accetta l'idea che la finalità dell'educazione, in particolare nella scuola obbligatoria, non è la selezione dei migliori ma lo sviluppo più completo delle competenze e delle qualità di ognuno, ne deriva che la scuola non può assumere atteggiamenti fatalistici di fronte all'elevato numero di allievi che non raggiungono pienamente gli obiettivi dell'insegnamento traendone motivo per scostarsi dai valori che essa veicola con sentimenti di sfiducia o

di qualunquismo. Deve, per contro, trovare le strategie che tengano conto delle differenze individuali ma in modo da favorire lo sviluppo più completo dell'individuo.

3. Nei paragrafi seguenti ci sforziamo di definire le strategie più adeguate che favoriscono la messa in pratica delle tesi e dei principi sopra esposti. Esse vanno nel senso d'una misurata differenziazione dell'insegnamento, in relazione alle diversità attitudinali degli allievi. Il modello pedagogico da cui deriva l'insegnamento attuale, anche se lo scarto si fa sempre più sensibile, è quello fondato sull'uguaglianza dei programmi e dei metodi d'apprendimento. Un modello che tiene conto delle differenze attitudinali principalmente per giustificare le differenze di rendimento scolastico e che conduce, di regola, a una diversità di competenza scolastica ancora maggiore di quella che si può rilevare sul piano attitudinale.

### Pluralità delle possibilità d'apprendimento

4. Il mezzo tradizionale più diffuso per trasmettere le conoscenze agli allievi è la lezione. Di fronte alla classe (insegnamento frontale) il docente spiega, discute ecc. secondo modalità descritte in uno dei capitoli seguenti.

LEROY ha mosso una critica convincente a questo metodo mettendone in risalto il



carattere eccessivamente direttivo — per cui il centro dell'azione pedagogica è sostanzialmente il maestro e non l'allievo — l'impossibilità di adattarsi ai diversi ritmi d'apprendimento, l'inautenticità del dialogo che s'instaura tra docente e discenti. Sul piano dell'apprendimento l'insegnamento frontale, per la sua impossibilità di adattarsi ai bisogni differenziati dei singoli allievi, non permette di raggiungere con la gran parte di essi gli obiettivi cognitivi specifici. Non si tratta di escludere questo tipo d'insegnamento. Vuol per necessità derivanti dalla scarsità degli altri mezzi, vuol perché in diverse circostanze la lezione risponde adeguatamente a funzioni insostituibili, è fuor di dubbio che l'insegnamento frontale avrà sempre una funzione importante nella scuola. Si tratta invece di ridurre l'impiego per favorire altri metodi complementari grazie ai quali l'insegnamento può avvicinarsi maggiormente alle particolarità dei singoli e favorire il progresso di tutti.

5. I mezzi a disposizione sono abbastanza numerosi.

— il lavoro di gruppo — inteso a stimolare le capacità di cooperazione, di documentazione, di ricerca, di lavoro indipendente — è trattato in uno dei paragrafi seguenti, — la costituzione di piccoli gruppi (3-4 allievi) che si riuniscono periodicamente per rivedere insieme le proprie conoscenze e discutere i punti difficili risulta una misura efficace anche perché favorisce la cooperazione e l'aiuto reciproco, — il docente deve essere disponibile per aiutare singolarmente gli allievi.

6. I vari materiali d'insegnamento offrono altre interessanti possibilità di differenziare l'azione educativa secondo le necessità. — gli esercizi graduati permettono di fissare meglio le conoscenze e di prendere coscienza delle proprie lacune. Siano essi in forma di schede individuali o in altre forme si possono suddividere in due tipi: gli esercizi di ripetizione, che si prestano al recupero e alla fissazione delle conoscenze, e gli esercizi di sviluppo nei quali le domande rappresentano situazioni nuove per gli allievi, che devono perciò sviluppare la riflessione, l'immaginazione e il giudizio. Soprattutto per il primo tipo risultano efficaci gli esercizi autocorrettivi.

— l'insegnamento programmato ha un'importanza che andrà crescendo con la diffusione di manuali studiati in modo appropriato. L'uso dovrà comunque essere sempre moderato. Varie critiche si possono muovere a questo metodo, concepito per una larga utilizzazione, per il modo rigido di guidare l'attività conoscitiva — che sfavorirebbe lo sviluppo delle capacità creative e delle attitudini a affrontare situazioni globali complesse — per il grande sforzo di concentrazione mentale che impone e per l'impoverimento delle relazioni interpersonali. Manuali programmati o semiprogrammati possono invece trovare utile applicazione sia per il recupero di allievi che presentano lacune, sia come mezzo per favorire l'avanzamento di allievi particolarmente capaci,

— materiali audio-visivi o concreti possono essere messi a disposizione degli allievi: diapositive, filmati, nastri registrati, esperienze di laboratorio ecc.,

— infine non dimentichiamo il libro tradizionale che si presterà sempre per utili applicazioni.

7. In conclusione il principio fondamentale è di utilizzare largamente questi mezzi secondo le loro funzioni e i loro vantaggi specifici e in modo differenziato secondo le caratteristiche degli allievi. «Si l'élève ne peut apprendre d'une certaine façon il devrait être rassuré par le fait qu'il dispose d'autres possibilités» (BLOOM).

### Diversità dei tempi d'apprendimento

8. In relazione alle diversità dei mezzi d'apprendimento scelti dai singoli allievi, generalmente a complemento dell'insegnamento frontale, e ai diversi gradi delle facilità d'apprendimento i tempi necessari per raggiungere gli obiettivi cognitivi saranno necessariamente diversi. Che faranno gli allievi più rapidi in attesa che gli altri raggiungano sufficientemente gli obiettivi comuni dell'insegnamento?

E' probabile che una variazione eccessivamente vasta dei tempi d'apprendimento non sia compatibile con le esigenze organizzative della scuola attuale.

Nella scuola media il problema dovrebbe essere risolto grazie alla presenza delle ore complementari e, eventualmente, di corsi semplici nelle materie che richiedono attitudini specifiche (v. Introduzione, Organizzazione dell'insegnamento e orario settimanale).

Questi eliminerebbero dall'insegnamento la coesistenza di tempi d'apprendimento brevi con altri molto lunghi. Le prime costituiscono di per sé un prolungamento del tempo d'apprendimento per gli allievi che ne hanno bisogno. Nel ciclo d'orientamento il problema dovrebbe essere ancora ridimensionato per la suddivisione degli allievi in due sezioni e per il mantenimento delle ore complementari.

Siamo inoltre convinti che l'utilizzazione intensiva e razionale dei mezzi sopra descritti permetterebbe anche agli allievi che incontrano difficoltà di progredire a un ritmo non controproducente per gli altri.

9. Un campo di variazione ragionevole dei tempi d'apprendimento è poi positivo per le applicazioni pedagogiche cui può dar luogo. Si possono sviluppare le attività di cooperazione, valide in particolare per lo sviluppo dei sentimenti e dei comportamenti sociali. I più rapidi possono inoltre approfondire le loro conoscenze grazie ai mezzi elencati nel capitolo precedente, oppure scegliere liberamente attività di loro gusto, non necessariamente legate alla materia insegnata. In questo modo si sviluppano concretamente l'immaginazione, la creatività, il piacere del lavoro personale legato da gratificazioni esterne (note) e si dà modo al ragazzo di coltivare interessi e tendenze.

Si vede come il discorso introduttivo non vuol proporre un punto d'arrivo identico per tutti gli allievi, senza supplementi né riserve. Si tratta invece di enunciare una serie di obiettivi — quelli che si riferiscono alle conoscenze ritenute fondamentali — e di impegnarsi a fondo affinché la grande maggioranza degli allievi li rag-

giunga; ogni allievo dovrebbe poi avere la possibilità di aggiungerne altri secondo gusti e attitudini.

### La valutazione

10. Il discorso precedente richiama il problema della valutazione che assume, in questo contesto, funzioni sensibilmente diverse da quelle tradizionali. I risultati del simposio organizzato dal Consiglio dell'Europa sui problemi della valutazione (Berlino, novembre 1971) indicano chiaramente un nuovo modo di pensare che si diffonde ovunque (CONSIGLIO DELL'EUROPA). La critica alle funzioni attuali della valutazione è risultata la seguente:

«Personne, parmi les délégués, n'a dénié aux notes actuelles un certain nombre de fonctions positives. Elles renseignent l'élève sur la qualité de son travail. Par la même, elles lui permettent de se situer par rapport à ses camarades et d'apprécier également l'effort qu'il devrait fournir pour modifier sa position relative. Elles renseignent les parents sur les capacités et les résultats de leur enfant. La connaissance des capacités scolaires d'un élève est utile également pour son orientation professionnelle. Dans l'état actuel des choses, les notes sont pratiquement la seule information sur laquelle se règlent les relations entre l'enfant, sa famille, l'école et la société. Il est clair qu'on ne saurait s'en dispenser sans les remplacer par autre chose.

Les délégués européens étaient tous conscients également des inconvénients et des insuffisances des notes: ce sont les mêmes dans tous les pays. La subjectivité de l'appréciation d'un enseignant est inévitable et conduit à des injustices flagrantes. La multiplicité des aspects du comportement de l'élève que l'enseignant fait intervenir dans son évaluation est effrayante: cette ambiguïté rend toute interprétation incertaine et met en cause toutes les décisions que l'on peut prendre sur cette base. Les vérifications expérimentales effectuées dans tous les pays ont toutes montré le manque de fidélité et la faible valeur prédictive de ces mesures.

La carica morale che accompagna quasi regolarmente i diversi giudizi può costituire un rinforzo delle motivazioni per i migliori ma ha dei contraccolpi negativi per gli altri:

«Dans leur désir louable d'éduquer leurs élèves, les enseignants accompagnent souvent leurs appréciations d'une évaluation de nature morale, en condamnant les "paresseux" qui ne travaillent pas assez. Ils aggravent ainsi involontairement la frustration des élèves en difficulté, ajoutant l'angoisse de la culpabilité à celle de l'échec. La seule réaction saine possible pour ces opprimés est naturellement de rejeter les valeurs du maître et de l'école. Leur condamnation est alors définitive et la hiérarchisation sociale s'en trouve justifiée.»

In conclusione:

«Même si la majorité des élèves réussit, malgré tout, à s'adapter à l'école, il faut reconnaître que le système des notes produit une stimulation au travail qui est purement artificielle et maintient chez l'é-



lève une dépendance vis-à-vis de l'enseignant qui est fondamentalement anti-éducative. Si l'on considère que l'école obligatoire doit préparer l'enfant à continuer sa formation de façon autonome tout au long de sa vie, la forme actuelle de l'évaluation semble incompatible avec cet objectif. Il devra être plus tard son propre maître et assumer sa propre évaluation. Ne serait-ce pas justement à l'école de lui apprendre à le faire?».

11. Il simposio ha poi definito le funzioni della valutazione nella prospettiva dell'educazione permanente. La funzione essenziale è definita di «régulation», cioè di guida per il progresso dell'apprendimento. La valutazione ha altri scopi, minori rispetto al precedente, in vista dell'orientamento degli allievi e dell'attestazione sui risultati ottenuti a fine anno o a fine scuola.

La funzione di régulation è stata così descritta:

«Il fut un temps où enseigner consistait à parler et étudier signifiait mémoriser. L'évaluation se réduisant dans ce cas au contrôle de l'assimilation. Enseigner aujourd'hui est une tâche beaucoup plus vaste et beaucoup plus complexe, mais qui se résume en deux mots: faciliter l'apprentissage des élèves. Le rôle du maître est de faire varier les conditions dans lesquelles se trouvent les élèves pour répondre le mieux possible à leurs besoins du point de vue de leur apprentissage. Cette action, comme toutes les activités adaptatrices, implique que l'on définisse un certain nombre d'objectifs, que l'on précise la position de l'élève par rapport à ces objectifs, et que l'on détermine en conséquence les activités correctrices. Le résultat de cette intervention doit être alors évalué,

de façon que l'on puisse déterminer une nouvelle série de corrections adaptatives. Dans cette conception de l'enseignement, l'évaluation est le guide de l'action. De sa qualité dépend aussi la qualité de l'adaptation de l'élève. Elle n'est plus une activité extérieure à l'enseignement, imposée au maître par le système; elle est l'instrument premier de son adaptation continue aux besoins de l'élève.

Dans ce contexte, l'évaluation ne porte plus sur la personnalité de l'élève (bon ou mauvais élève), mais sur un aspect temporaire de son comportement. (Il maîtrise la multiplication de nombres entiers, mais pas encore celle de nombres décimaux, par exemple). Dans ce cadre l'éducation peut être réellement permanente, car les jeux ne sont jamais faits; il est toujours possible à n'importe quel d'atteindre l'étape suivante. Une des conditions essentielles de la récursivité de l'enseignement est satisfaite.»

12. Per concludere, la valutazione, che diverrebbe formativa in luogo di selettiva, dovrebbe indicare ai docenti e agli allievi, con chiarezza e senza interferenze demoralizzanti, quali sono gli obiettivi raggiunti e quali no a ogni tappa dell'apprendimento. Essa costituisce così una fase, necessariamente intermedia, integrata nel processo didattico e potrebbe aprire la via, indicando le necessità di ogni allievo, alla fase di recupero, sviluppo, approfondimento svolta in modo differenziato nei metodi e nei tempi.

#### Gli obiettivi dell'insegnamento

13. La formulazione, per ogni unità di lavoro, di obiettivi chiaramente definiti facilita

la messa in pratica dei principi sopra esposti. Come sincerarsi se l'insieme della classe ha raggiunto livelli sufficienti; come valutare, in senso «formativo», se gli obiettivi sono troppo generici? Un sistema di valutazione fondato sulla classificazione degli allievi (i buoni, i medi, i deboli) non ha bisogno di una formulazione chiara degli obiettivi come il sistema formativo, che si propone di informare sullo stato delle conoscenze e sui passi da compiere per progredire.

14. L'opera di MAGER, a questo proposito, può essere considerata utile, nello spirito se non nella lettera.

Secondo Mager le «intenzioni» pedagogiche devono tradursi in obiettivi chiaramente definiti senza i quali è impossibile

- valutare l'efficacia di un corso
  - scegliere razionalmente i metodi d'insegnamento
  - dare un ritorno d'informazione valido agli allievi
  - guidare il lavoro personale dell'allievo.
- In pratica la formulazione dell'obiettivo dovrebbe contenere, in termini concreti, i risultati attesi dall'allievo in modo che si possa verificare se esso è stato raggiunto o no. E' importante che gli allievi, iniziando un corso o un capitolo, conoscano l'insieme degli obiettivi che dovranno raggiungere. Nei programmi qui presentati sono formulati solo gli obiettivi generali. Tocca ai docenti — con l'ausilio di ulteriori pubblicazioni — definire quelli specifici operativi.

15. A parte il problema tecnico della formulazione degli obiettivi esiste il problema qualitativo: secondo quali criteri sceglierli?

A questa domanda è data una prima rispo-

«ciascuno partecipa allo sforzo con le sue capacità e tutti scoprono che, se le attitudini sono diverse, tutte però sono utili per un lavoro comune». Foto Rusca





sta nei capitoli dedicati alle varie materie tenendo conto delle finalità e delle situazioni di fatto proprie alle varie forme di cultura. Qui ci limitiamo a mettere in risalto un tipo di tassonomia degli obiettivi cognitivi che sta dando prove positive in diversi paesi.

BLOOM E COLL. articolano la conoscenza in 6 livelli gerarchici — dal semplice al complesso:

1. **La conoscenza** (conoscere dati di fatto, simboli, convenzioni ecc.)
2. **La comprensione** (trasporre, interpretare, estrapolare)
3. **L'applicazione** (utilizzare le conoscenze in situazioni nuove)
4. **L'analisi** (ricercare gli elementi, le relazioni e i principi d'organizzazione)
5. **La sintesi** (produrre un'opera personale, elaborare un piano d'azione, derivare un insieme di relazioni astratte, indurre una regola)
6. **La valutazione** (emettere giudizi qualitativi o quantitativi).

La vera conoscenza sarebbe quella che percorre i 6 livelli.

Se ne deduce la necessità di evitare due errori: da un lato la scuola, se vuole evitare il nozionismo, non può limitarsi a presentare le conoscenze e a spiegarle (primi 2 livelli); d'altra parte è pure illusorio voler misconoscere in modo radicale il valore delle conoscenze elementari con la pretesa di educare alle forme intellettuali superiori.

## Motivazioni e apprendimento

16. Per imparare, l'allievo deve essere attratto sufficientemente verso l'oggetto di studio: la forza che lo induce a intraprendere una determinata attività o a mettersi in una certa situazione è la motivazione. Di regola più è sentita e minori sono le difficoltà d'apprendimento e di fissazione. Evidentemente, secondo l'esperienza e gli interessi, ci sono oggetti che esercitano una attrazione immediata; altri invece lasciano indifferenti; altri, ancora, pur non suscitando un particolare interesse, sono in rapporto di mezzo a fine con attività che presentano una forza d'attrazione (per esempio lo studio d'una lingua in relazione con la carriera professionale).

Non è sempre facile, per il docente, suscitare motivazioni dirette o indirette positive verso tutti gli oggetti di studio. Nelle linee che seguono sono presentate alcune situazioni che illustrano la complessità del problema.

17. Il clima affettivo della scuola interferisce notevolmente sulle motivazioni e per questo uno dei «principi» (no. 8) ne fa cenno.

«Dalle ricerche della dinamica dei gruppi è uscita una concezione nuova della relazione pedagogica. La relazione maestro-allievi deve essere considerata nella creazione di un clima scolastico che stimoli l'impegno degli allievi nel gruppo.

...Gli psicologi sociali hanno dimostrato che l'atteggiamento del leader di un gruppo influisce fortemente sugli atteggiamenti dei membri verso gli scopi ed i compiti che egli propone...» (LEROY)

18. Si possono ottenere disposizioni favorevoli per una data attività suscitando nell'allievo un problema, cioè una tensione

psicologica interna e uno stato di insoddisfazione nei confronti del reale, ad esempio portandolo a rendersi conto delle sue lacune e mostrandogli l'interesse di colmarle.

19. L'allievo può essere meglio motivato se conosce gli obiettivi cui mirano i suoi sforzi e se trova ragioni che giustificano la scelta di questi obiettivi. E' perciò opportuno fare in modo che l'allievo percepisca relazioni significative tra l'attività immediata e il suo risultato finale.

20. In certi casi l'assenza di motivazione può essere ricollegata a un divario esistente tra le difficoltà proprie a un determinato apprendimento e le capacità operative degli allievi. Nel caso in cui la difficoltà è troppo elevata, essa inibisce l'attività assimilatrice dell'allievo. In altre parole lo sforzo non trova una ricompensa adeguata e la motivazione positiva scade o si traduce in motivazione negativa. Anche il caso contrario, cioè di un'attività troppo facile, alla lunga produce un effetto analogo.

21. Numerose ricerche hanno messo in evidenza che le discipline che riscuotono il maggior interesse sono quelle che consentono agli allievi di essere attivi, di discutere, di ragionare, di dimostrare. L'insegnamento più valido è perciò quello impostato sulla ricerca e la scoperta, cioè su un procedimento che vede l'alunno stimolato, secondo l'espressione di BRUNER, dalla sola auto-remunerazione, cioè dalla ricompensa implicita nella scoperta stessa. Questo processo abituerà progressivamente l'allievo a considerare i suoi successi e i suoi fallimenti non secondo lo schema ricompensa-punizione, ma come informazione indispensabile per organizzare meglio la sua azione in funzione degli obiettivi perseguiti.

22. Tra insegnante e allievi si esercita un fenomeno d'induzione che può essere molto efficace. L'entusiasmo del docente per ciò che insegna e l'esempio rimangono pur sempre un fattore importante per trasmettere disposizioni e motivazioni favorevoli all'apprendimento.

## L'insegnamento frontale

### a) La lezione espositiva

23. L'insegnante comunica le conoscenze agli allievi sotto forma di conferenza. Gli ascoltatori devono operare una tipica attività di decodificazione del messaggio. Questo frequentemente è decodificato male, globalmente o parzialmente, e il docente non ha possibilità di controlli diretti immediati.

24. Le critiche a questo tipo di lezione sono numerose; riassumiamo le più importanti. a) L'allievo non partecipa all'elaborazione delle conoscenze perché l'insegnante glielo trasmette secondo schemi da lui stabiliti. L'atteggiamento degli allievi è passivo e il ritmo stesso dell'esposizione consente loro difficilmente di «reagire interiormente», a mano a mano che si sviluppa la comunicazione. Non essendoci partecipazione da parte degli allievi, questi subiscono l'azione del docente e l'interesse e l'attenzione si affievoliscono (vedi il paragrafo 21).

b) La struttura medesima della lezione e-

positiva non può tenere conto delle differenze individuali degli allievi. L'insegnamento è rivolto alla classe, identico per tutti, mentre gli alunni sono diversi l'uno dall'altro. Di conseguenza la comunicazione è recepita in modo soggettivo, sia per la quantità che per la qualità.

c) Difficilmente l'insegnante può rendersi conto delle difficoltà che possono sorgere negli allievi a un determinato momento con conseguente difficoltà di seguire gli sviluppi successivi della sua esposizione. Raramente esiste la possibilità di un feedback immediato attraverso il quale il docente possa scoprire i punti che necessitano d'una ripetizione o di un'ulteriore spiegazione.

d) Un altro motivo di critica nei confronti di questo tipo di lezione è l'assenza quasi completa delle relazioni allievo-allievo durante il suo svolgimento.

25. Queste critiche non giustificano tuttavia, a nostro avviso, che la lezione espositiva venga completamente bandita dalla scuola. Sotto certi aspetti l'esposizione dell'insegnante assume ancora un valore, soprattutto per la trasmissione di determinati contenuti (descrizione d'un'esperienza, narrazione di fatti, fenomeni ecc.), tanto più che, nella vita dell'adulto, l'apprendimento di molte conoscenze è basato su questa forma d'istruzione (televisione e radio). Tuttavia la lezione espositiva non può superare, di regola, la durata di 15-20 minuti, oltre la quale l'attenzione degli allievi scade.

### b) La lezione basata sulle domande-risposte

26. Nell'insegnamento attuale si ricorre il meno possibile alla lezione espositiva poiché le direttive pedagogiche sottolineano le debolezze di questa tecnica d'insegnamento. Si preferisce dare un'impronta più attiva all'insegnamento attraverso la tecnica delle domande successive, che causano risposte da parte di diversi allievi. Ma, in pratica, quanti sono gli allievi che, durante una lezione, hanno la possibilità di ricostruire e reinventare una conoscenza? Bisogna dire che alla maggior parte non è quasi mai offerta questa possibilità poiché, al momento della riflessione, gli allievi più rapidi hanno già pronte le risposte per soddisfare l'impazienza dell'insegnante. Al più, quindi, non rimane che da constatare i risultati degli altri, senza poter conoscere la soddisfazione della ricompensa implicita nella scoperta personale e approfittare del valore formativo della stessa.

Evidentemente c'è chi, di fronte a una domanda, ha bisogno di riflettere più a lungo di altri; sarebbe buona cosa che durante una lezione ci fossero dei momenti di silenzio, dove ognuno abbia il tempo di riflettere secondo il suo ritmo e le sue abitudini, e di procedere per tentativi.

Raccogliendo le risposte cominciando dagli allievi meno brillanti, l'insegnante ha una maggior probabilità che le risposte si arricchiscano via via che gli allievi intervengono. E' pure importante che anche le risposte e le suggestioni meno pertinenti vengano prese in considerazione: l'errore costituisce un motivo d'apprendimento, se vengono dimostrati agli alunni sull'istante le insufficienze di informazioni e di procedimenti che l'hanno determinato.





«Al più... non rimane che constatare il risultato degli altri...».

Foto Silvio Ruesca, Bellinzona

**27.** Affinchè la tecnica delle domande e risposte sia efficace è necessario che l'insegnante lasci al dialogo un certo respiro evitando di canalizzare, in misura troppo grande, il pensiero degli alunni ponendo loro solo domande troppo circoscritte, che consentono di dare una sola risposta valida, quella che lui si attende.

Infatti possiamo distinguere domande alle quali è possibile rispondere soltanto in un modo determinato e altre invece, più aperte, che consentono all'alunno di fare una scelta in funzione delle sue possibilità, delle sue esperienze e dei suoi interessi. Così, ad esempio, nell'analisi di un testo, sono del primo tipo domande come queste: «Dov'è ambientato questo racconto? Quale parola ve lo fa capire? Che cosa incomincia a descrivere l'autore? Ecc.»

Qui l'allievo progredisce condotto strettamente dall'insegnante, senza un grande sforzo, senza un tentativo di analisi personale e senza una veduta d'insieme. Per contro se l'insegnante dovesse chiedere, per esempio, di trovare una situazione reale nella quale si verifica una determinata situazione descritta nel testo, si tratta d'una domanda del secondo tipo, poichè consente agli allievi di prendere una certa iniziativa, di riflettere e di scegliere la via che ritengono più conveniente per esprimere il loro pensiero.

L'insegnante deve perciò evitare che il dialogo assuma un orientamento prettamente «verticale discendente», dall'alto verso il basso, avendo cura di equilibrare accuratamente i due tipi di domande e di sviluppare un «dialogo orizzontale», con interazione tra gli allievi.

**28.** Evidentemente è impensabile che, con

il pretesto della partecipazione attiva alla costruzione delle conoscenze, l'alunno debba riscoprire o reinventare tutte le conoscenze. Ci sono aspetti dove il processo euristico ha un valore formativo di grande importanza e altri, invece, nei quali esso non porterebbe che a una perdita di tempo. L'intensità dell'intervento e dell'esposizione dell'insegnante deve quindi essere considerata in funzione delle particolarità del problema, del genere delle informazioni, e del livello degli allievi.

**29.** La lezione impostata sul dialogo, pur adattandosi, come abbiamo visto, alle caratteristiche della classe, deve possedere una struttura interna che la renda efficace e impedisca la dispersione delle idee. Grosso modo si articola in tre momenti: a) il momento della motivazione, messo in rilievo nel capitolo precedente. L'importante è che la situazione di partenza sia sufficientemente ricca per proporre agli alunni problemi che interessano e per intraprendere un dialogo;

b) il momento centrale è quello in cui sono chiamati in causa diversi processi psicologici quali, ad esempio, l'induzione, la deduzione, l'estrapolazione, l'interpolazione, l'analisi, la sintesi, la valutazione e altri ancora. Il dialogo si anima, ognuno corregge, modifica, ristruttura la propria azione man mano che sorgono e si confrontano nuove idee;

c) il terzo momento è quello in cui si fa il punto, si fissano i risultati principali (oralmente, graficamente o per iscritto). È il momento della «messa in ordine» delle varie idee, della loro valutazione e della ricerca d'una struttura nella quale inserire le nuove conoscenze. Non è infatti suffi-

ciente accumulare fatti e idee per avere la conoscenza delle cose. Conoscere non implica una giustapposizione di conoscenze, ma una ristrutturazione attiva che le trasforma e le arricchisce attraverso legami di somiglianza, di differenza, di complementarità ecc.

La struttura che ne scaturisce costituisce la forza di coesione indispensabile affinché le nuove conoscenze non vadano perse e assumano un valore per l'allievo. Per questo la conclusione d'una lezione o d'un ciclo di lezioni, dovrebbe coincidere con la ricerca di analogie e differenze con altre situazioni viste precedentemente e con il tentativo di prolungare la riflessione per generare nuove situazioni problematiche.

**30.** Concludiamo con le seguenti pertinenti osservazioni di LEROY:

«La tecnica delle domande e risposte è valida come mezzo per suscitare l'attività intellettuale, alle seguenti condizioni: che essa lasci all'allievo una parte sufficiente d'iniziativa presentandogli delle domande assai larghe, che conducono ad una ricerca la quale abbia una certa ampiezza; che gli accordi un tempo sufficiente per effettuare tale ricerca ed una libertà d'azione la quale permetta la scelta di vie e di mezzi d'espressione del pensiero; che favorisca il giudizio e lo spirito critico dell'allievo, lasciandogli per lo più la responsabilità e il tempo di controllare, di completare o di correggere la propria risposta, che susciti lo spirito di aiuto reciproco e di cooperazione, provocando il confronto di soluzioni differenti o espresse in modo diverso, senza condurre ad uno spirito di rivalità o di concorrenza, ma favorendo l'espressione di punti di vista complementari.»



## Il lavoro di gruppo

31. L'insegnamento frontale consente difficilmente agli alunni di cooperare nell'elaborazione delle conoscenze. E' possibile sviluppare una certa collaborazione allievo-allievo durante la lezione dialogata e quella basata sull'imitazione, ma nella maggior parte del tempo, l'allievo impara e riflette per proprio conto senza poter offrire o ricevere una collaborazione da parte dei compagni. Il metodo del lavoro di gruppo consente di realizzare pienamente una effettiva collaborazione tra alunni diversi e anche, volendo, tra diverse classi. La validità di questa tecnica è stata messa in evidenza da diversi educatori (Dewey, Kilpatrick, Washburne, Cousinet ecc.).

«Si crea, all'interno di ogni gruppo, un sentimento collettivo di responsabilità che spinge ciascuno a produrre il massimo sforzo. Occorrendo, il gruppo interviene nei riguardi di chi si sottrae ai suoi obblighi e qualche volta lo esclude».

In secondo luogo, ciascuno partecipa allo sforzo con le sue capacità e tutti scoprono che, se le attitudini sono diverse, tutte però sono utili per un lavoro comune: il «teorico» constata le sue insufficienze nei campi in cui deve manifestarsi l'intelligenza pratica; il costruttore, l'osservatore, il disegnatore si valorizzano ai propri occhi, constatando che ciò che essi sono capaci di realizzare non lo sanno fare altri che si ritengono superiori perchè eccellono in un campo particolare... Il lavoro per gruppi riveste un'importanza considerevole, poiché risponde, contemporaneamente, sia agli imperativi della vita sociale, sia ai bisogni della vita affettiva: si tratta di lavorare insieme recando ciascuno il proprio contributo ad uno sforzo comune e prendendo coscienza della capacità e dei limiti propri e di quelli dei compagni». (DOTTRENS e altri).

32. La lezione basata sul dialogo, pur essendo valida, presenta altri limiti. «Nell'acquisizione del sapere o dell'abilità, scrive LEROY, il professore condiziona gli allievi mediante le sue direttive o le sue domande: queste dividono il cammino in parti più o meno staccate; il cammino intellettuale è talmente frazionato e segnato, che l'allievo può avanzare ignorando l'obiettivo e il senso della ricerca effettuata e lasciandosi condurre totalmente dal maestro».

Attraverso le attività individuali di sviluppo e approfondimento (paragrafo 12) e il lavoro di gruppo la scuola dà all'allievo l'occasione di affrontare, in modo relativamente indipendente dal docente, problemi e temi ragionevolmente complessi che perfezionino le capacità di analisi-sintesi e la presa di coscienza dei metodi seguiti. Ciò è importante per l'educazione intellettuale se si ammette, con P. OSTERREITH, che «l'intelligenza è, prima di tutto, una certa organizzazione dell'azione in vista di uno scopo».

33. Il lavoro di gruppo è essenzialmente un lavoro di ricerca, di indagine. Evidentemente le modalità di svolgimento saranno diverse secondo l'oggetto di studio. Tuttavia nelle grandi linee, è possibile distinguere cinque fasi:

1. **Scelta del tema e motivazione:** I temi

sono scelti in concordanza con il programma stabilito per la classe.

2. **Progettazione:** consiste essenzialmente nella definizione degli obiettivi e dei mezzi idonei per raggiungerli.

3. **Esecuzione:** il gruppo è impegnato nelle attività atte a conseguire gli scopi prefissi: ricerca di fonti scritte, esplorazioni, esperienze di laboratorio, interviste ecc..

4. **Rielaborazione** dei dati raccolti, delle soluzioni proposte, delle verifiche attuate (critica, selezione ecc.).

5. **Socializzazione delle acquisizioni** (mediante relazioni, discussioni, resoconti scritti ecc.).

(CENTRO DIDATTICO NAZIONALE PER LA SCUOLA ELEMENTARE)

34. Alla base di un lavoro efficace con questo metodo ci deve essere lo spirito di gruppo. E' necessario quindi che esso abbia una certa stabilità, una fisionomia propria, anche se non definitiva. E' da evitare, soprattutto all'inizio, che gli allievi si spostino da un gruppo all'altro troppo frequentemente e secondo criteri esclusivamente scolastici.

Si considera che, idealmente, un gruppo dovrebbe essere composto da 5-6 allievi e essere rappresentativo delle varietà d'origine sociale, di livelli di conoscenze, d'interessi ecc. esistenti nella classe.

Il carattere eterogeneo è importante affinché la discussione possa svolgersi su una base larga e ricca d'elementi complementari. Per la costituzione dei gruppi si potrebbe anche pensare a un sociogramma che mostri la dinamica delle relazioni all'interno della classe; sarebbe auspicabile svolgere un lavoro di questo tipo in collaborazione con lo psicologo scolastico.

35. Nel lavoro di gruppo l'atteggiamento del docente deve essere «non direttivo», da non confondere con il lasciar fare indiscriminato. Significa che l'accento è messo sul lavoro e sulle decisioni collettive, ai quali il docente partecipa più come consulente scientifico che come insegnante. Suoi compiti sono anche di educare al lavoro di gruppo, di introdurre con gradualità e di proporre attività consone allo stesso.

## Conclusioni

36. L'insegnamento procede, di regola, per unità didattiche (parti del programma caratterizzate da una certa unità contenutistica). Tra di esse devono esistere relazioni di continuità che danno luogo a attività di sintesi periodiche. Come strutturare metodologicamente lo svolgimento delle unità didattiche? Riteniamo opportuno riepilogare i contenuti principali delle pagine precedenti dando loro un ordine diverso, che rispetti meglio la loro cronologia nella prassi didattica.

L'intento è di precisare delle raccomandazioni e delle linee di tendenza; non di standardizzare le forme dell'insegnamento — impossibile, oltre che inopportuno, per la natura stessa della scuola — ma di favorire lo sviluppo di uno spirito comune tra gli insegnanti, ispirato ai criteri moderni dell'educazione e agli obiettivi che si propone la riforma della scuola media.

37. La determinazione degli obiettivi, formulati in modo da permettere la valutazione

del loro conseguimento da parte degli allievi, dovrebbe far parte regolarmente della preparazione dell'insegnamento. I docenti dovrebbero farvi partecipare gli allievi, con le riserve e i limiti posti dall'età e dalle caratteristiche delle singole materie. Tra gli obiettivi si potranno distinguere quelli prioritari, che tutti dovranno sforzarsi di raggiungere, e quelli che ognuno potrà conseguire liberamente secondo interessi e attitudini.

38. Le motivazioni devono essere tenute in grande considerazione poiché sono una condizione importante per l'acquisizione del sapere. Esse costituiscono oltre tutto una delle finalità di un'educazione tesa a promuovere atteggiamenti validi e formativi di fronte alla cultura e al sapere stesso. Tre vie principali si offrono alla scuola per produrre motivazioni positive: la persona del docente, in quanto sappia creare stimolanti condizioni di vita nella classe e trasmettere il proprio slancio verso ciò che insegna; l'insegnamento attivo, volto a coinvolgere direttamente l'allievo nella scoperta conoscitiva; la valutazione formativa, in grado di informare obiettivamente gli allievi sul progresso delle loro conoscenze.

39. L'apprendimento di conoscenze e di metodi dovrebbe avvenire per vie molteplici: l'esposizione del docente (valida in particolare per la trasmissione delle convenzioni, delle regole, dei dati di fatto e per collocare le varie situazioni particolari in un contesto di più ampio respiro culturale); la lezione fondata sullo schema domande-risposte (valida per la partecipazione degli allievi alla costruzione delle conoscenze); il lavoro di gruppo valido per sviluppare le capacità di cooperazione, l'acquisizione di metodi di lavoro e la visione globale dei problemi); il lavoro individualizzato nei mezzi e nei tempi (valido per l'adeguamento dell'insegnamento alle caratteristiche individuali). Attiriamo in particolare l'attenzione su quest'ultima via. Accanto a una fase collettiva non dovrebbe mancare una fase in cui gli allievi possono recuperare, completare, approfondire, sviluppare, creare ecc. con mezzi e tempi differenziati.

L'arte dell'insegnamento consiste, tra l'altro, nel sapere integrare queste varie tecniche, utilizzandole ognuna per i suoi vantaggi intrinseci. L'insegnamento e l'educazione sottintendono una pluralità di esigenze e di obiettivi alla quale si deve rispondere con un'analogia pluralità di metodi e di mezzi.

40. La valutazione dovrebbe attenuare le funzioni di classificazione degli allievi e di principale stimolo dell'impegno scolastico per assumere con più forza e efficacia quelle di precisazione sulla posizione dell'allievo per rapporto agli obiettivi cognitivi in modo da poter organizzare convenientemente il seguito del lavoro d'apprendimento. In questo senso l'errore non va considerato come un comportamento da punire ma come un'utile informazione sullo stato delle conoscenze e sulla validità dei procedimenti seguiti. La valutazione facilitata, in ultima analisi, la realizzazione della fase differenziata e la scelta delle misure d'orientamento scolastico e professionale.



# Sistema di promozione, osservazione degli allievi, orientamento scolastico-professionale

## Sistema di promozione

1. Tradizionalmente l'allievo che non raggiunge determinati livelli di rendimento scolastico, del resto non chiaramente definiti, deve ripetere la classe. Il sistema presenta diversi inconvenienti:

a) Le motivazioni degli allievi per lo studio si spostano facilmente da elementi interni positivi (Interesse intrinseco per quanto si apprende) a elementi costrittivi esterni (la paura di dover ripetere classi). E' rimesso in discussione in questo modo, globalmente, il sistema della valutazione, sulla base di note cifrate periodiche che introducono un pericoloso elemento d'opportunismo nel comportamento scolastico dell'allievo. Certe forme di disinteresse culturale degli adulti ne sarebbero una conseguenza venendo a cadere, finita la scuola, la tensione motivazionale provocata dalle note e non essendo state sviluppate altre motivazioni.

b) La ripetizione di classi può produrre ripercussioni emotive e affettive dannose per il recupero dell'allievo in difficoltà. Le reazioni frequentemente osservate sono di sfiducia nella propria persona o di rifiuto della scuola e della cultura e possono portare a manifestazioni di disturbo o di passività, come mezzo per sfuggire ai sentimenti precedenti. Che senso ha ripetere, per questi casi, se i risultati sono controproducenti per lo stesso rendimento scolastico?

c) La ripetizione di classi impedisce a molti allievi di giungere fino al nono anno di scuola obbligatoria per difficoltà inerenti al calcolo o all'ortografia o ad altro ancora; essi non hanno accesso alle conoscenze e alla formazione degli ultimi anni, dalle quali potrebbero ricavare un certo profitto, per esempio in storia, geografia, scienze ecc. Nel programmi qui presentati, ad esempio, l'allievo che non frequenta il IX anno «perde» la storia del XX secolo, la trattazione di problemi ecologici, l'analisi del nostro sistema democratico, la presa di coscienza di vari problemi che caratterizzano altri paesi ecc. E ciò, talvolta, per difficoltà di calcolo o/e di ortografia.

d) anche la coesistenza, nella medesima classe, di giovani di età diverse, e perciò di mentalità e di sviluppo fisico diversi, creano problemi talvolta delicati.

2. Una scuola in cui gli oggetti di studio sono presentati con metodi, mezzi e ritmi uguali per tutti gli allievi amplifica il fenomeno del disadattamento e dell'insorgere di difficoltà specifiche o globali.

La lotta contro il ritardo scolastico passa dunque prioritariamente attraverso una maggiore differenziazione dell'insegnamento (discussa nel capitolo sulla metodologia

generale), e quindi in un miglior adattamento della scuola alle diversità degli allievi, e alla presa di coscienza che la ripetizione di classi non è sempre una misura pedagogica atta a favorire il progresso degli allievi in difficoltà.

Bisogna tuttavia riconoscere che la differenziazione dell'insegnamento nei ritmi e nei metodi incontra difficoltà d'attuazione marcate in ordine alla scarsità dei mezzi a disposizione, alla difficoltà di creare questi mezzi e alla formazione dei docenti. Essa costituisce una delle sicure linee direttrici della prassi pedagogica nei prossimi anni, in tutto il mondo, ma sarebbe azzardato contare su una radicale trasformazione dell'insegnamento in tal senso a breve termine.

3. Di fronte alle difficoltà scolastiche si propone, come principio generale, di esaminare attentamente, in collaborazione con la famiglia e non dimenticando i mezzi moderni offerti dalla psicologia e dalla pedagogia sperimentale, le loro cause e conseguentemente di determinare le misure più appropriate per aiutare il ragazzo a superarle.

Quali sono le principali misure possibili?

a) Parallelamente al corso normale gli allievi deboli possono seguire ore complementari in cui i docenti svolgono esercitazioni adatte alle difficoltà specifiche; la frequenza può essere saltuaria o permanente.

b) Nel caso in cui si verificasse che le difficoltà permangono malgrado le ore complementari e che la frequenza al corso normale risulta praticamente inutile si potrebbero istituire corsi più semplici e con maggiori possibilità d'individualizzazione (gruppi di 10-15 allievi). Questo solo per le materie in cui il concatenamento delle conoscenze è stretto per cui lacune importanti provocano difficoltà negli apprendimenti successivi. Esse sono la matematica e le lingue seconde. Nelle altre materie la progressione nelle classi del corso normale è assicurata, con eventuali riserve per quanto concerne l'impegno e il comportamento dell'allievo.

Nel ciclo d'orientamento le possibilità sono più complesse per l'esistenza delle sezioni A e B in più delle ore complementari. Il passaggio dalla sez. A alla B è una delle possibilità, ma si rimanda all'introduzione per le problematiche particolari di questo ciclo (Organizzazione dell'insegnamento e orario settimanale).

Conformemente al disegno di legge della scuola media altre misure potranno essere sperimentate: la costituzione di «classi omogenee» per gli allievi che presentano difficoltà globali spiccate e l'introduzione

dei corsi a livelli differenziati» in sostituzione delle sezioni A e B.

c) In alcuni casi la misura più opportuna può essere considerata la ripetizione della classe. Se la difficoltà è legata a motivi che comportano uno squilibrio temporaneo (salute precaria, disordine affettivo, crisi adolescenziale ecc.) è possibile che l'arresto di un anno permetta di ritrovare l'equilibrio adeguato per poter proseguire positivamente negli studi. E' importante in questi casi che il ragazzo e la famiglia comprendano i motivi della ripetizione e l'accettino come una misura positiva.

d) Per i casi più gravi si può ovviamente considerare l'opportunità di collocare il ragazzo nelle classi speciali o negli istituti.

## Osservazione e orientamento

4. L'osservazione degli allievi (tesi no. 7) ha due scopi complementari:

la **comprensione del comportamento**, atta a determinare le misure più appropriate per far fronte a difficoltà e disadattamenti; la **ricerca delle attitudini e delle tendenze**, sia per l'orientamento scolastico all'interno della scuola media sia in vista dell'orientamento scolastico-professionale successivo. Nei paragrafi seguenti presentiamo le persone e i mezzi che possono entrare in considerazione. L'elenco vuole essere esemplificativo: la pratica e le preferenze personali diranno quali mezzi e metodi sono da tenere in maggiore considerazione.

5. Il **docente** resta il principale protagonista dell'osservazione degli allievi per il suo contatto prolungato, per la possibilità di osservare le reazioni intellettuali e affettive in situazioni diverse ecc. Dato il numero relativamente elevato di docenti per ogni classe, assume particolare importanza il **consiglio di classe**. E' molto utile conoscere il comportamento degli allievi in tutte le materie per averne una visione globale. Lo scambio delle informazioni è indispensabile anche perché l'allievo, generalmente, reagisce in modi diversi secondo le varie personalità dei docenti.

Nella scuola media dovrà essere presente un **orientatore scolastico-professionale** che per la sua formazione generale, possa anche svolgere alcune funzioni di psicologo. Con le sue conoscenze specialistiche, le sue tecniche d'esame, il tipo di relazioni che può stabilire con il ragazzo e con le famiglie (fondamentalmente diverso da quello del docente) egli può diventare un prezioso collaboratore del docente specialmente nei casi più complessi.

Il **medico scolastico** può svolgere una funzione molto importante intensificando i suoi rapporti con i docenti.

Occorrerà infine stabilire rapporti di collaborazione con il **Servizio medico-psicologico**, con il **Servizio sociale** e con altri servizi pubblici che si occupano della gioventù. Auspicata è pure la creazione del **Servizio di psicologia scolastica**.

6. Vediamo ora le varie tecniche utilizzabili per l'osservazione generale, rimandando al paragrafo 7 quelle inerenti all'osservazione del rendimento scolastico.

a) Il **colloquio** rappresenta il mezzo più semplice e più prezioso per stabilire con l'allievo un rapporto di fiducia e per aprire un canale di comunicazione fecondo per la conoscenza reciproca. Diamo una certa im-



portanza al colloquio spontaneo su argomenti non necessariamente scolastici attirando, per contro, l'attenzione sul pericolo insiti, ad esempio, nel dirigere insistente-mente il discorso su motivi psicologici e familiari, negli atteggiamenti eccessivamente direttivi, nella mancanza di discrezione. La funzione del docente, in questo contesto, si avvicina più a quella dell'animatore che a quella dello psicologo o del medico.

Il colloquio con i genitori è molto importante e va opportunamente esteso.

b) I questionari rappresentano, ben preparati e utilizzati con misura, utili mezzi d'indagine. In diversi Paesi i questionari sono utilizzati per raccogliere con una certa rapidità, in particolare, un buon numero di informazioni sugli allievi all'entrata nella scuola. I compilatori sono il maestro della scuola elementare, la famiglia, l'allievo stesso e il medico scolastico.

Ogni tecnica ha i suoi pericoli, di fronte ai quali occorre difendersi, non rinunciare. In questo caso i pericoli sono almeno due: il docente di scuola media può essere negativamente influenzato dal collega delle elementari; i questionari possono inaridire i rapporti umani, in particolare con i genitori. I questionari presentano interessanti possibilità d'utilizzazione per la scelta delle materie opzionali e per l'orientamento scolastico-professionale.

E' necessario ripeterli più volte, possibilmente in forme diverse, per seguire l'evoluzione degli interessi e per avere punti di appoggio nel colloquio con gli allievi.

c) Gli esami psicologici rientrano nella pratica del servizio d'orientamento e del servizio medico-psicologico e hanno un'indubbia utilità per i problemi individuali. Svolti in modo ripetuto e collettivo, come si fa in alcuni Paesi con batterie di test attitudinali, prestano il fianco a pericoli e abusi.

7. L'osservazione del profitto e del comportamento prettamente scolastici riporta al problema della valutazione.

La valutazione di tipo formativo, descritta nel capitolo «Problemi metodologici generali», dovrebbe permettere di seguire costantemente la progressione delle conoscenze con obiettività e di stabilirne la qualità.

L'attività individuale (vedi Problemi metodologici generali) e, in forme diverse, il lavoro di gruppo, sono altre ricche fonti per l'osservazione. Di fronte a problemi nuovi (proposti ad esempio con «schede di sviluppo»), per limitarci a un solo caso, si può osservare come l'allievo sa essere creativo, sa attivare le sue capacità d'analisi-sintesi e sa selezionare, tra le conoscenze già assimilate, quelle utili per risolvere il problema posto.

Esistono anche proficue possibilità d'osservazione con prove strutturate e costruite secondo criteri scientifici, da proporre di tanto in tanto cantonalmente o regionalmente. Viste in funzione dell'osservazione e dell'orientamento esse dovrebbero mettere in evidenza i risultati generali dell'insegnamento più che l'acquisizione di singole nozioni. I vantaggi di tali prove stanno nella possibilità di prepararle con mezzi molto superiori (lavoro di gruppo con la collaborazione di specialisti) a quelli del singolo docente, quindi di poter disporre

di strumenti d'indagine più validi e attendibili, e di procedere a analisi statistiche consentite dall'elevato numero degli allievi interessati.

Riportiamo di seguito lo «Schema delle operazioni mentali» elaborato da un gruppo di docenti e di psicologi nell'ambito dell'Enseignement rénové belga e ispirato ai lavori di Bloom e collaboratori.

### Schema delle operazioni mentali

#### 1. Conoscenze

- 1.1 L'allievo riconosce gli elementi d'un messaggio o d'una informazione.
- 1.2 L'allievo restituisce fedelmente gli elementi d'un messaggio o d'una informazione.

#### 2. Comprensione

- 2.1 L'allievo traspone: afferra il senso d'un messaggio o d'una informazione esplicita.
- 2.2 L'allievo interpreta: afferra il senso implicito d'un messaggio o d'una informazione.
- 2.3 L'allievo estrapola: concepisce i prolungamenti, le direzioni, le conseguenze delle informazioni raccolte.

#### 3. Applicazione

- 3.1 L'allievo applica direttamente le conoscenze acquisite
- 3.2 L'allievo applica le conoscenze acquisite in situazioni nuove.
- 3.3 L'allievo traspone e sceglie il metodo o le conoscenze più utili al tipo di problema.

#### 4. Analisi

- 4.1 L'allievo distingue gli elementi d'un messaggio o d'una informazione.
- 4.2 L'allievo afferra la relazione tra gli elementi d'un messaggio o d'una informazione.
- 4.3 L'allievo afferra la struttura d'un messaggio o d'una informazione.

#### 5. Formulazione-sintesi

- 5.1 L'allievo formula correttamente un messaggio per giustapposizione di elementi
- 5.2 L'allievo formula correttamente un messaggio per concatenamento d'elementi.
- 5.3 L'allievo formula correttamente un messaggio strutturando un insieme di relazioni astratte: induzione, deduzione, sillogismi ecc.

#### 6. Senso critico

- 6.1 L'allievo dà un giudizio, fondato sugli elementi e la struttura d'un messaggio (criteri interni)
- 6.2 L'allievo dà un giudizio su un messaggio con l'aiuto di criteri esterni.

#### 7. Invenzione

L'allievo ha una produzione personale originale, formula ipotesi, struttura in modo nuovo una situazione ecc.

Fonte: Circolare del Ministero dell'educazione nazionale e della cultura francese, Belgio, 7 agosto 1972.

8. Una delle funzioni specifiche della scuola media, in quanto conclusiva dell'obbligo scolastico, consiste nel permettere al giovane di giungere a una scelta ragionata dell'indirizzo scolastico o professionale successivo. La scelta dovrà valorizzare attitudini e tendenze, annullando le influenze che frenano la realizzazione delle aspirazioni legittime.

L'azione della scuola comporta 3 aspetti: a) l'informazione sulle scuole successive, sulle professioni e sul mondo professionale;

b) la presa di contatto con operazioni e materiali che permettono al giovane di saggiare attitudini e interessi;

c) il colloquio con i docenti e la consultazione con orientatori qualificati.

Esso è stato concepito per permettere ai docenti di determinare meglio, negli allievi, il livello e la qualità delle operazioni mentali alle quali fanno ricorso nell'insegnamento, negli esercizi e nei controlli. Lo schema è particolarmente analitico; alcuni punti potrebbero essere raggruppati per avere uno strumento più agile e di maggiore utilità pratica.

9. Quanto precede comporta la scelta di mezzi materiali per la registrazione e la comunicazione.

Rapporti, questionari, valutazioni ecc. vanno raccolti in un «dossier» individuale che può aiutare i nuovi docenti e l'orientatore e dà il senso dell'evoluzione seguita dall'allievo nei 4 anni di scuola.

Periodicamente il Consiglio di classe redige un rapporto ai genitori sul comportamento, l'impegno e il profitto degli allievi. Infine il libretto ufficiale, redatto alla fine di ogni anno, fa il punto sul livello raggiunto dall'allievo, sulle ore complementari seguite, sui corsi opzionali e facoltativi scelti e sulle misure di orientamento scolastico decise per l'anno successivo.



# Presentazione e sintesi dei programmi

1. Si rimprovera spesso alla scuola di svolgere un insegnamento enciclopedico e poco coordinato. L'enciclopedismo è il risultato frequente di un insegnamento che pretende di presentare una materia in modo completo e sistematico. Oggi si reputa che tale pretesa non sia più sostenibile: i progressi delle conoscenze rendono secondarie molte nozioni; il bisogno di completezza porta a trascurare l'acquisizione di metodi di lavoro. L'impostare l'insegnamento sull'estensione del sapere ha come contraccolpo inevitabile lo scadimento della comprensione e della qualità del sapere stesso. E' perciò preferibile insistere, più che sulla completezza, sulla visione d'insieme dei problemi, sull'apprendimento tematico o esemplare e sulle motivazioni degli allievi. Per quanto riguarda il coordinamento, appare scontato (ma non sempre rispettato) che la continuità contenutistica tra gruppi di materie è una condizione essenziale per ridare alla cultura quella fondamentale unità che la suddivisione dell'insegnamento in materie può sconvolgere. Il coordinamento metodologico risulta altrettanto importante per le sue implicazioni

formative. La suddivisione delle materie — con insegnanti specializzati per gruppi — è una necessità alla quale, nella scuola media, non si può sfuggire per motivi diversi: di organizzazione, di formazione degli insegnanti, di completezza nella formazione degli allievi. Nel primo biennio il numero dei docenti dovrà essere limitato (2-4 oltre ai docenti delle materie speciali) per consentire un passaggio progressivo dal sistema del maestro unico delle elementari. Nel secondo biennio il numero potrà essere leggermente più elevato. In linea di principio i docenti devono coordinare il loro insegnamento, in particolare tra gruppi di materie affini, sia per trattare simultaneamente, per periodi, un medesimo tema, sia per stabilire frequenti punti d'incontro che favoriscano la costituzione d'una fitta rete di relazioni tra i diversi insegnamenti.

2. I programmi presentati nel prossimo fascicolo di Scuola ticinese si sforzano di raggiungere un equilibrio tra due tipi di esigenze: quella di stabilire un orientamento generale comune per tutti gli allievi e i docenti, definito in base alla riflessione

sullo stato attuale delle conoscenze specifiche dei gruppi di materie e di quelle provenienti dalle scienze dell'educazione, e quella di dare un margine di libertà sufficiente per scegliere comunitariamente i contenuti e i metodi dell'apprendimento. I programmi indicano perciò gli obiettivi generali da raggiungere, presentano lo spirito e i fondamenti metodologici sui quali deve imporsi l'insegnamento e propongono ai docenti la scelta tra temi diversi o tra modi diversi d'affrontare i temi. Ovviamente l'ampiezza delle scelte libere varia da un gruppo di materie all'altro. E' ristretta per l'insegnamento delle lingue seconde, per il latino e per la matematica — cioè nelle materie in cui il concatenamento degli apprendimenti è importante e in cui un eccessivo margine di libertà provocherebbe notevoli problemi per gli allievi nell'obbligo di cambiare sede — è ampia nelle altre materie, nelle quali poi la necessità di studiare le relazioni tra l'uomo e l'ambiente impone necessariamente un adattamento dei contenuti alle situazioni regionali. I piani di lavoro, preparati dai docenti, sono discussi nel consiglio di classe; essi sono presentati agli allievi. Il Consiglio di classe svolge questa funzione avendo cura di coordinare l'attività sul piano metodologico e contenutistico.

3. Nel seguito presentiamo brevi sintesi dei programmi per materie o gruppi di materie allo scopo di darne una prima visione d'insieme e di preparare alla lettura dei singoli capitoli.

## Lingua materna

L'insegnamento dell'italiano ha come obiettivo generale lo sviluppo, negli allievi, delle capacità di produrre e di recepire messaggi linguistici, in primo luogo orali. In secondo luogo scritti; si articola quindi nelle seguenti attività di base: comprensione all'ascolto, espressione orale, comprensione alla lettura, espressione scritta. Quanto alla produzione, obiettivo specifico del primo ciclo (nel quale viene data la priorità alla forma orale) è la lingua come veicolo di comunicazione, mentre obiettivo del secondo ciclo è l'educazione alla scelta di forme linguistiche funzionali in relazione ai contesti, alle situazioni e ai destinatari. Quanto alla ricezione, l'obiettivo è nel primo biennio di ottenere la capacità di comprendere e interpretare i messaggi ricevuti (nella scelta dei quali, per la parte scritta, viene nettamente privilegiata la prosa), e nel secondo biennio la capacità di analizzarli criticamente sia nei contenuti che nelle forme.

Quanto al linguaggio come forma, nel ciclo di osservazione si vuole fare raggiungere dagli allievi una consapevolezza funzionale, cioè l'uso, unito a descrizioni non formalizzate, dei meccanismi fonetici, morfologici, sintattici; nel ciclo di orientamento hanno la prevalenza l'arricchimento lessicale, l'educazione alla proprietà linguistica e le funzioni Jakobsoniane del linguaggio come introduzione all'opera letteraria, specialmente alla poesia; vengono inoltre ripresi, con maggior sistematizzazione, i concetti di morfosintassi già visti nel primo ciclo.

Fuori dall'ambito strettamente linguistico, sono ancora obiettivi del corso di italiano

«accanto a una fase collettiva non dovrebbe mancare una fase in cui gli allievi possono recuperare, completare, approfondire, sviluppare, creare ecc., con mezzi e tempi differenziati». Foto Silvio Rusca





la formazione e lo sviluppo dello spirito critico, del senso della relatività, della capacità di comparazione, di analisi e di sintesi, della sensibilità e del senso estetico.

### Lingue moderne

Nella scuola media si insegnano il francese, il tedesco e l'inglese. La scelta delle prime due è determinata dalla particolare situazione linguistica del Ticino, quella dell'inglese della sua importanza sul piano internazionale. Si constata la particolare opportunità, per i ticinesi, d'imparare una lingua in più rispetto ai confederati.

L'introduzione dello studio di queste tre lingue è previsto per gradi. A partire dalle elementari il francese (lingua romanza vicina all'italiano e perciò più accessibile all'allievo ticinese), dalla prima media il tedesco e dalla terza media, in forma facoltativa, l'inglese.

A questa gradualità fa riscontro la differenza degli obiettivi che si intendono raggiungere. L'obiettivo generale del francese è la padronanza della lingua nel duplice aspetto di comprensione e espressione, sia sul piano orale sia sul piano scritto. Per il tedesco il punto di riferimento è l'assimilazione delle osservazioni essenziali sufficienti per permettere la comunicazione su argomenti correnti con prevalenza dell'orale sullo scritto. L'insegnamento dell'inglese permette di assimilare le strutture elementari della lingua; la parte orale è preponderante su quella scritta.

La lingua insegnata è quella contemporanea, di livello medio e di più sicura comprensione.

### Latino

Il latino ha diritto di presenza nella futura scuola media non solo per l'Ordinanza federale di maturità, ma per i suoi obiettivi generali e specifici, insostituibili, per chi ne è motivato, in un paese di lingua e cultura italiana. Gli obiettivi generali sono: far acquisire all'allievo un metodo di lavoro basato sull'analisi delle strutture morfo-sintattiche fondamentali della lingua, rendendolo capace di leggere correttamente, decodificare e interpretare nel suo significato profondo (anche culturale) un messaggio latino adeguato alle conoscenze apprese, secondo un indice di frequenza prestabilito, e tradurlo in corretto italiano, per condurre l'allievo a una prima presa di coscienza dei valori storico-linguistici del nostro passato e capire meglio anche il presente.

Gli obiettivi di un «corso d'essai» nel 1.º ciclo (diversamente dalla situazione attuale), sono: usare un elementare contatto con facili frasi latine come test di osservazione per tutti (se obbligatorio); compensare gli svantaggi socio-culturali della famiglia saggiando attitudini e interessi per una scelta motivata del latino (se facoltativo).

Gli obiettivi specifici nel 2.º ciclo, oltre che di carattere culturale (primo contatto con le radici della nostra civiltà), pedagogico (uso delle operazioni formali per sviluppare capacità di analisi e di sintesi nel preadolescente), orientativo (verso determinate scelte scolastiche e professionali),



«I piani di lavoro, preparati dai docenti, sono discussi nel consiglio di classe...». Foto Silvio Rusca

sono specialmente di natura storico-linguistica (inizio d'un'esperienza diacronica con l'italiano, consapevolezza morfo-sintattica, precisione lessicale).

I principi della nuova metodologia si basano sull'abbandono del grammaticalismo a favore di procedimenti induttivo-deduttivi, secondo la psicologia, la pedagogia e la linguistica di oggi.

### Matematica

Obiettivo generale dell'insegnamento della matematica è l'educazione al pensiero matematico, inteso come ricerca costante di metodi e di tecniche, e la maggiore consapevolezza dei processi mentali utilizzati nel ragionare e nel calcolare. Non è, perciò, la trasmissione di catene di definizioni, teoremi, formule ecc.

L'attività didattica ha, nel primo biennio, carattere essenzialmente operativo fondato sull'esperienza concreta; essa costruisce, gradualmente e nella misura possibile, le tecniche, i concetti e i modelli per l'uso futuro.

Argomenti di base del primo biennio:

- messa a punto e approfondimento delle conoscenze apprese nella scuola elementare;
- concetti di insieme e di relazione;
- argomenti di algebra e di geometria.

Nel secondo biennio si utilizzano e si precisano le tecniche, i concetti e i modelli costruiti nel primo:

- Insiemi numerici
- relazioni, funzioni, applicazioni

- geometria del piano considerato come insieme di punti
- strutture (di gruppo ecc.)

### Storia, geografia e scienze

Storia, geografia e scienze hanno in comune un obiettivo generale: far prendere coscienza all'allievo delle relazioni esistenti tra l'uomo, l'ambiente umano e l'ambiente naturale e introdurlo a un approccio scientifico della realtà circostante.

L'insegnamento nel primo anno prende lo spunto dall'indagine regionale, vista con ottiche diverse ma complementari e complementate.

Nel secondo anno l'insegnamento della storia — mediante uno svolgimento tematico, per linee di sviluppo — porta gli allievi a considerare testimonianze e realtà meno domestiche e immediate, a passare dall'osservazione diretta allo studio di forme di vita lontane nel tempo e nello spazio. Parallelamente la geografia opera un analogo scatto di prospettiva scegliendo come oggetto di studio le regioni europee e fondandosi prevalentemente su un insegnamento di tipo esemplare. In scienze il passaggio dal primo al secondo anno è marcato dal bisogno di capire più analiticamente, quindi più scientificamente, l'ambiente circostante (con minori scrupoli ad abbandonare l'osservazione diretta) e da un maggior interesse per la biologia umana.

Nel ciclo d'orientamento (III-IV) si introduce, nelle tre materie, il bisogno di sistemare meglio le conoscenze e di affrontare i temi più complessi del nostro tempo, con



la prudenza e il tatto suggeriti dall'età degli allievi.

In storia si tratta, con una certa sistematicità, il periodo iniziato dalla rivoluzione industriale e fino ai nostri giorni e si giunge, particolarmente in IV, a considerare problemi prettamente mondiali. L'insegnamento della geografia, già partendo dalla III, favorisce questa più ampia prospettiva portando i giovani a considerare i grandi problemi delle comunità umane inseriti nei loro contesti fisici e sociali.

Le scienze — sforzandosi sempre di integrare tra di loro i concetti biologici, fisici e chimici — introducono i giovani nei problemi dei cicli biologici e della fisiologia del vivente (con particolare attenzione all'uomo) prima di affrontare temi vitali come l'inquinamento e le sostanze che danneggiano la salute e temi impegnativi come la ereditarietà, la termologia e l'elettrologia. Il quarto anno può essere considerato anno di sintesi sui problemi maggiori del nostro tempo.

Nel secondo biennio si introduce un corso di «introduzione alla vita sociale» in cui si presentano alcuni problemi della realtà elvetica e ticinese nei loro aspetti istituzionali, politici, economici, sociali.

### Educazione visiva

L'educazione visiva si propone di sviluppare nell'allievo la capacità di analizzare e di capire come meglio è possibile il «patrimonio visivo» che ci circonda, sia quello immediato (ambiente umano, fisico e naturale) sia quello mediato (TV, pubblicità ecc.). Si tratta di affinare le attitudini percettive visive, collocandole opportunamente a stretto contatto con le altre attitudini intellettuali, e perciò stesso — in uno con l'espansione delle motivazioni verso questo tipo di cultura e d'attività — di favorire le capacità espressive e creative. Occorre rilevare che il lavoro manuale non è proposto come materia a sé ma per grado nessuno voglia sminuirne l'importanza. Es-

so trova svariata applicazioni nell'educazione visiva, nelle materie opzionali e anche in geografia, scienze, matematica e storia, perché sia integrato nello svolgimento di temi e argomenti assumendo significati motivanti.

### Educazione musicale

A parte la musica strumentale, facoltativa, l'insegnamento comprende una parte dedicata alla conoscenza delle varie componenti della musica — movimento sonoro, ritmo, melodia ecc. — e una parte di educazione all'ascolto — quindi alla comprensione e alla partecipazione emotiva — delle principali forme musicali.

### Educazione fisica

L'educazione fisica, in un'età di intenso sviluppo come quella dagli 11 ai 15 anni, assicura una formazione psico-motoria e organica adeguata e garantisce a ognuno una regolare attività di movimento, indispensabile per il benessere fisico e psichico.

### Materie opzionali

Alcune materie opzionali hanno un duplice obiettivo: permettere al giovane di approfondire e di sviluppare interessi particolari, costituire un banco di prova per le scelte d'orientamento scolastico o professionale.

Nell'opzione A (vedi orario settimanale nell'Introduzione) la direzione di sede propone agli allievi una serie di corsi, più o meno numerosi secondo le possibilità, orientati in quattro direzioni culturali:

- letteraria
- scientifica
- economico-sociale
- tecnica.

Nell'opzione B si prevedono per il momento le attività seguenti (altre potranno essere aggiunte a seconda delle necessità):

**tecnologia:** introduzione allo studio e alle

applicazioni dei fenomeni tecnologici attraverso l'analisi delle funzioni e del funzionamento di oggetti adatti e la loro costruzione;

**abbigliamento:** sviluppo del gusto personale, della fantasia e dello spirito critico; confezioni, riparazioni, adattamenti del vestiario;

**attività commerciali:** conoscenze di base del mondo commerciale e amministrativo e attività pratiche a esso inerenti;

**economia familiare:** educazione e formazione nei settori dell'alimentazione e della cucina, dell'abitazione e della puericultura;

**educazione all'immagine:** lavoro fotografico e ripresa cinematografica; preparazione di documenti. Questa opzione permette di approfondire l'educazione all'immagine prevista per tutti gli allievi.

### REFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

La bibliografia qui presentata non è esauriente. Sono citate solo le opere che hanno avuto un influsso diretto nella stesura del testo.

A. AEBLI, *I principi fondamentali dell'insegnamento*, Giunti-Barbieri, Firenze 1967.

J. S. BRUNER, *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, Armando, Roma, 1970.

B. BLOOM, *Apprendre pour maîtriser*, Ed. Payot, Losanna, 1972.

B. BLOOM e coll., *Taxonomie des objectifs pédagogiques - Domaine cognitif*, Education nouvelle, Montréal, 1969 (ed. franc.).

J. CARDINET, *Dépasser la sélection scolaire*, Ed. Payot, Losanna, 1970.

Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI), *Programmes d'enseignement à partir de 1980*, OCDE, Strasbourg, 1972. *La technologie de l'enseignement*, OCDE, Strasbourg, 1971.

CENTRO DIDATTICO NAZIONALE PER LA SCUOLA ELEMENTARE, *Forme e metodi delle attività di ricerca nella scuola elementare*, Roma, 1968.

COMMISSION ROYALE D'ENQUÊTE, *Rapport sur l'enseignement dans la province de Québec*, Governo della Provincia del Québec, Canada, 1966 (5 volumi).

CONSIGLIO D'EUROPA, «Les objectifs et les méthodes de l'évaluation pédagogique», Simposio organizzato dal Comitato dell'insegnamento generale e tecnico del Consiglio dell'Europa (novembre 1971); rapporto riassuntivo di Jean Cardinet - I.R.D.P., Neuchâtel.

R. COUSINET, *La pédagogie dell'apprendimento*, Armando, Roma, 1968.

DOTTRENS, MIALRET, RAST, RAY, *Nuove lezioni di didattica*, Armando, Roma, 1968.

K. M. EVANS, *L'action pédagogique sur les aptitudes et les intérêts*, Ed. E.S.F., Parigi, 1970.

E. FAURE e coll., *Apprendre à être*, UNESCO-Fayard, Parigi, 1972.

G. GOSTINI, *L'apprendimento euristico per unità didattiche*, La Scuola ed., Brescia, 1969.

GRETI, *La Suisse au devant de l'éducation permanente*, Ed. Payot, Losanna, 1971.

Groupe de réflexion sur les objectifs et les structures de l'école (GROS), *L'école: ses fonctions, ses structures*. Primo rapporto 1972, (riservato). G. DE LANDSHEER, *Evaluation continue et examens*, Ed. Labor-Nathan, 1971.

L. LEGRAND, *Une méthode active pour l'école d'aujourd'hui*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1971.

G. LEROY, *Il dialogo nell'educazione*, Ed. Paoline, Roma, 1972.

R.F. MAGER, *Comment définir des objectifs pédagogiques*, Gauthier-Villars, 1972.

P. OSTERRIETH, *Faire des adultes*, Dessart, Bruxelles, 1972.

G. PETER, *Conversazioni psicologiche con gli insegnanti*, Giunti-Barbieri, Firenze, 1971.

J. PIAGET, *Psychologie et pédagogie*, Denoël, Parigi, 1969.

#### REDAZIONE:

Sergio Caratti  
Giovanni Borioli  
Pia Calgari  
Franco Lepori  
Giuseppe Mondada  
Felice Pelloni  
Antonio Spadafora

#### AMMINISTRAZIONE:

Silvano Pezzoli, via delle Vigne 28,  
6648 Minusio; tel. 093/33 46 41  
c.c.p. 65 - 3074.

#### GRAFICO: Emilio Rissone

#### STAMPA:

Arti grafiche A. Salvioni & C. SA  
6500 Bellinzona

#### TASSE:

abbonamento annuale fr. 10.—  
fascicoli singoli fr. 1.—