

Commento del gruppo operativo per la riforma dei programmi al documento sugli obiettivi generali della scuola elementare

1. Sviluppo globale della persona

Nell'elaborazione dei programmi, si dovrà avere cura di suggerire, specialmente con la proposta di sussidi didattici adeguati e con opportune indicazioni metodologiche, situazioni in cui possano essere realizzate la continuità e l'interazione di attività corporee e cognitive.

Soprattutto all'inizio della scolarità obbligatoria, si dovrà consentire il massimo di manipolazione e di attività fisica. Si dovranno perciò avanzare proposte didattiche in cui anche gli argomenti tradizionali dei programmi (lettura, scrittura, calcolo, ecc.) possano essere introdotti e sviluppati attraverso attività manuali e azioni concrete.

Così facendo, si eviterà di relegare l'esercizio fisico al solo spazio scolastico della ginnastica. Favorendo l'uso costante del corpo anche in attività tipicamente intellettuali si agevolerà la coordinazione dei movimenti, lo sviluppo dello schema corporeo, la consapevolezza e la disinvoltura nell'uso delle proprie capacità fisiche; tutto ciò, a sua volta, dovrebbe influire positivamente sull'affettività e sulle relazioni sociali dell'allievo.

Lo sviluppo psicomotorio risulta inoltre fondamentale per lo sviluppo delle stesse capacità intellettuali e per la padronanza delle tecniche scolastiche di lettura, scrittura, calcolo, ecc. È evidente che tale impostazione didattica risulterà tanto più efficace quanto più si potrà contare su una coordinazione dei programmi di SE con le attività previste nella scuola materna.

Le attività corporee e la manipolazione, rilevanti soprattutto nel primo ciclo, contribuiscono allo sviluppo delle strutture cognitive dell'allievo. I programmi dovranno essere costruiti in modo da favorire il progressivo passaggio da esperienze concrete a successive generalizzazioni e astrazioni: all'inizio l'allievo dovrà poter avere un contatto diretto con l'oggetto, il fatto, l'avvenimento; successivamente verrà avviato alla comprensione di esperienze mediate attraverso il racconto d'altre persone, documenti, strumenti diversi. Le proposte didattiche dovranno inoltre favorire i processi di astrazione consentendo la rappresentazione dell'esperienza in varie forme, da quella più concreta (rappresentazione attraverso l'azione) a quelle progressivamente più astratte (rappresentazione iconica e simbolica)¹⁾.

Per quanto riguarda lo sviluppo delle componenti affettive e degli atteggiamenti sociali dell'allievo, è evidente che poche indicazioni possono essere date nella redazione dei programmi. I programmi dovranno rico-

noscere una adeguata importanza anche ai linguaggi non verbali, valorizzando tutte le capacità espressive dei bambini, ma è evidente che la realizzazione di questa parte importante dello sviluppo globale della persona dipenderà principalmente dalla correttezza metodologica dell'insegnamento, che dovrà agevolare l'educazione affettiva e sociale nella totalità della pratica scolastica.

2. Capacità di comprensione e di azione sull'ambiente

L'obiettivo, indicato già nella *Linea programmatica*, è ripreso da vari gruppi di studio.

Nella redazione dei programmi, l'ambiente dovrà dunque costituire il termine di riferimento sia per la scelta degli argomenti, sia per la costruzione dei sussidi didattici. Tenendo conto della varietà degli ambienti vissuti dagli allievi, sarà necessario prevedere una opportuna varietà di sussidi e di proposte didattiche, così da favorire l'individualizzazione sollecitata da vari gruppi di base.

Gli argomenti del programma dovranno dunque avere, per quanto possibile, riscontro concreto nell'ambiente del bambino. Ma ciò non basta. Se è necessario che la comprensione dell'ambiente possa tradursi in azione efficace sull'ambiente stesso, occorrerà che le informazioni raccolte, le competenze e le tecniche acquisite costituiscano effettivi strumenti per la comprensione e l'azione.

I programmi e i docenti dovranno dunque suggerire attività in cui l'informazione e la competenza acquisite possano venire usate nel controllo dell'ambiente. Ciò comporterà, prevedibilmente, l'uso di materiale desunto dall'ambiente quotidiano del bambino; l'utilizzazione delle tecniche di comunicazione (lettura, scrittura, calcolo, ecc.) entro situazioni di reale scambio comunicativo; ecc.

Valori e modelli di comportamento

Occorre che l'allievo acquisisca progressivamente le regole di un corretto rapporto con gli altri, derivandole dalla pratica stessa delle relazioni sociali.

L'insegnante avrà perciò cura di educare il bambino a capire la complessità, la dinamicità e il senso delle situazioni sociali; dovrà inoltre esplicitare con chiarezza le norme di convivenza e i valori di cui chiede il rispetto, e dovrà offrire modelli di comportamento coerenti con le norme indicate.

L'introduzione di valori e norme dovrà avvenire con un giusto equilibrio tra disorientamento e rigidità: si dovrà evitare sia la mancanza di modelli di comportamento, sia la loro imposizione autoritaria e attraverso ricatti affettivi: essi dovranno piuttosto essere derivati dalle situazioni concrete della vita sociale.

S'intende in tal modo evitare che la norma acquisti valore dogmatico: le regole della convivenza civile debbono essere scoperte dall'allievo che ne deve poter rilevare la funzionalità rispetto al proprio vantaggio e a quello della comunità.

Sul piano della globalità del soggetto, è evidente che la pratica metodologica suddetta implica che si sviluppino parallelamente le strutture cognitive dell'allievo: l'analisi della funzionalità delle norme può avvenire solo attraverso processi cognitivi che individuino la relazione esistente tra la finalità dell'azione e la strumentalità dei comportamenti adeguati al suo conseguimento.



¹⁾ A tale proposito riteniamo utile il riferimento al modello epistemologico piagetiano e, in particolare, alla differenza tra processi di astrazione empirica e riflettente.

Analogamente, la capacità di un'analisi razionale dei modelli di comportamento risulta premessa essenziale di un atteggiamento critico che escluda il rischio di un'accettazione passiva e dogmatica dei valori. Se è vero, del resto, che l'equilibrio psichico del soggetto dipende in larga misura dalla stabilità (non dalla rigidità) e dall'adeguatezza dei suoi modelli di comportamento, è altrettanto evidente che un adeguato sviluppo psicomotorio risulta strettamente correlato con l'educazione socio-affettiva, nella misura in cui concorre a diminuire l'ansia del soggetto ed a consentire che i rapporti con l'altro coinvolgano anche la dimensione corporea. Occorre dunque confermare che l'educazione affettiva e sociale non può essere settorializzata: per sviluppare l'affettività e la socialità dell'allievo, l'educatore dovrà necessariamente coinvolgerne la dimensione cognitiva e quella psicomotoria.

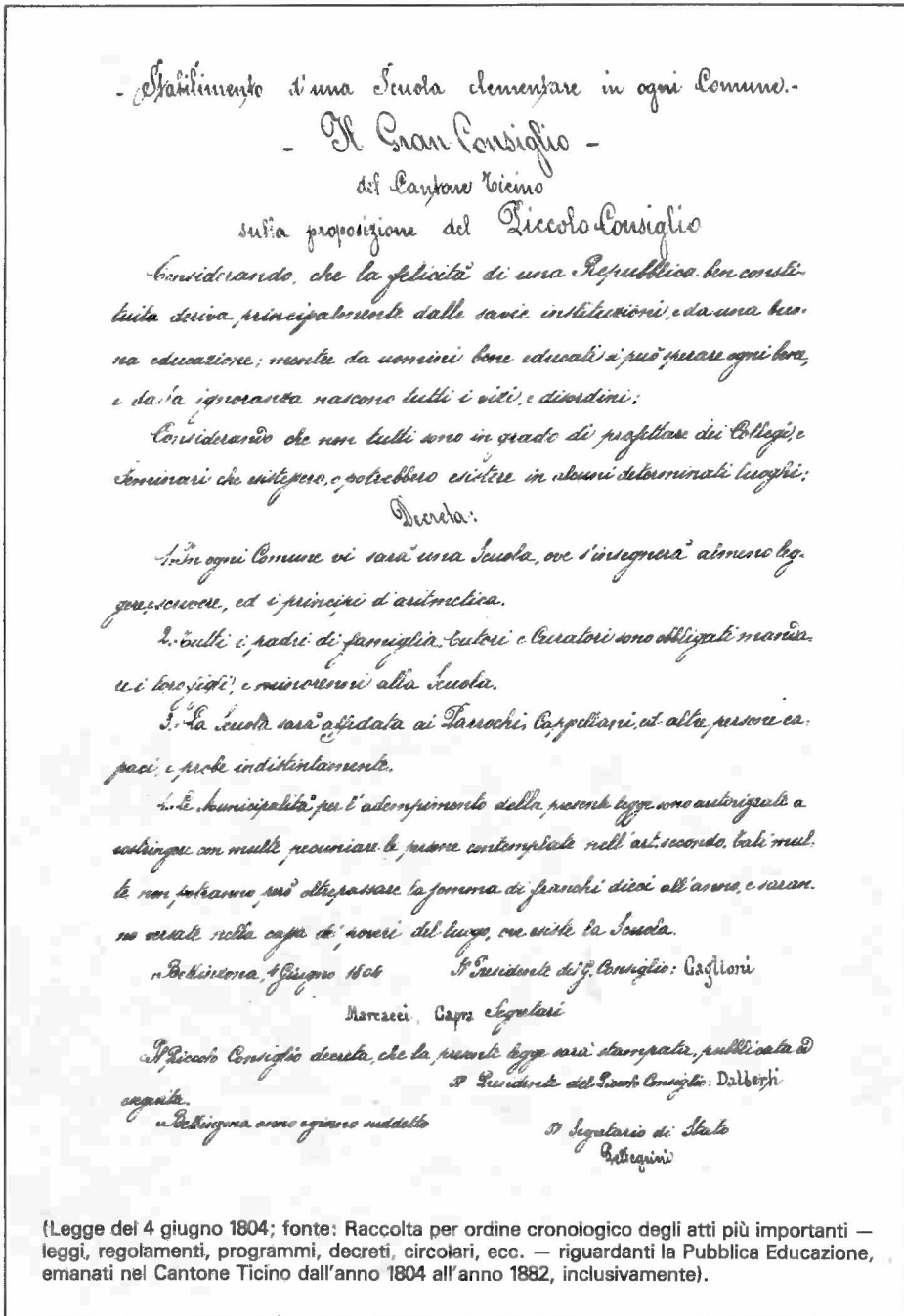
Autonomia del comportamento

Occorre che il bambino acquisisca progressivamente indipendenza di giudizio, senso di responsabilità verso se stesso, verso gli altri e verso le cose, capacità di operare di propria iniziativa dandosi con chiarezza fini propri e scegliendo, in rapporto a questi, mezzi adeguati. Ciò implica, sul piano metodologico, che l'educazione favorisca l'istituirsi di un clima in cui la cooperazione e l'attività vengono valorizzate, così da accrescere la fiducia dell'allievo nelle proprie capacità e possibilità. In tale prospettiva, l'insegnante creerà le condizioni affinché l'allievo possa esprimere e riconoscere i propri bisogni fondamentali (cognitivi, di sicurezza, ecc.) e maturare la capacità di scelta tra bisogni tra loro incompatibili; abituerà l'allievo a porsi delle mete e a raggiungerle, dilazionando, quando è necessario, la soddisfazione immediata e con-

trollando le pulsioni; rispetterà l'originalità dell'allievo, le sue strategie e i suoi ritmi di apprendimento, evitando confronti svaloriizzanti; utilizzerà la valutazione come mezzo perché l'allievo arrivi ad una conoscenza realistica di sé e possa confermare una fiducia motivata nelle proprie capacità. L'educatore dovrà inoltre favorire l'acquisizione di tutte le competenze necessarie perché l'allievo possa operare con successo nella soluzione di situazioni problematiche, e perché possa giudicare con consapevolezza in ordine ai quesiti, teorici e pratici, che gli si propongono. Informazioni, tecniche di operazione, competenze specifiche sono dunque essenziali per accrescere le possibilità d'azione e di giudizio dell'allievo - e dunque, per avviarlo ad una progressiva autonomia. L'educazione all'autonomia dovrà dunque procedere parallelamente sul piano affettivo e su quello cognitivo, favorendo l'acquisizione di informazioni e tecniche che possano servire come strumenti per un efficace controllo dell'ambiente. Non si dà autonomia dell'individuo che sia fondata sull'ignoranza, né maturità di giudizio che prescinda dall'argomentazione logica. È evidente, del resto, che la piena autonomia del soggetto implica anche, e forse primariamente, la competenza nell'uso corretto di quello strumento essenziale di controllo che è il proprio corpo. Occorrerà dunque favorire, nello sviluppo della persona, la disinvolta sicurezza dei movimenti, la fiducia nelle proprie capacità fisiche, l'apprezzamento e l'uso dei mezzi di esperienza, espressione e comunicazione consentiti dal corpo.

Rispetto delle cose, degli altri, e capacità di collaborazione

Occorre che il bambino acquisisca progressivamente la capacità di conoscere e accettare la diversità negli altri, utilizzandola anche come criterio di verifica delle proprie convinzioni e dei propri comportamenti; e che sappia adattare ad essa il contributo della propria individualità, così da realizzare un'effettiva collaborazione in vista di un vantaggio comune. Ciò implica, sul piano metodologico, che l'educatore favorisca il costituirsi di situazioni di effettivo scambio sociale. Si intende, con ciò, non solo le attività di gruppo, ma anche che si favorisca la riflessione sui nuclei sociali direttamente esperibili (famiglia, classe, paese); che si incoraggi l'analisi e la discussione dei comportamenti individuali, perché da questo possa derivare la valutazione delle regole che consentano la convivenza civile; che si favorisca, in classe soprattutto, il formarsi di una coscienza comunitaria, attraverso la consapevolezza di un lavoro e di un fine comuni. In tale modo l'allievo verrà avviato al rispetto della cosa pubblica e delle istituzioni, scoprendo il valore del pluralismo culturale e sociale. Sul piano della globalità del soggetto, è evidente che lo sviluppo delle strutture cognitive e la capacità di manifestare le proprie idee ed emozioni sono indispensabili per consentire al soggetto di istituire relazioni sociali autentiche, superando parallelamente sul piano cognitivo e su quello affettivo le chiusure determinate da forme di pensiero egocentriche che vietano di comprendere la diversità dei punti di vista.



(Legge del 4 giugno 1804; fonte: Raccolta per ordine cronologico degli atti più importanti — leggi, regolamenti, programmi, decreti, circolari, ecc. — riguardanti la Pubblica Educazione, emanati nel Cantone Ticino dall'anno 1804 all'anno 1882, inclusivamente).

La riflessione e la discussione raccomandate in sede metodologica richiedono, del resto, che l'esercizio e lo sviluppo intellettuali divengano strumenti di sostegno della parallela evoluzione verso la socialità.

Analogamente, poiché tra le prime e più immediate diversità che si impongono nelle relazioni sociali vanno iscritte le differenze fisiche, l'educazione dovrà favorire, nel rispetto delle persone, il rispetto dei corpi, del proprio e di quello degli altri.

I linguaggi corporei, i gesti, i contatti, le dislocazioni spaziali, il ritrarsi e l'offrirsi con cui la persona parla di sé attraverso il corpo, fanno tutti parte di quello «stare insieme» che l'educatore deve sforzarsi di portare a maggiore consapevolezza.

Lo sviluppo dei sentimenti

La scuola non dovrà trascurare le occasioni per svolgere un'educazione dei sentimenti, sia rispettando l'affettività del bambino, sia sviluppandone la sensibilità verso i grandi temi esistenziali (vita, morte, dolore, amore, ecc.) e le concezioni religiose e filosofiche; coltivandone la capacità di provare sentimenti etici e di integrarli nell'azione affinandone le emozioni estetiche.

Ciò implica, sul piano metodologico, che siano offerte all'allievo esperienze che si prestano ad un coinvolgimento emotivo e al ripensamento riflessivo: oggetti estetici, valori etici, ideali, rapporti umani, diventano momenti di vita interiore nella misura in cui coinvolgono insieme la riflessione e l'affettività.

L'educatore avrà però cura di evitare la pura analisi intellettualistica dei temi esistenziali e delle esperienze vissute: dovrà rispettare l'emotività immediata, arricchendola, ove sia possibile e opportuno, dall'apporto della riflessione.

Sul piano della globalità del soggetto, è evidente che la pratica metodologica suddetta implica che si sviluppino le strutture cognitive dell'allievo.

In particolare, la partecipazione emotiva ad ogni fenomeno può venire ulteriormente sollecitata quando il fenomeno stesso sia decifrato e compreso così che tra il fenomeno e l'osservatore si stabilisca una comunicazione corretta.

Per ricorrere ad un unico esempio: il godimento estetico di una poesia è anche dipendente dalla competenza linguistica del lettore, dalla sua capacità di intenderne i significati decifrandone agevolmente la struttura formale del messaggio.

Analogamente occorrerà non trascurare il fatto che l'esperienza del sentimento, e la sua comunicazione, coinvolgono immediatamente la dimensione corporea e fanno del corpo un luogo di espressione e di trasmissione di affetti.

La consapevolezza del corpo e la sua libera espressione costituiscono dunque una condizione essenziale perché l'acquisita capacità di «sentire» possa manifestarsi in pienezza di significato.

Occorre dunque ancora confermare che l'educazione affettiva e sociale non può essere settorializzata: per sviluppare l'affettività e la socialità dell'allievo, l'educatore dovrà necessariamente coinvolgerne la dimensione cognitiva e quella psicomotoria.



3. Sviluppo di atteggiamenti positivi nei confronti dell'apprendimento

In che modo un programma potrà contribuire a sviluppare negli allievi il gusto della scoperta e dell'apprendimento?

In che modo avvierà l'allievo ad una progressiva autonomia di lavoro? Evidentemente, ciò dipenderà soprattutto dall'impostazione metodologica del docente; tuttavia, la struttura del curricolo può agevolare l'adozione di una metodologia orientata verso gli obiettivi suddetti.

In primo luogo, i sussidi didattici dovrebbero essere costruiti in modo da suscitare problemi e da strutturare la conseguente ricerca. L'insegnamento potrebbe così essere impostato, in misura rilevante, sulla ricerca e la scoperta da parte degli allievi, favorendo la loro iniziativa. Il docente, con l'aiuto di sussidi espressamente costruiti, dovrebbe potersi dedicare ampiamente all'organizzazione del lavoro degli allievi, in modo che essi ne ricavino un metodo di ricerca, una capacità organizzativa da poter usare in circostanze diverse e su diversi oggetti di studio. Più che sulle nozioni, l'accento verrebbe dunque messo sull'apprendimento del metodo. Possesso di metodi di ricerca e capacità di organizzare il proprio lavoro, individualmente e a gruppi, sono condizioni fondamentali per l'acquisizione di un'autonomia di lavoro. Altre condizioni per giungere a questo obiettivo sono: un adeguato possesso delle competenze strumentali necessarie; capacità di analisi, di sintesi, di induzione e di deduzione logiche, fiducia realistica nelle proprie capacità e nei propri mezzi. Ne derivano dunque altri obiettivi che i programmi da un lato, e il docente, attraverso la sua impostazione metodologica dall'altro, dovranno poter conseguire:

— **possesso delle competenze strumentali**: è evidente che i programmi dovranno prevedere tutti i temi di studio che risultano indispensabili per ogni attività di ricerca (lettura, scrittura, calcolo, devono giungere ad un livello di acquisizione che

consenta la decodificazione e la codificazione corretta di messaggi orali e scritti, e l'utilizzazione dei procedimenti di quantificazione come strumento per l'elaborazione delle informazioni);

— **sviluppo delle capacità di ragionamento**: il «rigore logico», indicato come obiettivo dai Gruppi di base, dovrà essere gradualmente sviluppato attraverso attività scolastiche che provochino la ricerca e la scoperta, che favoriscano la riflessione sui processi, e non solo sui risultati e sui prodotti, che stimolino l'applicazione di personali strategie per la soluzione dei problemi, che favoriscano la generalizzazione e la formulazione di leggi, a partire dalla casistica particolare;

— **fiducia nelle proprie capacità**: ciò dipenderà, almeno in parte, dall'adeguatezza dei compiti che verranno proposti all'allievo. La differenziazione degli obiettivi dovrebbe poter consentire al docente un'opportuna individualizzazione dei compiti. Sarà inoltre essenziale la revisione del concetto di valutazione scolastica, in modo che l'errore possa essere concepito in chiave terapeutica, consentendo al docente un adeguato intervento di sostegno. Occorrerà inoltre avviare gli allievi all'autovalutazione e all'autocorrezione in modo che la fiducia nei mezzi si basi anche, realisticamente, sulla conoscenza delle proprie carenze e dei propri limiti.

Tutto ciò (possesso di competenze strumentali adeguate, di metodi di ricerca, di autonomia nel lavoro e nel comportamento, abitudine all'indagine e al ragionamento) costituisce la serie di condizioni che possono indurre nell'allievo un atteggiamento responsabile e critico nei confronti delle informazioni.

I docenti avranno cura, per parte loro, di scartare qualsiasi dogmatismo dell'informazione, favorendo al contrario la ricerca personale dell'allievo e l'analisi di interpretazioni differenti; la stessa impostazione dovrà essere seguita nella costruzione dei sussidi didattici.