

Obiettivi e programmi per l'insegnamento del tedesco nella Svizzera romanda e nel Ticino

Un inventario critico

Scopo e funzioni dei programmi d'insegnamento

Le possibilità d'influenza dello Stato sulla qualità dell'insegnamento, semplificando, possono manifestarsi attraverso:

- la formazione e l'aggiornamento degli insegnanti,
- la prassi d'assunzione di (nuovi) insegnanti,
- l'ispezione e la vigilanza sull'insegnamento,
- gli esami comuni,
- l'approvazione di metodi d'insegnamento (concerne soprattutto la scuola dell'obbligo),
- i programmi ufficiali d'insegnamento.

Senza entrare nei particolari, si può affermare che non sono certo i programmi che rappresentano per lo Stato lo strumento d'influenza più efficace. Molti docenti insegnano senza ben conoscere il programma d'insegnamento (oppure non se ne preoccupano molto); ciò provoca in alcuni cantoni, soprattutto a livello delle scuole medie superiori, situazioni quasi caotiche (nella Svizzera tedesca ancora di più che nella Svizzera romanda e nel Ticino).

Nonostante tutto, le autorità sono obbligate a emanare programmi essendosi assunte le responsabilità di garantire offerte di apprendimento equivalenti e paragonabili. Questo obbligo è fissato dal legislatore nelle rispettive leggi della scuola. L'autorità non potrà quindi sottrarsi a questo compito conferito dal parlamento.

Inoltre, i programmi potrebbero adempiere le seguenti funzioni:

— Per i genitori e gli allievi, i programmi potrebbero essere un importante mezzo d'informazione e, perché no, uno strumento di controllo se fossero più 'leggibili' e se contenessero indicazioni più precise su tutto ciò che è prescritto dallo Stato (quindi vincolante per il docente) e sulle parti lasciate invece alla libertà dell'insegnante.

— I programmi potrebbero dare linee direttrici importanti per l'elaborazione di nuovi metodi d'insegnamento e per l'adattamento e/o la scelta di quelli già esistenti. Sennonché gli stessi sono redatti in base a metodi già esistenti (nei programmi analizzati, i metodi utilizzati vengono esplicitamente citati e spesso sono la base per la 'struttura' del programma).

— I programmi, se rispecchiassero veramente la realtà scolastica, se fossero più attendibili, potrebbero diventare un punto di riferimento per le scuole successive intenzionate a informarsi su ciò che è stato raggiunto prima.

— In teoria, i programmi potrebbero essere un aiuto, almeno indiretto, per l'insegnante.

È possibile che ciò valga per alcune materie. L'insegnamento delle lingue — soprattutto nella scuola dell'obbligo — è condizionato in misura molto maggiore dai metodi e dai materiali che si usano che non dai programmi.

'Pericolosità' dei programmi

Nei programmi è insita una grande forza d'inerzia. Siccome i programmi non possono essere cambiati di anno in anno, essi hanno la tendenza a fossilizzarsi. Non si possono considerare nuovi sviluppi a tempo debito. I programmi quindi tendono ad allontanarsi dalla realtà dell'insegnamento e cadono nell'oblio (e, visti molti programmi di tedesco, si direbbe: a ragione!). I programmi, essendo spesso indirizzati a determinati metodi esistenti, si prestano anche — ed è un abuso! — a mantenere in vita metodi superati, a ostacolare o addirittura ad impedire nuovi sviluppi nel campo dei metodi.

Ma esiste ancora un altro pericolo che può aver origine dai programmi: l'attenzione viene attirata troppo su ciò che si deve *insegnare* e troppo poco — o comunque molto meno — su ciò che gli allievi *imparano*. Molti non possono resistere alla tentazione di credere che gli allievi imparino proprio ciò che si insegna. Chiunque conosca la realtà della scuola sa che non è così. È però consolante sapere che anche un pessimo programma d'*insegnamento* non riuscirà mai a impedire del tutto che gli allievi *imparino* qualcosa. Il lato '*insegnamento*' viene ancora ulteriormente accentuato dal fatto che nella lettura dei programmi alcune loro parti assumono un'importanza esagerata. Nuovi programmi spesso contengono — dopo una descrizione delle singole capacità, delle conoscenze e degli atteggiamenti — una serie di 'cataloghi'. Nella lettura, le descrizioni introduttive vengono sorvolate e ci si attiene a ciò che si conosce dalla propria esperienza, per esempio alle liste delle 'strutture grammaticali'. Il docente della scuola dell'obbligo si dice: 'Ecco ciò che devo insegnare' e quello delle scuole medie superiori: 'Ecco ciò che i miei allievi devono sapere'.

Analisi critica dei programmi per l'insegnamento del tedesco nella Svizzera romanda e nel Ticino

Qui di seguito saranno esaminati più da vicino i programmi di tedesco dei cantoni romandi e del Ticino, e più precisamente quelli della scuola dell'obbligo e quelli delle scuole medie superiori. L'accento principale sarà messo sugli obiettivi contenuti in questi documenti.

L'analisi dei programmi per settore scolastico (scuola dell'obbligo e scuole medie superiori) sarà preceduta da alcune considerazioni generali:

a) Possibilità di revisione dei programmi

Si è parlato prima del pericolo della 'fossilizzazione'. I programmi dovrebbero quindi essere periodicamente riveduti e modificati. Indicazioni concrete sulle possibilità di revisione non si trovano nei programmi analizzati.

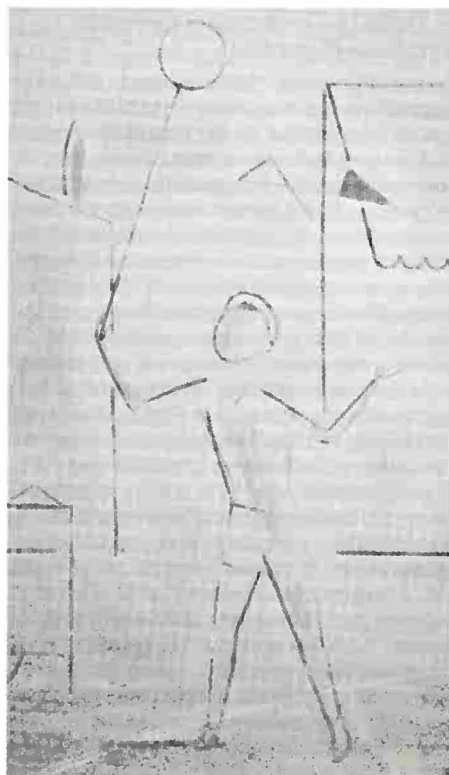
b) Obiettivi pedagogici

Le note introduttive di parecchi programmi contengono indicazioni sugli obiettivi pedagogici da raggiungere (così anche i programmi ticinesi per la scuola media e per il nuovo liceo quadriennale). Anche dall'Ordinanza federale concernente il riconoscimento degli attestati di maturità (ORM) del 22 maggio 1968, e più specificamente dal suo articolo 7, si possono dedurre obiettivi di carattere pedagogico. Quest'ultimi vengono menzionati, in forma generale, in molti programmi liceali.

c) Rapporti tra obiettivi, contenuti e procedimenti metodologici

I programmi esaminati, di regola, non mettono in evidenza i rapporti esistenti tra gli obiettivi fissati, i contenuti e i procedimenti metodologici. Questo vale per gli obiettivi pedagogici, ma anche per quelli concernenti le competenze linguistico-comunicative. Se, però, gli obiettivi pedagogici non devono diventare discorsi vuoti (seppure ben formati), la parte del programma dedicata alle competenze linguistico-comunicative deve contenere indicazioni concrete sul modo in cui le stesse possono essere realizzate nell'insegnamento. Più coerentemente gli obiettivi pedagogici generali vengono inseriti nei programmi, più difficile sarà 'de-

Carlo Cotti - Olio



durre' gli obiettivi di competenza linguistica dal sistema formale di una lingua. 'Chi insegna deve prendere decisioni di varia natura: decisioni sugli obiettivi, sui temi da trattare (sui contenuti), sui procedimenti metodologici da adottare e sui mezzi da utilizzare. Queste decisioni si determinano reciprocamente: decisioni di un genere hanno conseguenze per le altre decisioni; ma prendendo decisioni sugli obiettivi, vanno pure sempre considerati i limiti e le possibilità date dai temi d'insegnamento, dai procedimenti metodologici e dai mezzi a disposizione'¹⁾.

d) Rapporti tra l'insegnamento delle singole lingue moderne e tra l'insegnamento delle lingue moderne e l'insegnamento della lingua materna

L'insegnamento del tedesco nella Svizzera romanda e nel Ticino è insegnamento di una lingua moderna, e quindi, di fatto, anche insegnamento di una lingua. Ci si meraviglia che, eccezion fatta per alcune note introduttive, in molti programmi non esista alcun legame tra l'insegnamento nelle diverse lingue moderne. Si procede a 'compartimenti stagni'. Sorprende pure il fatto della mancanza di rapporto con l'insegnamento della lingua materna. Si ricomincia così da capo con ogni nuova lingua che l'allievo impara. L'insegnamento (o almeno il relativo programma) non considera il fatto che l'allievo prima dell'inizio dell'insegnamento del tedesco ha già avuto un insegnamento pluriennale nella propria lingua materna, che ha già 'imparato' e 'acquisito' una lingua. Le strategie che l'allievo ha assimilato nel corso dell'apprendimento e dell'acquisizione della lingua materna (o, come nel Ticino, anche del francese) non vengono debitamente sfruttate per l'insegnamento del tedesco. In ogni caso, ciò non risulta dai programmi analizzati. Se, però, nell'insegnamento delle lingue (insegnamento delle lingue 'straniere' + insegnamento della lingua materna) esistesse un'unità d'intenti su alcuni concetti chiave, per l'allievo l'apprendimento (di una lingua) potrebbe essere sensibilmente facilitato.

e) Tedesco come lingua nazionale - problema di norma

Non sempre, ma molto spesso, nei programmi mancano accenni al fatto che la lingua da insegnare è anche lingua nazionale. La Svizzera tedesca è menzionata solo in pochi programmi. I programmi ticinesi contengono, come il 'programme-cadre'²⁾ per i cantoni romandi, indicazioni sulle possibilità di organizzare scambi di classe e di materiale (cassette registrate) con la Svizzera tedesca. Molto spesso è sottaciuto un problema che, d'altra parte, per i nostri allievi è di primaria importanza: la lingua d'uso parlata nella Svizzera tedesca, eccezion fatta per poche situazioni, non è la lingua standard, bensì il dialetto. Il già menzionato 'programme-cadre' della Svizzera romanda (per il 7°, 8° e 9° anno di scuola) a questo proposito dice: 'La langue à enseigner visera donc à une certaine ouverture vers les dialectes alémaniques'³⁾, ma non spiega come questa 'apertura verso i dialetti della Svizzera tedesca' può essere realizzata nell'insegnamento. Con l'eccezione del commento al programma ticinese per il nuovo liceo, nessun programma tratta il problema della lingua dell'allievo e con ciò il problema dell'errore. Si pretende semplicemente la 'correttezza'. In alcuni programmi è data maggiore

importanza alla comprensibilità, all'intendibilità degli enunciati rispetto alla loro 'correttezza' formale (senza, però, ulteriormente specificare il grado di correttezza richiesto). Un atteggiamento positivo verso il fenomeno dell'errore nel processo di apprendimento sarebbe però necessario se si prendono sul serio gli obiettivi pedagogici enunciati e se si è disposti a cercare di raggiungerli nell'insegnamento.

f) Importanza attribuita alle singole capacità linguistiche

Nei programmi, di regola, non si differenzia sufficientemente l'importanza da attribuire alle singole capacità linguistiche (comprensione all'ascolto, comprensione alla lettura, espressione orale, espressione scritta). Perlopiù si parla in modo molto generale dell'importanza che spetta alla capacità di comunicazione orale.

I programmi di tedesco della scuola dell'obbligo

Nel giugno 1974, una commissione di esperti della Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione ha formulato obiettivi per l'insegnamento delle lingue nella scuola dell'obbligo⁴⁾. Questi obiettivi, nel 1975, sono stati approvati dalla Conferenza dei direttori (in occasione della riunione plenaria a Zugo).

Ora si pone l'interrogativo a sapere in quale misura questi obiettivi hanno avuto un'influenza sui programmi cantonali, in particolare modo su quelli per la scuola dell'obbligo, ma anche, indirettamente, su quelli per le scuole post-obbligatorie.

Il rapporto della commissione degli esperti è citato unicamente nelle note introduttive al 'programme-cadre' della Svizzera romanda. In generale, si nota ben poco delle idee espresse nel rapporto summenzionato.

Quanto sia grande la distanza tra gli obiettivi formulati dalla commissione degli esperti e quelli dei programmi (e, probabilmente, anche dell'insegnamento stesso) lo dimostrano alcuni esempi tratti da questo rapporto (gli esempi concernono le capacità orali):

'L'allievo deve essere capace di capire ciò che intende dire un interlocutore di lingua materna (un germanofono, nel nostro caso) quando si esprime'⁵⁾.

'Oggetto della comprensione non è, primariamente, la parola o la frase, bensì l'enunciato o, più immediatamente ancora, l'uomo che si esprime attraverso la lingua'⁶⁾. E ancora un obiettivo nell'ambito della comprensione:

'L'allievo deve acquisire le tecniche che gli permettono di compensare una sua comprensione insufficiente'⁷⁾.

Quest'ultimo obiettivo, di massima importanza per la scuola dell'obbligo, manca in quasi tutti i programmi cantonali. Anche il seguente obiettivo, ora nell'ambito dell'espressione orale, non è preso in debita considerazione:

'L'allievo deve essere capace di esprimersi linguisticamente in modo che un interlocutore di lingua madre (tedesca) capisca ciò che intende dire'⁸⁾.

È importante anche la seguente affermazione:

'L'obiettivo di un uso corretto della lingua è esplicitamente riconosciuto, è però subordinato all'obiettivo della comprensione nella comunicazione'⁹⁾.

Si paragoni con questo obiettivo la citazione seguente tratta dal 'programme-cadre' della Svizzera romanda:

'L'élève sera capable de se faire comprendre en allemand, même si l'usage de la langue n'est pas absolument correct'¹⁰⁾.

Ancora alcune parole su un problema scottante che spesso dà adito a conflitti tra insegnanti della scuola dell'obbligo e insegnanti delle scuole post-scolastiche. Le mie brevi osservazioni vogliono essere un contributo per sdrammatizzare questo problema. Parlo della 'grammatica'.

Nel citato rapporto della commissione degli esperti si legge a questo proposito:

'L'apprendimento di una lingua straniera non dipende sempre dalla conoscenza delle strutture grammaticali. Conoscenze sulla lingua possono però favorire il processo di apprendimento. Tali conoscenze sono da insegnare nella misura in cui sostengono l'acquisizione delle competenze linguistico-comunicative'¹¹⁾.

'L'insegnamento deve tener conto del fatto che l'utilità di conoscenze varia secondo le capacità e i presupposti di apprendimento degli allievi'¹²⁾.

Quanto può essere grande l'effetto della conoscenza di regole sulla padronanza linguistica e se un tale effetto esiste del tutto, è attualmente, nella discussione linguistica e didattica, ancora un problema irrisolto. Ricerche americane¹³⁾ sostengono l'ipotesi che intervengano i seguenti fattori: il tempo a disposizione di chi parla o scrive, il tipo di comunicazione (piuttosto incentrata sulla forma o piuttosto sul contenuto del messaggio) e l'esattezza della regola stessa. Non sono di poca importanza variabili di personalità.

Se si considera la 'grammatica' parte di un settore più ampio di 'riflessione sulla lingua', di un settore in cui può trovare il suo spazio anche la 'grammatica' come praticata un po' ovunque, si può affermare che la 'riflessione sulla lingua' è di maggior peso nell'insegnamento del tedesco delle scuole post-obbligatorie rispetto a quello della scuola dell'obbligo.

È ovvio che il tipo e l'ampiezza di queste riflessioni sono diversi a seconda del grado di scuola; devono anche esserlo se l'insegnamento vuol essere conforme all'età degli allievi e al grado di scuola e soprattutto se vuol essere adatto all'allievo.

Purtroppo quasi tutti i programmi cantonali per l'insegnamento del tedesco presentano un quadro molto diverso dell'insegnamento della grammatica.

I programmi di tedesco delle scuole medie superiori

In molte scuole medie superiori della Svizzera romanda e del Ticino si pratica un insegnamento del tedesco incentrato sulla letteratura.

Si costruisce così una falsa dicotomia tra 'cours de langue' e 'cours de littérature'. Un tale insegnamento non trova però una sua base nei rispettivi programmi. È lecito chiedersi quale sia la posizione della letteratura nell'insegnamento del tedesco nei licei e se a questo livello la formazione linguistica può così essere messa in disparte. A questo proposito il programma del cantone Neuchâtel raccomanda esplicitamente che vada mantenuto un equilibrio tra 'exercice de langue', 'pratique de la lecture' e 'information

sur la civilisation et la cultures des pays germanophones¹⁴). Anche il commento al programma ticinese accenna al problema della letteratura:

'Conoscenza approfondita di almeno tre (per allievi del tipo di maturità D: almeno quattro) testi 'impegnativi' (p.es. romanzo, saggio, dramma, raccolta di poesie) completati da un'altra lettura in lingua italiana.

Note metodologiche: Testi letterari non devono essere utilizzati per lo sviluppo delle diverse strategie di comprensione alla lettura; a questo scopo si prestano meglio testi di natura descrittiva, istruttiva, espositiva o di argomentazione. La lettura di opere letterarie non dovrebbe mirare neanche all'acquisizione di determinate strutture lessicali o grammaticali. Sono invece obiettivi più ampi che deve prefiggersi la lettura di testi letterari: l'acquisizione di strategie che permettano all'allievo di 'ricepire' la letteratura in lingua straniera. Gli allievi, leggendo testi letterari, dovrebbero anche ricavarne piacere¹⁵.

Problemi particolari pongono i passaggi da un grado di scuola all'altro.

Una obiezione ricorrente a questo proposito per molti è la famosa e spesso sopravvalutata 'Ordinanza federale concernente il riconoscimento degli attestati di maturità (ORM) del 22 maggio 1968'.

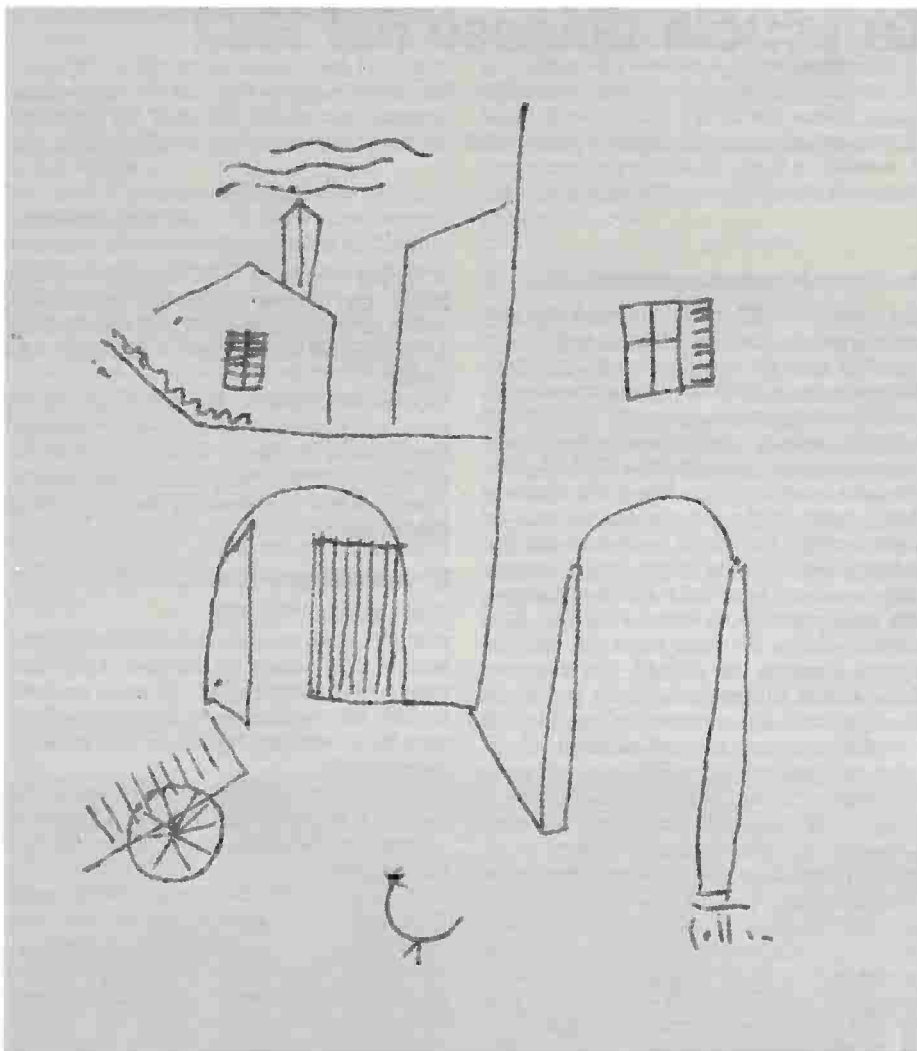
È vero che l'appendice (I) del Regolamento per gli esami federali di maturità contiene anche i cosiddetti programmi di maturità. Nell'articolo 13 dell'ORM si legge però: 'I programmi allegati al Regolamento per gli esami federali di maturità del 17 dicembre 1973 danno direttive, da applicare con una certa elasticità, sui contenuti dell'insegnamento nelle materie che figurano negli attestati di maturità dei vari tipi.'

Credo che sia giunto il momento in cui i licei debbano smettere di motivare certe loro rivendicazioni verso il settore precedente con queste direttive che sono 'da applicare con una certa elasticità'. L'ORM presenta d'altronde anche obiettivi degni di essere osservati (p.es. quelli contenuti nell'articolo 7). Nelle materie linguistiche, i programmi non hanno molta importanza come criterio per il riconoscimento degli attestati di maturità. Non è prescritta in termini vincolanti la forma degli esami orali e scritti di maturità.

I programmi di maturità sono del resto attualmente in revisione. I primi risultati di questo lavoro saranno resi pubblici solo fra qualche anno.

Passaggio dalla scuola dell'obbligo alle scuole medie superiori

Il passaggio dalla scuola dell'obbligo alle scuole post-obbligatorie non è privo di conflitti. Una soluzione può essere trovata solo nel dialogo franco e aperto tra i due gradi di scuola. Come primo passo, le scuole post-obbligatorie dovrebbero cessare di porre esigenze che gli insegnanti del grado di scuola precedente non possono e non vogliono soddisfare. Una riforma scolastica ha reali possibilità di riuscita solo se costruita 'dal basso in alto'. Però, anche la scuola dell'obbligo dovrebbe pensare maggiormente agli allievi (anche se in effetti rappresentano solo una piccola minoranza) che dopo la scuola dell'obbligo frequentano scuole medie superiori. Le indicazioni contenute nei programmi della scuola dell'ob-



Carlo Cotti - Disegno

bligo purtroppo non sono atte a dare ai docenti delle scuole post-obbligatorie un quadro realistico del livello di competenza raggiunto alla fine della scolarità obbligatoria. Un esempio: Attualmente, nella scuola dell'obbligo le conoscenze grammaticali non hanno più la stessa funzione che avevano nell'insegnamento 'tradizionale'; ciò può condurre alla situazione che nelle scuole post-obbligatorie l'insegnamento sistematico della 'grammatica' venga 'recuperato' e può così far nascere negli insegnanti e negli allievi l'impressione sbagliata che l'insegnamento 'vero e proprio' del tedesco cominci solo a questo livello. Mi sia permesso di citare ancora una volta un passaggio del commento al programma liceale ticinese: 'L'insegnamento del tedesco al liceo deve basarsi sulle conoscenze e sulle capacità che gli allievi portano dalla scuola media. Si tratterà, essenzialmente, di sfuggire alla tentazione di dimostrare agli allievi tutto ciò che non sanno (ancora). Sarebbe invece importante confermare le conoscenze e le capacità già acquisite anche laddove si discostano da quelle abituali e di completarle in vista degli obiettivi dell'insegnamento del tedesco al liceo'¹⁶.

È giustificabile e giustificata l'esigenza delle scuole medie superiori di essere informate, in modo preciso e concreto, sulle conoscenze e sulle capacità iniziali dei loro allievi. Per ora ciò va fatto attraverso una cono-

scenza precisa dei metodi e materiali in uso nei rispettivi gradi di scuola (cioè nella scuola media da una parte e nei licei dall'altra) e, soprattutto, in un dialogo franco e aperto tra gli insegnanti dei due gradi di scuole interessati. I programmi, come già detto, danno un'idea molto vaga e imprecisa della realtà della scuola. Mi sia permesso di schizzare un quadro, molto sommario e indipendente da qualsiasi metodo, delle competenze di un allievo alla fine della scuola media: nella comprensione all'ascolto e nella comprensione alla lettura va raggiunto un livello assai elevato, un livello che permetta anche nelle scuole medie superiori uno svolgimento dell'intera lezione in tedesco. Non così elevata sarà la capacità di espressione orale. Nell'espressione orale si faranno notare differenze individuali notevoli. L'espressione scritta sarà la capacità meno sviluppata (il che non vuol dire che a livello di scuola media non si scriva). Per ciò che concerne il grado di correttezza raggiunto, va ricordata la citazione dal rapporto della commissione degli esperti: si tende verso la correttezza; quest'obiettivo, nella sua importanza, è però subordinato alla comprensione nella comunicazione.

Nell'ambito delle conoscenze grammaticali, gli insegnanti delle scuole post-obbligatorie non potranno fare a meno di procedere a certi tagli.

(continua a pag. 24)

Obiettivi e programmi per l'insegnamento del tedesco nella Svizzera romanda e nel Ticino

(continuazione da pag. 5)

La capacità di apprendimento dovrebbe pure rimanere intatta, fatto molto importante e tutt'altro che evidente, come saprà chiunque conosca la realtà dell'insegnamento delle lingue. Le differenze individuali qui dipendono da fattori di personalità dell'allievo e dalla qualità dell'insegnamento nel grado precedente.

Nel mio quadro molto sommario ho tralasciato volutamente indicazioni concernenti il genere e l'ampiezza del lessico e indicazioni relative al bagaglio grammaticale. Liste di questo genere, sebbene viste non malvolentieri da insegnanti delle scuole post-obbligatorie, producono spesso malintesi e non contribuiscono a superare il fosso tra scuola dell'obbligo e scuole post-obbligatorie.

La commissione 'Lingue moderne' della Commissione pedagogica della Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione sta attualmente elaborando una definizione più precisa di 'punti d'incontro' dopo il periodo della scolarità obbligatoria. Il fatto che questo compito venga svolto da una commissione svizzera dimostra che qui non si tratta di un problema che interessa unicamente l'insegnamento del tedesco nella Svizzera romanda e nel Ticino, bensì di un bisogno sentito in tutta la Svizzera.

Christoph Flügel

Note

Il testo dell'articolo è la versione abbreviata in lingua italiana di una conferenza tenutasi il 24 marzo 1983 all'Università di Losanna in occasione del congresso 'Lernziele Deutsch'.

¹⁾ Expertenkommission zur Einführung und Koordination des Fremdsprachunterrichts in der obligatorischen Schulzeit (1976): Fremdspra-

chunterricht: Unterrichtskonzept - Lehrwerk-konzept, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Informationsbulletin 7a, Genf, Sekretariat EDK, 8.

²⁾ Commission intercantonale romande de coordination de l'enseignement (CIRCE III) / Sous-commission de l'allemand (1981): Rapport - Programme-cadre 7 à 9, coordination spécial CIRCE III, 21.

³⁾ Commission intercantonale romande de coordination de l'enseignement (1981): Rapport - Programme-cadre 7 à 9, 21.

⁴⁾ Expertenkommission zur Einführung und Koordination des Fremdsprachunterrichts in der obligatorischen Schulzeit (1974): Bericht und Anträge zur Einführung und Koordination des Fremdsprachunterrichts in der obligatorischen Schulzeit. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Informationsbulletin 2a, Genf, Sekretariat EDK.

⁵⁾ Expertenkommission zur Einführung und Koordination des Fremdsprachunterrichts ... (1974): Bericht und Anträge, 98.

⁶⁾ Expertenkommission zur Einführung und Koordination des Fremdsprachunterrichts ... (1974): Bericht und Anträge, 98.

⁷⁾ Expertenkommission zur Einführung und Koordination des Fremdsprachunterrichts ... (1974): Bericht und Anträge, 99.

⁸⁾ Expertenkommission zur Einführung und Koordination des Fremdsprachunterrichts ... (1974): Bericht und Anträge, 100.

⁹⁾ Expertenkommission zur Einführung und Koordination des Fremdsprachunterrichts ... (1974): Bericht und Anträge, 100.

¹⁰⁾ Commission intercantonale romande de coordination de l'enseignement (1981): Rapport - Programme-cadre 7 à 9, 21.

¹¹⁾ Expertenkommission zur Einführung und Koordination des Fremdsprachunterrichts ... (1974): Bericht und Anträge, 95.

¹²⁾ Expertenkommission zur Einführung und Koordination des Fremdsprachunterrichts ... (1974): Bericht und Anträge, 95.

¹³⁾ DULAY, H. / BURT, M. / KRASHEN, S. (1982): Language Two, New York.

¹⁴⁾ République et Canton de Neuchâtel, Département de l'instruction publique (1981): Plan et programme d'études pour le gymnase cantonal de Neuchâtel, Allemand, 2.

¹⁵⁾ FLÜGEL, CHR. / KOLDE, G. / RUPP, H. / SITTA H. / STAUFFACHER, W. / STERN, M. / THOMKE, H. (1982): Ziele des Deutschunterrichts am vierjährigen Liceo, 7.

¹⁶⁾ FLÜGEL, CHR. / KOLDE, G. / RUPP, H. / SITTA H. / STAUFFACHER, W. / STERN, M. / THOMKE, H. (1982): Ziele des Deutschunterrichts am vierjährigen Liceo, 1.

Collocamento a tirocinio 1983

(continuazione da pag. 2)

La situazione si prospettava subito come preoccupante al punto che il Dipartimento della pubblica educazione proponeva al Consiglio di Stato l'immediata costituzione di un Gruppo di lavoro, denominato «I giovani e il mercato del lavoro», con l'incarico di occuparsi del collocamento dei giovani a tirocinio e di suggerire tutte le misure necessarie per evitare la disoccupazione giovanile. Il Gruppo di lavoro adottava tutta una serie di provvedimenti immediati tra i quali si sono evidenziati:

- un'accentuata azione informativa, presso i giovani quindicenni alla ricerca di un posto d'apprendistato, i loro genitori e gli ambienti padronali;
- la richiesta al Consiglio di Stato di assumere, presso l'Amministrazione e gli altri servizi cantonali, un certo numero di apprendisti;
- l'analoga richiesta estesa ai principali Comuni del Cantone e agli altri Enti e Servizi pubblici e parastatali (Enti turistici, PTT, Ospedali);
- il nuovo invito di assunzione di apprendisti presso quelle ditte che, in un primo momento, avevano risposto negativamente alla richiesta dell'Ufficio cantonale di orientamento scolastico e professionale;
- l'intensificazione dei contatti personali dei membri del Gruppo di lavoro presso ditte e aziende nell'intento di aumentare l'offerta di posti di apprendistato;
- la costante azione di orientamento presso i giovani e le loro famiglie nell'intento di informarli su quei settori

professionali che consentono, rispettivamente, scarse e buone possibilità occupazionali.

I risultati di questo intervento hanno gradualmente provocato un sostanziale miglioramento della situazione, specie per quanto attiene al reperimento di nuovi posti di formazione che sono saliti a oltre 2 700 contro i 2 084 di fine giugno.

Qualora la situazione del collocamento a tirocinio dei circa 250 giovani ancora alla ricerca di un posto di apprendistato non migliorasse ulteriormente, il Gruppo di lavoro sottoporrebbe al Consiglio di Stato una serie di misure urgenti da adottare per quei giovani senza un posto di formazione.

REDAZIONE:

Diego Erba
direttore responsabile
Maria Luisa Delcò
Mario Delucchi
Franco Lepori
Mauro Martinoni
Paolo Mondada
Enrico Simona

SEGRETERIA:

Wanda Murialdo, Dipartimento della pubblica educazione, Sezione pedagogica, 6501 Bellinzona, tel. 092 243455

AMMINISTRAZIONE:

Silvano Pezzoli, 6648 Minusio
tel. 093 334641 - c.c.p. 65-3074

GRAFICO: Emilio Rissone

STAMPA:

Arti Grafiche A. Salvioni & co. SA
6500 Bellinzona

TASSE:

abbonamento annuale
fascicoli singoli

fr. 15. -
fr. 2. -

G.A. 6500 Bellinzona 1
Mutazioni:
Sezione Pedagogica - 6501 Bellinzona