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 moralmente. 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 avvilisce.
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 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.

Fanciullo - Bruno Morenzoni, incisione 1965.

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 pregiudizievoli 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 critica, condizione indispensabile per l'iniziativa volta a trasformarlo.

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

Dal censimento scolastico 1973/74[2]) 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 dilettantismo 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 consentitaci 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 degli 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'ntervento 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 sè; 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 nè 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».4)
Evidentemente la realtà della classe è assai complessa, per cui è difficile ritrovare 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.

Scuole di Lodrino - Foto Guido Bagutti, Gnosca.

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

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 inconsce 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 tuti 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 vie 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 arrischiano di non poter esser 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 Artore - 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 ricupero, 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 programmata.
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 songolo 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 parlare 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 decentrazione 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».7)
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'alunno 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 altrattanto 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 a 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'humor) 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 sede8) 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 bembini 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 pregiudizievoli 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.

Scuole di Lodrino - Foto Guido Bagutti, Gnosca.

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 canadese[9] 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'Education, 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 consorziamento)
— 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 disciplina 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

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

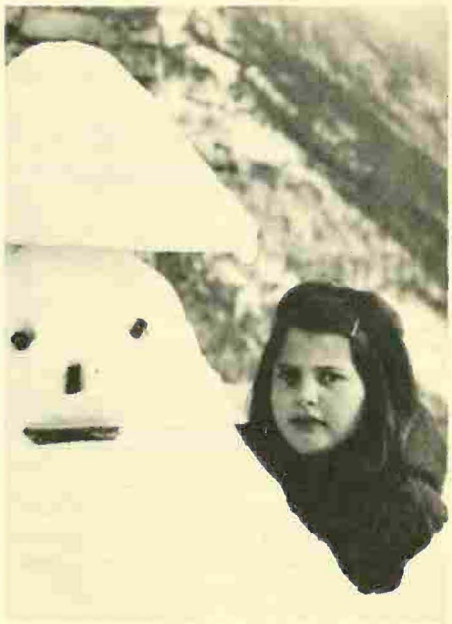
Le tre grandi tematiche vanno sempre messe in relazione con l'uomo (insistenza sulle *relazioni* più che su uno studio interno).

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: (1975)	**preparatoria**: caratterizzata dall'elaborazione di documenti preliminari destinati ai docenti.
II TAPPA: (anno scol. 1975/76)	**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: (anno scol. 1976/77)	**analitica**: Lavoro per gruppi. Impostazione e contenuti dei nuovi programmi. Elaborazione di proposte.
IV TAPPA: (anno scol. 1977/78)	**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: (anno scol. 1978/79)	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).