

SCUOLA **79** TICINESE

periodico della sezione pedagogica

anno IX (serie III)

Gennaio 1980

Riforma dei programmi delle scuole elementari

Sono passati quattro anni da quando «Scuola Ticinese» dedicò un intero numero alla riforma dei programmi di scuola elementare¹⁾; torna ora a dedicarvi un numero monografico nel momento in cui si procede alla definizione del nuovo curriculum.

Rispetto alle fasi e alle scadenze previste nel novembre 1975, occorre registrare un ritardo e alcune modifiche di procedura. È necessario ricordare qui la sequenza allora progettata e spiegare perché il Gruppo operativo per la riforma dei programmi di scuola elementare (GORPSE) ha ritenuto di allontanarsene in parte. Ecco lo schema organizzativo pubblicato sul no. 40 di «Scuola Ticinese»:

I TAPPA: preparatoria: caratterizzata dall'elaborazione di documenti preliminari destinati ai docenti.

II TAPPA: di motivazione: presa di coscienza della necessità della riforma. Esame dei temi generali e della formula organizzativa. Tutto il corpo insegnante è coinvolto.

III TAPPA: analitica: lavoro per gruppi. Impostazione e contenuti dei nuovi programmi.

IV TAPPA: di sintesi: discussione, per circondario, delle proposte elaborate dai gruppi. Lavoro di sintesi ad opera del gruppo di lavoro cantonale. Consultazione di tutti i docenti sul progetto di nuovo programma.

V TAPPA: sperimentazione del nuovo programma.



Mentre si svolgevano le prime due fasi, ragioni organizzative resero necessaria l'istituzione di un gruppo che assumesse la programmazione e il coordinamento della riforma: nacque così il GORPSE, con risoluzione governativa del 14 aprile 1977.

Il GORPSE ritenne allora di dover variare parzialmente la sequenza prevista due anni addietro; e ciò per svariate ragioni: in primo luogo, la fase di motivazione, che aveva consentito la consultazione del corpo insegnante in una serie di giornate circondariali, aveva messo in evidenza una disparità di attese e l'esistenza di ottiche discordanti nei confronti della riforma.

Occorreva dunque armonizzare le aspettative e darsi, ove possibile, intendimenti comuni.

Sembrò allora opportuno formulare le linee direttrici generali di un'impostazione pedagogico-didattica rinnovata; nacque così il documento teorico posto in consultazione nella forma di una «Linea programmatica».

Intanto, nelle riflessioni del GORPSE, l'indirizzo da seguire andava sempre più chiarendosi secondo il modello di una costruzione curricolare; si voleva un programma che non fosse un'elencazione di contenuti, ma — secondo l'impostazione ormai invalsa nella quasi totalità delle esperienze analoghe — una struttura articolata, dove la sequenza dei momenti educativi e didattici fosse pensata in funzione di obiettivi (della scuola e delle singole discipline), e corredata di strumenti per il sostegno dell'insegnante e la verifica costante della validità del lavoro.

Ora, ciò comportava, secondo la prassi di elaborazione dei curricula⁽²⁾, la definizione preliminare degli obiettivi; e qui si innestava l'altro punto fermo al quale il GORPSE annetteva estrema importanza: la partecipazione del corpo insegnante e la sua adesione al mutamento. È una vecchia e in fondo ovvia constatazione che nessuna riforma si attua sulla carta, ma può dirsi realizzata solo quando la prassi degli operatori scolastici si modifica per intima convinzione, perché si vuole cambiare, provare il nuovo e realizzarlo.

Altri, con ben maggiore esperienza, lo hanno già affermato a chiare lettere: si ricordino, a titolo di esempio, le riflessioni di Giovanni Gozzer in margine a un rapporto dell'OCSE sul personale insegnante: «Ci si rende conto che nessuna delle trasformazioni proposte o previste è possibile se il comportamento professionale dell'insegnante, sia come agente di innovazione determinante di cambio, sia come operatore capace di realizzare, almeno in parte, alcuni degli obiettivi che garantiscono l'eguaglianza delle possibilità di sviluppo intellettuale, non è in grado di assolvere

quei nuovi compiti che sembrano caratterizzare il suo ruolo professionale»³⁾. Questo, in fondo, è il problema di ogni riforma. Al GORPSE sembrò rischioso procedere senza una base di adesione a ciò che costituisce il fondamento di ogni edificio curricolare: gli obiettivi.

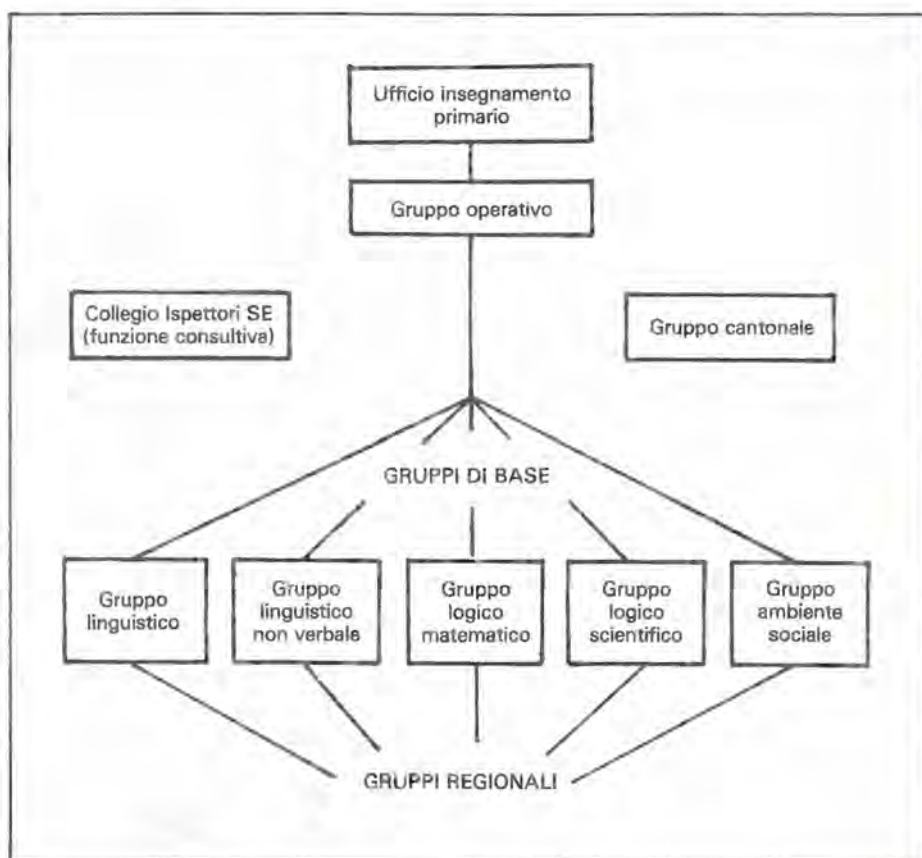
Di qui l'idea di demandarne la stesura a gruppi di lavoro relativamente ampi, dove tutti gli operatori scolastici coinvolti nell'operazione fossero rappresentati, e dove lo scambio di informazioni con la totalità del corpo insegnante desse una garanzia di consenso su quegli obiettivi che, in quanto indicano i fini educativi, costituiscono anche il «dover essere» della prassi del docente.

Da qui, anche, l'organigramma complesso che fu costruito per rispondere a questa esigenza:

tempo, difficoltà organizzative, vastità e, talvolta, astrattezza del lavoro da svolgere, rendevano difficile questo coinvolgimento capillare.

L'insuccesso va registrato, ma l'esigenza rimane: semmai il coinvolgimento e la collaborazione di tutti sono da ripensarsi ora e in futuro attraverso modalità di consultazione sul materiale già prodotto e su quello che viene attualmente elaborato.

Per la fase conclusiva della riforma si è dunque pensata una nuova formula organizzativa che consenta di procedere a ritmi più serrati. L'operazione di coinvolgimento del corpo insegnante ha avuto un principale ostacolo: il tempo. I tempi lunghi sono deleteri per l'entusiasmo e la motivazione degli operatori, specie quando i rapporti di lavoro sono, per necessità, così sporadici da non



Le riflessioni e il materiale prodotti nei Gruppi di base avrebbero dovuto confrontarsi costantemente con il più vasto strato di docenti dei Gruppi regionali: e negli scambi e nei rinvii dall'una all'altra istanza avrebbe dovuto emergere una definizione di obiettivi che fosse veramente indicativa della volontà pedagogica dei docenti.

In una valutazione retrospettiva, si deve convenire che il modello funzionò solo parzialmente, soprattutto per quanto riguarda il coinvolgimento reale dei Gruppi regionali: ristrettezza di

consentire la chiarezza concettuale propria di un lavoro condotto senza interruzioni.

Perciò si rendeva necessaria, per la fase di redazione dei curricula veri e propri, una formula parzialmente diversa: gruppi «tecnici» ridotti ad un numero essenziale, in condizioni di lavoro tali da consentire la produzione di proposte e di materiale con relativa rapidità e precisione.

I Gruppi di base rimangono la prima istanza di verifica e di consultazione del materiale così prodotto.

Questo numero di «Scuola Ticinese» è stato curato dall'Organo di coordinamento per la riforma dei programmi della scuola elementare.

Veniamo al lavoro sinora svolto. I Gruppi di base hanno proceduto, in una prima fase (conclusasi nel settembre 1978), alla definizione degli obiettivi generali della scuola elementare; il GORPSE, per parte sua, faceva seguire a questo testo un commento inteso soprattutto a ricollegare gli obiettivi indicati all'impostazione pedagogica definita dalla «Linea programmatica». Successivamente i Gruppi di base procedevano alla definizione degli obiettivi delle singole aree disciplinari, che avrebbero costituito la struttura generale del curriculum. Il GORPSE elaborava intanto un «Modello di programmazione della riforma»: scadenze, organi, modalità di esecuzione, di sperimentazione dei nuovi programmi. Lo scorso mese di luglio, allo scadere del suo mandato, il GORPSE consegnava dunque al Dipartimento i seguenti documenti:

- Linea programmatica;
- Obiettivi generali della Scuola Elementare;
- Commento agli obiettivi;
- Obiettivi generali delle singole aree disciplinari;
- Modello di programmazione della riforma.

Questi documenti sono riprodotti nel presente numero di «Scuola Ticinese» — per esteso o in forma sintetica, a seconda dei casi, per ragioni di spazio — per consentire a ogni interessato l'analisi del lavoro svolto e la valutazione delle possibili implicazioni.

In tutti i documenti emergono i principi che hanno determinato l'impostazione della riforma e che sono, per sommi capi, i seguenti:

- i nuovi programmi devono avere carattere curricolare; nella struttura del curriculum, particolare attenzione viene dedicata agli obiettivi, da cui discendono sia la giustificazione delle singole unità didattiche, sia le prime indicazioni metodologiche;
- la definizione degli obiettivi non può pensarsi come operazione esclusivamente tecnica, posto che il discorso sugli obiettivi è essenzialmente politico, e come tale chiede di rispecchiarsi in una base di consensi adeguatamente ampia;
- la prassi educativa deve tenere conto dei tre fattori fondamentali implicati: le esigenze individuali degli allievi, quelle dei docenti, e le esigenze e le aspettative del Paese;
- le innovazioni didattiche che si sono inserite di fatto, talvolta anche non ufficialmente, all'interno dei programmi del '59, vanno ripensate globalmente in un curriculum coerente e in un'impostazione pedagogica unitaria;
- tanto la sperimentazione dei nuovi programmi, quanto la formazione del corpo insegnante fanno parte integrante dell'operazione di riforma.

Quanto all'impostazione pedagogica — quale è definita dalla «Linea programmatica» e dai documenti successivi — essa non contiene nulla di assolutamente nuovo rispetto al discorso pedagogico dei nostri anni: i temi del rapporto educativo con l'ambiente, del

correzione costante, e se non è assistito da strutture particolari, da strumenti curriculari che costituiscono una guida sufficientemente chiara e praticabile, e da adeguate possibilità di verifica⁴). Tutto ciò dimostra, appunto, che una riforma è necessaria.



(foto Volonterio)

carattere strumentale delle discipline, dell'interdisciplinarietà, dell'individuazione dell'insegnamento, dello sviluppo globale della persona e del recupero delle dimensioni affettiva e corporea non meno di quella intellettuale sono temi ben noti dei modelli teorici contemporanei.

Il fatto che, malgrado la notorietà, essi non si siano ancora tradotti in una pratica pedagogica generalizzata, suggerisce almeno due ordini di considerazioni: — non basta, per indurre cambiamenti nel comportamento insegnante, la semplice informazione dei modelli teorici; la teoria va scoperta e acquisita come formazione personale, e perciò deve emergere dalla volontà individuale di cambiamento e dalla valutazione costante che accompagna il proprio operare;

— la stessa volontà di cambiamento risulta insufficiente se il docente viene lasciato solo nel processo di verifica e di

Note

1) «Scuola Ticinese», n. 40, novembre 1975

2) Vanno segnalati, nella numerosissima letteratura sul tema del curriculum, almeno alcuni testi tra i più diffusi:

— V. e G. DE LANDSHEERE, *Definire gli obiettivi dell'educazione*, trad. it., Firenze, La Nuova Italia, 1977;

— D. TINELLI (a cura di), *La programmazione curricolare*, Milano, Fabbri, 1978;

— C. PONTECORVO, *Teoria del curriculum e sistema scolastico italiano*, in AA. VV., *Teoria della didattica*, Roma, Editori Riuniti, 1978, pp. 26-64.

3) G. GOZZER, *Il capitale invisibile*, vol. II, *L'epoca dei grandi confronti*, Roma, Armando, 1975, p. 179.

Tesi analoga è sostenuta da J. PIAGET, *Dove va l'educazione?*, trad. it., Roma, Armando, 1974, pp. 42-43; ed è questa anche la conclusione cui è giunta la Conferenza der Innerschweizer Erziehungsdirektoren (IEDK), nel rapporto *Lehrerbildung für Orientierungstufe*, Zug, Klett & Balmer, 1977, p. 3.

4) Si vedano, in proposito, le considerazioni di G. DE LANDSHEERE, *La formazione degli insegnanti*, trad. it., Roma, Armando, 1978, pp. 225-227.

Linea programmatica elaborata dal Gruppo operativo dipartimentale per la riforma dei programmi di scuola elementare

Riteniamo che l'intervento per la riforma dei programmi SE dovrebbe sforzarsi di mediare il rapporto tra scuola e vita, riconducendo i contenuti d'apprendimento ad una impostazione pedagogico-didattica meno artificiale: in tale prospettiva, l'unità dei contenuti di sapere sarà da costruirsi a **partire dall'ambiente quale matrice di ogni esperienza vissuta dell'allievo.**

L'ambiente fisico e culturale non si riduce a ciò che ogni individuo percepisce come immediatamente presente, ma è l'insieme dei fatti, degli eventi, delle cose e delle relazioni in cui egli è coinvolto in modo diretto o indiretto. Nel suo rapporto vissuto con l'ambiente, l'allievo proietta su di esso i suoi bisogni, attese, domande, progetti, scelte, e mentre in tal modo dà significato all'ambiente, acquista consapevolezza di sé. L'ambiente è, dunque, il complesso dei significati che la realtà assume per lui.

Anche la scuola, in quanto entra nel vissuto dell'allievo, fa parte del suo ambiente; è, però, un **«ambiente speciale»**: l'esperienza che la vita offre in forma casuale e disordinata, la scuola la organizza in forme semplificate e concettualmente ordinate.

Gli strumenti culturali forniti dalla scuola dovranno quindi consentire all'allievo di sollevare l'esperienza dall'immediatezza del vissuto al livello della comprensione concettuale; occorrerà dunque che la scuola dia sistematicità, significato e rigore a quel che la vita offre come spontaneità immediata.

Indichiamo quindi come finalità generale dell'attività scolastica l'acquisizione, da parte dell'allievo, di una buona capacità di **controllo dell'ambiente.**

Ciò significa, in primo luogo, capacità di capire l'ambiente, decifrandolo attraverso l'osservazione metodica, l'azione sul reale e una riflessione analitica che conducano alla scoperta delle costanti e delle leggi di trasformazione dei fenomeni. In questo processo risulterà indispensabile l'acquisizione delle più diverse tecniche di comprensione e di analisi: logiche, linguistiche, numeriche, grafiche, manuali, ecc.

Controllo dell'ambiente significa quindi anche capacità di operare nell'ambiente, a livello di comunicazione, di progettazione, di attività concreta.

L'ambiente, considerato nella sua complessità globale, richiede dunque un approccio che ne valuti i molteplici aspetti: naturali, storici, linguistici, socio-politici, tecnologici, affettivi, ecc. Ciò significa che la tematica dell'ambiente — orientata didatticamente verso le due finalità della comprensione e del controllo operativo — consente il recupero in sede scolastica di tutte le discipline attualmente insegnate, e di altre eventuali. Rispetto all'impostazione attuale dei programmi, dovrebbero però variare:

1. il significato e il valore delle discipline, che nei nuovi programmi dovrebbero essere intese come **strumenti** per la comprensione e l'operazione sull'ambiente. Le diverse materie conservano perciò un'indubbia importanza in quanto costituiscono modi diversi di **lettura e di controllo** dell'ambiente, secondo le metodologie loro proprie. In questo senso l'apprendimento di conoscenze specifiche delle varie discipline dovrà essere insieme momento di acquisizione dei metodi di ricerca e dei criteri d'interpretazione che sono propri delle discipline stesse;

2. il grado di autonomia delle singole discipline: l'unità di esperienza e di conoscenze dovrebbe condurre a ricercare una migliore unificazione dell'attività didattica. In questo senso è necessario riconoscere delle «aree disciplinari» unificabili grazie all'affinità delle metodologie e articolate in **linee tematiche** intese come unità di ricerca, per tendere con rigore sempre crescente verso un'effettiva interdisciplinarietà;

3. i ritmi di apprendimento, scelti in funzione delle esigenze dello sviluppo psicologico del bambino e dei contenuti di sapere che di volta in volta divengono strumenti richiesti dall'attività in corso.

L'assunzione dell'ambiente come tematica unificante il curriculum implica, necessariamente, una diversificazione del curriculum stesso che si avvicini quanto più possibile all'individualizzazione: tale individualizzazione dovrebbe essere massima all'inizio della scolarità obbligatoria, quando l'ambiente è costituito sostanzialmente dalla

singularità delle famiglie degli allievi; dovrebbe poi progressivamente ridursi, via via che il discorso si allarga all'ambiente più vasto della comunità e del paese.

In ogni momento resta comunque valida l'esigenza di individualizzare le tecniche didattiche a seconda delle attitudini e dei ritmi di apprendimento.

Suggeriamo, infine di verificare la validità di questa impostazione pedagogico-didattica alla luce degli obiettivi generali del processo educativo. A nostro avviso, essa dovrebbe consentire di organizzare l'attività scolastica secondo i criteri e le finalità seguenti.

Obiettivi socio-politici:

capire l'ambiente è comprenderne soprattutto la dimensione umana, fatta di linguaggi, istituzioni, tradizioni, valori, norme.

Il processo di comprensione dell'ambiente avvia dunque l'integrazione dell'individuo nel suo gruppo sociale.

L'abitudine all'analisi, all'indagine e alla riflessione, dovrebbe tradurre la conoscenza delle realtà umane e sociali in una loro comprensione critica, costruita sulla valutazione del loro aspetto funzionale e del loro significato.

Obiettivi psico-pedagogici:

a) **obiettivi cognitivi**: le strutture conosciute dovrebbero svilupparsi nella dimensione concreta dell'operare; l'insieme delle conoscenze dovrebbe tradursi in competenze e abilità che consentono all'allievo di padroneggiare concettualmente la molteplicità dell'esperienza. L'impostazione pedagogico-didattica dovrebbe dunque mostrare chiaramente al bambino che l'attività scolastica ha un senso e un valore, istituendo così una condizione necessaria per la motivazione all'apprendimento;

b) **obiettivi affettivi**: la tematica dell'ambiente dovrebbe facilitare la continuità tra il mondo scolastico e il mondo familiare dell'allievo, e la recuperata continuità tra i due momenti di vita dovrebbe favorire lo sviluppo normale delle componenti affettive dell'individuo, nella relazione con se stesso e con gli altri: condizione, anche questa, necessaria per la motivazione all'apprendimento.

Nel congedare questa proposta di lavoro per la riforma dei programmi, rileviamo ancora che il presente documento non entra nel merito di un'eventuale revisione delle strutture organizzative e pedagogiche della SE: ciò non significa che essa sia preventivamente da escludersi: dovranno però essere gli studi e l'approfondimento successivi a suggerire quali delle strutture attuali si rivelano disfunzionali rispetto alle finalità e all'impostazione pedagogica qui indicate.

Proponiamo dunque, come ipotesi di lavoro, di voler considerare aperta ogni possibilità di riforma e di ristrutturazione dell'istituto della SE, per poterne analizzare e verificare la validità e l'efficacia nel corso dei lavori che seguiranno.

Composizione del gruppo operativo per la riforma dei programmi di S.E. (1977/79)

1. Dario Calloni 2. Alberto Cotti 3. Maria Luisa Dalcò 4. Diego Erba 5. Nivardo Ischi 6. Guido Marazzi 7. Roberto Minotti 8. Enrico Simona (presidente per l'anno 1978-79) 9. Franco Zambelloni (presidente per l'anno 1977-78) 10. Marco Zanetti

Obiettivi generali della scuola elementare

sintesi dei lavori dei gruppi di base

1. Sviluppo globale della persona

1.1. Obiettivo

L'allievo dovrà sviluppare globalmente la propria persona, attraverso l'educazione delle facoltà cognitive non meno di quelle affettive e psicomotorie e degli atteggiamenti sociali.

1.1.2. Compiti del docente e implicazioni metodologiche

Il docente dovrà:

- tendere a una unificazione delle attività corporee e manuali con quelle cognitive: fra queste e quelle è indispensabile che vengano assicurate continuità e interazione;
- recuperare i linguaggi non verbali, valorizzando tutte le capacità espressive dei bambini e verificando che i linguaggi siano pertinenti alle situazioni;
- operare secondo un itinerario che parta dalla manipolazione per giungere all'astrazione.

1.1.3. Possibili implicazioni di carattere strutturale e organizzativo

Formazione e aggiornamento degli insegnanti.

2. Capacità di comprensione e di azione sull'ambiente

2.1. Obiettivi cognitivi

I. L'allievo deve impadronirsi degli strumenti di pensiero e di azione che gli permettano di *comprendere* l'ambiente in cui vive, *agire* sull'ambiente, codificare e comunicare le proprie esperienze e il proprio vissuto.

II. L'allievo deve imparare a organizzare la propria esperienza, favorendone la strutturazione e i processi di concettualizzazione, al fine di formare attitudini che gli permettano di affrontare situazioni nuove.

III. L'allievo deve imparare a ricevere, assimilare, utilizzare, criticare e comunicare le informazioni.

2.1.1. Compiti del docente e implicazioni metodologiche

Il docente dovrà:

- rispettare, assecondare e stimolare lo sviluppo delle strutture cognitive dell'allievo
- far acquisire rigore logico
- sviluppare il pensiero convergente e divergente
- allargare gli orizzonti degli allievi attraverso lo sviluppo delle conoscenze nelle direzioni fondamentali dello spazio e del tempo e realizzando programmi a spirale dove le conoscenze stesse vengono progressiva-

mente approfondite e inserite in sistemi sempre più organici di sapere

- fornire un metodo, insegnare all'allievo ad organizzare il suo lavoro
- impostare l'insegnamento sulla ricerca e sulla scoperta da parte degli allievi
- sviluppare la creatività dell'allievo
- insegnare a stabilire relazioni tra leggi ed esempi
- stimolare l'applicazione di personali strategie per la soluzione di problemi
- favorire la comprensione di regole, portando l'allievo alla consapevolezza della necessità di determinate convenzioni
- mettere l'accento sui processi e non solo sui risultati e sui prodotti
- insegnare a utilizzare le macchine
- rendere sempre più consapevole l'allievo della funzionalità di determinate esercitazioni
- favorire una progressiva partecipazione attiva dell'allievo alla definizione degli obiettivi scolastici
- tenere conto delle differenze individuali per individualizzare l'insegnamento.

2.1.2. Possibili implicazioni di carattere strutturale e organizzativo

Aggiornamento dei docenti.

Accettazione del principio di una riforma permanente dell'istituzione come antidoto alla staticità e all'immobilismo della scuola.

2.2. Obiettivi socio-affettivi

I. L'allievo dovrà acquisire fiducia in se stesso e capacità di superare l'insuccesso.

II. L'allievo dovrà sviluppare una valutazione realistica di sé, attraverso la conoscenza dei propri mezzi e dei propri limiti.

(foto Volonterio)



III. Attraverso l'identificazione con figure adulte, l'allievo introietterà valori e norme, con un giusto equilibrio tra disorientamento e rigidità.

IV. L'allievo dovrà imparare ad affrontare situazioni nuove e a essere disponibile all'apprendimento e al cambiamento.

V. L'allievo dovrà abituarsi a porsi delle mete e a raggiungerle, dilazionando, quando è necessario, la soddisfazione immediata e controllando le pulsioni.

VI. L'allievo dovrà sviluppare lo spirito di collaborazione, il rispetto reciproco, l'apertura alle proposte e alle critiche degli altri.

VII. L'allievo dovrà imparare a rispettare l'ambiente.

VIII. L'allievo dovrà apprendere il rispetto della cosa pubblica e delle istituzioni, scoprendo il valore del pluralismo culturale e sociale.

IX. L'allievo dovrà rispettare e divenire responsabile verso gli altri e verso le cose.

X. L'allievo dovrà sviluppare lo spirito critico verso se stesso e verso gli altri.

XI. L'allievo dovrà imparare a controllare le proprie reazioni affettive.

XII. L'allievo apprenderà a gestire il tempo libero.

XIII. L'allievo dovrà essere capace di emozioni estetiche.

XIV. L'allievo svilupperà la sua sensibilità verso i grandi temi esistenziali (vita, morte, dolore, amore, ecc.) e le concezioni religiose o filosofiche.

XV. L'allievo dovrà essere capace di provare sentimenti etici e di integrarli nell'azione.

XVI. L'allievo svilupperà identificazioni sessuali positive, e assumerà ruoli sessuali adeguati.

2.2.1. Compiti del docente e implicazioni metodologiche

Il docente dovrà:

- sviluppare le attitudini alla convivenza sociale
- avviare l'allievo all'autogoverno
- far sì che l'allievo scopra i limiti della propria autonomia e di quella altrui
- offrire modelli di comportamento coerenti
- educare alla coerenza (alla «sincerità») tra pensiero e comportamento
- evitare il ricatto affettivo
- usare metodi democratici
- aiutare a capire e a superare le ansie
- favorire i lavori di gruppo
- educare il bambino a capire la complessità o la conflittualità o la dinamicità o il senso delle situazioni sociali
- creare le condizioni affinché l'allievo possa esprimere e riconoscere i propri bisogni fondamentali (cognitivi, di sicurezza, ecc.) e maturare capacità di scelta e di superamento dei conflitti tra bisogni incompatibili
- utilizzare la valutazione come mezzo perché l'allievo arrivi a una conoscenza realistica di sé e possa confermare una fiducia motivata nelle proprie capacità
- rispettare l'originalità dell'allievo e le sue strategie e i suoi ritmi di apprendimento, evitando confronti svalorizzanti
- utilizzare l'eterogeneità del gruppo di apprendimento come momento dinamico e di stimolazione



2.2.2. Possibili implicazioni di carattere strutturale e organizzativo

Conservare l'eterogeneità del gruppo di classe.

Nuovo modo di valutazione.

Formazione e aggiornamento costante dei docenti.

Assunzione del principio di una riforma permanente dell'istituzione come antidoto alla staticità e all'immobilismo della scuola.

2.3. Obiettivi psicomotori

I. L'allievo dovrà imparare a conoscere, capire, apprezzare e utilizzare adeguatamente il proprio corpo.

II. L'allievo dovrà sentirsi a proprio agio nel proprio corpo.

III. L'allievo dovrà essere in grado di esprimersi anche con il corpo.

IV. L'allievo dovrà sapersi muovere e orientare nello spazio e sviluppare il proprio equilibrio.

V. L'allievo dovrà essere in grado di coordinare i movimenti delle varie parti del corpo.

VI. L'allievo prenderà coscienza della propria sessualità.

2.3.1. Compiti del docente e implicazioni metodologiche

Il docente dovrà:

- favorire lo sviluppo armonico del corpo dell'allievo
- educare la psicomotricità dell'allievo
- tendere a una unificazione delle attività corporee e manuali con quelle cognitive: fra queste e quelle è indispensabile che vengano assicurate continuità e interazione
- recuperare i linguaggi non verbali, valorizzando tutte le capacità espressive dei bambini e verificando che i linguaggi siano pertinenti alle situazioni.

2.3.2. Possibili implicazioni di carattere strutturale e organizzativo

Formazione e aggiornamento degli insegnanti.

3. Sviluppo di atteggiamenti positivi nei confronti dell'apprendimento

3.1. Obiettivi

I. Il bambino dovrà scoprire e sviluppare il gusto della scoperta e dell'apprendimento.

II. Il bambino dovrà acquisire fiducia nelle proprie capacità e nei propri mezzi, nonché coscienza dei propri limiti.

III. Il bambino dovrà acquisire una progressiva autonomia di lavoro.

IV. Il bambino dovrà acquisire un atteggiamento responsabile e critico nei confronti dell'apprendimento e delle informazioni.

3.1.1. Compiti del docente e implicazioni metodologiche

Il docente dovrà:

- avere il gusto di insegnare
- considerare le discipline scolastiche come strumenti per rispondere alle problematiche che l'ambiente pone
- far sì che gli allievi imparino a organizzare il loro lavoro
- impostare l'insegnamento problematico sulla ricerca e la scoperta da parte degli allievi, favorendo la loro iniziativa
- stimolare gli allievi a essere creativi
- concepire l'errore in chiave terapeutica, insistendo sull'autovalutazione e l'autocorrezione
- tener conto delle differenze individuali e individualizzare il suo insegnamento
- indurre nella classe un clima adatto.

3.1.2. Possibili implicazioni per le strutture e l'organizzazione scolastica

Maggiore libertà, per il docente, nell'organizzazione e nell'uso del tempo scolastico.

Agevolazione del passaggio dalla scuola materna alla scuola elementare.

Programmi differenziati a seconda delle differenze individuali.

Nuovo sistema di valutazione.

Coinvolgimento delle famiglie.



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 prescindano 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.

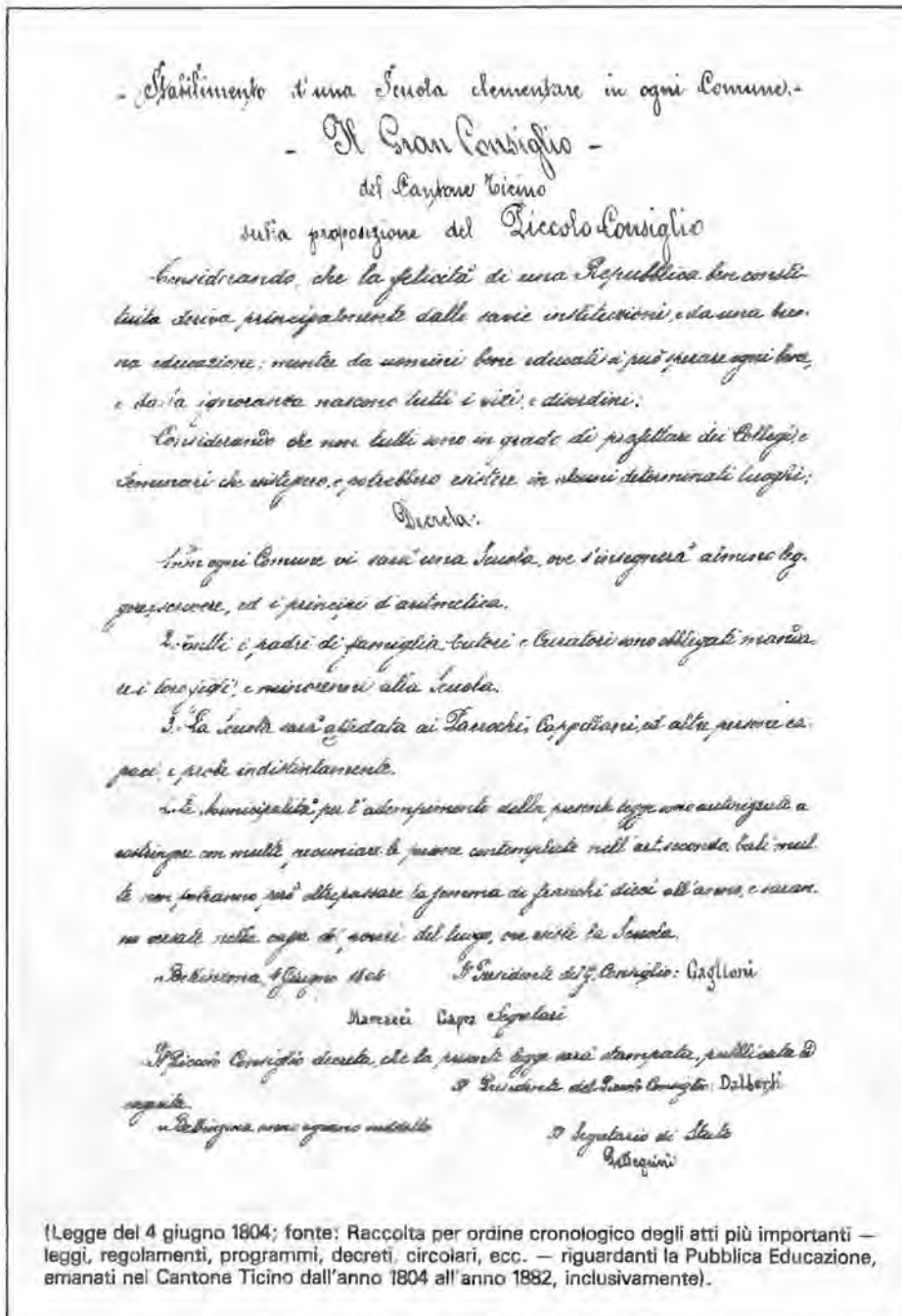
Occorrerà dunque favorire, nello sviluppo della persona, la disinvolta sicurezza dei movimenti, la fiducia nelle proprie capacità fisiche, l'apprezzamento e l'uso dei mezzi di esperienza, espressione e comunicazione consentiti dal corpo.

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 Canton 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.

Modello di programmazione della riforma dei programmi di scuola elementare

1. Principi direttivi della riforma

1. La riforma comprende i seguenti momenti:

- la costruzione del curricolo
- la sperimentazione
- la generalizzazione

2. La riforma dei programmi di scuola elementare si attua, seguendo il modello teorico di «innovazione controllata», con la partecipazione attiva degli insegnanti, degli altri operatori scolastici e con l'informazione delle famiglie. La preparazione degli insegnanti (autoformazione assistita, cfr. 4) rappresenta, perciò, un aspetto qualificante della riforma.

3. Costruzione del curricolo

3.1. Per curricolo si intende un complesso organico di obiettivi e di mezzi per conseguirli, tali da indurre nell'allievo comportamenti e competenze desiderati, da raggiungere attraverso processi d'apprendimento, organizzati dal maestro di scuola.

3.2. Secondo i principi alla base della riforma, contenuti nella LINEA PROGRAMMATICA, la logica del curricolo deve essere unitaria pur con le necessarie differenziazioni al suo interno (aree disciplinari).

3.3. Il curricolo si estende su tutto l'arco della scolarità elementare e, oltre agli obiettivi e ai principi metodologici generali, per ogni area disciplinare, comprende: argomenti, obiettivi di padronanza, sussidi didattici, indicazioni metodologiche, obiettivi di sviluppo con relativi sussidi didattici, suggerimenti di relazioni interdisciplinari e tempi di realizzazione.

3.4. La costruzione del progetto di curricolo è affidata a gruppi di esperti e a un organo di coordinamento che si occupa, in particolare, dei problemi strutturali della riforma e del coordinamento dei lavori.

3.5. Schematicamente, come già si è detto, il curricolo si compone degli obiettivi di padronanza e di sviluppo e dei mezzi per raggiungerli; di queste due componenti, solo gli obiettivi di padronanza sono da considerare prescrittivi; i mezzi e i procedimenti metodologici suggeriti costituiranno indicazioni e strumenti di lavoro offerti al docente al quale sarà comunque riservata la libertà di apportare variazioni.

3.6. Il progetto di curricolo elaborato secondo le indicazioni di cui sopra è da considerare uno strumento di lavoro aperto che fornisca una guida alla prassi didattica del maestro; ogni docente potrà contribuire a completare e a perfezionare le indicazioni metodologiche e didattiche ivi contenute.

4. Formazione e contributo dei docenti

4.1. La formazione dei docenti rappresenta una condizione essenziale per rendere possibile una loro autentica partecipazione al processo di riforma.

4.2. La formazione è possibile solo con il contributo personale dei docenti, con la loro responsabilizzazione, intesa cioè come autoformazione.

4.3. La formazione avviene prevalentemente in situazione, cioè come riflessione sulla pratica di insegnamento, con l'assistenza e il sostegno di persone destinate a questo compito (autoformazione assistita).

4.4. L'autoformazione assistita verte sulla totalità del curricolo e non solamente su singole aree disciplinari, ma viene distribuita su un numero d'anni corrispondente alla lunghezza del curricolo.

4.5. Nel periodo di autoformazione assistita, i docenti applicano i nuovi programmi curriculari operando la traduzione didattica degli obiettivi indicati dal programma e perfezionando così la propria formazione con l'assistenza di altri operatori.

Per questo motivo, con il progetto curricolare, si vuole offrire ai docenti ipotesi di soluzioni da verificare sul terreno e non semplicemente soluzioni da applicare.

4.6. Periodicamente, i docenti che stanno applicando i nuovi programmi curriculari si incontrano con i gruppi di assistenza per analizzare le esperienze fatte e prepararne delle nuove.

4.7. A partire dal settembre 1982, tutti i docenti che insegnano nelle I. elementari inizieranno il periodo di autoformazione assistita.

4.8. Se si riterrà di evitare che gli allievi abbiano lo stesso docente per un periodo di 5 anni, occorrerà provvedere con scambi interni.

5. La sperimentazione

5.1. La sperimentazione del nuovo curricolo avverrà a due livelli:

- in alcune scuole sperimentali da istituire entro l'inizio dell'anno scolastico 1981-82;
- nelle altre scuole con il coinvolgimento di tutti i docenti nell'applicazione dei programmi curriculari.

5.2. L'attività di ricerca è il momento caratterizzante della sperimentazione:

- per le scuole sperimentali, la ricerca concerne i programmi ed anche le strutture della scuola;
- per le altre scuole, la ricerca concerne le metodologie e i sussidi dei nuovi programmi curriculari.

5.3. Un anno prima dell'inizio dell'applicazione dei nuovi programmi (1981-82), si inizia la sperimentazione nelle scuole sperimentali che beneficeranno di uno statuto giuridico speciale.

5.4. La sperimentazione, come la formazione dei docenti, avviene sulla totalità del curricolo e non separatamente sulle singole aree disciplinari.

6. La valutazione

6.1. La valutazione del nuovo curricolo viene effettuata all'interno del curricolo stesso, in rapporto, cioè, agli obiettivi prefissati.

6.2. La valutazione del curricolo, con il concorso degli operatori scolastici, non deve limitarsi all'osservazione dei risultati finali (performances degli allievi), ma estendersi anche ai processi di formazione.

6.3. Verifiche continue verranno fatte nel periodo di applicazione dei programmi curriculari da parte dei docenti e nelle scuole sperimentali.

6.4. La valutazione del nuovo curricolo non termina con la fase di sperimentazione, ma continua anche nella sua fase di generalizzazione.

7. Generalizzazione

7.1. La fase di generalizzazione del nuovo curricolo inizia dopo 5 anni dall'avvio del periodo di applicazione dei programmi curriculari e di autoformazione assistita dei docenti (1987-88).

7.2. Anche la generalizzazione del curricolo deve essere costantemente sottoposta a valutazione.

7.3. Le scuole magistrali dovranno partecipare attivamente alle diverse fasi della riforma. Esse adegueranno il curricolo di formazione degli allievi-maestri alla nuova impostazione didattica della scuola elementare.



II. Organigramma



1. Organo di coordinamento

L'organo di coordinamento è un gruppo di lavoro a cui viene assegnata la gestione delle fasi successive della riforma; esso è composto di pochi membri, scelti in base a competenze specifiche che li rendano in grado di assolvere i seguenti compiti;

- studio delle implicazioni strutturali e organizzative del curricolo in fase di elaborazione tenendo conto anche degli altri ordini di scuola;
- organizzazione e coordinamento dell'assistenza ai docenti nel corso della loro formazione;
- studio e progettazione della sperimentazione nelle scuole prescelte;
- coordinamento e valutazione del lavoro svolto dai gruppi disciplinari e dai gruppi di base;
- collegamento con il CISE e le scuole magistrali;
- informazione del corpo insegnante e dell'opinione pubblica.

2. Gruppi disciplinari

Nei gruppi disciplinari devono essere rappresentate le competenze psico-pedagogiche-

che-didattiche e quelle tecniche per le discipline.

I gruppi disciplinari sono;

1. *educazione linguistica*
2. *ambiente*
3. *linguaggi non verbali*
4. *matematica*
5. *francese*

I gruppi disciplinari hanno i seguenti compiti:

- costruzione di un progetto di curricolo per ogni area disciplinare (cfr.3) e produzione di materiali didattici di sostegno e di esemplificazione;
- consultazione costante dei gruppi di base sui progetti in fase di elaborazione;
- attività di consulenza e di sostegno alle scuole sperimentali;
- partecipazione ai gruppi di assistenza per la formazione dei docenti.

3. Assistenza ai docenti

Nel periodo di formazione e di applicazione dei programmi curricolari, l'assistenza ai docenti sarà coordinata dall'ispettore scolastico al quale è assicurata la collaborazione di psicopedagogisti, di direttori didattici, di

membri dei gruppi disciplinari o di operatori scolastici di altro tipo.

Altre forme di collaborazione saranno messe in atto a seconda di specifiche esigenze in rapporto alle varie aree disciplinari o a particolari necessità di impostazione pedagogica.

4. Gruppi di base

Durante la fase di costruzione del curricolo, i gruppi di base:

- definiscono in collaborazione con i gruppi disciplinari l'impostazione generale del lavoro di costruzione del curricolo della rispettiva area disciplinare;
- collaborano allo svolgimento dei lavori dei gruppi disciplinari, contribuendo alla produzione di materiali didattici e svolgendo funzioni di consulenza sui documenti prodotti dal gruppo disciplinare.

III. Piano di sviluppo della riforma

Estate 1979

Consegna al DPE della seguente documentazione:

- linea programmatica
- obiettivi generali della scuola elementare
- obiettivi specifici per aree disciplinari
- programmazione della riforma
- composizione dei gruppi e relative richieste di scagivo
- preventivo finanziario

1979-80/1980-81

Costruzione dei programmi curricolari da parte dei gruppi disciplinari e consultazione costante dei gruppi di base.

La situazione attuale

Le proposte del GORPSE contenute nel documento «Modello di programmazione della riforma dei programmi di scuola elementare» trovarono conferma, sia pure con qualche emendamento, nella decisione del Consiglio di Stato dell'8 agosto 1979, mediante la quale venivano istituiti 4 gruppi ristretti (uno per area disciplinare) e un organo di coordinamento incaricato di sovrintendere i lavori di riforma.

Riproduciamo qui accanto lo schema che illustra gli organismi incaricati di proseguire l'attività fin qui svolta.

L'organo di coordinamento si compone dei seguenti membri:

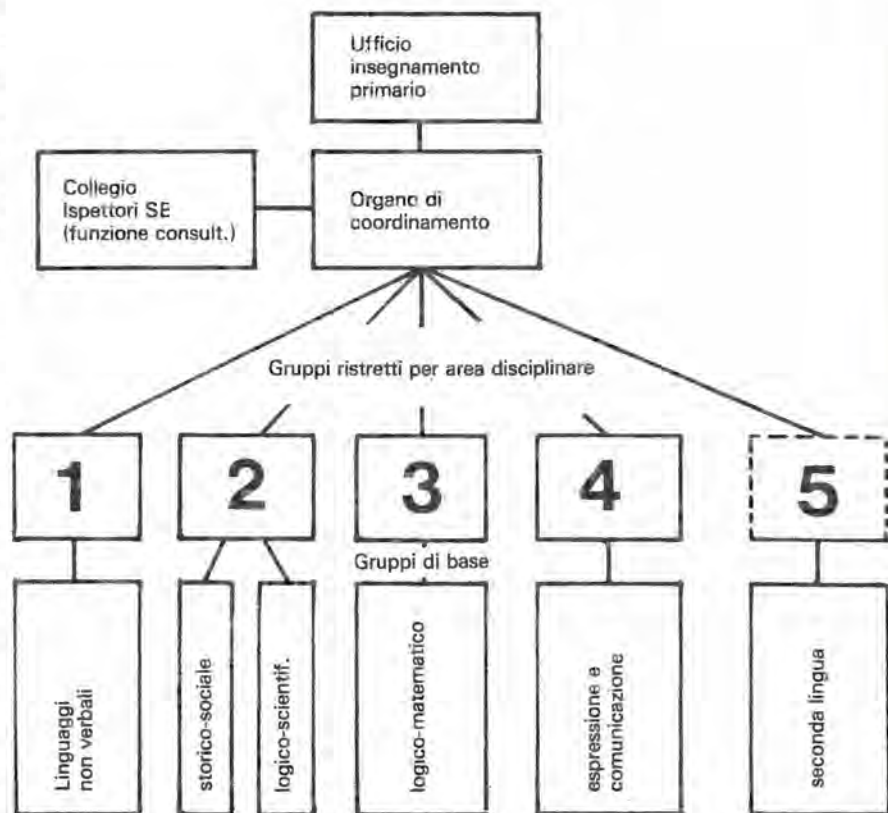
Mario Delucchi, Direttore dell'Ufficio insegnamento primario;

Renato Traversi, pedagogista dell'Ufficio studi e ricerche;

Gianni Valli, aggiunto all'Ufficio dell'insegnamento primario.

I gruppi ristretti hanno già iniziato la loro attività produttiva e inizieranno a breve scadenza la collaborazione con i gruppi di base. La composizione dei gruppi (ristretti e di base) figura nel seguito del presente numero di Scuola Ticinese.

È parso giusto collocare i nominativi accanto alla sintesi degli obiettivi della rispettiva area disciplinare, elaborati — come detto — nella fase precedente dei lavori, dato che proprio questi obiettivi costituiscono il quadro di riferimento fondamentale al quale ciascun gruppo deve ispirarsi.



Itinerario cronologico dell'introduzione del nuovo curricolo di S.E.

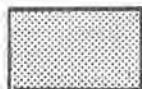
Introduzione del curricolo in	79-80	80-81	81-82	82-83	83-84	84-85	85-86	86-87	87-88	88-89	89-90	90-91	91-92
Classe I		costruzione del curricolo	scuole sperimentali	scuole non sperimentali	scuole non sperimentali	scuole non sperimentali	scuole non sperimentali	scuole non sperimentali	generalizzazione	generalizzazione	generalizzazione	generalizzazione	generalizzazione
Classe II	costruzione del curricolo	costruzione del curricolo		scuole non sperimentali	scuole non sperimentali	scuole non sperimentali	scuole non sperimentali	scuole non sperimentali	scuole non sperimentali	generalizzazione	generalizzazione	generalizzazione	generalizzazione
Classe III		costruzione del curricolo			scuole sperimentali	scuole non sperimentali	scuole non sperimentali	scuole non sperimentali	scuole non sperimentali	scuole non sperimentali	scuole non sperimentali	generalizzazione	generalizzazione
Classe IV		costruzione del curricolo				scuole sperimentali	scuole non sperimentali	scuole non sperimentali	scuole non sperimentali	scuole non sperimentali	scuole non sperimentali	generalizzazione	generalizzazione
Classe V		costruzione del curricolo	istitut. scuole sperim.				scuole sperimentali	scuole non sperimentali	scuole non sperimentali	scuole non sperimentali	scuole non sperimentali	generalizzazione	generalizzazione
APPLICAZIONE SPERIMENTALE									GENERALIZZAZIONE				

Formazione dei docenti		scuole sperimentali	scuole sperimentali	scuole sperimentali	scuole sperimentali	scuole sperimentali	scuole sperimentali	scuole non sperimentali	scuole non sperimentali	scuole non sperimentali	scuole non sperimentali	scuole non sperimentali	scuole non sperimentali
------------------------	--	---------------------	---------------------	---------------------	---------------------	---------------------	---------------------	-------------------------	-------------------------	-------------------------	-------------------------	-------------------------	-------------------------

*) verifiche annuali per le scuole non sperimentali				scuole non sperimentali	scuole non sperimentali	scuole non sperimentali	scuole non sperimentali	scuole non sperimentali	scuole non sperimentali	scuole non sperimentali	scuole non sperimentali	scuole non sperimentali	scuole non sperimentali
---	--	--	--	-------------------------	-------------------------	-------------------------	-------------------------	-------------------------	-------------------------	-------------------------	-------------------------	-------------------------	-------------------------



scuole sperimentali



scuole non sperimentali



generalizzazione

*) per le scuole sperimentali è previsto un piano di verifica particolare.

Obiettivi delle varie aree disciplinari

Area disciplinare «Logico-matematica»

Obiettivi generali

Gruppi di lavoro 1979/81

Gruppo ristretto

Clara Bozzolo
Elena Riboni-Passoni
Renato Reggiori
Renato Traversi
Gianni Valli (pres.)

Gruppo di base

Piercarlo Bocchi
Aurelio Crivelli
Danilo De Giorgi
Danilo Frigerio
Fernando Gilardi
Lauro Filippini
Iride Rodoni
Maria Rusconi
Elettra Tajana
Marco Zanetti (pres.)

Collaboratori disponibili

Marco Bergomi

Gli obiettivi che l'educazione logico-matematica si propone di raggiungere possono essere classificati in sei **categorie**, ciascuna delle quali corrispondente ad un particolare **aspetto** dell'insegnamento.

1 «Motivazione»

L'educazione logico-matematica deve stimolare:

- l'interesse e il piacere per l'esame di situazioni e fenomeni
- il gusto e il desiderio di scoprire, di «veder chiaro», di «riuscire», di inventare
- lo spirito di iniziativa

2 «Intuizione e ragionamento»

L'educazione logico-matematica deve sviluppare la capacità:

- di intuire o riconoscere proprietà varianti o invarianti
- di stabilire relazioni
- di «quantificare»
- di indurre leggi semplici
- di coordinare enunciati per fare semplici deduzioni
- di distinguere, in casi semplici, il certo dal probabile
- di riconoscere la stessa «struttura» in esempi diversi e di applicare procedimenti risolutivi già acquisiti
- di spiegare

3 «Spirito critico»

L'educazione logico-matematica deve abituare gli allievi:

- a lavorare autonomamente
- a considerare criticamente le informazioni, in modo particolare a cogliere contraddizioni
- ad essere coerenti
- a mettere in discussione il proprio punto di vista
- a prevedere e verificare risultati

4 «Linguaggio»

L'educazione logico-matematica deve dare: — un avvio alla consapevolezza dell'esistenza di convenzionalità e di rigore che caratterizzano il linguaggio matematico

— la conoscenza di un vocabolario di base, dei principali simboli e tipi di rappresentazione matematica

— la competenza di usare convenientemente il linguaggio matematico:

nell'interpretazione
nella registrazione
nella trasmissione } di informazioni

5 «Organizzazione pratica»

L'educazione logico-matematica deve sviluppare le capacità:

- di progettare e organizzare il proprio lavoro
- di concentrarsi
- di lavorare in modo ordinato e preciso

6 «Nozioni e tecniche»

L'educazione logico-matematica deve portare all'acquisizione di nozioni e tecniche fondamentali per comprendere i problemi posti dalla vita moderna.

Esempi di concetti: angolo, parallelismo, area, misura, numeri, ecc.

Esempi di tecniche: operazioni scritte, lettura di grafici, misurazione, ecc.

N.B.: sia questo aspetto che l'aspetto «linguaggio» verranno ulteriormente precisati nella definizione degli obiettivi finali della scuola elementare.

Commento agli «Obiettivi dell'area disciplinare logico-matematica»

Lo svolgimento delle attività logico-matematiche deve tendere a perseguire contemporaneamente obiettivi di tutti i diversi aspetti.

Esempio: la risoluzione di un problema

Momenti della risoluzione

Categoria obiettivi

a) Presentazione del problema

L'allievo reagisce con interesse, ha piacere, si annoia, si arrabbia, ...?

Motivazione

b) Comprensione dell'enunciato

Capisce il linguaggio?
Conosce le nozioni contemplate nel problema?
Capisce la domanda?

Linguaggio
Nozioni/Tecniche

c) Traduzione delle informazioni in rappresentazioni a diversi livelli (concreto, grafico, mentale)

Trova mentalmente la soluzione?
Ha bisogno di rappresentare graficamente?
Ha bisogno di ricorrere al materiale?

Intuizione/Ragionamento

Quali tipi di rappresentazione conosce?
Sa scegliere il tipo di rappresentazione adeguato?
Sa usarlo?

Linguaggio

d) Analisi delle informazioni per cogliere relazioni significative, per formulare ipotesi e previsioni, ricercare procedimenti risolutivi

Il problema è possibile?
Che soluzione avrà?
Che legame c'è tra i dati?

Intuizione/Ragionamento

e) **Ricorso a concetti, tecniche, regole, strategie, procedimenti conosciuti**

Il problema è «simile» ad altri già visti? Perché?
Quali conoscenze sono necessarie per risolverlo?

Intuizione/Ragionamento

Nozioni/Tecniche

f) **Formulazione adeguata di procedimenti e soluzioni**

Sa spiegare cosa ha fatto?
Sa redigere la risoluzione in modo chiaro, ordinato, semplice?

Intuizione/Ragionamento

Linguaggio

Organizzazione pratica

g) **Verifica dell'adeguatezza di procedimenti usati e risultati ottenuti**

Il risultato corrisponde alle previsioni?
Corrisponde alla realtà?
È verificato graficamente?

Intuizione/Ragionamento

Spirito critico

Si poteva fare in altro modo?
Più semplice?

h) **Invenzione di altri problemi**

Inventa un problema simile, ecc.

Ragionamento/Intuizione

Intuizione

Motivazione

Dato che negli allievi particolarmente deboli in matematica la causa di tale debolezza non risiede solo nella materia stessa, è necessario prestare particolare attenzione ad attività che aiutano l'apprendimento in generale (in classe o con sostegno), come avviamento al pensiero logico, strutturazione spaziale e temporale, ecc...

È necessario avere la possibilità di ripercorrere la strada seguita per raggiungere un determinato concetto.

Allo scopo di meglio adattare le attività alla situazione del bambino, è indispensabile che il docente conosca bene:

- l'argomento trattato, in particolare i diversi livelli
- le fasi dello sviluppo mentale del bambino.

È dunque necessario adeguare l'azione pedagogica alle possibilità di ogni singolo allievo (ritmi di apprendimento, individualizzazione dell'insegnamento).

È necessario che il docente effettui una programmazione del proprio lavoro e proceda a periodici bilanci della propria azione pedagogica.

Bibliografia essenziale

- I. ADLER, *Matematica e sviluppo mentale*, Boringhieri, Torino, 1972
A. BRISSONI, *Conoscenza e matematica*, OS Firenze, 1974
Z. P. DIENES, *Costruiamo la matematica*, OS Firenze, 1967
V. DUSE, *Per un insegnamento moderno della matematica elementare*, La Scuola, Brescia, 1970
UNESCO, *Tendenze attuali dell'insegnamento della matematica*, SEI, Torino, 1972
BERTIN, CESA-BIANCHI, DELL'ACQUA, *Matematica e scuola dell'obbligo*, Zanichelli, Bologna, 1973.

Metodi e mezzi

1. Occorre favorire l'apprendimento attivo della matematica e aiutare gli allievi a costruire, a scoprire, anziché presentare loro un sapere già elaborato. Occorre quindi valorizzare la ricerca e l'esperienza.

Occorre dare debita importanza alla registrazione effettuata direttamente dagli allievi (compilazione di schede).

2. Occorre adattare l'insegnamento all'evoluzione mentale degli allievi e alle capacità individuali, differenziandolo secondo le necessità.

3. In linea di massima, occorre adottare il principio di partire dal concreto (situazioni, esperienze) per giungere all'astratto (formazione di concetti) e ciò in relazione allo sviluppo mentale del bambino.

4. L'insegnamento di automatismi non dev'essere disgiunto dall'obiettivo di una comprensione effettiva.

Occorre dare la priorità alla riflessione e al ragionamento piuttosto che ad attività di «dressage».

5. È opportuno seguire strade diverse per giungere all'acquisizione di un concetto.

È opportuno trovare mezzi adeguati per procedere ad una verifica costante del livello di acquisizione.

6. Per superare le difficoltà di astrazione occorre abituare gli allievi a rappresentare graficamente, o con materiale, le situazioni.

7. È importante fare in modo che gli errori non vengano vissuti in modo negativo, ma utilizzati ai fini dell'apprendimento.

8. Occorre assicurare la coordinazione tra i diversi argomenti di matematica, e tra la matematica e le altre discipline.

9. Nell'impostazione didattica del lavoro è indispensabile tener conto delle seguenti strategie:

- conseguire un dato obiettivo attraverso diverse attività specifiche



— cercare di perseguire diversi obiettivi mediante l'utilizzazione di una singola attività-situazione



10. È importante che le attività matematiche siano collegate con situazioni significative per gli allievi.

11. Occorre effettuare un uso corretto di tutti i mezzi, in particolare si raccomanda un impiego limitato di ciclostilato e schede.

12. È opportuno abituare gli allievi sin dall'inizio a lavorare sia in gruppo, sia individualmente.

Commento a «Metodi e mezzi»

Con ragazzi che abbiano difficoltà, esigere, all'interno di un determinato obiettivo, livelli di competenza più bassi, insistendo però sempre sull'astrazione e sul concetto (invece di far acquisire meccanismi unicamente attraverso un lavoro ripetitivo).



Area disciplinare «Educazione linguistica»

Obiettivi generali (sintesi)

L'attività svolta e gli orientamenti fondamentali

In una prima fase dei suoi lavori il gruppo «Espressione e comunicazione: lingua materna», riflettendo sulle implicazioni derivanti dall'adesione ai principi filosofico-pedagogici della «linea programmatica» elaborata dal GORPSE, ha assunto come postulati le seguenti constatazioni:

— un programma di educazione linguistica intesa in senso lato si deve prefiggere essenzialmente di sviluppare nell'allievo la capacità di assumere ed esprimere l'esperienza di sé e dei dati del contesto ambientale, accedendo così al patrimonio culturale nelle due direzioni fondamentali dello spazio e del tempo;

— l'obiettivo basilare di un'educazione linguistica democratica deve essere l'arricchimento e la differenziazione della competenza linguistica, affinché questa risulti adeguata agli scopi specifici delle diverse situazioni affrontate;

— questa competenza va sviluppata a partire dal particolare retroterra linguistico-culturale degli allievi, creando le condizioni favorevoli all'acquisizione delle capacità di parlare, capire, leggere e scrivere.

Sulla base di queste considerazioni, in una seconda fase il gruppo ha individuato sei nuclei tematici fondamentali attorno ai quali si sono sviluppate le successive riflessioni. Questi sei nuclei tematici sono i seguenti:

- il passaggio dalla scuola materna alla scuola elementare;
- la produzione orale;
- l'ascolto;
- la produzione scritta;
- la lettura;
- la riflessione sulla comunicazione e sulla comunicazione linguistica.

Il risultato dell'approfondimento di questi temi è confluito in un documento di una ventina di pagine nel quale figurano gli obiettivi (suddivisi in cognitivi, socioaffettivi e psicomotori) relativi a ciascuno degli aspetti considerati.

Con la consegna di tale documento al GORPSE, il gruppo di base ha concluso la propria collaborazione a questa prima tappa della riforma.

Una sintesi esaustiva del documento finale è impresa assai ardua, dato che nella stesura si è già tenuto conto dell'esigenza di atterrarsi all'essenziale.

Sembra invece più opportuno proporre qualche passo esemplificativo, affinché possa se non altro esser colto lo spirito che anima le direttrici fondamentali degli obiettivi elaborati da questo gruppo di lavoro.

Obiettivo generale relativo alla produzione orale

Lo sviluppo delle capacità produttive orali è un obiettivo fondamentale di una rinnovata concezione dell'educazione linguistica.

Alla fine della scuola elementare l'allievo dovrebbe raggiungere un buon livello di padronanza nell'uso orale del linguaggio verbale e dovrebbe sapersi esprimere correttamente in diverse reali situazioni comunicative.

Con questo obiettivo, analizzando ulteriormente il termine «correttamente», si vogliono sviluppare nell'allievo le attitudini e i processi seguenti:

Gruppi di lavoro 1979/81

Gruppo ristretto

Domenico Bonini (pres.)
Carla Caroli
Roberto Ritter

Consulente:

Emma Bernacchi-Cavallini

Gruppo di base

Bruno Bertini (pres.)
Silvano Fiscalini
Annamaria Géllil
Rodolfo Lucca
Mauro Martinoni
Mariangela Molteni
Brigitte Senn
Corrado Soldini
Enrico Primo
Gerardo Rigozzi
Adolfo Tomasini
Fosca Vannini

Collaboratori disponibili

Gabriella Lanini



- la capacità di produrre oralmente frasi appropriate operando corrette scelte lessicali e sintattiche per evitare ambiguità (es. ambiguità delle funzioni soggetto e complemento oggetto; concordanza dei tempi, ecc.);

- la capacità di conversare, di interrogare, di rispondere, di esporre in una relazione, di dibattere adeguando contenuto e forma all'esperienza dell'interlocutore, agli scopi, alle necessità della comunicazione, ecc.;

- la capacità di verbalizzare esperienze visive o emozioni provate e di comunicarle ad altri;

- la capacità di riferire o raccontare con precisione fatti concreti facendo corrispondere termini linguistici precisi al referente reale;

- la capacità di riferire o raccontare sia in modo conciso e preciso (capacità di sintesi), sia in modo particolareggiato (capacità di analisi) in funzione degli scopi della comunicazione;

- la capacità di dar rilievo agli aspetti essenziali rispetto a quelli secondari;

- la capacità di mettere in atto i processi logici adeguati alle situazioni (ad es. di induzione, di deduzione, di implicazione, di inclusione, di generalizzazione, ecc.).

Obiettivi cognitivi relativi all'interpretazione di un messaggio orale

- Decodificare un racconto o un resoconto di fatti realmente accaduti riferendo in modo conciso, preciso o dettagliato a seconda dei casi;

- saper stabilire delle relazioni tra le informazioni (deduzioni, implicazioni, ecc.) partendo dall'ascolto delle stesse;

- saper cogliere le intenzioni dell'emittente al di là di ciò che dice;

- saper rispondere adeguatamente a una domanda;

- saper cogliere un'informazione specifica, tralasciando quanto è marginale, oppure un'impressione generale se la situazione lo richiede;

- dare giudizi di valore su quanto ascoltato;

- confrontare quanto si è ascoltato con quanto si è letto;

- confrontare quanto si è ascoltato con la realtà.

Obiettivi socioaffettivi relativi alla produzione scritta

- Dimostrare interesse costante per l'espressione scritta;

- scrivere adeguando il modo di esprimersi alla dimensione socio-affettiva dell'interlocutore;

- superare la paura di essere giudicato per ciò che si scrive e avere il coraggio di esporre le proprie opinioni;

- redigere per soddisfare bisogni espressivi;

- redigere con i propri tratti, indici di un'espressione del carattere, pur rispettando le esigenze di leggibilità.

Obiettivi psicomotori relativi alla lettura

- Sviluppare le necessarie percezioni visive e auditive (movimenti oculari completi e corretti);

- padronanza della respirazione in rapporto alla fonazione;

- possedere una pronuncia corretta;

- corretta e sciolta gestione dei movimenti (soprattutto in casi di recitazione);

- saper adattare il ritmo e la cadenza di lettura alle circostanze.

La riflessione sulla comunicazione

Apprendimento della lingua e riflessione sulla lingua sono inevitabilmente interagenti. Alcuni degli obiettivi indicati per la riflessione sul fenomeno della comunicazione linguistica conterranno perciò espliciti riferimenti all'uso concreto della stessa.

Occorre inoltre sottolineare che un programma di riflessione sul problema della comunicazione in generale e su quello della comunicazione linguistica in particolare non potrà, nella scuola elementare, essere pre-stabilito rigorosamente, ma dovrà seguire occasioni spontanee e naturali, diverse nei modi e nei tempi di classe in classe. I vari argomenti trattati dovranno poi essere costantemente ripresi e approfonditi col maturare negli allievi della sensibilità ai vari aspetti della comunicazione.

Qualche aspetto relativo all'insegnamento della grammatica

Le funzioni

Partendo da produzioni linguistiche concrete, l'allievo sarà progressivamente portato a individuare i meccanismi sui quali si fonda il funzionamento di una lingua. L'analisi dovrà partire dal periodo per arrivare alla parola, di cui chiarirò le caratteristiche solo dopo aver guidato alla scoperta dei meccanismi che permettono di realizzare la frase.

In altre parole l'attenzione alla struttura deve precedere quella per le diverse parti che la compongono. Anche nel caso della parola, si dovrà insistere sul fatto che la stessa è una somma di unità, mostrando così l'economicità del sistema linguistico, cioè il suo carattere articolatorio.

Le categorie

Prima di avviare qualsiasi classificazione all'interno delle parole occorre motivare l'allievo nei confronti di questa operazione logica. In una prima fase si favorirà il raggruppare spontaneo secondo diversi criteri.

Dalla riflessione critica su questi raggruppamenti uscirà una proposta più organica e coerente di classificazione, che permetterà di dare un'etichetta a un fenomeno linguistico, prima capito, poiché si sarà insistito sulla necessità di cogliere i legami tra le parole e le regole per la loro formazione.

Confrontando o parafrasando le proprie produzioni verbali, l'allievo coglierà le analogie e le differenze, evitando così un'operazione di classificazione compiuta in astratto, e acquisirà un metodo scientifico lavorando sul materiale linguistico.

Il fatto stesso che una parola viene tradizionalmente classificata in categorie diverse (ad es. preposizioni-avverbi) mostra come sia più importante il capire la polivalenza di significato delle parole, di quanto non lo sia il classificarle in categorie astratte.

È inoltre importante portare l'allievo a capire che la lingua che usa ha una ricchezza difficilmente riconducibile a un ordine logico rigido e che per quanto concerne la lingua qualsiasi classificazione è in sé inevitabilmente provvisoria.



(foto Alex Eigenheer)

Siccome la riflessione sulla lingua avverrà sempre in situazioni linguistiche concrete, e con materiale facilmente disponibile e manipolabile, l'allievo assumerà un atteggiamento critico che potrà essere assunto (trasfert) in altre ricerche. Da questo punto di vista l'insegnamento grammaticale risulta pure funzionale allo sviluppo delle strutture mentali (mobilità del pensiero, reversibilità, capacità di analisi e di sintesi).

Il programma per il biennio 1979-1981

Al nuovo gruppo per quest'area disciplinare spetta ora il compito, agendo in stretta collaborazione con il gruppo di base, d'interpretare il documento traendone concretamente un progetto di programma, con la suddivisione degli obiettivi per cicli e per anni a seconda dei diversi aspetti.

Al gruppo compete inoltre la redazione di monografie di riferimento destinate all'aggiornamento dei docenti su problemi teorici e metodologici, nonché la produzione di documenti esemplificativi su aspetti specifici del programma. Un'importante tappa consisterà nell'applicazione sperimentale, prevista per l'anno scolastico 1980-81, del progetto di programma in una decina di classi, mentre il compito del gruppo sarà poi assolto con la presentazione, entro la fine dello stesso anno scolastico, di un piano per l'aggiornamento dei docenti e la formazione all'insegnamento delle parti nuove del programma.

Intanto un primo passo è stato compiuto con la revisione critica del documento sugli obiettivi, ristrutturati ora secondo una nuova classificazione.

Nelle intenzioni del gruppo, dopo le necessarie considerazioni introduttive, i lavori dovrebbero condurre al chiarimento e all'esplicitazione dei seguenti aspetti:

- riflessioni sugli obiettivi socioaffettivi e psicomotori;

- i prerequisiti all'apprendimento in generale e a quello linguistico in particolare;

- l'educazione dell'espressione e della comunicazione;

- la comunicazione linguistica e non linguistica.

Area disciplinare «Studio d'ambiente»

Obiettivi generali per l'aspetto storico-sociale

1. Premessa

Il presente documento si suddivide nelle seguenti parti:

- Obiettivi generali dell'area disciplinare
- Obiettivi metodologici
- Documentazione informativa

2. Obiettivi generali dell'area disciplinare

Portare l'allievo a:

- assumere le proprie responsabilità in rapporto alla società, al territorio e all'ambiente naturale e favorire la presa di coscienza del posto e del ruolo che occupa l'uomo in questo ambiente;
- prendere coscienza delle dimensioni spaziali e temporali dell'ambiente in cui vive;
- considerare l'organizzazione del territorio attuale, a scala locale e regionale, come espressione delle attività lavorative e del livello tecnologico raggiunto dall'uomo;
- percepire i problemi ecologici (rapporti tra società e ambiente naturale) diversi a seconda del contesto storico;
- di fronte ai problemi ecologici e ai diversi tipi di organizzazione del territorio, essere in grado di considerare l'importanza degli aspetti naturalistici;
- prendere coscienza dell'interdipendenza e della complessità dei fenomeni umani;
- saper compiere descrizioni e imparare a costruire modelli esplicativi e interpretativi della realtà;
- rendersi conto della propria storicità così come di quella delle persone, delle cose e degli avvenimenti che lo circondano;
- maturare una coscienza delle proprie origini e del proprio ruolo sociale e rafforzare i legami con l'ambiente e la comunità in modo non acritico.

3. Obiettivi metodologici

- Sviluppare nell'allievo il senso dell'osservazione e il gusto per la ricerca;
- abituarlo ad un approccio globale dei fatti così da mettere progressivamente in evidenza il principio dell'unità e dell'organicità dell'area disciplinare;
- valorizzare gli interessi del bambino tramite metodologie in cui possano armonizzarsi lavoro individuale, lavoro di gruppo e lavoro collettivo;
- favorire nell'allievo l'acquisizione di metodologie di ricerca;
- insegnare all'allievo a raccogliere ed elaborare dati, a scoprire relazioni, a formulare problemi e ipotesi di soluzione;
- l'allievo deve imparare a utilizzare diversi codici di significazione — assumendo un atteggiamento critico nei confronti degli stessi — per verificarne l'attendibilità e per confrontare le diverse versioni (relatività della conoscenza);

g) servirsi nella ricerca dei vari mezzi per esprimere in modo preciso ciò che è stato studiato: linguaggio orale e scritto, schizzi, schemi, piantine, tabelle, fotografie, ecc.

4. Documentazione informativa

4.1. Proposte per l'elaborazione di un piano di lavoro per l'insegnamento della geografia e della storia nel secondo ciclo della scuola elementare (agosto 1978).

4.2. Plan d'études pour l'enseignement primaire de la Suisse romande (Estratto su «Connaissance de l'environnement», «La région, histoire», «La région-géographie»).

4.3. Un'ipotesi di curriculum per la scuola elementare. (Estratto da «Scuola italiana moderna», no. 2 del 1. ottobre 1978).

Bibliografia essenziale

- A. CLAUSSE, *Teoria dello studio d'ambiente*, Firenze, La Nuova Italia, 1964
R. COUSINET, *L'insegnamento della storia e l'educazione nuova*, Firenze, La Nuova Italia, 1955
M. REINHARD, *L'insegnamento della storia*, Roma, Armando, 1968
G. BARRACLOUGH, *Atlante della storia*, 1945/1975, Roma-Bari, Laterza, 1978
A. SCHAFF, *Histoire et vérité*, essai sur l'objectivité de la connaissance historique, Paris, Anthropos, 1971

Gruppi di lavoro 1979/81

Gruppo ristretto

(Studio d'ambiente)

Antonio Codoni
Edo Dozio
Vasco Gamboni
Renzo Mombelli (pres.)
Silvano Sciarini

Gruppo di base: aspetto logico-scientifico

Enrico Arigoni
Luciano Bolis
Flavia Butti
Alberto Cotti
Sandra Del Torso
Mauro Fiscalini
Emilio Fonti (pres.)
Federico Martinoni
Marco Rossi
Flavio Varisco
Alfeo Visconti
Agostino Previtali
Tiziano Terrani

Collaboratori disponibili

Paolo Amman

Gruppo di base: aspetto storico-sociale

Angelo Airoidi
Dario Bernasconi
Gianni Giamboni
Gianni Gianinazzi (pres.)
Daisy Frieden
Franco Losa
Mariangela Lualdi
Guido Marazzi
Roberto Minotti
Valentino Picinali
Athos Simonetti
Giorgio Tognola

Collaboratori disponibili

Maria-Antoinette Lorenzetti



Obiettivi generali per l'aspetto logico-scientifico

Nella prima fase dei suoi lavori, il gruppo ha operato soprattutto in un ambito teorico, nell'intento di delineare un quadro di riferimento entro cui situare proposte e indicazioni di tipo didattico. In particolare si sono affrontati i seguenti temi: significato di un metodo scientifico nella scuola elementare, obiettivi dell'area disciplinare per questo settore, contenuti.

Il punto di vista psicopedagogico adottato, strettamente cognitivista (con particolare attenzione alle teorie della scuola piagetiana), è sembrato il più appropriato per interpretare correttamente e coerentemente le indicazioni fondamentali della «linea programmatica» elaborata dal GORPSE.

Il metodo scientifico nella scuola elementare

Partiamo dalla premessa che la costruzione della conoscenza, nel bambino, si forma secondo procedimenti ben precisi, derivanti da successive riflessioni su azioni svolte.

Il bambino non giunge alla conoscenza mediante una passiva assunzione di «dogmi» o «verità» da imprimere nel proprio cervello, bensì attraverso un continuo adattamento degli strumenti mentali che egli usa per leggere la realtà.

In particolare, le fasi attraverso le quali il processo di costruzione delle conoscenze si attua sono le seguenti:

— di fronte a una situazione-problema, il bambino tenta un'interpretazione mettendo in funzione gli schemi mentali e le conoscenze che già possiede;

— se la situazione sfugge a questi schemi, cioè se taluni elementi risultano contraddittori, si crea nel bambino un disequilibrio cognitivo che egli tenterà di eliminare; ad esempio se la sua conclusione, dopo alcune esperienze, è che gli oggetti di metallo affondano nell'acqua, di fronte al galleggiare di un coperchio di latta egli dovrà rivedere il concetto primitivo;

— egli procederà allora a mutare i propri schemi mentali, nel tentativo di renderli adeguati ai fatti osservati e coerenti con l'insieme delle conoscenze già acquisite.

In sintesi, la costruzione della conoscenza nel bambino ha luogo a seguito di continui adattamenti degli schemi mentali con i quali egli riesce a «spiegarsi» i fenomeni reali.

Ne deriverà dunque, in ultima analisi, un rinnovamento continuo del modo di pensare; i nuovi schemi mentali saranno a loro volta utilizzati quali strumenti di analisi di altre situazioni, assumendo nel contempo significato importante anche per una migliore comprensione dell'ambiente.

Fatte le debite proporzioni, questo modo di procedere vale anche per lo scienziato impegnato nella ricerca più sofisticata.

Come funzione e come struttura, l'attività del bambino che tenta di scoprire elementi di giudizio coerenti per giustificare i fenomeni ch'egli osserva è simile a quella del ricercatore adulto. È evidente che per il bambino non si tratta di scoprire qualche cosa di nuovo in termini assoluti, ma di scoprire qualche cosa di nuovo «per sé», di riscoprire, ma da protagonista, quanto altri, prima di lui, hanno già messo in luce. Da un punto di vista pedagogico la similitudine tra bambino e scienziato risulta confermata dal fatto che entrambi ignorano a priori quanto andranno scoprendo, dunque conoscendo.

È chiaro però che le strategie da essi adottate differiscono profondamente, in modo parallelo alle loro ben diverse capacità mentali e metodologiche.

(foto Volonterio)



Rispetto allo scienziato che esamina e controlla tutte le variabili che intervengono nella situazione, secondo una procedura sperimentale di verifica, il bambino adotta evidentemente mezzi e strategie ben più rudimentali.

Le ragioni del suo credere e procedere non sono sempre coscienti e rappresentate mentalmente.

La verifica e la modifica delle conoscenze avviene mediante l'azione sulla situazione, per tentativi spesso scoordinati o casuali.

Si tratta di un aspetto fondamentale, del quale occorrerà tener debito conto nelle applicazioni didattiche.

Da quanto si è fin qui succintamente esposto derivano, in conclusione, almeno due considerazioni pedagogicamente fondamentali:

- se una situazione costituisce un «*problema*» per l'allievo, essa è un «buon» argomento di ricerca, dato che molto probabilmente lo motiverà a rivedere il proprio modo spontaneo di considerare la situazione data;
- la situazione di ricerca dovrà essere presentata e strutturata in modo tale da permettere nella misura più ampia possibile l'azione dell'allievo, così da agevolarlo nella strategia di verifica che è caratteristica di questo livello di età.



Conseguenze didattiche

Dal punto di vista didattico possiamo allora ritenere i principi seguenti:

1) La costruzione di nuove conoscenze scientifiche, che avviene secondo il processo indicato precedentemente, deve sempre basarsi sulle rappresentazioni mentali del bambino. L'inizio del processo può essere casuale o provocato: è compito dell'insegnante utilizzare o suscitare situazioni davanti alle quali i bambini si pongano domande, affrontino problemi per i quali non hanno inizialmente che risposte parziali, creando una tensione conoscitiva superabile dagli allievi quando li si abitui ad aver fiducia in loro stessi. Le attività di sperimentazione, di azione e di trasformazione di oggetti sono particolarmente favorevoli ai bambini più inibiti, reticenti a manifestare i loro interessi e le loro curiosità.

2) Si può definire «problema» una situazione di cui l'allievo comprende i dati, li sa integrare mentalmente, ma che presenta anche aspetti che gli sfuggono, che egli sente come contraddittori rispetto a quanto egli ha «creduto» sino ad allora.

La modifica delle rappresentazioni mentali avviene attraverso l'interazione con la realtà, attraverso il confronto con gli oggetti e le loro proprietà: azione, sperimentazione, confronto concettuale sono dunque le chiavi dinamiche del processo di costruzione delle conoscenze.

3) Quattro sono i livelli di azione possibili sugli oggetti:

- agire e vedere come reagiscono
 - agire per produrre un effetto, una conseguenza desiderata o prevista
 - presa di coscienza della genesi dell'effetto (descrizione, simbolizzazione)
 - spiegazione delle cause del fenomeno.
- Nelle SE sarà difficile che i bambini giungano al quarto livello (dipende anche dal con-

retto in gioco) ma l'essenziale è il mettere in funzione questi livelli di attività intellettuale, cercando di stimolare la progressione verso i livelli superiori (senza pretendere la «performance» massimali).

4) L'errore non è qualcosa che bisogna evitare, ma è un momento importante del confronto tra bambino e realtà. È attraverso l'errore, la reazione imprevista, che il bambino conosce le regolarità e le particolarità dell'ambiente.

Il maestro deve cercare di capire quale «ragionamento» il bambino stia compiendo o abbia compiuto, favorendo il progresso (e assicurandolo) ma senza fornire risposte definitive. Il bambino di SE non è ancora in grado di far variare i fattori in gioco, di prevedere delle procedure sperimentali adeguate: ruolo del maestro è allora di far riflettere, far proporre, stimolare o eventualmente di proporre a sua volta, evitando però l'imposizione di metodi o conoscenze non capite dal bambino.

Sarà solo progressivamente che il bambino stesso sarà in grado, grazie alla maturazione delle sue conoscenze logico-matematiche e il raggiungimento delle operazioni formali (11-13 anni), di progettare procedure sperimentali complete.

Gli obiettivi del settore logico-scientifico

Il presente elenco è unicamente indicativo e costituisce una prima sintesi delle riflessioni operate dal gruppo; esso va inteso come documento di lavoro da utilizzare nella prosecuzione degli studi.

1. Obiettivi generali dell'attività scientifica a livello elementare

— Aiutare l'allievo a superare il realismo infantile e a **osservare l'oggetto fisico**.

- Aiutarlo a passare
- dall'apparenza esteriore degli oggetti alla realtà delle cose;
 - dalla descrizione di un particolare oggetto alla definizione dell'insieme al quale l'oggetto appartiene.

— Aiutare l'allievo a superare l'animismo infantile e a **riconoscere l'essere vivente**.

- Aiutarlo a passare
- dall'osservazione delle funzioni dell'essere vivente alla nozione di vita;
 - dall'immagine dei diversi esseri viventi allo schema di essere vivente.

— Aiutare l'allievo a superare l'artificialismo e il finalismo infantile e a **scoprire la causa dei fenomeni**.

- Aiutarlo a passare
- dall'osservazione delle cause particolari secondarie dei fenomeni al riconoscimento della loro causa fondamentale e permanente.

— Aiutare l'allievo a superare l'egocentrismo infantile, a **disporsi e disporre gli oggetti nello spazio**.

- Aiutarlo a decentrarsi, a passare dalla conoscenza dello spazio in rapporto a se stesso, alla conoscenza dello spazio in rapporto a qualunque oggetto;
- aiutarlo a situarsi e a situare oggetti in uno spazio sempre più esteso (da «qui» a «dappertutto»).

2. Obiettivi specifici del settore logico-scientifico

- Permettere all'allievo
- di affinare la sua percezione del concreto, la sua capacità di osservazione;
- di scoprire la complessità degli esseri e delle cose;
- di stabilire similitudini e differenze, rapporti e relazioni, di scoprire leggi semplici.
- Sviluppare nell'allievo la curiosità, lo spirito d'inventiva, la sensibilità.
- Sviluppare nell'allievo il desiderio di osservare, di scoprire, di supporre, di verificare.
- Mettere l'allievo in condizione di sviluppare la capacità di organizzare lo spazio, di orientarsi nel terreno, di analizzare un paesaggio.
- Mettere l'allievo in condizione di acquisire quegli strumenti che gli permettano di rappresentare e simbolizzare uno spazio geografico sempre più ampio e di interpretarne la rappresentazione.
- Mettere l'allievo in condizione di sviluppare una metodologia scientifica.
- Porre l'allievo in condizione di sviluppare quei concetti essenziali di biologia, fisica e chimica, ecologia, geografia fisica, tecnologia e degli strumenti di lavoro indispensabili per operare nell'area logico-scientifica.

Per raggiungere questi obiettivi l'insegnamento deve avere le seguenti caratteristiche metodologiche:

- essere fondato sull'osservazione, sulla manipolazione concreta, sulla sperimentazione;
- sforzarsi di rispettare i momenti fondamentali del metodo scientifico: nascita del problema — formulazione di congetture — verifiche/sintesi dei risultati — riflessione e interpretazione;
- essere condotto partendo dai significati che il bambino attribuisce all'ambiente in cui vive, tenendo in considerazione le condizioni locali e stagionali.

3. Competenze strumentali

Durante la SE ci si preoccuperà di far raggiungere le competenze strumentali seguenti.

Saper

- osservare e individuare problemi
- formulare congetture
- montare elementari esperienze e tentativi di verifica
- analizzare e sintetizzare
- astrarre, individuare variabili e rapporti, classificare e stabilire relazioni
- elaborare concetti e organizzarli in sistemi
- comprendere, simbolizzare e comunicare con linguaggi adeguati.

Inoltre, più in dettaglio, l'allievo deve essere in grado di:

- utilizzare gli strumenti di misura e fare misurazioni
- usare semplici apparecchi
- leggere ed elaborare facili tabelle
- consultare testi
- utilizzare la carta topografica
- raccogliere, registrare, catalogare, conservare
- descrivere, disegnare, utilizzare apparecchiature audiovisive
- fare allevamenti e coltivazioni



— possedere un linguaggio caratteristico, una terminologia appropriata del settore logico-scientifico

— costruire ed interpretare una mappa

Il problema dei contenuti

Il gruppo avrebbe voluto affrontare un'identificazione, anche se provvisoria, delle tecniche essenziali poiché ciò sarebbe stato un importante spunto d'analisi per il gruppo disciplinare che proseguirà il lavoro.

D'altronde, addentrandosi nei problemi legati ai contenuti, molto più facilmente si riescono a chiarire sia l'impostazione metodologica sia la dimensione degli obiettivi.

Abbiamo quindi cercato di seguire questa strada, lavorando anche a più riprese su documentazioni concrete a carattere didattico. Abbiamo però rinunciato alla formulazione di una serie di tematiche principalmente per due motivi.

— Per le scienze naturali facile sarebbe stata l'elaborazione sintetica di una serie di tematiche essenziali e nel contempo più idonee ad attività a livello di SE. Saremmo però stati parziali, limitati prevalentemente al settore biologico. Infatti nel gruppo logico-scientifico si è sentita la mancanza di un fisico, indispensabile per approfondire lo studio in questa direzione (che si prospetta ric-

ca di possibilità, che offre spunti per attività stimolanti e proficue anche nei primi anni di SE).

— Problematica invece sarebbe stata la formulazione di un programma funzionale per la geografia, oggetto di studio separato in due gruppi diversi. Gli aspetti di questo settore sono difficilmente scindibili: monca e poco significativa sarebbe quindi stata l'enunciazione di una serie di temi legati all'impostazione metodologica logico-scientifica ma staccati dal contesto generale del problema geografico.

Bibliografia essenziale

- H. HANNOUN, *A la conquête du milieu*, Hachette, 1973
L. PORCHER - P. FERRAN - B. BLOT, *Pédagogie de l'environnement*, Colin
H. HANNOUN, *En classe que faire?*, Hachette
R. KARPLUS - H. THIER, *Rinnovamento dell'educazione scientifica elementare*, Bologna, Zanichelli, 1971
L. DULAU, *Les activités d'éveil à dominante scientifique à l'école élémentaire*, Colin
TAVERNIER, *L'éveil de l'enfant pour les activités scientifiques*, Bordas
KAMII C., *La connaissance physique*, (ciclostilato) UNI, Illinois-Ginevra, 1975.

Area disciplinare «Linguaggi non verbali»

Obiettivi generali (sintesi)

La prima fase dei lavori del gruppo di base ha condotto alla convinzione di non trascurare le possibili relazioni tra il canto, la musica, l'educazione fisica, il disegno ed il lavoro manuale, nonché tra queste discipline e le restanti attività scolastiche.

È stata pure rifiutata l'ottica che riduce queste discipline ad attività puramente secondarie, o a pause di svago tra momenti di apprendimento.

Assumendo come obiettivo di fondo lo sviluppo globale della personalità dell'allievo in tutte le sue potenzialità, è possibile rilevare che i linguaggi non verbali svolgono un ruolo essenziale nell'espressione dell'emotività e dell'affettività: essi concorrono dunque al raggiungimento di un equilibrio emotivo che costituisce una condizione importante sia per le relazioni sociali, sia per i processi di apprendimento.

Particolare attenzione, in questa prospettiva, è stata dedicata alla dimensione psicomotoria: si è voluto ricordare che lo sviluppo delle capacità motorie, la conoscenza e la confidenza con il proprio corpo, la pratica gestuale, della manipolazione e dell'azione corporea, costituiscono processi rilevanti anche nello sviluppo delle strutture dell'intelligenza.

Essi non sono dunque «marginali» rispetto alla restante attività didattica, nè possono ridursi a intervalli distensivi. Importante, al contrario, è l'estendere questa consapevolezza alla totalità della pratica scolastica.

I linguaggi non verbali, dunque, dovrebbero garantire il collegamento di tutte le attività scolastiche, istituendo un legame capace di conferire unità ai programmi attraverso l'unità e la continuità delle persone implicate (docenti e allievi).

Da tale esigenza metodologica discendono le seguenti raccomandazioni:

— evitare di ridurre i linguaggi non verbali alle attività consuete di drammatizzazione, mimica, lavoro manuale, ecc. Essi postulano, in primo luogo, lo sviluppo psicomotorio che serve da supporto a tutte le attività scolastiche;

— la corporeità è una dimensione presente in ogni momento dell'attività scolastica, e di conseguenza tutte le discipline possono favorire lo sviluppo di una maggiore coscienza e conoscenza di sé;

— la comunicazione non si restringe al solo scambio verbale avente per oggetto argomenti scolastici; essa ha luogo sempre, nel passaggio affettivo-emotivo che accompagna le attività del soggetto;

— in questo scambio comunicativo non verbale il docente è anch'esso implicato: non è solo una «voce che spiega», ma anche una persona che stabilisce relazioni affettive.

A partire dalle precedenti considerazioni metodologiche, il gruppo ha indicato i seguenti obiettivi generali che dovranno indirizzare il lavoro di elaborazione del curriculum per questa specifica area disciplinare:



Gruppi di lavoro 1979/81

Gruppo ristretto

Fernando Bordoni
Claudio Cavadini (pres.)
Erina Fazioli
Franco Pagnamenta
Dario Salzi

Gruppo di base

Franca Biasca-Bernasocchi
Franca Dotti
Alessandro Capoferri
Olga De Bernardi
Antonio Lava
Guido Leonardi
Jean Claude Pelli
Elena Peverelli
Wanda Rossini
Loredana Schlegel
Marilena Egg
Benedetto Vannini (pres.)
Sergio Vaucher de la Croix
Franco Zambelloni

Collaboratori disponibili

Pietro Grazi
Nelly Heuss
Dieter Schurch

Obiettivi generali

1. L'allievo svilupperà la consapevolezza della propria identità, riflettendo sulla sua immagine personale e prendendo coscienza delle componenti di essa, fisiche, psichiche e affettive e delle loro interrelazioni.
2. Lo sviluppo dello schema corporeo dovrà concretizzarsi in un positivo coordinamento motorio e nell'equilibrio delle relazioni con gli altri.
3. L'allievo svilupperà la capacità di comunicare e di esprimersi in codici non verbali.
4. L'allievo svilupperà la capacità di osservazione e di produzione delle immagini, facendone oggetto di interesse estetico, intellettuale e di abilità manuali.

Ciascuno di questi obiettivi dovrà tradursi successivamente in una serie di obiettivi intermedi, perseguibili mediante attività scolastiche in parte specifiche dei linguaggi non verbali e in parte connesse ad altre discipline. A titolo d'esempio, riproduciamo le seguenti indicazioni come traccia di un possibile percorso curricolare;

l'obiettivo n. 2 (sviluppo dello schema corporeo) implica lo sviluppo di numerose componenti; se assumiamo, tra le tante, il senso del ritmo, possiamo ottenere il seguente schema curricolare:

Obiettivo
Sviluppo del senso del ritmo

Attività specifica dei linguaggi non verbali
Ritmi binari (bilanciamento), ternari (rotazione), quaternari (narrazione).

Altre attività scolastiche
Sillabazione.
Ritmo della fonazione.

Esecuzione di alcuni movimenti di danza per penetrare e interpretare alcuni semplici messaggi musicali.

Riconoscimento del ritmo di una poesia; lettura espressiva di un brano di prosa con il riconoscimento del ritmo imposto dalle strutture significanti.

Bibliografia essenziale

PAUL FRAISSE, *Psicologia del ritmo*, Ed. Armando
A scuola con il corpo, autore: lavoro di gruppo, Ed. La Nuova Italia
REVESZ, *Psicologia della musica*, Ed. Giunti Barbera

L. VANDELDELDE-P. VANDER ELST, *Obiettivi educativi e modelli didattici*, Ed. Armando
RIBIÈRE-RAVERLAT, *L'éducation musicale en Hongrie*, Ed. A. Leduc, Paris 67
PIERRE VAYER, *Educazione psicomotoria*, Ed. Armando
LE SABLIER, *Psicomotricità*

Area disciplinare «Seconda lingua»

Obiettivi generali

Gruppo ristretto Da istituire

Gruppo di base
Milena Bignasca
Carmen Bignasca-Delmué
Gisella Bruni
Silvano Calanca
Gilbert Dalmas
Florence Gotti
Gisella Naeff
Bianca Orsi
Sandro Ugolini
Ugo Jametti (pres.)

Collaboratori disponibili Lauro Tognola

L'insegnamento della seconda lingua, in rapporto agli obiettivi della scuola elementare, tende:

1. a favorire l'arricchimento culturale creando un atteggiamento positivo verso l'apprendimento della lingua straniera.

L'enseignement doit tendre à élargir l'horizon de l'élève et à enrichir son univers. Puisque l'intérêt de l'élève est axé sur le monde concret, des documents de toute sorte, susceptibles de l'informer sur les pays étrangers et leurs habitants, satisfont sa curiosité. De tels documents ne porteront pas seulement sur la région respective de la Suisse, mais aussi sur les régions étrangères correspondantes.¹⁾

2. a promuovere la comprensione delle diverse culture espresse dalle diverse lingue; a favorire quindi l'inserimento della persona nel contesto dei rapporti fra i popoli.

L'élève fera l'expérience que les différences de langues et de nationalités n'empêchent pas les hommes d'établir entre eux des contacts, de se comprendre et de poursuivre des buts communs. Ceci est d'une importance toute particulière pour la Suisse multilingue¹⁾.

3. a sviluppare la capacità di capire messaggi, enunciati e testi semplici (orali e scritti); a far acquisire perciò gli strumenti linguistici che consentano di comunicare e di esprimersi con persone di altra lingua nelle situazioni della vita quotidiana.

L'apprentissage d'une deuxième langue permettra à l'élève de communiquer — dans leur propre langue — avec les habitants de la région linguistique respective. En premier lieu, l'élève acquerra la compétence communicative orale; celle-ci lui permettra d'établir des rapports avec des personnes qui parlent comme langue maternelle la langue qu'il apprend. Il doit comprendre ce qu'ils veulent dire et il doit pouvoir parler de sorte qu'ils comprennent ce qu'il veut dire¹⁾.

¹⁾ Bulletin d'Information 2b, Août 1974, de la Commission d'experts pour l'introduction et la coordination de l'enseignement des langues vivantes pendant la scolarité obligatoire, p. 32.

REDAZIONE:

Sergio Caratti
direttore responsabile
Maria Luisa Delcò
Mario Delucchi
Diego Erba
Franco Lepori
Mauro Martinoni
Giuseppe Mondada
Felice Pelloni
Enrico Simona
Antonio Spadafora

SEGRETERIA:

Wanda Murialdo, Dipartimento della pubblica educazione, Sezione pedagogica, 6501 Bellinzona, tel. 092 24 34 55

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. 2.—