

Istituzione dell'abilitazione per l'insegnamento nelle scuole medie, nei ginnasi e nelle scuole medie superiori

Documento sull'abilitazione

Venerdì 22 febbraio 1978, nel corso di un incontro avvenuto a Palazzo governativo tra la Direzione della Sezione pedagogica e i rappresentanti delle Associazioni magistrali, è stato presentato il documento sull'istituzione dell'abilitazione che pubblichiamo qui accanto.

Il documento è stato elaborato dal prof. Antonio Spadafora, consulente della Sezione pedagogica, con la collaborazione di Vittorio Fè, Odilo Tramèr e Franco Zambelloni.

D'intesa con le stesse Associazioni magistrali, si è deciso di pubblicare il testo su questo numero di «Scuola ticinese» per assicurarne una più capillare diffusione tra i docenti delle scuole di ogni ordine e grado.

La consultazione delle Associazioni magistrali e degli organismi che comprendono i quadri della scuola è aperta sino al 15 maggio 1978. Eventuali osservazioni da parte di gruppi o di singoli docenti sono da inviare entro quella data alla Segreteria della Sezione pedagogica, Residenza governativa, 6501 Bellinzona.

0. Premessa

0.1. La premessa fondamentale che regge il presente documento è che l'abilitazione deve rappresentare il riconoscimento legale dell'effettiva competenza professionale del docente.

Quel che si intende con l'espressione «competenza professionale» è precisato nel paragrafo dedicato alla formazione professionale. In sede di premessa è piuttosto opportuno, forse, richiamare l'attenzione sull'altro aspetto che caratterizza l'abilitazione, e cioè quello del «riconoscimento legale».

Perché l'abilitazione possa concretamente significare un tale riconoscimento è necessario che essa si configuri nei termini di un preciso istituto (di un complesso di norme che, definendone la posizione, ne disciplinino il conseguimento) con un chiaro fondamento giuridico. È significativo, a tale proposito, che questa stessa esigenza sia stata recentemente espressa anche dall'apposita commissione incaricata dal Consiglio di Stato di elaborare la nuova legge-quadro della scuola. Detta commissione, per altro, non si è solo limitata a ribadire la necessità di istituire l'abilitazione, ma ne ha accolto all'unanimità il principio e lo ha adeguatamente tradotto in un articolo che comparirà nella nuova legge, il cui primo capoverso è del seguente tenore:

«L'abilitazione all'insegnamento è il riconoscimento da parte del Cantone della capacità professionale del docente e costituisce un requisito indispensabile per accedere all'insegnamento nelle scuole di ogni ordine e grado».

0.2. Se alla luce della corretta esigenza, secondo la quale l'abilitazione dovrebbe concernere tutte le categorie di docenti, si fa una rapida analisi della situazione attuale, si trova che:

A) solo il conseguimento della patente della Scuola magistrale (sez. A: scuola elementare; sez. B: asilo) è abilitante all'inse-

gnamento; e non solo formalmente, in quanto il curriculum degli studi magistrali prevede una formazione articolantesi in tre momenti che si integrano progressivamente:

- quello della cultura generale,
- quello della cultura professionale (scienze dell'educazione),
- quello della pratica professionale (tirocinio assistito);

B) il settore medio degli studi presenta un ventaglio di situazioni diverse che, però, con la progressiva attuazione della Scuola media, dovrà necessariamente trovare una sostanziale uniformità per quel che concerne la formazione professionale. Oggi, comunque, la situazione è pressappoco la seguente:

— **SMO (Scuola maggiore):** i docenti, tutti in possesso della patente rilasciata dalla Scuola magistrale, vengono formati in corso di carriera;

— **Ginnasio:** i docenti, che hanno seguito curricula del tipo post-secondario o universitari (a livelli diversi), sono sostanzialmente sprovvisti di un'organica formazione professionale;

— **Scuola media:** bisogna, a questo riguardo, fare un'opportuna distinzione tra docenti che, per comodità, possiamo chiamare «nuovi» (docenti in possesso dei titoli richiesti per accedere all'insegnamento e che si apprestano a insegnare per la prima volta) e docenti «in carica» (nelle SMO e nei Ginnasi) che intendono passare nella Scuola media:

— docenti «nuovi» per questi vale l'articolo 22 della *Legge sulla scuola media* che così recita:

«Docenti
a) requisiti

Art. 22.

¹La nomina per l'insegnamento nella scuola media è subordinata al possesso di un certificato di abilitazione rilasciato dal Consiglio di Stato.

2 Al conseguimento di tale abilitazione si è ammessi:

- a) al termine di corsi di abilitazione organizzati dal Cantone per candidati in possesso di un titolo universitario conseguito dopo almeno cinque semestri di studi;
- b) al termine di un ciclo di studi triennali, organizzato nel Cantone, nell'ambito delle strutture scolastiche pubbliche, a livello post-liceale, con la possibilità di periodi di studio in istituti specializzati fuori del Cantone».

L'organizzazione tanto del ciclo di studi triennali quanto dell'abilitazione fa riferimento allo studio di un apposito Istituto (ISS: Istituto di studi superiori - Cf il *Progetto* elaborato dalla *Commissione Caratti* e inviato al Consiglio di Stato in data 18 giugno 1973) in merito al quale dovrà essere presentato il relativo Messaggio al Gran Consiglio entro la prima metà del 1978;

— *docenti «in carica»:* per questi vale l'articolo 33 della citata *Legge sulla scuola media* che al primo capoverso così recita:

«c) Docenti

Art. 33.

1 I docenti delle scuole maggiori, delle scuole di avviamento e di economia domestica e dei ginnasi, in carica prima della completa attuazione della presente legge, sono abilitati e assunti, secondo le necessità e dopo la frequenza di appositi corsi di aggiornamento, quali docenti della scuola media».

Sulla base di questo articolo — e in assenza di una decisione politico-legislativa in merito al summenzionato ISS — nel giugno 1976 sono stati istituiti degli appositi corsi per i docenti in carica (Cf il *Regolamento...* del 10.6.1976: art. 1), corsi di durata biennale (art. 5) che consentono agli interessati di conseguire l'abilitazione ai sensi dell'articolo 7:

«Art. 7.

L'abilitazione è data dal Consiglio di Stato ad ogni docente dopo la frequenza regolare di un corso di base e alle condizioni sia di avere partecipato attivamente con almeno una relazione individuale discussa nel gruppo, con lavori di gruppo e con produzione di materiale didattico, sia di aver applicato effettivamente per almeno un anno il programma elaborato nel corso».

Come si è già avuto modo di accennare, il «destino» di corsi del genere — come del resto quelli per il conseguimento della patente di Scuola maggiore — dovrà trovare un'opportuna armonizzazione a seconda della decisione che verrà presa per il progettato ISS;

C) per il settore delle scuole medie superiori l'accesso alla professione è subordinato semplicemente al possesso dei titoli universitari richiesti e al superamento della cosiddetta «prova di abilitazione» che più semplicemente si riduce ad una «lezione di prova» alla quale vengono sottoposti i candidati. I docenti di questo settore, perciò, sono — come già quelli del Ginnasio — sostanzialmente sprovvisti di formazione professionale.

0.3. Il presente documento è inteso a giustificare e proporre l'istituzione dell'abilitazione per i docenti che si apprestano a

insegnare (docenti «nuovi») nella Scuola media, nel Ginnasio e nella Scuola media superiore. Esso, come si potrà vedere dal seguito, indica nella creazione di un *Centro per l'abilitazione* la struttura più idonea per garantire un servizio adeguato ai bisogni di professionalizzazione e di aggiornamento permanente dei docenti delle scuole interessate. La proposta, tuttavia, dovrà affrontare sin dall'inizio due problemi specifici.

Il primo riguarda i rapporti fra il *Centro* e il progettato ISS. A tale riguardo niente vieta di ipotizzare che nel caso l'ISS venisse approvato in sede legislativa, allora il *Centro* potrebbe essere incorporato nell'ISS e continuare a garantire la formazione professionale tanto dei docenti che seguono i curricula previsti dall'ISS, quanto di coloro che, provvisti dei necessari titoli accademici, debbono conseguire l'abilitazione. Il *Centro*, in questo senso, potrebbe addirittura rappresentare una prima tappa del progettato ISS.

Il secondo problema riguarda i docenti «nuovi» che conseguono l'abilitazione per

temporaneo, secondo la quale non è per niente sufficiente il possesso di un certo tipo di conoscenze (certificato di studi nella fattispecie di livello universitario) per garantire la specifica competenza dell'insegnante. Insegnare, infatti, implica sia una matura consapevolezza dei valori e delle problematiche dell'educazione, sia una corrispondente consapevolezza sul piano metodologico-didattico. Per non ripetere, in questa sede, proposizioni definitivamente acquisite nell'ambito delle scienze dell'educazione¹⁾, ci si limita a riportare un'importante «Raccomandazione» dell'UNESCO²⁾, nella quale è espressa una chiara posizione di principio sull'argomento:

«Tout programme de formation des enseignants devrait comprendre essentiellement les points suivants:

- a) études générales;
- b) étude des éléments fondamentaux de la philosophie, de la psychologie, de la sociologie appliquée à l'éducation, ainsi que l'étude de la théorie et de l'histoire de l'éducation, de l'éducation comparée, de

mento sono trasformazioni profonde e problematiche che, dal più vasto sistema socio-culturale (si pensi a quelle vere e proprie rivoluzioni verificatesi nell'ambito del tradizionale sapere costituito — in particolare scientifico e tecnico — e dei mezzi di comunicazione), si sono poi riversate, o comunque fatte avvertire, nei sistemi di istruzione esistenti. Come è già stato opportunamente rilevato⁴⁾, le tendenze generali dei mutamenti nei sistemi di istruzione sono grosso modo schematizzabili in quattro punti:

- prolungamento della scolarità per tutti;
- modificazione della struttura di autorità;
- distribuzione sempre nuova del sapere come conseguenza del susseguirsi ininterrotto delle innovazioni;
- richiesta di una sempre più nuova apertura della scuola alle più varie istanze e alle diverse istituzioni sociali.

L'educazione scolastica, di conseguenza, è oggi correttamente identificata non più in una semplice operazione di trasmissione del sapere, quanto piuttosto nell'organizzazione dei mezzi per apprendere. Si fa, cioè, sempre più imperiosa l'istanza di una concezione e di una pratica metodologiche nuove, scientificamente fondate, rigorose e critiche. Tutto questo porta all'inevitabile richiesta di poter contare su una figura nuova di docente — tale, cioè, che sia:

- a) responsabile delle opportunità educative degli allievi;
- b) dotato di un alto livello di competenza culturale e professionale;
- c) capace di formulare e controllare strategie educative diverse a dipendenza dei bisogni dei singoli alunni.

C) Il terzo ordine di ragioni si riferisce alla particolare situazione del Cantone, che è sprovvisto di un Istituto Universitario e deve, quindi, per forza maggiore, far capo a Università d'oltre Gottardo o a quelle straniere.

Ora, se per un verso è innegabile che l'Università ha — da sempre — opposto un gran rifiuto alla formazione professionale degli insegnanti (rifiuto che solo di recente ha cominciato a attenuarsi), tanto che negli stessi cantoni univarsitari si è dovuto far ricorso ad appositi Istituti (si pensi al *Séminaire pédagogique* romando) che possono contare sull'aiuto dell'Università ma non sono nell'Università; altrettanto innegabile, per un altro verso, è che la situazione in cui viene a trovarsi un Cantone non universitario — sempre per ciò che attiene alla formazione professionale — è ancora più difficile in quanto quest'ultimo non può nemmeno contare su una formazione accademica (sulla quale la formazione professionale deve innestarsi) più o meno omogenea dei futuri insegnanti, i quali invece provengono — come s'è detto — da esperienze universitarie le più disparate.

È chiaro, quindi, che in un Cantone non universitario la formazione professionale dei docenti, prima ancora di costituire una necessità tecnico-pedagogica, rappresenta una più vasta istanza socio-culturale: nel senso che essa deve offrire al futuro docente l'occasione attraverso la quale egli ricostruisce l'unità della sua esperienza e delle sue conoscenze scientifiche in vista delle finalità educative da perseguire



Schizzo di Guido Bagutti

l'insegnamento nel Ginnasio e che, in un secondo tempo, dovranno necessariamente confluire nella Scuola media. Per questi docenti già abilitati l'accesso alla Scuola media dovrà ancora essere subordinato alle prescrizioni del citato articolo 22 della Legge del 1974? La soluzione più ragionevole parrebbe essere questa: ritenere sostanzialmente valida l'abilitazione già conseguita e, comunque, pretendere un supplemento di informazione e/o aggiornamento in relazione alla specificità dell'impostazione educativa della nuova Scuole media.

1. Abilitazione come formazione professionale

1.1. Ragioni a sostegno dell'abilitazione

L'esigenza di generalizzare nel nostro Cantone, secondo criteri di fondamentale uniformità, l'istituto dell'abilitazione è resa oggi particolarmente urgente da un triplice ordine di ragioni.

A) Il primo ordine concerne la concezione stessa della professione nel mondo con-

la *pédagogie expérimentale, de l'administration scolaire et des méthodes d'enseignement dans les diverses disciplines;*
 c) *études relatives au domaine dans lequel l'intéressé a l'intention d'exercer son enseignement;*
 d) *pratique de l'enseignement et des activités parascolaires sous la direction des maîtres pleinement qualifiés».*

B) Il secondo ordine di ragioni è più strettamente connesso, o meglio determinato dai fermenti e dalle trasformazioni che in questi ultimi anni si sono, con particolare intensità, verificati nel campo della scuola e dell'educazione. La preoccupazione più tipicamente pedagogica, in merito alla formazione professionale del docente, dovrebbe quindi prendere le mosse da questa nuova situazione che si è verificata, dovrebbe, cioè, cominciare dall'acquisizione della piena consapevolezza che l'aduttore si trova ormai al centro di mutazioni non sempre chiare e lineari: al centro di una crisi generale che ha investito non solo l'autorità come governo ma anche, e non meno, l'autorità come magistero³⁾.

Le trasformazioni alle quali si è fatto riferi-

in precise istituzioni scolastiche che, a loro volta, vanno sempre correttamente pensate in interazione dialettica con un preciso ambiente socio-culturale.

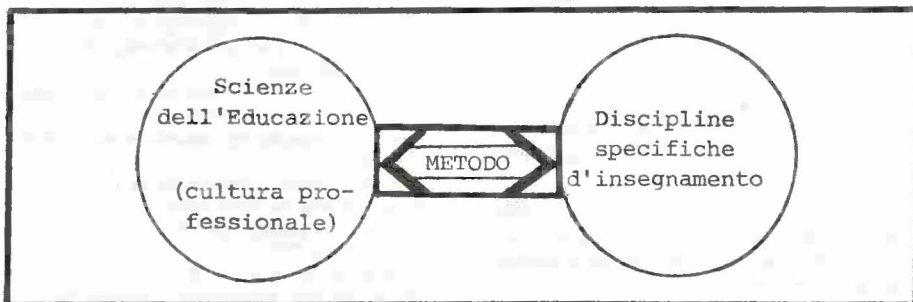
1.2. Il nucleo della formazione professionale: conoscenze e consapevolezza metodologica

Come si è visto, la «Raccomandazione» dell'UNESCO sopra riportata delinea una formazione del docente articolantesi in:

- un fondamento di *cultura generale* abbastanza solido ed esteso da assicurare le radici tanto delle
- conoscenze relative alle discipline che si intende insegnare nella scuola* (lingua, storia, matematica, ecc.) quanto delle
- conoscenze che, praticamente, costituiscono la cosiddetta «*cultura professionale*» (psicologia, filosofia, pedagogia, sociologia, ecc.) dell'insegnante. E infine
- la *pratica professionale* (tirocinio assistito).

Come è facile constatare, i punti a) e b) costituiscono quel settore della formazione dell'insegnante garantito dall'educazione scolastica (dalla scuola primaria all'Università); i restanti punti c) e d) rappresentano invece il settore della formazione professionale propriamente detta. Essa implica necessariamente tanto una formazione «teorica» quanto una formazione «pratica» e, più in particolare, consiste nel conseguire una specifica competenza nell'organizzare le conoscenze di cui al punto b) in situazioni educative capaci di favorire tanto il loro apprendimento da parte degli allievi, quanto una vera e propria crescita della personalità dell'educando.

Detta capacità organizzativa che l'insegnante deve conseguire ruota pertanto attorno ad una *consapevolezza metodologica* che costituisce il nucleo centrale della sua formazione professionale. Schematizzando la proposizione precedente, si può raffigurare un campo in cui il settore delle scienze dell'educazione e il settore delle discipline specifiche (punto b) della «Raccomandazione» UNESCO) entrino in una costante interazione per il tramite di una rigorosa elaborazione metodologica:



1.2.1. Il problema del metodo

In genere il problema della formazione professionale del docente viene presentato nei termini di una necessaria correlazione, originale ed equilibrata, tra «teoria» e «pratica» (scienze dell'educazione e tirocinio). Come è stato — per altro da più parti — osservato:

«La formazione pedagogica, sociologica, specialistica e didattica acquista un significato solo se è collegata all'attività professionale dell'insegnante. Se ne deduce che i contenuti e i modelli di questa formazio-

ne si legittimino fundamentalmente in rapporto alla prassi, prassi che deve diventare elemento fondamentale della formazione degli insegnanti nell'ambito di una formazione didattico-pratica sotto forma di osservazioni dirette e di tirocinio»5).

A ben guardare, quindi, non si tratta né di un accorto dosaggio delle due componenti e neppure di una loro disposizione univoca (prima la teoria e poi la pratica, o viceversa), bensì di caratterizzare in senso «clinico» le modalità di connessione: la teoria deve risultare una *richiesta* della pratica e quest'ultima deve configurarsi come il terreno sul quale i modelli teorici operano produttivamente.

La diffusa enfasi, perciò, sull'importanza della pratica ha senso solo in quanto reazione all'assunto secondo il quale un insieme di principi astratti (postulati come universali e necessari) dovrebbero — non si sa bene perché — guidare l'azione educativa dell'insegnante. Ma questa non è, comunque, una buona ragione per scadere in un empirismo spicciolo, in un didatticismo volgare che riduce la professione alla meccanica applicazione di ricette inventate sul campo.

Tra il primato della teoria e quello della pratica c'è una prospettiva diversa che le ingloba entrambi, ma da un punto di vista «superiore» che è quello che il già citato professor G. De Landsheere chiama: *Ricerca*. Ed è così che il problema della formazione professionale del docente viene a configurarsi negli stessi termini — e non poteva essere diversamente — del problema di fondo della pedagogia moderna: il problema del metodo.

La pedagogia moderna ha anzitutto costituito di ogni fondamento qualsiasi tipo di approccio teorico-abstracto alla problematica dell'insegnamento, così che oggi, in effetti, neppure i più convinti fautori della necessità di un'elaborazione formale della didattica ritengono che vi si possa pervenire procedendo in maniera del tutto aprioristica. Tale definitiva acquisizione è il frutto di una diversa consapevolezza metodologica, secondo la quale va ritenuta non solo scorretta, ma anche praticamen-

te inagibile, qualsiasi proposta didattica formulata indipendentemente sia da un'attenta valutazione dei «contenuti» che vengono trasmessi con l'insegnamento, sia dalla considerazione del processo di sviluppo del soggetto che deve apprenderli. Se l'educazione viene globalmente concepita come progressiva acquisizione critica, da parte dell'educando, delle conoscenze e dei valori prodotti da una precisa realtà socio-culturale, allora il momento centrale del discorso pedagogico diventa necessariamente quello dell'elaborazione delle linee direttrici capaci di orientare tan-

to il cammino dell'educando quanto l'azione cosciente dell'educatore. Diventa, cioè, sempre più necessario precisare opportuni criteri in base ai quali organizzare delle «situazioni» in cui il fine prefissato e i mezzi scelti possano e sappiano interagire positivamente. La parola «metodo» in quanto designa la via, la ricerca attraverso cui pervenire ad un determinato risultato, caratterizza abbastanza bene l'istanza di fondo della questione. Il metodo non va perciò confuso con i mezzi; esso assicura l'insieme delle condizioni che, per un verso, permettono di giustificare la scelta dei mezzi e, per l'altro, garantiscono la correttezza del loro impiego.

Nell'ottica fin qui delineata le «finalità» del processo educativo, che esprimono precise scelte socio-culturali, e il «metodo» rappresentano due cruciali momenti di ogni progetto pedagogico, la cui dimensione più specificamente didattica consiste, invece, nell'individuazione delle tecniche e nella strutturazione di materiali per quegli interventi concreti attraverso i quali il progetto possa tradursi in realtà. È evidente, in altri termini, la netta dipendenza della strumentazione didattica (dal libro alla lavagna, dalle lezioni del docente all'impiego di tecniche audiovisive e di macchine per insegnare — sino ai più sofisticati portati della tecnologia moderna), da una chiara impostazione metodologica. È il metodo che dà unità e coerenza al processo educativo. Per questi motivi l'impostazione metodologica non può fare a meno di una rigorosa fondazione scientifica, venendo così a rappresentare, tra l'altro, un'occasione preziosa di incontro e di collaborazione tra la pedagogia e le restanti discipline che si interessano dell'uomo, della sua originale costituzione biopsico-sociale.

Il grado di scientificità del metodo non è, comunque, da stabilirsi in base alla quantità di dati e di indicazioni che la pedagogia può desumere dalle altre scienze umane; il grado di scientificità — come ha soprattutto sottolineato Dewey — è dato piuttosto dalla configurazione logica della ricerca, dalla coerenza interna di tutto il procedimento, che va dall'osservazione all'ipotesi, e da quest'ultima a un'attenta verifica sperimentale.

Quello che più conta, insomma, è la strutturazione dell'azione educativa non secondo questo o quel risultato «scientifico», ma secondo lo «spirito», la lezione e il significato del metodo scientifico-sperimentale.

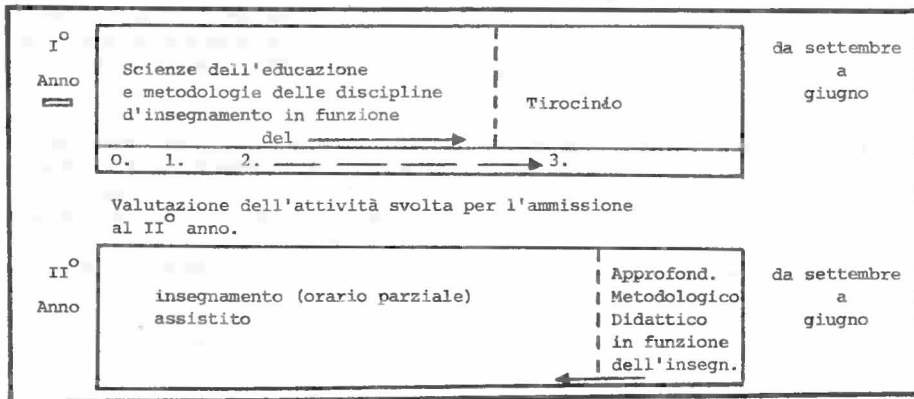
2. Proposta di un modello organizzativo di corsi per l'abilitazione.

Da un punto di vista strettamente organizzativo, pensare di istituire l'abilitazione all'insegnamento — quanto precisato nella premessa e, più specificamente, nella direzione del tipo di formazione professionale di cui s'è detto — significa assicurare le condizioni più idonee per un'esperienza di tipo clinico che è l'unica, poi, in grado di garantire una formazione che si legittimi — per usare le parole del citato Schneider — «fondamentalmente in rapporto alla prassi».

Un aiuto decisivo per individuare tali condizioni si è avuto non solo dalla letteratura specializzata sull'argomento, ma anche

dalla conoscenza diretta di quanto è stato realizzato nella Svizzera Romanda⁷). Su questa base si è pensato ad appositi corsi organizzati secondo:

- a) una durata biennale;
- b) un'articolazione del biennio tale da rispondere alla preoccupazione metodologica di fondo;
- c) una progressiva immissione dei corsisti nella diretta responsabilità dell'insegnamento.



Primo anno:

— colloquio informativo con il candidato, al fine di individuare i bisogni, gli interessi e l'orientamento dello stesso (analisi degli studi compiuti);

— una prima informazione sul tipo di lavoro e di studio che la frequenza dei corsi comporta, nonché l'indicazione degli strumenti necessari e, infine, l'elaborazione di un preciso programma di lavoro;

1. un primo contatto con la realtà della scuola e dell'insegnamento (2 settimane di assistenza nelle classi dell'ordine di scuola per il quale dovrà conseguire l'abilitazione);
2. un periodo consistente (novembre-marzo) di formazione nelle scienze dell'educazione;
3. un periodo di tirocinio di almeno tre settimane.

Secondo anno:

La struttura organizzativa del secondo anno è tutta imperniata sull'immissione del candidato nella realtà dell'insegnamento; gli saranno, infatti, affidate delle classi nell'ordine di scuola per il quale dovrà conseguire l'abilitazione. L'onere d'insegnamento del candidato non sarà tuttavia completo, in maniera che egli potrà dedicare una o più giornate alla settimana per il completamento della formazione metodologico-didattica.

2.1. Precisazioni

A) La durata biennale:

— a tale riguardo va detto che si è tenuto presente l'aspirante insegnante (della Scuola media, del Ginnasio e del Medio sup.) in possesso dei titoli accademici necessari, ma del tutto sprovvisto di conoscenze nell'ambito delle scienze dell'educazione e senza alcuna esperienza di insegnamento. È ovvio che opportuni adattamenti si renderanno necessari nel caso di candidati che presentino un curriculum di formazione con studi seguiti anche nelle scienze dell'educazione e/o con precedenti esperienze di insegnamento;

— il primo anno il corsista dovrebbe poter usufruire di un'adeguata borsa di studio; il

secondo anno percepirebbe un compenso commisurato alle ore di insegnamento prestate.

B) Strutture e infrastrutture pedagogico-didattiche:

— i corsi debbono disporre di una sede autonoma, sede studiata sul tipo del «Séminaire pédagogique» della Svizzera romanda. Presso la sede dei corsi si troverebbero:

- a) la direzione;

- b) la biblioteca;

c) i locali necessari per le attività didattiche: insegnamento, ricerca e studio;

— parte integrante dell'organizzazione dei corsi è, ovviamente, la componente dei responsabili che vi sono coinvolti. E cioè:

- a) un direttore — responsabile pedagogico e amministrativo dei corsi;
- b) uno o due docenti di pedagogia;
- c) uno o due docenti di psicologia;
- d) un docente di metodologia per ciascuna disciplina in cui è possibile conseguire l'abilitazione;
- e) un docente con funzione di «tutor» didattico per ciascun candidato — di regola il «tutor» dovrebbe essere il docente presso il quale il candidato effettua le giornate di assistenza e quelle di tirocinio previste per il primo anno;

— d'importanza decisiva per il buon andamento dei corsi si ritiene — secondo quanto già precisato — sia l'organizzazione degli insegnamenti teorici in maniera tale da coinvolgere dialetticamente il pedagogista, lo psicologo e il docente di metodologia. Essi dovrebbero costituire una specie di équipe che segue i candidati tanto nella parte teorica quanto in quella pratica;

— si ritiene opportuno delineare, a titolo meramente orientativo, una specie di bozza di quello che potrebbe essere il modello di piano di studi:

a) Pedagogia

- antropologia pedagogica e filosofia dell'educazione (la cultura e i valori);
- conoscenza del sistema scolastico cantonale e di quello svizzero in generale;
- i problemi, gli obiettivi e i metodi dell'educazione (trattazione storica e tematica);
- problemi di socio-pedagogia: il rapporto scuola-società;
- rapporti tra sociologia e pedagogia (contenuti e metodi);
- i problemi risolti e quelli aperti dalle nuove tecniche educative;

b) Psicologia

— la problematica fondamentale dovrebbe essere costituita dalla psicologia degli adolescenti, sul piano genetico, intellettuale, affettivo e sociale;

— l'apporto della psicologia alla costruzione di un metodo educativo scientificamente fondato, nonché alla sperimentazione didattica;

c) Metodologia delle discipline insegnate

Impartito dai docenti di metodologia, particolarmente esperti nelle singole discipline scelte dal candidato per conseguire l'abilitazione, questo settore della formazione non dovrebbe ridursi ad una serie di ricette didattiche, ma costituire piuttosto il campo in cui si determina, in ultima istanza, l'essenza stessa della formazione professionale. In particolare esso dovrebbe articolarsi in una serie di problemi concernenti:

- a) gli obiettivi della disciplina;
- b) i suoi contenuti;
- c) la sua programmazione per l'insegnamento;
- d) il metodo, le tecniche e i mezzi didattici più appropriati.

C) Aspetti finanziari:

sulla base delle esigenze indicate (infrastrutture, personale docente e non, ecc.) i costi dell'abilitazione dovrebbero essere calcolati su una media di 50 corsisti da abilitare in un biennio. Il numero di 50 è quello che si può ricavare dalle previsioni dei bisogni di crescita e dei bisogni di sostituzione che si registreranno nei settori della scolarità media e media superiore, almeno fino al 1985 (cf. il «Modello di simulazione»... dell'USR, Bellinzona, 1976).

3. Note e appendici

3.1. Note

- 1) Sull'argomento si rinvia a:
A. Morrison - D. Mc Intyre, *Profession: enseignant* (1969), trad. franc., Paris 1975;
J. Repusseau, *L'action pédagogique et la formation des maîtres*, Paris, 1972;
G. De Landsheere, *La formation des enseignants demain*, Paris, 1976.
- 2) UNESCO, *Recommandation concernant la condition du personnel enseignant*, Paris, 5 octobre 1966, pag. 13.
- 3) Sull'argomento si rinvia, oltre che al citato studio del De Landsheere, a:
V. Cesareo, *Insegnanti, scuola e società*, Milano, 1968;
V. Isambert-Jamati, *Crises de la société, crises de l'enseignement*, Paris, 1970;
G. Snyder, *La pédagogie non direttiva* (1973), trad. it., Roma, 1975.
- 4) Si vedano gli studi condotti dall'OCDE e raccolti nel volume: *Formation, recrutement et utilisation des enseignants dans l'enseignement primaire et secondaire*, Paris, 1971.
- 5) J. Schneider, *Progetto per la formazione degli insegnanti di Berlino ovest*, trad. it. in AA.VV., *L'innovazione nell'aggiornamento degli insegnanti*, Milano, 1974, p. 398.
- 6) Si utilizza qui di seguito un paragrafo della voce *Didattica* che l'estensore ha pubblicato nel quarto vol. della *Enciclopedia Europea*, Garzanti, Milano, 1977.
- 7) Cf. l'appendice A e l'appendice B.
- 8) Cf. l'appendice C.

3.2. Appendici

Le appendici non sono pubblicate per non appesantire il testo.