

SCUOLA 36 TICINESE

periodico della sezione pedagogica

anno IV (serie III)

giugno 1975

SOMMARIO

Note sull'educazione permanente — Analisi della contestazione giovanile (X parte) — La scuola ticinese nel 1974 — Nuovi metodi di valutazione delle innovazioni e delle riforme scolastiche — Il testo letterario a scuola: una recente pubblicazione — Comunicati e informazioni

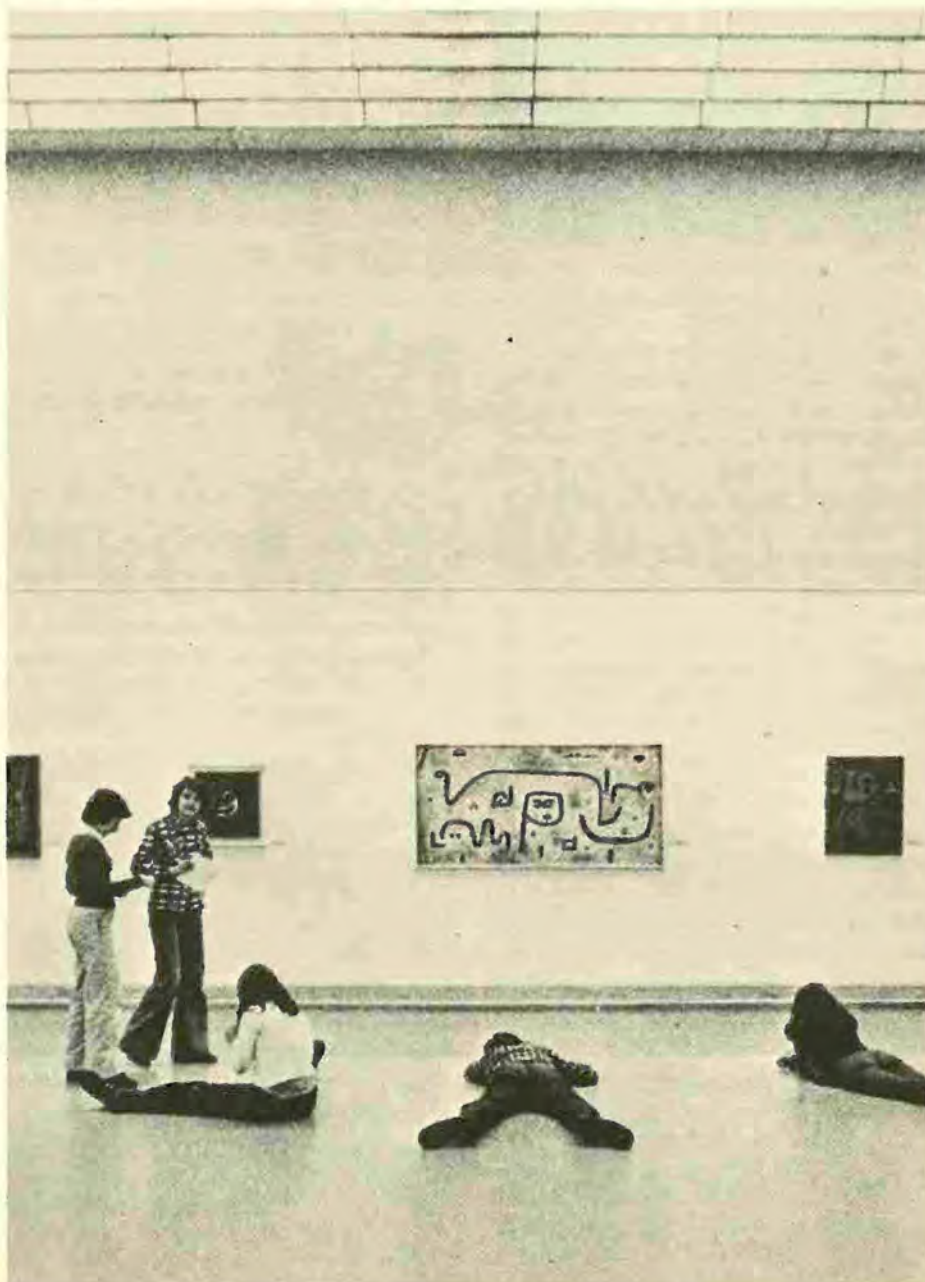
Note sull'educazione permanente

Educazione permanente è un'espressione ormai ricorrente nei discorsi sulla scuola; studiosi e organizzazioni internazionali ritengono che essa indichi l'obiettivo fondamentale della politica scolastica nella nostra epoca.

Prendendo lo spunto da un rapporto di Jean Cardinet (*La terminologie de l'éducation*, IRDP, Neuchâtel 1975) ci sembra importante segnalare che l'espressione in parola ha almeno due accezioni che rendono il concetto profondamente diverso nei suoi significati sociali e pedagogici.

Secondo la prima accezione l'educazione permanente è la risposta appropriata della scuola alle trasformazioni recenti della società, le quali hanno reso inservibile il concetto di educazione come acquisizione iniziale di conoscenze e abilità da utilizzare per tutta la vita.

L'evoluzione culturale, i cambiamenti professionali impongono continui aggiornamenti o addirittura riciclaggi. A una **società stabile** corrisponde un'educazione scolastica limitata al periodo della crescita fisica; una **società del cambiamento** come la nostra invece richiede necessariamente un'educazione permanente che ne ricalchi le forme dinamiche.



La seconda accezione considera e mette in primo piano i risultati della società del cambiamento (il senso dilagante dell'effimero, di disorientamento, di ansia, di alienazione, di consumismo) e si interroga sulla posizione dell'uomo rispetto a questa società. L'educazione, che sarà necessariamente permanente, si pone allora come obiettivo di ritrovare un nuovo equilibrio nella vita, di imparare a **essere** in una civiltà industriale e tecnologica che, per contro, ha puntato finora sull'**avere**. L'educazione assume insomma non tanto — o non solo — la funzione di adattare l'uomo a una determinata società ma specialmente di portarlo a capire e a trasformare questa stessa società e, con essa, se stesso.

In questo senso va letta la definizione di educazione permanente data dalla Comunità europea.

«Éducation de tout l'homme, dans toutes les dimensions et dans toute la durée de son existence personnelle et sociale, l'éducation permanente recouvre l'ensemble des centres d'intérêts autour desquels s'ordonne cette existence. Elle comporte la totalité des moyens scolaires et extra-scolaires destinés à développer les facultés et les aptitudes qui permettront à cet homme de mieux maîtriser la vie qui est en lui et autour de lui».

Occorre dunque scegliere tra un concetto di educazione permanente che tende essenzialmente a estendere l'azione tradizionale della scuola a tutta la vita dell'uomo e che finisce per essere una continua rincorsa — utilitaristica e alienante — a un nuovo sapere o a una nuova tecnologia, e un altro che si propone obiettivi di miglioramento della qualità della vita individuale e sociale e che postula, quale condizione irrinunciabile dell'estensione dell'attività pedagogica agli adulti, un ripensamento profondo di tutta la scuola.

La struttura dell'educazione permanente si articola nel modo seguente.

La formazione iniziale

L'educazione **preobbligatoria** ha come scopo di favorire i processi di socializzazione dei bambini e di sviluppare in tutti le condizioni intellettuali e culturali dei loro apprendimenti scolastici ulteriori.

L'educazione **obbligatoria** comprende, lungo tutta la sua durata:

- una parte fondamentale che costituisce la base educativa considerata necessaria per ogni membro della società, che tutti dovranno acquisire insieme con spirito cooperativo;
- una parte differenziata, da sviluppare specialmente negli ultimi anni, nella quale — grazie al lavoro indivi-

duale e a corsi opzionali e facoltativi — ognuno possa acquisire una formazione supplementare, utile per l'espansione degli interessi e delle attitudini e per una scelta consapevole del tipo di formazione successiva.

L'educazione **post-obbligatoria** mira a preparare il giovane ad assumere una funzione professionale nella società, a completare e a estendere la formazione socio-culturale della scuola obbligatoria. La sua durata è diversa a seconda del tipo di formazione.

Il problema più acuto da superare in questa fase è la distinzione tra un tipo di scuola umanistico-scientifico-generale e un altro di tipo tecnico-professionale. Nei vari tipi di formazione post-obbligatoria occorre introdurre almeno un minimo di formazione socio-culturale comune a fare in modo che essi, nei fatti, abbiano un analogo valore sociale e educativo. A tali condizioni si potrà introdurre il principio della mobilità orizzontale degli allievi. A più lunga scadenza si può supporre che tale fase venga inclusa nel periodo obbligatorio, il quale allora potrebbe essere suddiviso in ciclo elementare, ciclo d'orientamento e ciclo di determinazione.

La formazione degli adulti

L'educazione permanente chiede di sviluppare varie forme di educazione degli adulti atte a:

- rendere costante l'apporto dell'educazione al miglioramento e al cambiamento della qualità della vita individuale e sociale (funzione socio-culturale);
- realizzare il principio della mobilità verticale nelle formazioni evitando che il cittadino si senta escluso definitivamente da determinate carriere e studi avendo optato per altre soluzioni durante l'adolescenza (funzione di orientamento e di riorientamento);
- agevolare le diverse forme di adattamento continuo al proprio settore professionale: specializzazione, riconversione, riciclaggio ecc. (funzione di perfezionamento professionale).

Le forme più note di applicazione sono:

- l'attività alternata lavoro-studio: il lavoro è interrotto a intervalli e per periodi molto variabili da attività di studio che dovrebbero essere coordinate tra di loro (**educazione ricorrente**);
- l'attività parallela (continua o per periodi) lavoro-studio riconosciuta da una diminuzione dell'onere lavorativo;

c) l'attività educativa durante il tempo libero, rimanendo invariato l'onere lavorativo.

La scelta dell'una o dell'altra forma è da esaminare caso per caso, ma è evidente che la terza, data l'ampiezza dell'onere lavorativo, si presta solo per obiettivi minori. Per poter contare sulla realizzazione seria delle prime due forme occorrerà introdurre modifiche nella legislazione del lavoro, in modo che lo studio venga riconosciuto come parte integrante dell'attività professionale, altrimenti il sacrificio richiesto renderebbe illusoria ogni iniziativa rivolta a tutta la popolazione.



Le maître se promène dans le jardin en compagnie de son fils (cf. «Nos ancêtres les Romains»).



L'esclave dort sous un grand arbre avec beaucoup d'application (cf. «Nos ancêtres les Romains»).



Mais le maître, de toute sa voix (d'une voix forte), réveille l'esclave (cf. «Nos ancêtres les Romains»).

De «Perspectives», bulletin d'information du Département de l'instruction publique et des cultes et du Service de la formation professionnelle du canton de Vaud

Analisi della contestazione giovanile

X. L'evasione dal sistema (II)

L'esigenza religiosa

Secondo la psicologia, tra le motivazioni che concorrono a determinare l'atteggiamento religioso ha particolare importanza l'ansietà.

Zunini parla, a questo proposito, di ansietà aspecifica, senso di precarietà della nostra esistenza verificata nel rapporto con gli uomini e con le cose: «... E su questo terreno di aspirazione alla certezza, di impossibilità di averla in modo assoluto, di delusione, di frustrazione delle aspettative e degli sforzi, che si fa innanzi e si stabilisce quel riconoscimento di dipendenza da forze superiori alle nostre, che costituisce una delle radici della religiosità»).

La mancanza di modelli di comportamento chiaramente definiti accentua, oggi, l'insicurezza connessa con la condizione esistenziale umana. Da tempo psicologi e antropologi hanno messo in evidenza la funzione psichica della religione e del mito: entrambi forniscono modelli di comportamento radicati in un sovra-tempo che li preserva dal consumo storico temporale. Ma l'età moderna ha consumato il sacro: lo sbiadire della figura e del ruolo paterni ha indebolito anche l'immagine del «padre invisibile»³⁾: il mito, consegnato ad una sfera sacra, si è logorato col prevalere della sfera mondana, e i miti mondani prodotti in sostituzione di quelli tradizionali mancano di verità: «La cultura di massa che *in nuce* è una religione della salvezza terrena, manca tuttavia della promessa dell'immortalità, del sacro e del divino, per potere mutarsi in una religione vera e propria... Così i divi della cultura di massa non sono veri dei; anche gli eroi romanzeschi sono mortali come noi. Lo sviluppo dei miti è atrofizzato...»⁴⁾.

Così, mentre da un lato la civiltà attuale accentua i motivi d'insicurezza che sono stimoli alla condotta religiosa, dall'altro consuma o indebolisce le forme della religione tradizionale. Il risultato è un «vuoto religioso» che chiede d'essere colmato, con forme di culto meno logore o con la novità dell'esperienza mistica orientale.

Aspetti della nuova religiosità

È significativo che il *revival* dell'impulso religioso caratterizzi anche l'impegno politico della gioventù del dopoguerra; ma forse anche più significativo è il tipo di religiosità che ha avuto maggiore diffusione. Considerando l'attivismo politico dei giovani americani degli anni Trenta e degli anni Sessanta, Roszak constatava che «ovunque affiora la differenza, ma essa si rivela in quella inclinazione senza precedenti per

l'occulto, per il magico, per il rituale esotico che è divenuto parte integrante della contro-cultura... Fin dal tempo dei beatnik il gusto eclettico per i fenomeni mistici, occultistici e magici, ha nettamente caratterizzato la cultura della nostra gioventù del dopoguerra»⁵⁾. Gli echi della cronaca americana — dalla strage di Bel-Aire al successo dell'*Esorcista* ci hanno familiarizzato con le manifestazioni esteriori di una religiosità spesso deviata verso forme di fanatismo esoterico e occultistico. Ma è opportuno precisare che la religiosità giovanile come fenomeno di massa si orientò prevalentemente — almeno negli Stati Uniti degli anni Sessanta — verso il misticismo orientale, e più esattamente, verso il buddhismo zen. Molte ragioni contribuirono a questo successo: intanto, la novità della cosa, col fascino che l'esotismo ha sempre avuto per l'occidentale, fascino rinverdito nel Novecento anche dalla letteratura (si pensi a Siddharta di Hesse).

Poi, il fatto che questa filosofia religiosa venisse dai luoghi che erano meta dei vagabondaggi di chi si spostava verso i paesi della droga. Ma fu soprattutto l'antiintellettualismo (almeno apparente) dello zen ad ottenere consensi, le sue pratiche ascetiche che, per l'occidentale, risultano assolutamente anticonformistiche, la semplicità naturale e la prescritta armonia fra sfera soggettiva e sfera oggettiva, che per lo zen è dottrina, e per i giovani del dissenso è giustificazione teorica dell'astensione dalle complicazioni consumistiche dell'occidente. Probabilmente intende bene Roszak quando scrive: «Cos'è che lo Zen offriva o sembrava offrire ai giovani?... Forse il metodo antinomico Zen poteva servire a sancire il bisogno di libertà degli adolescenti, e specialmente di quelli che nutrivano un giustificato disagio verso le esigenze competitive e il conformismo della tecnocrazia»⁶⁾.

La delusione dell'oriente

Come accade spesso nella rivolta giovanile, l'entusiasmo per la religiosità orientale nacque da un'ingenua illusione, e all'illusione tenne dietro, inevitabilmente, la delusione. L'ingenuità iniziale stava nel ritenere che si potesse trapiantare pari pari una dottrina filosofico-religiosa fuori della sua naturale cultura in una cultura così diversa come quella occidentale. Ogni religione, per essere correttamente intesa, ha bisogno di radicarsi in una tradizione e in una civiltà: ciò vale, forse, soprattutto per lo Zen, che più che un corpo dottrinale è un modo di pensare, una *Stimmung* generica nei confronti del mondo e della vita⁷⁾. In mancanza di un'educazione che facesse partecipi della cultura orientale, i giovani occidentali recepirono solo l'esteriorità, la



lettera, l'assurdità nuova e affascinante della dottrina, il rituale esotico degli esercizi yoghici. All'inizio fu un gioco divertente: raramente giunse a tradursi in convinzione spirituale — a quel livello, cioè, di adesione profonda che ogni religione richiede per poter fornire autentici modelli di comportamento e esercitare di conseguenza un'influenza rassicurante ed equilibratrice.

La via dell'evasione — nella droga come nel misticismo — restava una ricerca di attimi; la fuga dalla realtà occidentale difficilmente poteva risolversi in qualcosa di diverso da un inquieto vagabondaggio spirituale.

(continua)

Franco Zambelloni

Note

- 1) Giorgio ZUNINI, *Homo religiosus*, Milano 1966, pp. 168-169.
- 2) Sulla funzione «rassicurante» del mito e della religione, cfr. Mircea ELIADE, *Mito e realtà*, Milano 1974; Ernesto DE-MARTINO, *Mito e religione*, in *Profezie e realtà del nostro tempo*, a cura di F. Fortini, Bari 1965.
- 3) A. MITSCHERLICH, *Verso una società senza padre*, Milano 1970, p. 175 e segg.
- 4) Edgar MORIN, *L'industria culturale*, Bologna 1974, p. 185.
- 5) Theodor ROSZAK, *La nascita di una contro-cultura*, Milano 1971, pp. 141-142.
- 6) Ivi, pp. 151-152.
- 7) Sulla diversità del pensiero orientale rispetto a quello occidentale mi limito a segnalare il volume di L. ABEGG, in *Asia si pensa diversamente*, Roma 1962; e, soprattutto, il classico libro di M. GRANET, *La pensée chinoise*, Paris 1970, e il volumetto, notissimo, di A.W. WATTS, *La via dello Zen*, Milano 1971.

La scuola ticinese nel 1974

La consultazione del **Rendiconto del Consiglio di Stato, 1974** (cfr. cap. VI., **Dipartimento della pubblica educazione**) può riuscire interessante e utile ai docenti e alle famiglie non foss'altro che per avere precisi ragguagli su quanto s'è fatto in ogni settore dell'attività scolastica.

Trascriviamo qualche squarcio — o riassumiamo altri — delle 98 pagine che il Dipartimento ha sottoposto all'esame e all'approvazione del Gran Consiglio.

1. Considerazioni generali

Citiamo anzitutto, per quanto si riferisce all'**ordinamento scolastico**, gli atti legislativi ed esecutivi sanciti, rispettivamente licenziati nel 1974, così come gli studi conclusi, proseguiti o avviati a livello dipartimentale. Il 21 ottobre il Gran Consiglio ha votato la nuova **Legge sulla scuola media**; sono quindi stati ripresi e avviati a compimento i progetti relativi al regolamento di applicazione, al piano di attuazione graduale, ai piani di studio e ai programmi, al sistema di formazione e di aggiornamento dei docenti. Il 6 maggio è stata decisa dal Gran Consiglio l'istituzione dei **nuovi licei di Bellinzona e di Locarno**, entrati in funzione all'inizio dell'anno 1974/75 limitatamente alle prime classi.

Il 12 aprile è stato presentato dalla speciale commissione il «**Rapporto preliminare su una possibile riforma delle scuole medie superiori**» pubblicato in forma riassuntiva anche nel fascicolo no. 33 di «Scuola ticinese», ora è posto in consultazione presso le istanze interessate.

Il rapporto della commissione incaricata di elaborare proposte operative concrete per la realizzazione di una sede completa di **scuola magistrale a Lugano** è pure stato consegnato lo scorso gennaio.

Nel settore delle **scuole speciali** sono da segnalare le modificazioni degli art. 41, 49, 95 della Legge della scuola votate recentemente dal Gran Consiglio e delle quali si discorre nel fascicolo no. 32 di «Scuola ticinese».

Conclusi o continuati sono gli studi riguardanti anche le **scuole professionali**: scuola propedeutica per le carriere sanitarie e sociali, per i tecnici dell'abbigliamento; sezione commerciale della scuola professionale comunale di Lugano; **statuto dell'apprendista**.

È stato approvato lo **statuto dei direttori didattici** delle scuole comunali (cfr. «Scuola ticinese» no. 32). Le **forme di conduzione** di alcuni istituti superiori — Liceo di Lugano, Scuola tecnica superiore, Scuola cantonale di commercio — sono state definite con norme nuove valide per un biennio; pure è stato risolto il problema delle **assemblee degli studenti**.

Durante il periodo che qui si considera, l'attività del Dipartimento, degli istituti scolasti-

ci e del corpo insegnante, intesa principalmente alla riforma graduale delle strutture scolastiche e dei contenuti educativi nel senso di un permanente adeguamento ai bisogni culturali e professionali della società in genere e della gioventù in specie, si è svolta secondo gli orientamenti generali annunciati già negli anni scorsi e corretti dalle indicazioni via via fornite o dettate dall'evoluzione medesima. Le restrizioni creditizie hanno così avuto un effetto dilatorio sui termini delle realizzazioni materiali a breve e media scadenza e un effetto limitativo sul volume delle iniziative pedagogiche nella misura in cui le stesse — ed è praticamente sempre il caso — implicano una partecipazione finanziaria non indifferente. Così la flessione dello sviluppo demografico conseguente alla stabilizzazione dell'immigrazione ha provocato il ridimensionamento, in sede di previsione, dei piani di sviluppo di tutti gli ordini di scuola. Tra i fattori generali che determinano l'evoluzione del nostro sistema educativo va ancora segnalato il concorso del corpo insegnante, la cui partecipazione alla definizione della politica scolastica — in attesa di un riconoscimento a livello legislativo oltre quanto già prescritto dall'art. 30 della Legge sulla scuola media — è stata praticamente e «ante legem» promossa nella misura in cui i docenti sono stati associati, nelle diverse forme possibili, agli studi preparatori per la riforma dei diversi ordini di scuola, segnatamente del settore medio e medio superiore.

L'iter procedurale relativo al problema dello **stato giuridico del docente** ha seguito il suo corso secondo le seguenti fasi. Nei primi di giugno del 1974 il Dipartimento ha trasmesso al Consiglio di Stato un progetto di Rapporto sull'iniziativa parlamentare del 6 marzo 1972 e di Controprogetto governativo. L'esecutivo ha licenziato il controprogetto all'inizio di novembre autorizzandone la consultazione generale, il cui termine è stato definitivamente fissato al 29 marzo 1975. Il Rapporto non è stato ancora licenziato dovendosi attendere l'esito della consultazione. La stessa è stata estesa ai quadri della scuola, a tutti gli insegnanti, a tutti i municipi, alle associazioni magistrali e sindacali.

2. Educazione prescolastica

Dati l'aumento del numero delle sezioni e la diminuzione del numero delle nascite, è stato possibile accettare i bambini di 3 anni quasi dappertutto. I tassi d'iscrizione alla scuola materna dei bambini aventi diritto sono stati i seguenti: 32% per i bambini di 3 anni; 75% per quelli di 4 anni; 89% per quelli di 5 anni.

Per il quarto anno è stata continuata, generalizzata e perfezionata l'azione tendente a sensibilizzare la famiglia ai problemi della scuola materna e a renderla viepiù partecipe e consapevole del processo educativo e della necessità di una integrazione reciproca. Sono state così organizzate:

- 1945 giornate di «porta aperta» distribuite in periodi diversi, durante le quali è stata offerta ai genitori la possibilità di vivere l'esperienza della scuola materna;
- 82 riunioni serali con i genitori, mentre in 30 scuole materne è stata curata la stesura di un giornalino-fascicolo per le famiglie.

Ogni esperienza era preceduta dalla distribuzione di lettere-circolari, con motivazioni e indicazioni valide, e sempre seguita da un rapporto all'Ispettorato; tutta la documentazione, letta e annotata, è poi stata discussa in riunioni di studio con le maestre interessate.

L'opinione pubblica ha accolto l'iniziativa con aumentato interesse.

3. Insegnamento primario

La sperimentazione dei programmi per l'insegnamento della matematica moderna è continuata e si è estesa in modo controllato (applicatori: 21% - 26% - 27%), di guida che la situazione all'inizio dell'anno scolastico poteva essere così riassunta: classe I: 66 sezioni che sperimentano i moderni metodi, cioè il 27% del totale delle classi corrispondenti; classe II: 65 (26%); classe III: 54 (21%); classe IV: 32 (12,7%); classe V: 8 (3,4%); totale: 228 (25,3%). Al termine dell'annata scolastica si è concluso il ciclo completo della prima fase della sperimentazione.

Con l'inizio dell'anno 1974/75 l'effettivo delle classi impegnate nell'insegnamento del francese era di 584 (588 docenti). Circa 800 allievi di 37 sezioni della classe V hanno portato a termine l'esperienza di tale insegnamento nella scuola elementare. Gli organizzatori responsabili hanno raccolto, esaminato e vagliato attentamente la documentazione, i dati, i pareri relativi alla sperimentazione conclusasi. Accertata la validità dei risultati e del metodo, si è proceduto al lavoro di correzione, di modificazione e di riduzione, giungendo così alla compilazione di 5 nuovi corsi che hanno richiesto il rifacimento delle diapositive e dei nastri incisi.

Lungo il corso dell'anno è stato approfondito lo studio dei temi relativi anche alla prospettata riforma dell'intero programma della scuola elementare.

La vigilanza sull'educazione fisica è stata resa più efficiente con l'aumento del numero degli assistenti di ginnastica: da 6 a 9 (ora uno per ogni circondario). Sei nuove palestre sono ora in corso di costruzione; ma altre 50 circa sono necessarie per dotare pressoché tutte le sedi di scuola elementare di adeguate installazioni ginnico-sportive.

La Commissione cantonale per l'educazione stradale ha consegnato a tutte le sezioni il materiale occorrente per l'insegnamento di questa nuova disciplina.

Per quanto concerne l'educazione sessuale, la speciale Commissione ha, rivolgendosi ai docenti, messo in rilievo: la necessità di dare seguito a eventuali domande poste dagli allievi; la necessità di un'informazione tempestiva alle famiglie e le modalità di intervento dell'insegnante.

È stato elaborato un programma di educazione al linguaggio dell'immagine, al quale sono stati interessati 43 docenti. Scopi di questa nuova attività: sviluppare il senso critico, poiché le immagini hanno grande

STATISTICA GENERALE DEGLI ALLIEVI DELLE SCUOLE PUBBLICHE NELL'ANNO SCOLASTICO 1973/74

Anno di scuola		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	TOTALE
		<u>A. Scuole del periodo preobbligatorio e obbligatorio</u>																
Case dei bambini	8104																	8104
Scuole speciali	161																	161
Scuole elementari		4051	4176	4205	4043	3853	8	7	2									20345
Scuole maggiori							2132	1940	1660									5732
Scuole del IX anno										992								992
Ginnasio							1325	1314	1110	1071	780							5600
CP magistrale										154	151							305
		<u>B. Scuole medie superiori</u>																
Scuola magistrale tipo A												304	247	231	212			994
Scuola magistrale tipo B e C												50	45	42				137
Liceo letterario												78	114	90				282
Liceo scientifico												193	156	117				466
Liceo linguistico												104	-	-				104
Liceo economico-sociale												71	56	28				155
Scuola cant. commercio										104	68	45	42	32				291
Scuola cant. amministrazione											58	57						115
Scuola tecnica superiore										44	70	43	29	29	22	30		267
Scuola assistenti tecnici														10	11	14	26	61
		<u>C. Scuole professionali</u>																
Centro scol. industrie artistiche										48	37	27	28	15	4	17		176
Scuola d'arti e mestieri										88	26	21	24	19				178
Scuole professionali comunali										231	160	114	102	16	15	8		646
Istituto agrario (DEP)										14	24	13	10					61
Scuole sanitarie (DOS)														93	65	43		201
CP carriere aviazione civile														17				17
Apprendisti d'arti e mestieri											1035	877	791	449				3152
Apprendisti di commercio e venditori											597	470	342					1409
T o t a l e scuole pubbliche	8265	4051	4176	4205	4043	3853	3465	3261	2772	2746	3006	2467	1986	1188	329	112	26	49951
T o t a l e scuole private	318	120	138	165	152	170	225	241	221	123	49	50	36	33				2041
T o t a l e generale	8583	4171	4314	4370	4195	4023	3690	3502	2993	2869	3055	2517	2022	1221	329	112	26	51992

forza di attrazione e capacità di trasmettere messaggi occulti; eliminare i condizionamenti subiti per assicurare al fanciullo la possibilità di essere maggiormente creativo; permettere agli allievi di lavorare direttamente anche con le immagini.

Il nuovo metodo di valutazione (libretto scolastico, con i voti assegnati e espressi in cifre, consegnato a febbraio e alla fine dell'anno; comunicazione alla famiglia dei giudizi relativi al comportamento e al rendimento degli allievi fatta alla fine di novembre e di aprile) è stato esteso a tutte le classi elementari.

4. Insegnamento medio

Scuole medie obbligatorie

Alla vigilia dell'introduzione della nuova scuola media, sono stati approfonditi alcuni punti fondamentali sullo stato attuale delle scuole medie obbligatorie e della Scuola maggiore in particolare, la quale ha conosciuto un aumento di sezioni e di allievi. Pressoché in tutte le sedi ora le classi sono separate e hanno docenti che si dividono le materie di insegnamento. Gli allievi dei primi tre anni di scuola media sono 10.260, così ripartiti: 61% allievi di scuola maggiore e 39% allievi di ginnasio.

I risultati degli esami per il passaggio dalla scuola maggiore al ginnasio o ad altre scuole hanno dato risultati più che soddisfacenti.

I corsi per coloro che aspirano al conseguimento della patente di SM sono stati seguiti da 52 docenti iscritti al primo corso di Pavia, da 45 iscritti al secondo corso di Pavia e da altri 48 al corso finale di Locarno. La scuola maggiore si è trovata di fronte alla necessità di rinnovare il proprio insegnamento nel campo specifico della matematica moderna, donde la necessità dell'aggiornamento dei docenti, ai quali è richiesto pure altro aggiornamento, quello riguardante l'insegnamento del francese ora basato sul metodo così detto «La Franca en direct».

Ginnasio e Corso preparatorio alla Magistrale

Nel corso dell'anno ha avuto inizio parzialmente l'attività nelle nuove sedi di Canobbio, di Lugano - San Giuseppe e di Losone. Il numero degli allievi dei ginnasi e dei corsi preparatori è salito a 6432 (518 in più rispetto all'anno precedente).

Il risultato del lavoro relativo alla stesura dei programmi della nuova scuola media è presentato nel fascicolo no. 27 di «Scuola ticinese».

5. Insegnamento medio superiore

Liceo cantonale - Lugano

Durante l'anno 1973/74 è stato registrato un nuovo primato di iscrizioni (851) con un aumento quindi del 12,2% rispetto all'anno precedente. Ha avuto inizio il corso linguistico (104 iscritti) che porterà a una maturità di tipo D. Gli allievi sono stati ripartiti in 40 classi; il numero degli insegnanti è aumentato da 82 a 89.

L'aumento ha comportato parecchi problemi di ordine logistico e organizzativo. In primavera vi è stata la rivendicazione degli studenti, sottoscritta da alcuni docenti, per l'abolizione delle giustificazioni delle assenze. Si è conclusa con un regolamento che,

per un biennio, farà stato per il disciplinamento, basato su nuovi criteri, delle assenze alle lezioni.

La diminuzione degli allievi all'inizio dell'anno 1974/75, malgrado l'apertura dei licei di Bellinzona e di Locarno, è stata insignificante: 19 iscritti in meno!

Liceo classico-scientifico, Bellinzona

Accanto al Liceo economico-sociale (tipo E), annesso alla Scuola cantonale di commercio, si hanno dall'inizio dell'anno scolastico 1974/75 due sezioni a sé stanti: quella classica (tipo A + B) e quella scientifica (tipo C). Alla classe prima — la seconda e la terza saranno aggiunte progressivamente — sono stati iscritti 82 allievi: 4 tipo A (greco e latino), 20 tipo B (latino e lingue moderne), 58 (tipo C): 4 sezioni in tutto.

La vigilanza sulla nuova scuola è stata affidata a una commissione di esperti formata di docenti universitari.

Liceo classico-scientifico, Locarno

Aperto lo scorso settembre, ha accolto 63 allievi della sola prima classe (curricoli A, B, C) in 3 sezioni. Si dovrebbero qui ripetere le informazioni date per l'analogo liceo di Bellinzona.

Scuola magistrale cantonale

L'entrata in funzione del primo padiglione matematico-scientifico alla Morettina ha permesso di porre parziale rimedio nella sede di Locarno a una situazione resa ormai insostenibile dalla crescente carenza di spazio e ha permesso anche una prima razionalizzazione delle attrezzature didattiche per la preparazione professionale nell'edificio di via Cappuccini. L'eventuale completamento della sede di Lugano darebbe ulteriore spazio per la realizzazione delle strutture ancora in sospeso. Per la sede di Lugano è divenuto ormai indispensabile, già con il prossimo settembre, poter disporre di un congruo numero di aule supplementari per il triennio. Adeguate soluzioni di questo particolare problema sono state studiate dal gruppo di lavoro costituito dal Consiglio di Stato per lo studio della completazione della sede. È proseguita la ristrutturazione dei convitti di Locarno con la creazione di una mensa unica. L'abbandono dell'edificio di Via Varenna (convitto maschile) alla scadenza del contratto nel giugno 1976 darà inizio all'ultima fase di riorganizzazione.

Con l'anno scolastico 1974/75 sono entrati in vigore i nuovi programmi per le materie professionali della sezione A e la parziale modificazione dei programmi della sezione B. È allo studio anche un ulteriore miglioramento del sistema degli esami di patente, dopo che nel giugno 1974 si sono applicate per la prima volta le nuove norme (più restrittive) per il conseguimento del diploma. L'istituto ha pure annunciato l'intenzione di presentare nel corso dell'anno scolastico 1974/75 proposte di modificazione delle norme di conduzione della scuola.

Scuola cantonale di commercio

Il Liceo economico-sociale è stato ufficialmente riconosciuto dalla CFM con valore retroattivo, per cui i portatori della maturità di tipo E saranno automaticamente immatricolati nelle università allo stesso titolo di coloro che hanno conseguito altri tipi di maturità.

Per la Scuola di commercio sono pertanto allo studio i seguenti problemi:

- chiarimento per quel che concerne gli obiettivi della scuola in quanto le porte verso gli studi universitari rischieranno di chiudersi sempre più;
- necessità di meglio regolare i passaggi dalla classe IV ginnasiale alla II classe SCC;
- estensione dell'attività dell'istituto ad altri compiti che meglio possono qualificare la sua funzione;
- ristrutturazione della Scuola di amministrazione con un curriculum di studi triennali allo scopo di rilasciare agli allievi un attestato di impiego di commercio riconosciuto federalmente.

Scuola tecnica superiore

Buona annata — è detto nel Rendiconto — per quanto riguarda il sistema di conduzione della scuola e il forte impegno dimostrato dagli insegnanti e dagli allievi (229 della Scuola tec. sup. e 63 della Scuola per ass. tec.).

In base alla decisione del Consiglio di Stato si è prevista l'introduzione sperimentale dell'ecologia. Cfr. il fascicolo no. 28 di «Scuola ticinese».

6. Problema universitario

Il rapporto finale della Commissione federale per lo studio delle questioni inerenti alla formazione universitaria di cittadini svizzeri di lingua italiana e retoromancia, che ha avuto il consenso di massima del Consiglio di Stato del Cantone Ticino, è ora sottoposto all'esame del Consiglio svizzero della scienza. Nel frattempo il Governo cantonale ha dato l'incarico alla Commissione universitaria e al delegato ai problemi universitari di:

- elaborare proposte per la costituzione d'un centro universitario ticinese articolato, nella fase iniziale, in un istituto di studi regionali e in un dipartimento per l'aggiornamento permanente e per il coordinamento degli istituti scientifici esistenti;
- preparare le trattative con la Confederazione per il riconoscimento e il sussidiamento federale del centro;
- preparare le trattative con la Confederazione per la contemporanea creazione nel Ticino, da parte dei Politecnici federali, d'un istituto di studi superiori (cfr. fascicolo no. 29 di «Scuola ticinese»).

L'11 aprile c'è stato a Berna un primo incontro del direttore del Dipartimento della pubblica educazione e del delegato ai problemi universitari con una delegazione del Consiglio svizzero della scienza, al quale il Dipartimento federale dell'interno ha affidato il compito di esprimere un parere sul rapporto Burckhardt. Dal colloquio è risultato che la scelta del settore postuniversitario per l'attività iniziale del Centro di studi superiori s'inquadra molto bene nell'odierna politica universitaria svizzera, che il problema della formazione permanente di coloro che hanno un diploma accademico è di grande rilevanza anche sul piano nazionale e che la scelta degli studi regionali quale perno del futuro Centro appare giustificata, per il contributo che questo tipo di studi può dare alla soluzione dei problemi ticinesi.

7. Insegnamento speciale

In totale erano scolarizzati nel Ticino, in scuole o in classi speciali (pubbliche e private), 445 allievi (61% maschi e 39% ragazze).

Il Servizio logopedico cantonale ha trattato, nei suoi vari ambulatori, circa 250 allievi; quello ortopedagogico itinerante si è occupato dell'educazione di una cinquantina di bambini d'età prescolastica e ha organizzato un corso per le madri.

8. Studi e ricerche

Nel 1974 l'Ufficio studi e ricerche ha svolto la sua attività attorno ai seguenti temi: riforma della scuola media;

l'innovazione pedagogica e la sperimentazione;

assistenza alle sperimentazioni nelle scuole elementari;

statistica scolastica;

consulenza per l'insegnamento di determinate materie.

In relazione alla riforma della scuola media, la Commissione consultiva ha continuato, evidentemente con ritmo minore, la sua attività per la scelta dei terreni necessari ai nuovi centri.

L'Ufficio ha pure dato la sua collaborazione per quanto s'attiene all'edilizia delle sedi, all'arredamento, al materiale didattico e alle attrezzature, all'elaborazione dei programmi e all'organizzazione dei corsi di aggiornamento. Ha promosso la pubblicazione di monografie (con i mezzi dell'Economato dello Stato) aventi lo scopo di favorire l'aggiornamento del corpo insegnante, di far circolare l'informazione, di fornire adeguate esemplificazioni e complementi ai programmi. Ha, inoltre, portato avanti lo studio sul problema generale delle innovazioni pedagogiche e della sperimentazione nelle scuole, favorendo pure la partecipazione di suoi propri delegati a tre seminari internazionali. L'assistenza alle sperimentazioni nelle scuole elementari è stata particolarmente rivolta alla verifica e all'esame della prima fase sperimentale riguardante la matematica moderna e il francese, il cui insegnamento si è esteso ad entrambi i cicli.

Per quanto ha riferimento con la statistica, l'Ufficio ha provveduto ai censimenti degli allievi e dei docenti e alla raccolta di dati per necessarie previsioni per il futuro.

I colleghi possono prendere visione delle tabelle e degli elenchi degli interessanti studi monografici, consultando il Rendiconto governativo che stiamo riassumendo.

9. Orientamento scolastico e professionale

È specialmente nel settore delle scuole maggiori che l'Ufficio ha notevolmente accentuato la propria presenza. L'attività dell'orientamento si è pure esplicata con la partecipazione a sedute informative e di consulenza individuale richieste dalle scuole di avviamento e di economia domestica; inoltre, procedendo al collocamento in tirocinio alla chiusura dell'anno scolastico.

L'informazione generale nei ginnasi è ancora affidata ai docenti informatori e, nei casi che presentano particolari problemi, ai rispettivi uffici di orientamento regionali.

Dall'Ufficio sono state organizzate le visite aziendali e gli «stage» pratici, intesi le une e gli altri come proficuo complemento delle informazioni teoriche sui gruppi professionali.

10. Formazione professionale

Trascriviamo soltanto, per evidenti esigenze di spazio, alcune almeno delle informazioni di carattere generale, tralasciando le indicazioni e le statistiche presentate dall'Ufficio tirocinio, dall'Ufficio ispettorato del tirocinio, dall'Ufficio esami e altro ancora riguardante gli assegni di tirocinio per apprendisti e i sussidi per il perfezionamento professionale, l'attività del collegio dei direttori, i corsi introduttivi e di recupero, i corsi destinati ai docenti, i programmi in fase di elaborazione specialmente per quanto concerne l'italiano, la civica e l'economia.

Il 4 settembre 1974 il Consiglio federale ha apportato alcune modificazioni all'Ordinanza per l'esecuzione della legge federale sulla formazione professionale del 30 marzo 1965. Fra le più importanti, e che contribuiranno indubbiamente a migliorare la formazione professionale nelle aziende, citiamo l'obbligo per le associazioni di elaborare guide metodiche modello per una formazione sistematica dell'apprendista nell'azienda, la facoltà per i Cantoni di dichiarare obbligatoria la frequenza ai corsi d'istruzione per maestri di tirocinio (datori di lavoro), per l'organizzazione dei quali l'autorità federale emanerà delle direttive e si assumerà la formazione degli istruttori. Sono state inoltre modificate le norme riguardanti le materie obbligatorie d'insegnamento nella scuola professionale e il numero annuo delle lezioni, che figureranno d'ora innanzi nei programmi-tipo d'insegnamento emanati contemporaneamente ai rispettivi regolamenti federali di tirocinio.

La Conferenza degli Uffici cantonali della formazione professionale della Svizzera romana e del Ticino ha tenuto otto riunioni. Fra gli oggetti principali discussi, oltre all'elaborazione del testo definitivo delle proposte da presentare all'autorità federale per la revisione della legge federale sulla formazione professionale, citiamo la nuova regolamentazione del tirocinio nelle professioni commerciali, l'introduzione della ginnastica nelle scuole professionali e i corsi d'istruzione per i maestri di tirocinio (datori di lavoro).

La Conferenza ha altresì organizzato una riunione degli uffici cantonali per la formazione professionale e degli ispettorati cantonali del lavoro per esaminare i vari aspetti giuridici e le relative modalità di applicazione delle disposizioni sulla protezione dei giovani contenute nella legge federale sul lavoro.

La Commissione cantonale per la formazione professionale si è riunita quindici volte. È stato continuato l'esame del rapporto presidenziale e sono stati contemporaneamente discussi e liquidati alcuni oggetti di carattere urgente, fra i quali citiamo in particolare: la partecipazione dei docenti agli esami di fine tirocinio, l'estensione della terza mezza giornata di frequenza scolastica, la ristrutturazione del Centro Scolastico Industrie Artistiche (CSIA), il tirocinio graduale e il tirocinio riacorciato, l'obbligo di tenuta del libro di lavoro.

11. Formazione postscolastica

Nel corso dell'anno scolastico 1973/74 l'Ufficio della formazione postscolastica ha organizzato 160 corsi per adulti in 42 località del Cantone per un totale di 4.221 ore di lezione, con 26 461 presenze serali. I collaboratori cui si è fatto capo sono stati 195 e gli oneri di percorrenza hanno raggiunto i 49 506 chilometri. Il totale delle presenze orarie (i cosiddetti partecipanti-ora) è stato di 54 944 unità, cui va aggiunto l'ascolto dei corsi radiodiffusi.

La risposta della popolazione è stata incoraggiante in tutti i settori dell'insegnamento postscolastico, caratterizzati dai corsi annuali (lingue, elettronica, contabilità), dai corsi brevi (di carattere informativo e culturale), da quelli pratici e d'espressione artistica (tempo libero), da quelli di economia domestica e dai corsi radiodiffusi del sabato.

Le materie più richieste sono state l'inglese, con 22 classi e 7095 presenze serali; il tedesco, con 21 classi e 6028 presenze serali; l'elettronica, con 6 classi e 1721 presenze serali. Sono stati inoltre organizzati corsi di russo, spagnolo, elaborazione dei dati, contabilità, disegno e matematica per operai. Con i corsi «brevi» prevalentemente di carattere informativo e culturale, si sono raggiunte 36 località, soprattutto piccoli centri e località discoste, con un totale di 57 corsi. Hanno collaborato docenti universitari svizzeri e stranieri, professionisti e esperti delle varie discipline, insegnanti delle scuole cantonali.

L'interesse del pubblico può essere considerato buono, vista una frequenza media per corso di 32 persone a ogni serata.

I corsi pratici e d'espressione artistica rappresentano un ulteriore aspetto dell'offerta nell'ambito dell'occupazione del tempo libero.

Altri corsi che hanno ottenuto particolare gradimento, specialmente presso il pubblico femminile, sono stati i corsi di economia familiare, organizzati in collaborazione con l'ispettorato cantonale delle scuole di economia domestica. Tali corsi si sono tenuti in 6 località dove 9 docenti, prevalentemente maestre di economia domestica, hanno svolto 21 corsi di cucina e cucito. La partecipazione è stata di 2372 presenze serali.

È continuata la collaborazione con la Direzione della Radio della Svizzera italiana per la realizzazione e la trasmissione dei corsi per adulti del sabato.

12. Attività interscolastiche e parascolastiche

Radioscuola

Trasmissioni effettuate:

lezioni di venerdì: 26 (18 per le SE e 8 per le SMO)

corsi di francese: 40

lezioni di canto: 60

totale: 126

La Commissione regionale ha studiato e realizzato due nuovi tipi d'emissione: «Il microfono a scuola» e «La bottega della fantasia», entrambi dedicati alle scuole elementari. Un resoconto sulla prima esperienza è stato pubblicato sul no. 30 di «Scuola ticinese».

Telescuola

I tre soliti programmi sono stati diffusi come segue:

programma A (per SMO e per le prime tre classi ginnasiali): 7 lezioni;
programma B (medie superiori; IV e V cl. ginnasiali): 24 lezioni;
programma C (V classe elementare e I media): 18 lezioni;
totale: 49 lezioni.

Nel programma A è andata in onda la prima parte di un ciclo dedicato all'«Anno europeo per la salvaguardia del patrimonio architettonico»; il programma B ha trasmesso il ciclo di storia (12 lezioni) intitolato «Trent'anni: 1914-1945»; il programma C ha diffuso la serie completa a colori «Geografia del Cantone Ticino» della TSI.

Educazione all'immagine e ai mass-media

Ulteriore incremento dell'attività pratica nel campo dell'educazione ai mass-media e, in particolare, dell'educazione all'immagine ha contraddistinto l'attività dell'Ufficio degli audiovisivi, cui sono da aggiungere l'attività e il lavoro di coordinamento nei vari ordini di scuola da parte dei responsabili cantonali.

Tra le attività più significative e qualificanti in questo settore possono essere segnalate: i programmi filmistici e le esperienze pratiche delle varie sedi scolastiche; il lavoro di fotografia e di cinema (materia opzionale nelle sedi ginnasiali); un corso estivo per docenti; l'esperienza di educazione all'immagine anche attraverso l'uso della cinepresa in 5 classi elementari; la partecipazione di docenti alle giornate svizzere di studio sull'educazione all'immagine a Nyon; le esperienze sull'introduzione del giornale nella scuola quale mezzo didattico ausiliario e mezzo per allargare l'azione alla critica dell'informazione.

Ginnastica correttiva

Il 1974 ha visto — si legge nel Rendiconto — la realizzazione del secondo corso per la formazione di nuovi insegnanti di ginnastica correttiva.

Effettivo attuale dei docenti in carica: 47 insegnanti, dei quali 33 a orario completo, 14 a orario parziale (da 6 a 24 ore settimanali).

Allievi in cura: 7850 circa.

Educazione sessuale

A livello di scuola media, il Gruppo operativo per l'educazione sessuale ha organizzato, in accordo con l'Ufficio dell'insegnamento medio e il Collegio degli ispettori delle scuole medie obbligatorie, giornate analoghe a quelle previste per la scuola elementare, in ragione di cinque nel Sotto- e di cinque nel Sopraceneri, che hanno toccato nel corso dell'inverno 1974/75 tutti i docenti delle scuole medie obbligatorie e dei ginnasi (circa un migliaio). Scopo di queste giornate era, oltre alla verifica delle proposte contenute nel Rapporto del 1972 della Commissione cantonale per l'educazione sessuale relative al settore, di consentire un approfondimento da parte dei docenti dei diversi aspetti del problema dell'educazione sessuale, e di invitare i docenti desiderosi d'avviare una sperimentazione nelle loro classi a iscriversi a seminari di formazione complementare a cura del

Gruppo operativo. L'organizzazione di queste giornate ricalcava quella delle giornate circondariali per il settore elementare, con le tematiche seguenti:

- modelli di comportamento proposti dalla società;
- gli obiettivi dell'educazione sessuale;
- il docente di fronte ai problemi sessuali dell'adolescente;
- le implicazioni di una scelta metodologica;
- la famiglia davanti a nuove forme di educazione sessuale.

Nell'intenzione di incrementare la collaborazione tra famiglia e scuola, il Gruppo operativo per l'educazione sessuale risponde, nella misura delle sue disponibilità di tempo e di collaboratori, alle richieste di partecipazione a serate di genitori e docenti in tutto il cantone.

Il Gruppo s'è inoltre occupato per l'introduzione dell'informazione biologica sessuale nel programma di scienze della scuola media; ha collaborato a una versione italiana dell'atlante di educazione sessuale Leske e ha elaborato una bibliografia indicativa sui diversi problemi dell'educazione sessuale.

Mezzi tecnodidattici

L'Ufficio degli audiovisivi si sofferma in particolare modo, citando le svariate sue attività, a discorrere sulle seguenti: l'educazione all'informazione e ai mass-media, di cui si occupa, in collaborazione con l'Ufficio, il «Gruppo di studio per il giornale nella scuola»; la sensibilizzazione del corpo insegnante; la creazione di programmi televisivi (lezioni di matematica, di francese per le classi elementari, di tedesco per quelle ginnasiali ecc.); l'acquisto di apparecchi. Su quest'ultimo argomento, nel Rendiconto si legge:

La sempre più impellente necessità di uno sfruttamento ottimale delle costose attrezzature ha visto una quasi completa ristrutturazione dei modi d'acquisto. Il previsto censimento dei singoli apparecchi-tipi, marche, accessori ecc. — è stato ultimato per le scuole medie, mediosuperiori e professionali.

Gli acquisti avvengono ora per tipi unificati e con ordinazioni di massa: con evidenti vantaggi finanziari ed in vista di una sempre più semplificata manutenzione e riparazione.

Corso unico per docenti di disegno e di lavoro manuale

Il corso unico speciale per docenti di disegno e lavoro manuale (triennale) ha portato a termine il secondo anno scolastico e iniziato il terzo, conclusivo.

Il secondo anno è servito ad allargare le esperienze (pedagogiche, psicologiche, didattiche, tecniche) maturate nel primo. Il corso è basato sul perno centrale di un seminario settimanale al quale partecipano, con gli allievi, tutti gli insegnanti interessati. Tale seminario ha il compito di impostare le lezioni che gli allievi portano nelle scuole maggiori e poi verificarne i risultati. L'arricchimento di esperienza ha aperto nuove possibilità programmatiche le quali sono state poi analizzate nel corso di lezioni sistematiche.

Sono poi state portate avanti, sia nella scuola, sia nelle lezioni pratiche, le analisi dei programmi di lavoro manuale.

Nell'autunno 1974 è stato inaugurato un nuovo corso, sempre dedicato alla formazione di docenti di disegno e di lavoro manuale. Tale corso, a differenza del precedente, ha accolto allievi (dopo un esame di ammissione) di diverse provenienze e formazioni scolastiche: allievi con titoli conclusivi di scuole medie superiori, allievi con licenze e diplomi di scuole d'arte, allievi con varie formazioni professionali. Il nuovo corso potrà così anche offrire valide indicazioni circa le basi più sicure sulle quali formare validi docenti di educazione visiva.

Rivista «Scuola ticinese»

Superfluo, riteniamo, trascrivere quanto riguarda la rivista nei suoi contenuti dello scorso anno. Essa è spedita gratuitamente a tutti i docenti e, a modico prezzo, a circa 1500 abbonati.

Corso triennale per ispettori e per direttori

Il secondo anno del corso triennale di cultura pedagogica e generale a Pavia si è concluso nel dicembre 1974. Durante questo secondo anno sono state affrontate le discipline delle due prime sezioni (70 ore, sezione culturale; 90 ore, sezione professionale I) e ha avuto inizio la trattazione della terza sezione (54 ore, sezione professionale II).

La cultura professionale è stata affrontata, invece, nella Svizzera romanda (Ginevra) durante la seconda metà del mese di luglio.

Centri didattici cantonali

I Centri didattici di Bellinzona e di Massagno sono entrati in funzione all'inizio di quest'anno. È stato creato il servizio di documentazione suddiviso in tre categorie: la documentazione amministrativa, la documentazione pedagogica e la documentazione didattica.

Dispongono, i centri, di una biblioteca pedagogica, di una biblioteca didattica, di una raccolta di riviste, della documentazione «Pour tout classer», della documentazione amministrativa (leggi, regolamenti ecc.), di una nutrita serie di diapositive e di una raccolta di apparecchi (fotocopiatrice, proiettore ecc.).

Un bollettino mensile informa il corpo insegnante sui nuovi acquisti e sul risultato di studi e di ricerche fatte da volontari gruppi di lavoro (cfr. fascicolo no. 24 di «Scuola ticinese»).

13. Assegni e prestiti di studio

Dal confronto con la tabella statistica dell'anno precedente, va subito messo in rilievo il notevole sforzo finanziario cui lo Stato ha dovuto far fronte nell'ambito della politica di sussidiamento degli studi.

La maggior uscita rispetto al 1973 è stata di fr. 1'225'714. — per quanto concerne gli assegni e di fr. 292'494. — per quanto concerne i prestiti di studio, per un totale effettivo di fr. 1'518'208. — su una spesa complessiva di fr. 7'900'608. —.

Le domande di borsa di studio esaminate furono 3524 (1059 domande nuove), di cui 3305 vennero accolte e 219 vennero respinte. Delle 219 domande respinte, 60 concernevano studenti che frequentavano università, politecnici o istituti superiori a 159 studenti che frequentavano scuole cantonali.

continua in ultima pagina

Nuovi metodi di valutazione delle innovazioni e delle riforme scolastiche

Seminario internazionale organizzato dal Centro per la ricerca e l'innovazione nell'insegnamento — CERI — dal 2 al 5 dicembre 1974 a Liegi.

Al Seminario ha partecipato una delegazione svizzera composta da Jean Cardinet, Georges Michaud, Robert Stadelmann e da chi scrive.

Il suo scopo era di riunire sia degli «amministratori» — responsabili dei ministeri dell'educazione, ispettori, direttori — sia degli specialisti della valutazione — servizi ufficiali di ricerca pedagogica, universitari, istituti specializzati — per confrontare i bisogni dei primi e le offerte dei secondi. Inevitabile il discorso sul pensiero attuale concernente la valutazione e sulle sue possibili applicazioni. Anzi, il pretesto più immediato del seminario è stato la presentazione di una nuova concezione della valutazione nata negli Stati Uniti e impersonata dal prof. Robert Stake, presente a Liegi.

Il metodo di lavoro adottato è stato quello tipico dei Seminari internazionali: lo studio di un caso immaginario (ma realistico), con presentazione di alcuni dati situazionali e un elenco di domande e di problemi su cui riflettere. La lettura di diversi documenti di carattere più teorico ha occupato le ore serali.

In un paese immaginario chiamato Fierelande si fa un'esperienza di raggruppamento di tutti gli allievi in 5 sedi (tipo scuola media). Il Ministro dell'educazione, sollecitato da certe voci e così via, vuole che si valuti l'esperienza e pone così il quesito:

«Il faut absolument que je sache dans quelle mesure ces écoles expérimentales représentent une réussite et que je connaisse les réactions des parents et des enseignants à leur égard. Que se passerait-il si cette méthode était étendue à tous les établissements scolaires?».

Caso molto ricco e stimolante, sul quale non si è potuto concludere niente, ma che ha permesso (e questo era il suo scopo) di affrontare gli aspetti principali del problema della valutazione, attraverso un'alternanza di lavori per gruppi e di discussioni nel plenum del Seminario.

Tipi e metodi di valutazione

Tralascio molti punti esaminati per indicare i vari tipi e metodi di valutazione ai quali si può fare ricorso.

1. Il modello «commissione d'inchiesta»

Per un problema delicato, controverso, nei paesi democratici si fa spesso ricorso a una commissione formata da personalità di vario genere (parlamentari, professori universitari, ecc.) e di tutte le tendenze.

Essa interroga le persone che possono fornire informazioni, esamina i documenti e infine fa un rapporto all'autorità mandataria. L'inconveniente è la mancanza di competenza che impedisce a questo tipo di commissione di fare una indagine scientifica in proprio; in pratica la commissione deve fidarsi delle opinioni che raccoglie.

2. Il modello «sperimentazione comparativa»

Questo modello è legato allo sviluppo della pedagogia sperimentale e tende a sfruttare al massimo le possibilità tecniche delle scienze dell'educazione. Si fanno esperienze pedagogiche sul modello delle ricerche di laboratorio, seguendo il principio di mantenere costanti tutte le variabili, salvo quella di cui si vuole misurare l'effetto. Si confronta allora tale effetto in due gruppi, l'uno sperimentale e l'altro di controllo, per mezzo di prove apposite, e si giudica l'effetto quantitativo della sperimentazione.

Il modello in questione è da considerare sorpassato per un discorso che qui possiamo solo accennare: esso rappresenta la tendenza del periodo iniziale delle scienze dell'educazione a costruire una metodologia analoga a quella delle scienze naturali. In realtà le scienze umane devono costruire una che tenga conto del fatto fondamentale seguente: nel campo umano non è possibile, se non in forme «teoriche» irrealizzabili, lasciar agire una sola variabile del comportamento neutralizzando tutte le altre. Inoltre non è possibile riprodurre in laboratorio la realtà complessa della scuola: un'esperienza ben riuscita con pochi docenti (ben scelti) e pochi allievi può rivelarsi un fiasco nel momento della sua generalizzazione.

3. Il modello «esame generale»

Esso si basa sul principio che, per esempio, un medico applica nei casi di esame generale. Partendo dall'idea che un effetto indiretto e non previsto di una esperienza può essere importante quanto il controllo di un obiettivo esplicitamente perseguito, gli specialisti cercano di identificare e di controllare il più gran numero di dimensioni psico-pedagogiche in grado di rendere conto delle conseguenze dell'esperienza nell'insieme del sistema scolastico. Il modello comparativo risponde insomma alla domanda: sono stati raggiunti gli obiettivi previsti dall'esperienza? Quello definito «esame generale» risponde invece alla domanda: quali conseguenze ha avuto l'esperienza in questione?

Anche quest'ultimo modello comunque, e qui sta il suo limite, vuol essere totalmente oggettivo, rifiuta le interpretazioni qualitative, non tiene conto delle intenzioni e dei processi dell'esperienza.

4. Il modello «conferenza contraddittoria»

Che un dibattito sia indispensabile per rendere significativi e per collocare nel loro contesto dei fatti oggettivi è cosa ben nota in ogni situazione di giudizio. Si è perciò tentato recentemente di provare alcuni metodi di valutazione che riprendono la procedura dei tribunali (difesa, accusa, testimoni ecc.). Essi risultano utilizzabili solo in casi eccezionali.

5. Il modello «interazione adattativa»

È quello che il prof. Stake ha contribuito a elaborare. Non è facile condensare il suo significato in poche parole:

— l'accento è messo non tanto sull'esattezza dell'informazione e sul giudizio, quanto sulla qualità della comprensione da parte dei responsabili delle esperienze e delle autorità; a loro poi di giudicare.

— invece di procedere all'applicazione di determinati metodi scientifici di indagine, questo modello pone come prioritaria la necessità di rispondere alle domande specifiche degli interessati; quel che vien valutato è deciso insieme da tutti gli interessati;

— l'oggetto della valutazione non sono solo i risultati ma anche i processi che li hanno prodotti; in questo senso risulta più importante qualificare che quantificare;

— cercando di vivere dall'interno l'esperienza i ricercatori che si ispirano a questa tendenza sono in grado di fornire risultati immediatamente utilizzabili; il rischio è però che essi non riescano ad avere la sufficiente distanza dal vissuto, quindi di mancare di oggettività e di imparzialità.

Il modello di interazione adattativa deriva da concezioni scientifiche (in particolare antropologiche) che non ammettono che la realtà umana obbedisca alle medesime leggi della realtà fisica e costituisce un tentativo di allargamento e di superamento dei modelli precedenti. Fondamentale ci sembra lo sforzo di non più fare del «valutatore» un giudice, ma un esperto in grado di favorire le prese di decisione dei diretti interessati alle esperienze.

Se riprendiamo le domande poste dal Ministro di Fierelande, vediamo la distanza intercorrente tra le aspettative degli amministratori e le possibilità di risposta degli esperti della valutazione. L'esame del «caso» ha dimostrato l'impossibilità di dare risposte definitive come quelle che chiedeva il ministro: i risultati conseguiti dalle 5 scuole sperimentali erano strettamente dipendenti dalle condizioni di lavoro, dalle circostanze, dai processi messi in atto. Chiedersi cosa capiterebbe generalizzando la riforma, significa in primo luogo cercare le condizioni per le quali essa può dare i risultati sperati.

Conclusioni

Il Seminario ha avuto il merito di dare una visione generale delle tendenze più recenti emerse negli Stati Uniti sul problema della valutazione di esperienze scolastiche. I partecipanti hanno avuto un po' la tendenza a cercare una sintesi tra le diverse tendenze e a diversificare i ruoli e i metodi della valutazione a seconda delle circostanze concrete nelle quali essa può trovare applicazione.

Il problema della valutazione è stato presentato specialmente come un bisogno proveniente dall'esterno per rapporto agli attori delle esperienze pedagogiche. Il bisogno sorge in una certa fase dell'esperienza e le autorità incaricano un servizio o uno specialista di verificare e di riferire. Ci si deve chiedere se la valutazione non debba essere in primo luogo un'esigenza e una pratica interna alle esperienze, con una collaborazione costante tra tutti gli interessati e i servizi di ricerca. Il modello di «interazione adattativa» è il più favorevole per un approccio di tipo associativo al problema delle esperienze pedagogiche.

Infine occorre rilevare che la valutazione è un aspetto particolare dei procedimenti di cambiamento e di innovazione nella scuola. I riferimenti a questo quadro più generale sono mancati per il breve tempo a disposizione.

Franco Lepori

Il testo letterario a scuola: una recente pubblicazione

È di recente apparizione un volumetto di autori vari, *Una dozzina di analisi di testo all'indirizzo dei docenti ticinesi del settore medio* (Juris Verlag, Zurigo 1975), frutto d'un seminario di studenti di letteratura italiana all'Università di Friburgo, che, per il contenuto e la destinazione, ci stimola a qualche riflessione su un tema non certo facile, l'approccio al testo poetico — o anche al testo letterario in genere — nella scuola, sia in generale, sia dell'obbligo in particolare.

Il volume citato contiene, come il titolo dice, dodici brevi capitoli, ciascuno dedicato all'analisi di un componimento poetico (fa eccezione il sesto, dedicato ad un brano di C. E. Gadda); si tratta in parte di testi famosi e tipicamente «da antologia scolastica», quali l'*A Zacinto* o *L'ora di Barga*, e in parte di testi meno noti — almeno a chi scrive —, come il bel *Dona lombarda*.

La prefazione, opera di Giovanni Pozzi, non esplicita i criteri particolari con cui siano stati scelti i testi analizzati, ma insiste piuttosto sull'aspetto metodologico e sui fini del lavoro, che mirerebbe appunto a fornire agli insegnanti ticinesi di italiano non solo delle chiavi di lettura di alcuni testi poetici, ma forse, più ambiziosamente, la chiave di lettura del testo poetico da utilizzare, più o meno immediatamente, nella scuola. «Forse», abbiamo detto, perché in verità non è ben chiaro il livello di generalità a cui si vuole porre la proposta avanzata: ma certo è che c'è un aspetto generale, comune a tutte le diverse letture, considerato condizione minima indispensabile per un approccio corretto a qualsiasi testo letterario.

Semplificando molto, l'ipotesi di base, e insieme la motivazione del lavoro, è la seguente: il metodo attuale con cui nella scuola ticinese — ma perché, poi, solo ticinese? Si tratta di un problema molto più generale, ci sembra — si presentano agli allievi i testi poetici è del tutto inadeguato, perché basato sulla — e limitato alla — parafrasi, cioè sull'esplicitazione del significato referenziale («che cosa vuol dire», al primo livello di lettura, il testo). Quest'ultimo invece non è affatto il vero significato, in poesia: il vero significato sta in quello che vien chiamato «controinformazione» o «antimessaggio», una «visione del mondo» opposta o sovrapposta a quella referenziale — tipica della lingua 'naturale' — sopraddetta, espressa in strutture a loro volta diverse da quelle della lingua naturale.

Insomma, ci sarebbe una lingua 'naturale' veicolante — sempre e solo? — significati referenziali ('cose', oggettività), ed una lingua 'poetica', del tutto diversa dalla prima salvo che per l'usarne, in sue proprie strutture, elementi di base, e comunicare non referenzialmente; anzi, forse, non comunicante altro che sé stessa, secondo una interpretazione stretta della jakobsoniana «funzione poetica». Ovviamente, della prima potrà occuparsi il linguista, e della seconda quello che per semplicità possiamo chiamare il 'letterato': il secondo potrà usufruire in qualche modo della scienza del

primo, ma mai questi dovrà presumere di poter considerare suo legittimo campo quello dell'altro, o, in altre parole, di applicare i suoi concetti alla lingua 'poetica': questo, se non è detto esplicitamente, è chiaramente sotteso a tutto il discorso.

Ci permettiamo, per quanto è nella nostra limitata competenza, di discutere un poco entrambe queste posizioni. In particolare la prima: troppo severa, veramente, ci pare la valutazione che G. Pozzi dà del lavoro quotidiano dei docenti medi ticinesi. È chiaro, almeno per noi, che nell'approccio a qualsiasi testo non può mancare l'attenzione al livello più superficiale: occorre pure spiegare all'adolescente — che non è in grado di decodificare una lingua che esce dalle varietà a lui note — che vuol dire, ad es., *luci torte da ogni obietto diseguale a loro, timidetta damma, erma, bronco*, e così via (citiamo a caso proprio dai componimenti presi in esame nel nostro testo); ma da questo livello puramente funzionale a fare della «parafrasi in lingua normale» tutta la 'spiegazione' dei testi, il passo è lungo, e non crediamo sinceramente sia nelle abitudini dei più.

Il secondo punto è indubbiamente problematico: la lingua poetica è veramente qualcosa di *autre*, irriducibile alla lingua naturale, e ad essa in qualche modo gerarchicamente superiore, come tendono a sostenere i 'letterati', o ne è solo una varietà, o una utilizzazione particolare, quindi con le medesime leggi di base, come sostengono in genere i linguisti? Può darsi che si tratti di un falso problema, derivante solo dall'accezione 'stretta' che i letterati danno a *lingua naturale*, qualcosa come «la lingua — o «quella varietà di lingua» — che si usa nelle conversazioni quotidiane» e da quella 'larga' che ne danno i linguisti, come «sistema di segni linguistici», e «realizzazione concreta del linguaggio, cioè della facoltà umana di esprimersi verbalmente mediante sistemi di segni»: nel primo caso si tratta di una varietà della lingua, nel secondo, di un insieme di varietà, fra cui, inevitabilmente, anche la lingua poetica. Ma è chiaro che, a parte quest'aspetto terminologico-definitorio, la questione rientra nel più vasto problema delle cosiddette 'funzioni' della lingua: già restando all'interno del modello jakobsoniano, è corretto dire che la lingua naturale — nel senso di «comune, non-letteraria» — ha solo, o prevalentemente, funzioni referenziali, e la lingua poetica solo funzione poetica, cioè stabilire la proporzione lingua naturale: funzione referenziale = lingua poetica: funzione poetica? Abbiamo i nostri dubbi, e, lungi dal presumere di dare una risposta vera e propria, ci limiteremo a ipotizzare che ci sia per lo meno una vasta zona d'intersezione fra le due 'lingue' e le due 'funzioni', e a ricordare l'importanza delle altre funzioni jakobsoniane, in particolare di quella fática (di quando si tende a stabilire un contatto tra chi parla e chi ascolta, a 'catturare' l'interlocutore) e di quella conativa (di quando si induce l'interlocutore a fare qualcosa): intese in senso

lato, non sono forse anch'esse in qualche modo presenti nella lingua poetica, proprio per il 'salto', per lo sforzo che impongono al lettore, nei confronti della lingua naturale? Viceversa, la funzione poetica, intesa come una particolare attenzione alla forma, piuttosto che al contenuto del messaggio, è indubbiamente presente, e molto spesso, anche fuori della poesia e della letteratura. Il passo successivo, a questo punto, sarebbe quello di mettere in discussione la validità medesima dello schema jakobsoniano, ciò che in sede di linguistica teorica già è stato fatto. Non è questo, ovviamente, il luogo d'addentrarci nel problema; basti accennare al fatto che lo schema suddetto non è l'unico che sia stato proposto: ne esistono altri, che, tra l'altro, si prestano assai meno a porre distinzioni nette tra lingua letterario-poetica e lingua 'naturale'.

Ci siamo dilungati molto, forse anche troppo, su questo problema: ma non senza motivo. L'ipotesi di base infatti, della radicale differenza delle due 'lingue', ha grosse conseguenze a livello di proposte didattiche concrete: si tratterebbe, in pratica, di spaccare in due l'insegnamento dell'italiano, eventualmente anche nelle persone fisiche dei docenti, a seconda che l'oggetto d'analisi sia l'una o l'altra lingua. Dice l'autore della proposta che essa parrà forse a molti «scandalosa» e «perniciosa»; né l'uno né l'altro, in verità, per quanto ci riguarda: solo, molto più semplicemente, non sufficientemente motivata, oltre che contraria a tutte le attuali tendenze della pedagogia, che mirano alla globalità e all'interdisciplinarietà nell'insegnamento.

La proposta didattica di G. Pozzi comprende poi, oltre che la separazione tra 'italiano' e 'letteratura', anche quella tra 'letteratura' e 'storia della letteratura'. Una separazione completa (anche nei docenti) ci lascia, ovviamente, assai perplessi, per i medesimi motivi generali detti sopra: ci pare immotivata e antipedagogica; tuttavia il problema interno del rapporto tra approccio al testo letterario e collocazione storico-culturale del medesimo ha degli aspetti assai interessanti, che val la pena affrontare.

L'insegnamento tradizionale della letteratura infatti, almeno nel settore medio-superiore, dà, o dava, la preminenza alla storia, alle visioni generali nel caso migliore e al nozionismo spicciolo nel caso peggiore, ma comunque sempre tendeva a mettere il testo, la sua lettura e analisi, dopo il suo inquadramento storico-culturale. In parole molto povere, prima si studiavano le caratteristiche generali d'un periodo, d'una scuola; poi si passava all'autore: vita, opere, poetica, ecc.; poi — se restava tempo — si andava a verificare a posteriori tutto quanto detto sui testi concreti, in modo tale che si perdeva di vista, o si rischiava di perdere di vista, la funzionalità dei dati storico-culturali all'analisi del testo: al limite, era la lettura del testo che serviva a conoscere meglio la storia della letteratura, piuttosto che viceversa.

La critica attuale — anzi, la critica d'ogni tempo, ché quello sopra esposto era più lo sfalsamento, che la traduzione didattica di ipotesi teoriche — tende invece, e con essa l'insegnamento attuale, a mettere in primo piano il testo, recuperando tutto il resto in modo funzionale alla sua analisi. In questa versione 'debole', la proposta di G. Pozzi è ampiamente sottoscrivibile; qualche dub-

bio, invece, su una interpretazione 'forte', che consisterebbe in un vero e proprio accantonamento di ogni riferimento storico-culturale nell'approccio al testo, che avrebbe secondo chiavi 'interne', che potremmo dire genericamente 'formali'. In termini banali, per leggere una poesia viene considerato necessario saper di metrica e di retorica, piuttosto, o prima, che di storia letteraria. È chiaro che l'idea di fare a meno dell'apparato storico è estremamente seducente, soprattutto se pensiamo ad una scuola media inferiore, e in particolare alla nuova scuola media: passare subito al testo, senza la lezione preliminare in cui si dice chi l'ha composto, e quando, ecc. ecc., e poterlo analizzare, e anche apprezzare, in modo valido, con strumenti puramente interni! Ma vi sono, ovviamente, due importanti obiezioni: la prima è chiara all'autore e agli autori medesimi, ed è relativa alla parte che inevitabilmente, nella lettura del testo, viene persa se non si tien conto del suo inquadramento storico-culturale: lo dice G. Pozzi, lo dimostrano gli altri autori in alcuni capitoli, dove a tale inquadramento fanno ampio riferimento, appunto per necessità di lettura di alcuni testi. Perché è chiaro che questa necessità, o se si vuole la percentuale di comprensione altrimenti persa, varia da testo a testo: una scelta di base di questo genere, che per quanto riguarda la scuola media inferiore ci sentiremmo di sottoscrivere, porta con sé grosse limitazioni nella scelta dei testi da affrontare.

La seconda obiezione, che non par venire alla mente del curatore del volume, ma che ha notevole importanza in campo didattico, è la difficoltà di portare degli adolescenti ad una padronanza sufficiente delle 'chiavi' formali necessarie al tipo di lettura qui proposto: a che livello di scuola è possibile pretendere il riconoscimento, che so io, dello schema a *maior* e a *minor*, del *climax* e dell'*anticlimax*, di una *sticomitia* e di simili tecnicismi, a cui i nostri autori fanno continuamente riferimento? Forse nella scuola media superiore, ma non in quella inferiore, crediamo. Non solo: da un punto di vista più generale vediamo il pericolo che di questa materia, la 'letteratura' come qui la si intende, si faccia un nuovo nozionismo, quando lo studio degli aspetti tecnici assuma tale importanza da divenire fine a sé stesso, e non funzionale all'analisi di testi.

In verità, emerge qui in qualche modo un difetto generale del volume, uno stacco troppo netto tra il livello dei capitoli interni e la destinazione che ad esso è data dal titolo e dalla prefazione: gli uni sono esercitazioni a livello universitario, sul cui valore assoluto in termini di critica letteraria dovrebbe pronunciarsi qualcuno più esperto di noi; l'altro è un generoso, e un tantino utopistico, tentativo di azione sulla realtà della prassi scolastica, secondo convinzioni sincere e profonde: ma al lettore il legame tra etichetta e contenuto pare solo esterno, un poco forzato e/o affrettato. Una certa quale disomogeneità si sente anche all'interno del volume: alcuni capitoli sembrano quasi una schedatura un poco grezza, ancora da elaborare; in altri sembra invece di sentire una mano più potente e incisiva, con maggiori capacità di sintesi: quasi che del materiale uscito da un di per sé ottimo lavoro di seminario si abbia avuta troppa fretta di fare un libro.

Ad un volume destinato a docenti, a fini che potremmo dire 'di aggiornamento', sarebbe stato assolutamente necessario, secondo noi, un minimo di bibliografia: perché mai dei riferimenti per eventuali chiarimenti e/o approfondimenti dovrebbero essere un «triste cimitero», come ritengono gli autori? Molti lettori ne sentiranno il bisogno, anche di fronte alla durezza del linguaggio tecnico utilizzato. E perché, poi, dare la possibilità di andarsi ad informare su tal Gerolamo Angeriano «poeta napoletano caro al Marino» (è l'unico riferimento bibliografico contenuto nel volume, se lo abbiamo ben letto: cfr. p. 97), e non su problemi di metrica o di retorica, insomma su tutto l'apparato tecnico utilizzato? Ma è nostra cattiveria sottolineare un simile particolare, non dovuto ad altro, probabilmente, che a quel poco di fretta cui s'accennava.

Tirando le somme, dunque, è questo un

volume estremamente interessante, in negativo e in positivo assieme: stimola grandemente alla riflessione e alla discussione, suscita problemi. Per es., a proposito del Carducci viene sollevato, e troppo rapidamente liquidato, un problema di estraneo interesse: la poesia, per essere tale, deve avere dei contenuti condivisi o condivisibili dal lettore? Si dice che solo contenuti universali possono generare poesia: ma quali saranno, questi 'universali' umani? Fino a che punto arriva la relatività culturale? E ancora, quindi, fino a che punto la poesia è tale di per sé, indipendentemente dall'utente?

Problemi teorici, problemi didattici, tutta una messe di germi di dubbio questo libro suscita, e non risolve; né, crediamo, poteva facilmente: ma, come scrive il curatore nella prefazione, «ha già qualche importanza l'averlo tentato».

Monica Berretta

Comunicati e informazioni

Il lavoro volontario dei giovani: Azione 7

«Nel settore della formazione dei giovani scrivono i responsabili di Pro Juventute — esistono pochi rimedi miracolosi. Non occorre quindi vedere nel servizio sociale il toccasana pedagogico, ma semplicemente un buon mezzo che ha dato sicura prova della sua efficacia.

Il servizio sociale non rappresenta un diverso qualunque o un modo come un altro per trascorrere il tempo libero. Anche se dobbiamo ammettere che può fare parte di questo settore, poiché ha il potere di far dimenticare le preoccupazioni di ogni giorno, di distendere e di procurare quelle esperienze che l'attuale sistema scolastico non è in grado di offrire. Non è semplicemente un antidoto contro questo sistema di formazione, ma, come molte altre occupazioni, il servizio sociale costituisce una parte integrante del processo di formazione».

Il fascicolo «Pro Juventute» no. 4/5 (aprile-maggio 1975) con le sue 80 pagine dà parecchie informazioni sullo scopo e sul valore del lavoro sociale volontario e una chiara idea di quanto «Pro Juventute» fa in questo settore delle attività extra scolastiche giovanili.

L'«Azione 7» è presentata come servizio di coordinazione e di collocamento per il lavoro sociale volontario in Svizzera e all'estero. Coordina gli sforzi delle varie organizzazioni e pubblica il programma comune. Il proprio ufficio mette in contatto i giovani volontari e coloro che di tale aiuto beneficerebbero.

I giovani, con le loro prestazioni, esprimono la loro concreta solidarietà con chi è in difficoltà e nel bisogno e hanno la possibilità di trarre profitto da questi concreti rapporti con altre diverse comunità.

Il Servizio del lavoro volontario riesce a collocare 1500 giovani per il loro «stage» presso le famiglie.

Questa disponibilità è in molte scuole materie per pratiche esperienze.

Il fascicolo di «Pro Juventute» completa tutte le informazioni desiderabili anche con un elenco delle associazioni che, in un

modo o nell'altro, s'occupano di questo genere di aiuto sociale. È in vendita presso lo spaccio delle «Edizioni di Pro Juventute» (casella postale, 8022 Zurigo).

Bollettino del Centro svizzero di documentazione scolastica

Ogni trimestre, il «Centre suisse de documentation en matière d'enseignement et d'éducation» (Palais Wilson, 1211 Genève 14) pubblica un bollettino che informa compiutamente il lettore sui principali problemi scolastici posti o discussi o risolti nell'ambito degli enti internazionali, nazionali e cantonali. Ogni tanto il nostro periodico ritiene opportuno richiamare all'attenzione dei colleghi questo utile «vademecum» che si può anche consultare presso i Centri cantonali didattici o richiedere alla fonte.

Il numero uscito recentemente (53) si riferisce agli ultimi mesi del 1974 e ai primi dell'anno in corso.

La prima relazione concerne l'apporto dei delegati svizzeri alla Conferenza internazionale (OCDE) che tratta il tema: misure politiche che potrebbero permettere all'insegnante di prendere coscienza delle nuove responsabilità a lui affidate, di curare la propria formazione per assolvere nuovi compiti, compreso anche quello di insegnare altre discipline, di adempiere con efficacia le sue diverse funzioni nella considerazione sociale che gli spetta.

Fanno seguito le informazioni che riguardano, sempre nel settore dell'istruzione e dell'educazione, l'attività dell'ONU, dell'Organizzazione mondiale della salute (OMS), della FAO, dell'Ufficio internazionale di educazione, della Commissione nazionale svizzera per l'UNESCO, dell'Organizzazione di cooperazione e di sviluppo economico, dei Centri di ricerca, del Consiglio d'Europa e delle sue commissioni, della Comunità europea (CE), degli enti internazionali che si occupano dei problemi universitari, musicali, linguistici e di educazione comparata.

Art. 2. 1) Il direttore rappresenta l'Autorità scolastica nell'Istituto e l'Istituto di fronte all'Autorità.

2) Al direttore spettano i seguenti compiti:

a) vigilare affinché le leggi, i regolamenti, le disposizioni delle autorità scolastiche e le decisioni degli organi interni dell'Istituto siano rispettati;

b) seguire e consigliare i docenti nella loro attività pedagogica;

c) coordinare il lavoro del consiglio di direzione e del collegio dei docenti.

3) Il direttore può partecipare ai lavori degli organi interni o farsi rappresentare da un membro del consiglio di direzione.

Art. 3. 1) I vice-direttori sono incaricati dal Consiglio di Stato, sentito il parere del direttore, a seguito di un pubblico concorso.

2) In caso di assenza o di impedimento del direttore, i vice-direttori ne assumono i compiti e le responsabilità nelle rispettive sedi.

Art. 4. 1) Il consiglio di direzione è composto del direttore, dei due vice-direttori e di cinque delegati degli insegnanti (due per sede e un delegato della sezione B). Uno dei quattro delegati di sede deve essere docente di materie professionali.

2) I delegati sono designati dal Consiglio di Stato su proposta del collegio dei docenti. Essi beneficeranno di una adeguata riduzione dell'onere settimanale d'insegnamento.

3) Il consiglio di direzione è presieduto dal direttore.

Art. 5. Il consiglio di direzione è collegialmente responsabile dell'andamento dell'Istituto di fronte al collegio dei docenti.

Art. 6. Il consiglio di direzione rende operativa la politica dell'Istituto definita dal collegio dei docenti.

In particolare:

a) acquisisce, attraverso consultazioni di organi dell'Istituto o di enti esterni competenti, tutti gli elementi necessari per l'elaborazione delle soluzioni dei problemi concernenti gli orientamenti generali,

la vita culturale e l'attività pedagogica e didattica dell'Istituto;

cura i rapporti di collaborazione con gli altri ordini di scuola, in particolare con i settori prescolastico e primario e con i rispettivi organi competenti, sulla base di una speciale regolamentazione emanata dal dipartimento;

elabora proposte documentate da sottoporre al collegio dei docenti e ai collegi delle sezioni interessate;

b) provvede ad attuare le decisioni degli organi interni dell'Istituto;

c) determina le modalità dei contatti con i genitori degli studenti e con tutti gli interessati alla vita dell'Istituto e cura i rapporti con i rappresentanti degli studenti;

d) consiglia il direttore sui problemi di competenza di quest'ultimo;

e) decide le modalità e l'applicazione delle sanzioni disciplinari che riguardano gli allievi, sentito il preavviso del Consiglio di classe;

f) sovrintende alla gestione amministrativa e tecnica dell'Istituto e decide, previa consultazione del collegio dei docenti, sull'utilizzazione dei crediti destinati annualmente all'Istituto.

Art. 7. 1) Il consiglio di direzione:

a) elabora un proprio regolamento interno che ne disciplina il funzionamento;

b) può ammettere alle sue riunioni, a titolo consultivo, rappresentanti degli studenti per discutere problemi in esame al consiglio stesso.

2) I membri del consiglio di direzione di ciascuna sede possono deliberare separatamente su oggetti che concernono la propria sede.

Quarto corso presso la Scuola magistrale di Lugano

Il Consiglio di Stato, in data 5 giugno 1975, con risoluzione No. 4470 ha deciso quanto segue:

1. A partire dall'anno scolastico 1975-76, in via transitoria, la sezione A della sede di Lugano della Scuola magistrale cantonale viene completata con l'istituzione del quarto corso.

2. Il Dipartimento della pubblica educazione presenterà al Consiglio di Stato una proposta di riforma degli studi magistrali entro il 30 giugno 1977.

3. In via transitoria le classi di terzo e quarto corso della sede di Lugano vengono insediate nel centro ginnasiale di Savosa del quale occuperanno la metà degli spazi disponibili.

4. Lo studio per una sistemazione logistica unitaria della sede di Lugano, impregiudicata la sua destinazione futura, verrà condotto parallelamente a quello per la ristrutturazione degli studi magistrali.

5. In via transitoria, per gli anni scolastici 1975-76 e 1976-77, la conduzione della Scuola magistrale è definita dalle speciali norme approvate con risoluzione separata dal Consiglio di Stato.

6. L'istituzione di una scuola pratica destinata alle esercitazioni didattiche degli allievi-maestri della sede di Lugano verrà regolata da un'apposita convenzione da stipularsi con uno o più comuni della zona.

La scuola ticinese nel 1974

continuazione da pagina 9

14. Edilizia scolastica

L'attività edilizia dei comuni e dei consorzi scolastici è stata particolarmente intensa. Lo Stato ha concesso notevoli sussidi per lavori del genere a 7 comuni. Vari altri interventi sono tuttora allo studio. Di particolare rilievo è il messaggio del Consiglio di Stato con il quale è chiesto al Gran Consiglio lo stanziamento di un credito dell'importo di circa 14 milioni di franchi per sussidiare lavori i cui importi s'aggirano sui 37 milioni di franchi.

L'attività edilizia cantonale ha subito un rallentamento a causa delle limitazioni d'ordine finanziario. Costruzioni che riguardano l'anno in corso: padiglione per il settore matematico-scientifico (II fase) per la Scuola magistrale e il Liceo di Locarno, mensa per il ginnasio di Agno e centro di scuola media a Bellinzona.

15. Archivio cantonale, Biblioteca cantonale, Vocabolario dei dialetti, Istituto cantonale tecnico sperimentale

Nel Rendiconto è presentata l'attività di queste quattro istituzioni strettamente collegate con la vita culturale del paese e, quindi, con varie attività scolastiche che richiedono particolari lavori di studio e di ricerca.

Coloro che desiderano conoscere l'intero testo possono consultare il Rendiconto presso i Centri didattici cantonali di Bellinzona e di Massagno.

REDAZIONE:

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

SEGRETERIA:

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

AMMINISTRAZIONE:

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

GRAFICO: Emilio Rissone

STAMPA:

Arti Grafiche A. Salvioni & co. SA
6500 Bellinzona

TASSE:

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