

SCUOLA **40** TICINESE

periodico della sezione pedagogica

anno IV (serie III)

novembre 1975

SOMMARIO

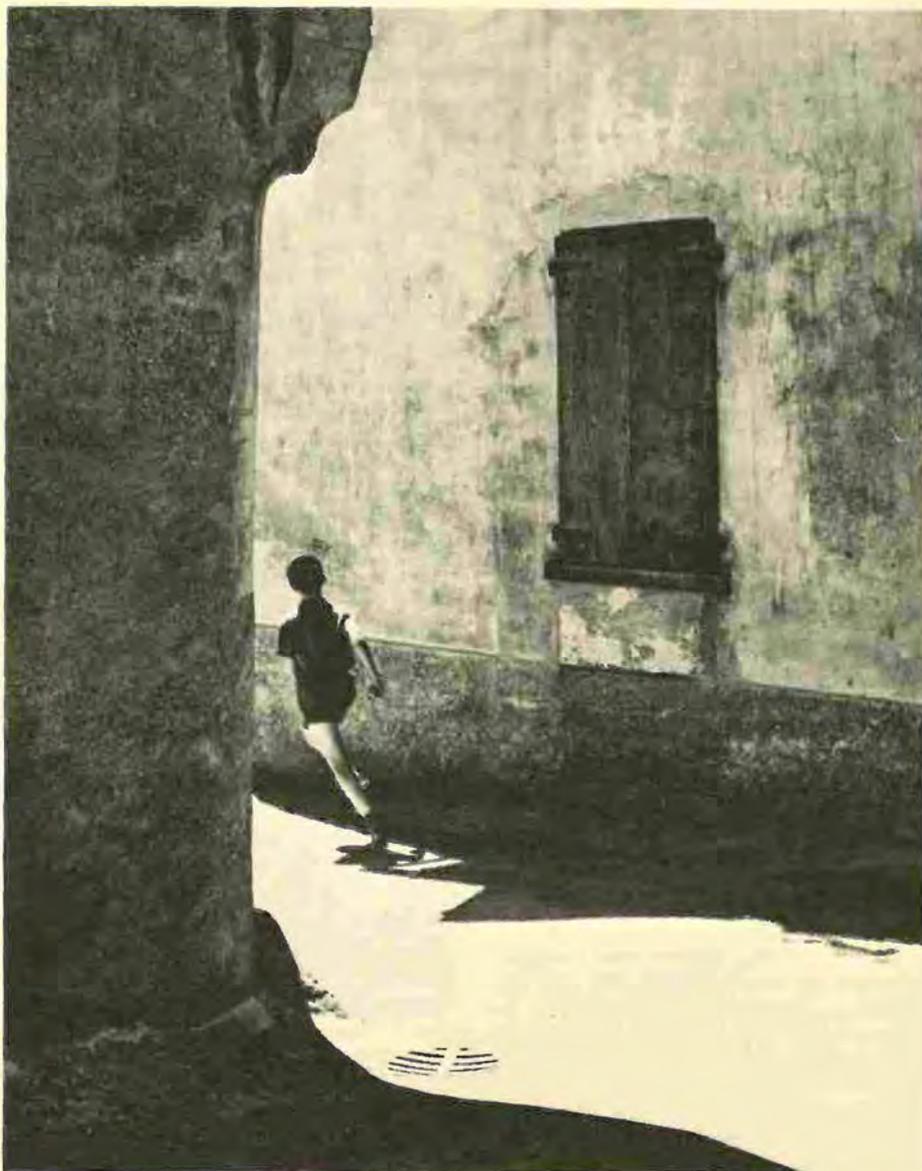
Per una riforma dei programmi delle scuole elementari — Aderenza di Montale — Analisi della contestazione giovanile (XIV parte) — Perché una revisione dei programmi delle scuole elementari? — Finalità e principi della scuola elementare — Nuovi programmi di matematica per il ginnasio — Comunicati, informazioni e cronaca — Segnalazioni.

Per una riforma dei programmi delle scuole elementari

Quasi ogni giorno capita di sentire o di leggere che la scuola «è in crisi», che l'età in cui ci è toccato di vivere è un momento di transizione.

È una constatazione che vien fatta talvolta in toni solenni e apocalittici da persone che hanno responsabilità politiche nella conduzione della cosa pubblica o operano nel mondo della scuola. A ben vedere, tuttavia, ogni periodo storico è stato di transizione. Dovessimo limitarci al nostro secolo, proprio non sapremmo a quale periodo assegnare una qualifica diversa, tanti sono stati i fermenti e i drammi che ne hanno contraddistinto ogni anno, ogni decennio.

L'auspicata era di tranquillità che, a giusta ragione, ma con eccessivo ottimismo gli uomini speravano succedesse ai due maggiori cataclismi — le due guerre mondiali — ha lasciato il posto a sviluppi assai meno rosei e confortanti, a rivolgimenti preoccupanti della vita sociale. Anche il boom economico di questi ultimi venticinque anni altro non è stato che una passeggera illusione accompagnata da tremende calamità: un atto preparatorio a momenti difficili, di recessione, di crisi quindi, quali sono gli attuali. Crisi politica, economica e sociale, con risvolti drammatici per molti Paesi. E non è chi non veda come alla scuola sia impossibile evitare d'essere coinvolta dalla marea degli avvenimenti; ma come, nel contempo, essa scuola debba trovare un suo equilibrio, la sua giusta funzione, in rapporto ai



fini che in assoluto essa deve proporsi e a quelli relativi al momento storico in cui è chiamata a operare.

Questa ambivalenza della scuola ci sembra ben caratterizzata nella definizione che Giuseppe Lombardo — Radice dà dell'educazione: «...è l'attività che ogni uomo dispiega per conquistare la sua verità e vivere conformemente ad essa, e per elevare gli altri uomini alla stessa verità e coerenza di vita.»

Una scuola e un'educazione, quindi, squisitamente umanistiche nei loro obiettivi.

Non è facile, tuttavia, credere che tutte le scuole, in tutti i loro gradi e ordini, perseguano compiutamente e soltanto questi obiettivi.

Oltre alle scuole che dichiaratamente preparano all'esercizio di determinate professioni, anche il ginnasio e il liceo, pur non avendo come fine specifico quello di comunicare particolari attitudini, ma di formare globalmente le capacità dell'intelligenza, del gusto e del carattere, anche queste scuole subiscono limitazioni e condizionamenti d'ordine culturale e sociale in quanto, sia pure inconsciamente, preparano allievi che già si orientano verso un complesso determinato e circoscritto di professioni. Umanistica nell'accezione più genuina del termine è invece la scuola apparentemente più umile, che mira all'uomo nella sua interezza, educa nel fanciullo le qualità elementari, cioè essenziali, che fanno la persona umana veramente tale, intesa nella più vasta estensione: intellettuale, morale, civile.

Scuola elementare, quindi: ma nel senso che tende a plasmare le facoltà essenziali del fanciullo, le sue attitudini fondamentali, senza limitazioni di carattere sociale o professionale. Essa, in particolare, non ha per compito di fornire al fanciullo gli elementi più modesti del sapere perché gli servano come preparazione alla frequenza di altri ordini di scuola. Anzi, la sua caratteristica, la sua stessa dignità consiste proprio in questo: che essa prepara non all'una o all'altra scuola successiva, ma alla vita.

Sembra retorica, ovviamente. Quando però non si pensi che gli orientamenti moderni dell'educazione elementare tendono proprio a questo fine: a mettere cioè il fanciullo nelle condizioni migliori per affrontare le situazioni che la vita gli propone oggi e gli proporrà domani.

Ma, per quanto ispirati alla moderna pedagogia, sono, questi, principi che non hanno età. Già Pestalozzi afferma-

va essere l'educazione elementare quella che tien conto delle attuali condizioni di vita dell'educando (e si era a cavallo tra il XVIII e il XIX secolo) e di quelle per le quali probabilmente è destinato. E, risalendo ancor più lontano, in simile contesto perde ogni parvenza di retorica e conserva il suo carattere di universalità l'aurea massima «Non scholae sed vitae discimus».

Risorge qui, intanto, la «vexata quaestio» riaffiorata anche in recenti discussioni, a sapere se quanto si opera nella nostra scuola elementare debba essere finalizzato, oggi, in funzione di un'altra scuola, del ginnasio ad esempio, e, domani, in funzione della scuola media unica, o non debba piuttosto costituire il primo, fondamentale, importantissimo momento educativo, non condizionato dalle esigenze particolari della scuola che seguirà: la quale potrebbe anche avere una lunga tradizione di nozionismo imperniato su prove stressanti, i cosiddetti esperimenti, sulla necessità di assegnar note espresse talvolta al decimo di punto.

Sarebbe un vero peccato se sui propositi educativi e formativi del docente di scuola elementare avesse il sopravvento il quotidiano assillo di una preparazione sistematica e strumentale dell'allievo intesa come risposta alle esigenze della scuola che seguirà.

Il dissidio su questo punto mette di fronte, da una parte, persone che considerano preminente l'aspetto pratico, utilitaristico dell'insegnamento (diciamo di proposito «insegnamento», giacché in tal caso non si può parlare di vera e propria opera educativa); dall'altra parte, persone che considerano primamente l'istanza di una formazione integrale da cui deriva la preoccupazione di promuovere nel fanciullo l'interesse all'apprendimento, comunicandogli il piacere d'imparare e di fare da sé, favorendo la sua spontanea maturazione e il suo processo formativo.

Ne consegue che fine ultimo dell'educazione elementare (ci piace chiamarla così) non è quello di trasmettere all'allievo un complesso di nozioni, bensì quello di sviluppare in lui le attitudini all'osservazione, alla riflessione, all'espressione, assicurandogli la formazione basilare dell'intelligenza e del carattere che è condizione prima per una partecipazione attiva e consapevole alla vita sociale.

È facile, tuttavia, facendo un discorso di tal genere, essere fraintesi; dare, cioè, l'impressione che l'opera educativa possa svolgersi senza far perno sugli elementi che stanno alla base della conoscenza e dell'apprendimento, fa-

cendo astrazione da un piano operativo organico che permetta di tradurre in concreto, nella realtà della scuola, gli orientamenti e i principi educativi della pedagogia moderna. Sarebbe come pretendere che le geniali intuizioni di un moderno architetto possano concretizzarsi senza un progetto e un programma di lavoro e senza i mezzi, gli strumenti e i materiali idonei a consentire che, da pura astrazione, idee e propositi si traducano in cose e fatti concreti.

Siamo così giunti, non senza intenzionalità, a parlare di programmi: che sono, in fondo, l'assunto di questo nostro discorso.

Parlando di programmi, una domanda è d'obbligo: sono o non sono ancora validi i programmi attualmente in uso nelle nostre scuole elementari?

È una domanda alla quale sarebbe improvvisto rispondere con un sì o con un no, senza fare qualche considerazione preliminare, distinguendo per esempio lo spirito informatore dai contenuti dei programmi.

Ma, chi ha qualche conoscenza degli indirizzi della pedagogia e della didattica moderne subito avverte, scorrendo la premessa ai programmi del 1959, che essa conserva una sua straordinaria attualità.

I concetti che vi sono espressi sotto il titolo «Criteri direttivi» sono ancor oggi quelli da cui un docente non può distanziarsi nella sua opera educativa: scuola attiva, rispettosa della personalità del maestro e consona alle esigenze richieste da un armonioso sviluppo dell'alunno in tutte le sue facoltà psichiche, morali, intellettuali e fisiche. È doveroso aggiungere che quella premessa risale addirittura al 1936 (per la parte riservata alle scuole elementari) anno in cui fu attuata la riforma dei programmi del 1915 approvata, appunto, dal Consiglio di Stato il 22 settembre 1936; e che tale premessa fu dettata da Giuseppe Lombardo-Radice, l'eminente riformatore italiano che, fin dal 1923, così incaricato dal nostro Governo, aveva intrapreso a percorrere il Canton Ticino, visitando molte scuole elementari e maggiori e suscitando nei maestri fervore di innovazione, inducendoli «a rinnovare continuamente la propria cultura, attingendo non a manuali ma alle vive fonti della cultura del popolo» in modo da trasformare la loro scuola in una comunità operosa, pensosa e ansiosa di apprendere attraverso l'osservazione, la ricerca, la conoscenza e l'interpretazione critica di quanto è indispensabile per poi camminare sicuri sulle vie non sempre facili della vita.

Cleto Pellanda

(continua a pagina 24)

Aderenza di Montale

Il Premio Nobel 1975 per la letteratura è stato assegnato all'insigne poeta italiano Eugenio Montale. «Scuola ticinese» ha chiesto a Giorgio Orelli questo articolo.

Nell'ormai celebre «intervista immaginaria» (*Intenzioni*) pubblicata nel primo numero (gennaio 1946) della rivista di Flora La rassegna d'Italia, tra le non poche utili informazioni date da Montale troviamo questa, senza dubbio preziosa: «(...) Ubbidii a un bisogno di espressione musicale. Volevo che la mia parola fosse più aderente di quella degli altri poeti che avevo conosciuto. Più aderente a che? Mi pareva di vivere sotto a una campana di vetro, eppure sentivo di essere vicino a qualcosa di essenziale. Un velo sottile, un filo appena mi separava dal quid definitivo. L'espressione assoluta sarebbe stata la rottura di quel velo, di quel filo: un'esplosione, la fine dell'inganno del mondo come rappresentazione. Ma questo era un limite irraggiungibile. E la mia volontà di aderenza restava musicale, istintiva, non programmatica. All'eloquenza della nostra vecchia lingua volevo torcere il collo, magari a rischio di una controeloquenza». C'è quel che basta per avviare un discorso non troppo approssimativo sulla poesia di Montale, coll'occhio soprattutto al suo primo, già maturo, libro, *Ossi di seppia*.

Non è certo lampante che cosa intendesse Montale con «bisogno di espressione musicale», se anche dobbiamo pensare che si tratta di un'analogia tra l'universo poetico e l'universo dei suoni «in cui si muove il pensiero musicale», per dire con Valéry. E come mai la «volontà di aderenza» restava

«musicale, istintiva, non programmatica»? Penso comunque che siffatte affermazioni a posteriori (lo dice il poeta stesso) meritino qualche osservazione, non foss'altro perché la nozione di «musica», «musicalità», riferita al discorso poetico si presta a malintesi anche grossolani.

Se Montale esclude dagli *Ossi* poesie giovanili (non poi tanto) come *Contrabbasso*, *Flauti-fagotti*, *Ottoni* (ognuno vede che già i titoli vanno tutti nella stessa direzione), accogliendo della serie (*Accordi*) il solo *Corno inglese*, è certo perché si rendeva conto che la ricerca di «musicalità» non solo, o non tanto, vi s'appagava, quanto vi appariva scoperta, recante con sé debiti scoperti verso i poeti più «conosciuti», Pascoli e D'Annunzio (senza dimenticare Gozzano).

A guardar bene (si vedano soprattutto le osservazioni di P.V. Mengaldo nel volume, or ora apparso, *La tradizione del Novecento*) anche *Corno inglese* è tutto traversato da influssi pascoliani e dannunziani. Basti pensare, come ho già detto nella mia lettura dell'«upupa», al distico *nell'ora che lenta s'annerà / suonasse te pure stasera...*, due novenari tipicamente pascoliani, che la rima baciata rende anche più cantilenati.

La miglior poesia di Montale, come ogni altra poesia eccellente, non cede a nessuna sollecitazione propriamente musicale, bensì tende a quella coincidenza, o identità, o



consostanzialità di significante e significato per la quale — giova ribadirlo — attraverso Montale, o con la sua mediazione, noi leggiamo un certo Dante molto oggettivo, a volte quasi allucinante nella restituzione della «realtà».

Ha detto, mi pare, Jakobson che nella poesia il suono è come un'eco del senso. Così va bene. La poesia non è né nel significante né nel significato, ma nella *relazione* tra significante e significato, tra suono e senso. Sembra che i poeti nei loro prodotti migliori l'abbiano capito, per così dire, da sempre (penso adesso, soprattutto, a Mallarmé, a Valéry).

Occorre rammentare che Montale torse il collo all'eloquenza senza fretta, pian piano, serbandosi a livello lessicale una lunga fedeltà ai poeti «conosciuti»? e che la «controeloquenza» luccica per entro la sua opera dal principio alla fine?

Nessuna vera e propria aderenza è possibile fuori della «reale consistenza-esistenza dell'io» nell'«esperienza verbale» (Agosti 1973). Detto alla maniera di Foucault, si tratta di accertare quali rapporti stringe il linguaggio montaliano con l'essere.

Nessun *morso segreto* sembra informare di sé questi versi di *Ottoni*: *Stamane, mia giovinezza, / una fanfara in te squilla, / voce di bronzo che immilla / l'eco, o disperde la brezza*. Non sto insinuando che meritano il Premio Ignobel. Ben dice il Forti che ivi «la poesia resa fluente dal giuoco frequente di rime (...) alternate si risolve ancora in spettacolo esteriore». In questi versi sarà soprattutto la rima *squilla-immilla* a indicare la «natura» della ricerca montaliana nel suo primo momento, ricerca impressionistico-musicale, molto legata alle esperienze di Pascoli e D'Annunzio, non sempre a danno della referenzialità.

Prima di brevemente contemplare un «osso» di Montale quando si desta Montale, per chiudere con un confronto l'accenno alla differenza tra «musicalità» (esteriore) e «musica» necessaria dell'anima infusa alla parola insostituibile, propongo di considerare, da un lato, il D'Annunzio de *L'onda* (poniamo: *spumeggia, biancheggia,*



«Montale, frequentatore parco ma fedele di Lugano, vi si recò per una lettura dei suoi versi nel 1947, e nell'occasione gli amici gli fecero un poco di festa. Qui è ritratto dall'obiettivo di Vicari, in Viale Cattaneo. Da sinistra si notano: Pietro Salati, Renato Regli, Pino Bernasconi, Montale, Gerti, cui il poeta aveva dedicato una poesia tra le più belle («Il carnevale di Gerti»), e Giorgio Orelli.» (Da: «Il Cantonetto», a. XIV, 1967, pag. 14).

oppure **Di spruzzi, di sprazzi**), e, dall'altro, per stare con la **Z**, questo Montale de **L'anguilla**: «(...) finché un giorno / una luce scoccata dai castagni / ne accende il guizzo in **pozze** d'acquamorta». Bastano quattro **Z**: D'Annunzio descrive da buon orgiasta di sensazioni, Montale dà nel metafisico, rendendo al contempo con le sue **Z**, iconicamente, l'improvviso trambusto d'anguilla in un botro d'infanzia (indimenticabile). È soltanto un confronto per uso empirico, so bene che c'è un altro D'Annunzio, di qua, o di là dal «pezzo» di vittuosismo, da «bravo poeta italiano», come dice sorridendo inequivocabilmente Aldo Rossi.

Ed ecco un «osso» indubbiamente convincente:

- 1 Arremba su la strinata proda
- 2 le navi di cartone, e dormi,
- 3 fanciulletto padrone: che non oda
- 4 tu i malevoli spiriti che veleggiano a stormi.

- 5 Nel chiuso dell'ortino svolacchia il gufo
- 6 e i fumacchi dei tetti sono pési.
- 7 L'attimo che rovina l'opera lenta di mesi
- 8 giunge: ora incrina segreto, ora divelge in un buffo.

- 9 Viene lo spacco; forse senza strepito.
- 10 Chi ha edificato sente la sua condanna.
- 11 È l'ora che si salva solo la barca in panna.
- 12 Amarra la tua flotta tra le siepi.

Il metro è irregolare, ma quasi tutto può ricondursi alla metrica tradizionale. Riconosciamo infatti (vedendo dialefe tra **segreto** e **ora 8** e in **Chi ha edificato 10**): quattro endecasillabi equidistanti (3, 6, 9, 12), di cui 9 sdrucchiolo e 12 sono nella stessa quartina; un decasillabo irregolare, con accenti di 2a, 7a e 9a (1); un novenario, di quelli che tendono all'endecasillabo (2); tre martelliani o doppi settenari, come se ne trovano molti in Montale (4, 10, 11); un dodecassillabo irregolare, settenario + quinario (5); un pentametro, settenario + ottonario (7); un esametro di due ottonari (8).

La presenza di quattro endecasillabi così distribuiti nel breve componimento è fattore importante nella costruzione del discorso: fattore propriamente ritmico, «costruttivo» nel senso ben noto dopo gli studi illuminanti di Tynjanov e Brik.

La prima strofa ha rime regolari **abab**; la seconda, rima interna e all'esterno un'assonanza-consonanza; la terza, pure rima interna, e all'esterno un inusitato concorso di rima ipermetra preceduta da metatesi (**strepito - tra le siepi**).

Dentro al componimento non si fatica poi a cogliere altre relazioni indubitabilmente reciproche: la rima simmetrica, che evidenzia il fatto ritmico, **cartone: padrone**; il concorso **do-od** in **dormi-oda**, in una quartina dove la dentalità sonora finisce per cedere a quella sorda (**stormi**); il rimescolamento **proda-padrone**: l'assonanza **ortino-rovina**, che inforca chiasticamente **svolacchia-fumacchi**, così evidente, mentre **tetti** rimena **fanciulletto** e si collega a **attimo** e all'ultimo lessema con dentali sorde geminate, **flotta**. Né dimentico la parte della /u/ tonica (quasi un'ulteriore chiusura della /o/ stretta di **cartone: padrone**) in **chiuso, gufo** (nello stesso v. 5) e, attraverso **fumacchi** (la cui /u/ sarà in tempo debole, dunque, solo fino a un certo punto), **giunge, buffo** (nello stesso v. 8); la rima **rovina: incrina**, felicemente non parallela;

a distanza notevole l'assonanza **svolacchia-spacco, lenta-sente**.

Forse meno cospicuamente si può inoltre discernere: l'energia recata dall'allitterazione di vibrante /r/ in 1; il rintocco dentale che da **tu**, attraverso **spiriti**, ritroviamo in **stormi**; per parallelismo di /i/ toniche e ulteriore concorso fonemico, **spiriti-ortino**, giusto nel passaggio dalla prima alla seconda quartina; la non trascurabile azione, o attività (direbbe Agosti), della fricativa (anzitutto, s'è visto, **gufo-buffo**, ma poi anche **svolacchia, dov'è sonora, divelge**, e con netto aumento **fumacchi**); l'incontro di occlusive in **spacco-strepito**, che ci riporta celeberrimi luoghi della **Commedia**; l'isosillabismo, efficacissimo, **salva-barca-panna**; la forte tensione delle doppie /n/ nella rima **condanna: panna**; la solidarietà fonica di **la barca - Amarra**.

Per finire, ad **Arremba** risponde molto felicemente, quasi saldando circolarmente, **Amarra**.

A livello lessicale ci balzano incontro alcune parole che, mentre documentano la fedeltà di Montale ai «poeti conosciuti» (fedeltà molto relativa, come ormai tutti sanno), non si può negare che assumono un ruolo semanticamente ricco, generando con la loro particolare struttura morfofonematica (in stretta connessione — si badi bene! — col ritmo) una tensione che non è soltanto vagamente suggestiva o pittorica, bensì profondamente drammatica, onde io parlo volentieri dell'ozono di Montale, del suo intenso odore di tempesta (e a questo Montale che vive come tra lampi, talvolta davvero, per usare una sua espressione, a pezzi, spesso mi accade di affiancare quel certo Shakespeare, quel certo Tasso). Romano Brogginì sembra dirci: state attenti, le parole che a voi sembrano auliche, rancide insomma, sono «voci liguri sotto aspetto italiano»: «**arrembá** accostare, **striná** bruciare, **proda** riva (non prua)». Così sarà, ma non basta. Indubbia è la memorazione di luoghi dannunziani e pascoliani. Rammento almeno l'uso pascoliano di «strinare» in **Bellis perennis (Nuovi poemetti II)**: **È il verno, e tutti i fiori arse la brina / nei prati e tutte strinò l'erbe il gelo**.

I malevoli spiriti, sintagma inscritto in un verso così funzionalmente (e, sì, dannunzianamente) eccitato da tre proparossitoni, in fin del conto riassume tutto uno stuolo di potenze, nunzi, indizi avversi, emanazioni del brutto poter, per ricordare Leopardi. **Veleggiano** riporta, attraverso D'Annunzio (poniamo **Maia 4897**), a Foscolo (**Sepolcri 202**); ma in Montale ha tutt'altra funzionalità, e, per dire in breve, può ben collegarsi e spiegarsi coi goethiani **Kinderschauer** custoditi lungamente in petto.

Da «volare» a «svolacchiare» si arriva attraverso «svolare» (per es. di Sereni che traduce Char) e «svolazzare» (per es. di Parini nella preromantica **Notte**). **Svolacchia** (non soffia, il gufo) è evidentemente carico di quel potenziale suggestivo, fonosimbolico, che caratterizza la poesia di Montale (ma, di nuovo, non si dimentichi Pascoli).

Fumacchi, dice Brogginì, va ricondotto al genovese **fúmmasci** pl. (= vapori), così come **buffo** (= boff), che sembra di casa nostra. Ritroviamo un bel fumacchio montaliano in un avvio della **Farfalla di Dinard**, dunque in prosa, ma in una prosa molto



sorvegliata ritmicamente: «Il fumacchio di un treno merci usciva da un profondo oblio scavato tra le rocce.» (p. 29).

Superfluo rammentare ai miei concittadini come **pési** (= pesanti) sia raro, non settenzionale, e preso dalla letteratura. Mentre **divelge** è antiquato e dialettale, e sta per il più diffuso **divelle** (part. pass. «divelto», «divulso»). Se ripenso l'incipit così memorabile de **L'arca (La bufera e altro)**, **La tempesta di primavera ha sconvolto / l'ombrello del salice...**, non posso con un **divelge** che sa tanto di tempesta non ricordare il D'Annunzio di **Terra, vale! (Alcyone)**: **La tempesta ha divelto con furore / i pascoli...**

Tesa fra due imperativi esortativi (rammento Jakobson: «L'orientamento verso il destinatario, cioè la funzione conativa, trova la sua espressione grammaticale più pura nel vocativo e nell'imperativo», cfr. **Saggi di linguistica generale**, Milano 1966, p. 187); indirizzata a un fanciulletto nel quale niente impedisce di ravvisare il poeta nell'età acerba, contemplato come un «altro» felice per inconsapevolezza, o comunque **padrone** (di contro: l'ansia metafisico-esistenziale del poeta, la sua solitudine, il suo timore e tremore): questa è una tipica poesia degli indizi, quindi dell'attesa, che non sempre si stria, come qui, di paura per incumbente, misteriosa minaccia.

Non resta che invitare il lettore a restituire questa lirica all'opera intera del grande poeta genovese, poiché nel **fiore numeroso** meglio s'illuminano parole e sintagmi, ritmi e timbri. Si provi per esempio a collegare una parola come **spacco** al suo campo semantico, e se ne misurerà più profondamente il «peso». Si faccia un altrettale viaggio, poniamo, a livello sintattico, e si vedrà limpidamente la funzionalità della paratassi asindetica della terza strofa, in contrasto con gli enunciati delle altre quartine.

Giorgio Oralli

I ritratti sono tolti da: Annalisa Cirna, «Eugenio Montale, via Bigli, Milano». — Milano, Scheiwiller, 1968.

Analisi della contestazione giovanile

XIV. La nuova teoria della rivoluzione

La nuova progettazione politica

Si è visto, in precedenza, come elementi di provenienza diversa rifuiscano nel marxismo determinandone revisioni più o meno profonde: da un lato l'evoluzione stessa del capitalismo in forme neocapitalistiche contraddice le profezie marxiane e altera il programma rivoluzionario; dall'altro, l'evoluzione tecnologica conduce a nuove forme di disumanità, in un frazionarsi dei rapporti personali che occulta, sotto l'illusione del benessere materiale, il carattere meccanico e insensato dell'esistenza quotidiana¹). Infine, dall'antropologia psicanalitica, viene l'interdizione a concepire la civiltà (in ogni sua forma politica) altrimenti che come repressiva.

La confluenza di questi temi suggerisce alla riflessione politica il progetto di una società profondamente diversa da quella attuale, ma, in fondo, abbastanza lontana anche dal modello socialista. Vale la pena di citare per esteso una precisazione di Marcuse: «Ci imbattiamo qui in una domanda: la liberazione della società della opulenza si identifica con il passaggio dal capitalismo al socialismo? La risposta che suggerisco è: non vi si identifica, se si definisce il socialismo come un semplice sviluppo pianificato delle forze produttive e come una razionalizzazione delle risorse (sebbene questa rimanga la condizione essenziale per ogni tipo di liberazione). Si identifica invece con il passaggio dal capitalismo al socialismo, se per socialismo intendiamo il suo significato di utopia: un socialismo che conduce, tra le altre cose, all'abolizione del lavoro fisico, alla fine della lotta per l'esistenza..., alla liberazione della sensibilità e dei sentimenti umani, non come fatto privato, ma come una forza da impiegare nella trasformazione della vita dell'uomo e del suo ambiente»²).

È difficile trovare una definizione più precisa, anche raccogliendo e sintetizzando le note che sparsamente, nei testi di Marcuse e degli autori della «nuova sinistra»³), accennano all'assetto futuro della ipotetica «società liberata»: si tratterebbe, comunque, di una società di tipo comunista, con una razionale programmazione economica che abolisca lo sfruttamento indiscriminato tanto delle risorse naturali quanto del lavoro umano; con, in più, un apparato tecnologico sviluppato al punto da abolire, o rendere minima, la fatica umana, liberando, nel contempo, l'uomo dal bisogno e dalla schiavitù del lavoro. Ne verrebbe, di rimando, la piena restituzione del tempo all'uomo, che ne userebbe liberamente per esprimersi ed esaltarsi nell'arte, nell'amore, nella fantasia, nel gioco⁴).

Una precisazione mi sembra opportuna: questo abbozzo dell'utopistica società futura è sintetico e scarno non solo per limiti di spazio; è la nuova sinistra stessa che rifiuta di definire ulteriormente la sua utopia, rinviandone la progettazione analitica all'indomani della rivoluzione.

Le nuove forze rivoluzionarie

Scrivendo *Eros e civiltà* (negli anni 1950-51), Marcuse proponeva, in definitiva, l'immagine di una società non repressiva come obiettivo finale del processo di liberazione: ma la fase di transizione dalla società attuale a quella «liberata» non veniva considerata, né si faceva questione dei mezzi atti a determinare il passaggio. Più tardi, nel 1966, dopo aver sviluppato un'analisi approfondita della civiltà industriale e del suo potere di annullare le forze rivoluzionarie⁵), Marcuse aggiungeva all'opera un'importante «Prefazione politica» in cui riconosceva la necessità di una rivoluzione per passare dall'attuale civiltà repressiva ad una civiltà non repressiva; ma aggiungeva anche che nessuna delle forze tradizionalmente rivoluzionarie ha oggi mantenuto il suo potenziale sovversivo⁶). Si poneva, dunque, il problema della identificazione di nuove forze rivoluzionarie: e Marcuse, nello stesso testo, faceva riferimento a tre precise categorie: il proletariato dei paesi sottosviluppati, dove le pesanti eredità del colonialismo perpetuano ancora condizioni di sfruttamento tali da suscitare una volontà rivoluzionaria; gli intellettuali, ai quali Marcuse riconosce la funzione di «preparare» la rivoluzione⁷); gli studenti, infine, nei quali il «rifiuto istintuale» è motivato dall'intollerabilità delle condizioni del sistema: «Sono le loro vite che sono in gioco» — scrive Marcuse — «e se non le loro vite certo la loro salute mentale e la loro possibilità di essere completamente uomini. La loro protesta continuerà, perché è una necessità biologica»⁸). Occorre aggiungere, sulla scorta di due autori francesi⁹), che la spinta rivoluzionaria, negli studenti, è determinata in buona misura anche dalle incertezze circa il proprio avvenire: «La grande maggioranza di coloro che otterranno un diploma universitario... entrerà nella grande massa dei salariati e a questo titolo sarà esposta a tutti i rischi di disoccupazione totale o parziale, e alle diminuzioni di salario che ne derivano. Dopo quattro o otto anni di studi, è un forte motivo di rivolta».

Possiamo dunque assumere queste tre categorie di persone come le nuove forze rivoluzionarie individuate dal pensiero teorico della nuova sinistra. Resta però da determinare come può essere pensata una loro azione rivoluzionaria concordata e comune.

Studenti a Terzo Mondo

Nell'evoluzione delle agitazioni studentesche ha avuto un ruolo determinante un episodio della storia recente: si tratta della guerra nel Vietnam e della protesta che ne seguì e si diffuse rapidamente dagli Stati Uniti alle nazioni europee. Rudi Dutschke, che nel '68 fu il leader della contestazione degli studenti berlinesi, ha espresso la sua importanza scrivendo che questa guerra «ha aperto gli occhi a molti studenti per la prima volta: la loro concezione del rapporto

tra scienza e umanesimo fu incrinata proprio dalla guerra del Vietnam, dovette porsi nuove domande, fu costretta a nuove risposte»¹⁰). In altri termini: l'episodio vietnamita poneva in discussione il senso di una scienza, di una tecnologia e di una cultura che potevano venir impiegate per imprese distruttive. Si poneva così il problema del significato e del valore di scienza e cultura — problema tanto più grave in quanto gli studenti, futuri depositari del patrimonio culturale, vi erano direttamente implicati. Così, in questa prospettiva, la guerra nel Vietnam fu veramente l'elemento catalizzatore delle inquietudini studentesche¹¹); proletariato del Terzo Mondo, intellettuali e studenti costituirono, almeno apparentemente, una forza di opposizione comune. Dalle azioni di guerriglia — non solo del Vietnam, ma dell'America Latina — gli studenti derivarono anche una lezione di tattica rivoluzionaria. Come scrisse Rudi Dutschke, «la risposta di Guevara per l'America Latina era che i rivoluzionari non devono sempre aspettare le condizioni oggettive per la rivoluzione, ma possono creare le condizioni oggettive per la rivoluzione mediante l'attività soggettiva, il focolaio guerrigliero»¹²).

(Continua)

Franco Zambelloni

Note

- 1) Giustamente Ennio CANETTIERI (*Il movimento studentesco negli anni Sessanta*, Messina 1973, p. 11 e sgg.) ricorda tra le matrici culturali della contestazione studentesca anche la sociologia americana e la sua critica della civiltà dei consumi.
- 2) H. MARCUSE, *La liberazione dalla società opulenta, in Dialettica della liberazione*, Torino 1969, p. 185.
- 3) «Nuova Sinistra» è un termine ormai in uso per indicare genericamente quei movimenti di ispirazione marxiana che però si pongono prevalentemente al di fuori dei partiti marxisti «ufficiali». Occorre però riconoscere, con J. HINDELS (*Tutti di sinistra: quale sinistra?*, Bologna 1970, p. 9), che «in realtà ciò che esiste non è 'una' Nuova sinistra, bensì una molteplicità di gruppi, orientamenti, correnti, tendenze, un mosaico variopinto in perenne trasformazione, che si sottrae ad ogni definizione».
- 4) Si veda soprattutto l'opera di H. MARCUSE, *Eros e civiltà*, Torino 1968.
- 5) Cfr. di H. MARCUSE, *L'uomo a una dimensione*, Torino 1967.
- 6) *Eros e civiltà*, cit., p. 36 e sgg.).
- 7) Ivi, pp. 44-45; cfr. anche *Dialettica della liberazione*, cit. p. 189.
- 8) *Eros e civiltà*, cit., p. 45.
- 9) D. BENSARD, H. WEBER, *Mai 1968: una ré-pétition générale*, Paris 1970.
- 10) R. DUTSCHKE, *Le contraddizioni del tardo capitalismo, gli studenti antiautoritari e il loro rapporto col Terzo Mondo*, in *La ribellione degli studenti*, Milano 1968, p. 103.
- 11) Lo riconosce F. CICCHITTO nella introduzione alla traduzione italiana del libro di R. FOS-SAERT, *Dall'utopia al potere*, Firenze 1971, p. 12.
- 12) R. DUTSCHKE, op. cit., p. 101.



Perché una riforma dei programmi delle scuole elementari?

A favore di una riforma dei programmi attualmente vigenti è possibile addurre un certo numero di ragioni interdipendenti, in quanto rilevanti dallo stesso complesso di fenomeni, cioè dall'evoluzione dei modi di vita e delle diverse forme delle attività umane.

Secondo gli esperti dei problemi relativi alle trasformazioni della società, le tendenze che si manifestano attualmente persistiranno e si accentueranno in avvenire, per cui il mondo di domani si preannuncia contraddistinto da grandi cambiamenti a ogni livello, dall'intensificazione dei rapporti sociali, dal lavoro in «équipes», dall'avvento d'una cultura audiovisiva. È probabile che un individuo, nel corso della sua carriera, debba assumere nuovi ruoli nella sua professione e che il tempo disponibile per i suoi interessi culturali e gli hobby aumenti ancora; certamente dovrà possedere una personalità sempre più solida ed equilibrata per non lasciarsi dominare da situazioni conseguenti a una sola apparente forma di civiltà, favorita dalla sempre più accentuata invadenza del progresso tecnologico che tende a spogliare l'individuo della sua umanità, facendone un meccanismo passivo e inerte, dominato dalle sue invenzioni e precluso alla comprensione, alla contemplazione e al godimento degli aspetti e dei valori eterni della vita.

Questa esigenza di adattarsi a nuove forme di vita senza rinunciare alle genuine peculiarità della persona umana, di assumere un atteggiamento critico di fronte a informazioni d'ogni sorta, di affrontare situazioni e risolvere problemi nuovi, determina forzatamente un nuovo indirizzo nel settore educativo. Anche se l'urto maggiore si avverterà a livello degli ulteriori ordini di scuola, la scuola primaria ne è coinvolta ed è chiamata a ridefinire le sue finalità.

L'evoluzione delle diverse discipline scolastiche richiede una nuova valutazione dell'oggetto d'insegnamento.

In primo luogo, in relazione alle nuove finalità che si stanno delineando, occorre procedere a un ripensamento dell'importanza da attribuire alle diverse attività scolastiche. È evidente che si dovrà riservare maggior spazio di quanto sia contemplato nei programmi attuali non alle conoscenze, ma ai procedimenti per acquisirle, alla creatività e all'educazione alla comprensione sociale¹⁾

In secondo luogo, l'aumento notevole delle conoscenze (il cui volume, nel solo settore scientifico, raddoppia attualmente ogni dieci anni) e la concezione interdisciplinare della conoscenza richiedono un rimaneggiamento delle cose da insegnare e una maggiore attenzione per i rapporti tra le diverse materie.

Non si tratta tuttavia di sovraccaricare ulteriormente i programmi, ma di escludere quegli argomenti che l'esperienza ha rileva-

to di poca utilità o che si trovano in disarmonia con le nuove finalità e di inserirne altri più idonei al conseguimento di quest'ultime. Occorrerà inoltre articolare nel programma le diverse conoscenze in modo che gli allievi possano avvertire continuamente i rapporti tra i diversi aspetti della realtà.

Le ricerche psicologiche sulla formazione e lo sviluppo dei concetti fondamentali, nonché gli studi di pedagogia sperimentale e delle altre scienze dell'educazione offrono oggi un insieme di dati che obbligano a rivedere le posizioni relative ai contenuti, ai modi e ai tempi di apprendimento.

D'altro canto, i metodi attivi, basati sulle attività spontanee e sulla vita sociale degli allievi, per poter essere efficaci presuppongono certe condizioni, una delle quali si riferisce a programmi più elastici anche dal punto di vista dell'orario settimanale. L'essenziale è che, dopo un periodo relativamente lungo, gli allievi abbiano accordato ad ogni disciplina il peso corrispondente.

I bisogni, gli interessi, le aspirazioni che polarizzano la curiosità e l'attività del fanciullo moderno sono di parecchio cambiati anche solo a distanza d'un decennio. Il nuovo volto della realtà, molto più ricco di stimoli di ogni sorta, lo apre a problematiche nuove, di cui egli desidera ardentemente trovare la soluzione sui banchi di scuola. Si tratta perciò di ripensare i programmi anche alla luce di questo fatto per accostarsi maggiormente a quanto gli allievi ricevono dall'ambiente esterno (in senso positivo e negativo): ciò contribuirebbe tra l'altro a integrare meglio il mondo della scuola e il mondo della famiglia.

Il problema dei ritardi scolastici è un altro motivo importante per intraprendere una riforma dei programmi. Dalle statistiche più recenti risulta che circa il 15% degli allievi ripetono almeno una classe nel corso dei primi 5 anni di scuola: percentuale preoccupante, la cui responsabilità ricade pure, in parte, sul programma.

Un migliore adeguamento dello stesso alle possibilità reali e alle condizioni del fanciullo è un provvedimento che si impone per contribuire a eliminare la piaga dell'insuccesso scolastico.

Nel sistema attuale d'insegnamento assistiamo a una sovrapposizione di finalità tradizionali e di finalità nuove non ancora bene integrate che, oltre a sovraccaricare eccessivamente i programmi, causano discordanze che si manifestano soprattutto a livello dell'atto educativo. (Non di rado capita di sentire, per esempio, insegnanti impegnati nell'esperienza «matematica moderna» affermare che l'impostazione metodologica da loro adottata in questo settore non ha senso se non viene generalizzata agli altri settori dell'attività scolastica). Le nuove metodologie, come abbiamo accennato più sopra, sono un impulso a rivedere il programma nella sua globalità.

1) Riferiamo, a titolo informativo, la proposta di ripartizione delle attività dell'insegnamento pubblico di domani, formulate dal «Centre d'étude des conséquences générales des grandes techniques nouvelles», 1967.

5% studio della matematica, strumento essenziale per una società che manipola dei simboli,

5% lavoro manuale per imparare a difendersi contro una manipolazione eccessiva di questi simboli,

10% studio del passato nei suoi rapporti con il presente e la sua proiezione nell'avvenire,

15% studio dei valori eterni, artistici in particolare,

15% studio della società, analisi delle sue istituzioni, questioni politiche, economiche e amministrative,

10% studio generale dei principali fenomeni scientifici,

40% «impara e imparare».



Finalità e principi generali della scuola elementare

Rapporto 75.01 dell'Ufficio studi e ricerche
— prof. Renato Traversi.

1. Premessa

Una premessa indispensabile alla riforma dei programmi consiste in un chiarimento pedagogico dei principali problemi riguardanti le finalità, i principi e gli orientamenti della scuola elementare.

Non è sufficiente accontentarsi di formulazioni vaghe e generali, ma è necessario definire in modo esplicito e preciso un certo numero di punti fermi, per avere una base su cui sviluppare in modo armonioso le idee e costruire organicamente.

Con questo lavoro pensiamo di offrire un modesto contributo in questa direzione, avendo cercato di precisare concetti generali, di dissipare alcuni equivoci abbastanza diffusi nella concezione dell'insegnamento, di richiamare idee per parecchi sicuramente molto ovvie ma che la realtà ha dimostrato e continua a dimostrare di non essere tali.

Data la complessità dei problemi, siamo consapevoli che la linea pedagogica che abbiamo cercato di abbozzare a tratti è discontinua o non sufficientemente marcata e probabilmente non sempre segue la direzione migliore. L'importante è che possa costituire una traccia per la riflessione e la discussione da cui dovrebbero scaturire gli elementi indispensabili per renderla più nitida e meglio definita.

2. Finalità generali

La scuola elementare si propone di promuovere la formazione integrale del fanciullo contribuendo a sviluppare in un processo equilibrato e dinamico il corpo, l'intelligenza, la sensibilità, il carattere.

Attualmente, a certi valori come la capacità verbale, la capacità d'astrazione e di memorizzazione viene accordata un'attenzione maggiore che ad altri, altrettanto indispensabili all'equilibrio della personalità, quali ad esempio le capacità e le sensibilità artistiche, le abilità pratiche e organizzative, lo spirito di cooperazione, la creatività. E pertanto i diversi aspetti affettivo, sociale, emotivo, intellettuale, ecc. sono interdipendenti e lo sviluppo di uno di essi influenza ed è influenzato dallo sviluppo degli altri. Basti pensare alle interazioni che esistono tra l'acquisizione del linguaggio e lo sviluppo dell'intelligenza o a quelle ancor più evidenti tra maturazione affettiva e livello intellettuale. Da questo principio fondamentale ne consegue un altro riguardante l'unità del processo educativo, avente notevoli riflessi sulla prassi scolastica. «In realtà l'educazione forma un tutto indissociabile, e non è possibile formare delle personalità autonome nel campo morale se l'individuo è d'altra parte sottoposto a una costrizione intellettuale tale che debba limitarsi a imparare a comando senza scoprire da se stesso la verità; se è passivo intellettualmente non saprà essere libero moral-

mente. Ma reciprocamente, se la sua morale consiste esclusivamente in una sottomissione all'autorità degli adulti e se i soli rapporti sociali che costituiscono la vita della classe sono quelli che legano ogni singolo allievo a un insegnante che detiene tutti i poteri, egli non potrà essere attivo neppure intellettualmente».¹⁾

Sul piano operativo ciò significa che è necessario un coordinamento dei procedimenti utilizzati, i quali devono essere in una relazione armoniosa con gli obiettivi generali dell'educazione.

Il diritto all'educazione che la scuola elementare deve garantire riguarda come prima cosa le condizioni necessarie alla formazione dell'adulto che riunisca in sé i caratteri dello spirito creativo e inventivo, delle capacità d'espressione e di comunicazione, dell'equilibrio affettivo, dell'atteggiamento critico e del più ampio senso di socialità e di umanità.

I fanciulli di oggi saranno gli uomini del 2000, cioè di un mondo le cui forme di vita saranno più che mai diverse da quelle tradizionali. È presumibile che le tendenze che si manifestano attualmente persisteranno e si accentueranno per cui l'esigenza di saper affrontare situazioni e problemi nuovi, di assumere un atteggiamento critico rispetto alle informazioni di ogni sorta, di essere capaci di comunicare e di cooperare con gli altri assumerà proporzioni sempre maggiori. Le generazioni ascendenti dovranno avere una personalità robusta e equilibrata, ricca di una vita interiore che permetta loro di adattarsi ai cambiamenti e di far fronte decisamente a quanto disumanizza e avvilito.

Queste condizioni fondamentali possono essere poste:

— consacrando un'attenzione particolare alla formazione delle capacità strumentali sia sul piano delle forme logiche del pensiero e delle multilaterali forme di espressione, sia su quello etico e sociale;

— impostando il lavoro scolastico in modo da creare un ambiente favorevole allo sviluppo dell'autonomia, del senso di responsabilità e di solidarietà e nel quale ciascuno possa sviluppare un atteggiamento positivo e fiducioso verso la cultura e la vita.

Nell'educazione culturale di base che la scuola elementare deve garantire a tutti gli allievi è possibile distinguere tre aspetti fondamentali:

— un insieme di capacità necessarie per comprendere la vita e il mondo attuali.

Oltre alle tecniche di base concernenti la espressione e la comunicazione (varie forme di linguaggio, lettura, scrittura, far di conto), in questo fascio di abilità strumentali vanno incluse le capacità di analisi e di sintesi e di organizzazione dell'esperienza, come pure le capacità d'inventiva, di valutazione critica, di autonomia;

— un insieme di atteggiamenti che sorreggano queste abilità e ne garantiscano continuità e sviluppo.

Intendiamo per esempio una disposizione interiore favorevole alla ricerca, una certa



Fanciullo - Bruno Morenzoni, incisione 1965.

passione per la verità e la conoscenza scientifica, la sensibilità verso la bellezza della natura, di una pittura o di un brano musicale, l'interesse e il gusto di conoscere. È facile immaginare che senza questa sfera di atteggiamenti a poco varrebbe l'acquisizione di capacità (es. non è sufficiente insegnare a leggere agli alunni: questa abilità deve essere accompagnata da una disposizione favorevole alla lettura che perduri anche dopo la scuola);

— un sostrato organico di conoscenze essenziali.

Pur ammettendo che il posto prioritario spetti alla cultura formativa, le tecniche di base, le capacità mentali e gli atteggiamenti non si acquisiscono operando nel vuoto, ma in relazione ai contenuti culturali, cioè alle conoscenze, senza le quali non è possibile comprendere la realtà. Queste conoscenze devono essere organiche, cioè legate tra di loro da rapporti di interdipendenza e inserite in sistemi che le rendano significative.

3. La scuola, il fanciullo, l'ambiente

Nella situazione attuale non è ancora del tutto scomparsa la concezione dualistica dell'infanzia, cioè la tendenza a scindere in due la vita del fanciullo: ragazzo in casa, sulla strada, con i suoi giochi e i suoi interessi; scolaro con le lezioni da imparare, le note e i quaderni. Come se le attività extrascolastiche non avessero nessuna influenza sull'esito scolastico dei fanciulli e tutta la loro vita non risultasse arricchita da quanto viene fatto a scuola.

Introducendo un cambiamento nella scuola elementare si dovrà cercare di utilizzare maggiormente gli interessi, i problemi che gli alunni attingono dall'ambiente per rendere più vive e significative le attività scolastiche e, reciprocamente, di impostare queste ultime in modo che dalle esperienze compiute fuori della scuola possano trarne un arricchimento.

Oggi, per esempio, attraverso i moderni mezzi d'informazione, gli allievi hanno la



Scuole di Bellinzona - Archivio della «Rivista di Bellinzona».

possibilità di accedere a una quantità di notizie e di idee relative ai vari campi dell'esperienza, molto più allettanti di quelle offerte loro dalla scuola. Come può competere una lezione sulla pernice o sul gallo cedrone svolta da un maestro pur dotato di buone attitudini con un documentario televisivo sulla vita degli uccelli di montagna, magari a colori, preparato da un gruppo di specialisti?

Risulta perciò chiaro che il problema principale non consiste tanto nell'assicurare agli alunni una certa quantità di dati conoscitivi, ma piuttosto nell'insegnare loro a ordinare, organizzare, completare e selezionare secondo certi criteri i dati delle esperienze, a fare capire perché un servizio in cui vengono presentati, per esempio, la vita e i costumi dei Nambikwara sia da preferire a una trasmissione di poco conto.

Per sintetizzare in una frase l'atteggiamento della scuola nei confronti dell'ambiente, possiamo dire che essa deve svolgere una funzione regolatrice degli stimoli (positivi e negativi) provenienti dall'ambiente e intraprendere con esso una relazione dialettica. Per rapporto poi alle diversità ambientali da cui provengono gli allievi, la scuola deve assumere una funzione di democratizzazione, provvedendo a neutralizzare le insufficienze legate alle caratteristiche dell'ambiente, suscettibili di condizionare seriamente un normale sviluppo delle attività scolastiche.

Parallelamente a quest'opera uguagliatrice, la scuola deve poi assumere una funzione di decondizionamento, liberando i fanciulli da certe abitudini, tendenze e idee pregiudizievole a un normale sviluppo e le cui manifestazioni sono inconciliabili con le esigenze della vita associata.

Superfluo dire che questi obiettivi non possono essere disgiunti da uno sforzo per promuovere la partecipazione dei genitori alla vita scolastica; anzi si tratta d'una condizione necessaria per il loro conseguimento. Infine la scuola deve svolgere un altro compito fondamentale verso il fanciullo per rapporto all'ambiente: farglielo conoscere nei suoi molteplici aspetti (naturale, fisico, sociale, umano, ecc.), in modo che tutti possano acquisirne una consapevolezza cri-

tica, condizione indispensabile per l'iniziativa, condizione indispensabile per l'iniziativa volta a trasformarlo.

Alcuni dati relativi alla provenienza socio-culturale e geografica degli allievi e al tasso di frequenza alla scuola materna.

Dal censimento scolastico 1973/74²) rileviamo i dati seguenti che illustrano la suddivisione percentuale della popolazione scolastica delle scuole elementari, secondo le categorie sociali alle quali appartengono i genitori degli allievi:

operai qualificati:	16%
operai e impiegati delle professioni qualificate:	35%
quadri intermedi del settore secondario, artigiani e contadini in proprio:	21%
quadri intermedi del settore terziario, commercianti in proprio:	14%
Tecnici, docenti primari:	7%
liberi professionisti, dirigenti industriali e commerciali:	5%
non classificabili (pensionati, invalidi, ecc.):	2%

Più della metà degli allievi della scuola elementare appartiene a un ambiente sociale di tipo operaio-impiegatizio; abbastanza esigua la percentuale proveniente dalla classe dirigenziale; di una certa consistenza quella commerciale e artigianale.

Va pure rilevato, per le incidenze sul piano dell'adattamento al sistema scolastico e culturale del nostro paese, che il 36% della popolazione scolastica delle scuole elementari è costituito da stranieri, di cui il 23% di dimoranti. La maggioranza degli stranieri è composta da operai.

Per quanto riguarda la distribuzione degli allievi secondo le zone geografiche la situazione si presenta così:

zona urbana:	39%
zona semiurbana:	25%
zona di pianura:	21%
zona di montagna:	15%

Dato che l'educazione prescolastica esercita un ruolo notevolissimo nell'opera di democratizzazione riportiamo pure le percentuali di bambini che frequentano la scuola materna secondo le classi di età:

bambini di 3 anni:	28%
bambini di 4 anni:	77%
bambini di 5 anni:	90%

Effetti degli ambienti meno favoriti

Tutti gli autori sembrano d'accordo nel ritenere che le principali difficoltà che incontrano gli allievi degli ambienti socialmente meno favoriti si riferiscono al linguaggio, alla socialità, alla povertà di stimoli e di aspirazioni culturali.

Il vocabolario di questi allievi, d'abitudine, è povero e ridotta è pure la loro capacità di accrescerlo e di utilizzare strutture linguistiche un poco elaborate.

Parecchie delle parole che imparano a scuola vengono presto dimenticate non avendo la possibilità di usarle nel loro ambiente. Quasi sempre la lingua che adoperano è il dialetto per cui la lingua della scuola non corrisponde a quella materna ma costituisce in un certo senso quasi una prima lingua straniera.

D'altra parte, spesso gli allievi delle zone rurali, vivendo in ambienti meno complessi, con pochi contatti di massa, sul piano della

socievolezza possono presentare forme di ansia e di timidezza eccessive. Questo capita anche nei centri, soprattutto ai figli di immigrati che si sentono estranei e hanno difficoltà di inserimento.

In terzo luogo questi allievi crescono in un ambiente che, in genere, non tiene molto in considerazione i valori intellettuali o che, per lo meno, coltiva valori culturali diversi da quelli predominanti nella scuola.

In tanti casi vengono loro a mancare quelle motivazione e quegli stimoli tanto preziosi per l'apprendimento; i loro successi non sempre vengono apprezzati e pure limitato è l'aiuto dei genitori nel lavoro scolastico, i quali manifestano interesse solo quando sorgono le prime difficoltà (voti negativi, ecc.).

L'accenno a questi ostacoli legati singolarmente agli ambienti meno favoriti non deve far credere che gli allievi che possono fruire d'uno spazio e d'una prospettiva culturale più ampi siano esenti da problemi. «Se essi dispongono di vantaggi considerevoli, possono essere vittime di deformazioni che si traducono in un certo diletantismo del pensiero, nell'abitudine a una gratuità che fa loro perdere il contatto con la realtà, in una retorica che si sostituisce all'azione»³.

Sul piano poi della stabilità affettiva esistono problemi sia per gli uni che per gli altri. Anzi, di fronte all'insuccesso scolastico gli allievi di estrazione sociale superiore stentano di più a riprendersi, in relazione al loro livello di aspirazione più elevato.

4. La scuola come centro di vita comunitaria

Nell'ambiente scolastico gli alunni devono poter fruire d'un'atmosfera serena ed aperta, corrispondente ai loro bisogni di espressione, di sicurezza e di affetto. Ciascuno deve potersi sentire valorizzato per le sue qualità e, a questo scopo, di grande aiuto è la situazione pedagogica offerta dal lavoro di gruppo, dove tutti possono comprendere il contributo complementare delle varie attitudini particolari.

La disciplina come pure i valori etici della lealtà, della sincerità nei propri confronti e negli altri, lo spirito di solidarietà e di dedizione non possono essere insegnati o risultare da una costrizione, ma emergere progressivamente dalle esperienze vissute, come esigenze della vita comunitaria; gli allievi devono avvertirne la necessità con la stessa convinzione con la quale avvertono la necessità delle norme che regolano il pensiero logico.

È risaputo che il rapporto che intercorre tra insegnante e allievi esercita un'influenza notevole sullo sviluppo degli allievi. Ci pare perciò opportuno analizzare, nella misura consentita dall'economia del discorso, le tre forme principali che la relazione maestro-allievi può assumere.

a. Rapporto autoritario

È fondato sul binomio autorità obbedienza e ricorre prevalentemente a procedimenti ricettivi imperniati sulla trasmissione del sapere da parte del maestro.

L'autonomia degli allievi nell'agire e anche nel pensare è assai ridotta e tutta la classe è orientata verso l'insegnante che detiene tutto il potere. È un rapporto che favorisce la passività, il conformismo, lo spirito remis-

sivo, invece di preparare a vivere responsabilmente in un mondo in rapida evoluzione. Questo atteggiamento autoritario dell'insegnante si ripercuote anche sul piano dei rapporti sociali dagli allievi stessi, non favorendo di certo il senso sociale ma sviluppando un'emulazione spinta all'eccesso e sentimenti di diffidenza.

b. Rapporto antiautoritario

A differenza del caso precedente, l'atteggiamento antiautoritario conferisce agli allievi una grandissima libertà d'azione, essendo fondato su una fiducia illimitata nello sviluppo spontaneo del fanciullo. Sotto l'influsso di teorie psicoanalitiche, per evitare frustrazioni e inibizioni, l'intervento del maestro è limitato al minimo indispensabile: può fornire chiarimenti, formulare sintesi quando gli allievi glielo chiedono, impedire che si facciano male ma, per il resto, rinuncia ad ogni forma di autorità e di guida. Egli è uno tra i tanti che costituiscono la classe e la relazione che intercorre tra i suoi allievi e lui è un vero «rapporto di parità».

Secondo i sostenitori di questa concezione (le cui forme più recenti sono la pedagogia non direttiva e la pedagogia istituzionale), la classe si organizza da sé; attraverso i rapporti sociali nascono i veri interessi per il lavoro, le norme; i fanciulli imparano in un modo spontaneo, in un clima privo di sanzioni, di ansie e di inibizioni.

Questa concezione antiautoritaria che, dal punto di vista teorico, potrebbe anche avere certi vantaggi (effetti terapeutici, per es.), sul piano della prassi incontra seri pericoli: ritorno all'autoritarismo (da parte del maestro o di un allievo che sostituisce a modo suo l'insufficienza del maestro) o scivolamento verso l'anarchia (la classe diventa caotica e ogni condizione di apprendimento è compromessa).

c. Rapporto democratico

Si tratta d'un rapporto flessibile, socialmente aperto, espressione di sicurezza e di equilibrio interiore, in cui vengono prese le dovute distanze sia dal «maestro autoritario» che dal «maestro compagno». La classe non è abbandonata a se stessa né viene

assoggettata supinamente all'autorità dell'insegnante.

Gli allievi partecipano alla costruzione del sapere e delle loro abilità attraverso l'attività e la ricerca. L'insegnante, agente catalizzatore, coordina, riattiva e utilizza la sua maggiore esperienza per creare, partendo dall'esperienza infantile, le condizioni favorevoli per la loro formazione. Intrattiene con la classe un dialogo aperto, incrementa gli scambi di idee tra allievo e allievo e lo spirito di cooperazione, lavora, ricerca assieme con loro, li aiuta a cercare quegli elementi indispensabili che da soli non saprebbero procurarsi; non esita di intervenire con fermezza, quando è necessario.

«Plastica e suggestionabile, la libertà del fanciullo è lesa e gettata alla ventura, se essa non è aiutata e guidata. Un'educazione che desse al fanciullo la libertà d'acquisire informazioni su ciò di cui egli non sa di ignorare, che si contentasse di contemplare lo sviluppo degli istinti del fanciullo e che facesse del maestro un assistente docile e superfluo, sarebbe semplicemente la bancarotta dell'educazione e della responsabilità degli adulti verso la gioventù. Il diritto del fanciullo a essere educato richiede che l'educatore abbia su di lui un'autorità morale e questa autorità non è altro che il dovere dell'adulto verso la libertà del fanciullo».

Evidentemente la realtà della classe è assai complessa, per cui è difficile ritrovarla nella loro forma pura l'uno o l'altro dei tre tipi di rapporto maestro-allievi che abbiamo cercato di caratterizzare e corrispondenti a una tipologia di base.

Sempre in relazione ai compiti dell'insegnante, occorre sottolineare l'importanza della coerenza tra il suo comportamento, il suo modo di essere e i valori cui mira il suo lavoro educativo.

La vita della classe si realizza pienamente soltanto quando esiste un atteggiamento di apertura verso le altre classi della sede scolastica, le altre scuole e il mondo esterno.

L'organizzazione di gruppi di dimensioni superiori a quella di una classe (per conferenze, film, ecc.), la corrispondenza interscolastica, le giornate di «porta aperta», le escursioni e le visite, ecc. sono tutte attività che favoriscono o ravvivano interazioni molto ricche.

Nelle scuole dove operano più docenti, anche senza pretendere forme vere e proprie di team-teaching, è necessario migliorare i rapporti di cooperazione. Per esempio sarebbe auspicabile che l'insegnante particolarmente dotato, poniamo, in scienze si mettesse a disposizione degli altri maestri e degli allievi delle altre classi per fornire eventuali spiegazioni, chiarire certi dubbi, ecc.

La stessa cosa si potrebbe concepire per tutte le altre materie e sarebbe un modo eccellente per sfruttare il talento personale degli insegnanti, con grande beneficio per alunni e maestri.

5. Alcuni aspetti metodologici fondamentali

Il problema metodologico consiste nel definire i procedimenti atti a promuovere gli obiettivi dell'insegnamento.

Se è vero che da un lato ogni insegnante deve cercare la sua strada, le sue tecniche in

funzione di vari fattori (caratteristiche personali, degli allievi, dell'ambiente socio-culturale, ecc.), è altrettanto vero che non può affidarsi al caso o alle ispirazioni personali, in quanto gli obiettivi dell'insegnamento non si conseguono per mezzo di attività disarticolate qualsiasi, ma mediante processi organici, caratterizzati da una struttura operativa coerente con la natura psicologica dei fanciulli e i fini perseguiti. In altre parole il «cosa» insegnare è inseparabile dal «come» insegnare; i risultati dipendono cioè in gran misura dal modo con il quale vengono costruite le operazioni che consentono di conseguirli.

In più, anche se diversa per certi aspetti è la didattica delle singole discipline, una coordinazione metodologica di base è necessaria se si vuole evitare di distruggere in un campo quanto si cerca di costruire con tanto impegno in un altro.

In questo paragrafo cercheremo di definire un certo numero di principi o di linee direttrici che, pur senza esaurire la complessità del problema, presentano il vantaggio di orientare l'attività pedagogica e di mettere in evidenza gli aspetti più importanti sui quali conviene prestare attenzione.

Accentuazione degli aspetti operativi nell'apprendimento

Si può essere concordi nel ritenere che gli allievi imparano meglio attraverso procedimenti che lasciano loro ampio spazio all'attività, anziché fondati esclusivamente su fattori ricettivi. Inoltre, potendo essere attivi, discutere, riflettere essi imparano ad avvertire un senso di soddisfazione legato a quello che fanno. Ciò è di grande importanza per sviluppare una disposizione positiva e fiduciosa verso lo studio e per prevenire atteggiamenti negativi. In più è anche probabile che ciò che acquisiscono lo dimentichino meno facilmente o che siano eventualmente in grado di ricostruirlo, avendo partecipato attivamente all'elaborazione delle loro conoscenze.

Oggi si parla molto di apprendimento attraverso la scoperta individuale o di piccoli gruppi di allievi. È senz'altro un procedimento interessante, ma occorre rendersi conto che per scoprire per esempio qualche regola matematica, qualche principio o proprietà scientifica è necessario che gli allievi possano agire su situazioni che li sollecitino alla riflessione, alla formulazione e al controllo delle ipotesi, e strutturate in modo tale da rendere possibili tali scoperte.

D'altra parte nel dirigere le discussioni, l'insegnante deve avere cura di lasciare al dialogo un certo respiro, evitando di canalizzare il discorso in misura troppo grande ponendo domande che consentono di dare un'unica risposta valida, quella che lui attende. È opportuno offrire la possibilità di una maggiore iniziativa e di compiere una scelta ponendo domande aperte per le quali è possibile dare più d'una risposta corretta.

Nel corso di una giornata scolastica si alternano forme e livelli di partecipazione assai diversi. Per esempio, ad attività completamente libere e spontanee succedono attività più strutturate in relazione alle esigenze di una determinata disciplina di studio; ci sono poi momenti in cui il livello di partecipazione è molto elevato, altri dove lo è meno e altri ancora nei quali il livello di partecipazione è minimo, come nelle esercitazioni

Scuole di Lodrino - Foto Guido Bagutti, Gnoasca.



per acquisire scioltezza e rapidità in una tecnica, per esempio.

L'insegnante deve avere cura di creare le condizioni favorevoli per permettere alle potenzialità creative presenti in ogni allievo di manifestarsi nella loro pienezza. Porsi il problema della creatività in termini educativi non significa però «cullarsi in uno spontaneismo sterile e presuntuoso dove anche l'assurdo acquista senso e la stravaganza ha pieno diritto di cittadinanza».5)

La creatività, soprattutto nel suo aspetto logico-scientifico, presuppone un pensiero divergente, cioè atteggiato a supporre una grande varietà di soluzioni, ma non dispersivo, in cui le idee vanno di qua e di là alla cieca.

La ristrutturazione originale dei dati della esperienza che caratterizza l'atto creativo è il risultato di momenti di intuizione, di grande immaginazione, di attività inconse ma anche di riflessione disciplinata.

Problematizzare l'esperienza vissuta per rendere significativo l'apprendimento

Affinché gli allievi siano ben disposti ad imparare e attivi è necessario che essi possano vedere in quello che fanno un significato legato alle loro esperienze di vita reale e non soltanto il compito scolastico da svolgere perché obbligati.

È perciò di capitale importanza che nell'organizzazione del lavoro scolastico i contenuti e le attività corrispondano alle loro capacità di astrazione e ai loro interessi e i nuovi argomenti abbiano qualche riferimento con quanto gli alunni già conoscono; soltanto in questo modo il risultato delle nuove esperienze costituisce un arricchimento e un'espansione organica di quelle precedenti.

L'interesse e l'attività non si suscitano presentando loro un sapere prefabbricato, una serie di risposte bell'e fatte a problemi non ancora sorti nella loro mente, ma facendo sorgere in essi il senso del problema, sollecitandoli alla riflessione e a chiedersi il perché dei fenomeni che l'ambiente nella varietà e nella ricchezza dei suoi aspetti propone loro quotidianamente. Si tratta cioè di problematizzare le esperienze vissute in modo che dall'incontro con il problema scaturiscano le energie indispensabili per cogliere le connessioni, scoprire le interdipendenze e le idee unificatrici necessarie per rendere significative le loro esperienze. Si è accennato alla necessità di tener conto degli interessi dei fanciulli e in relazione a ciò le attività di tipo ludico devono trovare un posto di riguardo nelle prime classi in particolare ma anche negli anni successivi. Occorre però dire che non tutti gli interessi possono essere messi sullo stesso piano: un interesse, poniamo, per la musica di Vivaldi o per gli effetti dell'inquinamento è culturalmente molto più valido di un interesse per Claudio Villa o per il campionato di disco su ghiaccio. Inoltre ci sono interessi che conducono ben presto a via senza sbocco e si esauriscono facilmente e interessi invece che possono garantire una continuità e una fecondità maggiori. È chiaro perciò che non ogni interesse costituisce un valido punto di partenza, e che il risultato dipenderà molto dalle possibilità che l'argomento scelto offre per suscitare

nuovi interessi e soddisfare le esigenze di un sapere organico.

«La maggior maturità dell'esperienza che dovrebbe possedere l'adulto in quanto educatore lo mette in grado di valutare ogni esperienza del giovane da un punto di vista in cui non può porsi chi ha meno matura esperienza. Tocca allora all'educatore rendersi conto in quale direzione si muove un'esperienza. A che gli serve di essere più maturo se invece di adoperare il suo maggior discernimento per aiutare l'immaturo lo sciupa?»6)

Ricerca dell'organicità dell'insegnamento

Il problema dell'organicità dell'insegnamento, cioè di stabilire un collegamento tra le varie conoscenze e di organizzarle attorno a certe idee unificatrici, è uno dei più complessi e difficili.

Parecchi hanno pensato di risolverlo inserendo in un qualsiasi lavoro (es. il bosco, i mezzi di comunicazione, ecc.) la grammatica, l'ortografia, il lavoro manuale, magari qualche problema di matematica, ecc., facendo cioè convergere attorno al medesimo argomento tutte le materie scolastiche. Ora, a nostro modo di vedere, questo procedimento non conduce alla vera organicità del sapere. L'organicità implica sì confluenza e interazione di nozioni e di discipline diverse, ma nella misura in cui esse sono necessarie o offrono un contributo essenziale a chiarire o ad arricchire sostanzialmente il problema che è alla base del lavoro degli allievi.

Così, ad esempio, se una classe o un gruppo di alunni sta svolgendo uno studio sulle condizioni ottimali per far crescere una pianta, è chiaro che dovranno compiere misurazioni, utilizzare diagrammi per registrare le osservazioni, descrivere con un linguaggio preciso i risultati e le condizioni dell'esperienza, cercare di individuare nel territorio circostante i principi scoperti attraverso l'esperimento, fare schizzi, ecc. Gli allievi in questo caso fanno scienze, matematica, italiano, disegno, geografia senza nessun artificio; le materie si inseriscono cioè nell'esperienza in modo naturale e come elementi ad essa essenziali. E, reciprocamente, dall'esperienza, per quanto riguarda il livello raggiunto nelle varie materie, gli allievi traggono profitto.

Un lavoro impostato su ricerche ben strutturate e articolate tra di loro può aiutare notevolmente gli allievi nella conquista di un sapere organico. Le fonti da cui può scaturire l'esigenza di intraprendere una ricerca con gli alunni sono varie e molteplici: una conversazione, un fatto di attualità, la richiesta di informazioni da parte di compagni di altre regioni, e tante altre ancora.

La scelta del «tema» della ricerca è di capitale importanza. È infatti necessario sfruttare quegli argomenti che si possono tradurre in un «problema» e che consentono di fare confronti, di sperimentare e non solo descrivere, di stabilire rapporti di interdipendenza e di scoprire idee unificatrici dell'esperienza.

Occorre poi elaborare un progetto nel quale vengono precisati il tipo di informazione che si intende raccogliere, il metodo che bisogna seguire e i mezzi necessari, come sistemare in seguito il materiale e operare la

sintesi per la comunicazione dei risultati, se si vuol evitare che, nell'attuazione vera e propria della ricerca, le attività vengano deviate verso fini non pertinenti (osservazioni di cose superflue, riflessioni generiche, approfondimento di argomenti banali o senza nessi logici con la ricerca, ecc.), anziché convergere verso l'essenzialità.

La «semplicità» deve essere una delle caratteristiche del lavoro di ricerca nella scuola elementare; bisogna evitare di intraprendere ricerche troppo lunghe o difficilmente realizzabili o che per la loro complessità ar- rischiano di non poter essere concluse.

Come si vede sono necessarie parecchie condizioni, senza le quali si finisce per cadere nelle «pseudoricerche», cioè in sterili attività di copiatura e di collage.

Inutile dire che per poter motivare e dirigere l'attenzione degli allievi, per distinguere un argomento fecondo da uno che non lo è, per aiutare gli allievi a creare le condizioni favorevoli a far sorgere i problemi essenziali, per consigliarli nella scelta dei metodi più appropriati, ecc. l'insegnante deve poter possedere un certo senso della prospettiva, cioè la capacità di anticipare in una certa misura le relazioni da scoprire e le idee conclusive.

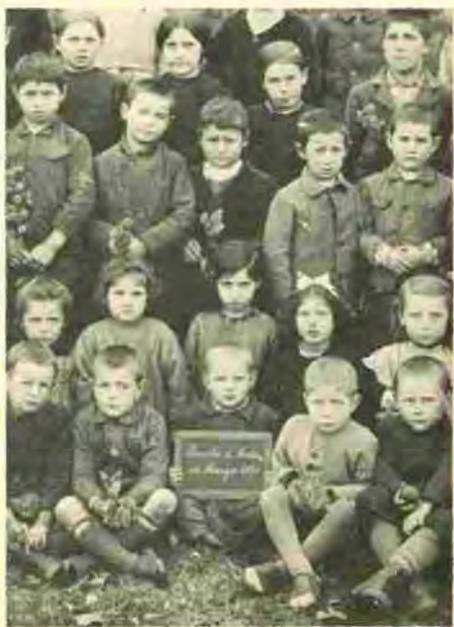
Discipline come principi organizzativi dell'esperienza

Un'altra questione importante si riferisce alla funzione delle discipline di studio nell'insegnamento.

Il valore pedagogico delle materie consiste nel fatto che esse offrono all'insegnante una serie di criteri, di quadri di riferimento per organizzare le conoscenze e costituiscono nello stesso tempo uno strumento che consente loro di individuare itinerari possibili, di servirsi di procedimenti e di mezzi espressivi appropriati e di avere quel senso della prospettiva al quale si è accennato in precedenza.

Il modo più idoneo per accostare gli allievi alle discipline di studio consiste nel metterli nelle condizioni migliori per ricostruirle gradualmente, scoprendone cioè le strutture

Scuola di Arte - Archivio della «Rivista di Bellinzona».



che le caratterizzano e imparando a usare i loro linguaggi particolari. Per esemplificare come gli allievi pervengono a una certa conoscenza delle strutture della lingua esercitandola in situazioni motivate, nello stesso modo, le strutture delle altre discipline cominciano piano piano a delinearsi esercitando quelle operazioni, quei procedimenti e quei linguaggi che costituiscono l'essenza di ogni materia.

Sulla necessità di connettere le varie materie in modo di realizzare l'organicità nel senso più ampio non insistiamo più, avendo già messo in evidenza come tale collegamento può essere facilitato da attività imperniate su ricerche ben strutturate. Per quanto riguarda poi la suddivisione tra materie principali e materie secondarie è chiaro che questa distinzione deve scomparire in quanto tutte le discipline sono ugualmente decisive per la formazione integrale del fanciullo.

Individualizzazione e socializzazione

La lezione espositiva e il lavoro collettivo (inteso come medesima attività per tutti nello stesso tempo), pur mantenendo il loro valore in parecchie situazioni, per rapporto a una volta, sono più limitati e integrati ad altre forme imperniate sulla individualizzazione e la socializzazione delle attività.

È importante consacrare un'attenzione particolare alle differenze individuali, relative agli interessi, le capacità, il ritmo di lavoro e le esperienze vissute degli allievi. Ciascuno deve poter valorizzare e sviluppare le proprie attitudini, imparare avvalendosi dei suoi mezzi e delle sue capacità e progredire secondo i propri ritmi.

Le schede di lavoro possono offrire un contributo per realizzare il principio di individualizzazione e per favorire un apprendimento autonomo.

A seconda del tipo (di recupero, di sviluppo, di esercizio), la scheda è un sussidio didattico molto utile per aiutare certi allievi a superare quelle lacune che impediscono loro di seguire normalmente, per permettere ad altri il cui livello è superiore alla media di approfondire interessi e andare oltre il programma normale, o semplicemente per verificare i concetti imparati. Purtroppo bisogna dire che le schede di cui parecchie scuole dispongono non solo rappresentano un'esagerazione, ma spesso non corrispondono per nulla alle esigenze d'un lavoro individualizzato, essendo semplicemente costituito per la maggior parte da schede standard che tutti gli allievi svolgono individualmente.

Esse non hanno niente a che vedere con gli esercizi di un insegnamento su misura, scelti appositamente in funzione delle difficoltà che un allievo può incontrare.

Inoltre sono pure efficaci le schede autocorrettive e quei sussidi didattici che fanno capo all'istruzione programata.

Parallelamente a un insegnamento che tiene conto delle differenze individuali degli allievi, non deve mancare la preoccupazione di promuovere esperienze che favoriscono la socializzazione, basata cioè sul principio di cooperazione delle diverse individualità.

Il lavoro di gruppo stimola l'interesse, l'assunzione di responsabilità e la cooperazione di ciascun allievo, mette in luce il valore

complementare delle attitudini particolari, consente facilmente l'espressione delle energie creatrici. In più, la discussione e la collaborazione che si instaurano tra gli allievi costituiscono una condizione di fondamentale importanza per lo sviluppo intellettuale. Consentire loro di fare esperienze comuni, di discuterle assieme, vuol dire facilitare lo sviluppo della logica in quanto corrisponde a una situazione pedagogica in cui il singolo alunno è incitato a confrontare, esaminare, verificare e riesaminare costantemente le proprie decisioni.

Durante il 1° ciclo è possibile costituire gruppi di allievi che svolgono determinate attività comuni, ma non ci sembra si possa parlarne di lavoro di gruppo, nel senso di una collaborazione vera e propria al conseguimento di un fine comune, verso il quale ognuno si senta implicato. Ciò sarà possibile nelle classi del 2° ciclo, quando cioè le tendenze egocentriche del pensiero infantile avranno lasciato il posto a forme più oggettive e fondate sulla reciprocità dei punti di vista. (Nello stesso tempo questa decentralizzazione è resa possibile dalle prime attività svolte in gruppo).

L'esplorazione dell'ambiente propone attività molto pertinenti da compiere in gruppo; ma il campo delle possibilità per l'impiego di questo stile operativo riguarda tutte le discipline di studio e varie forme di attività: dalla composizione collettiva di un testo per la drammatizzazione all'esperimento scientifico in cui vi è una legge da riscoprire, dall'allestimento di un progetto di ricerca alla raccolta di documentazione, all'organizzazione di attività ricreative, ecc. Per quanto riguarda la ripartizione dei compiti, l'insegnante può adottare diversi sistemi: tutti i gruppi lavorano sullo stesso argomento e alla fine si confronteranno i risultati ottenuti da ciascuno di essi; oppure ogni gruppo svolge un lavoro diverso ma complementare con lo scopo di stabilire un legame funzionale tra i gruppi; in altri casi l'attività di ogni gruppo può essere differenziata, ma senza alcun rapporto tra i vari argomenti; in altri ancora è soltanto un gruppo che si incarica di realizzare un determinato lavoro mentre il resto della classe assiste alla presentazione e alla critica dello stesso.

Non si può dire quale di questi criteri sia il migliore; nessuno è necessariamente da adottare o da escludere sempre, ma bisogna cercare un adattamento alle caratteristiche degli allievi, al tipo di lavoro, ecc. e non attenersi rigidamente a un unico criterio.

Analogamente a seconda delle circostanze può risultare più efficiente una composizione di gruppi spontanei, basati sull'amicizia o su affinità di interessi, oppure una composizione dettata maggiormente da motivi didattici tendenti a stabilire gruppi omogenei o di allievi aventi capacità eterogenee. Non esiste un numero ottimale per la dimensione dei gruppi; esso può variare da 2 a 10-12 unità.

Per quanto attiene all'intervento dell'insegnante, egli promuove, coordina, controlla, riattiva le energie senza peraltro imporsi in modo tale da impedire lo sviluppo d'una vita autonoma del gruppo. Il suo contributo è importantissimo per esempio quando l'attività si arena per mancanza di incentivi o a causa di ostacoli troppo grandi, quando il gruppo si allontana troppo dagli obiettivi



Scuole di Lodrino - Foto Guido Bagutti, Gnosca.

per i quali è stato costituito oppure per evitare inutili perdite di tempo.

Accanto a questa funzione metodologica, l'insegnante ha poi un ruolo importante quale agente regolatore delle tensioni che possono manifestarsi all'interno dei gruppi.

In varie occasioni non deve essere preclusa agli allievi la possibilità di scegliere i contenuti delle attività da svolgere in gruppo (ci riferiamo specialmente al settore delle attività espressive e creative), ma in tante altre l'orientamento dell'insegnante nella scelta degli argomenti è indispensabile per garantire il conseguimento della finalità culturale che la scuola si propone.

Inutile dire che il lavoro di gruppo non è esente da difficoltà e da inconvenienti.

«Alcuni di questi sono la ragione stessa della sua validità: difficoltà di lavorare insieme, incapacità di ascoltare gli altri, autoritarismo di alcuni, evasione dal tema; il lavoro di gruppo è soprattutto esercizio per superare queste difficoltà.

Altri inconvenienti possono essere invece evitati con un'impostazione accurata del lavoro stesso: la chiarezza delle finalità, la preparazione di un sufficiente materiale, la continua relazione tra le finalità del lavoro e i mezzi utilizzati per realizzarlo evitano inutili delusioni».

Una buona organizzazione delle attività scolastiche come pure la preparazione d'un piano di lavoro nel quale l'impiego del tempo è razionalizzato non si contrappongono per nulla a un lavoro creativo e spontaneo. Anzi, quando la giornata non è programmata nascono la confusione e il disordine, venendo perciò a mancare le condizioni per liberare le energie creative.

Valutare per migliorare le condizioni di apprendimento e per promuovere la formazione degli allievi

La valutazione costituisce una parte integrante del processo di apprendimento e non potrebbe essere esclusa o considerata una caratteristica esteriore. Gli alunni stessi quando svolgono un esercizio, fanno un dipinto o costruiscono un oggetto desiderano sapere se hanno fatto bene e l'inse-



Scuole di Bellinzona - Archivio della «Rivista di Bellinzona».

gnante non può astenersi dal formulare un giudizio.

Ma accanto a questo aspetto corrispondente a un'esigenza naturale che accompagna ogni attività umana, lo scopo principale della valutazione è quello di permettere una migliore organizzazione delle condizioni di apprendimento e cioè, in ultima analisi, di promuovere lo sviluppo dell'allievo facilitando l'apprendimento (funzione promozionale della valutazione).

In questa prospettiva il momento della valutazione non si riduce a dare un giudizio agli allievi, ma corrisponde a una riflessione e a un apprezzamento su tutti gli aspetti dell'attività educativa, dagli obiettivi ai procedimenti e ai sussidi utilizzati per conseguirli, alle condizioni di apprendimento, ecc.

Attraverso la valutazione l'insegnante deve poter precisare la posizione degli allievi per rapporto agli obiettivi, individuarne le cause delle reali difficoltà ai fini di poter intervenire su di esse per ridurle se non eliminarle del tutto.

Spesso dietro gli errori di grammatica o le difficoltà di comprensione degli allievi sta unicamente il fatto di non aver potuto compiere determinate esperienze, per cui la conoscenza approfondita di ogni alunno è importantissima.

È altrettanto importante che gli alunni possano rendersi conto dei loro progressi e dei loro punti critici. Così, ad esempio, nella valutazione di un componimento, indicazioni sulla prestazione relativamente alla costruzione delle frasi, all'ortografia, all'originalità delle idee e alla ricchezza del vocabolario, ecc. sono molto più utili per regolare e orientare le loro energie che non la nota.

Di fronte al rendimento scarso occorre adeguarsi alla sensibilità e al carattere dei singoli allievi e avere soprattutto tatto e comprensione. Nel 1° ciclo in particolare (ma anche negli anni successivi) in cui ci sono notevoli differenze per quanto riguarda il ritmo personale di sviluppo, la valutazione deve sempre essere accompagnata da un atteggiamento di incoraggiamento e

mai costituire fonte di inibizioni o di motivazioni negative.

Basti qui ricordare molto succintamente qualche principio psicologico di cui l'insegnante dovrebbe tener conto.

— La conoscenza del risultato del proprio lavoro favorisce le acquisizioni ulteriori: l'allievo cioè che è costantemente informato sulla qualità delle sue prestazioni è in grado di organizzare meglio le energie per correggere gli errori e fissare i comportamenti corretti.

— L'accentuazione di una risposta ha per effetto di favorirne la fissazione: torna quindi a tutto vantaggio di non sottolineare eccessivamente i comportamenti di cui si desidera la disparizione e di evidenziare invece quelli positivi.

— Le esperienze positive aumentano la motivazione e le aspirazioni; quelle negative le indeboliscono: da qui la necessità di organizzare situazioni di apprendimento nelle quali la probabilità di successo sia abbastanza elevata. In ogni caso occorre convincere gli allievi che è possibile sbagliare senza per questo sembrare stupidi. La paura di sbagliare, delle critiche, dell'indignazione deve essere bandita dalla scuola e non costituire un freno all'iniziativa e alla liberazione delle energie spontanee.

— Le informazioni valorizzanti hanno un effetto più considerevole di quelle basate sulla disapprovazione: evidentemente dipende molto dal carattere dei singoli allievi ma in generale il biasimo come pure un atteggiamento sarcastico (che parecchi docenti confondono con l'umor) hanno effetti negativi sulle motivazioni, soprattutto se vengono usati davanti alla classe. Quando per forza di cose l'insegnante deve muovere delle critiche è più conveniente rivolgersi alle situazioni e non direttamente alla personalità del fanciullo (questo vale anche per la lode). È poi importante di non limitare la valutazione alle materie intellettuali ma di estenderla a tutte le attività scolastiche in modo di dare la possibilità ad ogni allievo di sentirsi valorizzato e apprezzato in un settore o in un altro.

Gli alunni dovrebbero essere aiutati a riflettere sui lavori che compiono e sulle difficoltà che incontrano, a confrontare lavori diversi, a metterne in luce pregi e difetti, a discuterne assieme affinché gradualmente possano delinearsi i criteri per imparare a formulare un giudizio da se stessi sui lavori compiuti. Inoltre, la registrazione dei risultati che via via conseguono in grafici o tabelle li può aiutare nella consapevolezza della loro situazione e a orientare i loro sforzi ulteriori.

Altri problemi da esaminare

Il discorso sulle finalità e i principi metodologici generali della scuola elementare sfocia in modo naturale in una serie di altri problemi riguardanti le strutture e le condizioni per poter concretizzare tali idee. In che misura le strutture attuali sono funzionali, consentono cioè di realizzare la linea pedagogica che abbiamo cercato di abbozzare? Quali condizioni, relativamente ai vari aspetti del processo educativo, sono necessarie?

Un esame seppur sommario delle strutture attuali è necessario se non si vuole correre il rischio di portare avanti idee nuove, ma senza alcun nesso con le condizioni reali che devono rendere possibile la loro realizzazione.

Alcuni problemi sono già sul tappeto, ci riferiamo per esempio alla proposta di statuto giuridico, al rapporto preliminare su una possibile riforma delle scuole medie superiori. In altra sede abbiamo cercato di mettere in evidenza i molteplici aspetti con i quali è interconnessa la riforma dei programmi.

Qui, prima di concludere questo lavoro, desideriamo attirare l'attenzione su alcuni problemi di carattere pedagogico-organizzativo e dare qualche spunto per la discussione.

L'inizio dell'obbligo scolastico

L'età di inizio della scuola obbligatoria è una questione controversa. In parecchi paesi questa età è fissata a 6 anni (es. Italia, Francia, Belgio); in altri (es. Polonia, Portogallo, Islanda) a 7 anni; in Inghilterra i bambini iniziano la scuola a 5 anni.

In Svizzera la situazione è analoga; con il concordato sulla coordinazione scolastica l'età di ammissione alla scuola obbligatoria è proposta a 6 anni.

Da qualche tempo vengono avanzate, frequentemente, proposte per anticipare l'inizio dell'obbligo scolastico al compimento del quinto anno di età.

Si possono distinguere due tendenze:

a) ristrutturazione della scuola elementare in tre cicli biennali. Compiuti i 5 anni i bambini dovrebbero iniziare la scuola elementare. Il primo anno non consiste però in una semplice anticipazione della prima classe attuale ma è da intendere come anno preparatorio alle attività scolastiche;

b) educazione prescolastica obbligatoria al compimento del quinto anno di età.

Esiste una terza proposta che, senza prevedere un anticipo dell'obbligatorietà, è basata sul potenziamento della scuola materna, nel senso di estendere la possibilità di frequenza a un numero sempre maggiore di bambini e di inserire uno spazio maggiore per le attività preparatorie a quelle scolastiche.

I principali motivi che stanno alla base di queste proposte sono di natura psicopedagogica e socioculturale. Non si intende anticipare quanto viene fatto nella prima classe attuale (lettura, scrittura, matematica, ecc.), ma offrire ai bambini la possibilità di fruire di esperienze riguardanti il linguaggio, il pensiero, le percezioni, la socialità, ecc. che consentiranno loro di affrontare con maggiore sicurezza le tecniche scolastiche.

Numerose ricerche hanno messo in evidenza quanto sia determinante un intervento in età precoce per aiutare i bambini, in specie, di estrazione sociale meno favorevole a colmare certe lacune, spesso pregiudizievole per un normale sviluppo.

Anche la diagnosi di eventuali disadattamenti o di anomalie sarebbe più facile e i bambini che dimostrassero di non essere sufficientemente maturi per le attività scolastiche potrebbero essere trattenuti ancora nel corso preparatorio o alla scuola materna.

Il concetto di classe scolastica, di ciclo didattico e di insegnante unico

Nella situazione attuale la classe scolastica costituisce generalmente un'entità chiusa su se stessa.

Abbiamo visto invece quanto sia importante, per poter realizzare un certo stile educativo, che la classe cerchi delle aperture verso le altre classi e verso l'esterno della scuola. Si è accennato ad alcuni procedimenti che potrebbero favorire quest'apertura: semplici forme di team-teaching, corrispondenza interscolastica, ricerche, visite, ecc.

Siamo dell'avviso che bisognerebbe ripensare il concetto di ciclo didattico (molto più pertinente dal punto di vista psicologico che non quello di classe) e di cercare di sfruttare maggiormente le sue prerogative. Un'altra questione da esaminare è quella dell'unicità del maestro nell'insegnamento elementare. In relazione alle innovazioni in atto, in questi tempi il principio dell'insegnante unico è messo in discussione (cfr. Scuola di base, n. 5, 1974).

Orario e calendario scolastici

La revisione dei programmi pone il problema dell'orario e della ripartizione delle varie attività in unità di tempo. Bisogna chiedersi se il tempo riservato al lavoro intellettuale non sia troppo lungo. Di grande interesse sono le esperienze francesi riguardanti nuove formule di organizzazione del tempo di lavoro scolastico.

Alludiamo al

«Mi-temps» pedagogico e sportivo: il mattino è consacrato all'insegnamento; il pomeriggio all'educazione fisica e ad attività culturali;

e al

«Tiers-temps» pedagogico: i due terzi dell'orario settimanale sono riservati all'insegnamento delle materie di studio; il terzo rimanente alle attività d'espressione e all'educazione fisica.

Il confronto con delle classi di controllo (soggette ad un'organizzazione regolare) ha messo in evidenza che gli allievi del «mi-

temps» ottengono risultati scolastici superiori di quelli degli allievi delle classi regolari.

Sistema di valutazione e di promozione

Con il presente anno scolastico, il nuovo metodo di valutazione introdotto nell'anno scolastico 1970/71 è stato esteso a tutti gli alunni delle scuole elementari. Il libretto con le note viene distribuito alla fine di febbraio e alla fine dell'anno, mentre alla fine di novembre e di aprile vengono trasmesse le «comunicazioni ai genitori» che li informano relativamente al comportamento e al rendimento dei loro figli.

Sulla base dei risultati della sperimentazione si tratta di vedere in che misura è proponibile una modifica degli art. 17 e 18 del Regolamento per le scuole obbligatorie.

La funzione degli esami di fine ciclo è da ripensare.

La questione delle ripetenze merita pure di essere esaminata da vicino. Infatti circa il 15% degli allievi che iniziano la scuola elementare non la portano a termine regolarmente. La percentuale di ripetenze tocca punte del 20% e perfino del 30% negli allievi di estrazione sociale inferiore. Occorre vagliare l'efficacia delle misure introdotte nei centri per far fronte a questa piaga (classi parallele e classi di ricupero) e probabilmente cercarne delle altre. Interessante ci sembra la proposta canadese⁹ di sopprimere le ripetenze e di sostituirle con un anno di ricupero dopo il 1° o il 2° ciclo. Alla fine del 1° ciclo se un allievo non è pronto a intraprendere il 2° viene diretto verso un terzo anno speciale. A dodici anni, al massimo tredici anni (la scuola primaria canadese è di 6 anni) tutti gli allievi entrano nella scuola secondaria, la quale organizza un corso preparatorio per chi ne avesse bisogno.

Siamo consapevoli che la bocciatura non è una soluzione pedagogica conciliabile con la ragione d'essere e le finalità della scuola elementare. A parte quei casi gravi per i quali sono già attualmente previste soluzioni diverse (insegnamento speciale), per tutti gli altri essa non fa che aggravare i problemi e non rappresenta quasi mai una soluzione accettabile.

Però siamo altrettanto convinti che non è sufficiente un decreto che stabilisca la sua abolizione per risolvere il problema dell'insuccesso scolastico. L'abolizione della bocciatura dovrebbe essere il risultato da ottenere attraverso una nuova concezione dell'insegnamento e della scuola.

1) J. Piaget, Il diritto all'educazione nel mondo attuale, Ediz. di Comunità, Milano, 1959.

2) Ufficio Studi e ricerche, Censimento scolastico 1973/74, DPE, Bellinzona, 1974.

3) A. Clausse, Philosophie et méthodologie d'un enseignement rénové, A. Colin, Parigi, 1972, p. 152.

4) J. Maritain, Pour une philosophie de l'Éducation, Fayard, 1969, p. 47.

5) F. Montuschi, «Intelligenza e creatività» in Didattica di base, S.I.M. no. 5, 1972.

6) J. Dewey, Esperienza e educazione, La Nuova Italia, Firenze, 1973, p. 22.

7) Ettore Gelpi, Scuola senza cattedra, Ferro edizioni, Milano, 1969, p. 115.

8) cfr. «Alcuni punti di discussione sul problema della revisione dei programmi», Ufficio insegnamento primario, febbraio 1974.

9) Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec, vol. II, 1964.

Problemi attinenti alla riforma dei programmi

1. Ragioni che giustificano la riforma

- 1.1 Le trasformazioni della società
- 1.2 Un nuovo concetto di cultura
- 1.3 Evoluzione culturale in genere e, in particolare, delle scienze dell'educazione
- 1.4 Nuove condizioni ed esigenze di vita del fanciullo
- 1.5 La crisi della scuola.

2. La situazione attuale della scuola elementare

2.1 Attualità e inattualità del programma del 1959

- la premessa ai programmi
- le indicazioni programmatiche per le singole materie
- il grado di funzionalità del programma
- l'orario e la ripartizione delle ore

2.2 Aspetti quantitativi della situazione riguardanti

- gli allievi (provenienza sociale)
- gli insegnanti (età, sesso, indice di stabilità)
- le sedi (problema del consorzio)
- le sezioni (monoclassi, pluriclassi)
- i quadri
- gli animatori

2.3 Le principali tendenze riguardanti il modo di far scuola (analisi critica della situazione generale)

- la scuola tradizionale
- la scuola attiva
- le correnti antiautoritarie
- le correnti tecnodidattiche

2.4 Principali problemi e disagi degli insegnanti

- nell'ambiente professionale
- nei rapporti con l'esterno

2.5 Il problema dei ritardi scolastici

- aspetti quantitativi
- le cause principali
- le misure adottate o da adottare

2.6 Analisi critica di ogni singolo insegnamento

- le discipline scolastiche
- il posto occupato da ogni disciplina nel complesso dell'insegnamento
- la funzione di ogni disciplina scolastica
- la didattica di ogni disciplina
- problemi e disagi nello svolgimento delle discipline scolastiche

2.7 Le innovazioni più recenti

- matematica moderna
- francese
- valutazione degli allievi
- educazione sessuale
- educazione stradale
- educazione al linguaggio dei mass-media

2.8 La formazione e l'aggiornamento

3. Orientamenti attuali della scuola elementare

- 3.1 In alcuni Paesi europei
- 3.2 In alcuni Cantoni svizzeri

4. Obiettivi della riforma

- 4.1 D'ordine politico-sociale
- 4.2 D'ordine culturale
- 4.3 D'ordine psico-pedagogico

5. Finalità della scuola elementare

- 5.1 Nel contesto della scuola obbligatoria
- 5.2 Proprie

Scuole di Lodrino - Foto Guido Bagutti, Gnoeca.



6. Obiettivi e contenuti della scuola elementare

6.1 I linguaggi della cultura

- lingua materna
- lingua 2
- matematica
- le immagini visive
- la musica
- le espressioni corporee
- le attività manuali

6.2 I contenuti della cultura

- (ciò di cui si parla, su cui si ragiona e si prende posizione)
- la natura
 - l'uomo, le istituzioni umane e sociali
 - la tecnica

Le tre grandi tematiche vanno sempre messe in relazione con l'uomo (insistenza sulle relazioni più che su uno studio interno).

Per i due gruppi (6.1 e 6.2) occorre definire gli obiettivi di base che si intendono raggiungere, distinguendoli, per esempio, in:

- a) sapere (conoscenze e tecniche)
- b) saper fare (attitudini, processi mentali, eccetera)
- c) saper essere (interessi, atteggiamenti, coscienza di sé e delle relazioni con gli altri, valori, eccetera).

7. Metodologia e didattica

7.1 Discussione sulle opzioni fondamentali:

- metodo tradizionale (frontale)
- metodo curricolare (obiettivi)
- metodo cooperativo
- metodi non direttivi

7.2 Discussione sui problemi concernenti:

- l'apprendimento del leggere e dello scrivere
- l'apprendimento del calcolo e delle altre attività matematiche
- le attività di osservazione e di scoperta dell'ambiente naturale e umano
- i sussidi didattici.



Scuola di Mergoscia - Foto Alex Eigenheer, Locarno.

Riforma dei programmi delle scuole elementari

GIORNATE CIRCONDARIALI DI MOTIVAZIONE

11 FEBBRAIO 1976

Tema di discussione:

Ragioni dei disagi avvertiti dai docenti a dipendenza dell'impostazione dei programmi e della formazione ricevuta (di base, professionale, in sede di aggiornamento).

Momenti della giornata

1. Organizzazione, scopo e obiettivi dell'incontro
2. Presentazione di testimonianze al plenum da parte di docenti
3. Lavoro per gruppi: discussione sulle testimonianze presentate con riferimento al tema generale
4. Discussione sulla formula organizzativa prevista per la riforma
5. Elaborazione di un rapporto conclusivo da parte dei gruppi:
 - a) in sintesi, le riflessioni sul tema generale;
 - b) le osservazioni relative alla formula organizzativa
6. Comunicazione dei rapporti di gruppo al plenum.

Proposta di formula organizzativa della riforma

I TAPPA: **preparatoria:** caratterizzata dall'elaborazione di documenti preliminari destinati ai docenti.

II TAPPA: **di motivazione:** presa di coscienza della necessità della riforma. Esame dei temi generali e della formula organizzativa. Tutto il corpo insegnante è coinvolto.

III TAPPA: **analitica:** Lavoro per gruppi. Impostazione e contenuti dei nuovi programmi. Elaborazione di proposte.

IV TAPPA: **di sintesi:** discussione, per circondario, delle proposte elaborate dai gruppi. Lavoro di sintesi ad opera del gruppo di lavoro cantonale. Consultazione di tutti i docenti sul progetto di nuovo programma.

V TAPPA: **Sperimentazione** del nuovo programma.

8. Organizzazione

Temi da discutere:

- struttura quinquennale: rapporti con le scuole materne e con la scuola media
- gli «anni» scolastici e il problema della promozione
- la «classe» come unità di base
- il «docente» unico
- l'orario settimanale
- le note e la «valutazione»
- l'edificio, le infrastrutture e il materiale didattico.

9. Gestione della scuola elementare

La partecipazione delle componenti della scuola alla sua vita e ai suoi organismi di gestione.

10. Le implicazioni della riforma

- 10.1 Pedagogiche (formazione e aggiornamento)
- 10.2 Politiche
- 10.3 Finanziarie

11. Funzione e struttura del programma

- La funzione del programma a livello degli insegnanti, a livello degli amministratori
- Programma e piano di lavoro
- Programma prescrittivo e programma indicativo
- Programma per ciclo o per anno scolastico
- Programma per materie, per obiettivi o per temi
- Proposte di struttura del programma

12. Tappe di elaborazione del programma

I tappa: Presa di coscienza della necessità della riforma e organizzazione dei lavori (è coinvolto tutto il corpo insegnante - riunioni circondariali).

II tappa: Studio dei problemi inerenti alla riforma e elaborazione di proposte (gruppi di lavoro).

III tappa: Esame e discussione delle proposte elaborate (tutto il corpo insegnante).

IV tappa: Lavoro di coordinamento e di sintesi (progetto di programma).

Nuovi programmi di matematica per il ginnasio

Il 29 maggio 1973 il DPE risolveva quanto segue:

«1. A partire dall'anno scolastico 1973/74 in tutte le prime ginnasiali sarà introdotto il nuovo programma di matematica.

2. La generalizzazione di detto programma a tutte le classi avverrà progressivamente, secondo il piano dettagliato presentato dagli esperti».

Il programma, al quale allude la risoluzione, è quello dell'anno 1972/73, che è rimasto in vigore fino al giugno scorso. Si basa sui principi generali della riforma contenuti nel fascicolo dell'UNESCO (sintesi dei simposi di Parigi-Royaumont e Zagabria-Dubrovnik, 1959-1960) sia sulle esperienze fatte dal 1967 innanzi in classi dei nostri ginnasi.

Dal 1973 a oggi il programma si è assestato e si son potuti individuare i punti deboli più appariscenti, fra i quali citiamo l'incomple-

tezza degli argomenti di geometria e lo squilibrio creatosi fra argomenti nuovi (citati fin nei particolari) e argomenti tradizionali (a volte sottaciuti), fenomeno che ha contribuito notevolmente al verificarsi di esagerazioni in talune classi.

Questo processo di maturazione del programma ha reso possibile una sua nuova formulazione, che ha preso l'etichetta «giugno 1975», e che gli esperti presentano a tutti i docenti di tutte le scuole del Cantone, con la speranza che possa servire come informazione e anche come motivo di ulteriore dialogo.

Invitiamo quindi tutti coloro che avessero ancora osservazioni da fare in merito, od anche solo richieste di informazioni supplementari, a voler scrivere ai due esperti cantonali, Gianfranco Arrigo, Liceo Lugano, Francesco Cavalli, Magistrale Locarno.

Programma di matematica per il ginnasio — giugno 1975

Premessa

1) Il presente programma è una ristrutturazione di quello elaborato nel 1972.

Si è tenuto conto dell'esperienza fatta dai docenti in questi ultimi anni e di determinate lacune riscontrate nel programma precedente.

In particolare è stato messo a punto il capitolo riguardante la geometria, argomento centrale dei seminari 1972/73 e 1974/75 e oggetto di continue sperimentazioni.

Si è inoltre cercato di sistemare i vari argomenti in fasce che si estendono sulle diverse classi; la sistemazione è presentata dalla griglia riassuntiva.

2) Questo programma, pur essendo più dettagliato rispetto all'edizione 1972/73, lascia ancora al docente un discreto margine di libertà. Tuttavia esistono nell'arco dei cinque anni due scadenze fisse entro le quali è necessario raggiungere gli obiettivi previsti:

— alla fine della terza classe, quando gli allievi possono scegliere se continuare il ginnasio o passare ad altri ordini di scuola;

— alla fine della classe quinta.

3) Per quanto riguarda la metodologia valgono i principi enunciati nel progetto di programma per la nuova scuola media (Scuola ticinese, fascicoli 14 e 27).

4) Rimane sempre aperta la possibilità di studiare e di realizzare, sotto la guida degli esperti, altre sperimentazioni intese come ricerca di nuovi obiettivi contenutistici o metodologici.

Classe prima

1. Concetto empirico di insieme — elementi e insiemi — rappresentazione in estensione, in comprensione e diagrammi di Venn — uguaglianza e inclusione — unione e intersezione.

2. Prodotto cartesiano — relazioni e loro rappresentazioni (sagittale con tabella, cartesiana).

3. L'insieme N dei numeri naturali — le quattro operazioni e le potenze — multipli e divisori — numeri primi, scomposizione in fattori primi, massimo comun divisore e minimo comune multiplo — criteri di divisibilità — sistema di numerazione posizionale.

4. Sistema metrico decimale, problemi aritmetici e geometrici — perimetri e aree — studio di solidi semplici, classificazione, idea di volume.

5. Il piano come insiemi di punti: rette, semirette, segmenti, angoli, figure piane — attività di classificazione di figure piane — uso degli strumenti (riga, squadra, compasso, goniometro) — introduzione alle trasformazioni geometriche piane: simmetrie, rotazioni, traslazioni, omotetie.

Commento:

è opportuno, presentando i nuovi concetti, tener conto di ciò che l'allievo ha appreso alla scuola elementare, in modo da garantire un minimo di continuità. In particolare il concetto di numero naturale è da considerarsi acquisito.

I problemi geometrici e aritmetici hanno il duplice scopo di approfondire la conoscenza del sistema metrico decimale e del calcolo con i numeri decimali e di sviluppare l'attitudine a risolvere problemi (si eviti però di presentare problemi standardizzati, dove la sola difficoltà risiede nel calcolo). Si deve dare importanza anche alla valutazione dei risultati.

L'attività deve avere carattere induttivo: ricerca di risultati e non definizioni calate dall'alto.

Lo studio dei concetti aritmetici e geometrici va fatto applicando il linguaggio degli insiemi.

Nel trattare le relazioni si devono considerare esempi di relazioni d'equivalenza, d'ordine, funzionali, numeriche e non numeriche.

Classe seconda

1. Insieme complementare e differenza — insieme delle parti — partizione.

2. Proprietà delle relazioni — relazioni d'equivalenza e d'ordine — classi d'equivalenza — funzioni e applicazioni — insiemi con legge di composizione e relativa tabella.

3. Classi resto modulo un numero naturale, gruppo additivo — costruzione dell'insieme Z dei numeri interi, ordinamento, calcolo numerico e letterale — equazioni in un gruppo additivo.

4. Radici quadrate — estrazione di fattori dal segno di radice — uso delle tavole numeriche — continuazione dello studio dei solidi (prismi, piramidi, solidi di rotazione) — calcolo del volume e dell'area della loro superficie.

5. Relazioni di parallelismo e perpendicolarità — bisettrici e assi — simmetria assiale come trasformazione del piano in se stesso — simmetria centrale come composizione di due simmetrie assiali — rotazioni e traslazioni come trasformazioni del piano — proprietà delle figure e costruzioni con riga e compasso in relazione alle trasformazioni conosciute.

Commento:

nella costruzione di Z ci si deve sforzare di far scoprire in modo autonomo agli allievi le regole di calcolo.

L'introduzione del piano cartesiano è opportuna per la rappresentazione grafica di funzioni e applicazioni, come pure per lo studio delle proprietà delle trasformazioni geometriche.

Classe terza

1. Ripresa e messa a punto più rigorosa del linguaggio e della simbologia degli insiemi — uso dei due quantificatori.

2. Proprietà delle funzioni (iniettiva, suriettiva, biunivoca) — funzioni numeriche in R — rappresentazione grafica — in particolare le funzioni:

$$x \longrightarrow a \cdot x + b, \quad x \longrightarrow a \cdot x^2,$$

$$x \longrightarrow \frac{a}{x}.$$

3. Struttura di gruppo — costruzione dell'insieme Q dei numeri razionali, calcolo numerico e letterale, struttura di corpo, ordinamento — potenze a esponente intero — forma decimale di un numero razionale — idea di numero reale — equazioni in Q e in R .

4. Proporzionalità e problemi relativi — teorema di Pitagora e problemi su aree e volumi.

5. Rotazioni e traslazioni come composizioni di simmetrie assiali — omotetie e similitudini, figure simili — sintesi delle proprietà delle figure piane (triangoli, quadrilateri, poligoni regolari, cerchio).

6. Iniziazione ai vettori del piano.

Commento:

la proporzionalità dev'essere vista come applicazione della funzione lineare e della funzione inversa: si devono toccare i vari tipi di problemi (% , velocità-spazio-tempo, similitudine, ecc.).

Programma di matematica per il ginnasio — giugno 1975

	PRIMA	SECONDA	TERZA	QUARTA	QUINTA
1	<p>concetto empirico di insieme — elementi e insiemi — rappresentazione in estensione, in comprensione e diagrammi di Venn — uguaglianza e inclusione — unione e intersezione</p>	<p>insieme complementare e differenza insieme delle parti partizione</p>	<p>ripresa e messa a punto più rigorosa del linguaggio e della simbologia degli insiemi — uso dei due quantificatori</p>		
2	<p>prodotto cartesiano — relazioni e loro rappresentazioni (sagittale, con tabella, cartesiana)</p>	<p>proprietà delle relazioni — equivalenza e ordine — classi di equivalenza — funzioni e applicazioni — tabella di una legge di composizione</p>	<p>proprietà delle funzioni (Iniettiva, suriettiva, biunivoca) — funzioni numeriche in \mathbb{R} — rappresentazione grafica — $(y = a \cdot x + b, y = a \cdot x^2, y = \frac{a}{x})$</p>	<p>leggi di composizione e loro proprietà — composizione di funzioni e inversa di una funzione</p>	<p>isomorfismo fra gruppi — in particolare isomorfismo fra $(\mathbb{V}_2; +; \mathbb{R} \cdot)$ e $(\mathbb{R}^2; +; \mathbb{R} \cdot)$</p>
3	<p>l'insieme \mathbb{N} dei numeri naturali — operazioni — divisibilità e numeri primi, MCD e mcm — criteri di divisibilità — sistema di numerazione posizionale</p>	<p>classi resto modulo un numero naturale, gruppo additivo — costruzione di \mathbb{Z}, ordinamento, calcolo numerico e letterale — equazioni in un gruppo additivo</p>	<p>struttura di gruppo — costruzione di \mathbb{Q}, calcolo numerico e letterale, struttura di corpo, ordine — potenza a esponente intero — scrittura decimale e idea di numero reale — equazioni in \mathbb{Q} e \mathbb{R}</p>	<p>funzioni razionali in \mathbb{R} — calcolo algebrico — monomi e polinomi, prodotti notevoli, scomposizione in fattori — equazioni razionali anche parametriche — disequazioni</p>	<p>messa a punto dei concetti numerici $(\mathbb{N}, \mathbb{Z}, \mathbb{Q})$ — isomorfismi fra \mathbb{N} e \mathbb{Z}^+ e fra \mathbb{Z} e una parte di \mathbb{Q} — sistemi lineari 2×2 — discussione — qualche esempio di problema</p>
4	<p>sistema metrico decimale, problemi aritmetici e geometrici — perimetri e aree — studio di solidi semplici, classificazione, idea di volume</p>	<p>radici quadrate — estrazione di fattori — uso delle tavole — prismi, piramidi, solidi di rotazione — calcolo del volume e dell'area</p>	<p>proporzionalità e problemi relativi teorema di Pitagora e problemi su aree e volumi</p>		
5	<p>il piano come insieme di punti — rette, semiretta, segmenti, angoli — classificazione di figure piane — costruzioni — introduzione a simmetrie, rotazioni, traslazioni, omotetie</p>	<p>parallele e perpendicolari — simmetria assiale — simmetria centrale — rotazioni e traslazioni — proprietà delle figure e costruzioni con riga e compasso</p>	<p>rotazioni e traslazioni come composizioni di simmetrie assiali — omotetie e similitudini, figure simili — sintesi delle proprietà delle figure piane</p>	<p>glissosimmetrie e gruppo delle isometrie — similitudine: sintesi — proprietà delle figure piane con dimostrazioni rigorose</p>	
6			<p>iniziazione ai vettori del piano</p>	<p>spazio vettoriale geometrico e aritmetico a due dimensioni</p>	<p>prodotto scalare e applicazioni del calcolo vettoriale alla geometria piana e alle trasformazioni — la retta nel piano cartesiano, equazione, coefficiente angolare, parallele, perpendicolari</p>

Non si vuole arrivare a un elenco di formule, ma a un'abitudine a risolvere problemi. Lo stesso discorso vale per la geometria metrica. La struttura di gruppo deve essere illustrata con numerosi esempi. La costruzione di Q deve essere fatta nello stesso ordine di idee di quella di Z .

Classe quarta

2. Leggi di composizione e loro proprietà — composizione di funzioni e inversa di una funzione.
3. Funzioni razionali in R — calcolo algebrico — monomi e polinomi, prodotti notevoli, scomposizioni in fattori — equazioni razionali anche parametriche — disequazioni.
5. Glissosimmetrie e gruppo delle isometrie — similitudine: sintesi — proprietà delle figure piane con dimostrazioni rigorose.
6. Spazio vettoriale geometrico e aritmetico a due dimensioni.

Commento:

in geometria viene introdotto il concetto di dimostrazione. Si usino i diversi metodi di dimostrazione. L'obiettivo dev'essere la comprensione della dimostrazione di qualche teorema, piuttosto che un tentativo di costruzione assiomatica della geometria euclidea.

Classe quinta

2. Isomorfismo fra gruppi — in particolare isomorfismo fra $(V_2; +; R.)$ e $(R^2; +; R.)$.
3. Messa a punto dei concetti di numero naturale, intero e razionale — isomorfismi fra N e Z^+ e fra Z e una parte di Q — sistemi lineari a due equazioni e due incognite — discussione — qualche esempio di problema.
6. Prodotto scalare e applicazioni del calcolo vettoriale alla geometria piana e alle

trasformazioni — la retta nel piano cartesiano, equazione, coefficiente angolare, condizioni di parallelismo e perpendicolarità, interpretazione grafica di sistemi.

Commento:

si riprendono le conoscenze di geometria viste in precedenza e si considerano dal punto di vista algebrico. In particolare il metodo vettoriale è applicabile allo studio di simmetrie, traslazioni, omotetie, come pure alla dimostrazione delle proprietà delle figure piane.

Per quanto riguarda i concetti di numero naturale, intero e razionale, si tratta di sintetizzare le conoscenze acquisite in precedenza allo scopo di avere un'idea più precisa dei campi numerici e delle loro strutture.

Gianfranco Arrigo
Francesco Cavalli

Impresa costruzioni Capomastro Carlo Garzoni

Via Besso 23a
Lugano (Tel. 091 25612)

Abbiamo costruito
i ginnasi
di Savosa
e di Giubiasco

BOSSI & BERSANI



Consorzio imprese costruzioni
8501 Bellinzona



franco rossi
pavimentazioni stradali
locarno

INELECTRA

Sede BODIO ☎ 092 74 1774

Uffici a: Locarno, Bellinzona, Biasca, Airole,

Installazioni elettriche, telefoni conc. A,
illuminazione scuole

Delcò Silvio SA

Fabbrica di mobili

6500 Bellinzona - Telefono 092-255891

Rappresentante
per il Ticino
delle ditte:

Mobil-Werke U. Frei

9442 Berneck

Banchi e sedie
per aule scolastiche

Palor-Ecola AG

8753 Mollis

Lavagne «Emafer»

Dal trasparente per

retroproiezione «pe» fino allo

strumento combinato «yliss»



Fra A e Z ci sono tante cose.

Il nostro manuale scolastico «Schubiger» Ve le presenta.



INNOVAZIONE
SA

Lugano Bellinzona Locarno Ascona Chiasso Mendrisio Biasca Faldo Airole

*non tantum scholae
sed etiam vitae*

tre esperienze. A tale scopo ci siamo recati a Calambrone (prov. di Pisa) per visitare l'Istituto Stella Maris a noi già noto per le sue pubblicazioni di notevole interesse. In particolare abbiamo cercato di raccogliere informazioni relative all'organizzazione della struttura assistenziale, all'impostazione psicopedagogica, all'aspetto sociale e alla ricerca scientifica.

Ci interessava avere uno scambio sulle problematiche più importanti che da tempo vengono affrontate in Italia, problematiche che si pongono, benché in scala molto più ridotta, anche nel nostro Cantone: il problema del *dépistage* e di diagnosi approfondite, i rapporti tra istituzioni assistenziali e strutture scolastiche normali, l'inserimento lavorativo, l'assistenza alle famiglie ecc. Abbiamo pure avuto la possibilità di discutere con il prof. Pfanner, neuropsichiatra infantile e direttore dell'istituto, con il pedagogo prof. Brotini, con ortopedagogisti, rieducatrici della psicomotricità, del linguaggio, oltre che con numerosi insegnanti, educatori e dirigenti amministrativi.

b) L'Istituto

In esso ovviamente vengono distinti i momenti educativi o familiari gestiti da educatori e il momento scolastico dove operano insegnanti statali formati presso la scuola interna riconosciuta. Collaborano psicologi, il medico, logopediste, ortopedagogiste, rieducatrici della psicomotricità e assistenti sociali.

Per brevità sottolineiamo alcuni aspetti di particolare interesse:

— il **coordinamento interno** fra specialisti e personale insegnante attraverso frequenti e regolari riunioni di sintesi individuali sui casi e «sintesi panoramiche» sulle intere classi in modo che l'intervento assuma forme sempre più unitarie e articolate in misura efficace tra loro;

— l'**approfondimento diagnostico** di tipo pedagogico svolto mediante l'utilizzazione di interessanti prove scolastiche applicate individualmente da un pedagogo. Pure di molto interesse ci è sembrata l'idea di istituire un ruolo di osservazione pedagogica e didattica. Per ogni gruppo di 5/6 classi un insegnante particolarmente preparato accoglie su desiderio dell'insegnante di classe allievi che necessitano di un approfondimento della situazione scolastica, relazionale ecc.. Quanto viene osservato è trasmesso all'insegnante di classe, corredato di utili indicazioni concernenti il trattamento o le modificazioni di trattamento precedentemente stabilite;

— la **funzione globale data all'insegnamento**. All'insegnante vengono attribuiti, nella misura del possibile, tutti i compiti di intervento. Gli specialisti (logopedista, psicomotricista) intervengono in prima persona solo di fronte ai casi più gravi. Per i casi lievi forniscono all'insegnante indicazioni di trattamento in modo che l'insegnante stesso acquisisca gli strumenti per intervenire in campi che si vogliono sempre meno staccati gli uni dagli altri;

— la **creazione di momenti pedagogici differenziati**. I bambini «in crisi» hanno la possibilità di lasciare la loro aula e di recarsi in un ambiente più tollerante nei confronti della conflittualità. Una persona si occupa di loro nell'ottica di favorire l'elaborazione della conflittualità e quindi di riadattarsi nella classe.

c) Centro di osservazione di neuropsichiatria infantile

Accanto all'Istituto vero e proprio, sta un Centro d'osservazione che accoglie bambini dai primi anni di vita in poi per un periodo di osservazione che dura circa 3 settimane, al massimo 4. I casi osservati vivono, per quel periodo, al Centro, che viene chiamato anche Ospedale di giorno. Lo scopo è quello di stabilire una diagnosi il più possibile approfondita e dare indicazioni precise sul collocamento del caso e come seguirlo. I pazienti sono segnalati dalla famiglia, dalle scuole o da altre istituzioni e si fissa il periodo di permanenza.

Nei primi giorni il bambino è lasciato abbastanza libero di scegliersi i compagni, i giochi e le attività.

Esiste anche una scuola interna.

L'équipe stabilisce un piano di osservazione che può prevedere l'esame neurologico, l'EEG, l'esame psicomotorio, logopedico, psicologico, pedagogico ecc.

I terapeuti non svolgono un trattamento, ma cercano di esaminare, durante tutto il periodo di permanenza, il caso per averne un quadro approfondito.

Dopo 3-4 settimane, il bambino viene dimesso e si indica quali provvedimenti prendere (inserimento in scuole normali, scuole speciali ecc.) e come trattare il caso.

Si spiega alla famiglia, al maestro, ai vari terapeuti che assumeranno i trattamenti come dovranno intervenire.

Periodicamente il personale del Centro si reca sul posto per verificare l'evoluzione del caso.

Questa impostazione è estremamente interessante, in quanto la diagnosi sorge dopo un periodo intenso di esame e in base a una elaborazione in équipe (diretta da un neuro-psichiatra).

Si rifiuta quindi di pronunciare una diagnosi (che può determinare il futuro di un soggetto) in base a test intellettuali astratti e che non permettono nessuna indicazione operativa.

d) La Sezione di addestramento professionale di Montalto

Ha sede a una ventina di chilometri da Calambrone ed accoglie una sessantina di insufficienti mentali adolescenti che dimostrano di poter acquisire sufficienti capacità teorico-pratiche per l'esercizio di un'attività lavorativa e per l'inserimento sociale.

La direzione è pure affidata a un'équipe medio-pedagogica.

Oltre all'apprendimento lavorativo, si cercano attività di socializzazione e di scambi con la popolazione della zona.

Coloro che non posseggono una licenza di scuola elementare devono seguire (a metà tempo) una scuola interna. Lo scopo è di far arrivare tutti a questo grado, per non precludere le possibilità di inserimento lavorativo.

Le officine prevedono attività con il legno e con il ferro: l'ambiente di lavoro riproduce fedelmente la realtà esterna. Questo per verificare le possibilità del ragazzo e per abituarlo a ciò che lo aspetterà fuori.

Attualmente però i casi che vengono accolti sono sempre più gravi. Quindi il problema dell'inserimento sociale si fa più difficile e occorrerà prevedere altre attività più protette, ad esempio modellaggio della creta ecc..

**Gabriele Scascighini
e Aurelio Crivelli**

SEGNALAZIONI

Il libro per voi

Non è sempre facile, specialmente per i genitori, fare una buona scelta al momento di comperare libri di lettura amena e istruttiva destinati ai loro figliuoli. Viene in loro soccorso, tra l'altro, la **Lega svizzera per la letteratura della gioventù**, fondata nel 1954 nell'intento di promuovere la diffusione del buon libro.

Recentemente ha pubblicato «**il libro per voi**», che comprende l'elenco di circa 600 pubblicazioni corredato di brevi notizie informative utili a coloro che desiderano fare scelte adatte. Il fascicolo è stato curato da Pier Riccardo Frigeri, capo dell'Ufficio delle nostre biblioteche scolastiche, in collaborazione con Massimo Lardi di Coira, e da Ornella Berta e Aurelia Bonetto. L'elenco è diviso in 4 parti: libri adatti alla lettura dei ragazzi tra i 4 e i 7 anni; libri adatti alla lettura dei ragazzi tra gli 8 e i 10 anni; seguono poi analoghe indicazioni per gli adolescenti di 11-13 anni e di 13-18 anni.

Il fascicolo costa fr. 1.—. Può essere direttamente richiesto al Segretariato centrale della Lega svizzera per la letteratura della gioventù (Herzogstrasse 5, 3014 Berna). E inoltre a disposizione dei docenti presso tutte le biblioteche scolastiche e i Centri cantonali didattici.

Le segnalazioni ben aggiornate riguardano le migliori pubblicazioni edite e messe in vendita sul mercato italiano. Né sono però da dimenticare i conosciuti libretti ESG e qualche valido libro dei migliori scrittori della Svizzera italiana.

Santa Maria Assunta (Brione Verzasca)

Il monumento storico artistico più importante — anche in conformità delle disposizioni di legge — della Valle Verzasca è la chiesa parrocchiale di Brione nelle sue parti più antiche che risalgono alla fine del secolo XIII e agli inizi di quello successivo.

Ci è, infatti, rimasta una serie di affreschi che comprendono: la grande effigie di San Cristoforo e vari elementi decorativi sulla facciata; altre pitture più tardive pure all'esterno; un ciclo di affreschi all'interno (pareti a sud e a sera) che rappresentano fatti dell'infanzia e della passione di Cristo. Quest'ultimi, di notevole valore, sono attribuiti dagli studiosi a «ignoti autori della scuola romagnola del Trecento».

Recentemente la chiesa è stata restaurata e altre cose pregevoli che si riferiscono ai successivi ingrandimenti (secolo XVII) e all'arredamento sono state salvaguardate e messe maggiormente in luce.

Bene quindi ha fatto l'editore Pedrazzini di Locarno a includere nella sua collana di piccole guide anche la parrocchiale di Brione Verzasca.

Piero Bianconi in una quindicina di paginette orienta il visitatore sul passato del villaggio e della chiesa; inoltre, naturalmente, illustra da par suo tutto l'insieme degli affreschi. Fa seguire la traduzione in tedesco della sua prosa.

Una trentina e più di illustrazioni (fotografie in bianco e nero o a colori) rendono attraente la lettura del testo e costituiscono un garbato ricorrido per il visitatore.

Per una riforma dei programmi delle scuole elementari

(continuazione dalla prima pagina)

Diverso evidentemente può essere il discorso in merito ai contenuti, già per il fatto che dal 1959 a oggi non solo è passato del tempo, ma l'accelerazione assunta dagli avvenimenti e dalle trasformazioni della società è stata tale da richiedere un ripensamento di ciò che, al di là dello spirito informatore, la scuola deve poter offrire all'allievo per rispondere alle nuove istanze.

Chi segue d'avvicino le vicende della nostra scuola s'è tuttavia accorto che questo adeguamento è già in atto da tempo e che non si è attesa una codificazione ufficiale del rinnovamento per iniziarne l'attuazione.

Esiste tuttavia il pericolo, rinnovando a tappe o per settori senza una visione globale della riforma, di sottovalutare aspetti molto importanti della stessa. Infatti, operando delle modifiche in un determinato settore del sistema scolastico, è necessario tener conto di tutti gli elementi che lo compongono.

Indispensabile è pertanto un'equilibrata e un'evoluzione convergente di tutti i fattori in gioco. Di conseguenza, la riforma dei programmi implicherà tutta una serie di altre riforme concernenti, ad esempio, il sistema di valutazione, i tempi di lavoro, la Legge della scuola, il Regolamento per le scuole obbligatorie, la formazione e l'aggiornamento dei docenti, lo statuto del corpo insegnante.

Ma è soprattutto importante che la riforma dei programmi non venga studiata in astratto, bensì innestata sui problemi della prassi scolastica.

È pertanto pura utopia pretendere che una operazione di riforma di così ampia

portata possa avvenire senza la collaborazione diretta e l'impegno convinto di tutte le componenti della scuola: in particolare dei docenti, del Collegio degli ispettori, della Conferenza dei direttori didattici, della Scuola magistrale, dei genitori. E ciò in considerazione dei limiti delle forze disponibili, delle incertezze e delle incognite che i problemi dell'educazione oggi propongono, delle energie attualmente assorbite dalle innovazioni in corso e, non da ultimo, dall'instabilità del corpo insegnante il quale, nelle scuole elementari, è soggetto a un continuo rinnovamento. Una partecipazione corale di tutte le componenti della scuola ai lavori di ristrutturazione permetterà di evitare che ne scaturisca un rinnovamento puramente formale dei programmi che avrebbe come inevitabile conseguenza uno scadimento della scuola elementare.

Fin dal 1973 l'Ufficio dell'insegnamento primario, il Collegio degli ispettori delle scuole elementari e l'Ufficio studi e ricerche avvertirono l'opportunità di avviare i lavori preparatori a una riforma dei programmi di scuola elementare.

Dagli incontri avvenuti scaturirono alcuni documenti che furono sottoposti alla considerazione di un gruppo di lavoro costituito nella primavera di quest'anno (16 aprile 1975). Di tale gruppo facevano e fanno parte il capo dell'UIP, il capo e il pedagogo sperimentatore dell'USR, ispettori scolastici e direttori didattici, docenti e assistenti di didattica della Scuola magistrale, rappresentanti del settore prescolastico e medio e rappresentanti delle Associazioni magistrali.

Dopo approfondite discussioni protrattesi fino al 5 novembre u.s.c., nel corso delle quali furono esaminate tutte le problematiche connesse con il proposito di dare una giusta impostazione alla riforma dei programmi di scuola elementare, il gruppo di lavoro diede scarico del suo primo mandato che era quello di definire una procedura atta a coinvolgere fin dall'inizio dell'operazione tutti i docenti di scuola elementare. A tale scopo, riconfermata l'adesione al progetto di attuazione della riforma suddiviso in 4 tappe (I: preparatoria; II: di motivazione; III: analitica; IV: di sintesi) venne deciso di riservare l'anno scolastico 1975-76 alla fase di motivazione e di approfondimento dei temi generali, essendo ormai superata la prima fase.

La fase di motivazione sarà contraddistinta da riunioni circondariali nel corso delle quali i docenti saranno chiamati a pronunciarsi su un tema preciso e chiaramente delimitato, in rapporto agli attuali programmi e alla formazione ricevuta, nonché a esprimere il loro parere sulla proposta di procedura formulata

dal gruppo di lavoro per l'attuazione della riforma.

Il gruppo di lavoro ritenne inoltre utile fornire ai docenti una documentazione preliminare che possa servire da stimolo e come aiuto nell'affrontare le complesse tematiche che il problema propone. Si tratta dei contributi che appaiono su questo fascicolo e cioè:

- alcune riflessioni sulle ragioni che giustificano la riforma dei programmi;
- uno studio sulle finalità e i principi generali della scuola elementare, elaborato dall'Ufficio studi e ricerche (prof. Renato Traversi);
- un elenco organico dei problemi attinenti alla riforma dei programmi.

Un'ulteriore importante decisione presa in occasione dell'ultima seduta del gruppo, alla quale ha partecipato anche il Direttore della Scuola magistrale, riguarda la riforma degli studi magistrali che dovrebbe compiersi in concomitanza con quella dei programmi.

A questo fine sarà proposta la costituzione di un gruppo di studio i cui criteri operativi dovrebbero corrispondere più o meno a quelli suggeriti per la riforma dei programmi: ispirati cioè alla più estesa partecipazione e collaborazione possibile.

Con queste premesse prende l'avvio per così dire ufficiale la riforma dei programmi delle scuole elementari.

I propositi sono certamente ambiziosi. Non vorremmo essere traditi in questa occasione dal nostro ottimismo, ma abbiamo la convinzione che, con la serena disponibilità e la collaborazione di tutti, potrà essere fatto questo passo innanzi verso una scuola primaria rispondente all'istanza di un'educazione di base sempre meglio aderente alle esigenze della persona umana e della società moderna.

Cleto Pellanda

REDAZIONE:

Sergio Caratti
redattore responsabile
Pia Calgari
Franco Lepori
Giuseppe Mondada
Felice Pelloni
Antonio Spadafora

SEGRETERIA:

Wanda Muriello, Dipartimento della pubblica educazione, Sezione pedagogica, 6501 Bellinzona, tel. 092 24 14 04

AMMINISTRAZIONE:

Sivano Pezzoli, 6648 Minusio
tel. 093 33 46 41 — c.c.p. 65-3074

GRAFICO: Emilio Rissone

STAMPA:

Arti Grafiche A. Salvioni & co. SA
6500 Bellinzona

TASSE:

abbonamento annuale
fascicoli singoli

fr. 10. —
fr. 1. —