

strutturata e condotta in modo sistematico.»

Troppo spesso l'attività didattica non è stata sufficientemente adattata ai soggetti e agli obiettivi specifici d'apprendimento ed è risultata una sorta di metodologia uniforme, applicata in tutte le situazioni.

Nel peggiore dei casi, il passaggio da un insegnamento frontale e collettivo ad un approccio didattico più aderente agli indirizzi delle nuove metodologie si è risolto con un'applicazione generalizzata del «principio della scoperta», attraverso attività di gruppo, di regola poco strutturate.

Due noti ricercatori universitari, così si esprimono sul problema⁵⁾:

«Le nostre ricerche dimostrano chiaramente che una qualsiasi interazione, su un qualsiasi contenuto, non è necessariamente fonte di progresso.

Affinché un bambino impari da un altro bambino o da un adulto, bisogna che alcune condizioni specifiche siano ottemperate.

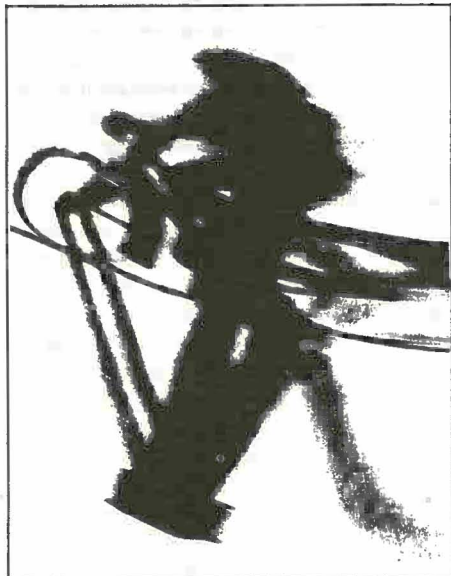
Anche a rischio di dispiacere ai partigiani di alcune correnti spontaneiste della pedagogia attuale ... noi pensiamo che le nostre idee non ridurranno minimamente l'importanza dell'intervento dell'adulto.» (Doise e Mugny, 1981)

Se vi è dunque concordanza su un modello pedagogico che dia particolare importanza alla costruzione attiva della conoscenza, si tratta ora di rivalutare la funzione dell'insegnante (e quindi dell'insegnare o del mettere in condizione di imparare) relegato troppo spesso in quest'ultimo ventennio alla funzione di «coordinatore e di facilitatore dell'apprendimento».

Non che questi aspetti non siano importanti, ma è controproducente che diventino, nei casi limite, prioritari rispetto alle finalità di apprendimento riconosciute ai vari livelli della scolarità.

Sempre più, in una società come quella che sembra profilarsi all'orizzonte – eterogenea, competitiva, informatizzata – la sopravvivenza e la credibilità della scuola pubblica è strettamente correlata con la qualità dell'of-

Silvia Walther, CSIA



ferta educativa che si sarà in grado di proporre alle nuove generazioni.

Due sembrano essere le condizioni di partenza per favorire la riflessione e la ricerca di soluzioni didattiche più efficaci: da un lato un maggiore sforzo da parte dei ricercatori/esperti nelle scienze dell'educazione per concretizzare le premesse e le proposte operative per un insegnamento differenziato;

dall'altro la disponibilità degli insegnanti a confrontarsi, su un terreno metodologico-sperimentale, nella ricerca di ipotesi di lavoro maggiormente aderenti alle realtà eterogenee nelle quali sono chiamati ad operare. In ogni caso vi è la necessità di un lavoro in comune, sul terreno della pratica di insegnamento, da attuarsi già a livello di progettazione didattica, di preparazione di materiali, di strumenti di valutazione formativa e

sommativa, tali da permettere una migliore verifica (e auto-controllo) dell'attività di insegnamento.

Si tende perciò verso una formazione continua attuata nel proprio ambiente di lavoro, piuttosto che attraverso astatici corsi teorici, troppo spesso lontani dalla pratica di insegnamento: una forma di innovazione scolastica fatta di ricerca-azione con il concorso attivo di tutti gli operatori scolastici.

Alberto Cotti

Note bibliografiche

¹⁾ Compte-rendu de la Conférence internationale CERI/OCDE, Washington, 3 maggio 1984.

²⁾ CERI/OCDE, La qualité de l'enseignement (I e II partie) Parigi, 1984.

³⁾ Rudolf Kunzli, Leitideen im Vergleich, SIPRI, 1983.

^{4/5)} CERI/OCDE, La qualité de l'enseignement, doc. cit.

Un numero speciale di «Beiträge zur Lehrerbildung» per i 10 anni del LEMO

Nel 1975 veniva pubblicato il LEMO (Lehrerbildung für Morgen), cioè il rapporto sulla formazione dei maestri in Svizzera, che una Commissione nazionale aveva steso, in circa cinque anni di lavoro, per incarico della «Conferenza dei direttori cantonali dei Dipartimenti della pubblica educazione». La consegna era di identificare le linee comuni del concetto svizzero di studi magistrali, districando l'agrovigliata matassa della ventina di curricula (diversi per concezione, durata e struttura) vigenti nei singoli cantoni, per giungere a delineare la figura ottimale del maestro di domani e dunque un quadro organico di direttive per la sua formazione, tale da permettere di eliminare gli eccessi di disparità di livello e soprattutto di raggiungere in tutto il paese una più che opportuna corrispondenza di obiettivi, pur nel rispetto della sovranità cantonale. In altre parole, di offrire ai cantoni un documento comune di riflessione in vista di future riforme degli studi magistrali.

Il compito non era certo dei più facili, già per il fatto che la grande diversità dei curricula è determinata da cause radicate sia nella concreta realtà socio-culturale dei singoli cantoni (da quelli esclusivamente urbani a quelli quasi integralmente rurali; mono oppure plurilingue; con o senza università proprie) sia nella loro tradizione pedagogica, alimentata in taluni prevalentemente a quella francese, in altri alle fonti anglo-germaniche, con inflessioni ulteriormente diverse collegate con la situazione confessionale.

Occorre inoltre rammentare che il mandato, pur di tipo pedagogico, scaturiva da esigenze politiche (considerato il committente) e dunque doveva essere assolto con un forte senso di quella realtà cantonalistica profon-

damente diversificata (e tendenzialmente conservatrice) della Svizzera, cui si è accennato, pur imprimendo alle proposte una forte carica propulsiva. Costruire insomma una «utopia realistica», come ha scritto Hans Aebli.

La Commissione ritenne di risolvere al meglio il proprio compito, da un lato elaborando un quadro unitario di una auspicabile figura del maestro di domani e delle componenti indispensabili della sua formazione, dall'altro presentando due modelli curricolari equivalenti (quello esclusivamente professionale, per allievi già in possesso della licenza liceale, e quello a formazione generale e professionale integrate, parallelo e successivo agli studi liceali), con lo scopo dichiarato di rendere utilizzabile il documento qualunque fosse la scelta «politica» del singolo cantone.

La rivista della Società pedagogica svizzera «Beiträge zur Lehrerbildung» ha ora riservato, col patrocinio della Conferenza dei capidipartimento, il primo numero del 1985 ad un bilancio dell'influsso esercitato dal LEMO, a dieci anni dalla sua apparizione, sulla formazione dei maestri in Svizzera.

Si tratta di un fascicolo di oltre 100 pagine, con contributi di sette degli autori del rapporto (il presidente della commissione Fritz Müller, il segretario pedagogico Anton Strittmatter, Hans Aebli, Hans Gehrig, Carlo Jenzer, Guido Marazzi e Traugott Weisskopf) e di numerosi altri esperti (quali Erich Dorer, dell'Istituto superiore argoviese di pedagogia, e Kurt Reusser, ora all'Università del Colorado).

È praticamente impossibile riassumere la gamma di informazioni e valutazioni; per un quadro esaustivo non si può che rimandare

alla lettura del fascicolo (purtroppo quasi integralmente in tedesco). Tentiamo tuttavia almeno di condensarle in un sommario bilanciatore. Una valutazione dell'impatto sulla realtà svizzera delle nuove ottiche proposte dal LEMO deve distinguere tra quello sul corpo insegnante e quello sulle istituzioni.

Quale documento di riflessione per il corpo insegnante, il rapporto sembra aver avuto maggiore risonanza diretta nella Svizzera tedesca, dove esso è stato oggetto di frequenti analisi e dibattiti ed è servito ai fautori di un rinnovamento generale dei metodi di insegnamento quale autorevole testo di appoggio; minore presso i docenti romandi, più attenti forse agli studi di coordinamento CIRCE, quasi solo tra gli specialisti in Ticino, anche perché il rapporto non è stato tradotto in italiano.

A livello istituzionale invece, numerosi cantoni nelle loro riforme hanno fatto esplicito riferimento al LEMO: per es. il Giura, Berna, Friburgo, Argovia, Zurigo ed altri compreso il Ticino. In questo settore l'aspetto che, dal profilo della compattezza «ideologica» del documento, può essere considerato un punto debole, e cioè la proposta di due alternative invece di una scelta precisa, è risultato l'elemento determinante per evitare un rifiuto di principio.

Il curriculum che ciascun cantone ha adottato riflette sempre solo taluni aspetti delle proposte del LEMO, ma non poteva essere diversamente nella realtà svizzera.

Si può tuttavia affermare che sono sempre maggiormente accettati taluni principi; in particolare:

- l'integrazione della formazione continua (quale componente indispensabile) nella formazione globale dell'insegnante;
- la definizione di tronchi comuni di formazione tra le diverse categorie di maestri;
- l'intensificazione del rapporto teoria-pratica nella formazione iniziale;
- il passaggio da una pedagogia «imitativa» a una «di ricerca» (progettazione, sperimentazione e valutazione formativa);
- una maggiore attenzione ai profondi mutamenti intervenuti nel ruolo e nell'immagine del docente.

Per quel che ci riguarda, il nuovo curriculum postliceale ticinese regge assai bene il confronto con quelli (di entrambi i tipi) risultati dalle riforme di questi anni in altri cantoni.

Anche se occorre pur constatare che una realtà nuova e amara in tutta la Svizzera, quella dell'insicurezza del posto di lavoro (statuto di incarico) e della scollatura tra formazione iniziale e attività continuata (periodi lunghi di attesa del posto fisso, coperti solo da supplenze), ha ormai indotto nei maestri dell'ultima generazione un sentimento di frustrazione che rischia di sopire molti entusiasmi e perfino di compromettere i frutti di una riforma (quella proposta dal LEMO) pensata nell'ottica di un domani assai diverso da quello che si è poi rivelato in meno di un decennio.

Guido Marazzi

STEFANO FRANSCINI

Per lo sviluppo dell'istruzione nel Cantone Ticino

La personalità di Stefano Franscini e la sua realistica feconda azione riformatrice di uomo politico, studioso di statistica, scrittore e educatore non perdono tuttora di attualità dentro e fuori i confini cantonali. Due pregevoli pubblicazioni sono ancora uscite recentemente: la seconda edizione dell'*Epistolario di Stefano Franscini* e il volumetto che va sotto il titolo *STEFANO FRANSCINI/ Per lo sviluppo dell'istruzione nel Cantone Ticino* curato da Carlo G. Lacaïta ordinario di storia del Risorgimento all'Università statale di Milano (Stamperia della Frontiera, pagg. 216, fr. 23.-). Ci fa piacere che l'opera del grande nostro statista abbia ancora oggi risonanza anche all'estero, come pure che la pubblicazione di G. Lacaïta possa essere intesa come opportuno complemento a quanto già ci hanno fatto conoscere sull'argomento E. Gfeller (S.F. ein Förderer der schweizerischen Statistik, 1898) e poi i ticinesi Guido Calgari, Giuseppe Martinola e altri.

Non una recensione e nemmeno un giudizio critico sul volumetto di Carlo Lacaïta vogliono essere queste quattro righe, bensì una semplice segnalazione alle nostre scuole, nelle biblioteche delle quali la pubblicazione potrà giovare quanto a conoscenza e a motivi di studio e di ricerche riguardanti l'inizio concreto della costruzione del sistema scolastico ticinese.

Precedono le due parti che compongono il libro alcune pagine di stringata premessa con note di natura biografica e bibliografica e opportuni richiami ai momenti in cui Franscini operò in particolare modo, come già si rileva dal titolo, per lo sviluppo dell'istruzione nel nostro paese.

La prima parte comprende un diffuso rapporto ben documentato sull'istruzione in tutta la Svizzera, steso dal Franscini negli anni 1824-25 dopo aver preso conoscenza della situazione scolastica in tutti i cantoni; rapporto, questo, pubblicato nella *Statistica svizzera* nel 1827. Mentre in molte regioni dell'interno della Svizzera già la scuola pubblica era stata creata, anzi dava evidenti segni di rigogliosa vita, nel Ticino le cose stavano ben diversamente.

Tale situazione è argomento dei due capitoli che fanno seguito a quello che si riferisce alla Svizzera in generale: *L'istruzione pubblica nella Svizzera Italiana* (tratto da *La Svizzera Italiana* pubblicata in seconda edizione nel 1973, pagg. 203-223) e *Dello stato della pubblica istruzione nel Cantone Ticino* (tratto dal giornale «Osservatore del Ceresio», 20 ottobre 1833).

Il quarto capitolo della prima parte comprende, corredato d'opportune annotazioni, il *Discorso letto alla prima adunanza del Consiglio cantonale di educazione pubblica* il 15 ottobre 1844 a Locarno. Viene presen-

tato il bilancio molto positivo dell'attività metodica e tenace del Franscini e dei suoi collaboratori, fra i quali distinti educatori, dal momento in cui egli entrò a far parte del Governo al 1844.

«Nell'anno scolastico 1836/37 - è detto nel discorso - si contarono 177 scuole maschili, 19 femminili e 43 miste, in tutto 239. Nell'anno scolastico 1842/43 le scuole maschili erano 149, le femminili 84, le miste 125: totale numero 358. Ecco pertanto cresciuto di 119 il numero delle scuole, quasi il 50%. Nell'anno scolastico 1836/37 le scuole primarie o comunali più o meno regolari venivano frequentate da 8289 allievi, 7131 maschi e soltanto 1158 femmine. Invece nel 1842/43 il complessivo numero degli scolari era ritrovato di 13'878, e così i ragazzi frequentatori della scuola primaria erano cresciuti a 8'637 ed a 5'241 le fanciulle ... Aggiungete nelle scuole di disegno 120 e più scolari. Aggiungete altrettanto nelle scuole elementari maggiori... »

Mentre l'argomento trattato nel centinaio di pagine occupate dalla prima parte del libro si riferisce in particolar modo e misura alla scuola dell'obbligo, la seconda parte comprende la trascrizione dei principali provvedimenti legislativi che sul piano dell'ordinamento degli studi furono presi negli anni Quaranta: progetti di legge accompagnati dai messaggi governativi e da squarci di verbali con il resoconto dei dibattiti in Gran Consiglio quando erano in discussione *la legge per l'istituzione delle scuole di disegno* (1840), *la legge per l'istituzione delle cosiddette scuole elementari maggiori* (1841) e le disposizioni riguardanti *l'ordinamento degli istituti letterari e ginnasiali* (1845).

Il Franscini non si limitò alla creazione della scuola elementare obbligatoria, ma dedicò, infatti, attenzione e studio per fare qualche cosa anche per l'educazione dei bambini non ancora in età scolastica (nel 1843 già si poteva contare su una rete di asili infantili che provvedevano all'educazione di 247 frequentatori). Inoltre, pur anche per meglio curare la formazione dei giovani chiamati alle funzioni politiche, agli impieghi di qualche rilievo, alle professioni liberali. Ma l'Accademia da lui tanto auspicata, come tra l'altro lo provano i contenuti della ventina di pagine che il libro riserva all'argomento, non trovò consenso.

Partito dal Ticino perché chiamato a Berna in seno al Consiglio Federale (1848), continuò la sua opera di pioniere per sempre meglio aiutare i giovani a perfezionarsi nelle loro future professioni richiedenti studi accademici. Il Politecnico federale di Zurigo, inaugurato nel 1855, ne è valida testimonianza.

Giuseppe Mondada