



Roma - 1990

STUDI E DOCUMENTI

degli

Annali della Pubblica Istruzione

53

|

**IL NUOVO ORDINAMENTO
DELLA
SCUOLA ELEMENTARE**

STUDI E DOCUMENTI
DEGLI
ANNALI DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE
53

**IL NUOVO ORDINAMENTO
DELLA
SCUOLA ELEMENTARE**

CASA EDITRICE LE MONNIER

TUTTI I DIRITTI RISERVATI

SETTEMBRE 1990

17039.4 - **STABILIMENTI TIPOLITOGRAFICI «E. ARIANI» e «L'ARTE DELLA STAMPA»**
della S.p.A. Armando Paoletti - **FIRENZE**

INDICE

Presentazione del ministro della Pubblica Istruzione	Pag. VII
PROGRAMMI E ORDINAMENTI NELLA NUOVA SCUOLA ELEMENTARE, (Mauro Laeng)	1
LA PROFESSIONALITÀ DEI DOCENTI: NUOVI DOVERI E NUOVE COMPE- TENZE (Ferdinando Montuschi)	7
1. L'autonomia culturale, 9. - 2. La disponibilità al cambiamen- to, 10. - 3. Ricostruire l'identità professionale, 11. - 4. Affron- tare la critica, 11. - 5. Vivere il gruppo, 12. 6. Scoprire la diversità e la pluralità, 13. 7. Verso la definizione di un profi- lo: le dimensioni centrali, 14. - 8. Una specializzazione atipica, 15. - 9. Dalla responsabilità alla corresponsabilità educativa, 17. 10. Indicazioni conclusive, 21. - Bibliografia, 24.	
LADIDATTICA NEI NUOVI ORDINAMENTI PER LA SCUOLA ELEMENTA- RE (Benedetto Vertecchi)	25
LA CONTINUITÀ EDUCATIVA DELLA SCUOLA DI BASE, (Clotilde Ponte- corvo)	34
1. Perché la continuità, 34. 2. Come intendere la continuità, 36. - 3. Il mutamento di ruolo della Scuola elementare, 38. - 4. Scuola di base e alfabetizzazione, 39. - 5. Raccordare la Scuola elementare alla media: come?, 41. - 6. Aspetti organizzativi del- la continuità: alunni e insegnanti, 44. - Bibliografia, 47.	
L'ORGANIZZAZIONE DIDATTICA NELLA NUOVA SCUOLA ELEMENTARE, (Livia Bellomo, Vittorio Vincenzi e Alberto Alberti)	48
Introduzione, 48. - 1. I soggetti, 50. - 2. Gli aspetti didattico- organizzativi, 67. - 3. Il gruppo docente, 82.	

DUE FILOSOFIE IN GIOCO, (Roberto Maragliano) . . .	90
1. Cosa vuol dire primario?, 90. · 2. Le vie del compromesso, 95. · 3. Le questioni aperte, 100. · Bibliografia, 102.	
IL TEMPO-SCUOLA NEL NUOVO ORDINAMENTO DELLA SCUOLA ELEMENTARE , (Giovacchino Petracchi) . .	103
1. Una chiave di lettura del testo normativo, 103. · 2. Orario delle attività didattiche, 109. · 3. Organizzazione dell'orario settimanale, 111. · 4. Modalità di svolgimento dell'orario delle attività didattiche, 114. · 5. Progetti formativi di tempo lungo, 115. 6. Orario di insegnamento, 118.	
LA LINGUA STRANIERA NELLA SCUOLA ELEMENTARE: CRITERI ORGANIZZATIVI DI UN «MINI-PROGRAMMA» LINGUISTICO . .	122
Premessa, 122. · 1. Giustificazione del programma, 124. · 2. Necessità di pianificazione, 126. Appendice: Dieci tesi sull'insegnamento precoce delle lingue straniere (Prolegomeni a qualsiasi sperimentazione), 138.	
GLI ALUNNI IN DIFFICOLTÀ: SITUAZIONI DI HANDICAP E SITUAZIONI DI SVANTAGGIO NELLA SCUOLA ELEMENTARE, (Matilde Parente)	141
1. L'handicap come misura dell'integrazione, 142. · 2. L'obiettivo della riduzione dello svantaggio, 153.	

APPENDICE

NUOVI PROGRAMMI DIDATTICI PER LA SCUOLA PRIMARIA · D.P.R. n. 104 del 12 febbraio 1985	163
NUOVI PROGRAMMI DIDATTICI PER LA SCUOLA PRIMARIA. ATTUAZIONE SPERIMENTALE DI NUOVI MODULI ORGANIZZATIVI · Circolare n. 288 del 22 settembre 1987	236
NUOVI PROGRAMMI DIDATTICI PER LA SCUOLA PRIMARIA. ATTUAZIONE SPERIMENTALE DI NUOVI MODULI ORGANIZZATIVI PER L'ANNO SCOLASTICO 1988-89. · Circolare n. 143 del 24 maggio 1988	238
INDAGINE CONOSCITIVA SUL FUNZIONAMENTO DEI MODULI PREVISTI DALLA CIRCOLARE N. 143 DEL 24 MAGGIO 1988 · Circolare n. 17, dell'11 gennaio 1989	246

INDAGINE CONOSCITIVA SUI MODULI SPERIMENTALI. RELAZIONE FINALE	256
1. Relazione finale, 256. - 2. Rappresentazione dei dati, 266.	
ATTUAZIONE SPERIMENTALE DI NUOVI MODULI ORGANIZZATIVI PER L'ANNO SCOLASTICO 1989-90 - Circolare n. 196, del 5 giugno 1989	273
RIFORMA DELL'ORDINAMENTO DELLA SCUOLA ELEMENTARE - Legge n. 148, del 5 giugno 1990	276

Il presente fascicolo è dedicato al nuovo ordinamento della scuola elementare introdotto dalla recente legge n. 148 del 5 giugno 1990.

Con esso si vuole dare un contributo fattivo per l'approfondimento delle tematiche inerenti l'applicazione della legge.

Con l'auspicio di aver svolto un'opera utile per i docenti e i dirigenti scolastici impegnati nella realizzazione degli obiettivi didattici ed educativi della nuova scuola elementare, rivolgiamo un particolare ringraziamento, oltre a coloro i quali hanno offerto il contributo intellettuale, anche alla d.ssa Maria Luisa Preden, vice-direttore generale della istruzione elementare, che ha curato l'organizzazione del fascicolo.

L'approvazione della legge n. 148 del 5 giugno 1990, concernente la «Riforma dell'ordinamento della Scuola elementare», costituisce un evento di rilievo che si riflette sull'intero sistema scolastico e si pone come il compimento di un processo di innovazione che nell'ultimo decennio ha coinvolto responsabili politici, uomini di cultura e di scuola e la medesima opinione pubblica. Ciò fa subito certi che non si tratta di un intervento legislativo diretto a provocare parziali aggiustamenti nell'ordinamento della Scuola elementare: siamo di fronte a un documento che ridisegna configurazione ordinativa e linee di funzionamento di quel segmento della scuola obbligatoria.

Non si può qui dedicare spazio a una ricognizione analitica delle ragioni di tale atto di radicale innovazione. Basti ricordare che anche la Scuola elementare non può mancare di finalizzare la sua opera alla congrua risposta educativa a due esigenze essenziali. Si pone anzitutto il dovere di offrire al cittadino la possibilità di esercitare a pieno il diritto all'educazione, promuovendo le capacità e le abilità che gli consentano di coinvolgersi responsabilmente ed efficacemente nella vita della comunità. Questo obiettivo educativo non è perseguibile in una scuola che pretenda di rimanere ancorata a modelli culturali oggi largamente superati. L'altra esigenza concerne l'improcrastinabile impegno di rafforzamento del costume democratico. Anche la vita di relazione si è fatta accentuatamente più complessa negli ultimi decenni e ai cittadini si pongono doveri partecipativi richiedenti livelli sempre più qualificati e consapevoli di presenza sociale.

Con la legge n. 148/1990 si è inteso portare contributi — c'è da ritenere positivi — per concorrere alla soluzione dei problemi prospettati. Vi emergono innovazioni di diversa natura:

quelle individuabili a livello di impostazione, quale ad esempio la specificazione delle finalità educative; quelle di carattere organizzativo, fra le quali emerge la configurazione dei «moduli»; quelle di natura funzionale; ecc. Rilevante significato culturale, soprattutto nella prospettiva comunitaria europea, assume l'introduzione dell'insegnamento obbligatorio della lingua straniera. Si deve ricordare anche la norma che prevede l'attuazione del «Piano straordinario pluriennale di aggiornamento»; norma che riconduce, oltre che ai problemi di professionalizzazione, a motivi politico-sociali. Non è congruo impegnarsi a strutturare una scuola «democratica» badando solo a determinare un ordinamento: tutti i docenti chiamati ad operare in tale scuola devono conseguire qualificati livelli di preparazione culturale e professionale. Si perviene alla realizzazione di questa generalizzata condizione ove le iniziative di aggiornamento non si esauriscano nell'ambito di gruppi ristretti di insegnanti, bensì si rivolgano alla totalità dei docenti.

Acuto interesse ha risvegliato l'introduzione dei cosiddetti «moduli organizzati»: è un genere di organizzazione che implica la «pluralità dei docenti». Perché più docenti anziché il «maestro unico»? Anche in campo politico si sono verificate divergenze su questo problema; poi il Parlamento ha optato, a maggioranza, per la «pluralità». Ragioni giustificative di tale decisione sono ricavabili sia dalla consistente rivalutazione del curriculum della Scuola elementare, operata col nuovo documento dei Programmi didattici, sia dalla rilevazione che i processi culturali sono fortemente dinamizzati e che le conoscenze subiscono sostanziali e ravvicinate ristrutturazioni.

Le pagine di questo volume intendono offrire criteri di interpretazione della nutrita normativa della legge n. 148, nell'auspicio che sul complesso delle disposizioni innovative si accentrino attenzione e intelligente interesse, oltre che di docenti e dirigenti scolastici — ai quali, in larga misura, è affidato il buon esito dell'intervento legislativo —, anche delle famiglie e delle istituzioni operanti sul territorio, in una comune e rinnovata consapevolezza del problema scuola.

Roma, luglio 1990

SERGIO MATTARELLA

PROGRAMMI E ORDINAMENTI NELLA NUOVA SCUOLA ELEMENTARE

Mauro Laeng

La messa in pari degli ordinamenti e dei programmi della Scuola elementare era attesa dal 1981: vale a dire da quando la commissione ristretta dei «venti», convocata dal ministro Bodrato per dare il «via» all'operazione programmi, aveva chiesto subito in via preliminare al ministro che si procedesse contestualmente sui due piani. Il ministro aveva allora promesso di fare del suo meglio, ma le cose andarono diversamente; e non poterono assumere diversa andatura col ministro Falcucci e poi col ministro Galloni. Gli ostacoli frapposti non si contarono, a livello di forze politiche e sindacali, di Consiglio nazionale della pubblica istruzione, di commissioni parlamentari, di pubblica opinione.

E quindi un momento importante quello che segna finalmente col ministro Mattarella il conseguimento del sospirato traguardo. Il ministro ha motivo di esserne dal suo canto orgoglioso; quanto ai mille oppositori occulti e palesi che avevano contrastato la legge spesso per ragioni diametralmente opposte, è ovvio che mantengano le loro riserve. Ma intanto la legge è fatta, e la Scuola elementare può intraprendere il suo cammino per la realizzazione dei nuovi programmi in maniera meno incerta e malsicura.

Diremo fra poco delle soddisfazioni e delle insoddisfazioni. Ma prima di tutto si deve rammentare una premessa procedurale. Quando fu convocata la commissione ristretta dei «venti» e poi quella allargata dei «sessanta» non furono pochi

I profeti di sventura, che pronosticarono vita breve a entrambe. E una delle ragioni più forti era appunto quella che pareva avventuroso disegnare i nuovi programmi per una scuola che ancora «non c'era»; parecchi sostenevano che bisognava «anzitutto» provvedere agli ordinamenti, e solo dopo ai programmi: prima il contenitore, poi i contenuti.

C'era tuttavia una esperienza legislativa infelice che ammoniva a non seguire questa strada: l'esempio della tentata e mai riuscita riforma della Scuola secondaria superiore, avviata nel 1970 e rimasta sempre al punto di partenza. Allora, si era voluto affrontare il nodo delle strutture prima di quello dei programmi: col risultato di avvolgersi in inestricabili grovigli di difficoltà. Per le elementari si poteva e si doveva seguire altra via: prendendo come punto di partenza la normativa che aveva già consentito dal **1935 al 1945**, al 1955, il varo di programmi per semplice decreto, l'ostacolo dello «stallo» dovuto alle irrisolte diatribe parlamentari poteva essere aggirato. E così è stato.

Ma c'era un'altra ragione forse meno politica e più «pedagogica» per procedere in questo modo. Le esigenze della scuola sono in prima linea educative, e se devono piegarsi nell'ambito dell'ordinamento statale ai vincoli di tipo amministrativo e giuridico, possono a loro volta reagire su questi sollecitazioni l'adeguazione. Secondo una dottrina largamente seguita, il sociale precede il giuridico e lo fonda. Ovvero, detta la cosa in maniera evangelica, «il sabato è per l'uomo, e non l'uomo per il sabato». Anche senza giungere a queste proposizioni, era certo che disegnare un progetto di scuola, prima di formare attorno a tale progetto l'abito che avrebbe dovuto vestirlo, costituiva la scelta di fondo per un processo più naturale, e per questo basato sulla fiducia nella forza delle cose.

Le cose sono andate per il loro verso, nel senso che il processo si è svolto più o meno come avevano ritenuto i più fiduciosi. Non sono mancati però momenti di incertezza, di dubbio e di sconforto, quando sembrava che la «volontà politica» vacillasse, e rinnegasse o almeno rinviasse le promesse più volte ribadite. Non occorre dire che questi momenti sono stati di volta in volta strumentalizzati dai nemici della riforma.

ma, inclini a soluzioni «minimaliste» e avversari degli stessi programmi ritenuti troppo avanzati. Ma sono stati strumentalizzati anche dai troppo accesi amici della riforma in senso «massimalista». Mentre svolgevo per conto del sen. Fassino il compito di coordinatore dei lavori, più volte proprio questi ultimi minacciarono di sospendere tutto fino a che il ministro (o meglio il Parlamento) non avesse dato il «via» anche agli ordinamenti. La pazienza necessaria fu dura, ma è stata alla fine premiata.

Premiata? A questo punto conviene dire qualcosa delle soddisfazioni e insoddisfazioni. Soddisfatto il ministro, soddisfatti in buona misura i sottosegretari e moltissimi deputati e senatori; soddisfatto, se può avere qualche valore la dichiarazione, anche il sottoscritto. Non tutto ciò che avrei desiderato è stato attuato, ma la politica è l'«arte del possibile», e questa era la legge possibile con l'attuale Parlamento.

Sarebbe cecità non vedere i difetti e le difficoltà; ma anzitutto vanno valutati gli aspetti positivi. È stato finalmente accettato il principio dell'orario attestato sulle 30 ore settimanali «a regime» (inclusa la lingua straniera). E meno di quanto si era chiesto nella commissione dei «venti» col «documento di medio termine», ma sempre di più di quanto gli oppositori della riforma erano disposti a concedere. Il blocco delle situazioni di «tempo pieno» può contrariarci, ma è già qualcosa averne salvata l'esistenza. La cosa di gran lunga più importante era ottenere il prolungamento generalizzato del tempo scuola, e questo è aumentato ovunque del 25%, passando da 24 a 30 ore in linea di principio.

E passato di conseguenza anche il principio della pluralità degli insegnanti, correlato all'orario, e consolidato sulla base del «modulo tre per due» risultato dalla sperimentazione come il più praticabile. Questa era una conseguenza pedagogica di grande rilievo, e contro di essa si era scatenata una vera «bagarre» con accuse destituite di ogni fondamento, come quella che si volessero privare i bambini di una «figura di riferimento» nel primo ciclo. Molti parlamentari disinformati, sostenuti da giornalisti disinformatori, hanno confuso le esigenze che sono fondamentali da zero a tre anni, e ancora di

qualche importanza limitata da tre a sei, con la situazione dei bambini scolarizzati a sei. L'esperienza ormai quasi secolare delle scuole montessoriane e di altre avanzate sembrava non avesse insegnato nulla a queste persone, che si sono battute con zelo degno di miglior causa. Alla fine, non hanno ottenuto ciò che volevano, ma sono riuscite a imporre una soluzione di compromesso introducendo nel primo ciclo il maestro «prevalente», una soluzione che indebolendo il principio della piena contitolarità rappresenta forse il punto più fragile degli ordinamenti e che provocherà difficoltà organizzative e psicologiche.

La pluralità degli insegnanti è comunque affermata, e consolidata le esperienze già condotte. Essa spinge inoltre l'attività legislativa a farsi carico urgente della formazione universitaria dei maestri, attesa fin dalla legge del 1973 che introduceva i decreti delegati. I maestri potranno infatti nel loro secondo biennio di studi universitari scegliere discipline che approfondiscano un settore preferenziale. Sarà così funzionante la complementarità dei docenti entro il modulo. Rimane inoltre decisamente respinta la insinuazione che gli ordinamenti siano stati pensati solo in funzione «sindacale» per mantenere il posto di lavoro ai maestri minacciati dal calo demografico degli iscritti. Questa tesi obliqua era stata sostenuta da qualche deputato isolato, ma aveva avuto degli ascoltatori fra gente ostile per prevenzione alla riforma. La pluralità degli insegnanti era stata pensata otto anni prima dalla commissione ministeriale, al di fuori di qualsiasi nesso con problemi simili. Il voto delle Camere ha fatto giustizia delle illazioni infondate.

E passato infine, come accennavamo, il principio dell'insegnamento della seconda lingua, benché subordinato ad una preparazione ancora poco definita. Questo è uno dei banchi di prova della riforma, perché ne include quasi tutti gli elementi qualificanti: novità del curriculum, articolazione delle competenze, formazione degli insegnanti. Fino ad ora i risultati delle prime rilevazioni (non esami!) compiute dal ministero non sono molto incoraggianti. Pochi sono gli insegnanti che hanno già studiato a livello postsecondario una lingua straniera (meno di uno su sette); di essi peraltro solo un terzo circa

offre qualche garanzia di effettiva competenza; si aggiunga che oltre la metà di questi è disponibile ad insegnare il francese, mentre ogni sondaggio presso le famiglie dà la netta preferenza all'inglese. Bisognerà affrontare seriamente il problema, facendo tesoro di quanto il progetto ILLSE ed altri seguenti hanno evidenziato. Occorre che gli insegnanti imparino bene non solo una seconda lingua, ma il modo di insegnarla ai bambini. Forse non tutto sarà perfetto all'inizio, ma bisogna pure cominciare.

Altri aspetti minori possono essere variamente commentati: come le due ore settimanali che risultano dalla differenza 24-2 e che devono essere destinate a coordinare l'attività didattica; come la distribuzione nelle classi dei portatori di handicap e la presenza dell'insegnante di sostegno; come la possibilità di settimana corta, apprezzabile se lascia un più consistente tempo libero «familiare», che però richiede orari giornalieri lunghi (da sconsigliare) o rientri pomeridiani (preferibili ma da organizzare con attenzione); come le ore di religione, tuttora sotto l'alternanza di pronunce giurisdizionali contraddittorie, ma di fatto chieste dalla stragrande maggioranza: esse costituiscono problema dove ci sono minoranze dissenzienti, fra i genitori o fra gli stessi insegnanti. La scuola ha sempre dovuto inoltre affrontare problemi particolari da luogo a luogo: e non occorre rammentare che in certe zone del Paese ci sono ancora problemi aperti di tipo materiale, come la disponibilità di aule regolari, di servizi e di attrezzature sufficienti.

In conclusione, gli ordinamenti stabilizzano le situazioni che già erano innovative, e garantiscono il quadro normativo alla attuazione operativa dei programmi. Di più: determinano situazioni a dir poco «rivoluzionarie» come la pluralità dei docenti, la esigenza della loro formazione universitaria (che renderà obsolete anche le forme attuali, fortemente discusse e discutibili, di aggiornamento polivalente e poliennale), la introduzione della lingua straniera.

Non è esagerato dire che dai tempi del Gentile non si era visto un rinnovamento più profondo. Se si pensa che molte strutture erano ferme al 1923, altre al 1928, non si può che

constatare che oltre sessant'anni dopo era ora di voltare pagina. L'Europa ci aspetta: e l'Italia, che occupa ormai uno dei primi posti fra i paesi economicamente e tecnologicamente sviluppati del mondo, deve guadagnarsi anche il posto corrispondente sul piano della cultura, sviluppando la sua scuola dell'obbligo, elevandone i termini, e profondamente impegnandosi a una revisione della Scuola secondaria, postsecondaria e universitaria. Tutto sta nel cominciare bene dal basso.

LA PROFESSIONALITÀ DEI DOCENTI: NUOVI DOVERI E NUOVE COMPETENZE

Ferdinando Montuschi

Il profilo della nuova professionalità dei docenti, oggi, è più oggetto di ricerca che di certezze: e questo non solo perché la professione è in continua, rapida evoluzione, ma soprattutto perché essa richiede di essere *costruita e completata*, anche con il contributo di coloro che la esercitano, oltre che da norme specifiche e coerenti.

Nella ricerca e nella costruzione di un profilo - che non può che essere del tutto provvisorio - vi sono comunque alcuni sicuri punti di riferimento che possono essere tenuti presenti: sono i *riferimenti alla normativa, i risultati della più recente ricerca pedagogico-scolastica, la introduzione dei nuovi programmi della Scuola elementare* con tutte le loro «novità» implicite ed esplicite.

Si tratta allora di cogliere, nella professione che cambia, quelle *richieste* e quelle *competenze* che, se da un lato la caratterizzano in maniera inequivocabile, dall'altro non possono venire minimamente trascurate.

La identità di cui andiamo alla ricerca, infatti, non è compiutamente indicata nella normativa scolastica, ma può essere ricostruita analizzando sia l'evoluzione delle norme, sia le positive risposte che in questi anni sono state date dagli insegnanti alle questioni scolastiche di maggior rilievo.

I cambiamenti normativi più massicci e vistosi hanno inizio con la legge di delega n. 477 del **1973** ed i successivi decreti delegati del 1974 in cui viene introdotto il concetto

di «corresponsabilità educativa» ad integrazione del concetto di responsabilità individuale.

Questa nuova forma di responsabilità, condivisa fra i membri di una comunità scolastica, rivoluziona non solo i rapporti interpersonali ed operativi, ma cambia la struttura dell'insegnamento e della proposta pedagogico-didattica della scuola.

La pluralità degli insegnanti in sostituzione del maestro «unico», che oggi viene presentata come la grande novità, coglie di sorpresa solo quanti non si erano accorti che le premesse di questa innovazione erano già largamente contenute in quelle norme che già prescrivevano momenti di collegialità nella programmazione, nella verifica, nella gestione dei problemi educativi e didattici della scuola.

Accanto a questa prospettiva relazionale che colloca il docente al centro di una pluralità di relazioni interpersonali e sociali, abbiamo assistito, negli ultimi due decenni, ad una serie ininterrotta di richieste di nuove competenze tecniche e professionali rivolte ai docenti: una competenza relativa alla programmazione dei processi educativi, una conoscenza di questioni docimologiche per effettuare una valutazione sia qualitativa che quantitativa dei processi di apprendimento, una competenza pedagogica sempre più specialistica per collaborare in maniera determinante all'inserimento dei soggetti portatori di handicap nelle classi comuni; si è chiesto all'insegnante una competenza pedagogica ed una sensibilità educativa aggiuntiva per avventurarsi in nuovi campi educativi: dalla psicomotricità all'educazione musicale, dall'educazione sessuale all'educazione ecologica, dalla nuova linguistica all'insegnamento delle lingue straniere.. .

La professione docente, nella Scuola elementare, è di fatto cambiata e cambiati risultano, pertanto, anche i «doveri» e le competenze professionali.

Si tratta di «impegni» non esplicitati in un regolamento dettagliato ma che, di fatto, rappresentano la condizione per poter esercitare la professione in modo efficace e coerente con le richieste: vale pertanto la pena identificarli.

I nuovi doveri, che si possono individuare attraverso la normativa ed il cambiamento recente dell'attività dei docen-

ti, si presentano più come competenze da costruire che non come norme da rispettare: sembrano cioè fuori dalla logica tradizionale dei doveri, incentrata su ciò che si può fare e su ciò che non si può fare, per presentarsi come impegni da costruire, da inventare, da definire e da realizzare nel momento stesso in cui vengono riconosciuti come importanti e fondanti la stessa professione.

Sulla linea di queste considerazioni è allora possibile iniziare la ricerca di un nuovo profilo professionale cominciando dalla individuazione e dall'analisi dei nuovi doveri-competenze richiesti nella scuola di oggi.

1. L' AUTONOMIA CULTURALE .

L'introduzione dei nuovi programmi sembra innanzi tutto richiedere ed esigere dall'insegnante una nuova competenza culturale: non solo maggiori conoscenze intorno alle discipline che sono oggetto di insegnamento, ma anche e soprattutto una nuova **autonomia culturale** che gli consenta di elaborare cultura e di utilizzare in maniera originale i contenuti del sapere. Il diritto-dovere all'aggiornamento e alla sperimentazione nella scuola sono indicazioni precise al riguardo che meriterebbero uno specifico approfondimento.

L'autonomia culturale è la premessa necessaria affinché l'insegnamento non si riduca ad una ripetuta trasmissione di informazioni ma diventi una rinnovata costruzione del sapere: una crescita che avviene all'interno della scuola stessa e che garantisce all'apprendimento non solo freschezza e novità ma soprattutto motivazione e significato.

Quando parliamo di autonomia culturale possiamo a buon diritto sostenere che si tratta di un dovere: ma con altrettanti argomenti possiamo affermare che si tratta anche di un «diritto» per l'insegnante raggiungere questo livello che gli consente di uscire da un ruolo di pura esecutività. Si apre qui tutto il capitolo della formazione degli insegnanti che meriterebbe una trattazione del tutto particolare.

2. LA DISPONIBILITÀ AL CAMBIAMENTO.

Una condizione fondamentale per esercitare la professione docente nella realtà contemporanea è la disponibilità al cambiamento. Non si tratta di una accettazione acritica per ogni novità. L'entusiasmo puramente emotivo per tutto ciò che è nuovo può portare a fanatismi pericolosissimi, a forme di «dipendenza» irrazionali. Si può giungere perfino a dar vita ad un bisogno «artificiale» di novità svalutando il valore ed il significato di tutto ciò che non presenta il luccicare del nuovo. È così che la corsa esclusiva verso ciò che ancora non esiste rende spesso impossibile la percezione del significato di quella realtà e di quel presente che già esistono.

Il comportamento opposto a questa forma di fanatismo è la resistenza ad ogni novità. Si tratta di un atteggiamento più frequente, anche perché più comodo, meno rischioso e dispendioso. Molti sono i modi di difendersi dai cambiamenti: dalle forme di svalutazione («Ma queste cose le abbiamo sempre fatte...»), fino alla esagerazione delle difficoltà («è troppo difficile... è utopia fare tutto questo»); dal bisogno di sicurezza statica («era tanto bello fare scuola come prima...»), fino alla svalutazione delle capacità proprie e della categoria («non saprò mai fare quello che ci chiedono; prima dovremmo prepararci... »).

Disporsi al cambiamento significa avere il coraggio di mettersi in discussione, di esporsi; significa rinunciare a sentire il passato come l'unica sicurezza cui è possibile aggrapparsi. Disporsi al cambiamento significa cogliere nel presente le radici del futuro, osservarle con curiosità ed alimentarle con interesse.

La novità turba quando coglie di sorpresa: è per questo che ha bisogno di essere attesa, considerata come il risultato normale dello scorrere della vita personale e professionale. Per essere accolta, ha bisogno di trovare una corrispondenza interiore nella persona e di essere interpretata come l'incontro inevitabile del passato con il presente, il prodotto naturale di quanto di positivo e di negativo è già stato consumato.

3. RICOSTRUIRE L'IDENTITÀ PROFESSIONALE.

Accettare il cambiamento, come nel caso della introduzione della pluralità degli insegnanti in sostituzione del docente unico, può significare anche «ricostruire» la propria identità professionale. Il maestro vede all'improvviso la propria immagine professionale dividersi, frantumarsi: la crisi di identità è inevitabile e non può essere superata in termini puramente organizzativi di distribuzione di ore, di compiti, di interventi.

Pensare la propria professione divisa e vissuta in relazione impegna l'insegnante, ciascun insegnante, a ricostruire dalle fondamenta le proprie identità. La unità «in relazione» è infatti molto diversa dalla unità raggiunta attraverso la unicità della propria persona e del proprio ruolo. Si tratta allora di scoprire il senso della propria professionalità e di superare la sensazione di «divisione», guadagnando la consapevolezza della «condivisione». Si tratta di un cammino possibile, ma anche lungo ed emotivamente costoso che può essere facilitato dalla disponibilità al cambiamento: un «dovere» atipico che si configura come una trama effettiva e razionale che passa per l'intera personalità e che caratterizza capacità, rapporti, atteggiamenti verso di sé e verso gli altri.

4. AFFRONTARE LA CRITICA.

Uno dei problemi enfatizzati dalla introduzione della pluralità degli insegnanti riguarda la preoccupazione per la critica. Lavorare insieme significa mostrare le proprie capacità, i propri limiti e, quindi, esporsi al confronto, al giudizio, alla critica.

La critica più pesante è quella che «immaginiamo» di sentire sul nostro conto da parte dei colleghi, dei superiori, dei genitori degli alunni. Non è tanto, o solo, quello che loro dicono a preoccupare, quanto piuttosto quello che noi «periamo» che essi dicano di noi. In questo senso la fantasia della critica è più pesante della critica stessa.

Questa fantasia è tanto più dolorosa quanto più noi siamo critici con noi stessi. La critica degli altri, vera o presunta, diventa infatti intollerabile quando noi la temiamo in virtù della nostra insicurezza, della nostra disistima. Quando noi criticiamo noi stessi, ogni sguardo ci sembra severo, ogni parola assume un significato minaccioso e la vita di relazione diventa insopportabile. Possiamo dire più semplicemente che quando combattiamo noi stessi ed abbiamo dentro di noi la guerra, sul piano dei rapporti sociali il conflitto è inevitabile ed insanabile.

La capacità di affrontare la critica «esterna» è dunque legata alla capacità di stabilire con se stessi un rapporto positivo ed accettante risolvendo positivamente la critica «interna». Si tratta di premesse fondamentali, «doverose» per costruire la propria identità, ed anche di prerequisiti essenziali per avventurarsi nelle relazioni interpersonali e sociali all'interno della scuola.

5. VIVERE IL GRUPPO.

Il passo successivo potrà essere dato dalla capacità di vivere positivamente in gruppo. La vita di gruppo è un'esperienza che può essere «appresa» e le competenze comportamentali precedentemente ricordate possono costituire un'utile premessa al riguardo. Il tema meriterebbe un'analisi approfondita e, soprattutto, un apprendimento «in situazione». Nel breve spazio disponibile mi limito a segnalare tre tappe evolutive della esperienza di gruppo che possono costituire un punto di riferimento nel vivere questa fondamentale esperienza professionale.

La prima fase è il momento più critico perché vede l'individuo, nella sua solitudine, di fronte al gruppo. E la fase denominata, appunto, della «dinamica individuo-gruppo» dove ogni persona ha di fronte «gli altri» considerati come individui anonimi, senza volto e senza nome, che nel loro insieme costituiscono una realtà monolitica: il gruppo.

In questa prima fase il gruppo è sentito come minaccioso,

potente, inattaccabile. La lotta per la sopravvivenza è molto dura e la domanda permanente che ogni membro del gruppo rivolge a se stesso è: «Che cosa ci guadagno da questa esperienza?». La risposta determina la presenza attiva o la partecipazione passiva, la permanenza o l'abbandono.

La seconda fase riguarda i «rapporti interpersonali» ed è caratterizzata dalla «scoperta» di alcuni membri del gruppo. Si tratta di «catene» di relazioni, di sottogruppi disposti a vivere ed a produrre facendo sentire la loro presenza nell'intero gruppo. Tali gruppi possono diventare utili alla comunità, oppure specializzarsi nella contestazione permanente.

Il gruppo può allora regredire fino a diventare il luogo permanente dei conflitti, oppure può evolvere verso la fase successiva: quella dei «rapporti sociali». E questa la fase della maturazione piena delle relazioni ed ogni individuo sente di *appartenere* al gruppo e di essere *espresso* dal gruppo. Prevale il senso del «noi», prevale l'accettazione delle diversità e si crea una intimità sociale fatta di comunione fra i membri del gruppo. Si tratta di un'esperienza particolare, non sempre facile da realizzare, ma possibile anche in ambiente scolastico.

6. SCOPRIRE LA DIVERSITÀ E LA PLURALITÀ,

Un requisito professionale che può diventare «doveroso» riguarda il rapporto con la «diversità» che caratterizza i colleghi di lavoro. La diversità di idee, di punti di vista, di metodi di intervento, di sensibilità educativa... non è occasionale e nemmeno può essere considerata un incidente di percorso. La diversità è una norma ed il pluralismo dei punti di vista è conseguente ai criteri adottati per il reclutamento dei docenti.

La diversità è generalmente percepita come una minaccia, un'aggressione alle proprie idee: da qui la fuga o l'attacco, il silenzio o la messa al bando dell'«avversario».

La tentazione di «vedere chi vince» o chi possiede la verità è sempre molto forte ed urta con un sano principio pluralista. Lo stesso sistema democratico risulta riduttivo quando viene applicato alla vita di una comunità, di una famiglia.

Non si tratta di collocare operatori - che hanno uguale titolo per incidere sulla educazione dei ragazzi - nel gruppo di maggioranza o di minoranza, nel gruppo di chi ha avuto ragione o in quello di chi ha avuto torto.

Nella scuola, dove tutti i docenti hanno lo stesso diritto ad educare, indipendentemente dalle idee e dalle convinzioni che professano, le diversità hanno bisogno di essere «valorizzate e integrate». Si tratta di un lavoro lungo e difficile e, insieme, entusiasmante che le due strade maestre della vita professionale - il «fare» insieme e lo «stare» insieme - possono consentire di realizzare e di portare a compimento.

7. VERSO LA DEFINIZIONE DI UN PROFILO : LE DIMENSIONI CENTRALI.

Il rapido excursus sulle nuove competenze richieste al docente ci porta ad identificare due fondamentali dimensioni della sua professionalità: quella «culturale» e quella «relazionale». Analizzando queste dimensioni saremo in grado di avvicinarci maggiormente a quel nuovo «profilo» professionale di cui andiamo alla ricerca.

I nuovi programmi richiedono una diversa cultura all'insegnante: il rischio maggiore che si può correre, di fronte a questa legittima richiesta, è di interpretarla in senso puramente quantitativo, senza riferimenti ad una teoria, ad un «modello» di cultura funzionale, al compito. All'insegnante della Scuola elementare non basta «sapere di più»; così come si rivelano del tutto inadeguati i modelli di «maggior cultura» esistenti ed utilizzati in altri tipi di scuola. In altre parole, se si passasse dall'attuale modello di cultura a quello utilizzato nella Scuola media inferiore avremmo fallito completamente l'obiettivo: ci troveremmo di fronte ad una pericolosa secondarizzazione della Scuola elementare con la conseguente perdita della sua identità: ci troveremmo cioè di fronte ad una perdita del valore prevalentemente formativo dell'apprendimento, verrebbe sconvolto e annullato il concetto di disciplina «gradualmente emergente», verrebbero sovvertiti i pro-

cessi di apprendimento e la loro unità interdisciplinare: in una **parola**, avremmo un pericoloso anticipo di quel **sapere disciplinare** che nella Scuola elementare rappresenta una meta, non un punto di partenza.

Il modello di cultura che «serve» all'insegnante della Scuola elementare deve potersi configurare a due dimensioni bilanciate e prevedere da un lato le **discipline da apprendere e**, dall'altro, l'alunno che **apprende**. Il sapere disciplinare va pertanto ripensato in funzione non solo di una sua «elementarità» conoscitiva, ma anche e soprattutto nella sua possibilità di essere utilmente proposto in processi di apprendimento gradualizzati, significativi, motivati, capaci di riunificare e insieme di scomporre i diversi saperi disciplinari.

Questa padronanza culturale non può allora essere acquisita isolatamente e rimanere separata da una competenza maturata intorno al «soggetto» dell'apprendimento. La conoscenza del soggetto che apprende e la conoscenza dell'oggetto da apprendere richiedono di essere considerate e acquisite congiuntamente attraverso quella competenza specifica che è propria del docente della scuola primaria.

La fuga verso le discipline può portare verso la secondarizzazione, così come l'attenzione esclusiva al soggetto - che non sia anche il soggetto che apprende e che realizza il suo «diritto allo studio» - potrebbe portare ad una forma di stallo o di pericolosa regressione. I nuovi programmi devono essere tenuti al riparo da questi rischi, soprattutto da quello di portare l'insegnante verso una cultura specialistica di tipo disciplinare che, inevitabilmente, darebbe alla proposta didattica un carattere di pericolosa secondarietà. Vale allora la pena di analizzare in che senso una «maggior» cultura possa non solo evitare deformazioni ma portare la Scuola elementare a meglio realizzare le finalità che le sono proprie.

8. UNA SPECIALIZZAZIONE ATIPICA.

La cultura che possiamo ipotizzare e auspicare dovrà consentire al docente di identificare soprattutto il «potenziale

educativo» di ogni disciplina: quel potenziale che gli consentirà di programmare e di verificare gli effetti formativi dell'apprendimento disciplinare distinguendo i progressi dell'allievo sia rispetto alla struttura essenziale della disciplina, sia in ordine alla sua maturazione cognitiva ed affettiva. Questa duplice valenza formativa potrà essere raggiunta attraverso lo studio congiunto dei contenuti disciplinari e dei processi di apprendimento - singolarmente molto differenziati - dell'alunno che vive l'esperienza scolastica.

Una cultura funzionale all'insegnamento elementare, oggi, più di ieri, richiede anche una atipica <(specializzazione)>, una qualificazione per aree o per settori che consenta al collegio dei docenti di suddividere dei compiti, degli interventi, delle aree di insegnamento. L'insegnamento della lingua straniera non è che un esempio di specializzazione richiesta, a cui possiamo aggiungere altri: l'educazione al suono e alla musica, l'educazione all'immagine, l'educazione fisica.. .

La specializzazione per l'insegnante elementare, pur necessaria e insostituibile, non può avere come modello la specializzazione disciplinare del docente di Scuola media in cui la disciplina diventa patrimonio esclusivo, concluso. La specializzazione, accanto alla finalità di acquisire una competenza specifica e integrabile con altre competenze per la strutturazione di un mosaico significativo di insegnamenti, ha un fondamentale valore di metodo: quello di dare all'insegnante l'opportunità di sperimentare la ricerca disciplinare, di impadronirsi degli strumenti di costruzione del sapere che possono essere appresi e utilizzati, come si sa, solo all'interno di un campo ristretto.

L'esperienza della ricerca, l'uso di strumenti specifici per condurre approfondimenti in un'area disciplinare «educa» in maniera diversa e consente di andare in profondità - non importa in quale settore disciplinare - anziché rimanere sul piano della estensione. Questa esperienza formativa, anche se limitata, può diventare esemplare, estendibile ad altre aree disciplinari e mettere in moto una capacità di elaborazione culturale di grande utilità per chi insegna anche ai livelli più elementari.

La specializzazione correttamente intesa può produrre effetti di grande portata formativa; paradossalmente, potremmo ipotizzare che l'insegnante elementare, specializzato in un'area disciplinare, potrebbe venire utilmente incaricato di insegnare in un'altra area disciplinare. Se questa ipotesi a prima vista può apparire assurda, o per lo meno antieconomica, alla prova dei fatti potremmo riscontrare in essa un duplice positivo risultato: un facile orientamento del docente in altre aree disciplinari, ed una più facile e proficua realizzazione del principio della interdisciplinarietà.

Un secondo problema della formazione docente riguarda infatti la costruzione e la intesa su un comune progetto educativo, pur nella diversità degli interventi, degli insegnamenti e delle diverse presenze nella scuola.

La capacità di raggiungere questa finalità sarà allora favorita e garantita dalla esperienza di pensare insieme un progetto educativo e di realizzarlo con una significativa suddivisione di compiti, una distribuzione di impegni qualificati, una verifica costante e collegiale dei risultati che vengono raggiunti. La capacità di condividere una cultura, l'uso di un comune linguaggio pedagogico, la capacità di elaborare un progetto educativo «temperato» da specializzazioni complementari, sono i risultati auspicabili di «specialismi atipici», del tutto diversi da quelli che possiamo riscontrare negli altri ordini di scuola.

La visione d'insieme dell'esperienza educativa, la capacità di interventi specifici e la realizzazione operativa della corresponsabilità educativa sembrano allora configurare un modello preciso, funzionale della nuova cultura professionale del maestro.

9. DALLA RESPONSABILITÀ ALLA CORRESPONSABILITÀ EDUCATIVA.

Un secondo asse portante del nuovo profilo professionale del docente della scuola primaria può essere identificato nella capacità di interagire con i colleghi, nella capacità di vivere «in relazione» la professione e nel condurre ogni intervento

- individuale o collettivo - all'insegna della «corresponsabilità educativa».

Può risultare utile, a questo proposito, entrare nel merito del problema del «superamento» del maestro unico: una innovazione che modifica in maniera non trascurabile la fisionomia della nuova professionalità degli insegnanti elementari, e che pone altresì interrogativi non indifferenti sul piano educativo.

La legge che prevede l'abolizione del maestro «unico», e la introduzione di più insegnanti nello stesso gruppo classe della Scuola elementare, ha avviato un vivace dibattito che interessa non solo la categoria dei docenti ma anche la generalità delle famiglie. E questo «doppio» interesse alimenta toni aspri, incomprensioni, equivoci trasformando la questione in un inevitabile tiro alla fune dove da un lato vengono collocati gli interessi delle famiglie e dei bambini e, dall'altro, quelli corporativi degli insegnanti.

I sostenitori della «unicità» del docente nei primi anni della scolarizzazione hanno buone ragioni nel voler garantire al bambino una figura importante di riferimento, un educatore che assicuri un passaggio «morbido» dalla esperienza familiare a quella scolastica. Questo è infatti un momento critico, delicato che fa registrare in ogni bambino, anche se in forme individualmente molto differenziate, degli assestamenti emotivi forti: si pensi alla diversa esperienza di sicurezza che il bambino vive nella relazione con i «pari», alla diversa autonomia che sperimenta nella scuola e, soprattutto, alla nuova immagine di sé che costruisce mentre vive la particolare esperienza di apprendimento scolastico. Una immagine che, come si sa, costituisce una eredità destinata a rimanere nel tempo e ad incidere profondamente sia nella scolarizzazione sia nella vita del ragazzo.

Non è dunque in discussione la necessità di garantire al bambino una figura di riferimento che stabilisca con lui un rapporto da cui egli possa ricavarne fiducia e sicurezza: il vero problema è di verificare come questa esperienza si realizzi e come questa figura, «unica» per importanza, entri nella vita del bambino.

L'ipotesi di quanti sono preoccupati per l'introduzione delle nuove norme nasce dalla convinzione che quella persona «speciale» di cui il bambino ha bisogno si identifichi proprio con quell'insegnante «unico» che oggi la legge vuole abolire. Questa ipotesi merita qualche considerazione e qualche verifica.

Alcune interessanti osservazioni possono essere condotte partendo dalla situazione pre-scolastica e analizzando le relazioni che il bambino vive in famiglia. La prima e più elementare constatazione è che il bambino non trova, ad esempio, un genitore «unico», anche se il ruolo materno è noto per la sua importanza primaria. Ma per rendere efficace il ruolo materno non lo si isola: nessuno ha mai pensato di allontanare il padre, di isolare i nonni o di regolamentare la presenza degli altri familiari. Eppure proprio i primissimi anni di vita risultano i più delicati per lo sviluppo e mai, come nell'età prescolastica, il riferimento ad una figura significativa potrebbe essere sostenuto con tanta forza.

Il bambino, dunque, nasce a contatto con una pluralità di figure importanti e, prima del suo ingresso nella scuola, ha già una sua esperienza di rapporti plurimi. Ed è proprio all'interno di questa molteplicità di relazioni che matura il suo rapporto importante, trova la persona insostituibile e in qualche modo «unica».

E già interessante rilevare come questa unicità nasca all'interno di una pluralità di figure significative e come tale risultato derivi da una elaborazione del bambino e non da un semplice incontro con una persona isolata dalle altre.

Un dato ancor più interessante proviene dall'analisi del comportamento condotta dagli psicoterapeuti, volta ad identificare le persone che hanno veramente lasciato una traccia profonda nei loro pazienti, nel periodo della prima infanzia. **A** volte si scopre che un nonno ha inciso più di ogni altra persona, altre volte può risultare di grande importanza uno zio o un parente che nel contesto familiare sembrava in posizione del tutto periferica.

Questi dati di realtà, nella loro evidente semplicità, ci portano a concludere che quella figura «unica» importante che garantisce sicurezza ed efficacia al dialogo educativo non

è sempre quella che la comunità offre al bambino ma è quella che il bambino seleziona all'interno di una rete di relazioni significative e tra di loro complementari.

Trasferendo il discorso alla Scuola elementare, non abbiamo la sicurezza che quell'insegnante «unico», che l'organizzazione offre al bambino, rappresenti per lui la naturale continuità e la migliore sostituzione di quella figura significativa identificata nella sua esperienza prescolastica. Non siamo nemmeno sicuri che la presenza di un solo insegnante faciliti il bambino nella scelta della sua figura ottimale di riferimento. Se rimaniamo all'esperienza pregressa dovremmo anzi dire che la situazione del maestro unico contrasta con la situazione relazionale familiare più ancora della soluzione pluralista.

Non intendo sostenere che la figura del maestro unico sia «sbagliata» e che siano stati sprecati secoli di buone occasioni educative; intendo solo dire che la preoccupazione per l'abolizione di questa figura è più degli adulti che del bambino: è una preoccupazione adulta che svaluta la capacità del bambino di stabilire, nella scuola come in famiglia, una pluralità di relazioni differenziate e selezionate e che affida alla formula organizzativa della «offerta unica» la soluzione del problema.

La vera questione consiste non nell'introdurre uno o più insegnanti ma nel «modo» con cui ciascuno degli operatori si porrà nei confronti del bambino. Ogni formula organizzativa ha i suoi rischi: nella soluzione del maestro unico il rischio maggiore è quello della relazione «simbiotica», mentre nella soluzione pluralistica il rischio più forte sembra legato al lavoro di gruppo improvvisato.

Ancora una volta, allora, il problema si sposta dalla formula organizzativa alla formazione professionale, alla qualità delle prestazioni su cui varrebbe la pena di concentrare non solo il dibattito ma anche migliori investimenti.

Siamo così giunti all'altro versante del problema: l'intervento educativo in regime pluralistico.

Affidare l'insegnamento alla responsabilità di più docenti non è una invenzione della nuova legge; non è nemmeno solo frutto della commissione così detta dei «sessanta» che ha ela-

borato i nuovi programmi della Scuola elementare: è il risultato di **un lento lavoro** di maturazione della pedagogia scolastica **che** ha trovato un suo primo impulso nella già citata **legge** di delega del 1973, e nei già citati decreti delegati del 1974, che contengono il principio realmente innovativo della «corresponsabilità educativa». Un principio che ha fatto poco scalpore quando è apparso e sicuramente è rimasto oscurato da quelle forme più vistose di partecipazione alla vita della scuola fatta di presenze rappresentative, di assemblee, di elezioni.

La corresponsabilità educativa del corpo docente si è fatta strada silenziosamente all'interno delle istituzioni scolastiche proponendo agli insegnanti momenti operativi per la sua realizzazione concreta: aggiornamento, sperimentazione, programmazione, verifiche... Alcune norme, alcuni comportamenti scolastici risultano addirittura incomprensibili al di fuori del concetto di corresponsabilità: si pensi, ad esempio, alla norma contenuta nella legge n. 517 del 1977 che prevede, per la non ammissione di un alunno alla classe o al ciclo successivo, una decisione collegiale degli insegnanti di classi parallele; una collegialità giustificata non dai dati conoscitivi dei colleghi nei confronti dell'apprendimento dell'alunno, ma dalla reale condivisione di responsabilità in una decisione ritenuta di particolare importanza nella vita della scuola.

E proprio questa corresponsabilità che ha espresso la soluzione della pluralità di docenti per ciascuna classe: uno stile di lavoro da perfezionare che richiede all'insegnante non solo di imparare nuove tecniche di lavoro ma anche di riscoprire una sua nuova identità professionale e di recuperare per altra via quelle tradizionali sicurezze che il suo ruolo «unico» sembrava garantirgli, (cfr. «Uno o più maestri?», in «Avvenire», 6 dicembre 1989).

10. INDICAZIONI CONCLUSIVE .

L'intento di questo contributo non è quello di tracciare un profilo analitico e definitivo della nuova professionalità

del docente quanto piuttosto quello di indicare gli elementi per costruirlo. Una professionalità «definita», conclusa può dare sicurezza ma non aiuta ad interpretarla, a viverla, a modificarla così come richiedono i fatti e la realtà sempre diversa.

La professione docente - come del resto ogni professione - ha bisogno di essere continuamente ricostruita, «reinventata». In questo lavoro creativo non basta la sola genialità: sono necessari degli ingredienti «sicuri», delle capacità stabili, delle sicurezze «in movimento».

La nostra analisi ci ha consentito di identificare alcuni passaggi fondamentali per la costruzione della nuova professionalità del docente della Scuola elementare. Innanzi tutto un diverso modo di gestire i processi di alfabetizzazione dei ragazzi: non lo svolgimento di un programma, ma la elaborazione di un curriculum. E questo equivale a dire che la funzione docente passa da una posizione di esecutività ad una posizione di elaborazione responsabile. L'insegnante da esecutore diventa protagonista.

Un secondo inevitabile passaggio, conseguente al precedente, porta l'insegnante di fronte ad un diverso impegno culturale. Una cultura specifica, speciale - non specialistica secondo l'accezione utilizzata in altri ordini di scuola, ma definitivamente fuori da ogni genericità - diventa assolutamente necessaria. Le prestazioni sempre più qualificate richieste ai docenti della Scuola elementare esigono una cultura di grande livello che non può essere mutuata da nessun altro modello formativo e che, pertanto, va «ripensata» tenendo conto di quei fondamentali esiti finali di autonomia culturale, di competenza pedagogica e di competenza relazionale sia orizzontale che verticale.

La corresponsabilità educativa diventa così il tessuto connettivo di tutto il profilo professionale del docente. Su questo tema sembra doversi incentrare particolarmente l'attenzione perché si tratta non semplicemente di un compito aggiuntivo, ma di una condizione di base, di una convinzione radicale e di una decisione razionale oltre che di un atteggiamento permanente. La corresponsabilità è alimentata da convinzioni e da competenze che non si improvvisano, ma che

si possono «apprendere». Questa esperienza è relativamente recente e la tradizionale nozione di «dovere individuale» non solo non aiuta, ma può addirittura ostacolare la «corresponsabilità educativa». Sembra allora questo uno dei punti su cui vale la pena gettare le basi più solide.

In questo quadro di elementi da ricondurre ad unità merita allora una considerazione la gloriosa e discussa nozione di «dovere» professionale. La nuova professionalità, così come si sta configurando, non mette in discussione i tradizionali valori di impegno, puntualità, rispetto delle norme contrattuali...; accanto a questi sembrano tuttavia emergere altri doveri richiesti soprattutto dalla specificità degli interventi e dalla collegialità nella loro conduzione.

Rispetto al «dovere da compiere» il vero cambiamento non è solo di «regolamento», di normativa codificata. La professione in evoluzione sembra avanzare nuove richieste non sempre traducibili in prescrizioni scritte. Il vero «dovere» sembra allora consistere in questa capacità di interpretare la richiesta implicita, la regola non espressa, di eseguire un compito non prescritto, ma individuato come essenziale. Cambiando radicalmente la prospettiva tradizionale, potremmo allora dire che il nuovo dovere consiste proprio nel saper identificare i doveri fondanti e costitutivi la professione, nel costruire la stessa professionalità facilitando il suo emergere dalla situazione scolastica e sostenendola con quel tipo di presenza così ricca, complessa e differenziata che non può essere scritta una volta per sempre, né pietrificata in un regolamento definitivo (cfr. «Professionalità: da garanzia a progetto», in «Il Maestro», n. 1-2., 1990).

E come dire che la professionalità si costruisce non solo realizzando delle idee e non solo rispondendo a dei bisogni emergenti ma facendo in modo che le une e gli altri convivano, si chiariscano, si sostengano, si integrino in una circolarità ininterrotta, governata da quanti si sentono responsabili e protagonisti in una scuola che cambia.

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV., *Formazione in servizio e riforme dei programmi. Il ruolo del dirigente scolastico*, Roma, Ecogeses-Aimc, 1985.
- AA.VV., I «nuovi programmi» *della scuola elementare*, Milano, Angeli, 1984.
- AA.VV., *Oroscopo per la scuola primaria*, Roma, Armando, 1981.
- AA.VV., *Professionalità e riforma della scuola elementare*, Roma, Ecogeses-Aimc, 1984.
- P. BERTOLINI - F. FRABBONI, *Scuola primaria*, Firenze, La Nuova Italia, 1981.
- G. COMINCIOLI - F. GHEZA, *Didattica della cooperazione*, Brescia, La Scuola, 1989.
- E. DAMIANO, *Funzione docente*, Brescia, La Scuola, 1982.
- L'aggiornamento dei docenti: problemi ed esperienze*, a cura di E. Damiano e C. Scurati, Brescia, La Scuola, 1980.
- F. E. ERDAS, *Programmazione educativa e competenza dell'insegnante*, Roma, Bulzoni, 1981.
- L'innovazione nella scuola elementare*, a cura di F. Frabboni, Firenze, La Nuova Italia, 1982.
- L. GUASTI, *Il sistema della formazione in servizio dei docenti*, Brescia, La Scuola, 1986.
- I *nuovi programmi della scuola elementare*, a cura di M. Laeng, Firenze, Giunti e Lisciani, 1984.
- M. PARENTE, *I nuovi programmi della scuola elementare italiana*, Roma, «Rinascita della scuola», 1985.
- Verso la scuola di base. Programmi e prospettive della nuova scuola elementare*, a cura di M. L. Sarli Roma, Ed. Lavoro, 1985.
- Introduzione alla nuova scuola elementare*, a cura di A. Scocchera, Ancona, Il lavoro editoriale, 1983.
- Curricolo e riforma della scuola di base*, a cura di C. Scurati, Brescia, La Scuola, 1982.
- La nuova scuola elementare. Commento ai programmi 1985*, a cura di C. Scurati, Brescia, La Scuola, 1986.
- Scuola elementare e nuovi programmi*, a cura di B. Vertecchi, Firenze, La Nuova Italia, 1982.
- Formazione professionale degli insegnanti della scuola di base*, a cura di R. Zavalloni, Roma, Quaderni dell'Istituto di Pedagogia, n. 7, 1982.
- Esperienze di «tutorato» per la formazione degli insegnanti*, a cura di R. Zavalloni, Brescia, La Scuola.

LA DIDATTICA NEI NUOVI ORDINAMENTI PER LA SCUOLA ELEMENTARE

Benedetto Vertecchi

La legge che stabilisce nuovi ordinamenti per la Scuola elementare si presenta densa di implicazioni sul piano didattico. Non si limita infatti a indicare principi generali per l'istruzione primaria e a stabilire una struttura formale per il funzionamento delle scuole: dalla legge traspare la preoccupazione del legislatore di acquisire le indicazioni derivanti dalla ricerca didattica e di predisporre una struttura sufficientemente flessibile per consentire adattamenti successivi. L'attenzione agli aspetti didattici si rivela già in apertura della legge, dove si individua nella prima alfabetizzazione culturale della popolazione l'intento che la scuola primaria deve perseguire.

Aver posto l'enfasi su un compito che si qualifica come volto essenzialmente alla trasmissione di competenze costituisce una risposta al movimento di opinione che è venuto progressivamente crescendo non solo in Italia, ma in generale nei paesi industrializzati. Si tratta di un movimento che tende a ridefinire il ruolo della scolarizzazione, e in particolare di quella obbligatoria, una volta conclusasi la fase di sviluppo tendente ad assicurare a tutta la popolazione il diritto ad una formazione di base. Non che non esistano ancora sacche di inadempienza, ma esse sono generalmente rivelatrici di un malessere sociale che sarebbe improprio pensare di risolvere agendo soltanto dal versante scolastico. Ben più rilevanti sono invece i problemi che si pongono dal punto di vista della

qualità della formazione: è vero che tutti, o quasi, vanno a scuola; ma quanti sono gli allievi che al termine della formazione obbligatoria dispongono, al di là degli esiti sanciti formalmente, di quel corredo di abilità e di competenze considerato necessario dai programmi vigenti nella Scuola elementare e in quella media ed efficacemente riassunto nella formula *prima alfabetizzazione culturale*, che compare nella legge sui nuovi ordinamenti? Si tratta, come è chiaro, di una domanda retorica, alla quale sarebbe difficile rispondere senza esprimere giudizi certamente non esaltanti sul quadro di competenze che caratterizza gli allievi al termine di otto anni di istruzione di base. Ma proprio in questo atteggiamento generalmente critico del pubblico nei confronti degli esiti della formazione scolastica si può individuare la linea che, in positivo, emerge dal dibattito in corso: non si può continuare a considerare la scolarizzazione un bene in sé, indipendentemente dai risultati che attraverso la formazione gli allievi conseguono. Occorre perseguire, dopo quello dell'estensione quantitativa della scuola, un obiettivo di qualità della formazione, che legittimi il ruolo del sistema d'istruzione nel contesto sociale, dia fiducia al pubblico circa le caratteristiche del servizio scolastico, risponda al crescere delle esigenze di cultura nel mondo contemporaneo.

Ma se l'indicazione di un intento di qualificazione culturale costituisce una risposta appropriata al modificarsi della domanda di istruzione, altri aspetti della legge, che pure hanno diretta incidenza nel determinare il quadro dell'attività didattica, appaiono ancora scarsamente determinati, anche se il carattere flessibile di varie norme può far pensare che in seguito potrà aversi una maggiore precisione. In particolare, non appaiono congruenti con gli intenti di qualificazione dell'istruzione primaria le indicazioni che si riferiscono alla revisione dei profili professionali dei docenti. È vero che si fa riferimento alla necessità di promuovere un piano nazionale di aggiornamento, che investa sia gli aspetti metodologici, sia quelli di contenuto, ma le soluzioni adombrate ricalcano schemi che hanno già mostrato di non poter essere efficaci. Se è apprezzabile che la legge, nel dettare nuove norme sul fun-

zionamento della Scuola elementare, abbia previsto interventi volti a porre gli insegnanti in condizione di operare efficacemente nel contesto che verrà a determinarsi, lascia perplessi la ritualità delle linee che vengono enunciate: si leggono i consueti richiami agli IRRSAE, alle università, ecc. In concreto, ciò significa che l'ipotesi di aggiornamento adombrata consiste nell'organizzazione di un numero enorme di corsi di tipo tradizionale, ciascuno dei quali si rivolgerà ad un gruppo di insegnanti troppo ampio per consentire una efficace interazione tra i partecipanti e troppo ristretto perché si possano adottare strategie razionali di intervento, che richiedono necessariamente tempo e risorse per la loro progettazione e realizzazione. Inoltre, proprio il gran numero di corsi che dovranno essere organizzati non potrà non porre limitazioni per quel che riguarda il livello di approfondimento degli argomenti trattati. In breve, un piano di aggiornamento che segua gli indirizzi rapidamente richiamati non sembra adeguato ad offrire al personale della Scuola elementare quella opportunità di formazione in servizio che non è solo volta a far fronte alle innovazioni, ma anche a compensare i limiti che tutti conoscono, presenti nella formazione iniziale.

Basterebbe, per rendersi conto della complessità del problema, confrontare la cultura didattica che traspare dalla legge con l'inconsistenza degli insegnamenti professionali impartiti nell'Istituto magistrale. Se a queste componenti di carattere metodologico si aggiunge l'enorme divario che separa i programmi di insegnamento nelle varie discipline previsti per la Scuola elementare dai programmi sui quali continua ad essere condotta la preparazione dei maestri nell'Istituto magistrale, emerge un quadro che ha bisogno di soluzioni ben più drastiche ed incisive di quelle che possano derivare dall'offerta dei consueti corsi di aggiornamento: a dar retta ai programmi, gli scolari spesso dovrebbero saperne più dei loro insegnanti..

Anche se le modalità di formazione iniziale degli insegnanti verranno modificate, spostando la fase conclusiva di tale formazione a livello universitario, i benefici per il funzionamento della Scuola elementare non potranno sentirsi che

a distanza di molti anni, ossia quando il ricambio di personale avrà assunto una certa consistenza. Occorre quindi pensare a soluzioni che possano essere praticate immediatamente, che assicurino una offerta culturale e professionale il più possibile omogenea e che si segnalino per un elevato livello qualitativo. Si tratta di soluzioni che richiedono di concentrare le risorse disponibili, anziché disperderle in una miriade di rivoli. Bisogna tener conto del fatto che in Italia non c'è ancora stata una politica volta ad accumulare risorse conoscitive in campo didattico. La ricerca in questo settore è stata lungamente osteggiata nella prima metà di questo secolo, e non è stata certamente incoraggiata nei decenni successivi. La ritualità che assumono generalmente i discorsi sull'aggiornamento consiste proprio nel non considerare questa anomalia del quadro italiano: quando si afferma che gli IRSSAE e le università saranno investiti del compito di curare la formazione in servizio di centinaia di migliaia di insegnanti si lascia intendere che vi siano grandi risorse di competenza didattica accumulate, e che sia solo necessario provvedere a distribuirle. E vero il contrario: le risorse di competenza di buona qualità, e cioè scientificamente attendibili e non mere teorizzazioni del senso comune o mediazioni di seconda o terza mano, sono estremamente limitate. Se nella prospettiva di tempi lunghi si può proporre di incentivare la ricerca didattica, nei tempi brevi soluzioni efficaci possono venire solo dalla concentrazione delle risorse per avviare iniziative in grado di raggiungere la totalità degli insegnanti. Per alcuni aspetti ci si potrà servire delle possibilità offerte dai mezzi di comunicazione in grado di raggiungere l'intero territorio nazionale (per esempio, la televisione); per altri, più specifici, occorrerà ricorrere a modalità di istruzione, come quelle a distanza, che assicurino insieme una elevata uniformità dell'offerta e la possibilità di individualizzare il percorso di apprendimento.

Del resto, proprio le indicazioni contenute nella legge fanno emergere l'esigenza di procedere nella direzione che è stata delineata. Alcuni esempi sono rivelatori delle competenze didattiche e metodologiche che gli insegnanti debbono possedere per interpretare ed applicare in modo impegnativo le nuo-

ve norme. Innanzi tutto si dichiara che il processo educativo va considerato nella sua continuità, e si indicano le condizioni che possono conferire concretezza a tale continuità. Essa potrà derivare da una efficace interazione fra il personale della Scuola elementare e quello della Scuola media (si può ritenere che la stessa interazione debba caratterizzare i rapporti fra il personale della Scuola elementare e quello della Scuola materna). Ma perché l'interazione sia efficace, e non si risolva in incontri che costituiscano semplici adempimenti formali, occorre - come precisa la legge - disporre di dati descrittivi del profilo dei singoli alunni, coordinare i curricoli degli anni iniziali e terminali, stabilire criteri concordati per la formazione delle classi, uniformare i criteri di valutazione, decidere in qual modo si debba ricorrere ai servizi offerti dagli enti territoriali. Il Ministero della pubblica istruzione darà indicazioni per quel che riguarda alcune soluzioni a carattere organizzativo (la legge lascia supporre che possa nascere una sorta di Consiglio territoriale per l'obbligo); ma che cosa vuol dire in concreto onorare le condizioni sopra ricordate?

Rilevare i dati necessari per descrivere il profilo degli alunni, ed arricchire tale profilo seguendone l'evoluzione attraverso il percorso scolastico, richiede che si disponga di una competenza specifica. I dati vanno infatti raccolti in modo uniforme, ricorrendo a seconda dei casi a liste descrittive o a scale di misurazione accuratamente definite. Bisogna poi organizzare un sistema di archiviazione, di elaborazione e di consultazione al quale si possa ricorrere sia che si tratti di considerare la situazione di un singolo allievo o che interessi cogliere tendenze che riguardino gruppi di allievi, sia che si vogliano ottenere informazioni riassuntive di insieme. Un archivio siffatto costituisce una condizione per attuare le altre indicazioni della legge, e cioè per coordinare i curricoli, stabilire criteri per la formazione delle classi, ecc.

La cultura didattica che la legge presuppone, come emerge dalle norme che riguardano la programmazione didattica, richiede da parte degli insegnanti la capacità di progettare in comune e di dividere parte del lavoro formativo specializzando le relative funzioni. Il richiamo alla esigenza di dispor-

re di una informazione interna ai processi sottolinea una condizione formale per il passaggio da una organizzazione sostanzialmente centrata sull'attività del singolo docente ad una di tipo collaborativo: tale condizione è rappresentata dalla frequenza e dalla qualità delle comunicazioni che hanno per oggetto i singoli aspetti dell'attività formativa. E come dire che un ambiente, come quello scolastico, che finora si è caratterizzato per la scarsità delle comunicazioni fra i docenti (se si prescinde da situazioni rituali di scarsa rilevanza didattica) dovrebbe qualificarsi quanto prima per una decisa inversione di tendenza.

Va osservato che l'esigenza di promuovere una comunicazione efficace non si collega solo alla necessità di favorire il passaggio di informazioni fra i docenti, perché ciascuno sappia che cosa sta facendo il suo collega, ma è funzionale alla assunzione di decisioni. La legge, nel sottolineare il ruolo della programmazione didattica nel qualificare le azioni formative (ad essa spetta di stabilire in che modo possano essere perseguiti gli obiettivi sanciti dai programmi, di verificare e valutare i risultati di apprendimento, di assicurare il carattere unitario dell'insegnamento, di distribuire le risorse, prima fra tutte il tempo disponibile, fra i contenuti che sono oggetto dell'attività di istruzione) richiama una serie di elementi che convergono sullo scopo di consentire ai docenti di assumere decisioni capaci di indirizzare l'impegno formativo verso traguardi qualificati e consapevolmente perseguiti. La stessa nuova precisazione delle funzioni del direttore didattico che si ricava dalla legge, con la responsabilità che gli viene attribuita di coordinare tutta l'attività di programmazione, appare funzionale a rendere le decisioni assunte in sede di programmazione didattica coerenti con le necessità che effettivamente vengono colte in uno specifico contesto scolastico. Spetta al direttore interpretare le esigenze che vengono espresse dai diversi soggetti interessati al funzionamento della scuola, tracciare un quadro di compatibilità, rendere fruibili le risorse che sono a disposizione o tentare di reperirne di nuove, preoccuparsi di assicurare tutte quelle condizioni, formali e organizzative, che costituiscono la premessa per una incisiva azione didattica.

Va osservato tuttavia che assumere decisioni è tutt'altro che facile. Non è un caso che, a dispetto delle dichiarazioni di principio, sempre tese ad esaltare una non dimostrata autonomia della funzione docente, buona parte dei comportamenti degli insegnanti assuma nei fatti carattere imitativo. E come dire che gli insegnanti si comportano come possono, ossia ricorrendo a limitato repertorio professionale del quale hanno avuto, direttamente o indirettamente, esperienza. Ciò spiega la fortuna che continuano ad avere proposte didattiche già completamente definite, che l'insegnante possa limitarsi ad applicare e l'insistenza con la quale, al presentarsi di nuove esigenze, vengono richieste soluzioni in grado di soddisfarle. In breve, l'atteggiamento più comune nelle scuole è ancora culturalmente lontano da quella capacità di assumere decisioni che dà significato agli insistenti richiami alla programmazione contenuti nella legge sui nuovi ordinamenti per la Scuola elementare. Se i comportamenti didattici sono imitativi vuol dire infatti che la decisione non si colloca in posizione prossima rispetto all'attività, ma che essa è remota, e viene accettata indipendentemente dalla considerazione della specificità della situazione nella quale si interviene. Ma una decisione che si presenti come remota non può che fondarsi su chiavi interpretative generiche: la sua legittimità risiede nella presunzione dell'esistenza di una elevata omogeneità nelle caratteristiche che distinguono i singoli contesti nei quali viene praticata la formazione. Ebbene, almeno su questo punto non dovrebbero esserci ormai dubbi: le situazioni formative sono tutte diverse le une dalle altre, e tutti diversi sono gli allievi. Ogni situazione formativa si caratterizza per la presenza di determinati fattori, così come ogni allievo presenta esigenze, difficoltà, problemi di apprendimento che richiedono di essere specificamente considerati se si vuoi tendere al raggiungimento di una elevata qualità della formazione. Una didattica che si fondi su decisioni remote non può che presentarsi come aspecifica: ne deriva che spetta agli allievi adattarsi alla proposta di formazione. Poiché in concreto ciò equivale ad affermare che l'onere dell'adattamento ricade sulle famiglie, si determinano in tal modo quelle condizioni di ca-

sualità che sono alla base della dispersione nella distribuzione dei risultati scolastici. Da un punto di vista sociale, lasciare che l'onere dell'adattamento ricada sulle famiglie equivale ad accettare che la qualità della formazione non derivi dall'attività della scuola, ma dalla possibilità di intervenire dall'esterno per introdurre modifiche e aggiustamenti capaci di soddisfare specifiche esigenze. La programmazione ha lo scopo di spostare l'onere dell'adattamento dagli allievi (ossia, per quel che si è detto, dalle loro famiglie) alle scuole. La prossimità temporale della decisione rispetto al problema serve ad assicurare che le soluzioni adottate costituiscano interpretazioni originali e specifiche delle esigenze di formazione degli allievi, come singoli e come gruppo.

Come è accaduto in occasioni precedenti (vale per tutti il caso dell'applicazione della legge n. 517 del 1977), le indicazioni contenute nei testi legislativi rischiano di essere influenti sulla qualità dei comportamenti reali delle scuole se non vengono determinate le condizioni culturali per una loro interpretazione impegnativa. Il caso prima citato ha mostrato come si possa convivere con l'innovazione, onorando formalmente gli adempimenti che sono richiesti, operando aggiustamenti di nomenclature, modifiche marginali nell'organizzazione, ecc. Qualcosa del genere potrebbe avvenire anche per la legge sugli ordinamenti, se si presumesse che approvare nuove norme comporti *ipso facto* la sostituzione dei repertori di comportamenti usuali. E vero invece che, se è importante disporre di riferimenti normativi adeguati alle esigenze di formazione che emergono nella società contemporanea, altrettanto importante è operare per favorire una sostituzione nei presupposti culturali del comportamento. Costituisce un residuo di stili ottocenteschi di governo della scuola supporre che le norme possano incidere su realtà complesse, come sono in misura crescente quelle che si presentano nei singoli contesti in cui si pratica la formazione.

Un aspetto interessante dei nuovi ordinamenti - sempre che sia adeguatamente interpretato sul piano culturale - è costituito dalla tendenza che da essi emerge alla demonumentalizzazione della normativa scolastica: si capisce dal testo che

le singole norme possono subire modifiche, per adeguare l'intervento della scuola all'emergere di nuovi fattori. In un certo senso è come se anche la decisione a carattere normativo dovesse subire una trasformazione analoga a quella che è stata posta in evidenza per la didattica, approssimandosi temporalmente al presentarsi dei problemi. Un esempio è costituito dalla possibilità prevista dalla legge di procedere alla revisione periodica dei programmi: si tratta di un cambiamento significativo nell'approccio ai problemi, se si pensa che è usuale continuare a qualificare come «nuovi» i programmi di insegnamento a lustri di distanza.

LA CONTINUITÀ EDUCATIVA DELLA SCUOLA DI BASE

Clotilde Pontecorvo

1. PERCHÉ LA CONTINUITÀ.

È ragione di grande soddisfazione constatare la centralità della tematica della «continuità del processo educativo» nella legge di riforma dell'ordinamento della Scuola elementare. Infatti il tema appare come caratterizzante la «nuova» Scuola elementare nelle sue finalità generali già nel primo articolo che recita: «La Scuola elementare, anche mediante forme di raccordo pedagogico, curricolare ed organizzativo con la Scuola materna e con la Scuola media, contribuisce a realizzare la continuità del processo educativo».

È un riconoscimento assai importante e significativo di una impostazione teorica e della validità di un impegno operativo, particolarmente confortante per tutti coloro (scuole, insegnanti e ricercatori, come chi scrive) che hanno lavorato in questi ultimi anni a specifici progetti relativi alla continuità educativa (tra Scuola materna e Scuola elementare, e tra Scuola elementare e Scuola media), come pure per i componenti della commissione nazionale per i programmi della Scuola elementare che, sostenendo prima in termini generali nel rapporto a breve termine e poi ancora cercando di metterla in opera nei termini specifici riferiti alle singole aree disciplinari, hanno promosso una collocazione della Scuola elementare all'interno del sistema formativo della scuola di base.

Qual è la ragione storica e culturale dell'affermazione di

questo principio? Quali sono i suoi fondamenti scientifici, di tipo psicologico e pedagogico?

E una tematica relativamente nuova che si è diffusa a livello europeo e internazionale e che ha guidato molte delle innovazioni curriculari di questi ultimi anni. Alcune essenziali motivazioni alla continuità sono di tipo socioeducativo e si collegano alla diffusione dalla scolarità infantile, così come alla piena realizzazione della estensione dell'obbligo fino alla Scuola media. La «naturale» estensione della frequenza della scuola infantile alla grande maggioranza della popolazione interessata, particolarmente marcata nel nostro paese dove la quasi totalità dei bambini dai tre ai sei anni frequenta un qualche tipo di scuola, ha portato a vedere in una luce nuova il rapporto con la Scuola elementare, rendendo tutti più consapevoli del fatto che il bambino che entra nella prima elementare ha già sviluppato complesse competenze nella cultura di appartenenza che la scuola non può azzerare, con il rischio di fallimenti sul piano della motivazione ad apprendere.

A ciò si collegano strettamente gli esiti degli studi evolutivi più recenti che hanno messo in questione rigide scansioni in stadi di sviluppo e ovviamente escludono qualsiasi pretesa di far coincidere fasi evolutive e discontinuità scolastiche. Questo non vuol dire escludere qualsiasi differenziazione nello sviluppo. E infatti noto che ci sono specifici settori delle competenze cognitive e socio-emotive dei bambini che sono soggette a cambiamenti tra i quattro-cinque anni di età: ciò vale per la capacità di decentramento sociale e di assunzione del punto di vista dell'altro, così come è solo intorno ai cinque anni che il bambino diventa capace di una «rappresentazione della mente» dell'altro che gli consente di capire che ci può essere una differenza tra quello che sa lui e quello che sa l'altro in funzione di una esperienza conoscitiva precedente.

Altri settori invece, quale è quello delle cosiddette «prove di conservazione» presentano un cambiamento verso i sette-otto anni, anche se è stato dimostrato ¹ che sono profonda-

¹ Cfr. P. LIGHT, A. N. PERRET-CLEMONT, *Costruzione sociale delle strutture logiche o costruzione sociale del significato*, in «Rassegna di Psicologia», n. 3, 1986, pp. 47-58.

mente legate all'acquisizione di capacità linguistiche adeguate e a una serie complessa di variabili situazionali: in quello stesso periodo si constatano cambiamenti nell'area della comunicazione referenziale, nelle modalità di categorizzazione, nell'uso di strumenti di registrazione logica.

Tuttavia molte di queste capacità risultano particolarmente sensibili alle innovazioni curricolari, come abbiamo potuto dimostrare nella ricerca sulla continuità educativa dai quattro agli otto anni, dove gli effetti positivi del curricolo sperimentale sono stati più marcati per i bambini che sono entrati nella sperimentazione in età più precoce ².

Una ragione anche più essenziale è l'abbandono di una visione generale che pretenda di abbracciare tutti gli ambiti dello sviluppo all'interno di una suddivisione in «stadi». Anche se questi ultimi, nella formulazione piagetiana, non corrispondono né a età cronologiche precise, né a scansioni che possano essere fatte corrispondere con quelle dei gradi di scuola, oggi si tende sempre di più a dare rilievo, non solo alle differenze tra individui, ma soprattutto all'influenza determinante del contenuto sulle specifiche competenze e quindi alla grande variabilità che è presente in uno stesso soggetto rispetto ai diversi ambiti del conoscere. Le richieste poste dai contenuti e dai sistemi simbolici specifici e le diverse attività che i soggetti vi compiono, producono lo sviluppo di una gamma molto ampia di capacità e conoscenze, quindi alla presenza di «intelligenze multiple» (come dice Howard Gardner ³) che non sono più riportabili ad un unico percorso evolutivo.

2. COME INTENDERE LA CONTINUITÀ.

Se questi che abbiamo ora citato sono alcuni dei presupposti della esigenza di continuità educativa all'interno del si-

² Cfr. *Continuità educativa dai quattro agli otto anni*. a cura di C. Pontecorvo, G. Tassinari, L. Camaioni, Firenze: La Nuova Italia, '1990.

³ H. GARDNER. *Frames of mind, The theory of multiple intelligences*. New York, Basic books, 1983 (trad. it.: *Forme mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli, 1987).

stema formativo di base, prima di passare a considerare il piano della realizzazione pedagogica e didattica e quindi anche organizzativa, è necessario far chiarezza su alcuni punti su cui è stata fatta una qualche confusione da parte dei «de-trattori» della continuità.

In primo luogo, considerare il processo educativo in termini di continuità non significa affatto escludere la possibilità e la necessità del cambiamento, l'introduzione di elementi di innovazione organizzativa e didattica, la funzione sollecitante del non familiare, del nuovo, dell'inaspettato. Siamo troppo convinti di una impostazione ecologica, nel senso di Bronfenbrenner 4, per non sapere che i contesti di vita e di socializzazione che sono offerti modificano i comportamenti e gli atteggiamenti dei soggetti. Quindi continuità non significa uniformità né mancanza di novità e di cambiamento. Significa piuttosto, in ogni fase educativa, non azzerare le competenze già acquisite dal bambino, tener conto della «storia» scolastica precedente in modo attivo e proporre elementi curriculari e organizzativi nuovi, che a quella storia si possano collegare, essendo consapevoli di ciò che richiedono sul piano cognitivo e socio-emotivo.

In secondo luogo, la continuità non va intesa in un verso solo: in altri termini non vuol dire anticipo di contenuti e metodi di un livello di scuola successivo nel livello precedente, Non si vuole comunque escludere che ciò debba accadere, ma in ogni caso si tratta sempre di «anticipare per fare diversamente», come è avvenuto in questi anni per le attività di lingua scritta che sono diventate, in forme peculiari, anche patrimonio della Scuola materna, o per alcune attività scientifiche che sono state felicemente «anticipate» alla Scuola elementare 5. Voglio solo sottolineare che la continuità va intesa in senso bidirezionale, cioè anche come passaggio e assunzio-

4 U. BRONFENBRENNER, *The ecology of human development*, Cambridge Mass., Harvard University Press (trad. it.: *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, Il Mulino, 1986).

5 G. GRAZZINI HOFFMANN in *Un curriculum per la continuità educativa dai quattro agli otto anni*, Firenze, La Nuova Italia, 1989.

ne di modalità organizzative e di metodologie di conduzione, proprie del grado di scuola inferiore da parte della scuola che segue. A titolo esemplificativo, ricordo quanto sia necessario che la Scuola elementare assuma, soprattutto nelle prime classi, le forme di organizzazione, articolazione e cura dell'ambiente scolastico che caratterizzano le migliori esperienze di scuola dell'infanzia del nostro Paese; mentre, per l'altro snodo, è importante che nella Scuola media si dia adeguato rilievo alla metodologia didattica con cui si conducono le attività, e si abbia cura quindi per le forme di comunicazione attivate dall'insegnante, per il discorso autonomo e/o guidato dei ragazzi, per il rapporto tra esperienza e linguaggio.

3. IL MUTAMENTO DI RUOLO DELLA SCUOLA ELEMENTARE.

È chiaro che l'enunciazione legislativa della continuità, che abbiamo richiamato all'inizio, come base della riforma dell'ordinamento elementare, ha un grandissimo valore per tutto l'insieme della scuola di base, anche se saranno determinanti le forme concrete che il principio della continuità educativa dovrà avere per essere effettivamente realizzato nello specifico delle singole realtà scolastiche e territoriali, anche sulla base delle «forme e modalità di raccordo» che il Ministro della pubblica istruzione è chiamato a definire secondo il dettato dell'art. 2.

Il cambiamento investe infatti tutto l'itinerario educativo che viene offerto dai tre ai quattordici anni, perché rompe, almeno nelle intenzioni del legislatore, la compartimentalizzazione tra i «gradi» di scuola e quindi anche l'interna autosufficienza di ciascuno di essi.

La tematica investe in modo particolare la Scuola elementare e giustamente quindi è posta in cima ai nuovi ordinamenti. Perché, collocandosi essa all'interno del sistema formativo della scuola di base, la Scuola elementare sembra essere maggiormente investita dalle relazioni di continuità che deve stabilire sia con la parte di itinerario che la precede sia con quella che segue.

Ma la ragione è anche un'altra. La distanza temporale, storica e culturale che separa questi nuovi ordinamenti dalla **legge** che finora reggeva la Scuola elementare è veramente grandissima, maggiore rispetto agli altri segmenti di scuola di base che sono assai più recenti. Va infatti ricordato che la Scuola elementare ha continuato a essere regolata, in termini normativi generali, dalla legge di ordinamento del **1928**, che sia per il momento storico in cui era stata emanata sia per i grandi rivolgimenti politico-culturali intervenuti nel frattempo, oltre a essere superata nei fatti, costituiva addirittura un fastidioso fossile rispetto alla realtà democratica e pluralistica e a una pratica scolastica spesso già molto avanzata, ben prima che venissero emanati i nuovi programmi del **1985**. E d'altra parte una modalità acquisita nel nostro paese che si proceda al cambiamento dei programmi didattici prima di por mano alle modifiche degli ordinamenti: ed è quanto si verificherà probabilmente anche nella scuola dell'infanzia i cui ordinamenti richiederanno anch'essi di essere cambiati in relazione al contenuto e all'impostazione del nuovo testo programmatico che è in via di definizione.

4. SCUOLA DI BASE E ALFABETIZZAZIONE.

In ragione del riconoscimento della continuità e della centralità che questa ha assunto, la Scuola elementare non ha più, nemmeno ufficialmente, il carattere di iniziazione alla scolarizzazione. In una certa misura ciò costringe a vedere in termini diversi proprio quel ruolo di alfabetizzazione, come primo contatto e avvio alla lingua scritta, che l'aveva finora caratterizzata. In altri termini la Scuola elementare perde il suo ruolo esclusivo di «scuola dove si impara a leggere e scrivere». Lo perde per molte ragioni: innanzitutto perché maggiormente condivide questo suo ruolo tradizionale con i livelli di scuola che la precedono e la seguono. Infatti l'aumento delle richieste di scrittura e lettura e l'esigenza che tutti si impadroniscano effettivamente delle fondamentali abilità legate alla lingua scritta fa sì che il processo di apprendimento

della lettura e della scrittura, come padronanza di tutta la gamma di capacità di comunicazione proprie della lingua scritta, debba necessariamente includere anche la Scuola media. Si presenta quindi particolarmente opportuno considerare questo processo in una prospettiva di continuità (come peraltro già riconosciuto nei programmi della Scuola media del 1979) per solidificare, estendere e approfondire le competenze già acquisite. Non certo per rinviare a dopo quello che deve essere fatto prima, dato che, come è noto, le acquisizioni culturali e la familiarità con gli strumenti, i registri e i modi del leggere e dello scrivere producono effetti cognitivi specifici anche in funzione della più generale fase di sviluppo del soggetto, come ci ha insegnato Vygotskij e la ricerca sugli effetti dell'alfabetizzazione nei processi cognitivi che si è a lui ispirata.

Il prolungamento e affinamento nell'itinerario verso la padronanza della lingua scritta è accompagnato da un correlato movimento verso il basso. Come ci indica la ricerca nel settore che è stata condotta in questi anni in Italia così come in altri contesti culturali e linguistici, il processo di costruzione e acquisizione della lingua scritta inizia di fatto assai prima dell'intervento sistematico della Scuola elementare, in particolare nelle nostre culture urbane dove la lingua scritta appare ovunque, associata all'immagine, mediata dal suono, presente nella realtà quotidiana della strada e della città. E se quella è un'esperienza che è vissuta indistintamente da tutti i bambini, e che li porta a cimentarsi con modalità personali e non convenzionali di scrittura, già a partire dai tre anni di età, diventa invece un compito proprio della scuola dell'infanzia quello di consentire l'esercizio di queste come delle altre capacità di simbolizzazione dato che la fase di età dai tre ai sei anni è caratterizzata dallo sviluppo e dall'esercizio in tutti i sistemi simbolici propri della nostra cultura: nella gestualità, nella ritmica, nella pittura, nel disegno, nella musica, ma anche nella rappresentazione spaziale e nella scrittura di parole, testi, numeri, quantità.

Va considerato anche che un buon avvio del processo di alfabetizzazione è fortemente dipendente dalla familiarità precoce che i bambini piccoli, appartenenti per lo più a famiglie

di livello socio-culturale alto, possono avere con la lettura di libri insieme agli adulti e con le successive discussioni che ne scaturiscono. È pertanto fondamentale che quelle particolari pratiche di sostegno linguistico e sociale alla comprensione e alla elaborazione cognitiva divengano usuali e diffuse nelle scuole che sono rivolte ai bambini piccoli per far partecipare tutti ad una esperienza motivante e arricchente, in cui fra l'altro il contesto scolastico consente assai più di quello familiare, per la presenza di più bambini della stessa età, la costruzione sociale della comprensione, della conoscenza, della memorizzazione.

5. RACCORDARE LA SCUOLA ELEMENTARE ALLA MEDIA: COME?

Le esemplificazioni che abbiamo sopra riportato si riferiscono tutte a uno dei settori in cui sarà necessario dare il massimo sviluppo alle forme e modalità di raccordo tra i vari gradi di scuola che è quello del «coordinamento dei curricoli degli anni iniziali e terminali».

È un discorso assai complesso che è stato in questi anni più sperimentato ed elaborato per quanto riguarda il curricolo della prima fase, cioè quello relativo al nesso Scuola materna-Scuola elementare su cui chi scrive ha coordinato dal 1982 al 1987 una complessa ricerca-sperimentazione ⁶, e dove sono state compiute e sono ancora in atto numerose e ben fondate ricerche in diverse zone del paese.

Manca invece una vera e propria sperimentazione allargata del raccordo tra Scuola elementare e Scuola media, anche per una inspiegabile e non motivata resistenza dell'amministrazione centrale a consentire sperimentazioni in questo settore. Ci sono poche scuole sperimentali che hanno già operato in questo settore, che hanno cioè mirato a stabilire un solido collegamento «pedagogico, curricolare e organizzativo» tra questi due gradi di scuola. Tra queste scuole voglio ricor-

⁶ *Un curricolo per la continuità educativa dai quattro agli otto anni*, cit.

dare Scuola-Città Pestalozzi di Firenze, sia perché ha una lunga tradizione in questa direzione sia perché ne conosco la struttura e il funzionamento di prima mano. Nata nel 1945, quindi molto prima dell'istituzione della scuola media unica, ha avuto, fin dalla fondazione, un impianto didattico costruito su otto anni: impianto che si è progressivamente adattato alle nuove esigenze educative e ai nuovi programmi della Scuola media e più recentemente della Scuola elementare. Ha attualmente un'articolazione curricolare in bienni (di cui uno a cavallo tra Scuola elementare e Scuola media), una struttura di laboratori per la programmazione didattica degli insegnanti e una organizzazione interclasse in gruppi finalizzati a specifiche attività per i ragazzi, dedicati ad esempio alla produzione del giornale della scuola, all'uso e alla gestione della biblioteca ⁷, all'inserimento del computer, ma anche alla falegnameria, all'orto, alle scienze (si vedano, per la biologia, le esperienze e proposte contenute in Grazzini Hoffmann ⁸), alle attività espressive. Anche la suddivisione delle aree tra i docenti, garantisce una differenziazione progressiva del curriculum e degli insegnamenti, senza soluzioni di continuità tra elementare e media, attraverso presenze incrociate dei docenti di un grado nell'insegnamento dell'altro e viceversa.

Non c'è dubbio che si tratta di un settore a cui si dovrà dedicare molta attenzione, soprattutto perché si è poco operato in questi anni, come invece sembrava possibile e necessario negli anni Sessanta dopo la riforma della Scuola media, quando si volevano diminuire le distanze tra i due ordini di scuola e stabilire forme concrete di raccordo. Infatti, tra i due ordini di scuola non si è effettuato in questi venti anni, come ci si poteva aspettare, quel processo di osmosi che si poteva realizzare, e che caratterizza la continuità, al di fuori della normativa unificata sugli organi collegiali e della legge del 1977 che ha uniformato le modalità di programmazione e valutazione.

⁷ Cfr. *Il laboratorio-biblioteca*, a cura di A. Binazzi, Firenze, La Nuova Italia, 1990.
⁸ *Esperienze di biologia*, a cura di G. Grazzini Hoffmann, Firenze, La Nuova Italia, 1988.

Sono però rimaste molto diverse le richieste accademiche rivolte ai due tipi di insegnanti e quindi anche le loro identificazioni primarie, senza che né per l'uno né per l'altro ordine si sia ancora realizzato l'itinerario formativo previsto. Le ipotesi legislative di strutture formative per l'una o per l'altra scuola, ormai in fase di approvazione da parte del Parlamento, sanciscono una netta distinzione tra i due itinerari formativi, l'uno centrato sulle scienze dell'educazione e l'altro sulle specifiche aree disciplinari, ma completati da una successiva scuola di specializzazione centrata sulle scienze dell'educazione e sulla pratica didattica,

Sembra invece relativamente facile progettare dei curricoli coordinati e delle attività didattiche consequenziali in molte aree disciplinari. E particolarmente facile laddove si è riusciti a impostare una didattica di laboratori con relative attività finalizzate all'esercizio di capacità o alla realizzazione di progetti. Si pensi ad attività di tipo musicale o scientifico, all'uso e alla gestione di una biblioteca, alla produzione di un giornalino scolastico e all'uso dei computer per le attività redazionali di revisione, impaginazione e grafica ⁹, ma anche per molte altre attività di scrittura o per l'archiviazione e il recupero di dati della classe o relativi a inchieste, indagini storiche, ricerche di tipo scientifico o geografico (si vedano le proposte contenute in «Golem») ¹⁰.

Non a caso sono attività che abbiamo realizzato in questi anni all'interno di sperimentazioni che hanno coinvolto Scuole elementari e medie: si è trattato in alcuni casi di scuole che erano già organizzate in una prospettiva di continuità, ma nei casi in cui non lo erano, hanno dato origine a ipotesi di raccordi didattici e organizzativi che scaturiscono dalla stessa esigenza di continuare attività motivanti, le cui valenze educative non si possono esaurire all'interno di un solo grado di scuola.

Gli ultimi esempi sopra ricordati si legano a istanze che

⁹ D. CESARENI, *Alle elementari fanno un giornale «elettronico»*, in «Italiano e Oltre», n. 4, 1988, pp. 192-194.

¹⁰ «Golem», n. 2, 1990: numero speciale dedicato a: «Il data-base come strumento didattico».

sono tipiche della fase preadolescenziale e adolescenziale, in cui non c'è più soltanto il gusto di fare e di agire, che caratterizza il bambino delle prime classi elementari, ma i ragazzi sono più motivati a svolgere attività progettuali, finalizzate, che conducono a un risultato «tangibile», in cui si produce qualcosa che resta.

6. ASPETTI ORGANIZZATIVI DELLA CONTINUITÀ: ALUNNI E INSEGNANTI.

Restano però anche altri aspetti a cui la legge fa riferimento e che sono enunciati con una certa puntigliosità dall'art. 2. Essi individuano dimensioni importanti del raccordo che riguardano le modalità di lavoro degli insegnanti (la programmazione didattica, il sistema di valutazione degli alunni, la formazione delle classi iniziali) e, in modo specifico, gli alunni (informazioni, dati scolastici e non, supporti offerti dagli enti territoriali).

Due capoversi riguardano in modo puntuale lo scambio di dati e informazioni relativo agli alunni. E infatti materia di raccordo: « a) la comunicazione di dati sull'alunno; b) la comunicazione di informazioni sull'alunno in collaborazione con la famiglia o con chi comunque esercita sull'alunno, anche temporaneamente, la potestà parentale».

Devo dire che di questo doppio riferimento mi sfugge il valore e il significato specifico. Sembra semplicemente che b) aggiunga rispetto ad a) il richiamo alla famiglia (considerata tale anche se non «naturale») che deve venire consultata, sembrerebbe implicito, quando le scuole si scambiano informazioni. La presenza di due indicazioni così simili fa supporre che nel secondo caso si tratti di «informazioni» di tipo diverso: non riguardano più l'alunno, considerato cioè nel suo rendimento scolastico, ma il bambino/ragazzo visto nella sua dimensione più personale e familiare. Forse si può recuperare qui (tra le righe) quel coordinamento tra i criteri per la integrazione scolastica degli alunni handicappati, di cui si parlava esplicitamente in una precedente versione del testo.

Nel parlare di alunni si dovrebbe anche richiamare l'importanza delle «informazioni per i ragazzi». Infatti nel passaggio dalla Scuola elementare alla Scuola media, c'è tutta una serie di vissuti di difficoltà e di ansia che possono essere affrontati anche attraverso una corretta informazione relativa alla futura Scuola media per modificare le rappresentazioni mentali che se ne fanno al momento della fine della Scuola elementare. Può essere un'area importante della continuità, che può essere affrontata con visite, incontri, discussioni tra i ragazzi delle classi terminali e iniziali e i loro insegnanti e che dovrebbe comunque essere oggetto di analisi e di specifico intervento psicopedagogico (su cui si rinvia agli esempi riportati da M. Pontecorvo) 11.

Quanto alla formazione delle classi iniziali, è indubbiamente un'area dove già si è realizzata una ampia messe di esperienze tra le scuole di diverso grado che hanno avuto la volontà di comunicare tra loro, perché si sono rese conto di quanto poteva essere preziosa la conoscenza del grado precedente ai fini della formazione di classi a eterogeneità interna ben calibrata in forme tali da facilitare i processi di apprendimento e di integrazione sociale. Non è male però che ciò sia esplicitamente richiamato anche per dare indicazioni precise sull'argomento rispetto al rischio di fare classi omogenee, e quindi in qualche modo divise per livelli, quando semplicemente si lascia fare che i genitori più avvertiti possano «scegliere» il «buon» insegnante.

Quanto alle aree di possibile raccordo che riguardano gli insegnanti la più importante e più comprensiva è sicuramente quella che riguarda la programmazione didattica che è di fatto lo strumento essenziale di realizzazione del «coordinamento dei curricoli» di cui si è detto in precedenza. La programmazione didattica congiunta è indispensabile per identificare all'interno di un'area di intervento didattico, quello che è proprio e specifico di ciascun livello insieme con una linea di sviluppo organicamente prospettata e con una impostazio-

11 M. PONTECORVO, *La dimensione emotiva dell'apprendere-insegnare*, in C. e M. PONTECORVO, *Psicologia dell'educazione. Conoscere a scuola*, Bologna, Il Mulino, 1989.

ne metodologica congruente. Ad esempio, nell'area scientifica è possibile identificare tra la materna e l'elementare una distinzione tra una accentuazione manipolativa e prevalentemente esplorativa propria della prima scuola e una focalizzazione più metodologica, di progressiva padronanza e autonomia nell'uso delle tecniche di indagine, che può essere propria della Scuola elementare. In una prospettiva di continuità, ciò significa che, attraverso semplici e motivanti proposte di attività - di cucina, di fisica elementare, di semina e germinazione - già i bambini di quattro-cinque anni possono imparare a osservare e a descrivere, a sperimentare variazioni, a «raccontare» ciò che hanno fatto e a cercare di spiegarlo. E su questa base di esperienza e di prima assunzione di abiti scientifici che la Scuola elementare può proporre attività più complesse, che richiedono tempi più lunghi di svolgimento, ma che possono essere il naturale sviluppo di quelle avviate in precedenza, purché non siano state «bruciate» da metodologie didattiche inadeguate ai livelli di competenza e motivazione dei piccoli.

Come è ovvio, siamo venuti ancora a parlare di «coordinamento curricolare». Che lo si voglia o no è su questo piano che si giocherà nei prossimi anni la sfida della continuità. E però altrettanto importante lavorare sulle condizioni e gli strumenti che rendono possibile tale coordinamento, non solo sulla carta ma anche nella pratica delle realizzazioni didattiche.

Tra queste condizioni, è risultato essenziale il modo di lavorare insieme degli insegnanti: sia negli scambi che si possono realizzare tra insegnanti delle diverse scuole (come è stato fatto con successo in molte delle sperimentazioni di continuità) sia «a livello adulto» nelle attività di aggiornamento. C'è da chiedersi come mai questo non appaia nel testo legislativo come un settore su cui operare congiuntamente. E un punto da segnalare perché potrebbe essere recuperato in sede di definizione ministeriale delle forme e modalità di raccordo. La «comunicazione» in senso forte tra gli insegnanti dei diversi gradi è stata nella nostra esperienza, così come in quella di altri, uno degli strumenti fondamentali per una buona realizzazione della continuità.

BIBLIOGRAFIA

- Il laboratorio-biblioteca*, a cura di A. Binazzi, Firenze, La Nuova Italia, 1990.
- U. BRONFENBRENNER, *The ecology of human development*, Cambridge, Mass., Harvard University Press. (trad. it.: *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, Il Mulino, 1986).
- D. CESARENI, *Alle elementati fanno un giornale «elettronico»*, in «Italiano e Oltre», n. 4, 1988, pp. 192-194.
- H. GARDNER, *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*, New York, Basic books, 1983 (trad. it.: *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli, 1987).
- «Golem», n. 2, 1990: numero speciale dedicato a «Il data-base come strumento didattico».
- Esperienze di biologia*, a cura di C. Grazzini Hoffmann, Firenze, La Nuova Italia, 1988.
- P. LIGHT - A. N. PERRET-CLERMONT, *Costruzione sociale delle strutture Logiche o costruzione sociale del significato?*, in «Rassegna di Psicologia», n. 3, 1986, pp. 47-58.
- Un curriculum per la continuità educativa dai quattro agli otto anni*, a cura di C. Pontecorvo, Firenze, La Nuova Italia, 1989.
- Continuità educativa dai quattro agli otto anni*, a cura di C. Pontecorvo, G. Tassinari, L. Camaioni, Firenze, La Nuova Italia, 1990 (v. in particolare: G. TASSINARI, *Le condizioni di realizzazione: il lavoro come degli insegnanti*).
- M. PONTECORVO, *La dimensione emotiva dell'apprendere-insegnare*, in C. e M. PONTECORVO, *Psicologia dell'educazione. Conoscere a scuola*, Bologna, Il Mulino, 1986.

L'ORGANIZZAZIONE DIDATTICA NELLA NUOVA SCUOLA ELEMENTARE

Livia Bellomo, Vittorio Vincenti
e Alberto Alberti

INTRODUZIONE.

La legge di riforma dell'ordinamento della Scuola elementare richiede una attenta riflessione su alcuni motivi di fondo che ricorrono nell'enunciazione dei diversi articoli e ne costituiscono i contenuti.

Non v'è dubbio che la legge sia profondamente innovativa. Sappiamo che l'innovazione nel processo educativo ha una struttura sistemica, in cui è molto stretta la correlazione tra gli elementi che traggono il loro valore dalle reciproche relazioni. La complessità deriva dal fatto che all'interno del sistema generale si possono individuare dei sottosistemi: nel caso della legge che stiamo esaminando sono sottosistemi l'articolazione dei moduli organizzativi, il disegno degli ambiti disciplinari, la dinamica della contitolarità. E all'interno di questi troviamo altri più particolari sottosistemi: per esempio, i modi come i diversi soggetti agiranno per attivare e per sostenere i moduli organizzativi; le correlazioni tra impianto organizzativo e didattico; la composizione e le modalità di lavoro del gruppo docente.

Il discorso sulla riforma degli ordinamenti della Scuola elementare si compone allora di molti temi che si intrecciano, che presentano diverse angolature e differenti possibilità di lettura, che hanno certamente molti risvolti sul piano

pedagogico-didattico, sul piano giuridico-amministrativo, su quello dei rapporti tra i diversi ruoli, tra azione amministrativa e attività didattica.

In questa dimensione pluriarticolata si snoda la riflessione sulla legge e vengono trattati alcuni temi che fanno riferimento ai compiti dei diversi soggetti dell'amministrazione scolastica, agli aspetti didattico-organizzativi, al gruppo docente.

Altri temi si potrebbero individuare, oltre quelli che saranno delineati in questa nota: una ricognizione delle fonti, che possono essere assunte come osservatorio del dibattito sulla Scuola elementare dagli anni Settanta ad oggi, mostra come l'attenzione alla scuola di base sia stata molto viva, e molte siano state le «variazioni sul tema», tutte interessanti e meritevoli del massimo interesse.

I confini del nostro discorso sono tracciati dalla legge sull'ordinamento della Scuola elementare, che tende a regolamentare molte e diverse situazioni creando un quadro normativo di riferimento che risponda, almeno in parte, alle istanze di rinnovamento della scuola.

L'organizzazione della Scuola elementare, così come dovrà essere gradualmente costruita sulla base del nuovo ordinamento, presenterà una complessità ancora più accentuata di quella a suo tempo determinata dai decreti delegati del 1974 e dalla legge 4 agosto **1977**, n. **517**, anche a motivo dei nuovi compiti assegnati ai vari soggetti dell'istituzione scolastica, e di nuove relazioni che tra questi soggetti dovranno stabilirsi.

La nuova prospettiva, pertanto, si potrebbe guadagnare procedendo alle opportune integrazioni fra le norme contenute nella legge di riforma e tutte le fonti giuridiche appena ricordate, in particolare il D.P.R. **31** maggio 1974, n. 416, sugli organi collegiali della scuola; il D.P.R. 31 maggio 1974, n. 417, sullo stato giuridico del personale docente e direttivo e la già citata legge 517/1977 sulla valutazione degli alunni. La stessa graduale attivazione della nuova organizzazione didattica rappresenterà lo sbocco di una serie di decisioni che non sarà semplice coordinare e alle quali ciascun organo isti-

tuzionale dovrà dare specifico contributo, senza ignorare i contributi degli altri.

A questo punto occorrono idee chiare e visione strategica per orientare la complessità dell'agire di molti soggetti al raggiungimento di obiettivi condivisi. Questa impostazione del problema sembra giustificare una esplorazione della legge di riforma, non già seguendo la successione degli articoli, ma individuando i temi forti, che consentono di trattare l'impostazione della riforma tra ambito amministrativo e ambito tecnico, nella loro reciproca causalità.

Si prenderanno quindi le mosse dal rilievo ai soggetti chiamati in causa per costruire, sull'esame dei loro compiti, il panorama della nuova organizzazione scolastica; seguirà la trattazione degli aspetti didattico-organizzativi, nell'intento di una definizione dei molteplici aspetti della riforma, definizione che sarà ulteriormente precisata con gli approfondimenti relativi al gruppo docente.

1. I SOGGETTI.

1.1. Il provveditore agli studi.

Il primo organo (individuale) cui viene affidato «l'apprestamento» delle condizioni di fattibilità della riforma (art. 16, comma 1) è il provveditore agli studi.

La legge, nel passaggio appena sopra segnalato, chiede al provveditore di predisporre «un apposito piano... da redigersi entro sei mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge» (art. 16, commi 1 e 2). E ciò fa ponendo alcuni vincoli riguardanti sia le procedure che i contenuti.

Quanto alle procedure, il provveditore è tenuto a sentire il consiglio scolastico provinciale ed a prendere «gli opportuni contatti con gli enti locali» (art. 16, comma 1).

È pienamente comprensibile il riferimento al predetto organo collegiale, che dovrà operare nella dimensione della sezione orizzontale della Scuola elementare, per la stretta con-

nessione fra le competenze che gli sono riconosciute dall'art. 15 del D.P.R. 416/1977 ed i problemi di approntamento del piano.

Così come è pienamente giustificata la chiamata in causa degli enti locali, per i loro compiti in materia di edilizia scolastica e di predisposizione dei servizi. Meno semplice sarà, per il provveditore, prendere in concreto gli opportuni contatti senza avvalersi della collaborazione dei direttori didattici e degli ispettori tecnici.

Anche se nella legge non vi sono diretti richiami, a questo riguardo, ad ispettori e direttori, la natura della loro funzione, che è anche di collaborazione col provveditore agli studi, non solo legittima, ma rende necessario il loro intervento nella particolare circostanza della predisposizione del «piano».

Quanto ai contenuti, invece, i vincoli sono più numerosi e complessi, e implicanti capacità di discernimento e determinazione forte, quali si richiedono a chi si appresta a realizzare un disegno di portata significativa come la riforma della Scuola elementare.

Intanto c'è un'affermazione di gradualità che non può essere disattesa, non solo per formale ossequio alla norma (art. 15, comma 6: «Il modulo organizzativo e didattico di cui agli artt. 4, 5 e 8 si realizza gradualmente con la conversione dei posti istituiti o comunque assegnati ai sensi delle leggi vigenti»), quanto per le intrinseche esigenze del laborioso processo di trasformazione che si deve avviare.

La definizione dei criteri per realizzare la gradualità richiederà particolare elaborazione anche per la varietà di tipologia dei posti che dovranno essere «riconvertiti»: alfabetizzazione degli adulti, scuole reggimentali, scuole carcerarie, dotazioni organiche aggiuntive, ecc.

Altri vincoli possono essere così indicati:

— i posti da utilizzare non possono superare il numero di quelli funzionanti a qualunque titolo nella provincia all'atto dell'entrata in vigore della legge di riforma; numero sostanzialmente coincidente con quello dell'organico di fatto 1989-90 (art. 15, comma 5);

— «il numero complessivo di alunni per ciascun plesso dovrà essere superiore a venti, ad eccezione dei plessi ubicati nelle piccole isole e nelle zone di montagna. ...» (art. 15, comma 4);

— deve essere valutato lo «stato delle strutture e dei servizi (nonché la) possibilità di provvedere da parte degli enti locali interessati alle relative esigenze» (art. 15, comma 2).

Il tutto alla luce «dell'andamento demografico e... (dei)... suoi effetti in ordine alla popolazione scolastica di ciascun circolo» (art. 16, comma 2). Cosa che, ancora una volta, reclama l'intervento del direttore didattico per gli inevitabili, preliminari accertamenti.

In ogni caso, il piano del provveditore agli studi è strettamente legato alla determinazione dell'«organico provinciale». Questo, a prescindere dal numero delle classi comuni, speciali e ad indirizzo didattico differenziato (art. 4, comma 1), dei posti di sostegno (art. 4, comma 4) e dei posti per le attività di tempo pieno di cui all'art. 1 della legge 820/1971 (art. 8, comma 2), «non deve comunque comportare incrementi di posti rispetto a quelli esistenti alla data di entrata in vigore della presente legge, ivi compresi i posti delle dotazioni organiche aggiuntive» (art. 15, comma 10).

A rafforzare il concetto, il predetto comma 10 stabilisce l'abrogazione di «ogni altra disposizione per la determinazione delle dotazioni organiche, ivi comprese quelle aggiuntive, in materia di ruoli provinciali della scuola elementare».

Entro questi limiti, dunque, il provveditore deve tendere ad assegnare a ciascun circolo didattico, secondo quanto previsto dall'art. 4, comma 2:

a) un numero di posti pari al numero delle classi e delle pluriclassi;

b) un ulteriore numero di posti in ragione di uno ogni due classi e, ove possibile, pluriclassi.

Di qui emerge un nuovo vincolo per la gradualità: i posti per le pluriclassi saranno assegnati in un secondo tempo, comunque «ove possibile». Questa norma deve ritenersi coordi-

nata anche con quella già ricordata dell'art. **15**, comma 4, relativa ai plessi con un numero di alunni inferiore a venti: un disincentivo per il funzionamento dei piccoli plessi che non siano in località, come si è visto, particolarmente disagiate.

In ogni caso, assegnate entro questi limiti le risorse alle scuole, la parola passa agli organi di circolo ed al direttore didattico per la costituzione dei «moduli organizzativi» previsti dall'art. 4, comma 7.

Al provveditore rimane l'incombenza di accertare che la riforma avvenga «senza ulteriori oneri» (art. **15**, comma 5) e, a tal fine: «Entro il mese di marzo di ciascun anno, i provveditori agli studi trasmettono al Ministero della pubblica istruzione ed alla Corte dei conti una relazione finanziaria sugli oneri sostenuti nella provincia di propria competenza nell'ultimo anno scolastico, per l'attuazione del nuovo ordinamento» (art. **15**, comma **12**).

Infine, e al di fuori della prima fase di attuazione della riforma, il provveditore agli studi collabora alla gestione del piano straordinario di aggiornamento previsto dall'art. **12**, comma **1**, questa volta è detto esplicitamente, «avvalendosi anche degli ispettori tecnici e dei direttori didattici» (art. **12**, comma 2).

1.2. GLi *organi collegiali della* scuola.

Viene qui usata la generica espressione «organi collegiali della scuola» a proposito del problema della «continuità educativa», preso in esame all'art. 2. In tale articolo, infatti, mentre si fa riferimento al potere regolamentare del Ministro e, via via, vengono indicati scopi e modalità del raccordo con la Scuola materna e con la Scuola media, nonché i compiti dei capi istituto e degli insegnanti, si precisa che tutto deve avvenire «nel rispetto delle competenze degli organi collegiali della scuola» (art. 2, comma 1).

Poiché altro non è detto a proposito di tali organi collegiali, bisognerà rinvenire nelle norme originarie che riguardano ciascuno di essi il supporto al loro agire a proposito di (wontinuità educativa)>.

In primo luogo dovrà esser fatto riferimento, per il consiglio di circolo o di istituto, all'art. 6 del **D.P.R. 416/1974**, in modo particolare al comma **2**, punto e, dove si parla di «promozione di contatti con altre scuole o istituti al fine di realizzare scambi di informazioni e di esperienze e di intraprendere eventuali iniziative di collaborazione». E poiché il così descritto ambito di azione del consiglio di circolo di istituto sembra in gran parte coincidere con «le forme e le modalità del raccordo» (art. **2**, comma 1) si può individuare in questo organo l'elemento propulsore delle iniziative in materia di «continuità educativa».

Ma poiché questo deve avvenire, sempre secondo il citato art. **6** del **D.P.R. 416/1974**, «fatte salve le competenze del collegio dei docenti», quest'ultimo, per i poteri che gli sono riconosciuti in ordine alla programmazione e alla valutazione dell'azione educativa, rimane l'organo che dovrà dare precisi contenuti alle forme di raccordo, nel rispetto di quanto precisato nei punti da a ad f dell'art. **2** della legge di riforma.

Inoltre, dal momento che nei passaggi indicati è richiesta anche la «collaborazione con le famiglie» degli alunni interessati al passaggio ad altro ordine di scuola, va da sé che devono ritenersi coinvolti anche i consigli di interclasse, non solo per il compito di fornire pareri al collegio dei docenti, ma anche per la specifica ed esclusiva competenza di «agevolare ed estendere i rapporti reciproci fra docenti, genitori ed alunni» (art. 3, comma 3, del **D.P.R. 416/1974**).

Da un punto di vista della pura e semplice lettura del testo del **D.P.R.** appena citato, non risulterebbe estraneo all'operazione «continuità» neppure il consiglio scolastico distrettuale (così come non avrebbe dovuto rimanere estraneo al piano che deve disporre il provveditore, secondo quanto argomentato nel capitolo precedente). Questo organo collegiale, infatti, è tenuto a formulare (art. 12, comma 2) «proposte al provveditore agli studi, alla regione, agli enti locali, per quanto di rispettiva competenza per tutto ciò che attiene alla istituzione, alla localizzazione e al potenziamento delle istituzioni scolastiche, nonché alla organizzazione e allo sviluppo dei servizi e delle strutture relative, anche al fine di

costituire unità scolastiche territorialmente e socialmente integrate...».

Peraltro, è ormai nota la sclerosi dei consigli scolastici distrettuali, tanto che lo stesso legislatore li ha del tutto ignorati nel quadro di riforma dell'ordinamento della Scuola elementare.

1.3. Il *consiglio di circolo*.

Col nuovo ordinamento certamente il consiglio di circolo recupera, relativamente al calendario scolastico ed all'orario delle lezioni, attribuzioni che pur l'art. 6 del D.P.R. 416/1974 gli riconosceva, ma che, di fatto, non poteva esercitare. Ora, attraverso il potere di definizione delle «modalità di svolgimento dell'orario delle attività didattiche» (art. 7, comma 5), il consiglio di circolo interviene praticamente in materia di calendario scolastico in quanto rimane in sua facoltà ridurre, beninteso attraverso il recupero orario in turni pomeridiani, a meno di 200 i giorni di lezione prescritti dalla legge 9 agosto 1986, n. 467, che, almeno per la Scuola elementare, deve intendersi, a questo riguardo, modificata.

Comunque, le possibilità di scelta previste dall'art. 7, comma 5, in ordine all'orario settimanale, indipendentemente dal numero delle ore, possono essere sintetizzate nel seguente prospetto.

ORARIO SETTIMANALE DELLE ATTIVITÀ DIDATTICHE.

<i>Giorni</i> \ <i>Turni</i>	<i>Antimerid. e pomerid.</i>	<i>Antimeridiano</i>
5	Consentito	Eccezionalmente «fino alla predisposizione delle necessarie strutture e servizi» (art. 7, comma 6)
6	Consentito	

Quanto alla durata, l'art. 7, comma 1, prevede ventisette ore settimanali. Un aumento generalizzato fino a trenta ore verrà stabilito con D.M. quando sarà attivato l'insegnamento della lingua straniera. Nel frattempo «l'adozione di un orario delle attività didattiche superiore alle ventisette ore settimanali, ma comunque entro il limite delle trenta ore», può essere disposta per le classi terze, quarte e quinte (art. 7, comma 2).

Disposta da chi?

Per quanto debba riconoscersi che la risposta può essere oggetto di controversia, è opportuno propendere, relativamente alle decisioni in materia di orario, per la competenza del consiglio di circolo, unico organo al quale tale materia è assegnata dalla normativa primaria.

E vero che, nell'appena citato art. 7, comma 2, la deroga alle ventisette ore per le classi terze, quarte e quinte può essere conseguente solo a « motivate esigenze didattiche » e che, quindi, tali esigenze possono essere prospettate solo da un organo tecnico-didattico come il collegio dei docenti. Ma è vero altresì che il consiglio di circolo è organo nel quale il collegio dei docenti è rappresentato dagli insegnanti eletti dai colleghi (il titolo della loro elezione è proprio quello di rappresentanza del collegio dei docenti, come vuole il D.P.R. 416/1974, art. 4, comma 2, punto h).

Inoltre, altre valutazioni che devono determinare le decisioni in materia d'orario rientrano in ambiti di conoscenza propri del consiglio di circolo, di un organo collegiale, cioè, dove tutte le componenti della comunità scolastica sono rappresentate. Tali valutazioni devono infatti riguardare:

- necessarie condizioni organizzative (art. 7, comma 2);
- disponibilità strutturali (art. 7, comma 4);
- servizi funzionanti (art. 7, comma 4);
- condizioni socio-economiche delle famiglie (art. 7, comma 2).

Quanto detto non esclude affatto che anche il collegio dei docenti si attivi per il prolungamento d'orario fino a trenta ore, soprattutto prospettando le motivazioni di ordine didattico. E ciò chiama in causa, ancora una volta, la «funzione

di promozione e di coordinamento delle attività di circolo» (D.P.R. 417/1974, art. 3) del direttore didattico, senza togliere, ovviamente, che la decisione finale, sia pur come sintesi di diverse sollecitazioni, spetti al consiglio di circolo.

1.4. *Le famiglie degli alunni.*

Sembra sottratta, invece, al consiglio di circolo ogni decisione riguardante i «Progetti formativi di tempo prolungato», previsti dall'art. 8, anche se non deve essere esclusa la funzione promozionale e di predisposizione delle condizioni necessarie alla loro realizzazione. Ma per la decisione ci si deve rivolgere ad altri soggetti.

Intanto va precisato che, in questo caso, si tratta di «attività di arricchimento e di integrazione degli insegnamenti curricolari». Vi deve essere, cioè, un incremento d'orario delle attività didattiche a prescindere dall'aggiunta del «tempo mensa». Quest'ultimo, unitamente al tempo delle attività didattiche (arricchite ed integrate) deve far sì «che l'orario complessivo settimanale di attività non superi le trentasette ore» (art. 7, comma 1, punto a).

Inoltre è necessario che si realizzi una sostanziale convergenza di intenti (e di interessi) fra le famiglie degli alunni (almeno venti, di norma, anche di classi diverse) e insegnanti disponibili ad effettuare tre ore di servizio straordinario, ovviamente retribuito.

Ma quali potrebbero essere gli insegnanti interessati?

L'art. 8, comma 1, punto d, parla di «docenti contitolari delle classi cui il progetto si riferisce». Ma, poiché le classi possono essere «diverse», non è escluso che gli insegnanti potenzialmente interessati possano essere parecchi; anche tutti gli insegnanti di un plesso.

Per trovare una risposta, è necessario far riferimento ad un modulo teorico (due classi - tre insegnanti) dove vi sia piena convergenza fra le richieste dei genitori e la disponibilità dei docenti. Vale a dire che ciascuna delle due classi adotterà un orario di trentasette ore (totale 74 ore) e che ciascuno

dei tre insegnanti avrà un orario di servizio di ore ventidue (normali) più tre di straordinario, per un totale di 75 ore, quante ne bastano, col resto di una, per coprire l'orario delle due classi del modulo.

Nel caso di una sola classe interessata, o di più classi, con alunni provenienti da classi diverse, si dovrà calcolare in proporzione. Ciò anche nel caso di ricorso «ad altro docente del plesso o del circolo, tenuto al completamento dell'orario (o ad) altro docente di ruolo disponibile nell'organico provinciale» (art. 8, comma 1, punto d).

Un'ultima questione riguarda il numero di alunni necessario per attivare un «progetto formativo di tempo lungo». L'art. 8, comma 1, punto c, vuole «che il numero degli alunni non sia inferiore, di norma, a venti». Mentre è da ritenere che il numero massimo rientri nell'ipotesi prevista dall'art. 3 (Composizione delle classi), il minimo potrebbe essere soggetto a variazioni in rapporto alla consistenza delle classi originarie e, perciò, comportare deroghe rispetto alla *norma* del venti. Questo, per esempio, quando una classe ha un numero di alunni inferiore a venti.

Vale infine la pena di notare che quello dei «Progetti formativi di tempo lungo» è l'unico caso in cui la decisione è demandata a soggetti individuali (famiglie, insegnanti) e non ad organi collegiali di gestione partecipata.

In ogni caso, verificata la convergenza di volontà tra genitori degli alunni ed insegnanti e, nei termini suddetti, la presenza delle strutture necessarie ed il loro funzionamento, il «progetto» dovrà essere autorizzato con formale provvedimento dal direttore didattico, e da questi portato a conoscenza, per eventuali decisioni di competenza, degli organi collegiali di circolo.

1.5. Il collegio *dei docenti*.

Anche il collegio dei docenti assume nuovi compiti che, in parte, si integrano con quelli già previsti dall'art. 4 del D.P.R. 416/1974 e dagli artt. 2 e 11 della legge 517/1977 e, in parte, si riferiscono ad aspetti del tutto nuovi.

Sotto il primo profilo è necessario ricordare la «programmazione dell'azione educativa» che costituisce «base» sulla quale «gli insegnanti» provvederanno alla «programmazione dell'attività didattica» (art. 5, comma 1). La rilevanza di questo passaggio sta nella distinzione, per la prima volta operata in un testo di legge, fra «programmazione educativa» e «programmazione didattica».

Per quest'ultima, un riferimento preciso può essere rinvenuto solo nei Programmi didattici, Premessa generale, 111 parte: programma e programmazione. Qui la programmazione didattica, è detto, spetta ai docenti, «collegialmente ed individualmente», e deve esser effettuata «con ragionevoli previsioni... stabilendo le modalità concrete per mezzo delle quali conseguire le mete fissate dal programma e la scansione opportuna di esse.. .». Nessun rapporto viene indicato con la «programmazione educativa», peraltro mai ricordata in questo capitolo.

L'unico accenno a questo tipo di programmazione si riscontra nella prima parte della Premessa generale, là dove è detto che: «La scuola elementare valorizza nella programmazione educativa e didattica le risorse culturali, ambientali e strumentali offerte dal territorio e dalle strutture in esso operanti, e nello stesso tempo educa il fanciullo a cogliere il valore dei processi innovativi come fattori del progresso della storia». Nessuna preoccupazione emerge, né in questo passaggio né in altre parti del testo, di chiarire distinzioni fra programmazione educativa e didattica.

Fermo restando che il problema di individuare la specificità dell'una e dell'altra ha rilevanza prevalentemente pedagogica, dai testi giuridici fin qui esaminati si può dire che la prima attiene agli aspetti generali dell'attività di insegnamento e trova i propri confini là dove, entrando nel dettaglio delle procedure didattiche, interferisce con la libertà didattica del singolo docente. Vale a dire che la prima inerisce più ai fini, la seconda più ai mezzi, in una ricerca di equilibri difficilmente individuabili con una norma, ma che sono il risultato di scelte culturali via via sempre più approfondite.

Di conseguenza, dovrebbero rientrare nella programma-

zione educativa orientamenti riguardanti, secondo l'art. 5, comma 3:

- l'assegnazione degli insegnanti alle classi del modulo;
- l'assegnazione degli ambiti agli insegnanti;

e secondo l'art. 5, comma 7:

- l'aggregazione delle materie per ambiti disciplinari;
- la ripartizione del tempo da dedicare alle diverse discipline (sia pure secondo criteri che saranno definiti con decreto ministeriale).

Aggiungeremo:

- la costituzione del modulo con classi parallele (il cosiddetto abbinamento orizzontale) o con classi contigue (il cosiddetto abbinamento verticale), problema a proposito del quale il legislatore non fornisce, come è giusto, alcuna indicazione.

Ad altri soggetti, come vedremo più avanti, compete la programmazione didattica.

Quanto detto, tuttavia, non esaurisce le novità introdotte dalla legge di riforma per il collegio dei docenti. Ne devono essere considerate altre due che costituiscono, come anticipato all'inizio del capitolo, materia del tutto nuova.

La prima riguarda la possibilità di utilizzare un insegnante «per intervenire nella prevenzione e nel recupero, agevolare l'inserimento e l'integrazione degli alunni in situazione di difficoltà e interagire con i servizi specialistici e ospedalieri del territorio...» (art. 6, comma 3).

Precisato che l'insegnante in questione non costituirà risorsa aggiuntiva, ma ricavata fra gli insegnanti assegnati al circolo per il normale funzionamento dei moduli organizzativi, va individuato chi ne decide l'utilizzazione. Ancorché non detto esplicitamente, può ragionevolmente indursi che l'organo a ciò preposto sia il collegio dei docenti in quanto esso «a tal fine propone al direttore didattico i necessari adattamenti in materia di costituzione dei moduli» (art. 6, comma 3).

Di conseguenza, la proposta di adattamento dei moduli rimane condizione *sine qua non* per l'utilizzazione del docente, anche a tempo parziale, nei compiti in parola e, praticamente, si configura come decisione circa la stessa utilizzazione.

Un'ultima nuova competenza attribuita al collegio dei docenti è stabilita dall'art. 9, comma 5, là dove all'organo collegiale è fatto carico di stabilire «i criteri per la sostituzione dei docenti assenti per un periodo non superiore a cinque giorni...». Seguono più dettagliate modalità che, a modo di vedere di chi qui scrive, non esauriscono il problema e, pertanto, comportano ulteriori disposizioni applicative.

1.6. Il gruppo docente.

Questo soggetto, ancorché possa essere considerato il fulcro delle novità introdotte dalla riforma, non ha avuto formale definizione, né viene ad aggiungersi ai già numerosi organi collegiali della scuola. E tuttavia esiste. Esiste variamente denominato, ma esiste.

Decisamente, è da ritenersi preferibile l'espressione «gruppo docente» (o equivalente) a quelle generiche di «insegnanti titolari», o di «docenti di ciascun modulo» utilizzate dal legislatore. Espressioni che non rendono abbastanza l'idea dell'unità funzionale costituita dal gruppo di docenti e della coesione che essi devono realizzare per garantire l'unitarietà dell'insegnamento.

Qui si parlerà, dunque, di «gruppo docente», subito sottolineando il suo primario compito, che è quello della «programmazione didattica», come detto nell'art. 5, comma 1. In che cosa poi consista la «programmazione didattica» si ricava dal successivo comma 2, là dove si precisa che essa si propone, in sintesi:

- a) il perseguimento degli obiettivi stabiliti dai programmi ed un'adeguata organizzazione didattica;
- b) la verifica e la valutazione dei risultati;
- c) l'unitarietà dell'insegnamento;

d) un'adeguata ripartizione del tempo da dedicare all'insegnamento delle diverse discipline.

A questa «programmazione didattica» sono riservate settimanalmente due delle ventiquattro ore di servizio, ovviamente in tempi non coincidenti con l'orario delle lezioni, dal momento che vi devono partecipare i «docenti di ciascun modulo» (art. 9, comma 1).

Un altro richiamo alla realtà del «gruppo docente» riguarda «la valutazione in itinere dei risultati dell'insegnamento nelle singole classi e del rendimento degli alunni (che) impegna collegialmente gli insegnanti corresponsabili nella attività didattica» (art. 5, comma 8).

Quanto a ripartizione dei compiti di insegnamento, per un aspetto sovviene l'art. 4, comma 3, che definisce l'impianto dei «moduli organizzativi costituiti da tre insegnanti su due classi nell'ambito del plesso di titolarità o di plessi diversi del circolo; qualora ciò non sia possibile», prosegue il testo, i moduli sono «costituiti da quattro insegnanti su tre classi» del plesso.

Per altro verso deve farsi ricorso all'art. 5 che, al comma 4, stabilisce il principio della collegialità e della contitolarità «della classe o delle classi a cui il modulo si riferisce» nonché all'art. 7, comma 5, che vuole «una congrua ripartizione del tempo dedicato ai diversi ambiti disciplinari, senza sacrificarne alcuno».

In tal modo si esplicita il principio della parità che, in concreto, è parità dei carichi professionali di ciascun insegnante e, conseguentemente, dei carichi orari in ciascuna classe. Principio che si presenta, tuttavia, con due eccezioni.

La prima è insita nel modulo «quattro su tre», riservata, come si è visto, ai casi residuali. Qui, a meno che non si vogliano far intervenire tutti e quattro gli insegnanti in ciascuna delle tre classi (cosa sconsigliabile), non si può avere soluzione diversa della seguente:

- a due insegnanti è assegnato lo stesso ambito in due classi;
- al terzo, un ambito in tre classi;
- al quarto, ambiti diversi in due classi.

La seconda eccezione al principio della parità è invece introdotta da apposita norma (art. 5, comma 5) che vuole «nei primi due anni della scuola elementare... la specifica articolazione del modulo...», di norma, tale da consentire una maggiore presenza temporale di un singolo insegnante in ognuna delle classi». Si tratta del cosiddetto ***insegnante prevalente***.

Ma, poiché questo costituisce norma che può, a sua volta, subire deroga, è necessario stabilire chi tale deroga possa autorizzare, pur tralasciando tutta la casistica che può presentarsi a seconda che il modulo sia «tre su due» o «quattro su tre», e a seconda che le classi del modulo siano solo del primo ciclo e dei due cicli.

La risposta rinvia certamente alle attribuzioni del collegio dei docenti e del direttore didattico in materia di assegnazione degli insegnanti alle classi e, ora, anche agli ambiti. E da ritenere tuttavia, che la sede dove sostanzialmente avviene la scelta debba essere quella del «gruppo docente».

Troppe sono le implicazioni di tale scelta con la qualità delle relazioni che si devono stabilire fra insegnanti del «gruppo docente», con la «programmazione dell'attività didattica» (per l'appunto «di competenza degli insegnanti», secondo l'art. 5, comma **D**), con la predisposizione «di un'organizzazione didattica adeguata alle effettive capacità ed esigenze di apprendimento degli alunni», sempre art. 5, comma **1**, punto a) e con l'«unitarietà dell'insegnamento» (c.s., punto c), tralasciando molto altro.

Che, poi, il collegio dei docenti debba essere la sede di elaborazione del problema e di riflessione sulle diverse soluzioni, che il provvedimento formale debba essere del direttore didattico, tutto questo non toglie che la decisione ultima debba essere maturata all'interno del «gruppo docente».

Al quale, per l'appunto, deve essere riconosciuto un ambito di autonome decisioni, tale da consentire scelte flessibili conseguenti alla lettura dei bisogni propri delle classi ad esso affidate. A mo' di esempio, potrebbero rientrare in questa zona di decisioni riservata al «gruppo docente» il collegamento fra le materie di ciascun ambito disciplinare, la suddivisione degli alunni in gruppi diversi dalle classi, la definizione

dei rapporti con l'eventuale insegnante di sostegno e la gestione della «compresenza» anche nei termini indicati dall'art. 9, comma 2, relativo, fra l'altro, al problema degli «alunni stranieri, in particolare provenienti da paesi extracomunitari».

Un'ultima riflessione sulle competenze del «gruppo docente» rimanda al problema della «continuità educativa» prescritta dall'art. 2 anche in termini di «incontri periodici... tra docenti delle classi iniziali e terminali dei gradi di scuola interessati» (comma 2). Nel nostro caso, i docenti così nominati sono, in effetti, veri e propri «gruppi di docenti» di ciascuna scuola, sia nel caso di passaggio dalla Scuola materna alla Scuola elementare, che nel caso di passaggio dalla Scuola elementare alla Scuola media.

Ed anche questo costituisce un fatto di continuità educativa.

1.7. Il direttore didattico.

Questo contributo si è aperto con un capitolo riguardante un organo individuale, il provveditore agli studi; con un capitolo riguardante un altro organo individuale, il direttore didattico, si conclude. L'impianto non è casuale.

La ricchezza culturale determinata dall'esperienza collegiale costituisce patrimonio che va a vantaggio dei protagonisti e di coloro che ne sono i destinatari. Le decisioni collegiali certamente maturano attraverso filtri critici che ne selezionano tutte le conseguenze e tutte le implicanze; per di più si ha la garanzia che esse sono condivise almeno dalla maggioranza dei decidenti che, quando eletti, rappresentano la maggioranza dei destinatari.

E tuttavia, l'efficienza di un'amministrazione, vale a dire, nel nostro caso, del pubblico servizio dell'istruzione, dipende anche dagli organi cui spetta, a seconda delle circostanze, la sollecitazione iniziale e la formalizzazione delle decisioni finali in atti aventi efficacia giuridica *erga omnes*.

In tale posizione si trova il direttore didattico che, anche nel quadro disegnato dal nuovo ordinamento, trova colloca-

zione strategica in rapporto ad almeno due problemi di natura organizzativa richiamati dall'art. 5: la costituzione del modulo e del «gruppo docente» (commi da 3 a 7); il suo funzionamento (comma 9).

Per il primo, si tratta di materia analoga a quella della formazione delle classi e dell'assegnazione ad esse degli insegnanti, già oggetto di controversie, anche in giurisprudenza, a motivo dell'imperfetto raccordo fra le competenze del collegio dei docenti definite dall'art. 4 del D.P.R. 416/1974 (proposte solo per la formazione delle classi) e le attribuzioni del direttore didattico di cui all'art. 3 del D.P.R. 417/1974 (non solo la formazione delle classi, ma anche l'assegnazione ad esse degli insegnanti, su proposta del collegio dei docenti).

Il nuovo testo risolve il problema nel senso di vincolare più chiaramente il direttore didattico, per l'assegnazione degli insegnanti alle classi, a «quanto stabilito dalla programmazione educativa», cioè dal collegio dei docenti, ma nulla precisa circa la cogenza della decisione dell'organo collegiale. Talché è d'uopo rimandare alla giurisprudenza prevalente che vuole obbligatoria la procedura (che comprende anche i criteri generali dettati dal consiglio di circolo), ma considera possibile che il direttore didattico si discosti dalle proposte degli organi collegiali, sia pur dandone motivazione nel formale provvedimento.

Già questo attesta quanto sia delicato il problema, soprattutto per le conseguenze che una malaccorta aggregazione di docenti può determinare sul clima educativo della scuola e sulla stessa efficacia dell'insegnamento. Il legislatore sembra essersi fatto carico della situazione indicando al direttore didattico tre impegni (art. 5, comma 3).

1. *Garantire la continuità didattica.* Se la continuità «educativa» riguarda il raccordo con la scuola di diverso ordine (art. 1, comma 2), quella «didattica» attiene all'avvicendamento degli stessi insegnanti su tutte le classi del quinquennio elementare, ovviamente parallelo col percorso degli alunni.

1 motivi di discontinuità, diciamo così, fisiologica sono tanti (pensionamenti, trasferimenti, assegnazioni e comandi,

malattie, ecc.), a loro volta moltiplicati dalla pluralità dei docenti, che è necessario por mente alle condizioni di partenza del modulo, proiettandone la struttura lungo il corso degli anni al fine di controllare i possibili effetti di discontinuità. Particolarmente cruciale, a questo riguardo, risulterà la situazione del modulo «quattro su tre» e quella dove opererà «l'insegnante prevalente».

2. *Garantire la migliore utilizzazione delle competenze e delle esperienze professionali.* Qui l'ambito di valutazione discrezionale si allarga e presuppone un dirigente attento, capace di valutare la professionalità dei docenti anche senza il supporto di titoli ufficiali. Prende perciò contorni sempre più precisi, forse non ancora del tutto definiti, la professionalità del direttore didattico, accorto nel valutare le situazioni, sagace nell'adottare decisioni, autorevole nell'imporre non tanto per supremazia gerarchica quanto per competenza e capacità di mediazione delle inevitabili tensioni.

3. *Assicurare, ove possibile, una opportuna rotazione nel tempo.* Questa indicazione, come la precedente, riguarda i criteri per l'assegnazione degli ambiti e sembra voler evitare che l'insegnante si fissi definitivamente su un ambito disciplinare. I vantaggi o gli svantaggi di tale scelta dovranno essere oggetto di attenta valutazione nel corso degli anni. Intanto costituisce indicazione che arricchisce il panorama delle implicanze culturali della riforma.

Fin qui quanto attiene alla costituzione dei moduli organizzativi.

Per quanto concerne il loro funzionamento, deve sottolinearsi la forte chiamata in causa del direttore didattico là dove (art. 5, comma 9) gli viene demandato il coordinamento dell'attività di programmazione non solo «educativa» (come abbiamo visto, di competenza del collegio dei docenti), ma anche «didattica», di competenza degli insegnanti, cioè del «gruppo docente».

È noto che l'aggiunta del termine «didattica» è stata oggetto di apposito emendamento da parte del Senato per sottolineare una richiesta di intervento, con funzioni di regola-

zione, nell'attività del modulo, o del «gruppo docente». Problema che, almeno nella fase di avvio della riforma, costituirà il banco di prova di tutte le professionalità: docente, direttiva e ispettiva.

Per completare il panorama delle nuove attribuzioni, sono da ricordare, simmetricamente a quanto richiesto agli insegnanti ai fini della «continuità educativa», gli incontri periodici con i presidi degli ordini di scuola interessati alle apposite forme di raccordo (art. 2, comma 2).

2. GLI ASPETTI DIDATTICO-ORGANIZZATIVI.

Secondo la disamina del testo della legge, il tema degli aspetti didattico-organizzativi, con la correlazione con altri temi altrettanto rilevanti, si trova sviluppato nell'art. 5 e, in modo più sfumato, in alcuni commi degli artt. 6, 10, 13. A queste parti della legge si farà riferimento.

2.1. *La programmazione.*

I primi due commi dell'art. 5 sono richiamati per alcuni cenni sulla programmazione delle attività didattiche.

La legge ribadisce la stretta consequenzialità tra programmazione dell'azione educativa e programmazione dell'attività didattica, la prima approvata dal collegio dei docenti, l'altra di competenza degli insegnanti, presumibilmente in piccoli gruppi.

Finora sono stati rilevati la presenza diffusa nei circoli didattici di una programmazione educativa con obiettivi molto generali; l'elaborazione di programmazione delle attività didattiche che scendono a più precisi dettagli operativi da parte dei collegi dei docenti o, con maggiore specificità, dei consigli di interclasse; informazione abbastanza generalizzata alle famiglie sia degli obiettivi che delle modalità di attuazione della programmazione; casi non infrequenti di programmazioni didattiche elaborate e svolte da singoli insegnanti.

Sembra quindi che la successione delle programmazioni prevista dall'art. 5, con l'elaborazione del progetto educativo e didattico, sia già operante nella scuola.

Tuttavia, a un esame attento si può rilevare il carattere piuttosto formale della programmazione di circolo rispetto allo svolgimento dell'attività nella scuola.

Questo non significa che le attività didattiche siano condotte in modo incerto, ma piuttosto che la programmazione non riesce sempre a raggiungere quell'incidenza unificante e dinamica che dovrebbe accompagnare l'attività didattica.

L'analisi sulle modalità di svolgimento delle riunioni e sui contenuti, sia durante l'anno per l'adozione dei dispositivi previsti dalla legge 517, sia alla fine dell'anno per la valutazione dei risultati conseguiti, rileva spesso prese d'atto formali e generiche affermazioni positive sulla realizzazione del progetto iniziale. Difetta cioè l'oggettività del riscontro dei risultati volto a stabilire la realtà dei fatti più che l'autogiustificazione, e spesso si finisce per ignorare la possibilità di riorientare l'attività didattica come conseguenza delle operazioni di verifica.

Si può credere che l'osservanza generalizzata della legge darà alla programmazione una reale incisività per l'interesse rilevante che il progetto didattico assume in situazioni che affidano la produttività del processo educativo all'azione concertata tra coloro che operano nella scuola.

Il secondo comma dell'art. 5 stabilisce, secondo le indicazioni delle ricerche più accreditate sulla pianificazione degli eventi didattici, e secondo quanto prescritto dai Programmi, i compiti che la programmazione deve assumere.

La declinazione degli obiettivi stabiliti dai Programmi in percorsi didattici spetta alla scuola e pone il problema della coerenza complessiva della programmazione, tra istanze scientifiche, pratiche e sociali, nella relazione vincolante tra valori e opera didattica.

La prospettiva che si apre è il recupero della specifica professionalità insegnante, la riscoperta di un ruolo fino a non molto tempo fa messo in ombra dalla ricerca pedagogica, e oggi rivalutato.

La lettura dei Programmi e della legge di riforma dell'ordinamento suggerisce una posizione dell'insegnante attenta ai criteri di pertinenza e di coerenza delle scelte contenutistiche e metodologiche, alla gerarchia tra le priorità, alle relazioni ordinate tra obiettivi, contenuti, discipline, raggruppamenti degli alunni, organizzazione dei tempi e degli spazi, disposizione delle risorse. Il problema da risolvere riguarda l'ottimizzazione del sistema-scuola e la funzionalità dei processi che al suo interno si attivano.

Molto dipenderà dalle modalità organizzative e dalle dinamiche della contitolarità, temi che rimandano, per una trattazione che vuole avvalersi di dati reali, alla sperimentazione promossa sulla base delle circolari ministeriali 288/1987, 143/1988, 196/1989.

Dalle relazioni sull'applicazione delle circolari ministeriali è emerso un dato peraltro prevedibile: nella sperimentazione dei moduli organizzativi sembrano essere stati operanti le condizioni ottimali per la formazione di unità docenti affiatate tra loro, disponibili reciprocamente e con una buona sintonia professionale.

Ciò non toglie che dal complesso delle esperienze realizzate emerga l'importanza di una maggiore consapevolezza, soprattutto culturale, delle dinamiche della comunicazione tra gli insegnanti, e degli aspetti pragmatici di essa. Se ne è avuto riscontro là dove da molti anni si erano adottate soluzioni di conduzione pluralistica delle classi e dove, disperso il nucleo che vi aveva dato attuazione, sono subentrati, per normale avvicendamento, insegnanti di diverso retroterra culturale e di diversa provenienza.

E questa la situazione nella quale con maggiore approssimazione si prefigurano i problemi che si ritroveranno quando la riforma degli ordinamenti avrà completa attuazione. Tali problemi non riguardano soltanto le relazioni umane, ma anche il coordinamento e l'integrazione della programmazione e dell'azione di ciascun componente del gruppo docente. Non appare quindi improprio preoccuparsi di questi aspetti anche in sede di aggiornamento.

2.2. Unitarietà e continuità didattica.

I motivi dell'unitarietà dell'insegnamento e della ripartizione del tempo da dedicare alle diverse discipline (punti c, d del comma 2 dell'art. 5) richiamano istanze che nella Scuola elementare si possono considerare irrinunciabili, e che sono chiaramente recepite dal testo dei Programmi. L'esigenza di garantire l'unitarietà e la continuità didattica, dal momento che la scelta della pluralità dei docenti è irreversibile, dovrà essere soddisfatta cercando in tale scelta le condizioni che consentano di rispettare le istanze prospettate.

Il gruppo potrà garantire unitarietà se tra le sue articolazioni si realizzerà il massimo possibile di sintonia e di coesione. Questo processo non avverrà in modo spontaneo, ma andrà costruito avendo chiare le condizioni che lo renderanno possibile, e intervenendo con iniziative di aggiornamento che coinvolgano i direttori didattici, riferimenti importantissimi per il governo delle situazioni relazionali.

Unitarietà dell'insegnamento e contitolarità: la soluzione di un dilemma che, a prima vista, presenta dati contrastanti, dovrà essere cercata nel tasso di compatibilità reciproca tra gli insegnanti, nel livello di socializzazione anche in campo professionale, nella possibilità di tenere presenti, oltre che le competenze, le disponibilità e le propensioni degli insegnanti stessi.

Alcune difficoltà, o almeno qualche punto che richiederà il massimo sforzo per essere chiarito, si possono individuare a questo proposito nella prescrizione di una maggior presenza temporale di un singolo insegnante nei primi due anni (art. 5, comma 5).

Le ricerche sulla produttività dei gruppi di docenti (si possono citare ad esempio i lavori promossi a partire dagli anni Cinquanta dal Comité de l'Education dell'OCDE) indicano tra le condizioni che sollecitano una produttività di buon livello la parità degli impegni professionali (per la programmazione, per i rapporti con le famiglie degli alunni, per la formulazione delle valutazioni e per la compilazione dei documenti scolastici, per le caratteristiche dell'orario e la distribuzione degli interventi nelle diverse fasce orarie).

Le suddette ricerche mettono in guardia dal pericolo delle diverse percezioni di sé da parte di ogni insegnante, con conseguenze sulla stima degli altri e sull'autostima indotte dalla diversa presenza anche oraria nella classe.

D'altra parte, altre ricerche hanno sottolineato che a un «più di scuola» nel senso di un incremento della frequenza, dell'intensità e dell'efficienza, possono corrispondere, quando i bambini sono piccoli, vissuti di conflittualità e di ansia. Ad essi, alcuni bambini sembrano rispondere mettendo in opera meccanismi di difesa che si manifestano soprattutto come controllo razionale dell'affettività, come blocco emotivo. Le cariche affettive appaiono ripiegate sulle figure parentali, sentite come più fondanti e rassicuranti, come capaci di operare un riconoscimento non riduttivo.

E' stato detto che probabilmente la molteplicità degli insegnanti, che influisce positivamente trasmettendo una pluralità di modelli e di stili cognitivi, non risponde appieno, almeno per alcuni bambini, ad altre esigenze. Le ricerche sembrano suggerire che i bambini potrebbero avere bisogno, almeno inizialmente, di ritrovare una persona sufficientemente stabile sulla quale trasferire i sentimenti, le modalità di rapporto affettivo sperimentate con i genitori.

La frammentazione, invece, degli spazi, dei rapporti interpersonali, può rappresentare un rischio di dispersione al quale il bambino reagisce, quasi a ritrovare nell'identificazione con il genitore del proprio sesso l'unità minacciata da una precoce socializzazione intensa e pervasiva. Le figure parentali sono risultate, di frequente, molto valorizzate da questo investimento affettivo, quasi a costituire una funzione di contrappunto all'evanescenza dei modelli sociali che avrebbero dovuto sostituirle.

Nei casi esaminati questa diversione regressiva ha sembrato garantire, nello spazio di tempo considerato (il primo anno di Scuola elementare), un buon comportamento sociale e un sufficiente adattamento alle richieste ambientali anche ai bambini più provati dalla scolarizzazione intensiva e dai suoi effetti di policentrismo cognitivo.

Ma, ci si chiede, a quale prezzo?

È evidente che siamo in un campo dove fattori psicologici ed emotivi, sia da parte degli adulti che da parte dei bambini, avranno una forte influenza sulla rete di rapporti che si instaureranno, e quindi sullo sviluppo di una riforma che fa di questi rapporti un elemento forte per un esito positivo.

La giustificazione per «una maggiore presenza temporale di un singolo insegnante in ognuna delle classi» sembra essere, nel testo della legge, l'impostazione unitaria e predisciplinare dei Programmi.

L'aggettivo «unitario/a» ricorre nella legge, quasi ad esorcizzare il pericolo della frammentazione e a segnalare il rischio del permanere delle divisioni in pezzi di uno scenario che deve, dopo le divisioni, essere ricomposto.

Una lettura dei Programmi mirata alla dimensione predisciplinare deve oltrepassare, in una sorta di percorso ad ostacoli, l'impostazione per discipline che i Programmi presentano; l'aggiornamento sulle discipline che il Piano pluriennale persegue da anni; la divisione per aree disciplinari di alcuni strumenti di lavoro a cui gli insegnanti si appellano: riviste e guide didattiche, libri di testo, manuali.

Spetterà agli insegnanti delineare il disegno predisciplinare deducendolo dagli insegnamenti della psicologia genetica (la globalità dell'apprendimento) e della epistemologia (i fondamenti di alcune discipline che tendono a una comune definizione). Si dovrà comporre un quadro di riferimento pedagogico, e soprattutto ci si dovrà appellare alla competenza elaborativa degli insegnanti e a una loro vigile attenzione all'andamento didattico dell'esperienza per mantenere l'equilibrio tra presenza prevalente di un insegnante e collegialità.

2.3. **L** 'aggregazione delle discipline.

Le implicazioni del tema della collegialità attengono a due versanti dell'innovazione introdotta dalla legge: la contitolarità degli insegnanti e la contiguità delle discipline.

A proposito di quest'ultima (della contitolarità si tratta approfonditamente in altra parte della presente nota), si è

rilevato che le aggregazioni disciplinari nei moduli sperimentali sono state generalmente effettuate secondo le indicazioni fornite dalla C.M. 143/1988 la prevedeva tre ambiti specifici.

Il disegno delle aree disciplinari, che comprendono materie di cui è plausibile cercare le affinità, o che risultano complementari perché si conferiscono reciprocamente organicità e ricchezza, dipende in buona parte dalla ridefinizione delle materie operata dai Programmi.

I Programmi hanno risistemato categorie culturali rimaste sostanzialmente invariate per molti anni; hanno ridefinito i fondamenti psicologici, epistemologici e didattici delle materie e gli ambiti interdisciplinari; hanno disegnato per grandi linee una nuova concezione del sapere scolastico fondamentale, in accordo con quanto si muove in campo scientifico.

Ad esempio, l'impostazione letteraria della lingua ha ceduto il posto a indicazioni connesse con i processi comunicativi; la matematica ha equilibrato la presenza dell'aritmetica, finora preponderante, con elementi di logica, di statistica, di informatica e di scienza della misurazione; la geografia ha acquisito il significato di esperienza del territorio; la storia si è focalizzata sul senso del tempo e sulla interpretazione dei documenti per un avvio al metodo storiografico e alla ricostruzione storica; l'educazione all'immagine e l'educazione al suono e alla musica hanno attinto a nuove dimensioni dell'universo visivo e uditivo, mentre l'educazione motoria è pervenuta alla conquista dell'identità corporea; la disciplina religiosa ha assunto più precise valenze culturali e per la prima volta la lingua straniera è entrata tra le discipline di studio della scuola primaria.

La ridefinizione della mappa concettuale ha portato innovazioni nella scelta e nella articolazione dei contenuti dei Programmi e ha giustificato le indicazioni circa l'aggregazione delle discipline secondo criteri relativi alle loro affinità.

In vista della formulazione da parte del ministro dei criteri destinati a regolare le aggregazioni delle discipline (art. 5, comma 7) sembra opportuno riflettere sulle esperienze finora acquisite per trarne una conoscenza sommaria di quanto è stato registrato (la pratica dovrebbe essere considerata, quan-

do si parla della scuola, fonte di conoscenza) e per segnalare così alcuni dati di realtà.

La definizione degli ambiti disciplinari, infatti, sembra debba essere dettata, oltre che da criteri di affinità di complementarità delle materie, da una accorta ricognizione delle risorse disponibili e dal riconoscimento dei vincoli che possono nascere dalle necessità organizzative.

Alla progettualità del collegio dei docenti saranno ovviamente riservati, con il disegno degli ambiti disciplinari, i raccordi interdisciplinari.

Pur nella generale osservanza degli ambiti disciplinari indicati dalla C.M. **143** non sono mancate aggregazioni che se ne sono discostate o per particolari competenze dei docenti, o per esigenze organizzative.

Sono stati segnalati non pochi casi di valutazioni gerarchiche delle discipline che hanno in genere sottodimensionato l'area storico-socio-antropologica e le discipline che richiedono una approfondita preparazione sul piano tecnico-didattico.

Sono state anche segnalate due diverse concezioni relativamente alle scienze. Una vuole riunite in un unico ambito storia, geografia e scienze cui, ovviamente, non possono non essere associati gli studi sociali. Le giustificazioni di tale scelta fanno riferimento a un ambito della ricerca d'ambiente. L'altra tendenza si muove secondo la C.M. 143 che suggerisce l'aggregazione matematica-scienze.

Per quanto riguarda l'educazione all'immagine, l'educazione al suono e alla musica, l'educazione motoria si sono finora riscontrate soluzioni diverse che possono essere classificate per la contiguità delle materie e per l'opportunità organizzativa.

Appartengono al primo settore le soluzioni che hanno associato l'educazione all'immagine e l'educazione al suono e alla musica all'ambito linguistico, in quanto è stato riconosciuto un prevalente carattere di «espressività» a tale aggregazione; l'educazione motoria all'ambito storico-geografico e degli studi sociali per gli aspetti di organizzazione spazio-temporale comuni a queste discipline.

Le necessità organizzative hanno presieduto alle soluzioni

in cui dell'educazione all'immagine, dell'educazione al suono e alla musica e dell'educazione motoria si sono occupati tutti gli insegnanti del modulo, nei periodi di contemporaneità, per sottogruppi costituiti da alunni di tutte le classi del modulo con duplice possibilità: ciascun insegnante si è occupato di una sola educazione con tutti i gruppi di alunni, ciascun insegnante si è occupato di tutte e tre le discipline, e i sottogruppi di alunni sono rimasti affidati costantemente a lui.

Analoghe necessità organizzative hanno, almeno in parte, indotto ad aggregare l'educazione all'immagine all'ambito linguistico e le altre due discipline all'uno o all'altro degli ambiti rimanenti.

In ogni caso, è risultato che sia stata finora rispettata l'indicazione della C.M. 143 secondo la quale si «dovrà assicurare globalmente non meno della metà del tempo settimanale agli insegnamenti di lingua italiana, matematica e scienze». Ciò avviene soprattutto per la consistente quota d'orario riservata alla lingua e alla matematica, mentre le scienze sembrano aver ricevuto uno spazio inferiore a quello che il testo programmatico implicitamente suggerisce.

2.4. *La valutazione.*

L'art. 5 della legge di riforma enuncia le prescrizioni circa la programmazione e l'organizzazione didattica, temi che trovano un riferimento comune nelle operazioni di valutazione dei risultati dell'insegnamento per gli evidenti vincoli di coerenza che legano programmazione e organizzazione didattica alla vita della scuola.

In una accezione operativa, non formale, la programmazione dovrebbe alimentarsi continuamente di verifiche e di valutazione per retroagire sulle varie fasi del processo che si attua nella scuola.

La valutazione, che a sua volta si vale delle verifiche senza esaurirvisi, risulta uno dei momenti più deboli della programmazione. Se volessimo essere conseguenti dovremmo dire che la debolezza di questo punto coinvolge l'intera pro-

grammazione: si parla di valutazione in *itinere* perché non si può attendere a valutare alla fine, quando i giochi sono fatti e non è più possibile agire per riequilibrare obiettivi, metodi, contenuti.

In questo senso la valutazione, lungi dall'essere lo strumento che immobilizza il soggetto dell'apprendimento legandolo al prodotto scolastico nella fase finale, è l'elemento che dinamizza l'intero arco della programmazione.

Appare quindi spiegabile che le programmazioni che qualcuno ha qualificato «statiche» e «rituali» siano tali perché carenti nella fase di verifica e di valutazione.

La valutazione è sempre stata un elemento conflittuale in quanto il docente che valuta non intende a sua volta essere valutato, né crede di privarsi con ciò di una occasione di crescita professionale.

Una logica integrale della valutazione, o come si dice oggi una cultura della valutazione, non può permettere che restino fuori i soggetti valutanti: l'insegnante, gli organi collegiali, l'intera scuola.

L'incertezza nei principi si è finora tradotta nell'inadeguatezza degli strumenti applicativi.

Il tema della valutazione ha comunque diversi gradi di ampiezza: dalle verifiche dei percorsi didattici a cui fare seguire un impegno valutativo che vincoli a formulare proposte di lavoro per l'immediato futuro, alla ipotizzata costituzione di un Servizio permanente di valutazione (se ne è parlato autorevolmente nella Conferenza nazionale sulla scuola) che permetta di controllare i risultati del sistema scolastico a livello centrale e a livello locale.

Senza l'elaborazione di un modello di valutazione chiaro, e di strumenti di misurazione e di monitoraggio sarà difficile, se non impossibile, vagliare l'efficace e il meno efficace, le attività più valide e quelle meno valide, e quindi effettuare decisioni consapevoli basate su criteri validi.

Nella sua relazione alla Conferenza, Giuseppe De Rita ha sottolineato che «la qualità dell'istruzione nasce da qui: la prima iniziativa di qualunque azienda che vuole migliorare la qualità del suo prodotto è sempre la verifica del suo fun-

zionamento, in modo da individuare i punti di debolezza sui quali intervenire, e i punti di forza sui quali basare il processo di rinnovamento. Purtroppo, nonostante la scuola italiana sia la più grande azienda europea, con oltre 1.200.000 dipendenti, e sia un'azienda che ha necessità di rinnovarsi, non si è ancora dotata di strumenti di valutazione permanente».

2.5. Gli interventi per alunni portatori di handicap.

Ulteriori interventi sugli ambiti disciplinari dovranno essere effettuati per gli alunni in difficoltà di apprendimento a causa di svantaggio ambientale e per l'integrazione scolastica dei portatori di handicap (art. 6, comma 1) .

Per i primi, la programmazione didattica dovrebbe prevedere interventi individualizzati che adattino l'attività scolastica alle possibilità di apprendimento e alle motivazioni ad apprendere di soggetti per i quali la scuola rappresenta un momento di frustrazione. Certo, questo implica un ripensamento dell'attività scolastica: una trasformazione di metodi e di contenuti: bisogna scegliere tra una presunta gradualità che può anche nascondere il desiderio di cambiare il meno possibile e il tentativo ponderato di fare qualcosa di nuovo, in nome di valori diversi.

Per i soggetti portatori di handicap, e per la loro integrazione nella scuola, i Programmi richiedono che sia predisposta, a cura dei servizi specialistici, una diagnosi funzionale su cui possano fondarsi la programmazione e gli interventi educativi dei docenti.

L'elaborazione dello strumento diagnostico richiede che i vari operatori dei servizi di territorio, ciascuno per la sua competenza, secondo una visione unitaria del soggetto, procedano a una analisi attenta che evidenzi non soltanto le aree della menomazione, ma soprattutto quelle che risultano totalmente o parzialmente integre su cui si potranno fondare le azioni di recupero e di sviluppo.

Gli interventi didattici differenziali sono di competenza esclusiva degli insegnanti, ma non possono essere predisposti,

e progressivamente affinati senza il contributo di esperti in campo medico, psicologico e sociale. La collaborazione si rende necessaria nella interpretazione della diagnosi funzionale, perché la programmazione interdisciplinare dell'inserimento nella scuola del bambino portatore di handicap deve muovere dall'analisi e dalla definizione del problema, e quindi deve porre l'accento sui comportamenti osservabili e sulla conoscenza della storia del bambino.

In questa fase di approccio al problema è necessario mettere in gioco competenze diverse da quelle degli insegnanti, che devono raccogliere i dati indispensabili al loro intervento. In questo modo l'inserimento dei soggetti portatori di handicap nella scuola per tutti dovrebbe essere avviato su una pista di realismo e di partecipazione, entrambi elementi di un intervento che esclude sia gli inutili pietismi che i più o meno mascherati rifiuti.

2.6. *La lingua straniera.*

L'ambito disciplinare che comprende la lingua italiana dovrà comprendere anche la lingua straniera (art. 10 della legge): l'insegnamento/apprendimento della lingua straniera dovrebbe infatti essere coerente con gli obiettivi generali di educazione linguistica e muovere quindi dal presupposto che anche la seconda lingua risponde a esigenze educative di base. L'impostazione di fondo nasce dal presupposto che l'abilità linguistica non sia una competenza estrinseca, ma una formazione cumulativa di strutture flessibili che interagisce continuamente con le attività cognitive. L'apprendimento di una lingua straniera consiste allora in una acquisizione funzionale allo sviluppo intellettuale e all'arricchimento culturale.

In attesa delle norme che verranno emanate dal Ministro, può essere utile riassumere brevemente le indicazioni che l'introduzione sperimentale di una lingua straniera nel curriculum della Scuola elementare ha fornito.

Nei Programmi, a differenza delle indicazioni per la lingua italiana, le mete didattiche e i procedimenti suggeriti per

la lingua straniera sono piuttosto vaghi. Mancano, nel tessuto teorico pregiudiziale alle varie indicazioni, chiari presupposti glottodidattici.

Nel quadro di una visione globale dell'educazione linguistica anche l'apprendimento della lingua straniera, già nella sua fase iniziale, dovrà permettere ai bambini di comunicare con altri attraverso una lingua diversa dalla propria.

È rilevante, a proposito degli obiettivi che la scuola si pone allo scopo di orientare e sollecitare l'uso della lingua straniera, che si tenga presente che una lingua viene usata se esiste un sistema motivazionale sufficientemente forte.

È noto che nei bambini in età scolare è viva una spiccata attitudine linguistica, a cui non corrisponde tuttavia una consona motivazione all'apprendimento della lingua straniera in situazioni in cui ciò non sia strettamente necessario (ad esempio in aree di affermato e consolidato bilinguismo); la motivazione all'apprendimento è da trovare dunque anche nelle modalità dell'apprendimento stesso, vissuto in situazioni socializzanti e di comunicazione con i compagni e con l'insegnante.

La comunicazione, specialmente quella orale, si pone quale momento fondamentale, e le strategie didattiche dovranno mirare, conseguentemente, a un utilizzo eminentemente verbale della lingua, in un approccio situazionale, nella sequenza di attività adeguatamente predisposte che, nella loro flessibilità, si appellano all'esperienza, alla concretezza del vissuto.

In sintesi, l'apprendimento dovrà essere fondato sulla sequenza comprensione-assimilazione-produzione che si svilupperà attraverso una progressiva presa di coscienza delle possibilità espressive e comunicative della lingua straniera.

2.7. L'aggiornamento.

L'impegno professionale degli insegnanti risulta rilevante: l'attuazione dei Programmi passa evidentemente attraverso la riforma degli ordinamenti e rende necessario un nuovo indirizzo dell'aggiornamento al fine di conseguire una più stretta connessione con la fase attuativa della riforma (art. 13).

La sperimentazione dei moduli organizzativi ha messo in luce l'importanza della progettazione delle attività scolastiche, mentre nell'applicazione del Piano pluriennale di aggiornamento è risultata molto attenuata la promozione della competenza e della consuetudine all'uso di tecniche e di procedure di verifica e di controllo, indispensabili nella progettazione e nella gestione dei moduli organizzativi.

Si impone allora la riflessione su alcuni punti essenziali: l'individuazione dei problemi relativi alle dinamiche interpersonali all'interno del gruppo per l'ottimizzazione del rendimento; l'approfondimento delle modalità di aggregazione delle discipline (quindi anche spazio agli argomenti trasversali quali, ad esempio, i collegamenti, i processi di programmazione e di valutazione, il sostegno, il recupero); l'incentivazione delle esercitazioni sull'uso delle tecniche di verifica e di controllo, l'approfondimento dei temi concernenti l'organizzazione, le dinamiche dei processi decisionali, gli aspetti pragmatici della comunicazione.

Un futuro di grandi dinamiche relazionali richiede che tutto il personale della scuola, e non solo gli insegnanti, si attrezzi culturalmente.

Anche per il tema dell'aggiornamento l'esperienza fin qui esperita, nell'ambito del Piano pluriennale, può fornire qualche indicazione per il futuro.

All'indagine promossa con la C.M. n. 154 del 6 maggio 1989 la maggioranza dei colleghi dei docenti ha risposto che l'aggiornamento ha indotto un sensibile avanzamento delle prospettive pedagogico-didattiche, ovviamente a livelli diversi secondo la consistenza della formazione professionale dei singoli insegnanti.

Accanto a qualche segnalazione di frammentarietà e di insufficiente approfondimento di singole aree disciplinari (studi sociali; educazione all'immagine, al suono e alla musica; educazione motoria) si è registrata una valutazione sostanzialmente positiva circa l'obiettivo iniziale: avviare un graduale approfondimento delle conoscenze e delle competenze professionali degli insegnanti per indurre un più consapevole approccio ai problemi della didattica. Il cammino però è lungo,

e per ora si parla di utili contributi e di efficaci stimolazioni per eventuali approfondimenti successivi.

Dall'esame delle programmazioni delle attività didattiche si deduce che l'aggiornamento sui Programmi ha probabilmente contribuito all'adeguamento delle finalità, degli obiettivi, dei contenuti, delle metodologie, degli atteggiamenti rispetto all'applicazione dei Programmi stessi.

L'aggiornamento può dunque innestare un positivo processo orientato all'innovazione metodologico-didattica; la programmazione può risultare più consona alle indicazioni dei Programmi; la collegialità può diventare un dato di fatto.

Tuttavia, parlare di ricaduta sostanziale dell'esperienza di aggiornamento sulla programmazione e sul costume scolastico può apparire prematuro. La lievitazione suscitata non mancherà di dare i suoi risultati in termini di crescita professionale degli insegnanti. Molto dipenderà, come sempre, dal loro grado di sensibilità didattica, e dal grado di capacità gestionale dei direttori didattici che sanno di doversi prodigare per assicurare una assistenza continua, rimettendo in causa anche le competenze maturate sul campo.

L'indicazione generale che sembra scaturire dalle osservazioni sulle imprese di aggiornamento fin qui compiute è in direzione di una maggiore praticità e concretezza, di un maggiore coinvolgimento dei partecipanti alla fase operativa, di una più approfondita ricerca metodologica e didattica, in definitiva, più indicazioni di percorsi e di unità didattiche, e la distinzione di quanto, nei Programmi, è fattibile da chiunque e subito, e quanto invece richiede maggior studio, approfondimento specifico, risorse e materiali non ancora disponibili, conoscenze e tecniche specifiche che la normale preparazione dell'insegnante elementare non fornisce.

L'aggiornamento sul campo è certamente necessario, ma sembra ormai tempo di porre mano ad una sostanziale ed effettiva soluzione del problema della preparazione e della selezione degli insegnanti, sia sul piano culturale che sul piano professionale.

Occorre anzitutto che l'aggiornamento degli insegnanti in servizio divenga più efficace, continuo e specifico, e che la

preparazione degli insegnanti futuri segua strade più aderenti alle necessità ed alle peculiarità che la professione docente viene assumendo nella società attuale.

3. IL GRUPPO DOCENTE.

La trattazione elaborata fin qui ha riconosciuto la rilevanza dell'azione del gruppo docente per una effettiva riforma della Scuola elementare.

Sul gruppo docente, sul suo funzionamento e sulla sua produttività si deve puntare per il buon esito della riforma.

Finora ne abbiamo discusso in un contesto di impronta eminentemente giuridico-amministrativa e di tono organizzativo-didattico, tra altri temi con cui si è voluto esplorare gli interventi e gli strumenti che dovranno sostenere il gruppo degli insegnanti nel suo impegno innovatore.

Riteniamo quindi opportuno, a conclusione del nostro contributo, ripercorrere le linee orientative tratteggiate dalla legge e proporre alcuni tratti significativi della professionalità docente.

3.1. *La normativa.*

Meritano una considerazione particolare le nuove norme che disciplinano le modalità di lavoro degli insegnanti e che vengono a delineare la composizione del «gruppo docente».

Si tratta, principalmente, degli artt. 4 e 5. Vanno pure tenute presenti altre disposizioni contenute nella stessa legge, come quella dell'art. 6, comma 2 (insegnanti di sostegno) o dell'art. 9, comma 1 (ore settimanali di programmazione).

In aggiunta a quanto s'è detto nella prima parte del nostro lavoro (cfr. supra: «Gruppo docente»), qui si vuole sottolineare un elemento specifico che sembra accomunare queste norme: l'idea che la professione docente si realizzi in una modalità nuova rispetto al passato, cioè nella forma della pluralità organizzata.

Per un verso, la pluralità conferma il principio della collegialità, introdotto in Italia prima, in via facoltativa, con la legge 820/1971 e poi, in via generale, con i decreti delegati del 1974. Per un altro verso, le prescrizioni di carattere organizzativo e funzionale (principalmente la programmazione didattica settimanale e il lavoro in contemporaneità) configurano il gruppo docente come un organismo unitario che sostituisce in ogni senso il tradizionale insegnante unico.

Fino ad oggi, in verità, la presenza, accanto all'insegnante di classe, di altri docenti, peraltro non garantita dappertutto, collegata com'è a fattori casuali ed a scelte particolari, si configura di solito (fatta eccezione per i casi di tempo pieno ben realizzato) come una semplice «aggiunta» o «giustapposizione»: non necessaria e, pertanto, non importante. Con la nuova legge le cose cambiano decisamente. La prestazione docente da attività «solitaria» o, tutt'al più, «costellata di aggiunte» o «aggiuntiva», diventa espressione coordinata di una concertazione fine fra più soggetti.

Insomma, se nel modulo la pluralità non è la sommatoria di più persone, non è neanche la successione di insegnante singolo specialista ad altro insegnante singolo specialista, incomunicanti tra loro, come avviene nella Scuola media (dove le materie e gli orari, cartesianamente distinti, costituiscono confini di netta separazione).

3.2. Pluralità e moduli.

La pluralità, come dato empirico e casuale, non è ignota nelle nostre classi, dove già oggi si trovano ad operare più docenti sebbene in posizioni variamente configurate. Sul piano quantitativo la legge (deludendo quanti pensano ad una riforma in termini di investimenti produttivi e quindi anche in termini di nuove risorse), non aggiunge insegnanti a quelli che già ci sono. Anzi esclude espressamente e in vari punti ogni ulteriore incremento (art. 15, commi 5 e 10), mentre predispone un meccanismo di verifica quadriennale (art. 15, comma **11**) per evitare che il decremento demografico provo-

chi eccedenza di posti. Insomma, una linea di severo rigore per la quale è perfino lecito ipotizzare fenomeni di regressione al di là dei tagli dichiarati (abolizione delle attività integrative e delle dotazioni organiche aggiuntive, da cui eliminazione dei posti per attività psicopedagogiche, di laboratorio, educazione fisica, educazione musicale, . . . attività fin qui assicurate con interventi di tipo <(specialistico)>, di una o due ore settimanali, distribuiti su numerosi gruppi classe). Può succedere cioè che la legge riduca il numero di docenti con cui entra in contatto oggi, normalmente, un alunno della scuola elementare non riformata.

Il segno della novità nella didattica per moduli non riguarda quindi tanto la quantità dei docenti coinvolti quanto il fatto che si sancisca per legge il dovere di strutturare in forme congrue il gruppo dei docenti.

Sotto questo riguardo importano relativamente poco gli aspetti meramente quantitativi (3 o 4 docenti, insegnante di sostegno, ecc.). La stessa disposizione dell'art. 5, comma 5, secondo cui, «di norma» deve essere consentita «una maggiore presenza di un singolo insegnante» in ognuna delle classi del modulo, quando queste classi siano del 1 ciclo, può qui, per il discorso che facciamo, non essere determinante. Certo, si tratta di una indicazione di per sé capace di provocare incertezze e tensioni nel gruppo dei docenti ma, non facendo venire meno né la contitolarità nelle classi né l'obbligo di operare collegialmente, non esime l'insegnante con maggiore presenza (comunemente detto «prevalente») dalla necessità di coordinare i suoi interventi con quelli degli altri colleghi del modulo.

Ma, una volta accettato il carattere innovativo della didattica del modulo, sorge un problema: quello di individuare parametri di riferimento tecnico-giuridici certi e validi, in rapporto ai quali si possa arrivare a definire una *soglia minima di legalità*; ovvero una soglia che segna il confine tra ciò che è didatticamente e giuridicamente adeguato e ciò che non lo è affatto.

Al di sotto di una siffatta soglia non solo il «gruppo docente» funziona male o non funziona affatto, ma anzi *si pone fuori della legge*, in stato di inadempienza.

3.3. I Programmi dell'85.

La descrizione di una collegialità docente organizzata non può prescindere dai programmi approvati con D.P.R. 104/1985, anche in ragione del fatto che il modulo nasce come struttura didattica necessaria alla piena attuazione di quei programmi ed in linea con la complessità dei curricula e dei processi di formazione ivi registrata e proposta.

Due ordini di riflessioni attraversano, come filo conduttore, il documento programmatico, l'uno sul versante dei contenuti (ampliamento «delle opportunità formative offerte dal curriculum, sia con l'inserimento di nuove attività, sia con la valorizzazione degli insegnamenti tradizionali»), l'altro sul versante dei soggetti in apprendimento (apprezzamento della «diversità» e uso di percorsi, procedure e canali comunicativi diversificati, stante l'impegno della scuola a «conoscere e valorizzare le attitudini individuali, le conoscenze acquisite da ogni alunno» e «le sicurezze raggiunte sul piano affettivo, psicologico e sociale»): da qui l'insistita sottolineatura dell'importanza che ha l'organizzazione della scuola e della didattica e del ruolo cruciale che, in tale opera di organizzazione e riorganizzazione, è riservato all'attività dei docenti.

L'obbligo di raggiungere, nella formazione scolastica, esiti di eccellenza uguali o almeno equivalenti per tutti, assumendo la diversità di ognuno come principio direttivo di lavoro, pone una condizione forte. Che si appresti un ambiente attrezzato per l'apprendimento in grado di favorire, con discriminazione positiva gli itinerari personali di studio e di impegno.

L'«arricchimento» della componente docente fa parte di questo scenario: assolve alla condizione di rendere disponibili competenze numerose e diversificate e di utilizzare molteplici canali di comunicazione.

L'idea del *team* o gruppo docente si basa sul presupposto che un maestro da solo non potrebbe garantire né il completo e totale svolgimento delle attività di studio (ci vuole competenza e specializzazione per affrontare in modo adeguato le diverse materie), né una molteplicità di approcci e di itinerari che conducano ad un buon apprendimento.

3.4. *Commi principi regolativi,*

Ma il *tema* non nasce in modo spontaneo. Perché sia possibile, nel gruppo, mettere a frutto le diverse qualità e risorse dei singoli docenti e realizzare interazioni collaborative di sicuro effetto, occorre un impeto e uno studio particolari: una continua concertazione fine, una messa a punto degli interventi in via ravvicinata ed una esperienza di lavoro comune, anche in compresenza.

Nella *Relazione* elaborata - per conto del ministro della Pubblica Istruzione - dal corpo ispettivo sui 7300 e più moduli attivati nel 1988-89, a proposito della costituzione in gruppo dei docenti, si prospetta la necessità di assumere «comuni principi regolativi, capaci di assicurare la funzionalità, e la conseguente produttività, del lavoro di gruppo».

La disponibilità alla collaborazione e al confronto e l'accettazione del punto di vista altrui costituiscono, invero, le «condizioni essenziali alla corretta impostazione ed attuazione delle dinamiche relazionali all'interno del gruppo». La disposizione soggettiva, tuttavia, deve trovare una sua oggettivizzazione in strumenti operativi in qualche misura «misurabili», suscettibili di verifiche pubbliche o, comunque, intersoggettive.

In tale contesto rientra l'assunzione di comuni principi regolativi. Operazione da mettere a punto, in primo luogo, al momento della programmazione/ri-programmazione (cioè al momento in cui o ad inizio d'anno o *in itinere* si prendono decisioni sulle cose da fare), e da tenere sotto controllo, in secondo luogo, nel concreto svolgimento dell'attività didattica - sia per rendere l'assetto organizzativo più chiaro e pertinente nei *fatti* sia per operarvi eventuali modifiche e aggiustamenti.

Da qui la rilevanza che possono assumere gli elementi strutturali «forti» del modulo: le due ore settimanali di programmazione e la prestazione di lavoro in contemporaneità (quale che ne sia la misura, cfr. art. 9, comma 5).

3.5. **La programmazione.**

Per limitare il discorso al momento della determinazione dei principi regolativi, consideriamo l'art. 5 della legge che finalizza la programmazione didattica, fra l'altro: **a)** alla predisposizione di una organizzazione didattica «adeguata alle effettive capacità ed esigenze di apprendimento degli alunni»; **b)** all'unitarietà dell'insegnamento; **c)** ad una ripartizione «adeguata» del tempo scuola fra le diverse discipline del curriculum.

Oltre a selezionare e scandire obiettivi, contenuti, metodologie, verifiche, ecc., la programmazione, comprendendo parti che servono all'organizzazione del lavoro docente, in rapporto non solo ai tempi ma anche all'impiego di competenze diverse da comporre in un'azione «unitaria», inevitabilmente si atteggia a patto regolativo che orienta e vincola i comportamenti degli insegnanti del modulo.

Perché tale patto non sia arbitrario e inaccettabile sul piano pedagogico-didattico e giuridico, è indispensabile che sia fondato su elementi di sicura validità, su parametri di riferimento dedotti dall'universo del sapere pedagogico e accolti nel nostro ordinamento giuridico: per esempio, su quelle categorie didattiche generali che attraversano i vari campi dell'apprendimento secondo la descrizione che ne fanno i programmi nazionali.

Mettendo, così, in relazione l'art. 5 prima citato e il secondo capitolo della Premessa, appare evidente che la definizione di comuni principi regolativi deve rapportarsi agli obiettivi di:

a) sviluppare, nelle due direzioni opportunamente precisate dai programmi, la «potenziale creatività del fanciullo»;

b) organizzare un «ambiente educativo e di apprendimento» nel quale ogni alunno possa «maturare progressivamente la propria capacità di azione diretta, di progettazione e verifica, di esplorazione, di riflessione e di studio individuale»;

c) «conoscere e valorizzare le attitudini individuali» degli

alunni, «le conoscenze acquisite» e «le sicurezze raggiunte sul piano affettivo, psicologico e sociale» in modo da «evitare, per quanto è possibile, che le 'diversità' si trasformino in difficoltà di apprendimento ed in problemi di comportamento»;

d) attivare, «nel quadro della programmazione educativo-didattica», gli interventi «più idonei a corrispondere ai bisogni ed alle potenzialità del singolo soggetto» anche portatore di handicap;

e) promuovere «la progressiva costruzione delle capacità di pensiero riflesso e critico, potenziando nel contempo creatività, divergenza e autonomia di giudizio, sulla base di un adeguato equilibrio affettivo e sociale e di una positiva immagine di sé».

Per ognuno di questi obiettivi si possono immaginare atteggiamenti e modalità di intervento coerenti fra loro, quale che sia l'ambito didattico affidato al docente.

Ogni insegnante, infatti, nel rispettivo campo di intervento, si trova a dover considerare e «trattare» settori fondamentali di esperienze e di interessi infantili: la dimensione corporale, intesa come insieme di esigenze di ordine fisico-funzionale e come esercizio di capacità di organizzazione di atti, spazi, tempi; l'operatività, la tecnologia, il «fare intelligente)», ... la dimensione estetico-espressiva, l'immaginazione, ... la dimensione socio-ambientale, i condizionamenti, le regole di comportamento e i pregiudizi che ciascuno porta con sé più o meno inconsciamente, . . . di fronte a simili problemi è giusto che il gruppo docente assuma linee di condotta non contraddittorie fra loro.

Analogo discorso può essere fatto per quanto riguarda il rispetto e la valorizzazione di caratteristiche differenziali, stabili (attitudini e caratteri di base di ciascuno) e temporanee (situazioni particolari dell'individuo nel dato momento), che, connotando i processi ed i meccanismi dell'apprendimento del singolo, postulano opportune attività di superapprendimento ovvero di riapprendimento, rinforzo, ecc., affinché la diversità che ognuno porta in sé non diventi disuguaglianza.

Il principio regolativo da assumere nel gruppo docente

potrà essere quello di un comune atteggiamento, per esempio, circa la distribuzione dei tempi. Dal momento che le attività differenziate ora accennate richiedono una trattazione fine del quadro orario, con speciale riguardo all'alternanza fra insegnamento «frontale» e lavoro di gruppo, fra presenza di un solo insegnante e contemporaneità, fra classe «chiusa» e classi aperte, può affermarsi l'idea non solo di una «manipolazione dei tempi», peraltro evocata, sia pure indirettamente (principio della scansione in cicli «secondo una logica pedagogica»), dai nostri programmi, ma altresì di una sua *revisibilità* periodica.

In altri termini, il «rispetto di un'adeguata ripartizione del tempo» invece di essere inteso come l'osservanza puntuale ma formale di un quadro-orario fissato in maniera astratta e preventiva, può diventare: a) impegno a mettere sotto osservazione le scansioni temporali; b) disponibilità a mettere a punto una nuova configurazione dell'orario se ritenuta più funzionale.

Come si capisce, questo modo di operare si basa su una concezione della verifica e della valutazione alquanto diversa da quella tradizionale. Nel mettere sotto controllo il «profitto» di un alunno o di una classe, non si mira a formulare un giudizio su quell'alunno o su quella classe. O non si fa solo questo. Si tende piuttosto a cercare di capire come «funziona» una certa organizzazione temporale e come può essere esercitata, da parte del gruppo docente, il diritto/dovere di intervento sugli assetti organizzativi per migliorare la qualità della didattica e conseguire risultati più soddisfacenti.

DUE FILOSOFIE IN GIOCO

Roberto Maragliano

1. COSA VUOL DIRE PRIMARIO?

Lungo l'arco di tempo, corrispondente agli anni Ottanta, che ha visto la messa a punto e il varo prima di nuovi programmi e poi di un nuovo ordinamento per la Scuola elementare italiana, hanno avuto modo di scendere in campo e di misurarsi due interpretazioni generali del ruolo e delle funzioni della formazione primaria: due vere e proprie «filosofie», di difficile se non impossibile composizione.

Scopo di questo articolo è di delineare i contorni di questi blocchi teorici, discutere il compromesso che tra di essi si è venuto a stabilire, identificare i problemi che il punto di equilibrio trovato lascia inevitabilmente aperti.

Per sviluppare un tale discorso, le cui coordinate vanno al di là dei termini concreti su cui si è articolata la discussione relativa ai programmi e alla riforma, è necessario prendere le distanze, almeno provvisoriamente, da questi stessi termini. Ne scaturirà la delineazione di un campo di tensioni caratterizzato dalla forte opposizione dei due poli. Alluderò dunque ad orientamenti filosofici (e strategici) che nella loro configurazione pura e astratta non hanno mai avuto modo di emergere, dentro il dibattito politico, pedagogico e amministrativo, ma che comunque non hanno mai smesso di agire dal di dentro delle varie posizioni. In altri termini, è probabile che il lettore non si troverà nella condizione di condividere pienamente l'una o l'altra delle filosofie che verranno presen-

tate, anche se è certo che la sua personale convinzione avrà modo di collocarsi dentro l'ambito teorico che esse delimitano.

A quali filosofie faccio riferimento?

La prima trae le sue origini dalla scelta, tipicamente ottocentesca (ma in vario modo ripresa nel nostro secolo, soprattutto attraverso la restaurazione gentiliana) di distinguere nettamente la sfera della formazione primaria da quella della formazione secondaria. Nella forma più genuina questa distinzione corrisponde ad un impianto istituzionale che fa coincidere la formazione obbligatoria con la scuola primaria e la formazione post-obbligatoria con la formazione secondaria. Al di sotto di questo orientamento opera un altro elemento di differenziazione, il quale attribuisce al primo polo un compito di formazione popolare e al secondo il compito di selezionare e consolidare la classe degli individui «colti». Da questo tipo di scelta derivano una serie di conseguenze teoriche e pratiche:

a) la prima scuola è soprattutto di «formazione generale», e si impegna a fornire, al di là dei requisiti minimi dell'alfabetizzazione, una visione unitaria del mondo e del ruolo che vi svolgono i diversi saperi;

b) il curriculum iniziale è segnato dalla presenza non tanto di «materie» quanto di «esperienze» a forte valenza etica ed estetica, la cui funzione è di assicurare il mantenimento di quell'unità delle coscienze e della conoscenza che si reputa essere il tratto distintivo della crescita «umana» del fanciullo, e del popolo (si pensi al ruolo svolto dalla religione «laica» e appunto dall'estetica dentro il programma messo a punto da Giuseppe Lombardo Radice);

c) l'insegnante che opera in questo ambito scolastico presenta un'identità ed è l'esito di una formazione assolutamente coerente con le caratteristiche sopra delineate. E qui che si giocano e acquistano senso il suo essere «maestro» (e non «professore»), la sua sensibilità ai temi pedagogici (e, di riflesso, la sua relativa indifferenza ai temi disciplinari), una preparazione che si ferma ai confini dell'università (diversa-

mente da ciò che avviene per la maggior parte dei suoi colleghi dei livelli superiori);

d) l'impianto organizzativo di questa scuola fa centro sull'unicità della figura docente e sull'unitarietà delle sue funzioni; ed anche le dotazioni didattico-librarie previste hanno una forte caratterizzazione unitaria;

e) la scuola secondaria presenta una ragione sociale e pedagogica nettamente differenziata da quelle della primaria: ciò risulta tanto più evidente quanto più agiscono, nella transizione tra i due livelli, dei pesanti meccanismi di selezione-sbarramento (per esempio gli esami di ammissione alla media);

f) se la primaria, culturalmente parlando, è il luogo dell'unitarietà, la secondaria è il luogo della differenziazione: al posto delle «esperienze» troviamo le materie, al posto del maestro («unico» o comunque pensato e configurato unitariamente) l'insegnante formato dall'università e specializzato in una data area di sapere; al posto del libro unico (il sussidiario) i molti manuali. In altri termini, il popolo fanciullo (e il suo custode pedagogico) è portatore di un solo modo di fare cultura, mentre la classe dei colti (inclusi i professori) è cementata dal confronto (o dalla giustapposizione) dei saperi locali.

Un presupposto fondamentale di questa visione del mondo, e della scuola, consiste nel riconoscimento della priorità cronologica e logica che la seconda ha nei confronti del primo, in ordine alla irradiazione e fissazione delle esperienze e delle conoscenze. L'accesso dell'individuo all'universo dei saperi avviene attraverso l'ineliminabile mediazione esercitata dalla scuola. Passiamo alla seconda filosofia. Essa è basata su una radicale revisione del principio che ho presentato a conclusione dell'itinerario dentro la prima: la scuola, nel suo complesso, perde il carattere di agenzia esclusiva (o materialmente prevalente) della trasmissione culturale, e la sua azione viene di fatto a collocarsi a fianco di altre agenzie sociali e culturali (in primo luogo i moderni mezzi della comunicazione). In questo nuovo contesto il rapporto tra dimensione primaria e dimensione secondaria perde parte delle sue carat-

terizzazioni sociali e pedagogiche, mantenendo soltanto quella logica, che si riferisce alla scansione cronologica del curriculum. Ciò deriva anche dal fatto che l'area dell'obbligo coinvolge parte della formazione secondaria e ne ristruttura quindi l'impianto. Le conseguenze di una tale revisione, discusse qui soltanto sul piano teorico, sono che:

a) cade la distinzione pedagogica tra il luogo dell'esperienza e il luogo del sapere. Tutta la scuola, primaria o secondaria che sia, diventa luogo di fissazione e patteggiamento di saperi, i quali non possono non intrattenere un rapporto dialettico con le esperienze culturali di cui l'individuo si fa portatore, indipendentemente dall'età in cui avviene l'accesso dentro le strutture della formazione istituzionale;

b) la tensione unitaria che nella prima filosofia operava come termine da cui partire assume, nel nuovo contesto, il ruolo di sintesi a cui approdare attraverso i percorsi della formazione scolastica. La visione d'insieme non è un già dato, ma un qualcosa da conquistare dentro gli equilibri disciplinari che si vengono a determinare nel curriculum;

c) il maestro perde il carattere di figura complessiva, segnata dalla prevalenza dell'istanza pedagogica su quella culturale dei diversi saperi, e va alla ricerca non di una nuova, ma di nuove identità, alla definizione delle quali concorrono degli itinerari di formazione universitaria che possono essere tra di loro anche differenziati;

d) la dotazione strumentale di cui dispone la scuola primaria non si riduce più al libro unico (o pensato unitariamente) ma si articola su numerose risorse (librerie e no) che pongono i presupposti di differenziazione all'interno dei quali debbono maturare nuovi orientamenti unitari (da interpretare più come idee-limite, negoziabili e fissabili di volta in volta, che non come valori definiti una volta per tutte);

e) la scuola, tutta la scuola, nel suo impianto tendenzialmente unitario, opera come sede per la formazione di una classe colta e i confini di questa classe non sono preventivamente definiti (come avviene all'interno della prima filosofia) ma si fanno mobili, fino a coincidere con quelli dell'utenza.

Una coincidenza che viene espressa sul piano teorico e che diventa tanto più realizzabile quanto più cresce la produttività e la qualità complessiva della formazione;

f) se sul piano istituzionale la divisione di fondo che agisce dentro l'altra filosofia ha a che fare con la netta separazione tra la sfera della formazione primaria e la sfera della formazione secondaria, nella filosofia che stiamo discutendo essa non ha più ragione di esistere. E al suo posto si colloca un altro tipo di divisione: quella che distingue, all'interno dell'itinerario complessivo di formazione, la parte garantita dall'obbligo dalla parte non obbligatoria. Fermo restando che la seconda parte, almeno in teoria, tende a subordinarsi alla prima, fino a scomparire del tutto (come avviene quando l'intero itinerario preuniversitario viene considerato obbligatorio).

Per riassumere il senso dell'opposizione radicale tra prima e seconda filosofia può esser utile interrogarsi sulla diversa risposta che esse danno all'interrogativo che funge da titolo al presente paragrafo: cosa intendono per «primario»?

E' evidente che la risposta fornita dalla prima filosofia usa «primario» nell'accezione di «fondamentale», «ciò che viene prima sul piano logico». La scuola primaria, in questo quadro, è tale perché garantisce i presupposti alla crescita individuale, sia dell'individuo-popolo, destinato a lasciare prematuramente l'esperienza scolastica per entrare nel mondo, sia dell'individuo-classe colta, destinato ad essere selezionato positivamente per e attraverso la formazione secondaria. Corollario di tale tesi è che ciò che si presenta come fondamentale sul piano del comportamento (morale e intellettuale) appare come più semplice sul piano della proposta educativa: di qui la scelta di destinare a questo impegno politicamente «primario» la scuola del fanciullo.

Diversa è la risposta fornita dalla seconda filosofia. «Primario» vale come «iniziale» all'interno di una sequenza temporale e logica. Quindi è «primaria» quella scuola che per prima si misura esplicitamente con il compito di far crescere in modo intenzionale e sistematico il patrimonio di saperi dell'individuo. Ed è evidente che le conoscenze da essa forn-

te non sono esclusive («fondamentali»), né assolutamente prime in senso logico (il bambino non apre gli occhi sui saperi solo quando entra in classe). Com'è evidente che, dovendosi la scuola confrontare con quanto l'individuo già sa, queste conoscenze sono per un verso (cronologico) «secondarie», e per un altro (logico) decisamente «complesse».

Insomma, questo tratto di formazione è primario solo in termini scolastici (e non più in termini ontologici). Nulla vieta che la stessa dizione cada e che si possa parlare, per il complesso della formazione obbligatoria, di scuola di base (salvo riconoscere che, paradossalmente, questa diventerebbe tutta «primaria», scolasticamente parlando).

2. LE VIE DEL COMPROMESSO.

Al momento in cui, all'inizio degli anni Ottanta, ha preso ufficialmente l'avvio l'itinerario politico destinato a concludersi con l'emanazione dei programmi (1985) e l'approvazione della riforma (1990), la situazione della Scuola elementare dentro il campo di tensioni di cui ho detto era di forte vicinanza al polo rappresentato dalla prima filosofia.

Ma non di piena coincidenza con esso. In caso contrario, non avremmo avuto innovazione ma restaurazione (come fu con Gentile). In breve: se una domanda di cambiamento c'era, essa derivava dal fatto che quella tradizionale collocazione dell'elementare non soddisfaceva più.

In un qualche modo ci si stava dunque allontanando dagli ancoraggi sicuri della prima filosofia e si desiderava accelerare (o comunque sanzionare) un tale processo.

Se però tentiamo di fare una diagnosi realistica dello stato dell'istruzione primaria all'inizio degli anni Ottanta, non possiamo non riconoscere che i tratti di quella che ho presentato come prima filosofia vi erano pienamente confermati.

Salvo un aspetto, di notevole importanza: e cioè che da quasi un ventennio l'elementare aveva smesso di essere l'unica scuola obbligatoria. Con la riforma della media unica (1962)

il curriculum obbligatorio dell'allievo italiano aveva incluso il primo tratto della formazione secondaria.

Non è questa la sede per discutere i modi attraverso cui era stato realizzato l'importante passo in avanti. Ma sarebbe controproducente non ammettere che una tale «apertura» aveva prodotto non pochi conflitti, dovuti alla difficile convivenza tra le due scuole (l'elementare e la media), e che le matrici di provenienza dei due curricula continuavano a farsi sentire nel nuovo contesto. In particolare, la nuova convivenza non era stata capace di smussare il carattere primario di una scuola e il carattere secondario dell'altra, al contrario tendeva ad esasperare i due caratteri, come mostra il fenomeno corposo (allora, come del resto adesso) della reiezione nel primo anno della media.

Insomma, la differenza tra i due universi aveva assunto la configurazione di un vero e proprio contrasto, per molti aspetti insanabile, tra una logica di «scuola facile» (l'elementare) e una logica di «scuola difficile» (la media), poste in sequenza all'interno del medesimo itinerario obbligatorio. Di qui il perenne contenzioso tra le due culture: quella del professore che rimproverava al maestro di non fornire agli allievi una base solida su cui innestare i percorsi della formazione secondaria, quella del maestro che rimproverava al professore di partire da un livello troppo alto e qualitativamente diverso da quello fornito dalla preparazione primaria.

A tutto ciò si aggiungeva il fatto che le esperienze innovative maturate sul corpo della scuola primaria (soprattutto quelle che vanno sotto la dizione complessiva di «tempo pieno»), se per un verso avevano contribuito ad ammodernare i termini del dibattito pedagogico e politico (si pensi ai temi della pluralità dei docenti e dell'ampliamento dei contenuti), per un altro verso erano rimaste chiuse dentro i confini della cultura elementare, senza fornire dei contributi positivi all'altra cultura (quella della media). Detto in altro modo, si può garbatamente rimproverare al movimento maturato attorno a queste esperienze, il quale almeno sul piano formale puntava ad un ripensamento complessivo della scuola di base, di non essere riuscito a fare di tale prospettiva qualcosa di più concreto di un progetto teorico.

Questa è la situazione con cui dovettero confrontarsi i membri della prima commissione incaricata dal ministro della pubblica istruzione di articolare il testo di un nuovo programma. Credo che si possa ammettere, con il senno di poi, che il documento iniziale redatto dalla commissione (conosciuto come «documento di medio termine») rappresenta il più corposo e coraggioso tentativo, operato in tutto il periodo preso in considerazione, di recidere i legami tra la cultura scolastica primaria e i dogmi della prima filosofia. Immergendosi in quel testo si respira ancora oggi un'aria del tutto nuova, che fa giustizia di buona parte della tradizione pedagogica e colloca il problema di definire i compiti della prima formazione entro un quadro strategico avanzato: non è un caso che in quel documento i problemi di una moderna alfabetizzazione e della definizione di nuove aggregazioni disciplinari si intreccino con quelli della revisione dei criteri organizzativi, della riqualificazione del ruolo docente, dell'ampliamento del quadro orario, dell'arricchimento delle dotazioni strumentali, e che il bambino di cui si parla abbia ben poco a che fare con l'immagine, tradizionale del «fanciullo-popolo».

E da questo momento cruciale, che segna il più decisivo allontanamento dalla prima filosofia e la più esplicita apertura ai temi della seconda, che ha inizio una controreazione i cui risultati sono documentati dal testo definitivo del programma e da quello legislativo di cinque anni dopo.

Chi ha vissuto con partecipazione (e aggiungerei, almeno a titolo personale, con sofferenza) il dibattito sviluppatosi attorno a questi temi sa anche che in gioco non c'era tanto la possibilità di aggiornare i contenuti della formazione primaria e di ammodernare le sue pratiche didattiche, quanto l'esigenza di prendere le distanze dall'idea che la formazione primaria rappresentasse qualcosa di assolutamente peculiare, irriducibile ad altri elementi. Il primo obiettivo è stato raggiunto; però, a spese del secondo.

La discussione fu ampia e serrata: questo non può esser negato. E mobilità non solo il villaggio scolastico, ma anche il mondo circostante.

Riandando ad essa, con occhio disincantato, se ne ricava

l'impressione di una prevalenza, nel taglio e nei modi del confronto, di un'ideologia del «lutto»: quel che faceva velo all'accettazione di una reale prospettiva di cambiamento era il disorientamento che si provava di fronte alla necessità di chiudere con una ben definita tradizione culturale e con i suoi presupposti (quegli stessi che per circa un secolo erano stati pienamente condivisi).

Proprio dentro il terreno di questa cultura del lutto venne a costituirsi una forza di blocco, una vera e propria opposizione (dura nella sostanza quanto morbida negli argomenti) nella quale ebbero modo di convergere posizioni anche fortemente differenziate tra di loro (concordi però nella scelta di confermare alcuni principi della prima filosofia), corposi interessi di parte (legati all'esigenza di mantenere inalterata la divisione amministrativa, pedagogica e professionale tra la sfera della formazione primaria e quella della formazione secondaria), movimenti d'opinione ingigantiti quando non creati dai mezzi della comunicazione sociale (si pensi ai molti interventi e alle molte inchieste che i giornali dedicarono all'analisi del trauma che nel bambino avrebbe provocato la minacciata scomparsa della figura del maestro unico).

Non è questa la sede per ricostruire analiticamente i risultati ottenuti da questo blocco. Basterà ricordare che:

a) la seconda fase di lavoro della commissione sui programmi vide entrare nel gruppo un gran numero di esponenti della cultura scolastica ufficiale, pienamente convinti del valore perenne della prima filosofia. Il loro apporto fu determinante sia nell'articolazione che nella confezione del testo presentato al ministro, come mostra la netta separazione logica e culturale - che esso prevede - fra la pedagogia della premessa e le epistemologie delle sezioni dedicate ai contenuti;

b) prima in sede di CNPI, poi attraverso interventi di penna ministeriale, il testo subì ulteriori rimaneggiamenti, sempre nella direzione di un recupero dei principi della prima filosofia;

c) una volta approvato, il nuovo programma (che comunque documentava, anche per le sue tensioni interne e

per i suoi squilibri, la convivenza delle due anime) trovò una scuola impreparata ad accoglierlo, o meglio preparata più ad interiorizzare quanto del programma stesso corrispondeva alla logica della conservazione che a discutere ed accogliere quanto si muoveva verso nuove direzioni. Né poteva esser altrimenti, visto che l'ordinamento della scuola era ancora quello pensato e voluto dentro l'ambito della prima filosofia. Né la scelta di accompagnare l'attuazione del programma con un progetto di iniziative sperimentali e con un impegno massiccio sul versante dell'aggiornamento rappresentò un punto a favore dello spostamento dell'asse strategico;

Ⓛ) al fondo di questo recupero dell'impianto filosofico tradizionale va colta la scelta politica di capovolgere la logica già sperimentata sul versante della Scuola media. Là si era provveduto a stendere un nuovo testo di programma (1979) sulla base di leggi che introducevano significativi cambiamenti nell'ordinamento culturale e didattico (517 e 348 del 1977); qui si decideva di anticipare l'ufficializzazione del programma rispetto alla maturazione di un positivo indirizzo di riforma. Si giustificò una tale scelta argomentando che il programma avrebbe favorito la riforma stessa. E i più accettarono la forza di un tale argomento.

In verità, dal punto di vista strettamente formale, le cose sono andate nella direzione auspicata: effettivamente, a distanza di cinque anni, una riforma c'è stata. Ma sul piano sostanziale ho l'impressione che il blocco di cui ho detto abbia lavorato efficacemente per svuotare di reale valore innovativo i termini del cambiamento legislativo e per usare il disagio, nel frattempo diffusosi all'interno di una scuola costretta a far fronte ad un programma sovradimensionato rispetto alle possibilità didattiche e professionali, sia nella direzione di far cadere pezzi non marginali del programma stesso sia nella prospettiva di impiantare un'idea di riforma esteriormente vicina ai principi della seconda, ma intimamente operante dentro la prima filosofia.

Insomma, i due compromessi che si sono venuti a delineare, sul versante dei programmi e su quello della legge di ordi-

namento, testimoniano dei passi indietro che si sono fatti rispetto alla direzione indicata dal documento di medio termine. Sarebbe ingeneroso, a questo punto, parlare di «restaurazione», come avrebbe potuto Gentile, ai suoi tempi. Ma non è consentito, almeno io credo, salutare le novità come un'uscita decisiva dal terreno della tradizione.

3. LE QUESTIONI APERTE.

Se l'analisi che ho fin qui sviluppato ha una sua plausibilità, se ne possono ricavare alcuni insegnamenti e contemporaneamente l'indicazione di punti deboli, anzi debolissimi.

Primo. La novità ha spaventato più di quanto ha rassicurato il ricorso agli argomenti di sempre. Si pensi, per esempio, al problema della pluralità dei docenti. La legge consente di operare nella direzione di un cambiamento organizzativo, che tocca però soltanto la superficie delle cose. Non è un caso che la ripartizione dei compiti professionali dei tre docenti su due classi preveda una soluzione che è tipica di una fase di transizione e che invece qui assume un significato strutturale: alludo alla scelta (sanzionata dal comma 3 dell'art. 5 della legge) di incaricare il direttore didattico di disporre l'assegnazione degli ambiti disciplinari ai diversi docenti, secondo una prassi tutta interna al clima della scuola, che rischia di non produrre ricadute sul versante della preparazione (universitaria e no).

Secondo. Nei fatti si è venuto a determinare un trattamento differenziato dei diversi ambiti di novità presenti nell'enciclopedia fissata dai programmi. Il caso più eclatante è rappresentato dal problema dell'insegnamento della lingua straniera. La legge prevede (art. 10) un piano di introduzione generalizzata di detto insegnamento, che dovrà far fronte all'esigenza di definire le competenze didattiche dei futuri docenti e quindi di selezionare un personale adeguato. Giusta misura. Ma viene da chiedersi perché un analogo provvedimento non venga adottato per gli altri settori d'insegnamento: non solo quelli che il testo di programma coraggiosamente

inaugura (le diverse educazioni, il settore delle scienze sociali) ma anche tutti i restanti, che lo stesso testo innova in modo altrettanto coraggioso. In altri termini, chi e che cosa ci autorizza a pensare che un maestro sia in grado di insegnare italiano o matematica (secondo gli indirizzi indicati dal programma), allo stesso modo che ci autorizza pensare che non sia in grado di insegnare una lingua straniera? Qui l'argomento formale è stato ignorato: la materia «lingua straniera» è presente nel curriculum di preparazione del futuro maestro come la materia «italiano». Però alla prima preparazione non si è riconosciuta validità, mentre alla seconda sì. L'errore sta, a mio avviso, non nell'aver sottoposto a rigido controllo il primo termine del problema ma nell'aver assolto da ogni peccato (e sono molti!) il secondo. Se dunque posso salutare con soddisfazione la scelta di inquadrare l'insegnamento della lingua straniera dell'elementare dentro la logica della seconda filosofia non posso non vedere con preoccupazione che tutte le altre materie rischiano di esser governate, ancora per molto, dalla prima. Se una formazione più pedagogica che disciplinare non consente al maestro di sapere e saper insegnare l'inglese o il francese perché questa stessa formazione dovrebbe consentirgli di sapere e saper insegnare l'italiano scritto?

Terzo. L'elementare continua ad essere vista come una scuola a sé stante, e il maestro continua ad avere uno stato giuridico e professionale anomalo, almeno rispetto alle altre categorie della docenza. Basterà una semplice considerazione: malgrado i cambiamenti intervenuti, la «vocazione» del maestro non smette di essere definita e sanzionata da scelte (come l'iscrizione all'Istituto magistrale) che avvengono circa dieci anni prima di quando non viene formalmente stabilita (con la laurea) la possibilità di scegliere di diventare professore. Insomma, a questo proposito, gli anni Ottanta (con il loro carico di programma e riforma) rischiano di esser passati invano: il maestro è ancora un fanciullo in cattedra, o comunque, lo si tratta come tale.

BIBLIOGRAFIA

Per un approfondimento dell'indirizzo interpretativo adottato in questo intervento rimando ai miei più recenti scritti sull'argomento: *Didattica scolastica*, Bergamo, Juvenilia, 1988; *Videoscrivere in classe* (con Luca Vitali), Roma, Editori Riuniti, 1989; *1 saperi della scuola*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.

IL TEMPO-SCUOLA
NEL NUOVO ORDINAMENTO
DELLA SCUOLA ELEMENTARE

Giovacchino Petracchi

1. UNA CHIAVE DI LETTURA DEL TESTO NORMATIVO.

Ripercorriamo rapidamente l'iter legislativo del nuovo ordinamento della Scuola elementare, in modo particolare per ciò che concerne il tempo-scuola: avremo la possibilità di cogliere elementi di valutazione utili alla comprensione della complessa normativa.

Si sa che fu con la Relazione di medio termine della Commissione di studio per la riforma dei programmi della Scuola elementare (marzo 1982) che fu posto in discussione il tempo scolastico: rilevata «l'insufficienza dell'orario di 24 ore settimanali», si auspicò che detto orario fosse portato a 32 o almeno a 30 ore. Parallelamente all'emanazione dei nuovi Programmi didattici (febbraio 1985) fu predisposto un disegno di legge relativo al nuovo ordinamento della Scuola elementare nel quale facevano spicco due norme relative al tempo-scuola: quella che manteneva in 24 ore settimanali l'orario per le prime due classi e estendeva a 27 ore l'orario per le altre tre classi; quella che proponeva l'abrogazione dell'art. 1 della legge 820/1971 relativo al «tempo pieno».

Questo documento governativo, insieme ad altri progetti di legge, divenne strumento di riferimento per il lavoro di un Comitato ristretto nominato dalla Commissione Istruzione della Camera dei deputati. Ne scaturì un documento radi-

calmente nuovo; però nel frattempo ci fu crisi di governo e interruzione della legislatura. Quel documento fu adottato come testo base per il lavoro di un nuovo Comitato ristretto. Fu messo a punto un provvedimento che prevedeva 27 ore per ciascuna delle cinque classi elementari, delineando nel contempo - per le prime due classi - «una maggiore prevalenza temporale di un singolo insegnante in ognuna delle classi, fissata in **18** ore settimanali».

Diversamente da quanto previsto dal documento precedente, che consentiva la prosecuzione della «sperimentazione della scuola a tempo pieno solo nel caso vi fossero posti residui della organizzazione per moduli», il Comitato ristretto proponeva un diverso modello didattico destinato a «attività di arricchimento e integrazione degli insegnamenti curricolari», consentendo un orario complessivo di 37 ore settimanali. Questa scelta non fu pienamente condivisa dalla Camera che discusse e poi approvò il testo del nuovo ordinamento della Scuola elementare (maggio 1989). Infatti, in questo documento legislativo viene recuperata la «scuola a tempo pieno» che, a certe condizioni, viene affiancata al modello di scuola «a tempo lungo». Sarà utile decifrare le diversità impostative e didattiche dei due modelli. Vi dedicheremo spazio più avanti. Qui si vuol proporre solo una prima riflessione sulla connessione che rapporta l'idea del tempo-scuola a concezioni culturali e sociali e a teorie pedagogiche e psicologiche fra loro diverse.

Va aggiunto che nel medesimo testo approvato dalla Camera si trova anche una sostanziale modificazione del disposto relativo alle «modalità di svolgimento dell'orario delle attività didattiche». L'orario antimeridiano continuato viene consentito solo e fintanto che non siano state predisposte le necessarie strutture e i necessari servizi della scuola. Inoltre si prevede che le 27 ore settimanali possano essere elevate fino a 30, oltre che per l'introduzione dell'insegnamento della lingua straniera, anche «per motivate esigenze didattiche e in presenza delle necessarie condizioni organizzative».

La discussione del provvedimento al Senato è stata tutt'altro che agevole. Prima in Commissione, poi in assemblea

il dibattito è stato vivace e centrato in larga misura su problemi attinenti il tempo-scuola. Vi si riapre la discussione sulla figura del cosiddetto «insegnante prevalente» e - dopo ipotesi di soluzione largamente contestate - si addivene a una modificazione non trascurabile: il «può essere previsto» del testo approvato dalla Camera è sostituito da un «di norma» relativamente alla maggiore presenza temporale di un insegnante in ciascuna delle prime due classi elementari.

Quindi la «facoltatività» viene accantonata e si recupera la «normatività». Qui i motivi psicologici assumono significato preminente: vi sarebbe solo da verificare il loro gradiente di oggettività. Non appare dubbio che quegli stessi motivi abbiano anche indotto i senatori a non consentire la possibile estensione dell'orario settimanale da 27 a 30 ore nelle prime due classi. Il Senato non ha apportato sostanziali modifiche alle norme relative ai «progetti formativi di tempo lungo»: semmai ne ha costretto l'organizzazione in termini più limitanti,

Allo scopo di evidenziare i fattori che possono esercitare concreta incidenza sugli atti di determinazione del tempo-scuola va ricordato un comma dell'art. 8 del nuovo ordinamento. Vi si dice che parte delle ore di insegnamento può essere destinata al recupero individualizzato di alunni in difficoltà di apprendimento e di alunni stranieri e in particolare di quelli provenienti da paesi extracomunitari.

Come sia, l'iter legislativo del nuovo ordinamento si è concluso nel maggio scorso quando la Camera ha approvato senza modifiche il testo sancito dal Senato.

Ora è possibile cogliere l'intento che ha motivato questa succinta ricognizione. Il provvedimento in esame, dal testo originale in poi, ha subito ripetute modificazioni: si deve ritenere che tali interventi emendativi siano esclusivamente conseguenti alle dinamiche della società pluralistica e democratica? Non credo che sia così. Certo, le «diversità» che sottono il tessuto della società alimentano il confronto di concezioni intorno a ogni problema della convivenza; ed è un confronto che, democraticamente, sbocca all'affermazione della concezione che raccoglie la maggioranza dei consensi. Tuttavia non si dovrà perdere di vista il fatto che la dialetti-

ca che si viene esercitando nel campo in esame assume sovente toni e livelli esasperati. Probabilmente la causa di ciò va ricercata in primo luogo nella indeterminatezza della nozione di «tempo-scuola». A ben guardare questa è una nozione per la quale non, si è riusciti a disegnare un quadro obiettivo di riferimenti. E pacifico che tale indeterminatezza amplii il campo del confronto e consenta giochi dialettici capaci di piegare l'idea di tempo scolastico in direzioni anche fra loro oppostive.

Non è dubbio che la variabile «tempo» interagisca con i numerosi elementi del sistema educativo: con le finalità che si assegnano alla scuola, con i contenuti dell'insegnamento a ragione della loro natura (e, in conseguenza, con gli stili di insegnamento dei docenti), con i tratti specifici della personalità degli alunni, ecc. Questa collocazione del fattore temporale nel tessuto del sistema scolastico dà modo di cogliere la disparità di valutazione che si verifica allorché il significato del tempo scolastico si fa derivare da una riduttiva percezione del complesso stato interattivo nel quale prende corpo il tempo-scuola.

Soccorre subito la nozione di «tempo necessario», per lo più ritenuta risolutiva di molti problemi di impostazione e conduzione didattica. In sostanza, si intende commisurare il tempo scolastico ai contenuti di sapere, oggetto dell'insegnamento nella scuola: cioè, si ritiene che il dato temporale si possa definire in relazione alla complessità delle conoscenze da impartire e/o in rapporto ai processi di assimilazione delle medesime conoscenze da parte degli alunni. Poiché, in questa prospettiva, il tempo scolastico viene individuato qual variabile dipendente da finalità e obiettivi della scuola, parrebbe giusto validare la nozione di «tempo necessario». Peraltro è da notare che non è sufficiente identificare un rapporto, occorre decifrarne la natura. Ora nella definizione del «tempo necessario» il rapporto si palesa alquanto precario, perché fondato non su dati oggettivi bensì su convinzioni tradizionali e su opinioni di natura empirica. Per convincersi di ciò basta riflettere sulla disparità della durata della giornata scolastica in situazioni educative che pongono a capo della loro attività comunanza di finalità, obiettivi e contenuti: è una disparità

che non radica nella dissonanza di finalità e obiettivi, trova bensì supporto in «pre-giudizi» cui erroneamente si riconoscono caratteri di obiettività.

Si può far cenno di un altro genere di «lettura» del tempo-scuola. Si è spesso tentati di legittimare la comune opinione che più protratta è la permanenza dell'allievo nella istituzione scolastica, migliori saranno i risultati formativi. In altri termini, si vuole che la correlazione fra tempo scolastico e riuscita scolastica sia costantemente positiva. E probabile che questo convincimento sostenga le argomentazioni di molti di coloro che postulano tempi di frequenza scolastica sempre più estesi. Non sono argomentazioni da respingere aprioristicamente. Solo che non si possono disattendere le esigenze formative degli educandi, le quali, probabilmente, non possono essere corrisposte compiutamente solo dalla scuola. Inoltre, nella medesima situazione scolastica, il dato temporale si qualifica sul piano educativo anche in relazione ai modi di utilizzazione del tempo nei processi di insegnamento/apprendimento.

Si può brevemente ricordare un altro modo di pensare il tempo-scuola. Il dibattito parlamentare, si è visto, ha fatto emergere un contrasto fra quanti intendono sancire una durata di frequenza omogenea per l'intero corso elementare e quanti postulano una differenziazione che abbrevi il tempo di frequenza per gli alunni delle prime due classi. Si dirà che questi ultimi sono sollecitati da non discutibili ragioni psicologiche, per le quali il bambino di 6 e 7 anni deve essere salvaguardato da stati di surmenage provocati da affaticamento mentale. In realtà questo richiamo alla psicologia del bambino può da qualcuno essere considerato parziale, perché non è tanto il tempo di permanenza nella scuola che affatica, quanto la natura delle attività che nella scuola vengono attuate. Del resto, si aggiunge, quando il bambino realizza attività da lui medesimo scelte e ad esso congeniali, interesse e impegno sono difficilmente saturabili.

Quelli sopra riportati non sono che brevi riferimenti esemplificativi con i quali si intende evidenziare l'intrinseca difficoltà di procedere alla determinazione del tempo-scuola evitando parzialità risolutive.

E ciò perché emerge con chiarezza che non sono *possibili stime oggettive* del tempo scolastico. Già si deve dire che quello del tempo non è un dato percettivo: si quantifica il tempo per la sua durata, correlandolo cioè a una o più azioni. Così il tempo scolastico è concretabile come dato quando lo si identifica in ore e minuti, ad esempio, che indicano l'ingresso e l'uscita dalla scuola. Chiaro che in questa dimensione temporale confluiscono e vi interagiscono elementi molteplici del sistema scolastico. Da ciò il rischio permanente di valutazioni parziali,

Nessuna meraviglia, allora, se nella determinazione del tempo-scuola prevalgono criteri *intuitivi*. Pur non volendo identificare «intuitivo» con «opinabile», va detto che tali criteri implicano limiti interpretativi notevoli. Questa conclusione, in qualche misura, favorisce l'espressione di giudizi più sereni sui comportamenti di quanti hanno potere deliberativo in materia. Riportiamo l'attenzione sulla natura del tempo scolastico. Non si può dimenticare che il tempo scolastico va colto in due specifiche e diverse - sia pure intervallate - forme.

Vi è una dimensione temporale che si propone come «variabile praticamente stabile» e si configura nella durata del corso di studi, nella durata dell'anno scolastico, nella durata della giornata scolastica. Vi è poi la dimensione temporale che si configura nella situazione di insegnamento e che si propone come «variabile modificabile»: le ore della giornata scolastica, nel vivo delle attività didattiche, trovano un'articolazione commisurata alla natura degli apprendimenti, al livello di coinvolgimento apprenditivo di ciascun alunno, alle condizioni di spazio disponibile, ecc.

Ciò porta a riconoscere nelle determinazioni temporali del legislatore un significato «ordinativo»: esse fissano tempi eguali per ogni scuola cui si chiede il conseguimento delle finalità comuni. Al di là di questi dati ordinativi si colloca l'impegno attuativo degli insegnanti, cui spetta controllare l'uso del tempo in modo da promuovere in ciascun alunno processi di apprendimento adeguati alle individuali capacità. Non è un caso che il legislatore richiami alla <(programmazione delle attività didattiche)> e che, soprattutto, demandi ai docenti il compito

di «organizzare l'orario didattico», rispettando una «congrua ripartizione» del tempo disponibile. Il che implica non solo senso di responsabilità educativa, ma richiede, anche, in somma misura capacità di fare uso flessibile del tempo scolastico, evitando che il tempo assegnato per un compito di apprendimento mortifichi i processi apprenditivi di questo o quell'alunno.

Sia pure in termini stringati, si è cercato di individuare una chiave di lettura della nuova normativa inerente il tempo-scuola. Procederemo ora con l'esame dei singoli capitoli di quella normativa stessa.

2. ORARIO DELLE ATTIVITÀ DIDATTICHE.

L'orario delle attività didattiche nella Scuola elementare - stabilito dall'art. 7 del nuovo ordinamento - è di 27 ore settimanali. E consentito elevare l'orario fino a un massimo di 30 ore in ragione della «graduale attivazione dell'insegnamento della lingua straniera» e, per le classi 3^a, 4^a, 5^a, per « motivate esigenze didattiche » quando sussistano le necessarie condizioni organizzative, « sempre che la scelta effettuata riguardi tutte le predette classi del plesso ».

Forse questa norma susciterà qualche perplessità in merito particolarmente alla concessione di estensione dell'orario settimanale a 30 ore alle sole classi 3^a, 4^a, 5^a. Si sa che la durata di 27 ore di frequenza ha incontrato molte riserve, anche di segno opposto. A chi valuta quelle 27 ore un « tempo debole » si oppone chi ribadisce la richiesta di mantenimento delle 24 ore settimanali per le classi 1^a e 2^a. Questi ultimi si appellano al criterio della differenziazione dei tempi di frequenza scolastica fra anni del corso di studio. Criterio assai diffuso nei sistemi scolastici europei (ad esempio, Germania Federale, Unione Sovietica, Svezia, Austria, Grecia, ecc.), che si sorregge su motivazioni particolarmente di natura psicologica, per le quali va rispettata la progressione con la quale l'attività sistematica di insegnamento deve incidere sulla vita del bambino.

Quanti si sono battuti per le 30 ore settimanali hanno legittimata la loro richiesta richiamandosi al documento dei nuovi Programmi didattici nel quale il curriculum risulta accentuatamente incentrato e nel quale si fa posto alla «prescrittività» del conseguimento da parte degli alunni di specifiche mete di istruzione ed educazione. Il legislatore si è mosso fra queste due diversificate posizioni: la sua mediazione ha sortito effetti giovevoli alla complessa e difficile condizione educativa del fanciullo nella realtà contemporanea? Avanziamo qualche considerazione valutativa. E legittimo il diritto del bambino di richiedere l'apporto affettivo e educativo della famiglia: di conseguenza, si dovrebbero lasciare al bambino tempi della giornata disponibili all'attivazione delle relazioni familiari.

Ma, ci si chiede, in che misura le condizioni relazionali all'interno della famiglia odierna rendono effettivo l'esercizio di quel diritto? Lo si sa, c'è l'occupazione lavorativa di entrambi i genitori; ma non si deve sottacere la diffusa situazione di incomunicabilità che si è venuta configurando fra i membri del nucleo familiare a causa della presenza incombente di tutti i generi di «media», a cominciare dalla televisione. In questa dimensione, il ricorso a un'istituzione educativamente surrogatoria - appunto la scuola - sembra un evento ineluttabile; e, quindi, di una scuola che copra anche i tempi che il bambino avrebbe dovuto trascorrere in famiglia.

Proprio la nostra scuola elementare ha fatto esperienza in merito con il «tempo pieno» che consentiva di intrattenere il bambino anche oltre 40 ore settimanali.

Ma è stata quella esperienza che - insieme a significativi avanzamenti nel processo di rinnovamento organizzativo e didattico - ha fatto verificare scompensi non secondari nel quadro dei processi formativi. Per cui si è pervenuti a un ripensamento riguardo a quel modello di scuola che, totalizzando l'esperienza del fanciullo, riduceva vistosamente i modelli di socializzazione, inibendo i ragazzi a «agire» la propria vita o, almeno, «il proprio tempo libero». In definitiva nonostante la validità formale della mediazione esercitata dal legislatore in questo ambito, i problemi qui emarginati non avranno

risposte risolutive. Questa valutazione trova sostegno anche nel disposto dell'art. 8, relativo ai «Progetti formativi di tempo lungo».

3. ORGANIZZAZIONE DELL'ORARIO SETTIMANALE.

Se ne dettano le norme nel quarto comma dell'art. 7 del nuovo ordinamento. Vi si dice che «nell'organizzazione dell'orario settimanale i criteri della programmazione dell'attività didattica devono, in ogni caso, rispettare una congrua ripartizione del tempo dedicato ai diversi ambiti disciplinari senza sacrificarne alcuno». Si tratta di una innovazione non secondaria che dovrebbe incentivare mutamenti di rilievo nelle condotte didattiche, incrementando gli spazi di autonomia dei docenti, ma anche accentuandone la responsabilità educativa. Soffermiamoci intanto sull'impegno di organizzazione dell'«orario settimanale». Non si pensi a un mero recupero della normativa del 1928, nella quale si dettava un orario dell'insegnamento delle diverse discipline. Là era il legislatore che stabiliva quei tempi; col nuovo ordinamento questa competenza è demandata ai docenti, i quali, formulando la programmazione, debbono ripartire il tempo disponibile fra i diversi insegnamenti.

Ci si può chiedere perché si sia avvertito il bisogno di predisporre ancora una previsione oraria dell'andamento delle attività didattiche. La ragione va ricercata nel decadere dei principi che qualificavano i Programmi didattici del 1955. Nei sistemi scolastici del mondo occidentale nell'ultimo ventennio si è verificata una marcata evoluzione dei processi impostativi della vita della scuola. Mentre prima si privilegiavano i «metodi informali» che si fondavano sulla garanzia di espressione degli interessi spontanei degli alunni (e, quindi, l'attività didattica della classe non poteva essere costretta in rigide configurazioni di orario), poi tornarono a imporsi i «metodi formali». Premevano esigenze irricusabili: anzitutto l'arricchimento culturale dell'alunno. Arricchimento che può attingere rilevanti risultati sulla base di un insegnamento siste-

matico fondato su quadri organici e non occasionali di contenuti di sapere. In secondo luogo si andava imponendo una corretta percezione della funzione educativa delle discipline, funzione correlabile alla specificità epistemologica di ciascuna delle discipline medesime.

E appunto quest'ultima considerazione che fa intravedere la problematica, non semplice, del compito di ripartizione del tempo scolastico per ambiti e discipline. Pare opportuno allora porsi il quesito: a quali criteri si deve ispirare tale ripartizione? Ribadiamo il significato delle discipline. Non sono «aggregazioni di conoscenze»; sono modi di pensare fenomeni ed eventi e, perciò, sono da considerare «forme della conoscenza». Come tali si denotano non solo per la loro «struttura sostanziale» (appunto, i contenuti di conoscenza), bensì anche per la loro «struttura sintattica» (ossia, strategie, metodi, linguaggi quali inerenze funzionali alla organizzazione delle conoscenze). Si deve dire che anche nella Scuola elementare l'insegnamento di una disciplina non può vertere esclusivamente sui contenuti di conoscenza, deve anche favorire l'approccio a strategie, metodi, linguaggi che ne sostengono il processo di organizzazione. Certo, ciò avverrà con gradualità relativamente alle capacità dell'alunno; ma non si può dimenticare che i nuovi Programmi didattici fanno perno sul compito della «prima alfabetizzazione culturale».

Quanto qui notato dà il senso della peculiarità dell'impegno di ripartizione del tempo. A rendere palese tale carattere possono essere utili due riferimenti. Constatato che il tempo occorrente per l'insegnamento dei diversi contenuti stabiliti dai Programmi didattici rimane del tutto incerto, l'IRRSAE Lombardia ha promosso una ricerca (TEOS, Tempo e organizzazione scolastica) finalizzata alla identificazione di criteri per la determinazione di quei tempi. La sostanza della ricerca si può individuare nell'assunto che tali tempi debbono scaturire da situazioni effettive di insegnamento. Si sono utilizzati i temi contenutistici e la metodologia indicati dai Programmi didattici per selezionare un repertorio di sequenze applicabili, per il tramite di mediatori didattici, nelle classi. Questa procedura ha condotto alla «temporizzazione», ossia alla «quan-

tificazione dei tempi richiesti per l'esecuzione corretta delle unità scolastiche programmate». A titolo di esempio, si è ricavato che i tempi si sono distribuiti secondo questa priorità di durata: lingua italiana, matematica, educazione all'immagine, scienze, storia-geografia, educazione motoria, educazione al suono e alla musica, facendo emergere l'educazione all'immagine, il cui tempo di insegnamento è risultato più elevato di quello di scienze, di storia-geografia, ecc.

Un secondo riferimento è fornito dalla comparazione, che consente di rilevare alcuni orientamenti interessanti. Ad esempio, la lingua materna risulta l'insegnamento che mediamente assorbe il 30% del tempo scolastico, (evidentemente con scarti non trascurabili: in Francia si sale al 33%, in Svizzera al 37%, in Svezia al 34%, ecc.). In ordine di priorità segue il tempo dedicato alla matematica, mediamente il 20%; il rimanente 50% si ripartisce fra gli altri insegnamenti del curriculum.

Va detto che gli scarti delle percentuali di tempo assegnate a ciascuna disciplina si costituiscono come un vero e proprio codice, facilmente decifrabile ove si pensi alla dominanza che nel curriculum possono avere le discipline umanistiche su quelle scientifiche, o viceversa.

Nella Scuola elementare, che va attivando il nuovo ordinamento, la ripartizione, lo si è detto, va operata nell'ambito della programmazione delle attività didattiche e, quindi, dovrebbe avere specifica correlazione con la situazione ambientale e le condizioni soggettive della scuola. Forse in questa nuova modalità si annida un rischio. Ove si pensi che tempi maggiori si configurano come segnali per stabilire il «rango» di una disciplina, è probabile che fra i docenti si verifichino situazioni conflittuali, in quanto coloro cui sono assegnate discipline con tempi molto ridotti rispetto ai tempi di altre discipline riterranno di trovarsi in una condizione di inferiorità, perché operatori di insegnamenti di «rango» inferiore.

E il caso di non soggiacere a questo convincimento pedagogicamente irrazionale. Il gradiente di rilevanza formativa di una disciplina non è ricavabile dal tempo di insegnamento ad essa assegnato. Ad esempio, l'educazione al suono e alla

musica avrà assegnati tempi di insegnamento inferiori a quelli della lingua italiana. Ciò non riduce la valenza formativa del contributo che essa offre, perché anche la musica è mezzo per aprire all'allievo spazi culturali educativamente *essenziali* quanto quelli offerti da lingua italiana, scienze, ecc.

4. MODALITÀ DI SVOLGIMENTO DELL'ORARIO DELLE ATTIVITÀ DIDATTICHE.

Ricaviamo questa modalità ancora dall'art. 7 del nuovo ordinamento. Sono consentite due soluzioni: orario antimeridiano e pomeridiano ripartito in 6 giorni della settimana, oppure orario antimeridiano e pomeridiano ripartito in 5 giorni. Quindi il modello sancito è quello di una scuola con ritorni pomeridiani, con la possibilità di adottare la settimana corta. Come già ricordato, l'orario antimeridiano continuato per 6 giorni la settimana è consentito «fino alla predisposizione delle necessarie strutture e servizi».

La scelta della modalità spetta ai consigli di circolo. La norma indica anche i criteri della scelta, identificandoli nelle «disponibilità strutturali», nel funzionamento dei servizi, nelle «condizioni socio-economiche delle famiglie». E facilmente comprensibile il riferimento ai servizi e alle disponibilità strutturali. Difficoltà di interpretazione si propongono riguardo alle «condizioni socio-economiche delle famiglie»: che connessione dovrà essere rintracciata fra tali condizioni e lo svolgimento dell'orario delle attività didattiche? Forse si è inteso richiamare l'attenzione sulla necessaria congruenza tra dominanza dei tempi di lavoro nell'ambiente e tempo scolastico. Per cui è auspicabile l'adozione della settimana corta ove nell'ambiente sia dominante questo orario delle attività lavorative. E appena il caso di sconsigliare la settimana corta o la settimana scolastica di 6 giorni in disarmonia con i ritmi di lavoro dell'ambiente. Rimane fermo che, comunque, la scelta va deliberata facendo perno, primariamente, su efficienza ed efficacia educativa della scuola.

Problemi possono insorgere nella organizzazione didatti-

ca. Si profila la questione a quali insegnamenti debbano essere dedicate le ore pomeridiane. Può darsi che prevalga la propensione a rinviare al pomeriggio le attività motorie, quelle grafico-pittoriche e manipolative, quelle musicali, certi che lingua italiana, matematica, ecc. richiedano un impegno mentale più sicuramente conseguibile nelle ore del mattino. Questa propensione è pedagogicamente e psicologicamente congrua? È difficile dare risposte incontrovertibili. Forse si dovrà procedere con cautela, verificando gli atteggiamenti partecipativi degli alunni nelle varie fasi della giornata scolastica e nei vari ambiti di apprendimento. Probabilmente si potrà accertare che gli alunni - ove durante le ore del mattino si sia realizzata un'alternanza di impegni (intercalando attività motorie, disegno, manipolazione di materiali e attività mentalmente più impegnative) - presentino nelle ore pomeridiane buona disponibilità ad affrontare lo studio della lingua, della matematica, ecc.

5. PROGETTI FORMATIVI DI TEMPO LUNGO

Questo il titolo dell'art. 8 del nuovo ordinamento. Vi si dettano norme relative a due modelli scolastici che hanno come fattore comune il prolungamento del tempo curricolare. Vi si prevedono «attività di arricchimento e di integrazione degli insegnamenti curricolari» e, a determinate condizioni, si consente la prosecuzione dell'esperienza di scuola a tempo pieno, di cui alla legge 820/1971.

A titolo introduttivo converrà decifrare le motivazioni che sottendono questa apertura operata dal legislatore. Riguardo alla prosecuzione della scuola a tempo pieno dovrebbe essere palese che si è inteso non vanificare le risorse che localmente si erano accumulate allo scopo di attivare iniziative scolastiche che recepissero anche le istanze assistenziali delle famiglie, oltre che rendere sempre più concreti i processi innovativi nell'insegnamento. Certamente questa è una concessione datata; cioè, per questo modello scolastico non pare si possano configurare prospettive di sviluppo. Del resto il legislatore

re, nell'art. 8, ha posto in primo piano l'altro modello - chiamiamolo di «tempo lungo» - che non avrebbe avuto possibilità alcuna di legittimazione ove si fosse riconosciuto alla «scuola a tempo pieno» una preminente validità organizzativa e formativa.

Ma veniamo a questo modello di tempo lungo e alle ragioni che ne giustificano l'istituzione. Si è visto, quel «tempo lungo» dovrebbe corrispondere ad esigenze di «arricchimento e integrazione degli insegnamenti curricolari». Di fatto si è indotti a pensare che primariamente vi sia stato l'intento di non disattendere richieste di cittadini che vedono nella scuola l'istituzione cui affidare i figli nei periodi di assenza dei genitori dalla famiglia. Vi sarà chi si chiederà perché il significato di tale intento non sia stato tradotto esplicitamente nel disposto legislativo. Non vi sono dubbi: la scuola è istituzione deputata all'educazione e ad essa non debbono essere attribuiti ruoli che non le competono, fra i quali appunto quello assistenziale. Perciò in quel disposto di legge si è dovuto parlare di insegnamenti curricolari, anche se in definitiva la sostanza dell'iniziativa è carica di scopi assistenziali.

Ancora un'osservazione sulla natura di questo modello di «tempo lungo». E sicuramente un «tempo extracurricolare»: ne è prova la facoltatività, perché quell'attività di «arricchimento e integrazione» si attuerà «su richiesta delle famiglie». Allora, è opportuno qualificare quell'«arricchimento e integrazione» come «curricolare»? Questa qualificazione non potrebbe implicare un giudizio negativo sulla compiutezza educativa delle attività che si svolgono nel tempo propriamente dedicato al «curricolo»? Probabilmente si è scivolati su quella denominazione, perché ancora condizionati dall'awersione, tutta ideologica e non certo pedagogica, alla cosiddetta «educazione compensativa». In breve, nel tempo extracurricolare gli insegnanti si adoperano a compensare lacune, aiutando gli alunni a superare difficoltà di assimilazione/comprendimento delle conoscenze e abilità trasmesse durante il tempo curricolare.

Questa condizione di disagio apprenditivo è comune alla generalità degli alunni, per cui si può essere certi che la «educazione compensativa» non può essere identificata con inter-

venti didattici che sottolineano stati accentuati di discriminazione. Indubbiamente vi saranno alunni che non soffrono quel genere di disagio: in tal caso il tempo lungo sarà riempito di attività che potranno essere progettate dagli stessi allievi, orientati e sorretti dalla presenza responsabile del docente.

Queste prospettive di sviluppo delle attività di tempo lungo si rivelano certamente ottimistiche quando le si confrontino con le condizioni che la normativa pone per il funzionamento del modello. In primo luogo la condizione temporale: si concedono non più di 37 ore settimanali, ivi compreso il tempomensa. I conti sono presto fatti: il surplus di ore settimanali è rispettivamente di 10 e 7 ore, a seconda che per il curricolo si siano impegnate 27 o 30 ore. Poiché almeno tre o quattro ore saranno assorbite dalla mensa, per le attività extracurricolari rimarrà mediamente meno di un'ora al giorno, che può darsi possa essere impiegata prevalentemente per l'esecuzione dei compiti assegnati per casa.

Il «tempo lungo» incontrerà difficoltà anche per il reperimento degli insegnanti. Il disposto dell'art. 8 pare intenda vincolare obbligatoriamente gli insegnanti del modulo ad assicurare per l'intero anno scolastico lo svolgimento delle «attività di arricchimento e integrazione degli insegnanti curricolari», prestando tre ore di servizio aggiuntive a quelle dell'orario settimanale di insegnamento. Tuttavia nello stesso articolo si fa menzione di una «mancata disponibilità» di quegli insegnanti e si dispone per la utilizzazione di altro docente del plesso o di altro docente di ruolo disponibile nell'organico provinciale. Rimane indecifrato se la «mancata disponibilità» debba essere riferibile ai normali casi previsti dalla vigente regolamentazione, oppure se sia contemplabile anche una «volontaria» non disponibilità dell'insegnante.

Queste condizioni non paiono incentivanti per lo sviluppo di questo modello scolastico: si deve pensare che il legislatore intenda intenzionalmente scoraggiare il ricorso a questa soluzione organizzativa e didattica?

6. ORARIO DI INSEGNAMENTO.

Brevi considerazioni per i tempi di insegnamento per gli insegnanti. Rimangono prescritte **24** ore come orario settimanale di insegnamento, ma di quelle ore due sono da dedicare «alla programmazione didattica da attuarsi in incontri collegiali dei docenti di ciascun modulo in tempi non coincidenti con l'orario delle lezioni».

Questa pare un'innovazione di rilievo e, soprattutto necessaria, dal momento che si viene attuando anche nella Scuola elementare una situazione di pluralità di docenti che richiede forme di impegno collegiale.

Nell'art. 5 del nuovo ordinamento è detto che «nell'ambito dello stesso modulo gli insegnanti operano collegialmente e sono contitolari delle classi cui il modulo si riferisce». Quale carattere assume questo impegno, particolarmente nel tempo da dedicare alla programmazione didattica? Va tenuto presente che la formulazione iniziale del progetto educativo è atto dovuto, ma non risolutivo per la gestione didattica della scuola. Infatti il progetto educativo rimane solo il quadro di riferimento nel quale cogliere gli elementi utili a impostare e realizzare i quotidiani interventi di insegnamento. Ciò significa che giorno per giorno il docente dovrà valutare le indicazioni programmatiche per verificarne l'adeguatezza alle effettive condizioni apprenditive degli alunni. Ove tale adeguatezza viene meno si dovrà procedere alla revisione delle indicazioni riportate nella programmazione e, conseguentemente, all'impostazione di interventi didattici configurati sulla misura delle attuali capacità di partecipazione e di apprendimento di ciascuno dei componenti la scolaresca.

Nel modulo organizzativo più insegnanti gravitano sugli stessi gruppi di alunni: in questa situazione non sarà più sufficiente che ogni docente provveda singolarmente a operationalizzare le indicazioni del progetto iniziale. Perciò si è ritenuto indispensabile l'incontro collegiale per affrontare e portare a soluzione i problemi emergenti nella quotidiana attività di insegnamento. Vanno evidenziati due generi di disponibilità per dare significato e valore agli incontri collegiali. Anzi-

tutto deve essere viva e intensa la disponibilità a osservare e interpretare soggetti e eventi della vita della classe: si avrà modo di raccogliere dati e elementi di giudizio per valutare le concrete condizioni nelle quali si attuano i processi di insegnamento/apprendimento.

Una seconda disponibilità concerne capacità e modi di vivere il confronto con i colleghi insegnanti del modulo negli incontri collegiali prescritti dal nuovo ordinamento. Si tratta di un comportamento non facile e non sempre immediato. Intanto, l'osservazione esercitata deve aver fornito non epidermiche e approssimate notazioni, bensì dati oggettivi e conseguenti, ponderate valutazioni. Dipoi occorre disporsi a esercitare la capacità di ascolto: occorre «saper ascoltare» per cogliere fino in fondo i significati di ciò che l'interlocutore vuol comunicarci. Infine, il confronto non può esaurirsi in forme sterili di discussione fine a se stessa: si deve approdare a conclusioni e ciò esige il responsabile esercizio di capacità critiche tramite le quali pervenire, collegialmente, alla individuazione di obiettivi, strategie, metodi idonei a favorire l'evoluzione positiva dell'insegnamento nelle classi affidate.

In definitiva, colti i reali significati degli atteggiamenti e dei comportamenti apprenditivi degli alunni, ciascuno degli insegnanti del modulo organizzativo si deve adoperare a predisporre i suoi interventi didattici connettendoli agli orientamenti che unitariamente hanno preso fisionomia nei prescritti incontri collegiali.

E probabile che seguendo questa linea di condotta si possa percepire la significatività che assume il tempo che si è tenuti ore settimanalmente a dedicare alla programmazione didattica. Anzi si potrà addirittura recriminare che le due ore settimanali concesse si palesano, allo stato dei fatti, insufficienti.

Un'ultima notazione relativa a una norma già ricordata e contenuta nel citato art. 8 del nuovo ordinamento per la scuola elementare. Questo il disposto della norma: «Nell'ambito delle ore di insegnamento, una quota può essere destinata al recupero, individualizzato o per gruppi ristretti, di alunni con ritardo nei processi di apprendimento, anche con rife-

rimento ad alunni stranieri, in particolare provenienti da paesi extracomunitari». Come si vede, una norma meritevole di menzione, perché, tra l'altro, corrisponde istanze educative attuali e molto sentite: l'ammissione di alunni stranieri alla nostra scuola si è verificata fino ad oggi col solo sostegno della buona volontà di dirigenti scolastici e insegnanti. Qui si compie un primo, timido passo, prendendo atto delle difficoltà di adattamento che quegli alunni vivono; è auspicabile che si intervenga con sollecitudine anche per rendere effettivo e pronto il recupero di quei soggetti, le cui difficoltà, per lo più, sono causate dalla loro appartenenza culturale.

Al di là di questa notazione pare opportuno avanzare due altre considerazioni. Nella norma citata si utilizza esplicitamente il termine «recupero»: con il che pare si voglia superare il convincimento che la strategia della individualizzazione dell'insegnamento costituisca comunque l'efficace rimedio per prevenire e colmare difficoltà di apprendimento. Prendiamo atto che nella concretezza delle situazioni scolastiche non in ogni caso l'insegnante riesce a conseguire omogeneità di rendimento: rimarranno sempre alunni che abbisognano di interventi aggiuntivi da esperire in tempi supplementari al normale tempo curricolare.

L'altra considerazione si sofferma sui soggetti cui si dovrà dirigere l'opera di «recupero»; nella norma si utilizza un'enunciazione tutt'altro che univoca. Si parla di «alunni con ritardo nei processi di apprendimento». Preme subito far chiarezza sulla natura di quel «ritardo»: causato da anomalie genetiche e stati patologici, indotto dal pauperismo culturale e sociale dell'ambiente di appartenenza, generato da situazioni contingenti e temporanee. Chiaro che nel primo caso si configura la condizione di handicap, nel secondo quella dello svantaggiato culturale, nel terzo si assommano condizioni diverse, ma tutte di non difficile recupero. Sicuramente si volevano richiamare i casi riferibili a quest'ultimo gruppo; tuttavia era auspicabile una norma meno generica nel definire il campo dei soggetti verso i quali esercitare il recupero.

Va infine ricordato che l'insegnante può distribuire l'orario di insegnamento in non meno di cinque giorni la settema-

na. E auspicabile che una giornata libera da impegni di insegnamento possa gratificare il bisogno, espresso spesso da non pochi docenti, di curare la personale preparazione culturale. La scuola non potrebbe che ricavarne effetti decisamente qualificanti.

LA LINGUA STRANIERA
NELLA SCUOLA ELEMENTARE:
CRITERI ORGANIZZATIVI
DI UN «MINI-PROGRAMMA» LINGUISTICO

Renzo Titone

PREMESSA .

Non c'è dubbio che oggi l'Italia si collochi nella posizione più avanzata nei riguardi dei programmi di educazione linguistica nella scuola di base. Questo, ovviamente, in linea di principio, anche se non ancora in termini di fatto. L'aver posto lo studio della lingua straniera come obbligatorio fin dalla Scuola elementare - e a un livello di significativa precocità - ci colloca all'avanguardia almeno in Europa, anche se non - stranamente - tra i Paesi del cosiddetto Terzo Mondo, in cui è notoriamente presente e vivo un multilinguismo scolastico, reso necessario sia dalle comunicazioni internazionali sia dalla varietà delle culture e delle lingue locali. Ma il «reale» non coincide ancora con l'«ideale»: moltissimo resta da fare per raggiungere uno stadio ottimale di realizzazione nei programmi di educazione bilingue e interculturale. Le riflessioni, che seguiranno, avranno proprio lo scopo di mettere il dito sulle carenze attuali, sulle urgenze, sulle necessità programmatiche, linguistiche e didattiche, che travagliano e travaglieranno ancora forse per una decina d'anni la scuola italiana.

Sono poi emerse nuove situazioni pressanti che ci invitano a mettere a punto i nostri programmi di educazione bilin-

gue e interculturale. Anzitutto, il Progetto LINGUAPAX della Comunità Europea, coordinato dal prof. Marcel De Grève dell'Università di Liegi, che mira a utilizzare l'apertura alle altre lingue e culture in funzione di una educazione profonda allo spirito di pace, ossia alla capacità di comprendere, rispettare, accettare, apprezzare le differenze culturali e linguistiche, così da coltivare un senso profondo, vivo e permanente di armonia e immedesimazione con tutti i popoli. Nel recente Simposio sul Progetto LINGUAPAX, tenutosi in seno al Congresso della AILA (Association Internationale de Linguistique Appliquée) a Salonico (Grecia), ho avuto modo di avanzare alcune proposte in merito ad una educazione linguistica e transculturale alla pace, che spero possano essere condivise da tutti gli insegnanti italiani, specialmente al livello di Scuola materna ed elementare, Si tratta di esplicitare, anzitutto, la formazione di una «mentalità pacifica» all'interno dei programmi bilingui e interculturali; in secondo luogo, di preparare manuali e antologie letterarie e culturali che offrano una visione storico-comparata delle civiltà in tutte le loro componenti, tenendo presente soprattutto l'atteggiamento di comprensione pacifica tra i popoli; e, infine, di utilizzare forme varie delle diverse culture, in particolare le arti, la musica, il folklore, e simili, come accesso alla comprensione e all'apprezzamento interculturale.

Anche in Italia, sono felicemente state avviate iniziative socio-culturali al fine di favorire l'educazione in dimensione europea, come il CESE di Milano (Centro Europeo Scuola Educazione) e il Centro Dimensione Europea di Roma, che mirano a incoraggiare iniziative tra insegnanti e alunni di accostamento ai valori dell'unione europea e internazionale. Sono noti gli incontri e le varie iniziative del CESE milanese e la rivista «Dimensione europea» del centro romano.

Questo sbocciare lussureggiante di iniziative e di esigenze richiede, ancor più che vent'anni fa, un impegno a tutti i livelli sociali, politici ed educativi, capace di realizzare, in breve tempo, ma insieme con serietà ed efficacia, anzitutto una formazione adeguata degli educatori deputati a tali compiti, e insieme le condizioni organizzative idonee a ga-

rantire l'attuazione di queste nobili ambizioni della scuola italiana.

Il che richiede qualche ulteriore seria riflessione.

Abbiamo più volte insistito sulla necessità di un'accurata programmazione e organizzazione dei corsi di educazione bilingue a motivo della delicatezza e complessità del compito e insieme della perdurante carenza di mezzi e persone competenti in questo campo. L'interesse attualmente crescente in Italia non deve spingere a passi falsi o a tentare esperienze affrettate. Occorre quindi far tesoro dei risultati delle esperienze più avanzate e insieme tener conto delle ragioni che stanno alla base di alcuni fallimenti, le une e gli altri constatabili sia nel nostro che in altri Paesi più progrediti.

D'altra parte, occorre ricordare che le condizioni, gli obiettivi e i bisogni variano assai da nazione a nazione o anche da una regione all'altra, per cui non tutto ciò che è risultato positivo in una situazione può senz'altro essere applicato ad altre situazioni. Inoltre, sono necessarie ancora parecchie ricerche ed esperimenti prima di poter conferire validità assoluta a certe indicazioni.

Fatte queste riserve, va notato che ciò che viene qui di seguito proposto come schema di criteri organizzativo-didattici rappresenta il frutto di prolungate riflessioni e di accertate esperienze, e quindi può costituire una efficace linea di azione per i pianificatori di iniziative su larga scala.

Riassumiamo dunque alcune indicazioni essenziali.

1. GIUSTIFICAZIONE DEL PROGRAMMA .

L'insegnamento della lingua straniera a livello di Scuola pre-elementare e primaria dovrebbe costituire una moderna integrazione dei programmi di alfabetizzazione di base, e pertanto una componente essenziale e non accessoria della educazione fondamentale delle nuove generazioni. Ma, come è da attendersi, una simile innovazione rappresenterà inevitabilmente in molte nazioni una flagrante rottura con la tradizione scolastica. Potrà quindi cozzare contro lo scetticismo

o le resistenze di genitori e soprattutto di insegnanti conservatori.

Gli insegnanti elementari potranno obiettare che l'orario e il programma sono già sovraccarichi; gli insegnanti di lingue della scuola secondaria potranno preferire di iniziare l'insegnamento da zero anziché dover fare i conti con classi composte da fanciulli sprovveduti e altri parzialmente preparati dal punto di vista linguistico; certi genitori potranno mostrarsi preoccupati di un possibile sovraccarico mentale dei loro bambini.

Queste ed altre simili perplessità non vanno licenziate alla leggera, ma affrontate onestamente e discusse con genitori e insegnanti.

Vi sono due aspetti principali che, a questo riguardo, vanno sottolineati:

a) dato che l'insegnamento della lingua straniera è iniziato assai presto e può essere proseguito lungo tutto il periodo della scolarità (almeno obbligatoria), le abilità linguistiche hanno tempo sufficiente per maturare adeguatamente;

b) il periodo dell'infanzia è particolarmente favorevole all'assimilazione delle abilità linguistiche di natura orale, e ciò permette al bambino di impadronirsi di un efficace mezzo di comunicazione e di una solida base per lo sviluppo ulteriore del possesso linguistico.

È chiaro che l'ambito dell'acquisizione linguistica a questa età precoce non può essere che limitato, accentrandosi prevalentemente sugli automatismi orali, ma tale limitatezza, anziché escludere, assicura una maggiore possibilità di espansione futura nei settori più avanzati della comprensione concettuale della lingua, dell'apprezzamento della letteratura e dell'immedesimazione nella cultura straniera in generale. Il possesso quasi inconscio della lingua rappresenta il contributo specifico dell'insegnamento a quest'età, ma non esclude, anzi prelude a gradi più evoluti di apprendimento.

In sostanza, torniamo a sottolineare, l'apprendimento di una seconda lingua costituisce un vero arricchimento dell'educazione primaria: stimola nel bambino lo sviluppo della co-

scienza linguistica; coltiva atteggiamenti favorevoli verso altre culture e altri popoli; pone le basi di una futura capacità di contatto con individui di lingua e mentalità diversa; può arricchire direttamente anche altre parti del programma scolastico, come l'educazione artistica e musicale, la letteratura, la geografia, le scienze, l'aritmetica e le materie sociali, quale veicolo di possibili e utili completamenti su un piano internazionale.

2. **NECESSITÀ DI PIANIFICAZIONE.**

Il successo del programma bilingue dipenderà dall'aver sufficientemente soppesato e previsto tutto quanto riguarda i fattori essenziali di tale programma: l'età o lo stadio d'inizio dell'insegnamento linguistico; il tempo disponibile; la presenza e la preparazione del personale insegnante; la composizione delle classi; i contenuti e i metodi didattici da adottare; i sussidi o ausili didattici idonei allo specifico tipo d'insegnamento; la possibilità di una continuità del programma dal grado elementare al grado secondario; le disponibilità finanziarie; la presenza di un gruppo o comitato di ricerca che segua da vicino l'esperimento, ne verifichi di continuo gli effetti e riadatti gli interventi secondo le necessità emergenti.

Consideriamo più dettagliatamente tali fattori.

2.1. *Scelta della lingua da insegnare.*

Sta bene affermare il principio: una lingua straniera per tutti i bambini: ma quale lingua si dovrà scegliere?

L'unico valido criterio generale dovrebbe essere dato dal valore o dall'utilità di una certa lingua per la comunità nel suo insieme e per gli individui, in quanto mezzo di comunicazione nel presente e nell'avvenire. A questo livello di età e di educazione, non si può indulgere a criteri superficiali come la «moda» o un orgoglio sociale proprio di certi genitori esibizionisti né a criteri teorici come il valore di una lingua dal punto di vista letterario o culturale-nozionale.

Pertanto, una scelta di ordine pragmatico si indirizzerà verso lingue di maggior diffusione sociale. In Italia, attualmente, si potrebbe stabilire una scala di urgenza che pone al primo posto l'inglese e al secondo il francese e il tedesco. Se l'inglese è acquisito al livello primario, sarà possibile aggiungere poi lo studio del francese e/o del tedesco al livello secondario (senza tuttavia, si noti, tralasciare il già iniziato studio dell'inglese). Tra le seconde lingue acquisibili una dovrà essere dominante e quindi posseduta perfettamente; mentre le altre possono essere possedute in ambiti più ristretti 1.

2.2. *Età d'inizio.*

Il quesito è duplice: Quando si può incominciare l'insegnamento di una seconda lingua? Quando lo si deve cominciare?

In una precedente nostra opera abbiamo già discusso ampiamente la tesi secondo cui è possibile al bambino, almeno di capacità mentale media, iniziare ad apprendere un'altra lingua a qualsiasi età, anche precocissima. Se si considera l'arco della scolarità, va detto che svariate esperienze hanno dimostrato che il bambino può cominciare fin dall'inizio della Scuola materna e proseguire con successo.

D'altra parte, un inizio precoce può essere richiesto dalla urgenza o dalla convenienza di possedere tempestivamente un nuovo strumento linguistico. In certe culture la seconda lingua diviene una necessità vitale fin dalla prima infanzia, oppure, essendone richiesto il possesso perfetto come veicolo dell'insegnamento primario, occorre che il bambino la acquisisca sufficientemente fin dai gradi prescolastici. Ma la nostra tesi sostiene generalmente la convenienza educativa di una educazione bilingue precoce, appunto per non privare il bambino, già nell'infanzia ma soprattutto più tardi, di una dote culturale di impareggiabile valore. Quindi, se ne ricava un precetto pedagogico-didattico, che sottolinea la indispensabile tempestività di tale insegnamento.

1 R. TITONE, *Bilinguismo precoce e educazione bilingue*, Roma, Armando, 1972.

Piuttosto, il problema che ci si deve porre è quello di una giusta periodizzazione della lingua straniera rispetto al compito primigenio dell'apprendimento della lettura e della scrittura nella lingua nazionale. Alcune esperienze tenderebbero a dimostrare che l'acquisizione orale della seconda lingua può benissimo precedere l'apprendimento del leggere e dello scrivere nella prima lingua, ma che conviene posporre il leggere e lo scrivere nella seconda lingua fino a quando la lettura e la scrittura nella prima non si siano sufficientemente consolidate ².

2.3. *Gli insegnanti.*

La scelta e la preparazione di insegnanti idonei a un compito delicato come il presente costituisce il «problema numero uno» di tutta la programmazione.

Insegnare una seconda lingua ai bambini è opera di eccezionale abilità. Coloro che credono troppo ciecamente alla particolare capacità innata dei piccoli di assimilare una seconda lingua, dimenticano che tale compito richiede da parte dell'insegnante un altissimo grado di abilità didattica. L'esperienza più di una volta ha dimostrato che non bastano l'entusiasmo e l'improvvisazione, per quanto geniale, a condurre a buoni risultati. Nel caso, ad esempio, di insegnanti non perfetti linguisticamente, i bambini sono giunti ad apprendere, tra gioia e gioco, errori difficilmente sradicabili. D'altro lato, non basta che l'insegnante sia un parlante nativo per rendere fruttuoso l'insegnamento: probabilmente, non si potrà rendere conto di che cosa significhi imparare la propria prima lingua come seconda lingua. Perciò i partecipanti alla I Conferenza di Amburgo hanno dichiarato testualmente: «Tut-

² «Alcuni membri della Conferenza di Amburgo pensano che il bambino dovrebbe prima acquistare il meccanismo di base del leggere e dello scrivere la prima lingua e poi tentare la lettura e la scrittura nella seconda. Altri pensano che dove sia più facile imparare a leggere e scrivere in I e II, si può cominciare da quella. Ma tutti sono d'accordo che si deve cominciare in una lingua sola». H. H. STERN, *op. cit.*, 1967, p. 83.

ti gli insegnanti di una seconda lingua dovrebbero possedere perfettamente tale lingua ed essere buoni modelli di pronuncia. Dovrebbero anche conoscere la prima lingua degli alunni. Dove sia possibile, si dovrebbero invitare dei parlanti nativi a contribuire all'insegnamento della seconda lingua, specialmente nelle classi inferiori»³.

Un insegnante nativo forse non avrà familiare il sistema scolastico del Paese, non ne conoscerà l'orientamento metodologico che gli è tipico, non avrà un'idea esatta delle precedenti esperienze dei bambini di quella nazione: ecco quindi altre ragioni che debbono far pensare prima di assumere un insegnante per il solo fatto che sia nativo del Paese di cui si intende insegnare la lingua.

D'altra parte, un insegnante, per quanto provetto, che possenga soltanto l'esperienza di un insegnamento linguistico svolto a livello di scuola secondaria, potrebbe mancare di quelle doti e di quegli accorgimenti didattici che sono richiesti dall'alunno di scuola primaria.

Ma dove trovare, allora, personale linguisticamente preparato e insieme idoneo all'insegnamento elementare, o addirittura pre-elementare? L'unica soluzione plausibile, anche se non immediata, sta nell'escogitare al più presto un piano di formazione ad hoc (linguistica e didattico-primaria) per futuri insegnanti dotati di certe qualità personali atte a svilupparsi nelle abilità richieste dal compito in questione. Un simile piano va studiato con cura e introdotto come componente obbligatoria nei programmi magistrali⁴.

³ *Ibid.*, p. 83.

⁴ Alcuni autori suggeriscono che si richiedano dagli insegnanti in proposito le seguenti doti: volontà di partecipare ad un programma di rinnovamento didattico; conoscenza delle strutture di entrambe le lingue (prima e seconda); comprensione della natura della lingua in generale e delle sue variazioni (dialettali, locali); conoscenza dei metodi per insegnare le lingue straniere; accettazione e comprensione di tutte le culture straniere; conoscenza dei processi e ritmi di sviluppo dei bambini di questa età; capacità di offrire un buon modello linguistico anche nella seconda lingua. I settori di formazione glottodidattica dovrebbero di conseguenza comprendere: lo studio della linguistica e della lingua interessata; la didattica delle lingue straniere; tecnica della programmazione; metodi di adattamento del materiale preesistente e di creazione di nuovo materiale glottodidattico; tirocinio pratico; studio della cultura e civiltà straniera. Cfr. M. R. SAVILLE · R. C. TROIKE, *A handbook*

Tuttavia, si può dire che tutti i Paesi sono, a questo riguardo, in una situazione di emergenza; gli insegnanti preparati ad hoc sono rarissimi, e, di questi, molti hanno acquisito una sufficiente preparazione in forma soltanto autodidattica.

Se quasi non esistono insegnanti qualificati, non esistono per nulla strutture organizzative che li formino. Di qui la necessità di ricorrere per il momento a espedienti di almeno media garanzia. Il buon insegnante, imperfetto linguista, si varrà di sussidi didattici particolarmente efficaci, come registratori, giradischi e dischi di lingue, filmi, diapositive, complessi audiovisivi, e in più della consulenza di un «esperto itinerante». Il buon linguista (nativo), imperfetto insegnante, dovrà essere recuperato mediante anche brevi seminari didattico-pratici, guide ben redatte, supervisione di esperti, ecc. Tanto minore è il numero degli insegnanti qualificati, tanto più urgente è la necessità di produrre in quantità notevole e in alto grado qualitativo mezzi e sussidi vari, dotati di ampia flessibilità, così da poter essere impiegati da diversi insegnanti in diverse situazioni d'insegnamento a livello primario. Si ricorderà, a questo proposito, l'esempio inglese, in cui l'esperimento su scala quasi nazionale è stato accompagnato da uno sforzo egualmente ampio di produzione di materiali glottodidattici (i Nuffield Foreign Language Materials), così da venire in soccorso a tutti gli insegnanti, e specialmente ai meno preparati.

2.4. Tempo da dedicare *alla seconda lingua*.

Il tempo totale da dedicare all'apprendimento della seconda lingua dipende dal grado di urgenza e insieme di perfezione dell'abilità linguistica che si vuole far conseguire al bambino.

of bilingual education (TESOL, Washington, D.C. 1971), pp. 29-30. Il problema del reperimento degli insegnanti di lingue, per le classi elementari, non è stato ancora affrontato sistematicamente e ufficialmente in Italia. Una ipotesi, ragionevolissima, e con la quale concordiamo totalmente, è quella proposta da Monalda Peroni (**Insegnamento di una seconda lingua, a livello primario: il problema del reperimento degli insegnanti**, in «Orientamenti Pedagogici», XIII, n. 6, 1966, pp. 1095-1105), secondo cui si dovrebbe risolvere il problema negli Istituti magistrali: a) con un maggior numero di anni dedicati allo studio della lingua straniera; b) con un aumentato numero di ore ad essa dedicate; c) con un migliore insegnamento e un preciso avviamento didattico all'insegnamento delle lingue nella Scuola elementare da parte del futuro maestro.

Finora gli esperimenti non hanno fissato in modo preciso il tempo ottimale, quantunque esistano indicazioni derivanti da buoni esiti ottenuti in parecchi casi. E molto probabile che un corso «intensivo» in senso stretto (da 10 ore a più per settimana) non si adatti alla capacità di assimilazione del bambino. Ma si raccomandano in generale brevi periodi giornalieri (10 o **15** minuti al giorno), anche nelle ore pomeridiane dopo la scuola. Come principio generale la 1 Conferenza di Amburgo aveva raccomandato «un tempo adeguato assegnato ogni giorno», senza determinare quale tempo possa considerarsi «adeguato». L'esperienza più incoraggiante raccomandava, tuttavia, lezioni giornaliere di circa 30 minuti. Al di là di tale durata, l'attenzione e lo sforzo dei bambini vengono posti a dura prova; d'altro canto, se gli intervalli tra una lezione e l'altra sono troppo lunghi o irregolari, i bambini tendono a dimenticare quanto hanno appreso volta per volta. E un dato di elementare psicologia della memoria.

Si nota, inoltre, un generale accordo sul principio della convenienza di aumentare il numero delle ore di contatto con la seconda lingua utilizzandola con crescente frequenza e intensità nell'insegnamento di altre materie e in attività extra-curricolari. La lingua, in tal modo, cessa di essere puro oggetto di istruzione e diventa mezzo vivo di comunicazione. E ciò che si realizza largamente nelle scuole bilingui o internazionali: e sarebbe oltremodo utile poter determinare sperimentalmente fino a che punto sia possibile adottare tale prassi anche nelle scuole ordinarie. Forse, un meglio organizzato programma di scambio di insegnanti tra i vari Paesi offrirebbe la possibilità di utilizzare alcuni insegnanti stranieri per certe materie facilmente «internazionalizzabili», come la geografia, l'educazione artistica, ecc. Ovviamente, in una scuola dotata di un programma veramente bilingue, si potranno adottare sistemi di alternanza linguistica, per cui certe materie siano insegnate in determinate ore o giornate in una lingua e in altri momenti nell'altra lingua, mentre altre materie siano insegnate unicamente in una lingua e poi nell'altra lingua vengano presentate le terminologie corrispondenti (come nelle scienze, dove lo sviluppo fondamentale dei concetti do-

vrebbe avvenire nella prima lingua, così da offrire soltanto una traduzione dei termini specifici nella seconda lingua) 5.

Ma se l'uso veicolare di entrambe le lingue non pone problemi nelle scuole «bilingui» o internazionali, esso rimane un problema aperto, e solo in parte solubile, nelle scuole ordinarie. Qui gli orari possono non prestarsi a uno sdoppiamento o ad una alternanza d'uso delle due lingue come mezzo didattico. In ogni caso, converrebbe allargare le possibilità d'uso della seconda lingua almeno nel settore delle attività extra-curricolari, soprattutto di carattere ricreativo.

2.5. *Contenuto e metodo di un «mini-corso».*

Di questo punto occorrerebbe parlare più ampiamente, poiché esso costituisce - com'è evidente - il perno della glottodidattica. Qui, tuttavia, vorremmo limitarci a una delinea-zione generale dell'orientamento da seguire in un corso di lingua straniera per bambini.

Sembra conveniente - poiché se ne è dimostrata praticalmente l'utilità - far convergere in uno schema generale, diremmo, di «mini-glottodidattica», due procedimenti, non alternativi, ma complementari. Entrambi mirano alla rapida acquisizione dell'uso per quanto possibile spontaneo della lingua, benché in diversa maniera.

Primo procedimento. Consiste nel porre i bambini in diretto contatto con la lingua in situazioni di vita reale, che escludano l'uso della prima lingua. Il bambino è, per così dire, immerso in un bagno linguistico alla stessa guisa con

5 «Un piano accettabile potrebbe consistere nel dedicare la maggior parte del tempo giornaliero alla lingua nativa durante il periodo della Scuola materna, e della prima e seconda classe, e porzioni eguali a entrambe le lingue dalla terza classe in avanti. Nei primi anni l'insegnamento della seconda lingua sarebbe concentrato sullo sviluppo delle abilità linguistiche di base (strutture grammaticali, pronuncia, vocabolario), e seguirebbe metodi appropriati. Il programma poi giungerebbe, gradualmente, a far utilizzare la seconda lingua come mezzo di istruzione e continuerebbe a sviluppare tutte le capacità espressive in entrambe le lingue parallelamente)». M. R. SAVILLE R. C. TROIKE, *A handbook of bilingual education* (TESOL, Washington, D.C. 1971, pp. 25-26 e ss.).

cui fu immerso nell'ambiente della lingua nativa. Si tratta di un apprendimento per assorbimento diretto dovuto al trasferimento totale nell'ambiente e nelle situazioni proprie della seconda lingua. La «barriera linguistica» viene valicata quasi senza sforzo e senza accorgersene. Un simile procedimento per «immersione» è stato attuato soprattutto in quelle scuole e specialmente in quegli asili d'infanzia, in cui la seconda lingua è regolarmente usata come mezzo di comunicazione e d'istruzione. In genere, l'associazione diretta avviene tra lingua e ambiente umano, o più precisamente tra la lingua straniera e l'individuo che la impersona come parlante o come insegnante, così che la presenza di una certa persona diventa stimolo determinante di un certo tipo di reazione linguistica. Al livello della prima infanzia vige dunque il principio di Grammont: «Une langue, une personne».

Secondo procedimento. Un apprendimento per immediato assorbimento sembra non costituire un fattore di sufficiente stabilizzazione e quindi dovrebbe essere completato da un apprendimento più sistematico. La sistematicità non deve essere intesa nel senso di un itinerario formalizzato, rigido, nozionale, ma solo come modalità di costanza nell'impiego di certi procedimenti, ovviamente a quest'età giocosi, e come regolarità nella scelta e nella progressività di presentazione dei dati linguistici da apprendere. Se gioco vi è - e certo esso avrà una parte importante -, esso è tuttavia introdotto non a caso o capricciosamente, ma in vista di determinati obiettivi linguistici e quindi con una funzione ben definita. Esisterà inoltre una ben definita progressività, ma le singole tappe saranno diverse da quelle che segnano la gradazione dei corsi di lingue per adolescenti o adulti. In fondo, se anche nel caso di una didassi infantile si può parlare di metodo, ciò dipende dal fatto che alla spontaneità giocosa si accoppia una certa dose di sistematicità; altrimenti non sarebbe più «insegnamento», bensì «divertimento» puro, senza fini che lo trascendano.

Precisiamo ulteriormente il significato di questa «sistematicità» del metodo. Essa è sottesa ad alcuni principi, di cui i seguenti rappresentano i più essenziali.

1. Vi è sistematicità nella presentazione del materiale linguistico, ossia una scelta del lessico e delle strutture in funzione dell'età, dell'ambiente, delle situazioni e dell'esperienza dei bambini. Vocabolario e strutture, in altre parole, dovrebbero essere scelti coi seguenti criteri:

a) il vocabolario e le strutture più produttivi, ossia d'uso più frequente, date certe situazioni di vita;

b) elementi comuni o simili alla prima e seconda lingua;

c) collegati a reali centri d'interesse propri dell'esperienza linguistica del bambino;

d) facili a riprodurre e assimilare. (Sono in corso, come dicevamo, ricerche glottostatiche in vari Paesi anche allo scopo di determinare gli elementi comuni al linguaggio del fanciullo di una certa età).

2. La priorità va data alla lingua parlata: ascolto e conversazione prima della lettura e scrittura.

3. La lingua va presentata fin dall'inizio e sempre in forma di unità significative collegate con situazioni reali. (Orientamento «situazionale»).

4. Il progresso nell'acquisizione della lingua non consiste nell'aumento delle difficoltà nozionali o delle complessità di natura logica o strutturale, ma nello sviluppo finemente graduato delle strutture e del lessico per via di imitazione e di analogia, così da produrre una stabilizzazione dei dati linguistici attraverso un uso frequente e variato. Un giusto principio formulato dalla 1 Conferenza di Amburgo suona così: «Tutte le strutture nuove dovrebbero essere presentate mediante vocabolario già acquisito e ogni nuovo vocabolo dovrebbe essere introdotto inserendolo in strutture già acquisite. Tutte le nuove strutture o il nuovo vocabolario dovrebbero, per quanto sia possibile, essere collegati con qualche attività esercitata dai bambini» 6.

5. Ogni corso di lingua è anche corso di civiltà, in quanto attraverso le forme linguistiche vanno trasmessi al fanciullo

6 Cit. da STERN, op. cit., 1967, p. 88

lo quei valori e quelle modalità di costume e di pensiero che sono propri del popolo che parla tale lingua. Si tratta di avviare al più presto il bambino verso la comprensione e la fratellanza internazionale ⁷.

2.6. *Distribuzione degli alunni.*

Se l'insegnamento di una lingua ha un valore sociale e educativo universale, è logico che tale programma abbracci tutti i fanciulli senza distinzione di classe sociale e senza privilegi. In effetti, dove tale insegnamento non è ufficiale e gratuito, ne vengono purtroppo esclusi i fanciulli di famiglie meno abbienti. Una ragione di più, dunque, per rendere lo studio di una seconda lingua parte del programma scolastico ordinario. In qualche caso, nondimeno, si è fatto notare che il bambino ipodotato potrebbe trovare difficoltà nell'acquisire un secondo sistema linguistico, al di là di una pura imitazione pappagallesca. Questo fatto può forse costituire un limite all'estensione universale del programma bilingue. Ma confessiamo di non essere del tutto convinti della invalicabilità di tale limite, quando non si tratti di vera e propria deficienza mentale; e pertanto invocheremmo, a questo proposito, una verifica sperimentale.

Quanto poi alla dimensione di ciascuna classe o gruppo di alunni, parrebbe che le esigenze di esercitazione orale, dialogazione, conversazione, drammatizzazione ed altre attività ludiche vengano meglio soddisfatte da gruppi ridotti di numero. La grandezza ottimale tende ad essere fissata ad un numero di allievi oscillante tra i dieci e i venticinque. Ma

⁷ Come dice una guida americana per l'insegnamento dello spagnolo ai bambini: «The objective is not primarily to communicate simple cultural facts or even to develop appreciation, of Hispanic culture. The objective is to reduce mono-cultural orientation by active pleasurable participation in a different cultural pattern». (MODERN LANGUAGE ASSOCIATION OF AMERICA, *Beginning Spanish in Grade Three*, Darien, Conn., Educational Publishing Corporation, 1958). Come giustamente è implicato in questa affermazione, la comprensione di una cultura diversa avviene per attiva partecipazione e non per semplice fruizione intellettuale.

dovrebbe essere sempre possibile una ulteriore suddivisione in gruppi minori, ove il momento didattico lo suggerisca.

2.7. *Continuità del programma Linguistico.*

È del tutto evidente che l'introduzione della lingua straniera nella scuola primaria avrà una notevole ripercussione a livello di scuola secondaria e anche a livelli superiori. Occorre quindi stabilire uno stretto concatenamento tra tutti i livelli e particolarmente tra l'insegnamento di grado primario e quello immediatamente successivo. Il problema riguarda soprattutto il ridimensionamento dei contenuti e dei metodi d'insegnamento delle lingue nella Scuola media, che dovranno evitare di apparire come un falso doppione dell'insegnamento primario ma insieme non dovranno collocarsi ad un livello troppo alto, troppo formalizzato e eccessivamente ricco sotto l'aspetto contenutistico rispetto al primo grado d'insegnamento. Lo studio della lingua straniera nella Scuola media, ponendosi a un livello precisamente intermedio, mirerà a riprendere sommariamente le acquisizioni di base del periodo anteriore e poi a stabilizzare definitivamente il possesso delle strutture e a sviluppare il patrimonio lessicale, operando ampiamente anche sul piano della lingua scritta.

Il fatto che lo studio linguistico possa venire distribuito su un arco di tempo maggiore abbracciante almeno tutta la scolarità dell'obbligo (8 anni) e anche più, se incomincia negli anni della Scuola materna, permetterà una migliore distribuzione e dosatura delle varie tappe dell'apprendimento; ma permetterà altresì di programmare un insegnamento di più alto livello nei gradi superiori dell'istruzione (un insegnamento più articolato e più approfondito della cultura e della letteratura straniera).

Tutto ciò, perché si fondi su una effettiva continuità dell'apprendimento linguistico, esige la formazione di un comitato di coordinamento verticale, composto da rappresentanti di tutti gli ordini e gradi di scuola, che studia il problema

in longitudine e in una visione unitaria dello sviluppo programmatico.

Ragioni queste, che ci convincono essere il presente non l'ultimo problema da affrontare, a rigore di schema operativo, bensì il «primo» in ordine assoluto.

DIECI TESI SULL'INSEGNAMENTO
PRECOCE DELLE LINGUE STRANIERE
(PROLEGOMENI A QUALSIASI SPERIMENTAZIONE)

1. Si può partire dal dato incontrovertibile che il bambino tra i 3 e i 10 anni è spinto da un forte bisogno di comunicare e perciò da un vivo interesse per l'acquisizione di ogni forma di linguaggio, verbale e non verbale. In questa età, l'apprendimento di una seconda o di più lingue gode del medesimo fondamentale interesse - derivante da un bisogno esistenziale primario - che promuove l'acquisizione della prima lingua. Inoltre, esso si inserisce su un terreno neuro-psicolinguistico in via di differenziazione, ma ancora aperto alla differenziata plasmazione di vari sistemi di comportamento verbale. Apprendere una seconda lingua fa parte di un processo educativo di socializzazione, che, oggi, può stimarsi fondamentale in un programma moderno di educazione multi- e inter-culturale.

2. L'insegnamento di L2 in tanto acquista fecondità in quanto si avvicina il più possibile all'ideale di una «educazione bilingue» in cui il termine-chiave «educazione» sta a significare la formazione di una personalità bilingue attraverso l'«immersione» sincronica in due sistemi linguistici e culturali. Conseguentemente, entrambe le lingue non rimangono isolate come puri oggetti distinti di studio, ma costituiscono la piattaforma comune di un programma didattico-educativo interdisciplinare (entrambe le lingue sono usate come medium, ossia veicolo, di tutti o di parecchi apprendimenti: storico, geografico, matematico, scientifico, artistico, etico-religioso, ecc.).

3. Il contenuto dell'insegnamento di L2 è dato dai moduli espressivo-comunicativi propri del parlante di questa età. Non è quindi costituito né da strutture linguistiche di tipo adultistico né da nozioni formali di tipo grammaticale. È composto esclusivamente da moduli (***patterns and functions***) di uso corrente negli interventi comunicativi dei bambini di questa età: vale a dire, da strutture, funzioni e forme linguistiche (segmentali e sopra-segmentali) corrispondenti alle più fondamentali funzioni ed esigenze di comunicazione soggiacenti alle normali situazioni di interazione verbale tra bambini. Un materiale linguistico, dunque, equidistante tanto dall'adultismo (sostanziale grammaticalità e lessico astratto) quanto dall'in-

fantilismo (cantilenante ripetizione di pargoleggiamenti verbali, di nauseanti poesie o di rime vuote di senso).

4. L'approccio strategico generale rappresenta una sintesi equilibrata di «apprendimento spontaneo» e «insegnamento sistematico». La comunicazione in L2 deve rispondere a esigenze vive in situazioni concrete proprie della vita e dell'esperienza reale del bambino. Ma, in risposta altresì alla situazione particolare della classe e al principio della economia dell'apprendimento, si impone una sufficiente sistematicità di programmazione, per cui un certo preordinamento delle situazioni considerate tipiche, una oculata selezione e graduazione del materiale da imparare (un syllabus ben costruito a precisi obiettivi) facilitano l'apprendimento essenziale e rapido ad un «livello soglia» (o elementare-funzionale). Il tempo a disposizione condiziona la quantità e la qualità delle scelte, mirando a obiettivi significativi e raggiungibili.

5. Considerando che l'apprendimento infantile è per sua natura globale, coinvolgente cioè tutti i piani della personalità (fisico, affettivo, sociale) e tutte le modalità di accostamento alla realtà ambientale (approccio multisensoriale), il metodo didattico dovrà soprattutto poggiare su quel tipo di attività integrale nel bambino che è il gioco. Il gioco come dialogo, scambio verbale, espressione fantastica, realizzazione drammatica, racconto, canto, mimica verbalizzata, ritmo poetico, indovinello, insomma, tutto ciò che per il bambino è «parola giocosa» (*verbum et ludus*). Questa è la base della spontaneità.

6. D'altra parte, una minima e sufficiente sistematicità dell'intervento docente sarà garantita dal preordinamento generale e flessibile di un itinerario consistente nella realizzazione di un ciclo ottimale di apprendimento (ciclo matetico).

L'intero processo dell'apprendere, commisurabile a semestri e anni di insegnamento, dovrebbe essere articolato in periodi unitari (o unità didattiche) costituiti da fasi tipiche, in cui i momenti essenziali dell'apprendere - comprensione del compito linguistico, rinforzo delle relative abilità verbali, controlli e verifica degli esiti connessi con l'acquisizione della competenza comunicativa in L2 - siano costantemente e adeguatamente tenuti presenti.

7. L'esercizio come uso della lingua assume nel bambino particolari connotazioni, caratterizzate da un lato dalla variabilità e flessibilità delle forme di esercitazione e dall'altro dalla costante aderenza alle situazioni reali della comunicazione infantile. «Esercitarsi» per il bambino è rifare il gioco,

in maniera più chiara e gratificante, e non semplicemente obbedire a imperativi di correttezza formale o di imitazione pedissequa del modello.

8. Analogamente, anche la valutazione è parte del gioco. Il giudizio sulla correttezza della comunicazione è anzitutto implicito nel risultato di una interazione giocosa, in cui ha luogo una reale e accettabile trasmissione di messaggi tra bambino e bambino, tra bambini e adulti. La comunicazione come azione è essa stessa accertamento e auto-verifica di competenza, prima ancora del giudizio formale dell'insegnante. Al gioco non si danno voti: lo si fruisce nella misura in cui riesce pertinente, ossia appropriato e corretto.

9. La sperimentazione, tuttavia, se tale vuole essere, abbisogna di precisi accertamenti periodici. Questi debbono da una parte commisurarsi a obiettivi chiaramente e realisticamente formulati inizialmente; dall'altra debbono essere tali da cogliere il livello di competenza effettivamente raggiunto dal singolo bambino dopo un periodo di tempo di ipotizzata lunghezza.

Più che forme vere e proprie di test, che tendono ad isolare segmenti di abilità e a individuarli in maniera rigida, conviene ricorrere a scale di valutazione e a griglie di osservazione, integrate da descrizioni riassuntive che evidenziano il <(profilo linguistico)> del singolo bambino.

10. La lingua senza la cultura è un guscio vuoto. La lingua assume valore educativo soprattutto dal confronto cognitivo e affettivo con una cultura che la nutre. I procedimenti utilizzabili, soprattutto a livello più avanzato, di comparazione e contrasto, traduzione e trasposizione, apprezzamento e immedesimazione, riguardano particolarmente l'obiettivo della assimilazione della seconda Cultura in armonia con la Cultura nativa. In dosi minime e in relazione a determinati comportamenti culturali sintonizzabili con l'età infantile, è possibile e desiderabile educare il bambino alla comprensione e all'apprezzamento di culture diverse aprendolo efficacemente alla comprensione internazionale e all'affratellamento universale.

GLI ALUNNI IN DIFFICOLTÀ:
SITUAZIONI DI HANDICAP
E SITUAZIONI DI SVANTAGGIO
NELLA SCUOLA ELEMENTARE

Matilde Parente

La Scuola elementare «rispetta e valorizza le diversità individuali, sociali e culturali». Con l'affermazione di questo principio normativo, enunciato nel contesto delle «finalità generale» all'art. 1 della nuova legge di ordinamento, la Scuola elementare italiana pone al centro della sua azione formativa la promozione dello sviluppo della personalità di ciascun alunno, perseguita mediante la prima alfabetizzazione culturale.

Secondo il predetto principio, ogni alunno è accolto e valorizzato dalla scuola nella sua «diversità», cioè come soggetto unico nella sua propria individualità di persona e nella peculiarità della sua identità culturale e sociale. Del «rispetto e valorizzazione» delle diversità la scuola si fa carico con intenzionalità formativa, a fini di educazione e di istruzione dell'uomo e del cittadino che è in ogni soggetto umano affidato alla sua cura.

Per la prima volta in una legge di ordinamento scolastico, la nozione di «diversità», nel significato positivo di «valore», istituisce la norma di una progettualità pedagogica e didattica mirata a fare, concretamente, della «scuola di tutti» la «scuola di ciascuno». È in questo ambito che il problema di talune «diversità», che interpellano la scuola con particolari istanze personali e sociali, può trovare autentico spazio d'attenzione e di soluzione. Le diversità problematiche di alunni portatori

di speciali bisogni non sono un'emergenza da fronteggiare, ma una dimensione ordinaria della realtà scolastica da considerare e da gestire. Le diversità che fanno problema sono la sfida alla capacità della scuola di tradurre in programmi di azione il mandato di «rispettare e valorizzare le diversità individuali, sociali e culturali».

Ciò che si ricava subito da questo assunto, in forza della sua valenza giuridica e istituzionale, è che l'accoglienza delle «diversità» diventa il presupposto indispensabile per l'effettivo perseguimento dell'«uguaglianza», sul piano sociale e civile. E questo il punto di approdo di un lungo e complesso itinerario di ricerca educativa e di innovazione scolastica a cui l'attuale riforma della Scuola elementare sembra rendere, almeno in linea di principio, il riconoscimento dovuto. Gli impegni operativi che ne derivano sono tali, però, da consigliare prudenza nell'apprezzamento delle risorse e degli strumenti che la stessa riforma pone in essere all'inizio del suo cammino. Rimane comunque acquisita l'opzione del legislatore per una Scuola elementare adeguata alle esigenze formative di alunni «diversi», sia che la diversità significhi sanità, buona dotazione genetica, ambiente di vita favorevole, sia che significhi compromissione o carenza dello sviluppo, deficit, disabilità, deprivazione, svantaggio: considerato, questo secondo tipo di diversità, nell'ampia gamma delle sue differenziazioni, quello da cui raccogliere la sfida più importante per cambiare la scuola e per migliorarla continuamente.

1. L'HANDICAP COME MISURA DELL'INTEGRAZIONE.

Se il diritto all'integrazione scolastica viene riconosciuto, in una prospettiva istituzionalmente nuova, a tutti gli alunni, occorre che effettive condizioni di esercizio di tale diritto siano assicurate a partire dai soggetti più deboli, in situazioni meno favorevoli per fruirne, a quei soggetti per i quali il rischio che le «diversità» si trasformino in «disuguaglianze» sul piano sociale e civile si dimostra più alto, tanto da generare, in qualche caso, drammatici interrogativi sul senso della stessa obbligato-

rietà scolastica. L'ottica in cui ci poniamo, infatti, è quella di una scuola che si sforza di tradurre l'obbligo della frequenza, per gli alunni, nell'obbligo di offrire agli stessi una prestazione adeguata e, ove necessario, differenziata attraverso l'arricchimento e l'articolazione funzionale del proprio curriculum e la qualificazione del proprio progetto educativo e didattico.

In questo contesto, la «diversità da handicap» assume le connotazioni di una domanda di formazione a cui rispondere con il massimo di disponibilità e di competenza, non in forza di una sollecitazione morale, ma in ragione di un compito istituzionale preciso derivante alla scuola, e in particolare alla scuola obbligatoria, dal suo essere «ambiente educativo di apprendimento» in cui il diritto all'educazione e all'istruzione deve essere reso fruibile ad ogni soggetto in formazione, in quanto persona e cittadino dello Stato democratico. Anche se non sempre l'handicap costituisce la situazione a più elevata densità problematica sotto il profilo scolastico (ci sono situazioni di «svantaggio» che possono ostacolare in modo gravissimo la riuscita scolastica), la funzione di provocazione esercitata dall'handicap nella realtà politico-sociale, culturale, educativa, è tale da giustificare l'assunto, in sede scolastica, dell'handicap come misura dell'integrazione. Quest'assunto, spogliato dell'enfasi retorica che potrebbe caricarlo di significati demagogici o anche soltanto falsamente rivoluzionari, diventa l'onere, per la riforma, di «interventi in favore degli alunni portatori di handicap», di cui all'art. 6 della nuova legge di ordinamento.

L'attuale norma legislativa si innesta su precedenti elaborazioni e statuizioni di principi e di criteri che oggi vanno riconsiderati per comprenderne il valore storico e l'efficacia innovativa. La legge n. 517 del 4 agosto 1977, resta un punto di riferimento ineludibile per cogliere la genesi dell'attuale riforma e, prima di questa, dei programmi didattici approvati con D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104, ed entrati in vigore, a cominciare dalle prime classi, dall'anno scolastico 1987-88. Così come le norme che l'Amministrazione ha puntualmente emanato, con notevole attenzione ad orientare e potenziare il processo di innovazione sotto il profilo dell'integrazione

degli alunni handicappati nelle classi comuni, costituiscono un interessante itinerario evolutivo di cui la riforma di ordinamento può dirsi in qualche misura un risultato apprezzabile, soprattutto come strumento di consolidamento dell'innovazione e di possibile promozione del suo sviluppo ulteriore. Da questo punto di vista, si può parlare di aspetti particolarmente significativi della riforma, non solo in quanto risolutivi di problemi e di attese, ma anche in quanto propositivi o indicativi di obiettivi ancora da raggiungere e da perseguire con iniziativa culturale, politica, legislativa di forte coerenza rispetto alle acquisizioni di oggi.

1.1. *Il sostegno specialistico all'integrazione.*

Una delle acquisizioni più interessanti che conviene sottolineare nella presente riforma, riguarda la definizione del ruolo dell'insegnante di sostegno e l'individuazione delle modalità della sua utilizzazione nel nuovo modello di organizzazione scolastica. Già la legge 517/1977 aveva prefigurato, «al fine di agevolare l'attuazione del diritto allo studio e la promozione della piena formazione della personalità degli alunni», un nuovo modo di essere della scuola caratterizzato da «forme di integrazione degli alunni portatori di *handicap* con la prestazione di insegnanti specializzati». Si introduceva in tal modo a livello legislativo, dopo averne creato le motivazioni e i presupposti sul piano culturale-politico, l'istituto del «sostegno» educativo e didattico, di natura specialistica, riservato agli alunni in situazione di difficoltà a motivo di eventi patologici comunque intervenuti a determinare un deficit fisico, psichico, sensoriale, produttore di disabilità e, perciò, «handicap» nel campo della relazionalità, dell'apprendimento, dell'inserimento sociale. Invece, per gli alunni soltanto «svantaggiati», cioè in situazione di difficoltà a motivo di carenze familiari e ambientali, di disagi economici e sociali, di divari culturali e linguistici, la legge prevedeva, già nel 1977, una prestazione scolastica non specialistica, ma qualificata nel senso dell'individualizzazione dell'insegnamento, arricchita di oppor-

tunità formative offerte a tutti e «organizzate per gruppi di alunni della stessa classe oppure di classi diverse anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni». Assumevano un ruolo di primo piano, a questo fine, le «attività integrative» che la legge n. 820, del 24 settembre **1971** aveva collocato «in orario aggiuntivo» e che soltanto nelle migliori esperienze di tempo pieno erano riuscite ad inserirsi progressivamente nella struttura e nell'organizzazione del curricolo tanto da modificarne sostanzialmente obiettivi e contenuti, distanziandolo sempre più dai programmi del **1955**, ormai desueti in gran parte della prassi scolastica.

La distinzione tra «handicap» e «svantaggio», semanticamente discutibile (handicap = svantaggio), era entrata a far parte del linguaggio istituzionale della scuola con lo scopo di evitare una impropria e dannosa dilatazione della nozione di «handicap», trasferendone il significato da categorie di tipo nosografico a categorie di tipo sociologico. Il rischio di associare o di confondere svantaggi di differente natura e provenienza era stato avvertito, fin dall'inizio, come l'elemento di maggiore possibile inquinamento nel processo di integrazione che si voleva quanto più possibile personalizzato. Gli alunni svantaggiati non avrebbero dovuto, in alcun caso, poter essere classificati come handicappati e trattati di conseguenza, con effetti di alone irrimediabilmente negativi a livello sociale. La distinzione è stata recepita e rafforzata dai programmi didattici del 1985 che, tuttavia, ne hanno in certo senso attenuato la rigidità prevedendo che, di fronte a situazioni di difficoltà di apprendimento, imputabili sia all'handicap che allo svantaggio, la programmazione educativa e didattica debba «articolarsi e svilupparsi in modo da prevedere la costruzione e la realizzazione di percorsi individuali di apprendimento scolastico che, considerando con particolare accuratezza i livelli di partenza, pongano una progressione di traguardi orientati, da verificare *in itinere*» (*Premessa*, 1985). Nella logica dei programmi in vigore, pertanto, l'accento è posto sui «percorsi individuali di apprendimento», che rappresentano il punto di forza di una prestazione scolastica qua-

lificata e differenziata, se necessario in termini di specializzazione, rifluente nella struttura fondamentalmente unitaria di un curriculum più ricco di opportunità formative e più articolato nell'azione educativa e didattica. Obiettivo centrale di un tale curriculum è l'apprendimento formativo che la scuola deve agevolare con i mezzi e le strategie più efficaci, a favore di ogni alunno, considerato che «l'obiettivo dell'apprendimento non può mai essere disatteso e tanto meno sostituito da una semplice socializzazione 'in presenza', perché il processo di socializzazione è in larga misura una questione di apprendimento e perché la mancanza di corretti interventi di promozione dello sviluppo potrebbe produrre ulteriori forme di emarginazione» (ibid., 1985).

Questa esigenza sembra essere stata compresa dal legislatore del 1990 nel momento in cui, ridefinendo l'ordinamento della Scuola elementare, ha stabilito che «i compiti dell'insegnante di sostegno devono essere coordinati, nel quadro della programmazione dell'azione educativa, con l'attività didattica generale». La predetta 'coordinazione', che supera ogni forma di giustapposizione o di aggiuntività di «attività integrative», ma rende il curriculum di per se stesso integrabile per gli interventi che si ritengono necessari, non soltanto contribuisce a definire la figura e la funzione dell'insegnante specializzato riconoscendogli la piena contitolarità con gli altri, ma contribuisce pure ad assegnare al «sostegno» un ruolo di promozione nei confronti di tutta l'attività didattica. Agendo all'interno del modulo organizzativo e condividendone le dinamiche, l'insegnante di sostegno potrebbe essere una figura privilegiata di riferimento non soltanto per gli alunni in situazione di handicap, ma anche per gli altri e per lo stesso gruppo docente, abbandonando le posizioni marginalizzanti che, spesso, proprio la sua specializzazione gli ha procurato finora.

1.2. Quale identità per il servizio psicopedagogico?

Mentre appare più chiara e meglio definita la funzione dell'insegnante di sostegno, non altrettanto può dirsi di quel-

la dello psicopedagogo o, meglio, dell'insegnante che, essendo fornito «di titoli specifici o di esperienze in campo psicopedagogico», può essere utilizzato, su espressa volontà del collegio dei docenti e con «i necessari adattamenti in materia di costituzione dei moduli», per compiti di vitale importanza nell'economia della vita e dell'organizzazione scolastica, quali sono quelli di «intervenire nella prevenzione e nel recupero, agevolare l'inserimento e l'integrazione degli alunni in situazione di difficoltà, interagire con i servizi specialistici e ospedalieri del territorio»; s'intende «nel rispetto delle funzioni di coordinamento e rappresentatività del direttore didattico». Rende perplessi, anzitutto, tanto da far pensare ad una imperdonabile, quanto improbabile svista nella redazione del testo, l'alternativa espressa tra «titoli specifici» ed «esperienze in campo psicopedagogico», che sarebbero auspicabili insieme, ma che non hanno pari peso specifico sul piano della cultura professionale. Lascia, inoltre, preoccupati la aleatorietà di questa figura, non tanto per le scelte demandate al collegio dei docenti (che potrebbe anche non avvertire l'esigenza di un servizio che non conosce), ma soprattutto per la disponibilità condizionata dell'organico e dello stesso funzionamento dei moduli.

Sarebbe stato certamente opportuno e, per molti aspetti, necessario che il nuovo profilo ordinamentale della Scuola elementare nei programmi 1985 si arricchisse della dimensione di un servizio che attinge motivazione e sostanza dalla innovazione scolastica e dalla stessa ricerca educativa. È ormai largamente acquisita l'idea della spendibilità della funzione docente, intesa in senso ampio, per compiti di espansione e di supporto della normale attività didattica e per un'azione di facilitazione della pratica educativa attraverso «relazioni d'aiuto» agevolanti la creazione di «un clima sociale positivo nella vita quotidiana della scuola». In questo senso, la funzione di un «servizio psicopedagogico» proprio della scuola, attivato dalla presenza di un insegnante-psicopedagogo (ne occorrerebbe più d'uno nell'ambito del circolo didattico), risulta rispondente a molte attese, che il processo di innovazione degli ultimi decenni ha nettamente evidenziato, soprattutto

in ordine all'esercizio del diritto all'integrazione per gli alunni più deboli e disadattati.

Nell'O.M. 282 del 10 agosto 1989, la figura dell'«operatore psicopedagogico», così denominato nel contesto dei nuovi profili professionali riconosciuti alla funzione docente (il coordinatore dei servizi di biblioteca e il coordinatore dei servizi di orientamento scolastico nella scuola secondaria superiore, l'operatore tecnologico e l'operatore psicopedagogico nella scuola dell'obbligo), acquista una precisa consistenza giuridica in quanto risorsa funzionalmente integrata con l'attività curricolare della scuola e in quanto figura professionale appartenente alla scuola, a tutti gli effetti. L'ordinanza, che si appella alla legge n. 426, del 6 ottobre 1988, preannuncia modalità e criteri per la formazione del personale docente da utilizzare nei nuovi servizi, successivamente alla fase di prima applicazione della legge che reca «norme per la razionalizzazione e riqualificazione della spesa nel settore della pubblica istruzione». Si può forse inquadrare in questa ottica di «razionalizzazione», interpretata al ribasso, la scelta operata dalla riforma di ordinamento della Scuola elementare in relazione al servizio psicopedagogico che, se ritenuto parte integrante del progetto educativo e dell'organizzazione scolastica, avrebbe dovuto ricevere condizioni di inserimento, in modo coerente e mirato, nell'intero sistema. La questione non è ininfluenza rispetto a quanto diremo tra poco circa la complementarità e l'interazione di competenze e di servizi, indispensabili per l'evoluzione culturale e politica e per la qualificata realizzazione pratica dell'integrazione scolastica.

1.3. Complementarità e interazione di competenze e di servizi.

I programmi del 1985 affermano con autorità di norma che per l'integrazione scolastica di alunni «in condizione di particolare gravità» occorrono, anzi necessitano, insieme al lavoro della scuola, «lo sforzo solidale della famiglia e l'azione concorde di un sistema socio-sanitario che realizzi forme di prevenzione, di intervento precoce e di assistenza)». Con

analisi più dettagliata dei bisogni della scuola di fronte al problema dell'integrazione, gli stessi programmi precisano che tale processo, per gli alunni portatori di handicap, «specie se gravi», «esige non tanto una 'certificazione medica', quanto la possibilità per la scuola di affrontare il processo educativo-didattico sulla base di una 'diagnosi funzionale' predisposta da servizi specialistici». Del concetto di «diagnosi funzionale» i programmi sono debitori alla sagace produzione di norme amministrative che, dagli anni Settanta in poi, ha accompagnato e sostenuto l'innovazione scolastica in ordine all'integrazione dei portatori di handicap. «La diagnosi funzionale essi ribadiscono - deve porre in evidenza le principali aree di potenzialità e di carenza presenti nella fase di sviluppo osservata, cosicché gli interventi da attivare nel quadro della programmazione educativo-didattica, di competenza dei docenti, siano i più idonei a corrispondere ai bisogni e alle potenzialità del singolo soggetto». Sempre in relazione ai casi «di particolare gravità», si precisa inoltre che la «didattica differenziata» impiegata dalla scuola deve essere «integrata da sostegni terapeutico-riabilitativi» e che «in questo quadro la scuola deve potersi avvalere della collaborazione di specialisti, nonché di servizi e di strutture stabilmente disponibili sul territorio».

La scuola, come già era nello spirito della legge 517, non può essere lasciata sola nell'impresa del sostegno e della promozione formativa di «diversità» difficili, che richiedono lo sforzo concorde e collaborativo di competenze diverse e la solidarietà di servizi e di mezzi che impegnano altre realtà oltre a quella scolastica. Una lunga catena di difficoltà e di carenze, ma anche di latitanze e di omissioni, riscontrabile in modo disomogeneo sul piano nazionale, ma senza dubbio più pesante nelle aree soggette a deprivazione, ha finora impedito il generalizzato decollo di quell'auspicata solidarietà che pure la legge aveva sancito. C'è il pericolo che la riforma, pur richiamandosi nei termini essenziali agli stessi principi, si areni nell'inadeguatezza degli aiuti che la scuola è tenuta a ricevere da parte degli enti preposti ai servizi che devono integrare il suo: gli interventi specialistici da parte delle unità

sanitarie locali, gli interventi assistenziali da parte degli enti locali.

L'urgenza di una legislazione che regoli e istituisca la politica delle «intese», come strumenti tecnico-giuridici di coordinamento e di programmazione congiunta degli interventi mirati all'integrazione, tra gli organismi che ne hanno competenza e mandato, è tale da non consentire indugi, pena l'imiserimento della scuola in un'autosufficienza impossibile. Si aggiunga che la mancanza di una cooperazione sistematica con i servizi specialistici territoriali, sulla base di una effettiva complementarità delle competenze e di una continua e qualificata interazione, non farebbe che aumentare il disagio della scuola sulla delicatissima questione delle richieste, per l'organico di fatto, di insegnanti di sostegno da utilizzare, con degra del rapporto di uno a quattro, per gli alunni con «handicap particolarmente gravi, per i quali la diagnosi funzionale richieda interventi maggiormente individualizzati» (art. 4 della legge di ordinamento).

Il problema che si pone, al di là dell'esigenza di assicurare all'organico le risorse docenti necessarie, è quello di cominciare ad affrontare in modo rigoroso, scientificamente multidisciplinare, tecnicamente affidabile, lo studio dei parametri di «gravità» dell'handicap, individuando criteri di analisi dei casi che non ledano il diritto soggettivo di educazione scolastica, ma che forniscano nel contempo le indicazioni necessarie per progetti individualizzati di integrazione a buon indice di fattibilità e di controllo. Il tutto per non creare utenti del pubblico servizio scolastico «a basso livello di diritto», fornendo all'alibi dell'ineguaglianza il potere di minare alla base la scuola che stiamo cercando di costruire.

1.4. Altre questioni aperte.

Il tema della «gravità» dell'handicap, per la sua complessità oggettiva e per le evidenti implicanze con la storia scolastica dei singoli soggetti handicappati, è tra quelli che più sollecitano la collaborazione tra le scienze che si occupano del-

l'uomo sotto il profilo biologico e fisiologico, psicologico, educativo, neuropsichiatrico, medico-riabilitativo. Una riforma scolastica non può che far appello a tale collaborazione, da definire e regolamentare con legislazione apposita, per avere possibilità di incidere, a favore degli handicappati, sulle condizioni di effettivo esercizio del diritto all'educazione e all'istruzione. La riforma di ordinamento della Scuola elementare, così come i programmi didattici che l'hanno preceduta e in qualche misura determinata, dovrebbero avere una forte funzione di stimolo per un'accelerazione doverosa delle decisioni da prendere in materia. Intanto, però, la scuola dovrà continuare a far fronte a quelle situazioni di «particolare gravità» dello handicap che richiedono provvidenze immediate, sinergia di interventi sulla base di diagnosi funzionali reiterate, di continua progettazione, di verifiche.

Vale forse la pena ricordare che i programmi del 1985, nell'ambito di una peculiare attenzione ai problemi dell'integrazione, hanno avanzato una proposta che attende di essere studiata e dibattuta nel quadro di una politica dell'integrazione di ampio respiro e di una vera cultura dell'handicap. Si tratta della «opportunità» di prevedere - come si esprime il testo dei programmi - «il funzionamento, nell'ambito di uno stesso distretto, di centri adeguatamente attrezzati al fine di consentire interventi specificamente mirati da realizzare in stretta collaborazione tra scuola, strutture sanitarie del territorio e istituzioni specializzate)». Bisogna pensare, evidentemente, ad organismi nuovi (i «centri attrezzati») tutti da definire, ma soprattutto da caratterizzare come centri di ricerca multi- e interdisciplinare avanzata per i problemi dell'handicap sotto il profilo socio-educativo, medico-riabilitativo, educativo-scolastico; organismi che non dovranno essere la cattiva riproduzione di istituzioni esistenti o l'invenzione di nuovi, inutili apparati, che non dovranno svolgere funzioni di supplenza nei confronti della scuola, ma potenziarne le possibilità di accoglienza e di comprensione delle «diversità» più problematiche. La prospettiva rimette in discussione, tra l'altro, la funzione delle istituzioni specializzate e, perciò, delle scuole speciali, per alcune delle quali la trasformazione in «cen-

tri attrezzati», operanti in stretta interazione con la scuola comune, potrebbe delineare un futuro di grande interesse,

E una questione che la riforma di ordinamento non poteva, ovviamente, toccare, ma che indirettamente pone sul tappeto dei dibattiti culturali, politici e legislativi che convergono su queste tematiche e che devono mirare a soluzioni positive dei problemi ormai fin troppo noti nel campo dell'integrazione scolastica e dell'integrazione sociale degli handicappati.

Un altro tema che ci preme segnalare per l'importanza che viene ad assumere in questo contesto, è quello della «continuità educativa», intesa come processo costitutivo dell'itinerario formativo scolastico, da attuarsi «anche mediante forme di raccordo pedagogico, curricolare ed organizzativo con la scuola materna e con la scuola media», come si esprime l'art. 1 della nuova legge in esame. È significativo, a questo riguardo, che un apposito articolo, il secondo, individui i contenuti della «continuità», demandando al Ministro la definizione, «sentito il Consiglio nazionale della pubblica istruzione» e «nel rispetto delle competenze degli organi collegiali della scuola» delle «forme e modalità del raccordo» da concretarsi in ordine ad un continuum di comunicazione e di informazione tra le scuole di base sull'esperienza formativa dell'alunno, ma soprattutto sui suoi bisogni in relazione ai processi di apprendimento e di socializzazione. L'accento è posto in particolare sul «coordinamento dei curricoli degli anni iniziali e terminali», sulla «formazione delle classi iniziali», sul «sistema di valutazione», sull'«utilizzo dei servizi di competenza degli enti territoriali». In tal modo, la continuità educativa esce dalla dimensione della pura idea pedagogica o dell'auspicio innovativo, per assumere consistenza di progetto istituzionale sostenuto da un'identità giuridico-legislativa inequivocabile. È necessario che, nell'ambito di tale progetto, trovino spazio adeguato «forme e modalità» peculiari di collaborazione e di intesa tra le Scuole materna, elementare e media per programmare in continuità l'opera di integrazione dei soggetti handicappati e svantaggiati, agendo sulla tempestività degli interventi (a partire dalla massima qualificazione di quelli della Scuola materna) e sulla loro specificità in

rapporto alle diverse fasi di sviluppo e di apprendimento. All'interno di questa azione specializzata potranno ricevere attenzione e trovare progressiva soluzione i problemi posti dalla natura dell'handicap e, in taluni casi, dalla sua stessa identificazione, dalla prevenzione, riduzione e contenimento dell'handicap, dal suo ridimensionamento sotto il profilo sociale, dalla definizione dei criteri per la diagnosi funzionale legata alla programmazione educativa e didattica. Di tutto ciò dovrà tener conto il Consiglio nazionale della pubblica istruzione nel momento in cui dovrà dare parere in materia di «wontinuità educativa».

2. L' OBIETTIVO DELLA RIDUZIONE DELLO SVANTAGGIO .

Nell'accezione prima indicata, la nozione di «svantaggio» trova riferimento, nella scuola, in una gamma vastissima di situazioni, per lo più socio-economiche e socio-culturali, che non mettono tutti gli alunni sugli stessi livelli di partenza. La gamma delle situazioni tende oggi ad accrescersi, com'è noto, a motivo delle molte cause di sofferenza familiare non necessariamente legate a deprivazioni materiali, della presenza di disvalori o di pseudovalori derivati dalla società del benessere, dell'esistenza di un diffuso degrado morale e di una deresponsabilizzazione allarmante nei confronti dell'educazione. Le analisi sui fenomeni di disadattamento scolastico, a cui si collegano i dati sull'insuccesso, la dispersione, la mortalità scolastica, con significative percentuali di inadempienza dell'obbligo ed altrettanto significative e fondate incertezze sull'effettiva generalizzazione della sua efficacia, denunciano la complessità di problemi che non sono soltanto della scuola né possono essere risolti soltanto dalla scuola. È indubbio, però, che la scuola ha precise funzioni nell'affrontarli e contributi insostituibili da recare all'impresa delle soluzioni da perseguire.

In questa ottica, la riforma della Scuola elementare, in una concezione sistemica del processo scolastico formativo di base, assume rilevanza storica in quanto strumento di 'ridu-

zione' degli svantaggi che condizionano negativamente lo sviluppo di molte personalità in formazione nell'età della prima alfabetizzazione culturale. Con l'attuale riforma, l'istituzione scolastica abbandona definitivamente il già logoro mito della «uguaglianza delle opportunità», per puntare, invece, sull'adeguamento quantitativo e qualitativo delle stesse alle esigenze formative dei singoli soggetti. Il criterio dell'«adeguamento» è il motivo conduttore della riforma, sotto il profilo della operatività del principio democratico del perseguimento dell'«uguaglianza», nel rispetto e nella valorizzazione della «diversità». L'interpretazione autentica della riforma non può discostarsene; né se ne potranno discostare le norme di applicazione e di gestione.

Punto focale della Scuola elementare, che realizza i programmi del 1985 organizzandosi nel quadro dei nuovi ordinamenti, è la ricerca di un'uguaglianza *sostanziale* nell'esercizio del diritto alla prestazione da parte, in special modo, degli alunni che incontrano maggiori difficoltà nell'apprendimento scolastico. Come nel caso dell'handicap l'intervento specialistico mirava a reperire ed attivare le aree di efficienza, le risorse e le potenzialità esistenti nel soggetto per favorirne l'apprendimento in senso formativo, così, nel caso dello svantaggio di origine sociale o socio-culturale, specifici interventi devono contribuire a «rimuovere gli ostacoli» che sul soggetto influiscono con maggiore incisività a delimitare o compromettere potenzialità e risorse. E appena il caso di rilevare che, in questa prospettiva, il confine pratico tra handicap e svantaggio diventa molto difficile da tracciare, anche perché non è raro il caso in cui lo svantaggio sia all'origine di patologie psico-fisiche o ne alimenti l'evoluzione fino a renderle irreversibili. Senza contare che, talvolta, i problemi posti dallo svantaggio sono così gravi da superare quelli posti da alcune tipologie di handicap (per esempio, quelle a prevalenza di deficit sensoriale) o da essere assimilabili a quelli dell'handicap. Questo induce a ritenere che la demarcazione, introdotta anche sul piano legislativo, debba essere vista più come un segnale di attenzione e un indicatore di analisi che non come una prescrizione di definizioni o, peggio ancora, di strategie di intervento.

Occorre, tuttavia, evidenziare che, mentre all'handicap la legge riserva apposite provvidenze, allo svantaggio finalizza l'adeguamento strutturale e organizzativo dell'intero servizio scolastico nel momento in cui ne concepisce il funzionamento «per consentire la realizzazione degli obiettivi educativi indicati dai programmi vigenti» (cfr. secondo comma, art. 4). Infatti, «per attuare i suoi compiti la Scuola elementare si organizza in modo funzionale rispetto agli obiettivi educativi da perseguire e, pertanto, mentre segue le linee di un programma che prescrive sul piano nazionale quali debbano essere i contenuti formativi e le abilità fondamentali da conseguire, predispone una adeguata organizzazione didattica affinché il programma possa essere svolto muovendo dalle effettive capacità ed esigenze di apprendimento degli alunni» (Premessa, 1985).

2.1. *L'organizzazione funzionale.*

L'organizzazione della scuola è, perciò, funzionale al suo nuovo progetto educativo e didattico che pone la diversità a fondamento del diritto all'uguaglianza e che, in forza dei principi costituzionali a cui la scuola stessa si ispira, deve servire a dare un sostanziale contributo a rimuovere «gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana» (art. 3 della Costituzione) e deve servire, inoltre, a porre le premesse all'esercizio del diritto-dovere di partecipare alla vita sociale e di «svolgere, secondo le proprie possibilità e le proprie scelte, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale e spirituale della società» (art. 4 della Costituzione). L'impegno della riforma risulterebbe incomprensibile, e perfino velleitario, al di fuori di questo quadro di finalità che, tra l'altro, ne storicizzano e compendiano il significato nella <(educazione alla convivenza democratica)>, scelta come obiettivo prioritario e basilare della formazione scolastica di livello elementare.

Queste considerazioni vanno completate con due riferi-

menti che ne motivano ulteriormente la centralità e l'importanza: il primo riguarda la rivalutazione culturale della Scuola elementare operata dai programmi del 1985, con il rapporto stabilito tra «prima alfabetizzazione culturale» («l'acquisizione di tutti i fondamentali tipi di linguaggio e un primo livello di padronanza dei quadri concettuali, delle abilità, delle modalità di indagine essenziali alla comprensione del mondo umano, naturale e artificiale») e «educazione alla convivenza democratica» («sostenere l'alunno nella progressiva conquista della sua autonomia di giudizio, di scelte e di assunzione di impegni e nel suo inserimento attivo nel mondo delle relazioni interpersonali, sulla base della accettazione e del rispetto dell'altro, del dialogo, della partecipazione al bene comune»). E la pregnanza educativa e culturale di tale rapporto che motiva la ricerca, nel nuovo quadro ordinamentale della scuola, delle condizioni e della opportunità più favorevoli all'apprendimento, per ciascun alunno, avendo di mira una «sostanziale equivalenza» dei risultati.

L'interesse per gli esiti scolastici diventa norma di orientamento nei criteri di organizzazione e di azione. Ne scaturiscono nuove «regolarità» per il funzionamento dell'istituzione scolastica, sempre più decisamente indirizzate a reclamare spazi di autonomia per il potere istituyente di ogni singola scuola nell'uso congruo delle proprie risorse ai fini del conseguimento degli esiti comuni. Di qui, la valorizzazione dell'ordinamento non in funzione di apparato, ma di servizio, nel senso ormai più volte indicato.

Non c'è dubbio che le situazioni di svantaggio rappresentino il banco di prova dell'organizzazione funzionale delle risorse scolastiche nella dimensione delle ordinarie 'regolarità', dal momento che a favore degli alunni svantaggiati non sono previsti, normativamente, interventi specialistici di sostegno. Il sostegno, in questo caso, è prodotto dalla capacità della scuola di qualificare, potenziare, gestire le sue risorse, in interazione con quelle dell'ambiente sociale e culturale, per aumentare l'efficacia del servizio e articularne le prestazioni, ma avvalendosi anche di particolari competenze e progetti (ritorna l'esigenza del servizio psicopedagogico; si ripropone

d'attualità l'utilizzo, ove possibile, di modelli organizzativi di tempo pieno; resta valida la prospettiva di iniziative pedagogiche e didattiche attivate con docenti della dotazione organica aggiuntiva per particolari progetti di potenziamento del curriculum).

2.2. Per una concezione positiva di «recupero» scolastico.

Il punto che ci sollecita a concludere con particolare attenzione critica l'analisi della riforma per gli aspetti più direttamente implicati nella problematica dell'integrazione, è quello che fa riferimento al secondo comma dell'art. 9 della nuova legge di ordinamento. Vi si stabilisce testualmente che «nell'ambito delle ore di insegnamento, una quota può essere destinata al recupero individualizzato o per gruppi ristretti di alunni con ritardo nei processi di apprendimento, anche con riferimento ad alunni stranieri, in particolare provenienti da Paesi extracomunitari».

L'affermazione, inserita nel contesto della normativa che regola l'orario di insegnamento dei docenti, appare finalizzata a ritagliare nell'ambito delle 2.2 ore settimanali di attività didattica il tempo necessario («una quota») da destinarsi al «recupero» di singoli alunni o di gruppi ristretti di alunni «con ritardo», evidentemente rispetto a ritmi ritenuti normali, nei processi di apprendimento. Non si può fare a meno di cogliere una sorta di strana ambivalenza nella preoccupazione del legislatore: da una parte, il voler fissare criteri di economia nell'orario di insegnamento, che non trascurino il bisogno di aiuto di alunni svantaggiati; dall'altra, il tentativo di trasferire in una norma di legge il contenuto pedagogico di un problema quale è quello delle difficoltà di apprendimento, schematizzandolo entro le categorie del «ritardo» e del «recupero», applicate, sia pure con buona intenzione, agli alunni stranieri e, in particolare, a quelli provenienti dai Paesi extracomunitari.

Mentre si può comprendere il tipo di sollecitazione sociopolitica che sta dietro il dettato della norma, si ritiene di

doverne indicare alcuni limiti che potrebbero trovare motivi di fraintendimento e di degenerazione interpretativa nella pratica scolastica.

Così com'è collocato, il comma in esame fa pensare ad una attività didattica di «recupero» concepita come momento a parte rispetto al resto dell'attività e, quasi di necessità, destinata a riempire gli spazi di compresenza/contemporaneità degli insegnanti del modulo organizzativo. E una concezione restrittiva, rinunciataria nei confronti di una molteplicità di soluzioni che la «relazione d'aiuto» agli alunni in difficoltà può trovare nella scuola, sulla base della creatività pedagogica e didattica espressa dagli insegnanti in un valido lavoro di programmazione e sulla base di svariate risorse che la scuola può organizzare nel concreto di attività meno mortificanti che non siano quelle di «recupero», tanto più marginalizzanti quanto più dichiaratamente riservate ai soli alunni in difficoltà.

Il problema non è tanto quello di «recuperare» (con accezione ancora una volta negativa), ma di rinforzare, promuovere, sostenere i processi di apprendimento scolastico intralciati da turbe emozionali-affettive, meno corroborati da esperienze di apprendimento extrascolastico, resi più difficili dalla mancanza di strumentalità essenziali o da barriere comunicative di varia natura, non ultime quelle relative all'appartenenza ad una cultura diversa. Non si tratta, allora, di ricavare scampoli di tempo, per industriarsi a compensare gli svantaggi, ma piuttosto di metabolizzare lo svantaggio dentro strategie più raffinate di integrazione nell'ambito del maggior numero possibile di attività e di esperienze, con attenzione individualizzata ai soggetti più deboli e disadattati di fronte alle richieste della scuola. Il vero problema è quello di organizzare e dotare l'ambiente scolastico (spazi, attrezzature, strumenti) in modo congruo rispetto alle attività programmate, con le unità di personale docente sufficienti a realizzarle nei tempi tecnicamente predisposti dalla programmazione educativa e didattica. In questo senso, si tratta, più che di recuperare gli alunni, di recuperare le risorse materiali, professionali, logistiche, con cui incrementare l'opera della scuola per metterla all'altezza del compito.

Una seconda osservazione riguarda il riferimento fatto dalla legge alla categoria del «ritardo» nei processi di apprendimento, categoria di difficile dominio anche in campo psicopedagogico, specie se impiegata per classificare situazioni complesse di disagio scolastico o di vero e proprio disadattamento. Alunni in ritardo di apprendimento sono spesso soltanto alunni ai cui bisogni la scuola non riesce a dare adeguate e tempestive risposte o, ancora più semplicemente, alunni che vivono esperienze più problematiche di integrazione sociale e scolastica. Identificare le difficoltà come ritardi può far percepire la loro «diversità» più come devianza da una norma che come valore da riconoscere e da educare, soprattutto se si tratta di soggetti provenienti da altri Paesi e, quindi, da altre culture.

Sono rilievi che non intendono andare oltre la notazione pedagogica: per segnalare la necessità di una lettura in tal senso di tutta la riforma, per farne lo strumento legislativo che la Scuola elementare ha atteso anche troppo a lungo, con l'obiettivo di procedere con sicurezza nel suo cambiamento.

APPENDICE

NUOVI PROGRAMMI DIDATTICI PER LA SCUOLA PRIMARIA

Decreto del Presidente della Repubblica, n. 104
12 febbraio 1985

Articolo unico

I programmi didattici per la scuola primaria annessi al decreto del Presidente della Repubblica 14 giugno 1955, n. 503, sono sostituiti dai programmi annessi al presente decreto e visti dal Ministro proponente.

I nuovi programmi entrano in vigore nelle classi prime dall'anno scolastico 1987-88 e, progressivamente, nelle classi successive nei quattro anni scolastici seguenti.

PREMESSA GENERALE

1 Parte

CARATTERI E FINI DELLA SCUOLA ELEMENTARE

Il dettato costituzionale

La scuola elementare ha per suo fine la formazione dell'uomo e del cittadino nel quadro dei principi affermati dalla Costituzione della Repubblica; essa si ispira, altresì, alle dichiarazioni internazionali dei diritti dell'uomo e del fanciullo e opera per la comprensione e la cooperazione con gli altri popoli.

La scuola elementare, che ha per compito anche la promozione della prima alfabetizzazione culturale, costituisce una delle formazioni sociali basilari per lo sviluppo della personalità del fanciullo, dà un sostanziale contributo a rimuovere «gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana» (art. 3 Cost.) e pone le premesse all'esercizio effettivo del diritto-dovere di partecipare alla vita sociale e di «svolgere, secondo le proprie possibilità e le proprie scelte, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale e spirituale della società» (art. 4 Cost.).

Scuola elementare e continuità educativa

La scuola elementare attua il suo compito nell'ambito della «istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, obbligatoria e gratuita» (art. 34 Cost.).

La scuola elementare contribuisce, in ragione delle sue specifiche finalità educative e didattiche, anche mediante momenti di raccordo pedagogico, curricolare ed organizzativo con la scuola materna e con la scuola media, a promuovere la continuità del processo educativo, condizione questa essenziale per assicurare agli alunni il positivo conseguimento delle finalità della istruzione obbligatoria.

In questa prospettiva un ruolo fondamentale compete anche alla scuola materna, che, integrando l'azione della famiglia, concorre, con appropriata azione didattica, a favorire condizioni educative e di socializzazione idonee ad eliminare, quanto più possibile, disuguaglianze di opportunità nel processo di scolarizzazione.

Principi e fini della scuola elementare

Scuola, famiglia, partecipazione

La scuola elementare riconosce di non esaurire tutte le funzioni educative: pertanto, nell'esercizio della propria responsabilità e nel quadro della propria autonomia funzionale favorisce, attraverso la partecipazione democratica prevista dalle norme sugli organi collegiali, l'interazione formativa con la famiglia, quale sede primaria dell'educazione del fanciullo e con la più vasta comunità sociale.

La scuola elementare valorizza nella programmazione educativa e didattica le risorse culturali, ambientali e strumentali offerte dal

territorio e dalle strutture in esso operanti, e nello stesso tempo educa il fanciullo a cogliere il valore dei processi innovativi come fattori di progresso della storia.

La vita scolastica ed extrascolastica ed i mezzi di comunicazione di massa offrono occasioni continue di un confronto vario e pluralistico.

Sin dalla prima infanzia il fanciullo è coinvolto in una realtà sociale caratterizzata da rapidi e profondi processi di mutamento dei costumi, da atteggiamenti, comportamenti individuali e collettivi che lo stimolano ad interrogarsi, rendendo forte l'esigenza di conoscere adeguatamente e di comprendere nella sua complessità la realtà che lo circonda.

La scuola, rispettando le scelte educative della famiglia, costituisce un momento di riflessione aperta, ove si incontrano esperienze diverse; essa aiuta il fanciullo a superare i punti di vista egocentrici e soggettivi, così come ogni giudizio sommario che privilegia in maniera esclusiva un punto di vista e un gruppo sociale a scapito d'altri.

Educazione alla convivenza democratica

Il fanciullo sarà portato a rendersi conto che «tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali» (art. 3 Cost.).

La scuola è impegnata ad operare perché questo fondamentale principio della convivenza democratica non venga inteso come passiva indifferenza e sollecita gli alunni a divenire consapevoli delle proprie idee e responsabili delle proprie azioni, alla luce di criteri di condotta chiari e coerenti che attuino valori riconosciuti.

Il fanciullo, quando inizia la sua esperienza scolastica, ha già accumulato un patrimonio di valori e di esperienze relative a comportamenti familiari, civici, religiosi, morali e sociali.

La scuola, nel corretto uso del suo spazio educativo e nel rispetto di quello della famiglia e delle altre possibilità di esperienze educative, ha il compito di sostenere l'alunno nella progressiva conquista della sua autonomia di giudizio, di scelte e di assunzione di impegni e nel suo inserimento attivo nel mondo delle relazioni interpersonali, sulla base della accettazione e del rispetto dell'altro, del dialogo, della partecipazione al bene comune.

Ciò comporta che gli insegnanti in primo luogo stimolino le energie interiori del fanciullo per promuovere una produttiva rifles-

sione sulle concrete esperienze della vita ed in particolare su quelle concernenti i rapporti umani.

In relazione alle complessive finalità educative la scuola deve operare perché il fanciullo:

- prenda consapevolezza del valore della coerenza tra l'ideale assunto e la sua realizzazione in un impegno anche personale;

- abbia più ampie occasioni di iniziativa, decisione, responsabilità personale ed autonomia e possa sperimentare progressivamente forme di lavoro di gruppo e di vicendevole aiuto e sostegno, anche per prendere chiara coscienza della differenza fra «solidarietà attiva» con il gruppo e «cedimento passivo» alla pressione di gruppo, tra la capacità di conservare indipendenza di giudizio ed il conformismo, tra il chiedere giustizia ed il farsi giustizia da sé;

- abbia basilare consapevolezza delle varie forme di «diversità e di emarginazione» allo scopo di prevenire e contrastare la formazione di stereotipi e pregiudizi nei confronti di persone e culture;

- sia sensibile ai problemi della salute e dell'igiene personale, del rispetto dell'ambiente naturale e del corretto atteggiamento verso gli esseri viventi, della conservazione di strutture e servizi di pubblica utilità (a cominciare da quelli scolastici), del comportamento stradale, del risparmio energetico;

- sia progressivamente guidato ad ampliare l'orizzonte culturale e sociale oltre la realtà ambientale più prossima, per riflettere, anche attingendo agli strumenti della comunicazione sociale, sulla realtà culturale e sociale più vasta, in uno spirito di comprensione e di cooperazione internazionale, con particolare riferimento alla realtà europea ed al suo processo di integrazione.

La scuola elementare, nell'accogliere tutti i contenuti di esperienze di cui l'alunno è portatore, contribuisce alla formazione di un costume di reciproca comprensione e di rispetto anche in materia di credo religioso.

La scuola statale non ha un proprio credo da proporre né un agnosticismo da privilegiare.

Essa riconosce il valore della realtà religiosa come un dato storicamente, culturalmente e moralmente incarnato nella realtà sociale di cui il fanciullo ha esperienza ed, in quanto tale, la scuola ne fa oggetto di attenzione nel complesso della sua attività educativa, avendo riguardo per l'esperienza religiosa che il fanciullo vive nel proprio ambito familiare ed in modo da maturare sentimenti e com-

portamenti di rispetto delle diverse posizioni in materia di religione e di rifiuto di ogni forma di discriminazione.

11 Parte

UNA SCUOLA ADEGUATA ALLE ESIGENZE FORMATIVE DEL FANCIULLO

La creatività come potenziale educativo

La scuola concorre a sviluppare la potenziale creatività del fanciullo. Due aspetti di essa devono essere sottolineati in modo particolare. Il primo riguarda la necessità che le funzioni motorie, cognitive ed affettive giungano ad operare progressivamente e puntualmente in modo sinergico, suscitando nel fanciullo il gusto di un impegno dinamico nel quale si esprime tutta la personalità. Il secondo riguarda la necessità di non ridurre la creatività alle sole attività espressive, ma di coglierne il potere produttivo nell'ambito delle conoscenze in via di elaborazione nei processi di ricerca.

L'attenzione alla creatività rappresenta, in sostanza, la esigenza di promuovere nel fanciullo la consapevolezza delle proprie possibilità e la «consapevolezza di sé», come progressiva capacità di autonomia valutazione dell'uso delle conoscenze sul piano personale e sociale.

La scuola come ambiente educativo di apprendimento

La scuola elementare, il cui intervento è intenzionale e sistematico, realizza il suo compito specifico di alfabetizzazione culturale partendo dall'orizzonte di esperienze e di interessi del fanciullo per renderlo consapevole del suo rapporto con un sempre più vasto tessuto di relazioni e di scambi.

La scuola elementare promuove l'acquisizione di tutti i fondamentali tipi di linguaggio e un primo livello di padronanza dei quadri concettuali, delle abilità, delle modalità di indagine essenziali alla comprensione del mondo umano, naturale e artificiale.

Essenziale a tal fine è anche la realizzazione di un clima sociale positivo nella vita quotidiana della scuola, organizzando forme di lavoro di gruppo e di aiuto reciproco e favorendo l'iniziativa, l'autodisciplina, la responsabilità personale degli alunni.

Sono queste le condizioni necessarie perché ogni alunno viva

la scuola come «ambiente educativo e di apprendimento», nel quale maturare progressivamente la propria capacità di azione diretta, di progettazione e verifica, di esplorazione, di riflessione e di studio individuale.

Pertanto, le sollecitazioni culturali, operative e sociali offerte dalla scuola elementare promuovono la progressiva costruzione della capacità di pensiero riflesso e critico, potenziando nel contempo creatività, divergenza e autonomia di giudizio, sulla base di un adeguato equilibrio affettivo e sociale e di una positiva immagine di sé.

La scuola elementare pone così le basi cognitive e socio-emotive necessarie per la partecipazione sempre più consapevole alla cultura e alla vita sociale, basi che si articolano, oltre che nelle conoscenze e nelle competenze prima indicate, anche nella motivazione a capire ed a operare costruttivamente, nella progressiva responsabilizzazione individuale e sociale, nel rispetto delle regole di convivenza, nella capacità di pensare il futuro per prevedere, prevenire, progettare, cambiare e verificare.

Per questo la scuola elementare, nell'adempiere il suo compito specifico, è scuola che realizza concretamente il rapporto fra istruzione ed educazione.

Diversità e uguaglianza

Per assicurare la continuità dello sviluppo individuale delle esperienze educative precedenti, la scuola elementare è impegnata a conoscere e valorizzare le attitudini individuali, le conoscenze acquisite da ogni alunno (anche attraverso i mezzi di comunicazione di massa) e le sicurezze raggiunte sul piano affettivo, psicologico e sociale.

Pertanto è essenziale, per procedere al loro potenziamento, accertare fin dai primi giorni le abilità di base esistenti, relative al piano percettivo, psicomotorio e manipolativo, ai processi di simbolizzazione, alle competenze logiche, espressive, comunicative e sociali, alla rappresentazione grafica, spaziale e ritmica ecc. Eventuali difficoltà e ritardi richiedono la utilizzazione di tutti i canali della comunicazione oltre a quella verbale, per perseguire, attraverso una appropriata metodologia, una sostanziale equivalenza di risultati.

È dovere della scuola elementare evitare, per quanto possibile, che le «diversità» si trasformino in difficoltà di apprendimento ed in problemi di comportamento, poiché ciò quasi sempre prelude a fenomeni di insuccesso e di mortalità scolastica e conseguentemente a disuguaglianze sul piano sociale e civile.

Alunni in difficoltà di apprendimento ed integrazione di soggetti portatori di handicap

L'esercizio del diritto all'educazione ed all'istruzione nell'ambito dell'istruzione obbligatoria non può essere impedito dalla presenza di difficoltà nell'apprendimento scolastico, siano esse legate a situazioni di handicap o di svantaggio che, peraltro, non vanno tra loro confuse.

La condizione di svantaggio è legata a carenze familiari ed affettive, a situazioni di disagio economico e sociale, a divari culturali e linguistici dovuti a scarsità di stimolazioni intellettuali. La programmazione educativa e didattica dovrà, quindi, articolarsi e svilupparsi in modo da prevedere la costruzione e la realizzazione di percorsi individuali di apprendimento scolastico che, considerando con particolare accuratezza i livelli di partenza, ponga una progressione di traguardi orientati, da verificare in itinere.

Il processo di integrazione di alunni portatori di handicap, soprattutto se gravi, esige non tanto una «certificazione medica», quanto la possibilità per la scuola di affrontare il processo educativo-didattico, sulla base di una «diagnosi funzionale» predisposta da servizi specialistici.

La diagnosi funzionale deve porre in evidenza le principali aree di potenzialità e di carenza presenti nella fase di sviluppo osservata, cosicché gli interventi da attivare nel quadro della programmazione educativo-didattica, di competenza dei docenti, siano i più idonei a corrispondere ai bisogni ed alle potenzialità del singolo soggetto; tali interventi devono mirare a promuovere il massimo di autonomia, di acquisizione di competenze e di abilità espressive e comunicative e, fin dove è possibile, il possesso di basilari strumenti linguistici e matematici.

In ogni caso, l'obiettivo dell'apprendimento non può mai essere disatteso e tanto meno sostituito da una semplice socializzazione «in presenza», perché il processo di socializzazione è in larga misura una questione di apprendimento, e perché la mancanza di corretti interventi di promozione dello sviluppo potrebbe produrre ulteriori forme di emarginazione.

L'alunno in situazioni di handicap pone alla scuola una domanda più complessa di aiuto educativo e di sostegno didattico.

Mentre per la maggior parte dei soggetti può essere sufficiente il potenziamento, l'affinamento e la differenziazione della prassi didattica, per un minor numero di alunni in condizione di partico-

lare gravità sono necessari interventi qualificati di didattica differenziata, integrata da sostegni terapeutico-riabilitativi. In questo quadro la scuola deve potersi avvalere della collaborazione di specialisti, nonché di servizi e di strutture stabilmente disponibili sul territorio.

È necessario, in questi casi, che al suo lavoro si accompagnino lo sforzo solidale della famiglia e l'azione concorde di un sistema socio-sanitario che realizzi forme di prevenzione, di intervento precoce e di assistenza.

Per disabilità collegate ad handicap particolarmente gravi è opportuno prevedere, nell'ambito di uno stesso distretto, il funzionamento di centri adeguatamente attrezzati al fine di consentire interventi specificamente mirati da realizzare in stretta collaborazione tra scuola, strutture sanitarie del territorio e istituzioni specializzate.

La valutazione dei risultati scolastici degli alunni portatori di handicap non può che essere rapportata ai ritmi ed agli obiettivi formativi individualizzati perseguiti nell'azione didattica.

Comunque, l'esperienza scolastica dell'alunno in situazioni di handicap dovrebbe potersi sviluppare secondo un percorso unitario e fondamentalmente continuo, quanto più possibile in armonia con i ritmi di maturazione e di apprendimento propri del soggetto.

111 Parte

PROGRAMMA E PROGRAMMAZIONE

Le linee del programma

Per attuare i suoi compiti la scuola elementare si organizza in modo funzionale rispetto agli obiettivi educativi da perseguire; pertanto, mentre segue le linee di un programma che prescrive sul piano nazionale quali debbano essere i contenuti formativi e le abilità fondamentali da conseguire, predispone una adeguata organizzazione didattica, affinché il programma possa essere svolto muovendo dalle effettive capacità ed esigenze di apprendimento degli alunni.

Il programma, necessariamente articolato al suo interno, mira ad aiutare l'alunno, impegnato a soddisfare il suo bisogno di cono-

scere e di comprendere, a possedere unitariamente la cultura che apprende ed elabora.

La peculiarità del programma scaturisce dall'intento di aiutare l'alunno a penetrare il significato della lingua, ad avviare seriamente una preparazione scientifica, a cominciare ad elaborare una conoscenza attenta della vita umana e sociale nelle sue varie espressioni, ad interrogare criticamente quegli aspetti della realtà che più lo colpiscono (a cominciare dal mondo delle immagini).

Programmazione didattica ed organizzazione didattica

Programmazione didattica

La programmazione didattica ha un valore determinante per il processo innovativo che, con i programmi, si deve realizzare nella scuola elementare.

Spetta ai docenti, collegialmente ed individualmente, effettuare con ragionevoli previsioni la programmazione didattica, stabilendo le modalità concrete per mezzo delle quali conseguire le mete fissate dal programma e la scansione più opportuna di esse, tenuto conto dell'ampliamento delle opportunità formative offerte dal curriculum, sia con l'inserimento di nuove attività, sia con la valorizzazione degli insegnamenti tradizionali.

La programmazione, nel quadro della prescrittività delle mete indicate dal programma, delinea i percorsi e le procedure più idonee per lo svolgimento dell'insegnamento, tenendo comunque conto che i risultati debbono essere equivalenti qualunque sia l'itinerario metodologico scelto.

La programmazione didattica deve essere assunta e realizzata dagli insegnanti anche come sintesi progettuale e valutativa del proprio operato.

Organizzazione didattica

La scuola elementare si articola in due cicli: il primo ciclo che comprende la 1^a e la 2^a classe ed il secondo ciclo che comprende le classi successive.

Il principio della scansione in cicli si attua secondo una logica pedagogica che può non essere la medesima per tutti gli alunni e per tutti gli insegnanti.

Possono essere previste nell'arco del quinquennio anche scansioni diverse, sia per rispettare i ritmi di crescita individuale degli

alunni, sia per consentire una verifica e una frequente valutazione a scopo formativo in corso di apprendimento, da raccordarsi con quella consuntiva terminale.

L'unitarietà dell'insegnamento, che costituisce la caratteristica educativo-didattica peculiare della scuola elementare, è assicurata sia dal ruolo specifico dell'insegnante di classe - questo particolarmente nel 1° ciclo - che dall'intervento di più insegnanti sullo stesso gruppo classe o su gruppi di alunni di classi diverse organizzati in un sistema didattico a classi aperte.

In particolare nel 2° ciclo, nel quale si prevede la utilizzazione di una pluralità di docenti, ferma restando la classe il modulo base dell'organizzazione istituzionale della scuola, l'organizzazione didattica deve basarsi sulla valorizzazione delle esperienze e degli specifici interessi culturali degli insegnanti. A tale fine essenziali sono la collaborazione ed il lavoro collegiale e altresì le modalità di raggruppamento permanenti e temporanee degli alunni.

L'organizzazione didattica utilizzerà, inoltre, attività didattiche di sostegno e di didattica differenziata per aree d'intervento specifico, coordinate all'attività didattica generale; valorizzerà le tecnologie educative che promuovono un ambiente di comunicazioni multimediali.

La valutazione

Al fine di assicurare un'effettiva valutazione dei punti di partenza e di arrivo, dei processi, delle difficoltà riscontrate e degli interventi compensativi attuati, gli insegnanti devono raccogliere in maniera sistematica e continuativa informazioni relative allo sviluppo dei quadri di conoscenza e di abilità, alla disponibilità ad apprendere, alla maturazione del senso di sé di ogni alunno.

Le informazioni devono essere raccolte in forma sintetica, secondo criteri che assicurino un positivo confronto dei livelli di crescita individuali e collettivi. Le modalità e gli strumenti della raccolta di informazioni saranno differenti e sempre pertinenti al tipo di attività preso in considerazione: in alcuni casi sarà utile rifarsi a prove oggettive, in altri a forme di registrazione proprie dell'esperienza didattica meno formalizzata.

Il complesso delle osservazioni sistematiche effettuate dagli insegnanti nel corso dell'attività didattica costituirà lo strumento privilegiato per la continua regolazione della programmazione, permettendo agli insegnanti di introdurre per tempo quelle modificazioni o integrazioni che risultassero opportune.

La comunicazione dei risultati di tale attività di valutazione ai soggetti interessati (famiglie e scuole) deve documentare anche quanto la scuola ha fatto e si impegna a fare in ordine allo sviluppo del singolo e del gruppo.

L'attività di programmazione e di verifica deve consentire agli insegnanti di valutare l'approfondimento della loro preparazione psicologica, culturale e didattica anche nella prospettiva della formazione continua.

I PROGRAMMI

Il progetto culturale ed educativo evidenziato dai programmi esige di essere svolto secondo un passaggio continuo che va da una impostazione unitaria pre-disciplinare all'emergere di ambiti disciplinari progressivamente differenziati.

L'educazione linguistica viene ricondotta nell'ambito dei linguaggi, intesi quali opportunità di simbolizzazione, espressione e comunicazione.

Poiché ogni linguaggio esprime la capacità dell'essere umano di tradurre in simboli e segni il suo pensiero e i suoi sentimenti, l'educazione linguistica, che concerne specificamente il linguaggio verbale, dovrà non disattendere gli apporti comunicativi ed espressivi prodotti dall'uso di altre forme di linguaggio (l'iconico, il musicale, il corporeo, il gestuale, il mimico).

L'educazione linguistica, in un'epoca di intense comunicazioni e nella prospettiva di un crescente processo di integrazione nella comunità europea, non può prescindere da un approccio alla conoscenza di una lingua straniera.

Si intende con ciò dare assetto sistematico ad uno degli insegnamenti speciali già previsti nell'ordinamento e che potrà trovare una generalizzata applicazione con apposite modifiche legislative.

Un breve tempo dedicato quotidianamente alla lingua straniera durante le normali attività didattiche assicurerà la necessaria continuità nell'educazione linguistica e sarà ausilio non indifferente per rinforzare il processo di apprendimento.

Componenti essenziali dell'unità educativa della persona sono considerate, nei nuovi programmi, anche l'educazione estetica, musicale e motoria.

La lettura e l'interpretazione dei linguaggi iconico, musicale e motorio, con i quali il fanciullo ha così forte consuetudine, possono favorire anche gli apprendimenti più complessi dell'area linguistica e logico-matematica.

Per la prima volta, il programma prevede uno spazio riservato all'insegnamento delle scienze, che consentirà una più approfondita comprensione delle realtà naturale ed umana e del mondo tecnologico.

Questa disciplina, insieme alla matematica, tende a sviluppare la capacità di percepire i problemi e a dare spiegazioni rigorose delle soluzioni.

Organica attenzione viene prestata anche alle dinamiche della vita umana, intesa nel suo sviluppo storico, nella sua collocazione geografica, nella sua organizzazione. Questa area disciplinare è stata definita per consentire al fanciullo di conoscere il patrimonio culturale in cui è immerso e di elaborare progressivamente una coscienza del suo significato.

Per la religione la scuola elementare offre a tutti gli allievi uguali opportunità di conoscenza, di comprensione e di rispetto dei valori religiosi.

Nello sviluppo complessivo del programma e negli obiettivi della programmazione, è indispensabile che la scuola elementare preveda un graduale accostamento al mondo del lavoro ai livelli consentiti dalle esperienze proprie dell'età.

Questo approccio culturale obbedisce, altresì, alle caratteristiche psicologiche proprie dell'età in chiave di operatività, di manipolazione.

LINGUA ITALIANA

Lingua e cultura

Nessuna definizione globale può esaurire la complessità del fenomeno linguistico. Esistono però definizioni parziali che possono essere utilmente assunte:

a) *la lingua è strumento del pensiero*, non solo perché lo traduce in parole (permettendo all'individuo di parlare con se stesso, cioè di ragionare), ma anche perché sollecita e agevola lo sviluppo dei processi mentali che organizzano, in varie forme, i dati dell'esperienza;

b) *la lingua è mezzo per stabilire un rapporto sociale* più preci-

samente consente di comunicare con gli altri e di agire nei loro confronti;

c) la *lingua* è *il veicolo* attraverso cui si esprime in modo più articolato l'esperienza razionale e affettiva dell'individuo;

d) la lingua è *espressione* di pensiero, di sentimenti, di stati d'animo, particolarmente nella forma estetica della poesia;

e) la *lingua* è *un oggetto culturale* che ha come sue dimensioni quella del tempo storico, dello spazio geografico, dello spessore sociale.

Per l'insieme di questi aspetti, la lingua ha un ruolo centrale nella scuola elementare, sia per il contributo che offre allo sviluppo generale dell'individuo, sia per il carattere pregiudiziale che una buona competenza linguistica ha sulle altre acquisizioni.

Pertanto, i compiti della scuola elementare in questo campo sono i seguenti:

a) fornire all'alunno i mezzi linguistici adeguati per operazioni mentali di vario tipo, quali, ad esempio: simbolizzazione, classificazione, partizione, seriazione, quantificazione, generalizzazione, astrazione, istituzione di relazioni (temporali, spaziali, causali, ecc.);

b) potenziare nell'alunno la capacità di porsi in relazione linguistica con interlocutori diversi per età, ruolo, status ecc. e in diverse situazioni comunicative, usando la lingua nella sua varietà di codici, di registri e nelle sue numerose funzioni;

c) offrire mezzi linguistici progressivamente più articolati e differenziati per portare ad un livello di consapevolezza e di espressione le esperienze personali;

d) promuovere le manifestazioni espressive del fanciullo e il suo approccio al mondo della espressione letteraria;

e) avviare l'alunno a rilevare che la lingua vive con la società umana e ne registra i cambiamenti nel tempo e nello spazio geografico, nonché le variazioni socio-culturali; utilizzare queste dimensioni della lingua per attivare in lui la capacità di pensare storicamente e criticamente.

Il fanciullo ha un'esperienza linguistica iniziale di cui l'insegnante dovrà attentamente rendersi conto e sulla quale dovrà impostare l'azione didattica.

In particolare, ogni fanciullo:

— ha una varietà di codici verbali e non verbali (tra cui quelli derivati dai mass-media), nella quale il codice verbale è dominante;

— ha maturato una capacità di comunicare oralmente in una lingua e in un dialetto;

— sa che la lingua scritta esiste e, percependone l'importanza, desidera impadronirsene.

Di fatto queste caratteristiche si manifestano e si compongono in modo diverso da alunno a alunno. La scuola terrà presenti queste diversità, differenziando le metodologie e gli strumenti in rapporto alle esigenze individuali di apprendimento.

Attenzione particolare andrà posta nella identificazione tempestiva di eventuali disturbi del linguaggio (difetti dell'udito, difficoltà di articolazione dei suoni, balbuzie, ecc.) e di fenomeni di disgrafia e dislessia, per i quali andranno predisposte specifiche strategie didattiche.

Qualora gli insegnanti accertino, mediante opportune osservazioni e prove, la inadeguatezza dei prerequisiti sul piano percettivo, cognitivo e della motricità fine, necessari per l'apprendimento della lettura e della scrittura, disporranno opportuni interventi, giochi sensoriali, esercizi di pregrafismo, attività psicomotorie.

Obiettivi e contenuti

Nel campo della formazione linguistica la scuola elementare persegue un insieme di obiettivi generali all'interno dei quali vengono individuati alcuni traguardi essenziali, prescrittivi per tutti gli alunni.

I. — La scuola si propone l'obiettivo di far conseguire la capacità di usare, in modo sempre più significativo, il codice verbale, senza peraltro trascurare altri tipi di codici (grafico, pittorico, plastico, ritmico-musicale, mimico-gestuale, ecc.) che non sono alternativi al codice verbale, ma complementari ad esso. All'interno di questo obiettivo dovrà essere garantito a tutti gli alunni il raggiungimento del traguardo della consapevolezza che:

— esistono diversi codici;

— ciascuno di essi offre opportunità specifiche;

— il codice verbale è particolarmente comodo, in quanto consente, con poche unità semplici, di formare un illimitato numero di messaggi;

— il codice verbale favorisce l'accesso agli altri codici e consente la riflessione su questi e su se stesso.

II. — La scuola si propone l'obiettivo di far conseguire la ca-

pacità di comunicare correttamente in lingua nazionale, a tutti i livelli, dai più colloquiali e informali ai più elaborati e specializzati; va anche rispettato l'eventuale uso del dialetto in funzione dell'identità culturale del proprio ambiente. All'interno di questo obiettivo dovrà essere garantito a tutti gli alunni il raggiungimento del traguardo di:

- saper utilizzare la lingua nelle forme colloquiali richieste dai problemi della vita quotidiana;
- rendersi conto di punti di vista diversi riscontrabili in situazioni comunicative;
- essere consapevoli della varietà di forme in cui il discorso si realizza in rapporto a contesti differenti (ad esempio, con i compagni di gioco, con i genitori e i familiari, con l'insegnante, ecc.).

III. — La scuola si propone l'obiettivo di assicurare all'alunno una buona competenza di lingua scritta (lettura e scrittura): ci sono infatti attività della mente che esigono questo veicolo e si avvantaggiano del suo uso.

Il fanciullo deve saper leggere, cioè capire il significato di testi scritti a fini diversi; deve saper ricercare e raccogliere informazioni da testi scritti; seguire la descrizione, il resoconto, il racconto e saperne cogliere l'essenziale; apprezzare l'efficacia linguistica ed espressiva dei vari tipi di scrittura.

Il fanciullo deve saper scrivere: comunicare a distanza con interlocutori diversi, registrare e organizzare dati e istruzioni, esprimere impressioni, valutazioni; produrre testi di tipo descrittivo, narrativo, argomentativo.

Tutte queste capacità confluiscono in quella della rielaborazione del testo (parafrasi, trasposizione, riscrittura in contesti diversi, riordinamento di argomenti, operazioni in cui il fanciullo può manifestare quell'originalità e fantasia che, lungi dall'essere alternative o antitetiche alla razionalità, ne rappresentano componenti essenziali). All'interno di questo obiettivo dovrà essere garantito a tutti i fanciulli il conseguimento del traguardo di:

- saper leggere e capire i testi di uso quotidiano nei loro significati essenziali e nei loro differenti scopi comunicativi, almeno in rapporto alle necessità e situazioni più comuni;
- leggere facili testi di tipo anche letterario, che attivino processi interpretativi;
- produrre semplici testi scritti di carattere pratico-co-

municativo per utilità personale (prendere nota, prendere appunti), o per stabilire rapporti con altri;

— scrivere semplici testi che realizzino, nelle forme a ciascuno congeniali, una iniziale elaborazione di carattere personale.

Nel programma non sono state proposte rigide scansioni interne relative a ciascun anno, perché:

— si ritiene che queste debbano rientrare nella programmazione formulata dagli insegnanti in relazione alle esigenze della classe;

— esiste il rischio che certe indicazioni possano essere interpretate restrittivamente e causare non giustificati insuccessi;

— date le caratteristiche particolari della disciplina non è sempre possibile indicare una progressione rigida degli apprendimenti nei diversi anni scolastici.

Tuttavia è possibile dare indicazioni orientative che si riferiscono alle:

- a) capacità da attivarsi nel primo anno del corso elementare;
- b) capacità da sviluppare nell'intero corso elementare.

a) *Capacità da attivarsi nel primo anno.* - Nel primo anno di scuola elementare appare necessario perseguire questi obiettivi:

— capacità da parte del fanciullo di esprimersi oralmente e di comunicare in maniera sempre più compiuta su argomenti che gli siano noti e gli appaiano interessanti;

— capacità di leggere e di scrivere almeno a quel livello strumentale che è indispensabile fase di accesso all'uso pieno e consapevole della lettura e della scrittura.

In particolare, al termine del primo anno o al massimo nel corso del secondo, dovrebbe essere raggiunta la capacità di leggere in maniera scorrevole brevi e facili testi e di formulare il proprio pensiero e comunicarlo per iscritto, rispettando le più importanti convenzioni ortografiche.

b) *Capacità da sviluppare nell'intero corso elementare.* - Sin dal primo anno vanno stimolate e gradualmente sviluppate nel corso del quinquennio le capacità dell'alunno di:

— cogliere e ripetere con parole sue il contenuto di ciò che ha sentito dire o leggere, o di ciò che lui stesso ha letto;

— sapersi inserire opportunamente nelle situazioni comunicative più frequenti e, con gradualità, rendersi conto dei punti di vista diversi;

- descrivere ordinatamente le fasi di attività a lui familiari;
- eseguire la lettura silenziosa di testi di vario tipo, opportunamente scelti e graduati, e dare prova di averne compreso il contenuto in forme via via più aderenti alle intenzioni comunicative del testo;
- comunicare per iscritto con interlocutori diversi in modo via via più ricco e più articolato per contenuto e forma;
- produrre testi di vario genere;
- acquisire il lessico fondamentale e progressivamente arricchirlo, utilizzando le opportunità offerte da tutte le discipline;
- prestare attenzione alle corrispondenze lessicali tra dialetto e lingua allo scopo di evitare interferenze inconsce tra i due sistemi linguistici;
- individuare le diversità tra le pronunce regionali dell'italiano e la pronuncia dell'italiano cosiddetto standard, che rappresenta anche la base per una corretta esecuzione scritta.

In particolare si raccomanda l'attivazione, a partire dal terzo anno, delle capacità di:

- eseguire la lettura a voce alta di testi noti e non, dando prova, anche attraverso un uso appropriato delle pause e dell'intonazione, di averne compreso il contenuto;
- scrivere in modo ortograficamente corretto e con buon uso della punteggiatura, con lessico appropriato e sintassi adeguata;
- prendere note, appunti, ecc. in forme progressivamente più funzionali e precise;
- produrre testi di tipo descrittivo, narrativo, argomentativo;
- ricercare e raccogliere informazioni da testi scritti (libri, giornali, vocabolari, enciclopedie, ecc.);
- leggere facili testi di tipo anche letterario, che attivino nel fanciullo elementari processi interpretativi e sviluppino il senso estetico;
- riflettere sui significati delle parole e sulle loro relazioni (rapporti di somiglianza e differenza, gradazioni di significato, passaggio dal generale allo specifico e viceversa, ecc.);
- ricavare il significato di una parola sconosciuta ragionando sul semplice contesto in cui è contenuta;
- notare all'interno di contesti alcune elementari concordanze fra parole, organizzando gradualmente questi rilievi in schemi morfologici (flessioni, modificazioni, ecc.);
- individuare, attraverso la riflessione sull'uso della lingua (orale e scritta), le fondamentali strutture sintattiche;

— applicare la naturale curiosità per la parola alla storia delle parole, soprattutto per quanto riguarda il loro mutamento di significato, anche nel caso di vocaboli provenienti da lingue straniere.

Indicazioni didattiche

Queste indicazioni vanno considerate come un contributo per la programmazione, che, comunque, deve essere indirizzata a perseguire gli obiettivi o a raggiungere i traguardi già enunciati.

Lingua orale. - La prima attività linguistica dell'alunno nella scuola, decisiva per gli ulteriori sviluppi, è parlare con l'insegnante e con i compagni.

In questa fase sono determinanti l'atteggiamento e il comportamento linguistici dell'insegnante, che deve adottare un linguaggio accessibile, motivante e adeguato al ruolo di chi, comunque, rappresenta per il fanciullo un modello significativo.

È importante che, fin dall'inizio, si instauri all'interno della classe un clima favorevole alla vita di relazione e, quindi, allo scambio linguistico che progressivamente andrà organizzandosi.

Ciò comporta che l'insegnante sappia sollecitare il dialogo, dargli ordine (anche abituando l'alunno a «chiedere la parola», ad attendere il suo turno se altri l'hanno chiesta prima di lui, a tener conto nel suo intervento di ciò che gli altri hanno detto, ecc.), tutelando gli spazi comunicativi di ciascuno e la significatività degli interventi in rapporto all'argomento.

Qui emerge l'importanza del comportamento di ascolto, da intendere non come atteggiamento di passiva ricezione, quanto come capacità di comprensione e interpretazione dei messaggi.

La comunicazione orale è anche una importante fonte per l'arricchimento del lessico dell'alunno; pertanto, l'insegnante favorirà l'acquisizione di parole nuove e appropriate in situazioni a cui esse facciano preciso riferimento.

È opportuno cogliere e promuovere situazioni comunicative che consentano all'alunno la fruizione e la produzione di una varietà di messaggi volta per volta adeguati all'interlocutore e alle circostanze. Si tratta di avviare l'alunno a riconoscere nei discorsi altrui e nei propri delle varianti che, gradualmente, lo porteranno ad individuare l'esistenza di una gamma di usi specifici della lingua.

Devono essere sollecitate tutte le forme di comunicazione orale: descrizione, resoconto, racconto, narrazione, discussione ecc.

Sarà bene stimolare gli alunni a cogliere differenze di pronuncia

presenti in classe e orientarli, con gradualità, verso una pronuncia largamente accettabile e ben articolata, anche in funzione di una corretta esecuzione scritta.

Lingua scritta. - A livello di apprendimento iniziale della lingua scritta i metodi in uso sono parecchi e ciascuno di essi si rifà a motivazioni teoriche che vanno tenute presenti per effettuare una scelta. Vi sono tendenze metodologiche le quali partono da un tutto (parole, frasi) che viene analizzato in elementi successivamente ricomponibili; altre che partono da elementi per giungere alla loro sintesi in parole e frasi. Le une e le altre hanno una loro efficacia didattica, purché vengano usate senza appesantimenti che riuscirebbero sterili e demotivanti.

La scelta del metodo dovrà anche tener conto di una attenta osservazione e valutazione del livello di sviluppo percettivo e mentale dei fanciulli. Infatti, anche in funzione delle loro disponibilità e dei loro ritmi individuali, l'insegnante, consapevole delle opportunità offerte dai singoli metodi, prenderà le sue decisioni e predisporrà le condizioni per l'apprendimento.

Una delle prime conquiste del fanciullo, nella fase iniziale dell'apprendimento, è la constatazione che le variazioni della scrittura sono dovute a variazioni degli aspetti fonici della lingua orale; questa scoperta è facilitata dalla riflessione sul linguaggio parlato (percezione, analisi e segmentazione del continuo fonico).

Poiché la nostra lingua usa una scrittura alfabetica, è inevitabile il momento in cui, nell'apprendimento, si produce la separazione temporanea degli aspetti del significato da quelli dei simboli formali (fonemi e grafemi). Sarà necessario che l'insegnante consideri questo passaggio come preliminare per la riconquista dei significati. Scrivere non è copiare graficamente (disegnare lettere) e non è soltanto problema di manualità; è essenzialmente traduzione sulla pagina con mezzi adeguati (anche con alfabetieri mobili, con strumenti come la macchina da scrivere ecc.) di contenuti che convogliano la pluralità di esperienze dell'alunno.

I contenuti concettuali relativi alle varie esperienze del fanciullo si possono tradurre in diverse forme di «testo»: non necessariamente, né immediatamente in frasi complete. L'alunno deve essere sollecitato all'attività di scrittura in relazione alla gamma più ampia possibile di funzioni, senza ricorrere a pratiche riduttive che mortifichino le sue scelte linguistiche.

E essenziale, comunque, che, fin dal primo anno della scuola

elementare, si propongano stimoli e occasioni realmente motivanti il fanciullo a scrivere.

Vi saranno momenti diversi da fanciullo a fanciullo, in cui sarà lo stesso alunno a manifestare l'esigenza di scrivere. L'insegnante accetterà qualsiasi tipo di testo che l'alunno voglia produrre e collaborerà con lui per rendere i testi più adeguati alle intenzioni.

Poiché questa condizione non sarà né frequente, né generalizzata, si dovrà porre particolare attenzione a suscitare la motivazione, tenendo conto che lo «scrivere» equivale a formulare e comunicare graficamente quanto si sente e si pensa.

Le forme di scrittura quali la descrizione, la narrazione, il racconto, la corrispondenza, la relazione, la poesia, ecc. sono valide se scaturiscono da un effettivo interesse del fanciullo a comunicare le proprie esperienze.

Dettare alla classe un argomento quale spunto per gli alunni a svolgere la loro composizione scritta non è pratica didattica accettabile se, preventivamente, non ci si sarà adoperati a far convergere su quell'argomento l'interesse degli alunni medesimi, provocando l'emergere di una non artificiosa motivazione del fanciullo a comunicare per iscritto gli stati d'animo, le osservazioni, le riflessioni, i giudizi che egli è venuto maturando.

Può essere necessario promuovere quell'interesse - e, quindi, motivare l'alunno a scrivere - facendo appello al criterio dell'utilità. Ad esempio, gli alunni sono impegnati in una ricerca o in un semplice esperimento di scienze: si può porre in luce l'esigenza di annotare, sia pure in modo sintetico, le fasi di quell'attività, facendo capire che riuscirà utile, più tardi, poter ricordare quelle fasi nella giusta successione. Oppure, si può suggerire di raccogliere, in modo ordinato e comprensibile, appunti su letture compiute su questo o su quell'argomento, sottolineando l'utilità di poter consultare al momento giusto quegli appunti.

Sembrano comunque da evitare esercitazioni scritte di lingua che non siano ancorate ad un bisogno, spontaneo o indotto che esso sia, di comunicare le proprie idee ed i propri sentimenti.

La lettura. - La prima esperienza di lettura da parte del fanciullo, che deve essere protratta per tutto l'arco della scuola elementare, è sentir leggere l'adulto, cioè sentirgli «eseguire» oralmente la lettura di testi di vario tipo (non solo racconti, poesie, brani letterari, ma anche brevi notizie tratte dai giornali, lettere, documenti scolastici, ecc.).

Leggere è sostanzialmente un processo di ricerca, comprensione e interpretazione del significato del testo. Contribuiscono alla attivazione di tale processo la capacità di decodificare la parola scritta, le conoscenze lessicali e morfosintattiche, le attese sul tipo di testo che viene letto, la conoscenza di «ciò di cui si tratta» e della situazione in cui il testo è ambientato.

L'insegnante, anche testimoniando la sua consuetudine alla lettura, stimola e accresce la motivazione del fanciullo a leggere e dedica particolare attenzione alla scelta di testi validi per le loro qualità intrinseche.

Per adempiere efficacemente a tale compito, l'insegnante dovrà possedere aggiornata e non superficiale conoscenza delle pubblicazioni e dei libri più adatti per i fanciulli, dai testi di narrativa e di divulgazione, alle collane monografiche, alle enciclopedie, ecc.

Inoltre, tenendo conto della diffusa disaffezione dei fanciulli di oggi per il leggere - assorbiti come sono dalle immagini televisive e filmiche - l'insegnante avrà cura di accendere interessi idonei a far emergere il bisogno ed il piacere della lettura.

E una esigenza anche infantile quella di accrescere la propria esperienza e di allargare i confini della propria conoscenza e dei propri sentimenti: è opportuno che l'insegnante aiuti gli alunni a trovare i libri e, in genere, le pubblicazioni che corrispondano a quella esigenza in modo sempre più costruttivo.

La motivazione al leggere va ulteriormente incentivata: l'insegnante verificherà in quale misura i fanciulli si avvalgano della lettura a livello di processi cognitivi (cioè, come l'esperienza presentata dalle pagine in lettura si assimila al complesso organico di idee già possedute), a livello affettivo-emotivo e a quello comportamentale.

Andranno individuate e valutate le cause di eventuali cadute dell'interesse a leggere.

Ciò non soltanto riguardo alle letture effettuate in aula e, quindi, di facile controllo da parte dell'insegnante, bensì anche alle letture che il fanciullo può e deve essere stimolato a compiere nel tempo libero dalla scuola.

Anche per la lettura, analogamente a ciò che si è rilevato per la scrittura riguardo alla produzione di testi non di natura strettamente scolastica, si consiglia il ricorso, oltre che ai testi scolastici e ai libri della biblioteca di classe, a una varietà di materiali idonei a incentivare il bisogno di leggere.

La scuola non dovrà trascurare alcuna iniziativa utile ad avvicinare i fanciulli ai libri. Così consentirà loro l'accesso diretto alla biblioteca (che va quindi attrezzata a questo scopo), li solleciterà

a segnalare l'acquisto di libri o pubblicazioni periodiche cui siano particolarmente interessati, e riserverà alla lettura personale tempi adeguati nell'arco della settimana.

La correzione

Per quanto riguarda l'insieme delle attività linguistiche, esiste il problema del rispetto di certe convenzioni che rendono i testi orali e scritti, «corretti», non ambigui, largamente comprensibili.

Su questo punto si è passati, in ambito scolastico, da un atteggiamento di astratto rigore e di fiscalismo valutativo ad un atteggiamento opposto di accettazione incondizionata e di astensione dall'intervento correttivo e valutativo. Occorre invece distinguere tempi e modi di questo intervento per renderlo didatticamente produttivo e tale da non bloccare le attività linguistiche.

C'è una fase in cui l'alunno è così impegnato nell'attività comunicativa, nella codificazione-decodificazione dei significati che sarebbe inopportuno interrompere la sua tensione con interventi, commenti marginali, di tipo tecnico. Questo non significa trascurare l'errore, lasciarlo correre; significa rimandarne la discussione e correzione ad un secondo tempo, quando il fanciullo si è «fatto capire» e «ha capito». Allora è giusto correggere gli errori che l'alunno ha commesso, valutandoli in rapporto alla sua maturità linguistica, al tipo di testo, al livello di comunicazione, all'esistenza di convenzioni, alla situazione extralinguistica in cui la comunicazione è avvenuta.

Ciò non esclude che, in altre situazioni, l'intervento possa essere contestuale, indirizzato a favorire la presa di coscienza della varie+ di scelte offerta dalla lingua a tutti i livelli.

E comunque possibile e auspicabile che, attraverso una metodologia graduale e sistematica, l'errore venga prevenuto. Per esempio, si possono rendere consapevoli gli alunni delle differenze esistenti fra la pronuncia del loro italiano regionale e dell'italiano cosiddetto standard in modo da evitare, soprattutto nella scrittura, gli errori che ne conseguono.

La riflessione linguistica

Il fanciullo ha le sue curiosità linguistiche. Altre curiosità possono essere stimolate in lui: è il momento della riflessione sulla lingua, una riflessione esplicita concepita come momento valido in sé e come strumento di conferma della competenza e delle abilità linguistiche.

Dapprima e per lungo tempo la riflessione dovrebbe rivolgersi all'ambito del significato (di parole estratte dal contesto o di unità superiori alla parola); questo aspetto della lingua non si può ridurre alla spiegazione episodica di una parola sconosciuta, né ad una meccanica consultazione del vocabolario, ma deve dar luogo ad un'attività programmata che tenga conto del gusto del fanciullo di giocare con la lingua, di scoprire relazioni tra forme, tra significati, tra forme e significati, di costruire catene di parole, di ripercorrere, con l'aiuto dell'insegnante, anche «storie di parole».

La riflessione, poi, può diventare individuazione di certe fondamentali strutture sintattiche: predicati che esprimono la caratteristica di un soggetto, predicati che mettono in relazione il soggetto con un altro elemento. I rilievi morfologici possono essere fatti sul testo e mostrare la funzionalità di certe «marche» formali che collegano tra loro parole o che segnalano particolari rapporti.

Importante, in tutti i casi, è che l'osservazione «grammaticale» emerga dal testo orale e scritto e serva per tornare ai testi assicurandone una più precisa e consapevole interpretazione.

La grammatica va concepita come sollevamento a livello consapevole di fenomeni che l'alunno è già in grado di produrre e percepire. In questo concetto allargato di grammatica rientra la rielaborazione del testo, una delle operazioni più produttive e capaci di sintetizzare le varie attività linguistiche,

LINGUA STRANIERA

Nel quadro di una visione globale dell'educazione linguistica, l'iniziale apprendimento di una seconda lingua è possibile, purché si attui un'idonea mediazione didattica che tenga conto del graduale processo di evoluzione dell'alunno.

La finalità è quella di:

- a) aiutare ed arricchire lo sviluppo cognitivo offrendo un altro strumento di organizzazione delle conoscenze;
- b) permettere al fanciullo di comunicare con altri attraverso una lingua diversa dalla propria;
- c) avviare l'alunno, attraverso lo strumento linguistico, alla comprensione di altre culture e di altri popoli.

Per le finalità che la scuola elementare persegue, la scelta di questa o quella lingua non è determinante. La lingua può essere

scelta tenendo presenti, oltre alle richieste della comunità, criteri oggettivi di utilità sociale e culturale. Si terrà conto, tuttavia, del carattere veicolare della lingua inglese, in quanto offre occasioni più frequenti di esperienza e, quindi, di rinforzo positivo per l'uso generalizzato che se ne fa nei mezzi di comunicazione, negli scambi internazionali e in campo tecnologico (ad esempio, nel linguaggio dei calcolatori).

Nelle zone del nostro Paese dove il plurilinguismo è condizione storica, fondata su usi locali e garantita talvolta anche da norme statutarie o legislative di ordinamento scolastico e dove si registrano specifici flussi migratori e turistici, la scelta della lingua straniera non mancherà di tener conto di queste caratteristiche.

Quale che sia la lingua scelta, è importante che l'alunno sia in grado, al termine della scuola elementare, di sostenere una facile conversazione e una breve lettura che si riferisca ad esperienze concrete di vita quotidiana.

Indicazioni didattiche

Per aiutare il fanciullo a raggiungere senza difficoltà il traguardo sopra annunciato, la scelta del metodo riveste una grande importanza. Sarà bene, perciò, che l'insegnante programmi l'attività didattica tenendo conto di alcuni suggerimenti desunti dalle più valide esperienze in atto.

Secondo tali esperienze, anche l'approccio alla lingua straniera rispetta sostanzialmente la sequenza **comprensione-assimilazione-produzione**, ovviamente nei limiti in cui tale processo può realizzarsi nella scuola elementare.

È necessario che inizialmente l'attività didattica si svolga in forma orale, sviluppando nell'alunno la capacità di comprendere i messaggi e di rispondere ad essi in maniera adeguata.

Successivamente ci si potrà avvalere, con opportuna gradualità, anche di materiali che propongano all'alunno esempi molto semplici di lingua scritta, attivando in lui la consapevolezza delle diversità esistenti tra il codice orale e quello scritto.

Attraverso tale fase, che include la lettura vera e propria di facili testi sui quali sarà bene soffermarsi e ritornare frequentemente, l'alunno diverrà capace, senza indebite forzature, anche di una elementare produzione scritta.

Sin dall'inizio si utilizzeranno cartelloni, disegni, maschere, burattini e marionette, si organizzeranno giochi individuali e di gruppo per stimolare l'apprendimento naturale delle strutture fonologi-

che, lessicali e morfosintattiche e preparare il passaggio al successivo stadio dell'apprendimento analitico. Metodo, quindi, che attraverso attività motivanti, lo aiuti ad acquisire e ad usare il lessico con una certa libertà di variazione all'interno di facili strutture fisse. In un secondo tempo, l'alunno sarà avviato a eseguire alcune semplici riflessioni linguistiche in situazione di contrasto o analogia fra l'italiano e la lingua straniera.

In questo senso, anche per superare vecchi stereotipi che facevano della grammatica e della traduzione con vocabolario il contenuto essenziale dell'insegnamento, si potrebbe dire che il fanciullo apprende un'altra lingua solo imparandone l'uso come strumento di comprensione e di comunicazione.

Particolarmente importante, sotto questo profilo, sarà l'acquisizione di un considerevole patrimonio lessicale, scoperto e riutilizzato in situazioni significative attraverso l'audizione, la conversazione, l'associazione audiovisiva (immagine - parola - frase), l'apprendimento di modi di dire, di filastrocche e di canzoni. Il ricorso ad alcuni sussidi ormai ampiamente diffusi, come il registratore audio e le videocassette, agevolerà il compito dell'insegnante anche per quanto riguarda la correttezza della dizione nelle «catene sonore». La corrispondenza interscolastica potrà offrire nelle ultime classi occasioni di uso concreto della lingua straniera.

MATEMATICA

Matematica e formazione del pensiero

L'educazione matematica contribuisce alla formazione del pensiero nei suoi vari aspetti: di intuizione, di immaginazione, di progettazione, di ipotesi e deduzione, di controllo e quindi di verifica o smentita. Essa tende a sviluppare, in modo specifico, concetti, metodi e atteggiamenti utili a produrre le capacità di ordinare, quantificare e misurare fatti e fenomeni della realtà e a formare le abilità necessarie per interpretarla criticamente e per intervenire consapevolmente su di essa.

L'insegnamento della matematica nella scuola elementare è stato per lungo tempo condizionato dalla necessità di fornire precocemente al fanciullo strumenti indispensabili per le attività pratiche. Con il dilatarsi della istruzione si è avuta la possibilità di puntare più decisamente verso obiettivi di carattere formativo. In questa situazione, che offra una più ampia libertà progettuale, l'insegna-

mento della matematica, in quasi tutti i paesi del mondo, si è orientato verso l'acquisizione diretta di concetti e strutture matematiche e ha promosso anche in Italia una intensa attività di sperimentazione.

La vasta esperienza compiuta ha però dimostrato che non è possibile giungere all'astrazione matematica senza percorrere un lungo itinerario che collega l'osservazione della realtà, l'attività di matematizzazione, la risoluzione dei problemi, la conquista dei primi livelli di formalizzazione. La più recente ricerca didattica, attraverso un'attenta analisi dei processi cognitivi in cui si articola l'apprendimento della matematica, ne ha rilevato la grande complessità, la gradualità di crescita e linee di sviluppo non univoche. In questo contesto si è constatato che anche gli algoritmi (cioè, i procedimenti ordinati) di calcolo e lo studio delle figure geometriche hanno una valenza formativa ben al di là delle utilizzazioni pratiche che un tempo giustificavano il loro inserimento nei programmi.

Obiettivi e contenuti

Per chiarezza espositiva vengono distinti di seguito alcuni temi matematici articolati per obiettivi. L'insegnante si sforzerà di svilupparli in modo coordinato, approfittando di tutte le occasioni sia per richiamare questioni di tipo matematico, sia per collegarli con argomenti di altre discipline. Gli obiettivi elencati hanno caratteristiche e funzioni diverse. Alcuni tengono conto della acquisizione di abilità e di conoscenze strettamente concatenate, e vanno tradotti in precise progressioni e in indicatori particolari che ne segnalino una acquisizione stabile oppure incertezze o carenze. Si tratta, principalmente, di obiettivi riguardanti i numeri naturali e decimali, le abilità di calcolo e alcuni contenuti della geometria. Altri obiettivi riguardano fatti, concetti, principi e procedimenti meno strettamente concatenati, da introdurre ad un primo stadio di conoscenza e che verranno sviluppati e approfonditi ad un successivo livello scolastico. Fra questi, si possono ricordare quelli relativi alla logica, alla probabilità, alla statistica e all'informatica. La valutazione del conseguimento degli obiettivi proposti deve pertanto tener conto di tali diversità.

a) I problemi. - Il pensiero matematico è caratterizzato dalla attività di risoluzione di problemi e ciò è in sintonia con la propensione del fanciullo a porre domande e a cercare risposte. Di conseguenza le nozioni matematiche di base vanno fondate e costruite partendo da situazioni problematiche concrete, che scaturiscano

stano da esperienze reali del fanciullo e che offrano anche l'opportunità di accertare quali apprendimenti matematici egli ha in precedenza realizzato, quali strumenti e quali strategie risolutive utilizza e quali sono le difficoltà che incontra:

Occorre evitare, peraltro, di procedere in modo episodico e non ordinato e tendere invece ad una progressiva organizzazione delle conoscenze.

Obiettivi:

- tradurre problemi elementari espressi con parole in rappresentazioni matematiche, scegliendo le operazioni adatte; quindi trovare le soluzioni e interpretare correttamente i risultati; inversamente, attribuire un significato a rappresentazioni matematiche date;

- individuare situazioni problematiche in ambiti di esperienza e di studio e formularne e giustificarne ipotesi di risoluzione con l'uso di appropriati strumenti matematici, sia aritmetici sia di altro tipo;

- risolvere problemi aventi procedimento e soluzione unici e problemi che offrono possibilità di risposte diverse, ma ugualmente accettabili;

- individuare la carenza di dati essenziali per la risoluzione di problemi ed eventualmente integrarli; riconoscere in un problema la presenza di dati sovrabbondanti, oppure contraddittori con conseguente impossibilità di risolverlo.

b) Aritmetica. - Lo sviluppo del concetto di numero naturale va stimolato valorizzando le precedenti esperienze degli alunni nel contare e nel riconoscere simboli numerici, fatte in contesti di gioco e di vita familiare e sociale. Va tenuto presente che l'idea di numero naturale è complessa e richiede pertanto un approccio che si avvale di diversi punti di vista (ordinalità, cardinalità, misura ecc.); la sua acquisizione avviene a livelli sempre più elevati di interiorizzazione e di astrazione durante l'intero corso di scuola elementare, e oltre.

La formazione delle abilità di calcolo va fondata su modelli concreti e strettamente collegata a situazioni problematiche. Con ciò non si intende sottovalutare l'importanza della formazione di alcuni automatismi fondamentali (quali le tabelline, ad esempio) da concepire come strumenti necessari per una più rapida ed essenziale organizzazione degli algoritmi di calcolo. In effetti, la conoscenza di tali algoritmi, insieme all'elaborazione di diverse procedure e strategie del calcolo mentale, contribuisce anche alla costruzione signi-

ficativa della successione degli interi naturali e di altre importanti successioni numeriche (pari, dispari, multipli, ecc.).

Obiettivi del primo e secondo anno:

– contare, sia in senso progressivo che regressivo, collegando correttamente la sequenza numerica verbale con l'attività manipolativa e percettiva;

– confrontare raggruppamenti di oggetti rispetto alla loro quantità e indicare se essi hanno lo stesso numero di elementi, oppure di più o di meno;

– leggere e scrivere i numeri naturali almeno entro il cento, esprimendoli sia in cifre che a parole; confrontarli e ordinarli, anche usando i simboli =, <, >; inoltre disporli sulla linea dei numeri in modo corretto;

– eseguire con precisione e rapidità semplici calcoli mentali di addizioni e sottrazioni;

– raggruppare oggetti a due a due contando per due, raggrupparli a tre a tre contando per tre, e così via;

– con l'aiuto di quantità adeguate di oggetti calcolare, in collegamento reciproco, il doppio/la metà, il triplo/il terzo, il quadruplo/il quarto, ecc.;

– eseguire, almeno entro il cento, addizioni e sottrazioni, moltiplicazioni e divisioni (con moltiplicatori e divisori di una cifra) anche con l'ausilio di opportune concretizzazioni e rappresentazioni.

Obiettivi del terzo, quarto e quinto anno:

– leggere i numeri, naturali e decimali, espressi sia in cifre sia a parole, traducendoli nelle corrispondenti somme di migliaia, centinaia, decine, unità, decimi, centesimi, ecc.;

– scrivere sia in cifre sia a parole, anche sotto dettatura, i numeri naturali e decimali, comprendendo il valore posizionale delle cifre, il significato e l'uso dello zero e della virgola;

– confrontare e ordinare i numeri naturali e decimali, utilizzando opportunamente la linea dei numeri (ad esempio, mediante sottograduazioni);

-- scrivere una successione di numeri naturali partendo da una regola data; viceversa, scoprire una regola che generi una data successione;

– intuire e saper usare la proprietà commutativa e associativa nella addizione e nella moltiplicazione, la proprietà distributiva del prodotto rispetto alla somma, la proprietà invariante nella sot-

trazione e nella divisione, anche per agevolare i calcoli mentali utilizzando opportune strategie e approssimazioni;

— eseguire per iscritto le quattro operazioni aritmetiche con i numeri naturali e decimali, comprendendo il significato dei procedimenti di calcolo;

— moltiplicare e dividere numeri naturali e decimali per dieci, cento e mille, comprendendo il significato di queste operazioni;

— calcolare, in relazione reciproca, multipli e divisori di numeri naturali, e riconoscere i numeri primi;

— trovare le frazioni che rappresentano parti di adatte figure geometriche, di insiemi di oggetti o di numeri; viceversa, data una frazione trovare in opportune figure geometriche, in insiemi di oggetti o in numeri la parte corrispondente, con particolare attenzione alle suddivisioni decimali;

— confrontare e ordinare le frazioni più semplici, utilizzando opportunamente la linea dei numeri (ad esempio, con graduazioni successive);

— confrontare e ordinare sulla linea dei numeri gli interi relativi, facendo riferimento, se necessario, a esperienze personali (ad esempio, l'uso del termometro);

— rispettare l'ordine di esecuzione di una serie di operazioni (espressione), interpretando il significato della punteggiatura e comprendendo l'ordine stesso; viceversa, costruire una espressione usando l'adeguata punteggiatura per il rispetto dell'ordine di esecuzione.

c) *Geometria e misura*. - La geometria va vista inizialmente come graduale acquisizione delle capacità di orientamento, di riconoscimento e di localizzazione di oggetti e di forme e, in generale, di progressiva organizzazione dello spazio, anche attraverso l'introduzione di opportuni sistemi di riferimento.

L'itinerario geometrico elementare, tendendo alla sistemazione delle esperienze spaziali del fanciullo, si svilupperà attraverso la progressiva introduzione di rappresentazioni schematiche degli aspetti della realtà fisica; dallo studio e dalla realizzazione di modelli e disegni si perverrà alla conoscenza delle principali figure geometriche piane e solide e delle loro trasformazioni elementari. Si porrà particolare attenzione ad una corretta acquisizione dei concetti fondamentali di lunghezza, area, volume, angolo, parallelismo, perpendicolarità.

Consistente rilievo dovranno avere, altresì, l'introduzione delle grandezze e l'uso dei relativi procedimenti di misura, da far ap-

prendere anch'essi in contesti esperienziali e problematici e in continuo collegamento con l'insegnamento delle scienze.

Obiettivi del primo e secondo anno:

- localizzare oggetti nello spazio, prendendo come riferimento sia se stessi, sia altre persone e oggetti, e usare correttamente i termini: davanti/dietro, sopra/sotto, a destra/a sinistra, vicino/lontana, dentro/fuori;

- effettuare spostamenti lungo percorsi che siano assegnati mediante istruzioni orali o scritte e descrivere - verbalmente o per iscritto - percorsi eseguiti da altri, anche ricorrendo a rappresentazioni grafiche appropriate;

- riconoscere negli oggetti dell'ambiente e denominare correttamente i più semplici tipi di figure geometriche, piane e solide;

- individuare simmetrie in oggetti e figure date; realizzare e rappresentare graficamente simmetrie mediante piegature, ritagli, disegni, ecc.;

- confrontare e misurare lunghezze, estensioni, capacità, durate temporali, usando opportune unità, arbitrarie o convenzionali, e loro successive suddivisioni.

Obiettivi del terzo, quarto e quinto anno:

- riconoscere in contesti diversi, denominare, disegnare e costruire le principali figure geometriche piane; costruire, con tecniche e materiali diversi, alcune semplici figure geometriche solide e descriverne alcune caratteristiche, come, nel caso di poliedri, numero dei vertici, degli spigoli, delle facce;

- riconoscere l'equiestensione di semplici figure piane mediante scomposizioni e ricomposizioni;

- misurare e calcolare il perimetro e l'area delle principali figure piane, avendo consapevolezza della diversità concettuale esistente tra le due nozioni;

- trovare il volume di oggetti anche irregolari con strategie e unità di misura diverse, avendo consapevolezza della diversità concettuale esistente tra la nozione di volume e quella di area della superficie di una figura solida;

- individuare, in situazioni concrete, posizioni e spostamenti nel piano (punti, direzioni, distanze, angoli come rotazioni); rappresentare tali situazioni anche con l'uso di reticolati a coordinate intere positive, di mappe, di cartine, ecc.;

- usare correttamente espressioni come: retta verticale, orizzontale, rette parallele, incidenti, perpendicolari; disegnare, con ri-

ga, squadra e compasso, rette parallele e perpendicolari, angoli e poligoni;

— riconoscere eventuali simmetrie presenti in una figura piana e classificare triangoli e quadrangoli rispetto alle simmetrie stesse;

— realizzare, anche con l'uso di materiale concreto e con disegni, la corrispondente di una figura geometrica piana sottoposta ad una traslazione, ad una simmetria assiale, ad una rotazione, ad un ingrandimento o impicciolimento in scala;

— conoscere le principali unità internazionali e pratiche per la misura di lunghezze, aree, volumi/capacità, pesi; saperle usare correttamente per effettuare stime e misure;

— scegliere, costruire e utilizzare strumenti adeguati per effettuare le misurazioni;

— passare da una misura espressa in una data unità ad un'altra ad essa equivalente, limitatamente ai casi più comuni e con aderenza al linguaggio corrente anche in riferimento al sistema monetario;

— effettuare misure: di ampiezze angolari (in gradi), di durate (in ore, minuti primi e secondi); operare con tali unità in casi problematici reali.

d) Logica. - L'educazione logica, più che oggetto di un insegnamento esplicito e formalizzato, deve essere argomento di riflessione e di cura continua dell'insegnante, a cui spetta il compito di favorire e stimolare lo sviluppo cognitivo del fanciullo, scoprendo tempestivamente eventuali difficoltà e carenze. Particolare cura sarà rivolta alla conquista della precisione e della completezza del linguaggio, tenendo conto che, soprattutto nei primi anni di scuola, il linguaggio naturale ha ricchezza espressiva e potenzialità logica adeguate alle necessità di apprendimento.

L'insegnante proporrà fin dall'inizio, sul piano dell'esperienza e della manipolazione concreta, attività ricche di potenzialità logica, quali: classificazioni mediante attributi, inclusioni, seriazioni ecc.. Con gradualità potrà introdurre qualche rappresentazione logico-insiemistica (si potranno usare i diagrammi di Eulero-Venn, i grafici, ecc.) che sarà impiegata per l'aritmetica, per la geometria, per le scienze, per la lingua, ecc.. Tuttavia terrà presente che la simbolizzazione formale di operazioni logico-insiemistiche non è necessaria, in via preliminare, per l'introduzione degli interi naturali e delle operazioni aritmetiche. Terrà, inoltre, presente che le più elementari questioni di tipo combinatorio forniscono un campo di problemi di forte valenza logica.

Obiettivi del primo e secondo anno:

- classificare oggetti, figure, numeri.., in base ad un dato attributo e, viceversa, indicare un attributo che spieghi la classificazione data;
- in contesti problematici concreti e particolarmente semplici, individuare tutti i possibili casi di combinazioni di oggetti e di attributi;
- scoprire e verbalizzare regolarità e ritmi in successioni date di oggetti, di immagini, di suoni e, viceversa, seguire regole - proposte oralmente o per iscritto - per costruire tali successioni;
- rappresentare con schematizzazioni elementari (ad esempio, con frecce) successioni spazio-temporali, relazioni d'ordine, corrispondenze, riferite a situazioni concrete.

Obiettivi del terzo, quarto e quinto anno:

- classificare oggetti secondo due o più attributi e realizzare adeguate rappresentazioni delle stesse classificazioni mediante diagrammi di Venn, di Carroll, ad albero, con tabelle, con schede a bordo perforato.. .;
- usare correttamente il linguaggio degli insiemi nelle operazioni di unione, di intersezione, di complemento, anche in relazione alla utilizzazione dei connettivi logici e con applicazioni alle classificazioni aritmetiche, geometriche, naturalistiche, grammaticali, ecc.

e) *Probabilità, statistica, informatica.* - Importanza educativa notevole va riconosciuta anche a concetti, principi e capacità connessi con la rappresentazione statistica di fatti, fenomeni e processi e con la elaborazione di giudizi e di previsioni in condizioni di incertezza.

L'introduzione dei primi elementi di probabilità, che può trovare posto alla fine del corso elementare, ha lo scopo di preparare nel fanciullo un terreno intuitivo su cui si possa, in una fase successiva, fondare l'analisi razionale delle situazioni di incertezza.

La classica definizione di probabilità - come rapporto fra il numero dei casi favorevoli e il numero dei casi possibili in situazioni aleatorie simmetriche - non può essere assunta come punto di partenza, ma è piuttosto il punto di arrivo di una ben graduata attività.

Nello sviluppo di questo itinerario può realizzarsi la costruzione e l'analisi di procedimenti e di algoritmi - numerici e non nume-

rici - anche con l'uso iniziale, ma coerente e produttivo, di opportuni strumenti di calcolo e di elaborazione delle informazioni.

Obiettivi del primo e del secondo anno:

– in situazioni problematiche tratte dalla vita reale e dal gioco, usare in modo significativo e coerente le espressioni: forse, è possibile, è sicuro, non so, è impossibile, ecc.

Obiettivi del terzo, quarto e quinto anno:

– compiere osservazioni e rilevamenti statistici semplici; tracciare diagrammi a barre, istogrammi, areogrammi, calcolare medie aritmetiche e percentuali, usando, se ritenuto opportuno, calcolatrici tascabili; viceversa, interpretare rappresentazioni e calcoli fatti da altri;

– confrontare in situazioni di gioco le probabilità dei vari eventi mediante l'uso di rappresentazioni opportune;

– rappresentare, elencare e numerare tutti i possibili casi in semplici situazioni combinatorie; dedurre alcune elementari valutazioni di probabilità;

– tracciare e interpretare diagrammi di flusso per la rappresentazione di convenienti processi.

Indicazioni didattiche

1. - All'inizio della prima elementare è opportuno che l'insegnante svolga una attenta ricognizione dello stato di preparazione dei singoli alunni in relazione alle esigenze del processo di apprendimento della matematica. A tal fine sembra utile un'osservazione sistematica dei comportamenti più significativi quali si manifestano nel contesto delle attività didattiche e dei giochi. Importanti settori di osservazione sono le capacità di: cogliere relazioni e porre in relazione oggetti fra loro, contare per contare (sequenza numerica verbale), contare oggetti (corrispondenza fra passi successivi della sequenza numerica verbale e oggetti), orientarsi nello spazio (sopra, sotto, avanti, dietro, . . .). orientarsi nel tempo (prima, dopo).

La programmazione didattica verrà sviluppata tenendo conto delle informazioni ottenute mediante questa prima ricognizione e sarà diretta, in primo luogo, a costituire una comune base di esperienze su cui fondare la riflessione e la concettualizzazione matematica e un più agevole raccordo con la scuola materna e l'extra-scuola. Ciò potrà essere raggiunto anche attraverso attività e giochi scelti fra quelli tradizionalmente presenti negli ambienti di vita del fanciullo.

Nel conseguimento dei diversi obiettivi è importante procedere in modo costruttivo e significativo, fornendo agli alunni una adeguata base manipolatoria e rappresentativa. Ciascun alunno va messo in condizione di utilizzare, inizialmente, materiali diversi, comuni o strutturati, che forniscano adeguati modelli dei concetti matematici implicati nelle varie procedure operative. Tuttavia è importante che egli si distacchi, ad un certo punto, dalla manipolazione dei materiali stessi per arrivare ad utilizzare soltanto le relative rappresentazioni mentali nella esecuzione e nella interpretazione dei compiti a lui assegnati.

Il passaggio dall'esperienza alla rappresentazione e quindi alla formalizzazione può avvenire muovendo dalle situazioni più varie; fra di esse un ruolo importante hanno le più naturali e spontanee: quelle di gioco. Ogni attività di gioco e di lavoro, ben impostata e condotta, favorisce una attività intellettuale controllata ed educa al confronto di idee, comportamenti, soluzioni alternative, in un clima positivo di socializzazione.

Fra i giochi si possono comprendere sia quelli spontanei o appresi dal fanciullo nel suo ambiente culturale, sia quelli più specificamente indirizzati al conseguimento di particolari abilità matematiche.

2. - Cura particolare va posta sia nella acquisizione del complesso concetto di numero naturale, sia nella formazione della capacità di rappresentarlo nel sistema di scrittura decimale, con riferimento al valore posizionale delle cifre e al significato e all'uso dello zero. A tale scopo può risultare vantaggiosa l'introduzione di sistemi di numerazione diversi da quello decimale per la notazione multibase di tali numeri. Va, inoltre, tenuto presente che l'insieme dei numeri naturali ha la caratteristica fondamentale di essere ordinato e, pertanto, è essenziale che il fanciullo acquisisca la capacità di confrontare e ordinare gli stessi numeri, utilizzando anche la cosiddetta linea numerica o retta graduata.

Entro il secondo anno gli alunni dovranno pervenire a dominare operativamente i numeri naturali almeno entro il cento. In terza classe sarà opportuno condurli a operare, come traguardo minimo per tutti, con numeri entro il mille proponendo addizioni e sottrazioni con non più di due cambi (riporti o prestiti), moltiplicazioni con fattori di non più di due cifre e divisioni con divisore di una cifra. In quarta classe tali vincoli potranno cadere, anche se è opportuno non oltrepassare il milione nel calcolo scritto.

L'introduzione dei numeri con virgola va realizzata a partire

dal terzo anno e le relative operazioni vanno introdotte, con gradualità, negli ultimi due anni. In quarta classe ci si può limitare alle addizioni e alle sottrazioni, con specifica attenzione al valore frazionario delle cifre secondo la posizione occupata a destra della virgola, e quindi all'incollamento. In quinta classe le moltiplicazioni e le divisioni con numeri decimali non dovranno avere, rispettivamente, fattori e divisori con più di due cifre dopo la virgola.

I suggerimenti di non oltrepassare determinati limiti numerici vanno intesi esclusivamente in funzione della necessità di centrare l'attenzione degli alunni sui fondamentali concetti di notazione posizionale e sulle relative eventuali conseguenze di cambio; questi dovranno essere totalmente dominati in contesti semplici prima di poterli ampliare, per analogia e con gradualità, in contesti man mano più complessi dove si utilizzano numeri di molte cifre.

L'acquisizione significativa delle tecniche ordinarie di calcolo delle quattro operazioni scritte andrà opportunamente consolidata mettendo gli alunni in grado di saper ottenere, nei casi possibili, uno stesso risultato numerico elaborando, di volta in volta, schemi di calcolo (algoritmi) differenti, sia mediante scomposizioni diverse dei numeri, sia con l'uso pertinente delle proprietà delle operazioni. Tutto ciò, accompagnato dalla assunzione dei necessari automatismi, influirà positivamente sulla formazione delle importanti capacità di eseguire calcoli mentali con precisione e rapidità, tenendo presente che tali capacità non solo sono utili a prevedere e a verificare lo sviluppo, anche in approssimazione, di operazioni complesse eseguite per iscritto, ma servono, inoltre, a controllare l'esito delle operazioni stesse, allorché in momenti successivi verranno realizzate mediante calcolatrici tascabili.

Le attività di manipolazione di materiali idonei, le operazioni di misura di grandezze fisiche diverse, le analisi di dati economici e demografici, ecc. possono offrire occasioni di lavoro con i numeri sia in base dieci che in altre basi o, nel terzo, quarto e quinto anno, un opportuno punto di partenza per l'avvio della comprensione delle potenze e della loro scrittura.

Particolarmente utile può risultare, in proposito, la scrittura dei numeri cento, mille, diecimila, . . . mediante potenze del dieci, per giungere alla trascrizione di un numero con più cifre sotto forma di polinomio numerico.

3.- L'avvio allo studio della geometria va ricollegato, in modo naturale, ad una pluralità di sollecitazioni che provengono dalla percezione della realtà fisica. Sarebbe quindi oltremodo riduttivo limi-

tare l'insegnamento di questo settore alla semplice memorizzazione della nomenclatura tradizionale e delle formule per il calcolo di perimetri, aree, volumi di figure particolari.

Va favorita, invece, un'attività geometrica ricca e variata, prendendo le mosse dalla manipolazione concreta di oggetti e dall'osservazione e descrizione delle loro trasformazioni e posizioni reciproche.

Le nozioni di perimetro, area, volume andranno introdotte - a livello intuitivo - anche per figure irregolari, in modo da svincolare questi concetti dalle formule, le quali vanno viste come semplici strumenti atti a facilitare i calcoli in casi importanti ma particolari.

Il disegno geometrico, inizialmente a mano libera, quindi con riga, squadra e compasso, andrà curato con attenzione, sia per le notevoli abilità operative che esso promuove, sia per favorire l'assimilazione di concetti come «parallelismo» e «perpendicolarità».

Oltre ai sistemi di riferimento di tipo cartesiano, comunemente usati per individuare posizioni su un reticolato a coordinate intere positive (geopiano, carta quadrettata, mappe o carte geografiche), si potranno introdurre informalmente altri sistemi di riferimento più direttamente collegati alla posizione dell'osservatore.

Per il calcolo dei perimetri e delle aree si raccomanda di non insistere troppo sull'apprendimento dei cosiddetti «numeri fissi» (costanti) attraverso la proposizione di nozioni puramente mnemoniche il cui significato, a questo livello di età, risulta difficilmente comprensibile; per quel che riguarda la presentazione del numero π , sarà sufficiente indicare che esso vale approssimativamente **3,14**.

4. - Un itinerario di lavoro per la misura, che tenga conto delle difficoltà implicate nel processo di misurazione, dovrà comprendere le tappe del confronto diretto, del confronto indiretto con campioni arbitrari e del confronto indiretto con le unità di misura convenzionali.

Una effettiva comprensione del significato di «misura» è perseguibile solo attraverso una ricca base sperimentale, senza la quale non è possibile comprendere che «misurare» significa scandire una quantità continua e scoprire le difficoltà che si incontrano e gli errori che si possono commettere in un processo di misurazione.

Una riflessione sulle unità di misura locali del passato e, dove permangono ancora, del presente, così come sulle unità di misura di altri popoli e di altri tempi, potrà servire a consolidare l'idea della convenzionalità del sistema in uso.

Nell'uso di unità di misura convenzionali si raccomanda di uni-

formarsi alle norme del «Sistema Internazionale di Unità» (riportate nel D.P.R. n. 802 del **12 agosto 1982**), che tra l'altro prescrivono di posporre il simbolo («marca») al valore numerico in linea con esso, senza farlo seguire da un punto; si suggerisce anche di evitare esercitazioni con unità di misura scarsamente usate, ad esempio il miriagrammo.

Quanto all'uso delle «marche» nella risoluzione di problemi, essendo inadatto a questo livello di età uno sviluppo sistematico dei calcoli dimensionali, è preferibile che esse non vengano riportate nelle indicazioni delle operazioni. E invece opportuno che accanto alle operazioni stesse si riporti una descrizione del procedimento nella quale si indicherà l'unità di misura di ciascun risultato man mano ottenuto.

E da tenere, inoltre, presente che possono essere misurati sia gli aspetti della realtà fisica direttamente esperibili (lunghezze, tempi, pesi, capacità, temperature, . . .). sia aspetti della realtà economica e sociale (produzione, migrazione, variabilità delle nascite, . . .). Il «misurare» è quindi da considerarsi come uno strumento conoscitivo che aumenta le possibilità di comprendere i fatti e i fenomeni, come, viceversa, dallo studio dei fatti e dei fenomeni si può comprendere che la misura non è limitabile ai ristretti campi delle lunghezze, dei pesi o delle aree.

5. - Gli elementi di logica e di insiemistica hanno come obiettivo principale la padronanza dei relativi linguaggi e il loro impiego in contesti significativi.

L'insegnante, inoltre, condurrà l'alunno, con esempi concreti, all'impiego corretto di termini come «tutti», «qualcuno» ecc. Ciò, peraltro, non comporterà necessariamente l'impiego della simbologia matematica relativa agli insiemi e alle operazioni insiemistiche e logiche.

Si raccomanda di non introdurre nozioni in modo scorretto, essendo preferibile posticipare la precisazione di un concetto alla rettifica di nozioni già introdotte impropriamente. Ad esempio, è opportuno che il quadrato sia presentato come caso particolare del rettangolo, evitando di far credere che un rettangolo è tale solo se ha, necessariamente, lati disuguali. Così pure una particolare cura dovrà essere posta al segno di «uguaglianza»; quando, ad esempio, si hanno catene di operazioni, anziché il segno di uguaglianza (che in questo contesto indica il compimento di un'operazione, e che spesso viene usato in modo improprio) si impiegheranno altri segni (ad esempio, si potrà ricorrere ai grafi).

6. - Le raccolte dei dati, effettuate in contesti diversi e opportunamente organizzate, condurranno alle prime nozioni di statistica descrittiva anche attraverso visualizzazioni immediate.

Quanto alle prime nozioni di probabilità è importante che il fanciullo sia condotto ad accettare senza turbamento situazioni di incertezza. Si può raggiungere molto bene questo scopo mediante il gioco: molti giochi hanno carattere aleatorio o ricorrono alla sorte per l'assegnazione di particolari ruoli. L'abilità del giocatore consiste nel saper scegliere, fra le varie mosse possibili, quella che offre maggior probabilità di vittoria; si tratta dunque, in primo luogo, di condurre l'allievo a compiere confronti di probabilità. Ciò può essere fatto dapprima in termini più vaghi, e poi in situazioni ben schematizzate.

Anche l'informatica richiede un'attenta considerazione: da un lato, essa mette in evidenza l'idea di algoritmo, già presente nella aritmetica ma suscettibile di un impiego assai più vasto; dall'altro, essa presenta il calcolatore come strumento di esplorazione del mondo dei numeri, di elaborazione e di interazione. Si terrà presente che esso è diventato uno strumento importante nella società contemporanea e non può, quindi, essere ignorato; ma, nello stesso tempo, sarà opportuno evitare infatuazioni, considerando che nessuno strumento, per quanto tecnologicamente sofisticato, può avere da solo effetti risolutivi.

In definitiva, l'introduzione al pensiero e alla attività matematica deve rivolgersi in primo luogo a costruire, soprattutto là dove essa si manifesta carente, una larga base esperienziale di fatti, fenomeni, situazioni e processi, sulla quale poi sviluppare le conoscenze intuitive, i procedimenti e gli algoritmi di calcolo e le più elementari formalizzazioni del pensiero matematico.

Si favorirà così la formazione di un atteggiamento positivo verso la matematica, intesa sia come valido strumento di conoscenza e di interpretazione critica della realtà, sia come affascinante attività del pensiero umano.

SCIENZE

Finalità generale della educazione scientifica è l'acquisizione da parte del fanciullo di conoscenze e abilità che ne arricchiscano la capacità di comprendere e rapportarsi con il mondo e che, al termine della scuola dell'obbligo, lo pongano in grado di riconoscere quale sia il ruolo della scienza nella vita di ogni giorno e nella società odierna e quali siano le sue potenzialità e i suoi limiti.

L'educazione scientifica si propone come obiettivi fondamentali:

a) lo sviluppo di atteggiamenti di base nei confronti del mondo, come la tendenza a porre proprie domande, o a coglierle nel discorso degli altri come motivazione all'osservazione e alla scoperta; l'intraprendenza inventiva, soprattutto per quanto riguarda la formulazione di ipotesi e spiegazioni; l'abitudine a identificare entro situazioni complesse singoli elementi ed eventi e l'attenzione alle loro relazioni; l'esigenza di trovare criteri unitari per descrivere e interpretare fenomeni anche assai diversi; l'autonomia del giudizio, accompagnata da disponibilità a considerare le opinioni altrui ed a confrontare queste e le proprie con i fatti; il rispetto consapevole per l'ambiente;

b) l'acquisizione di abilità cognitive generali quali, per esempio, la capacità di analisi delle situazioni e dei loro elementi costitutivi, la capacità di collegare i dati dell'esperienza in sequenze e schemi che consentano di prospettare soluzioni ed interpretazioni e, in certi casi, di effettuare previsioni, la capacità di distinguere ciò che è certo da ciò che è probabile, la capacità di formulare semplici ragionamenti ipotetico-deduttivi;

c) la crescente padronanza di tecniche di indagine, da quelle di tipo osservativo, sino all'impiego in situazioni pratiche del procedimento sperimentale;

d) lo sviluppo di un rapporto sempre più stretto e articolato tra il «fare» ed il «pensare». Il fare, inteso come attività concreta manuale e osservativa, è riferimento insostituibile di conoscenze sia per le scienze della natura, sia per lo sviluppo di competenze tecnologiche.

Tutti questi obiettivi, in parte comuni ad altre aree disciplinari, vanno perseguiti attraverso lo svolgimento di attività e l'acquisizione di conoscenze riguardanti aspetti fondamentali sia del mondo fisico sia del mondo biologico, considerati nelle loro reciproche relazioni e nel loro rapporto con l'uomo. Il possesso di tali conoscenze può essere considerato come un ulteriore obiettivo collegato ai precedenti da uno stretto rapporto di interdipendenza.

Obiettivi e contenuti

Prendendo spunto da problemi relativi alla loro vita di ogni giorno gli alunni saranno sollecitati a intraprendere attività di indagine al fine di acquisire conoscenze di base relative:

— agli esseri viventi, ivi compreso l'uomo, loro strutture e funzioni, nonché loro interazioni e rapporti con l'ambiente;

- al mantenimento e alla difesa della salute;
- alla Terra e al suo posto nell'universo;
- alla gestione delle risorse naturali;
- ai materiali e alle loro caratteristiche.

Tali attività di indagine consentiranno agli alunni di esercitarsi nell'uso di procedimenti scientifici - quali osservare, misurare, classificare, impostare relazioni spazio-tempo, elaborare e interpretare dati, individuare e separare variabili - e acquisire, al termine della scuola elementare, la capacità di farne consapevole impiego in situazioni concrete.

Allo scopo di presentare i contenuti della educazione scientifica in una forma che faciliti la loro utilizzazione nell'insegnamento, si farà riferimento ad attività che verranno organizzate e svolte nelle classi della scuola elementare con diverso grado di approfondimento, avvalendosi della definizione di sequenze e correlazioni didattiche delineabili con la programmazione, anche nella prospettiva interdisciplinare.

Le attività da svolgere sono raggruppate per temi, così delimitate: *fenomeni fisici e chimici; ambienti e cicli naturali; organismi: piante, animali, uomo; uomo e natura; uomo-mondo della produzione.*

Fenomeni fisici e chimici

Si condurranno esperienze con la materia nei suoi vari aspetti. Tali esperienze potranno riguardare l'esame dei singoli materiali, del modo in cui si comportano quando si interviene su di essi, di quel che succede se si mettono insieme solidi con liquidi, liquidi con liquidi, polveri con liquidi, gas con liquidi; esperienze attive di separazione di componenti da miscugli (per setacciatura, filtrazione, decantazione, evaporazione, con calamite, ecc.); osservazione dei diversi stati della materia ed esperienze di trasformazione.

L'insegnante guiderà l'esecuzione di esperienze riguardanti reazioni chimiche particolarmente evidenti (comparsa di colorazioni, sviluppo di gas, ecc.), limitando l'uso di simboli e formule e mettendo in risalto la possibile tossicità e pericolosità di alcuni prodotti o reazioni. Esperienze di combustioni possono essere collegate con osservazioni sulle trasformazioni provocate da riscaldamento e raffreddamento di vari materiali.

Si svolgeranno inoltre semplici esperienze di ottica, acustica, elettricità e magnetismo: le osservazioni sul comportamento della luce comprenderanno giochi con specchi, con luci e ombre, con

prismi, ecc.; la considerazione di fenomeni acustici avrà luogo a partire dalla produzione di rumori e di suoni. La costruzione di circuiti elettrici con pile e lampadine e la distinzione fra isolanti e conduttori in base a prove dirette ed esperienze con calamite sono di particolare importanza perché connesse con aspetti tecnologici della società moderna.

Esperienze sul movimento e sull'equilibrio, realizzate con oggetti di varie forme, consentiranno di affrontare i concetti di velocità, variazione della medesima, forza, baricentro, ecc.

Si condurranno infine osservazioni sulla utilizzazione nella vita pratica di apparecchi di uso comune, illustrandone al livello elementare i principi di funzionamento (meccanico, termico, elettrico) e le cautele di sicurezza.

In relazione alle attività svolte, non è opportuno dare spiegazioni in termini di atomi e di elettroni. Solo se gli alunni proporranno tentativi esplicativi in tal senso, sarà compito dell'insegnante valutare l'opportunità di approfondimenti, da effettuare comunque in forma adeguata alle capacità dell'alunno di scuola elementare.

E particolarmente indicato l'uso di materiali naturali ed artificiali raccolti nel corso delle attività di esplorazione dell'ambiente o di impiego comune nella tecnica. A partire dalla osservazione delle proprietà si potranno anche stimolare riflessioni sulla scelta dei materiali in relazione alle loro utilizzazioni.

Ambienti e cicli naturali

L'esplorazione dell'ambiente naturale nel territorio in cui si trova la scuola comprenderà, oltre agli aspetti più strettamente biologici di cui si dirà più avanti, le seguenti attività da integrare con l'insegnamento della geografia:

- osservazioni sull'assetto geologico attraverso l'esame in loco degli affioramenti e la raccolta e caratterizzazione di campioni di rocce, minerali e fossili;
- esame di vari tipi di terreno e rilevazione delle loro caratteristiche, anche in confronto a quelle tipiche delle ghiaie, sabbie e argille;
- raccolta di dati sulla situazione delle acque (acque superficiali stagnanti e correnti; acque sotterranee e sorgive; acqua marina) anche in relazione a problemi di approvvigionamento idrico;
- osservazioni dirette, rilevazioni e riflessioni sul clima e sui fenomeni atmosferici con particolare riguardo al ciclo dell'acqua (in natura, nel paese o in città, in casa);

— rilevazioni delle caratteristiche del paesaggio e **considerazioni** sulla sua evoluzione e sui fattori che **la determinano** (dilavamento, alluvioni, frane, interventi dell'uomo . . .) anche attraverso semplici esperienze.

Partendo da motivazioni e interessi particolari che offrano spunti per ulteriori osservazioni, si passerà dal riconoscimento nell'ambiente di singole piante e animali ad osservazioni guidate, volte a ricostruire (anche attraverso rappresentazioni grafiche) le più evidenti relazioni degli organismi fra loro e con l'ambiente fisico. Si porrà particolare attenzione alle catene alimentari; ai rapporti di predazione e alle difese; all'adattamento all'ambiente per la sopravvivenza, e alla riproduzione.

Si procederà alla osservazione e ricostruzione in schemi dei grandi cicli ambientali: le piante e la luce, l'aria, l'acqua, il terreno; i rapporti tra animali e piante; produttori, consumatori, decompositori.

Verranno effettuate osservazioni sulle trasformazioni periodiche degli ambienti naturali durante i cicli stagionali, compiendo anche rilevazioni quantitative di condizioni e parametri che variano durante l'anno (temperatura, umidità, piovosità, lunghezza del giorno).

Vanno infine osservati e considerati il movimento apparente del sole e le sue variazioni nell'arco dell'anno (anche con lo studio delle ombre e la costruzione di meridiane), la misura del tempo, il movimento e le fasi della luna, il cielo stellato e il movimento apparente delle stelle.

Attività di orientamento e conoscenza pratica dei sistemi di riferimento sono alla base dell'esplorazione ambientale oltre che della geografia.

Organismi: piante, animali, uomo

Partendo dal confronto e, ove possibile, dalla raccolta e conservazione di materiali naturali e comunque dal loro esame e dal riconoscimento di somiglianze e differenze (relativamente a forme, comportamenti, nutrizione, ambienti caratteristici, riproduzione, ecc.) si effettueranno suddivisioni in gruppi e classificazioni di vari organismi (alberi, arbusti, animali che camminano, volano, nuotano, domestici e selvatici, ecc.).

L'osservazione particolareggiata di singoli esseri porterà a distinguere le diverse parti che compongono un organismo vivente (le parti del corpo negli animali e nell'uomo; le parti delle piante) e i più evidenti rapporti fra struttura e funzione.

In questo modo si potrà mettere in risalto come, pur nella varietà dei viventi, siano presenti caratteristiche comuni.

Si prenderà inoltre in considerazione come i diversi organismi siano adatti ai differenti ambienti, attraverso forme simili o diverse di risposta ai bisogni fondamentali della vita, non solo a livello di strutture e funzioni, ma anche di comportamento,

Per quanto riguarda in particolare l'uomo, valendosi anche dell'uso di modelli (e - per confronto - della pratica di dissezioni su animali usata a scopo alimentare) si condurranno osservazioni sulla anatomia funzionale del corpo umano dando particolare risalto alle caratteristiche peculiari (la stazione eretta, la mano, lo sviluppo cerebrale, le attività percettive).

Verranno compiute osservazioni sulle differenze tra gli individui, tra individui di diversa età, tra i due sessi, che consentiranno di svolgere considerazioni sulla riproduzione, l'accrescimento e lo sviluppo, la maturità e l'invecchiamento.

La raccolta dei dati sulle abitudini alimentari, il confronto dei dati sulle diete con i fabbisogni in fattori nutrienti per le varie età, la caratterizzazione dei cibi in base ai principi nutritivi che contengono, ecc. saranno alla base di indicazioni di educazione alla salute che comprenderanno anche norme igieniche, identificazione di fattori nocivi, ecc.

Uomo-natura

Lo studio dell'intervento umano sull'ambiente è strettamente collegato con i temi dell'area storico-geografica.

Alcuni aspetti di tali temi possono essere approfonditi dal punto di vista delle scienze fisiche, chimiche e naturali. L'uomo ha infatti esplorato l'ambiente per conoscerlo adattandosi ad esso o piegandolo alle proprie esigenze. A tal fine ha costruito strumenti che gli hanno permesso di superare la soglia delle naturali capacità percettive e di estendere le sue possibilità di azione e di trasformazione, attraverso l'uso di materiali diversi e di nuove fonti di energia.

Dal punto di vista naturalistico le attività prevederanno soprattutto: osservazioni sulle modificazioni indotte nel paesaggio, in particolare della regione, dalle pratiche agricole e da altri interventi dell'uomo; osservazioni e raccolte di dati sugli effetti degli insediamenti umani e delle attività industriali sull'ambiente naturale; individuazione di fenomeni nocivi e pericoli presenti nell'ambiente umano e indicazione di esempi di prevenzione; raccolte di informazioni sulle possibilità offerte dalla tecnologia per la tutela dell'ambiente

e per la previsione, la prevenzione e gli interventi relativi alle calamità naturali.

La consapevolezza dei vantaggi e degli svantaggi che ogni intervento umano comporta deve maturare un atteggiamento positivo di rispetto dell'ambiente che non dovrà comunque essere confuso con uno sterile rifiuto del progresso tecnologico.

Uomo - mondo della produzione

L'alunno della scuola elementare verrà posto a confronto con la circostante realtà costituita dal mondo della produzione, dei prodotti e dei problemi ad esso connessi e della realtà tecnologica.

Per realizzare questo obiettivo sarà necessario promuovere l'abitudine alla osservazione, alla riflessione, all'intervento tecnico, facendo largo uso del metodo induttivo e ponendo in essere soprattutto attività operative in cui l'alunno sia condotto gradualmente attraverso un iter che, partendo dall'osservazione prosegua con l'analisi, la concretizzazione dell'intervento e la verifica degli effetti conseguenti ad esso. In questo modo sarà possibile promuovere un primo approccio alla cultura tecnologica con la quale l'alunno dovrà progressivamente misurarsi a partire dalla scuola media di 1 grado.

Indicazioni didattiche

Gli argomenti su cui organizzare anno per anno la programmazione didattica saranno scelti tenendo conto degli interessi cognitivi, delle capacità di comprensione, delle conoscenze già presenti negli alunni delle varie età, delle opportunità che l'ambiente offre.

Essi devono venire sviluppati partendo ogni volta da situazioni-problema molto semplici (che possono essere realizzate anche mettendo gli alunni di fronte a oggetti, materiali e ambienti specifici), avendo come obiettivo lo sviluppo di un sapere che cresce in modo organico e tende alla sistematicità solo gradualmente, durante tutto l'arco della scuola dell'obbligo. Tali argomenti devono essere svolti principalmente attraverso esperienze pratiche attuabili, oltre che in appositi locali scolastici, nella classe che può essere utilizzata come laboratorio, o attraverso attività di esplorazione ambientale. Essi devono inoltre fornire occasioni per conversazioni, discussioni di gruppo, approfondimenti e raccolte di informazioni su libri o con mezzi audiovisivi, volti ad ampliare il patrimonio di conoscenze dell'alunno anche attraverso l'analisi di fatti della realtà che stanno al di là della sua diretta esperienza.

La scelta dell'attività da svolgere nel corso dei vari anni viene lasciata all'insegnante in sede di programmazione, salva restando, da un lato, l'opportunità di ritornare (in certi casi più volte) in classi successive su alcuni argomenti con diverso grado di approfondimento, e dall'altro la necessità che, per ciascuno dei cinque grandi temi, vengano svolte un numero sufficiente di attività tali da permettere all'alunno di familiarizzarsi con le diverse metodologie di approccio alle discipline scientifiche. In questo modo l'alunno potrà costruirsi un insieme di conoscenze che gli consenta di affrontare nuovamente i vari argomenti nella scuola media, partendo già da una visione generale. Nei primi due anni e in particolare nella prima classe le attività saranno dedicate dapprima ad una ricognizione delle conoscenze possedute dai fanciulli attraverso esperienze guidate di gioco e di esplorazione, per farne patrimonio comune del gruppo, su cui costruire il lavoro successivo.

L'insegnante stimolerà e guiderà gli alunni ad osservare, descrivere e confrontare gli elementi della realtà circostante (sassi, animali, piante, utensili, suoni, forme, colori . . .) per individuarne somiglianze, differenze ed interrelazioni.

L'insegnante utilizzerà l'interesse degli alunni per il mondo degli esseri viventi, per avviarli ad esaminare alcuni semplici fenomeni vitali e l'ambiente nel quale questi fenomeni si verificano; ad individuare alcune delle relazioni più evidenti fra il terreno, le piante e gli animali; ad una prima intuizione delle condizioni fondamentali della vita (presenza di luce, calore, aria, acqua, nutrimenti). Un frequente regolare controllo delle coltivazioni e degli allevamenti scolastici ed extrascolastici, esplorazioni ambientali in autunno, inverno, primavera, estate, semplici esperimenti metteranno in evidenza le fondamentali condizioni per lo sviluppo e la conservazione della vita. Queste osservazioni contribuiranno ad arricchire il linguaggio, a promuovere esercizi di misura, ad avviare all'uso di semplici tabelle ed altre rappresentazioni (istogrammi, grafici, diagrammi a blocchi, ecc.).

Negli ultimi tre anni, scegliendo opportunamente attività che alternino esperienze in classe ed esplorazioni ambientali, argomenti fisici e chimici ed argomenti biologici con collegamenti interdisciplinari, l'insegnante guiderà gli alunni alla acquisizione di specifiche tecniche di indagine e mirerà a sviluppare in loro una sempre più chiara consapevolezza dei procedimenti della ricerca scientifica.

Pertanto, avrà cura di portare gli alunni a riflettere sulla opportunità di muovere dalla osservazione dei fatti alla formulazione di

problemi ed ipotesi, e alla raccolta di nuovi dati per il controllo di queste ultime. Inoltre svilupperà in loro la capacità di procedere in modo sempre più autonomo alla esecuzione di misure relativamente semplici (avendo consapevolezza delle operazioni eseguite e della validità dei risultati ottenuti), alla rappresentazione dei dati in tabella e grafici, alla elaborazione dei risultati, alla schematizzazione dei fenomeni complessi.

La pratica di misura potrà essere attuata soprattutto in riferimento a lunghezze, volumi, capacità, tempi, pesi, temperature, in stretto collegamento con le attività di matematica, facendo inizialmente confronti diretti, individuando quindi la necessità di scegliere unità di riferimento dapprima arbitrarie e poi di convenzione generale. Per l'esecuzione delle misure si potranno usare sia strumenti già costruiti (termometri, bilance, ecc.) di uso comune, sia strumenti costruiti dagli alunni. Sarà, comunque, opportuno applicarsi alla ideazione, progettazione, costruzione e taratura di alcuni strumenti di misura semplici (come termometri, pluviometri, bilance); ciò permetterà infatti, da un lato, di rendersi conto delle operazioni logiche e dei principi fisici connessi con il processo di misura e dall'altro della necessità di scegliere opportunamente lo strumento secondo la natura della grandezza da misurare, della sua entità e della precisione richiesta.

Poiché i fanciulli hanno naturale predisposizione al «fare», che affina le loro capacità percettive e motorie e alimenta la loro vita mentale, nelle attività di educazione scientifica si lascerà loro uno spazio di libertà di operare, affinché acquisiscano autonomia e spirito di iniziativa. L'insegnante curerà che raccolta e registrazione di dati risultino una pratica regolare e costante che si conclude con una relazione, orale o scritta.

Sarà utile compiere brevi escursioni, preparate e guidate, in vari ambienti e nelle varie stagioni, nonché riprodurre piccole comunità naturali e curare allevamenti e coltivazioni, sia pure di modesta entità.

Per l'esecuzione di esperienze pratiche, la classe potrà essere attrezzata come un laboratorio scientifico e artigianale assai semplice, utilizzando, per quanto possibile, oggetti comuni come cassette di legno o di plastica, vasi, vasetti e scatole, strumenti (lenti, cilindri graduati, termometri, bilance, barometro, bussola, livella . . .) e utensili di uso corrente.

Ciò non esclude l'opportunità che la scuola provveda all'acquisto di attrezzature più perfezionate, ma sempre adatte ai fanciulli.

Lo smontaggio e rimontaggio attento, a scopo interrogativo o conoscitivo, di giocattoli, oggetti e semplici apparecchi di uso comune, magari inservibili, sono attività indispensabili affinché l'allunno padroneggi l'ambiente artificiale in cui è profondamente immerso.

I temi di indagine riguardanti le modalità dei processi tecnologici e produttivi (considerati nelle loro fasi di ideazione, progettazione, attuazione e utilizzazione, anche con la loro eventuale riproduzione in classe, in forma semplificata) potranno opportunamente collegarsi con visite ad aziende agricole, artigiane e industriali.

L'insegnante cercherà di fare emergere dalle discussioni di gruppo gli eventuali errori compiuti nell'attività di ricerca e nella conseguente interpretazione dei risultati. Ciò in relazione alla necessità di motivare negli alunni il superamento di quegli errori.

La motivazione potrà essere rafforzata anche facendo richiamo alla storia della scienza: vi si troveranno molti riferimenti a progressi che si sono verificati proprio in conseguenza dell'accertata inadeguatezza di spiegazioni date in precedenza sulla base di conoscenze e tecniche di indagini più limitate.

STORIA - GEOGRAFIA - STUDI SOCIALI

L'oggetto di queste discipline è lo studio degli uomini e delle società umane nel tempo e nello spazio, nel passato e nel presente e riguarda tutte le loro diverse dimensioni: quella civile, culturale, economica, sociale, politica, religiosa.

L'insegnante nell'impostare il suo insegnamento non potrà prescindere dalla conoscenza delle metodologie e tecniche di analisi proprie dell'intero campo delle scienze sociali: storiche, antropologiche, geografiche, sociologiche, economiche, ecc.

L'obiettivo generale è quello di stimolare e sviluppare nei fanciulli il passaggio dalla cultura vissuta, assorbita direttamente dall'ambiente di vita, alla cultura come ricostruzione intellettuale.

Storia

La tradizione culturale e pedagogica italiana ha sempre dedicato attenzione particolare alla comprensione storica e alla possibilità di inquadrare i problemi sotto il profilo storico.

In questa prospettiva pare necessario considerare i significati

della storia intesa: come realtà del passato, come memoria collettiva o insieme di tradizioni culturali che incidono sul presente, come ricerca storiografica che, pur collegandosi alla memoria collettiva, tende a superarla per rinnovare il rapporto tra presente e passato.

Un efficace insegnamento della storia non si risolve nella informazione su avvenimenti e personaggi del passato. È anzitutto promozione delle capacità di ricostruzione dell'immagine del passato muovendo dal presente e di individuazione delle connessioni tra passato e presente.

La ricostruzione del fatto storico deve essere indirizzata a promuovere sia la capacità di usare in modo via via più produttivo i procedimenti della ricerca storica, sia la comprensione sempre più approfondita del fatto storico stesso.

In tal modo gli alunni, nei limiti delle loro possibilità psicologiche, perverranno a una assunzione non dogmatica delle conoscenze storiche, acquistando progressivamente un'agile capacità critica.

L'insegnamento della storia richiede il puntuale e continuo riferimento alla concreta realtà nella quale il fanciullo è inserito ed esige che il docente realizzi un'adeguata scelta ed una funzionale organizzazione dei contenuti dell'apprendimento storico.

Obiettivi e contenuti

L'insegnamento della storia persegue due obiettivi generali:

- a) avviare il fanciullo a costruire la propria identità culturale come presa di coscienza della realtà in cui vive;
- b) avviare il fanciullo alla costruzione di elementari atteggiamenti e strumenti conoscitivi essenziali per la comprensione dei fenomeni storici e sociali.

I due obiettivi generali sopra detti si fondano sul perseguimento di obiettivi specifici quali:

- il superamento da parte del fanciullo della percezione di sé come perno e misura della realtà per avviarsi a sentire se stesso partecipe di un processo che ha radici e dimensioni che lo travalicano;
- la consapevolezza che ogni giudizio e ogni discorso storico devono avere la loro fondazione nella ricerca e nella conoscenza delle fonti e nel rigore metodologico;
- la graduale maturazione della coscienza che la ricostruzione del fatto storico è il risultato di un complesso di operazioni tecniche e scientifiche progredienti nel tempo ed attivate dagli interessi culturali e civili del ricercatore.

Della complessa concezione del tempo storico sembra opportuno, in relazione alle esperienze dell'età infantile, introdurre alcuni aspetti fondamentali:

- la cronologia, intesa quale strumento convenzionale indispensabile per ordinare e memorizzare gli eventi del passato;
- la periodizzazione, intesa quale strumento per delimitare e interpretare i fenomeni storici complessivi;
- la crescente consapevolezza che i problemi con i quali l'uomo si è dovuto confrontare si sono presentati in modi diversi ed hanno avuto soluzioni diverse in rapporto alle condizioni generali, ovvero ai «quadri di civiltà», che hanno caratterizzato i vari periodi della storia umana.

Inizialmente si promuoverà nell'alunno l'acquisizione delle coordinate spazio-temporali.

Infatti la storia, almeno come materia scolastica, è la ricostruzione e la narrazione di eventi che avvengono in determinate località e in un certo periodo di tempo.

Il sapere distinguere il prima dal dopo ed il lontano dal vicino sono degli obiettivi fondamentali da conseguire per introdurre ad uno studio dei fatti storici.

In questa fase si procederà sul terreno della massima concretezza facendo, per esempio, osservare la successione di generazioni, si incoraggerà l'osservazione dell'ambiente in cui il fanciullo si muove e lo si avvierà ad una prima sistemazione delle «cose» nello spazio.

Si farà notare che alcune «cose» che condividono uno stesso spazio non sono nella medesima relazione per quanto riguarda il tempo.

Appena si verifichi la disponibilità ad un apprendimento più specifico, eventualmente anche nel corso del secondo anno, si guideranno gli alunni ad individuare alcuni passaggi significativi nel processo di cambiamento storico delle realtà a loro più vicine (la città o il paese, i mestieri, gli strumenti di uso quotidiano e le più diffuse tecnologie, le forme di organizzazione sociale, produttiva, culturale, religiosa) rimanendo nel campo di indagine esperibile direttamente dagli alunni medesimi, ma non escludendo la ricerca di documentazioni significative anche nel passato più lontano.

In sostanza, si introdurrà l'alunno nel mondo della storia, guidandolo alla ricostruzione storica del suo ambiente di vita.

Accertata la possibilità, in questo ambito, di cogliere il significato degli avvenimenti storici, a partire dal terzo anno della scuola

elementare, si avvierà uno studio che progressivamente porti il fanciullo dalla interpretazione della storia del suo ambiente di vita alla storia dell'umanità e, in particolare, alla storia del nostro Paese.

Tale studio porrà peculiare attenzione ai momenti di promozione e trasformazione delle civiltà, colti nel tessuto di una periodizzazione essenziale. In seno a questa periodizzazione si fisseranno cronologicamente i più rilevanti avvenimenti civili, sociali, politici, religiosi di cui sono stati protagonisti i popoli, personalità e forme di organizzazione sociale, che nel tempo hanno contraddistinto l'evolversi della società umana.

Pare opportuno che il fanciullo, nel quinquennio del corso elementare, pervenga ad una visione sufficientemente articolata dei momenti significativi della storia, connettendoli in un quadro cronologico a maglie larghe.

In particolare saranno oggetto di approfondimento i fatti, gli avvenimenti, i personaggi che hanno contribuito a determinare le caratteristiche civili, culturali, economico-sociali, politiche, religiose della storia d'Italia, con specifico riferimento al processo che ha condotto alla realizzazione dell'unità nazionale, nonché alla conquista della libertà e della democrazia.

Indicazioni didattiche

Il processo di insegnamento-apprendimento prenderà avvio dalla costruzione di domande didatticamente motivate da rivolgere al passato. Esse nasceranno dalla riflessione su ciò che è presente nella esperienza e nella cultura del fanciullo, al fine di facilitare la comparazione tra presente-passato, tra vicino-lontano.

La didattica della storia dovrà avvalersi, per quanto lo consente l'età e la concreta situazione scolastica, delle modalità della conoscenza storiografica, recuperandone gli itinerari fondamentali: dalla formulazione di domande al reperimento di fonti pertinenti, alla analisi e discussione della documentazione, al confronto critico fra le diverse risposte. Nel sottolineare che la storia prima di essere narrazione dei fatti è loro ricostruzione sulla base di documenti, sarà necessario procedere con molta gradualità.

All'inizio si potrà guidare l'alunno a ricostruire il fatto e a riorganizzare il recente passato sulla base dei suoi ricordi e delle testimonianze offerte dagli adulti e dall'ambiente (utilizzando anche idonei strumenti didattici, come le «fasce storiche» o i cartelloni di sintesi o semplici monografie per dare evidenza concreta al lavoro di ricostruzione). In un secondo momento si indurrà l'alunno a ri-

flettere sui problemi metodologici che tale ricostruzione presenta (ad es.: l'attendibilità di un ricordo o di una testimonianza, oppure le varie e possibili interpretazioni di uno stesso dato) e quindi a leggere in modo sempre più consapevole i risultati di ricerche compiute da altri.

In questo processo conoscitivo la narrazione storica si configura soprattutto come strumento utile per comunicare sia le conoscenze ritenute necessarie in particolari momenti dell'azione didattica (quando si tratti, ad esempio, di raccordare i dati emersi dai documenti accessibili all'alunno con altri dati di conoscenza), sia i risultati finali raggiunti (per organizzare, comunicare e confrontare le conoscenze acquisite). Se utilizzata invece in apertura del processo conoscitivo, la narrazione rischia di ostacolare le diverse e successive operazioni.

Nell'affrontare la costruzione di una più ampia periodizzazione l'insegnante eviterà che l'alunno percepisca, come progressione deterministica, la successione dei vari tipi di società fatti oggetto di studio, facendo rilevare come nello stesso tempo possano coesistere diverse società e come, all'interno di una società moderna, possano sussistere, integrati, alcuni elementi di realtà sociali del passato.

Geografia

La geografia rileva e interpreta i caratteri dei paesaggi geografici, studia i rapporti tra l'ambiente e le società umane, elabora e propone modelli di spiegazione dell'intervento degli uomini sul territorio.

L'ambiente, oggetto della geografia, andrà considerato pertanto nella sua globalità, come risultante delle interazioni che si verificano tra tutte le sue componenti. I caratteri fisici dell'ambiente non possono essere interpretati come condizionamenti assoluti delle scelte operate dagli uomini: l'ambiente medesimo è, in qualche misura, prodotto dell'azione degli uomini.

Il concetto fisico di spazio è anche oggetto di studio delle scienze naturali (astronomia, geologia, ecc.): l'insegnamento della geografia, oltre al concetto fisico di spazio, dedicherà opportuna attenzione ai modi ed agli effetti della esperienza degli uomini sul territorio.

Tra l'altro, ciò dovrà far emergere la consapevolezza che le decisioni di intervento sul territorio non dovranno essere riferite esclusivamente ai bisogni degli uomini; dovranno essere tenute in debita

considerazione anche le esigenze delle componenti non antropiche, specie di quelle appartenenti alla biosfera (del regno animale e di quello vegetale, ad esempio).

In questo contesto dovrà essere promossa e progressivamente rafforzata la responsabile attenzione del fanciullo al problema ecologico.

Riuscirà utile tener presenti vari aspetti del concetto di spazio elaborati dal geografo:

– lo spazio *fisico* come condizione e come risultato dell'intervento dell'uomo sul pianeta; le possibilità, i vincoli, i problemi che pone, le trasformazioni che subisce;

– lo spazio *rappresentativo* come espressione di sistemi di valori (i luoghi di incontro e di scambio, di celebrazione sacra e profana, di sede dell'autorità, ecc.);

– lo spazio *progettato* come campo di azioni possibili o ipotesi di intervento (insediamenti, utilizzazione del suolo, comunicazioni, pianificazione territoriale);

– lo spazio *codificato* convenzionalmente dalla cartografia e da modelli rappresentativi che utilizzano i linguaggi scientifici.

Su questa base l'insegnamento della geografia permette di elaborare un concetto di <<paesaggio geografico>> inteso come costruzione di sintesi controllabili dei modi utilizzati dagli uomini per interagire con la natura e dei rapporti culturali, economici e sociali operanti nelle società stesse e fra società diverse.

Obiettivi e contenuti

L'insegnamento della geografia si propone di rendere capace l'allunno di orientarsi e collocarsi nello spazio vissuto dagli uomini utilizzando le conoscenze e gli strumenti concettuali e metodologici necessari per la comprensione dell'interazione uomo-ambiente.

Si tratta di far acquisire uno specifico modo di osservare e un linguaggio appropriato per descrivere e per rappresentare.

Questo obiettivo generale si consegue attraverso l'acquisizione e l'integrazione reciproca delle capacità operative:

– di rappresentare mentalmente lo spazio, acquisendo padronanza delle nozioni di punto e sistema di riferimento, posizione relativa, percorso e spostamento;

– di osservare un ambiente e scoprirne gli elementi costitutivi fisici e antropici;

– di mettere in relazione fra di loro gli elementi di un am-

biente, evidenziando le diverse funzioni ed i vari rapporti che essi hanno anche con un più vasto contesto;

– avvalendosi della scoperta degli elementi fisici e antropici osservati nell'ambiente vicino, di passare all'osservazione, sia pure indiretta, di ambienti diversi, descrivendoli in modo via via più analitico e differenziandoli secondo i loro caratteri geografici;

– di utilizzare mezzi diversi di descrizione linguistica e di rappresentazione grafica;

– di costruire e di interpretare, a livelli crescenti di difficoltà, mappe e carte diverse per contenuto e scala, imparando a scegliere quelle più adeguate agli obiettivi, a orientarsi su di esse, e a confrontare le informazioni che offrono con quelle desumibili da altre fonti;

– di ricercare l'informazione geografica, imparando a raccogliere, selezionare e controllare i dati presenti in atlanti, libri, periodici, annuari statistici, ecc., relativi ad ambienti direttamente o indirettamente conosciuti o che si vogliono conoscere.

Alla fine della scuola elementare l'alunno dovrà essere in grado di comprendere, di porre in rapporto fra di loro e di localizzare sulle carte geografiche i fenomeni studiati.

Per promuovere l'acquisizione di queste capacità, si potrà tener conto dei nuclei tematici che qui di seguito si elencano.

La loro progressione va intesa soprattutto come graduale passaggio da situazioni più semplici a situazioni più complesse, poiché l'intreccio tra esperienze dirette nell'ambiente ed esperienze mediate soprattutto tramite i **mass media**, non consente di distinguere troppo nettamente il «vicino» dal «lontano».

A) Muovendo dall'orientamento nello spazio dell'alunno e dalle conoscenze che egli possiede sul suo ambiente di vita, l'insegnante favorirà lo sviluppo delle capacità di rappresentazione dello spazio. I primi oggetti di indagine possono essere, ad esempio, la strada, la casa, gli spazi della scuola, i percorsi abituali, i luoghi di vacanza, ecc.

B) In continuità con le predette ricognizioni, sempre in riferimento ad ambienti specificamente individuati, verranno enucleati e correlati tra loro gli aspetti geograficamente significativi del territorio: i caratteri fisici e naturali, gli elementi artificiali, le attività economiche, sociali e culturali e gli spazi da esse utilizzati e trasformati.

Si costruiranno così progressivamente i primi schemi di riferi-

mento e le prime chiavi di lettura dei «paesaggi geografici»; si potranno considerare, ad esempio, i rapporti fra l'ambiente e i diversi modi di utilizzarne le risorse, fra la flora e la fauna potenziale e quella introdotta dalle coltivazioni e dagli allevamenti, fra questi e le abitudini alimentari, fra le forme fisiche e gli insediamenti, le vie di comunicazione, ecc.

C) Dal confronto fra ambienti diversi (utilizzando anche riferimenti ad ambienti naturali tipici di varie zone della Terra) e soprattutto dalla comprensione della ampiezza del sistema di relazioni che coinvolgono e condizionano ciascun ambiente o paesaggio sarà possibile evidenziare i problemi e le soluzioni adottate dalle diverse popolazioni.

L'attività di ricerca geografica potrà essere attuata con particolare riferimento al territorio e alla società italiana, alle sue trasformazioni, ai suoi paesaggi fondamentali (le pianure, le zone costiere, le zone alpine e appenniniche), ai suoi problemi e ai suoi squilibri interni (città-campagna, Nord-Sud, zone sviluppate-zone depresse), ai più stretti ed evidenti rapporti internazionali, in particolare con i paesi del Mediterraneo e dell'Europa.

In questa fase viene avvertita la necessità di un uso più appropriato degli strumenti cartografici e di rappresentazione convenzionale indicati.

D) Particolare attenzione sarà, infine, rivolta ad un approfondimento dei rapporti che la moderna società industriale intrattiene con il territorio e specialmente:

- alle modalità di sfruttamento delle risorse naturali e ai relativi problemi di conservazione e protezione dell'ambiente;
- ai caratteri fondamentali del paesaggio industriale e urbano;
- alle relazioni significative che legano la città alla campagna, l'attività industriale a quella agricola, le zone di sviluppo economico a quelle del sottosviluppo.

Indicazioni didattiche

La complessiva esperienza di vita degli alunni offre parecchie sollecitazioni per l'attività didattica relativa all'apprendimento della geografia. Gli avvenimenti di attualità, le trasmissioni televisive, i films documentari, i viaggi, le vacanze, le escursioni didattiche, il rapporto diretto con l'ambiente offrono occasioni per l'avvio di conversazioni e per successivi lavori di ricerca.

Le attività volte ad esplorare e conoscere gli spazi e gli ambienti devono essere intenzionali e ogni volta guidate da problemi e da proposte di ipotesi.

D'altra parte, l'insegnamento della geografia dovrà essere svolto in stretta connessione con le altre discipline, non solo con la storia e le conoscenze sociali, ma anche con l'educazione motoria per quanto riguarda la comprensione delle relazioni spaziali, con le scienze per l'acquisizione delle abilità di misurazione e per le conoscenze relative all'ambiente fisico-naturale, ai fattori climatici, all'assetto geologico del territorio, ecc.

L'esplorazione degli spazi direttamente esperibili dagli alunni (l'aula, la casa, la scuola, le vie del quartiere, ecc.) può essere finalizzata, oltre che allo sviluppo della capacità di orientamento, di osservazione e descrizione, alla lettura dei diversi modi di organizzazione e rappresentazione dello spazio.

Senza indulgere a prematuri tecnicismi sarà opportuno utilizzare e, nei limiti del possibile, far produrre una gamma significativa di materiali e di tecniche di rappresentazione, al fine di avviare gli alunni alla scoperta della convenzionalità delle simbologie utilizzate nella rappresentazione geografica, della funzionalità delle diverse rappresentazioni e scale, a seconda dei problemi che si intendono affrontare.

L'adozione di procedure operative e l'uso degli strumenti tecnici non dovranno in ogni caso esaurirsi in esercitazioni fini a se stesse, ma essere funzionali ad un accrescimento di conoscenze significative e collegati, pertanto, ad un motivato itinerario di ricerca sugli ambienti.

Studi sociali e conoscenza della vita sociale

Poiché la scuola elementare si propone di porre le basi per la formazione del cittadino e per la sua partecipazione attiva alla vita sociale, politica ed economica del Paese, è essenziale che essa fornisca gli strumenti per un primo livello di conoscenza dell'organizzazione della nostra società nei suoi aspetti istituzionali e politici, con particolare riferimento alle origini storiche e ideali della Costituzione.

Obiettivi e contenuti

Mentre la formazione al confronto con gli altri, allo spirito critico, alla convivenza democratica costituisce un obiettivo e un metodo comune a tutti gli insegnamenti, è compito specifico del setto-

re degli studi sociali, sulla base delle finalità generali indicate, perseguire i seguenti obiettivi:

- far acquisire conoscenza riflessa delle regole e delle norme della vita associata, in particolare di quelle che consentono processi democratici di decisione;

- far acquisire consapevolezza del significato della legge anche in funzione della comprensione dei fondamenti del sistema giuridico propri di uno stato di diritto;

- avviare all’acquisizione di strumenti per la comprensione del sistema economico e della organizzazione politica e sociale, scegliendo contenuti e modalità di lavoro adeguati alle capacità degli alunni;

- favorire atteggiamenti di disponibilità alla verifica, per sottrarre quest’area conoscitiva ad una trasmissione ideologica.

Indicazioni didattiche

La selezione più particolare dei contenuti e metodi e la loro articolazione sarà compiuta nell’ambito della programmazione. Si indicano qui solo alcuni criteri in base ai quali è possibile compiere scelte adeguate:

a) nella scuola elementare è indispensabile partire da quegli aspetti della organizzazione sociale che appartengono al contesto di vita del fanciullo e gli sono più vicini o comunque più facilmente accessibili. E ciò che si indica spesso come indagine d’ambiente (ad esempio: la famiglia, la scuola, il quartiere, il paese, le attività presenti nella comunità, il Comune, ecc.) che può rappresentare contenuto significativo e motivante per cominciare ad individuare i fattori rilevanti dell’organizzazione sociale e le loro dinamiche interrelazioni. Infatti l’esperienza quotidiana del fanciullo richiede interventi didattici di chiarificazione, di semplificazione, di ridefinizione terminologica e concettuale, in breve di mediazione e di sistemazione;

b) anche in relazione con i temi che verranno scelti come oggetto di specifiche indagini di carattere storico e geografico, si potranno affrontare, negli anni successivi, quei problemi che consentono di cogliere i caratteri essenziali del sistema sociale ed istituzionale;

c) per rendere possibile al ragazzo che esce dalla scuola elementare il procedere nella conoscenza e nella comprensione del mondo sociale, è necessario prendere in esame anche elementi relativi

alla organizzazione politica nazionale ed internazionale (con particolare riguardo all'Europa comunitaria) e al sistema giuridico che la regge.

Lo studio dei caratteri fondamentali della nostra Costituzione, visti anche nelle loro matrici storiche ideali, consente di individuare gli elementi portanti del nostro sistema democratico (diritti di libertà, eguaglianza e giustizia sociale, principio e organizzazione della rappresentanza, ecc.) come sistema aperto al confronto e alla trasformazione.

RELIGIONE

La scuola riconosce il valore della realtà religiosa come un dato storicamente, culturalmente e moralmente incarnato nella realtà sociale in cui il fanciullo vive.

Partendo, perciò, dall'esperienza comunque acquisita dall'alunno e anche al fine di consentirgli un rapporto consapevole e completo con l'ambiente, è compito della scuola promuovere, nel quadro degli obiettivi educativi e didattici indicati dai programmi:

a) la conoscenza degli elementi essenziali per la graduale riflessione sulla realtà religiosa nella sua espressione storica, culturale, sociale;

b) la conoscenza e il rispetto delle posizioni che le persone variamente adottano in ordine alla realtà religiosa;

c) la consapevolezza dei principi in base ai quali viene assicurato nella scuola elementare lo svolgimento di specifici programmi di religione, nel rispetto del diritto dei genitori di scegliere se avvalersene o non avvalersene.

Questi principi possono essere così sintetizzati:

— riconoscimento dei valori religiosi nella vita dei singoli e della società;

— rispetto e garanzia del pluralismo religioso;

— rispetto e garanzia della libertà di coscienza dei cittadini;

— impegno dello Stato ad assicurare nelle scuole lo svolgimento di specifici programmi di religione, definiti con Decreto del Presidente della Repubblica sulla base di intese tra lo Stato e le confessioni religiose riconosciute. Infatti, nel nuovo accordo per la riforma del Concordato stipulato tra lo Stato e la Santa Sede,

è stabilito, per quanto riguarda la Chiesa Cattolica, che la Repubblica Italiana <(riconoscendo il valore della cultura religiosa e tenendo conto che i principi del Cattolicesimo fanno parte del patrimonio storico del popolo italiano, continuerà ad assicurare, nel quadro delle finalità della scuola, l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche non universitarie di ogni ordine e grado. Nel rispetto della libertà di coscienza e della responsabilità educativa dei genitori, è garantito a ciascuno il diritto di scegliere se avvalersi o non avvalersi di detto insegnamento>.

Lo Stato, inoltre, con le norme per la regolazione dei rapporti con le Chiese rappresentate dalla Tavola Valdese «assicura il diritto di rispondere alle eventuali richieste provenienti dagli alunni, dalle loro famiglie o dagli organismi scolastici in ordine allo studio del fatto religioso e delle sue implicazioni».

EDUCAZIONE ALL'IMMAGINE

I caratteri di questa forma di educazione sono ricavabili dal concetto di «immagine».

L'immagine è un messaggio, cioè una sequenza di segni, suoni, forme, ecc., con la quale si intende comunicare qualcosa. Perciò, l'immagine si delinea come un certo modo di considerare la realtà, non disegnandone una copia, elaborandone bensì una rappresentazione.

L'immagine è un messaggio affidato a una pluralità di segni non riducibili a un solo codice: ad esempio, l'immagine filmica o televisiva è, nel contempo, parola, immagine, suono.

Per rendere comprensibile l'immagine e, quindi, assumerla in funzione educativa, si deve essere in grado sia di decodificare i codici utilizzati (parola, suono, movimento; forma, colore; ecc.), sia di interpretarne il contesto comunicativo.

L'educazione all'immagine si delinea come attività diretta al conseguimento della competenza espressiva e comunicativa; avere questa competenza significa divenire capaci di tradurre in un messaggio la propria esperienza e di conoscere i vari sistemi di segni propri dell'ambiente culturale in cui si vive.

In questa prospettiva, l'educazione all'immagine si affianca all'educazione linguistica, all'educazione musicale, all'educazione motoria, ecc., in quanto l'immagine, come la lingua verbale, il suono musicale, il gesto, ecc., appartiene all'universo del linguaggio, inteso come opportunità di simbolizzazione, espressione, comunicazione.

Peraltro, con l'educazione all'immagine si pone in evidenza che la ricchezza del vivere umano non è conoscibile ed esprimibile solo attraverso i sistemi di segni, perché vi è il mondo delle forme, delle raffigurazioni, dei colori, del movimento, ecc., con i quali ci si può esprimere e si può comunicare.

La competenza comunicativa è acquisita sia quando il fanciullo è guidato a leggere le immagini, sia quando egli si dedica a produrle. Il fanciullo scopre abbastanza presto che le immagini hanno un significato e che egli, progettando e realizzando sequenze di immagini, anche con l'utilizzazione di tecniche e media diversi, promuove la sua conoscenza dei linguaggi iconici.

Non va persa di vista, tuttavia, l'opportunità di distinguere le immagini che derivano dalle attività del disegnare, dipingere, modellare, incidere, dalle immagini che rimandano alle tecnologie dei mezzi di comunicazione di massa, quali telecamera, cinepresa, macchina fotografica, ecc..

E una distinzione rilevante, perché dovrebbe favorire nell'alunno la percezione sia del potenziale ideativo-creativo proprio dell'intenzionalità comunicativa, sia il limite imposto dalla struttura del mezzo tecnologico.

L'educazione all'immagine prende il via sul piano operativo con i linguaggi plastici e figurativi già sperimentati nel periodo della scuola materna. Il fanciullo si inserisce nella realtà sfruttando le proprie capacità sensoriali: toccando e vedendo apprende e capisce. Nell'ambito di questo rapporto con l'ambiente occorre, pertanto, potenziare tutti i canali espressivi legati alle esperienze cinestetiche, tattili e visive, in modo da offrire all'alunno l'occasione di fondere elementi diversi e di tradurli in forme nuove e significanti. Queste attività mirano a educare nell'alunno la capacità di rappresentare in modo personale i contenuti dell'esperienza.

Le esperienze effettuate con vari mezzi espressivi dovranno sollecitare l'alunno a decodificare i dati acquisiti, a dissociarli, a elaborarli prima di ricostituirli in modi e forme nuovi. Ogni materiale sfruttato in chiave espressiva diventa un medium ricco di possibilità diverse.

L'alunno, facendo esperienza con più media, si abitua a fronteggiare le situazioni nuove, affina il proprio senso critico, acquisisce la capacità di trovare ordine e forma, di ristrutturare e individuare nuovi rapporti. I mezzi di espressione visuale possono essere reinventati e gestiti dal fanciullo e offrono, quindi, un positivo contributo allo sviluppo del pensiero creativo.

Le attività legate all'immagine consentono di promuovere anche le prime esperienze di educazione estetica, abbiano esse carattere espressivo-creativo che fruitivo-critico.

Obiettivi e contenuti

L'educazione all'immagine è finalizzata al conseguimento di questi obiettivi:

— promuovere un primo livello di alfabetizzazione intesa come acquisizione critica dei linguaggi iconici, attivando l'espressione e la comunicazione delle esperienze, nonché la decodificazione e la interpretazione delle immagini, e consolidando progressivamente la competenza comunicativa;

— potenziare la creatività espressiva che è carattere comune a tutti gli individui ed è educabile;

— accostare alla varietà dei beni culturali, con particolare riferimento a quelli presenti nell'ambiente, e in particolare alle opere di scultura e pittura, di arte decorativa, del teatro, del cinema, ecc., incentivare la maturazione del gusto estetico, in modo da rendere sempre più ricca la comprensione del «messaggio» dell'opera d'arte.

Il rapporto di interazione tra il fanciullo e l'ambiente è fondamentale per qualsiasi attività espressiva e comunicativa che, in ogni caso, deve scaturire dall'esigenza di manifestare i contenuti dell'esperienza razionale e affettiva.

Si tratta di un rapporto che non può essere compromesso da stereotipi retorici e banalizzanti.

Allo scopo di stimolare le attività espressivo-comunicative si possono prendere in considerazione:

— le esperienze vissute (per esempio, giochi, eventi quotidiani, avventure, viaggi, feste, cerimonie familiari, religiose e tradizioni locali);

— le storie di persone, di personaggi reali e immaginari, protagonisti di storie lette, ascoltate, viste, inventate, le storie di animali;

— gli aspetti dell'ambiente.

In questo ambito è indispensabile fare ricorso a una varietà di materiali e di procedimenti, nonché a una serie di contatti e di itinerari guidati. Per quanto concerne i procedimenti, al fine di evitare il pericolo di un vuoto tecnicismo, occorrerà tenere presenti gli obiettivi che di volta in volta si potranno perseguire, la natura

dei mezzi utilizzati e il loro grado di rispondenza sia ai livelli di sviluppo del fanciullo, che alla natura degli argomenti presi in considerazione. A titolo puramente indicativo si ipotizzano alcune attività in vista di obiettivi specifici. Si tratta di una elencazione che, entro certi limiti, implica una intrinseca articolazione temporale, nel senso che alcune attività vanno prese in considerazione solo dopo che ne saranno state proposte altre più semplici e rispondenti ai procedimenti di figurazione del fanciullo,

- Modellare sabbia, creta, cere e paste di vario tipo, ecc., per favorire la percezione tridimensionale, il contatto diretto con la materia, la coordinazione delle braccia, delle mani, delle dita.

- Disegnare e dipingere, per favorire opportunità di espressione e, implicitamente, il riconoscimento e la riproduzione delle forme e dei colori, la coordinazione occhio-mano, lo sviluppo del senso estetico.

- Utilizzare materiali di varia provenienza per realizzare collages, stampe, composizioni e costruzioni.

- Incidere materie diverse (per esempio, vegetali, linoleum, ecc.) e rilevare impronte da varie superfici.

- Collegare l'immagine e la parola mediante la realizzazione di fumetti per aiutare il fanciullo a superare difficoltà di verbalizzazione, ad acquisire migliori strutturazioni spazio-temporali e a cogliere le differenze tra discorso diretto e discorso indiretto (preparazione di fumetti sulla base di scalette predisposte in precedenza).

- Osservare le immagini fotografiche per interpretarne il significato e per avviare al riconoscimento dei campi, dei piani, delle diverse angolazioni e di altri elementi compositivi quali il bianco e il nero, il colore, le luci.

- Fotografare oggetti e situazioni da differenti angolazioni, in bianco e nero e a colori, in posa o istantanea, per confrontare modi diversi di rappresentare la realtà, collegandoli alle personali esigenze di espressione e comunicazione.

- Costruire sequenze con disegni, fotografie e diapositive, raccontando storie e documentando ricerche, anche per acquisire una migliore strutturazione spazio-temporale.

- Conoscere il mezzo cinematografico per comprenderne i messaggi, intuire i significati delle inquadrature e delle sequenze e conoscere le fasi di lavorazione.

- Produrre films a passo ridotto, collegati all'esigenza di comunicare ed esprimersi.

- Conoscere la produzione televisiva per avviare a una let-

tura selettiva dei programmi e ad una prima conoscenza delle peculiarità tecniche e comunicative del mezzo televisivo.

— Avviare, quando ciò sia possibile, alla conoscenza e all'uso della telecamera e del videotape.

Indicazioni didattiche

Anche le attività legate all'immagine comportano una precisa azione didattica. Occorre pertanto superare la tendenza al non intervento nell'attesa di un prodotto infantile che dovrebbe manifestarsi in modo del tutto spontaneo. Il fanciullo può esprimersi in modo personale solo se opportunamente guidato in situazioni ricche di stimoli e di materiali adatti. Sarà, pertanto, necessario:

— motivare, organizzare e arricchire l'esperienza espressiva dell'alunno, evitando di ricorrere a metodi, strumenti e modelli che non promuovano la creatività (ad esempio, disegni da completare o solo da colorare, sagome);

— rimuovere blocchi psicologici e difficoltà espressive e comunicative, aiutando il fanciullo, anche mediante il dialogo, a riflettere sui contenuti delle sue realizzazioni;

— conoscere le caratteristiche dell'evoluzione grafica e plastica infantile, al fine di rispettare il principio della gradualità, predisponendo anche i materiali meglio rispondenti a quei livelli di sviluppo;

— organizzare l'ambiente scolastico fornendolo di una adeguata varietà di materiali e di strumenti, non dimenticando che le possibilità espressive del fanciullo variano in rapporto agli stimoli che egli riceve dall'ambiente stesso;

— dare, al giusto momento, tutti quei suggerimenti che si rendono necessari per la migliore utilizzazione dei mezzi e degli strumenti.

L'eventuale intervento correttivo va effettuato attraverso il gioco e altre attività. Per quanto riguarda in particolare il disegno e il modellamento c'è da tener presente che questi linguaggi sono strettamente legati a una capacità di rappresentazione spaziale ancora in fase di sviluppo.

Sarebbe, pertanto, controproducente costringere il fanciullo a raddrizzare una figura rovesciata, a modificare le proporzioni, a riempire uno sfondo con un determinato colore. Certe carenze potranno essere colmate anche proponendo esperienze con mezzi espressivi diversi.

La creatività deve essere stimolata, facendo ricorso a tipi di metodologia attiva, ricca di sollecitazioni, utilizzando proposte creative (giochi e sperimentazioni).

I linguaggi iconici devono servire a cogliere tutte le esperienze e gli elementi di natura percettiva, tattile, visiva, cinestetica, che in altre forme di comunicazione sarebbero destinati a perdere gran parte della loro identità. Un processo di integrazione attuato dall'interno può configurarsi in una molteplicità di rapporti interdisciplinari. Mediante l'incontro di più linguaggi si possono realizzare prodotti espressivi autonomi come il fumetto, la fotostoria, la diapositiva sonorizzata, la sequenza di trasparenti per la lavagna luminosa, la storia e il reportage televisivo, il film, nonché molte forme di rappresentazione teatrale (mimodramma, teatro-danza, teatro delle ombre, teatro delle marionette e dei burattini). Il teatro dei burattini, in particolare, costituisce una delle migliori occasioni per rendere vivo e operante il principio della integrazione.

Quando il fanciullo comincia a maturare le facoltà critiche e acquisisce una maggiore capacità di riflessione, ha bisogno di essere sostenuto, incoraggiato, indirizzato verso nuove esperienze. Nel momento in cui affiora, per esempio, l'esigenza della verosimiglianza, si possono introdurre il disegno dal vero e la fotografia e metterli al servizio dell'espressione e della documentazione.

Al fanciullo che, uscendo dal momento egocentrico, comincia ad aprirsi agli interessi di gruppo, si possono proporre realizzazioni collettive (dipinti, collages, lavori teatrali, audiovisivi) secondo il principio della suddivisione dei compiti,

Questo tipo di attività educa socialmente l'alunno. Il primo incontro con le opere d'arte deve essere facilitato agli alunni, avvalendosi anzitutto del patrimonio artistico dell'ambiente. In assenza di tale diretto riferimento, si utilizzeranno riproduzioni a colori e diapositive che saranno presentate per promuovere negli alunni l'osservazione attenta dell'opera d'arte, allo scopo di maturare una iniziale sensibilità estetica.

Naturalmente questo criterio metodologico può essere utilizzato anche per altri prodotti legati all'immagine (raccolte di fotografie e di manifesti, fumetti, films, trasmissioni televisive). In questo campo si dovranno prevedere contatti con gli enti pubblici territoriali e altre istituzioni e forme di collaborazione con gli esperti delle sezioni didattiche dei musei, delle biblioteche, delle cineteche.

Nell'ambito dell'espressione grafica e plastica l'oggetto della valutazione non è l'idea del bello e della rassomiglianza con la realtà,

ma la linea di sviluppo della produzione del fanciullo nelle sue componenti intellettive, sociali, estetiche e creative. L'insegnante dovrebbe essere in possesso di una informazione di base intorno alla fenomenologia della rappresentazione plastica, grafica e pittorica per arrivare a una più attenta e comprensiva valutazione dei prodotti infantili.

In mancanza di locali appositi, l'aula potrà essere facilmente organizzata in vista delle attività che si vorranno proporre agli alunni. Si tratterà di utilizzare i banchi come delle unità mobili per creare gli spazi per il lavoro singolo, per il lavoro di gruppo, per l'incisione e la stampa, per il modellamento, per la realizzazione di diapositive su carta lucida. Materiali e strumenti dovranno essere accessibili a tutti e verranno usati secondo il principio della comunanza dei mezzi e della responsabilità comune.

EDUCAZIONE AL SUONO E ALLA MUSICA

La realtà acustica nella natura e nella cultura

Il complesso mondo dei suoni, costituito dalla realtà acustica «naturale» e prodotto dalle culture e dalle tecnologie, ha sempre avuto un ruolo di primo piano nella vita del fanciullo e in modo particolare nel processo cognitivo. Oggi, con la diffusione delle diverse forme di comunicazione audiovisiva, esso assume certamente una rilevanza formativa e informativa notevole.

L'educazione al suono e alla musica ha come obiettivi generali la formazione, attraverso l'ascolto e la produzione, di capacità di percezione e comprensione della realtà acustica e di fruizione dei diversi linguaggi sonori.

I fenomeni acustici della natura, della civiltà urbana e contadina e la produzione musicale dei popoli dei differenti paesi ed epoche storiche sono il campo delle attività di esplorazione, conoscenza e apprendimento.

Le diverse attività dell'educazione musicale debbono essere sempre finalizzate a far realizzare ai fanciulli concrete e autentiche esperienze d'incontro con la musica.

L'operatività degli alunni è una componente indispensabile di tutte le attività, dalle più semplici alle più complesse, sia nella fase dell'ascolto (percezione, selezione, strutturazione dei suoni) che in quella dell'analisi, della registrazione, della notazione e produzione vocale e strumentale dei suoni.

Obiettivi e contenuti

La formazione e lo sviluppo delle capacità relative alla percezione della realtà sonora nel suo complesso, alla sua *comprensione* (che significa conoscere e riconoscere i vari linguaggi sonori), alla *produzione* e all'uso dei diversi linguaggi sonori nelle loro componenti comunicative, ludiche, espressive, sono alla base dei progetti di attività dei fanciulli.

Le diverse attività che verranno di seguito indicate includono il rapporto della realtà sonora con altri eventi e linguaggi (parola, gesto, immagine).

Percezione e comprensione

L'ascolto e l'analisi guidata dei suoni (di qualsiasi tipo: ambientali e musicali o collegati a spettacoli e a comunicazioni audiovisuali) sono due aspetti iniziali di una serie di attività rivolte a stimolare l'attenzione sui fenomeni acustici, ad organizzare l'esperienza sensoriale uditiva e a preparare la capacità di fruire della musica nelle sue varie forme:

- percezione di suoni e rumori ambientali e loro distinzione in ordine alla fonte, lontananza, vicinanza, durata, intensità e altre caratteristiche (altezza e differenze timbriche);

- distinzione e selezione dei suoni e rumori prodotti da esseri umani, da animali, da eventi naturali, da strumenti musicali e oggetti meccanici;

- ascolto di materiale musicale che stimoli il riconoscimento delle caratteristiche formali-strutturali dei brani proposti (ritmo, altezza ed intensità dei suoni, linea melodica, fraseggio, armonia); riconoscimento della funzione della voce umana e degli strumenti musicali e delle loro caratteristiche timbriche;

- ascolto di brani che propongano musica dei diversi popoli relativa agli aspetti della loro vita (cerimonie religiose, vita familiare, attività di lavoro, feste popolari, ecc.); di brani di musica delle diverse epoche e di vario stile, anche in rapporto al teatro, al cinema, alla danza; di brani di musiche tipiche (melodramma, spiritual, jazz, ecc.).

La scelta dei brani musicali da proporre per l'ascolto deve seguire criteri di opportuna gradualità negli anni del corso elementare in relazione alla maturazione psicologica e allo sviluppo cognitivo dei fanciulli.

Le attività proposte, organizzate sotto forma di itinerario didat-

tico nell'arco dei cinque anni di scuola elementare, permettono di evidenziare le caratteristiche integrate dei materiali sonori musicali relative a durata, altezza, intensità, timbro, forma-struttura, organizzazione ritmica, melodica e armonica.

Produzione

La voce in particolare e, in generale, tutto il corpo sono gli strumenti più naturali e immediati che gli uomini hanno a disposizione per produrre suoni musicali o indistinti e sequenze ritmiche. Il fanciullo deve essere stimolato ad usare ed analizzare i suoni che è già capace di produrre con la voce e con il corpo:

- la voce che parla: analisi della formazione delle vocali e consonanti, analisi del modo di produzione dei suoni vocali (funzione dei polmoni, del diaframma, delle corde vocali);

- giochi con la voce: parlare, leggere, parlare e leggere con o senza uso delle corde vocali (è evidente l'utilità di questi giochi in rapporto alla pronuncia delle parole);

- giochi individuali e di gruppo con la voce che canta: analisi delle differenze tra voce parlante e voce cantante;

- esecuzione di canti collegati alla gestualità, al ritmo, al movimento di tutto il corpo e di parti di esso, ai diversi suoni che il corpo può produrre, (battere le mani, i piedi, ecc.);

- ricerca ed esplorazione dei diversi tipi di timbri vocali: uso della voce in campo musicale, nelle diverse attività umane (funzioni oratorie, cerimonie, recitazioni teatrali, sistemi di informazione, cinema, TV, ecc.);

- ricerca e analisi dei diversi modelli espressivi, spontanei o progettati, della voce (grido, pianto, riso, ecc.; canzonetta, opera lirica, ecc.);

- organizzazione dei giochi vocali sull'imitazione di suoni e rumori, della realtà naturale, degli strumenti musicali e di altri oggetti.

Le attività didattiche finalizzate alla distinzione dei suoni strumentali dovranno favorire il riconoscimento dei modi di produzione dei suoni medesimi con strumenti tradizionali e moderni e di sperimentarne parzialmente modi e forme musicali.

È importante proporre, in ordine alle attività propriamente musicali, l'apprendimento di strumenti che consentano facilmente al fanciullo una immediata gratificazione. L'educazione musicale di base non intende formare futuri musicisti, ma fornire un primo livello

di alfabetizzazione nel campo dei suoni. Sarà utile organizzare forme di attività quali:

- sperimentazione ed analisi dei diversi suoni e timbri ricavabili dalla percussione di oggetti (metallici, di legno, di pietra, cavi e pieni);
- analisi di altri modi di produrre suoni: strofinando, agitando oggetti, ecc.;
- ricerca ed analisi sui diversi modi utilizzati per produrre suoni musicali; famiglie di strumenti (strumenti a fiato, a percussione, ad arco, a corde pizzicate, ecc.). La ricerca verrà condotta in modo operativo anche realizzando piccoli strumenti con materiali poveri;
- ricerca ed analisi dei moderni sistemi per la produzione dei suoni e per la loro diffusione, amplificazione e trasformazione (microfono, amplificatore, giochi con suoni elettronici, televisione, strumenti musicali elettrici ed elettronici). Anche la sola radio può consentire un interessante confronto tra suono prodotto manualmente e suono elettronico amplificato;
- esecuzione di giochi musicali con strumenti a percussione per riprodurre le forme di ritmi più facili, comprendere il valore degli accenti, delle pause, anche in relazione alle difficoltà dell'esecuzione concertata di brani musicali;
- esecuzione di brani musicali, con strumenti di facile uso, collegati a rappresentazioni gestuali e mimiche, a forme di teatro danzato e alla elaborazione di altri progetti e attività di spettacolo (teatro delle marionette e dei burattini, teatro delle ombre, realizzazione di audiovisivi).

Interpretazione grafica del materiale sonoro e notazione musicale

La formazione e l'informazione relative al mondo dei suoni debbono procedere di pari passo con la capacità crescente di interpretare graficamente la produzione sonora sino a giungere ad una iniziale conoscenza operativa della notazione musicale.

Un insieme graduale di attività dovrà prevedere:

- la simbolizzazione di suoni e rumori con l'invenzione di forme spontanee di notazione;
- la registrazione grafica, mediante segni convenzionali, della durata e delle caratteristiche di un evento sonoro musicale ed extramusicale;
- l'adozione di sistemi facili per la lettura della notazione musicale, sia in ordine al canto che alla esecuzione strumentale.

Indicazioni didattiche

Nella elaborazione dei progetti didattici di educazione al suono e alla musica è necessario tener conto del paesaggio fonico in cui è inserito il fanciullo, delle già acquisite capacità di comprensione ed espressione musicale e del grado di codificazione da lui raggiunto in relazione alla propria esperienza sonora.

È importante raccordare l'attività musicale ad altre esperienze conoscitive ed espressive favorendo al massimo i processi creativi.

Perciò si debbono curare, ove possibile, i collegamenti con le altre aree educative, (lingua, espressione e analisi visuale, educazione motoria, ecc.). È indispensabile anche che si tenga conto del grado di partecipazione e di maturazione degli alunni relativamente alle attività musicali svolte nella scuola materna.

A livello della scuola elementare e in vista di una prima alfabetizzazione musicale è soprattutto importante attivare la capacità pratica di usare i suoni per comunicare ed esprimersi.

Per questo pare necessario collegare la percezione uditiva ad un più generale rapporto con le diverse forme di linguaggio.

È di grande importanza organizzare, nel quadro della programmazione didattica generale, spazi e tempi in cui gli alunni possano ascoltare musica da soli e in gruppo; manipolare strumenti e oggetti sonori per scoprirne le caratteristiche e le modalità d'uso; utilizzare apparecchiature per la registrazione e la riproduzione del suono in modo da compiere la verifica di ciò che producono; inventare, scoprire e confrontare vari codici grafici; sperimentare forme corali e strumentali; attuare esperienze di teatro musicale e di teatro danza; elaborare montaggi sonori col registratore.

Nell'ambito delle attività di educazione al suono e alla musica è da tener presente il valore che possono assumere eventuali interventi specialistici di musicoterapia rivolti a soggetti in situazione di handicap.

EDUCAZIONE MOTORIA

L'affermazione nella cultura contemporanea dei nuovi significati di corporeità, di movimento e di sport si manifesta, sul piano personale e sociale, come esigenza e crescente richiesta di attività motoria e di pratica sportiva.

La scuola elementare, pertanto, nell'ambito di una educazione finalizzata anche alla presa di coscienza del valore del corpo inteso

come espressione della personalità e come condizione relazionale, comunicativa, espressiva, operativa, favorisce le attività motorie e di gioco-sport.

Nel promuovere tali attività essa, mentre considera il movimento, al pari degli altri linguaggi, totalmente integrato nel processo di maturazione dell'autonomia personale, tiene presenti gli obiettivi formativi da perseguire in rapporto a tutte le dimensioni della personalità:

- morfologico-funzionale;
- intellettuale-cognitiva;
- affettivo-morale;
- sociale.

L'educazione motoria si propone le seguenti finalità:

- promuovere lo sviluppo delle capacità relative alle funzioni senso-percettive cui sono connessi i procedimenti di ingresso e di analisi degli stimoli e delle informazioni;

- consolidare e affinare, a livello concreto, gli schemi motori statici e dinamici indispensabili al controllo del corpo e alla organizzazione dei movimenti;

- concorrere allo sviluppo di coerenti comportamenti relazionali mediante la verifica, vissuta in esperienze di gioco e di avviamento sportivo, dell'esigenza di regole e di rispetto delle regole stesse sviluppando anche la capacità di iniziativa e di soluzione dei problemi;

- collegare la motricità all'acquisizione di abilità relative alla comunicazione gestuale e mimica, alla drammatizzazione, al rapporto tra movimento e musica, per il miglioramento della sensibilità espressiva ed estetica.

Le finalità indicate concorrono allo sviluppo delle caratteristiche morfologico-biologiche e funzionali del corpo e allo sviluppo della motricità in senso globale e analitico.

L'intervento educativo rivolto alla motricità presuppone la conoscenza del movimento dal punto di vista strutturale, delle sue modalità di realizzazione, del suo sviluppo.

La struttura del movimento è costituita da unità basiche, riferibili a schemi motori e schemi posturali. Essi permettono tutte le più complesse attività funzionali e costituiscono il repertorio necessario non solo per compiere movimenti o per inibirli, ma anche per assumere atteggiamenti o posture.

Gli schemi motori sono dinamici e si identificano nel camminare, correre, saltare, afferrare, lanciare, strisciare, rotolare, arrampicarsi; quelli posturali sono schemi statici e si identificano nel flettere, inclinare, circondurre, piegare, elevare, estendere, addurre, ruotare, oscillare, ecc. e possono riguardare movimenti globali o segmentari del corpo.

Sia gli schemi motori che quelli posturali maturano secondo un processo di sviluppo che si evidenzia in caratterizzanti tratti di maturità.

In ciascuna fase dello sviluppo occorre quindi che l'insegnante realizzi le condizioni per ampliare il più possibile il repertorio di schemi motori e posturali.

Conseguire una base motoria più ampia possibile rappresenta perciò un obiettivo educativo e didattico dell'educazione motoria.

Obiettivi e contenuti

Il movimento si sviluppa, come qualsiasi altra funzione della personalità, in un rapporto continuo con l'ambiente, attraverso comportamenti modificati dall'esperienza, mentre la sua educabilità passa attraverso i meccanismi di percezione, *coordinazione*, *selezione* ed *esecuzione* presenti in qualsiasi azione motoria intenzionale.

Compito dell'insegnante è promuovere in ogni alunno, e, perciò, nel rispetto del livello della maturazione biopsichica individuale, il progressivo finalizzato controllo del comportamento motorio.

Le differenti caratteristiche di sviluppo e maturazione dell'alunno della scuola elementare esigono perciò tempi e modalità diversificate di programmazione e di attuazione delle attività motorie, secondo sequenze che hanno riferimento con lo sviluppo strutturale del fanciullo e con quello funzionale della sua motricità.

Le attività motorie consentono di conseguire una prima serie di obiettivi relativi alle *capacità senso-percettiva*, *visiva*, *uditiva*, *tattile* e *cinestetica*.

Fin dalla scuola materna, e particolarmente fra i 5-7 anni, il fanciullo deve sviluppare le capacità di percezione, analisi e selezione delle informazioni provenienti dagli organi analizzatori,

In rapporto all'organizzazione ed alla regolazione del movimento un'ulteriore serie di obiettivi da perseguire è rappresentata dalla promozione delle *capacità coordinative* deputate alla scelta del movimento, alla sua direzione, al suo controllo.

Queste capacità, che conoscono un periodo di sviluppo intensivo fra i 6 e gli 11 anni, possono essere così identificate:

a) *percezione, conoscenza e coscienza del corpo.*

Attraverso le esperienze di esplorazione e scoperta, compiute toccando, esaminando, indicando, usando le varie parti del corpo, giocando e manipolando gli oggetti, si favorisce la graduale costruzione dello schema corporeo, inteso come rappresentazione dell'immagine del corpo nei suoi diversi aspetti: globale e segmentario, statico e dinamico.

In tale rappresentazione si integrano gli aspetti relazionali, emotivi, affettivi e di motivazione per una completa consapevolezza corporea;

b) *coordinazione oculo-manuale e segmentaria.*

Particolare attenzione dovrà fin dall'inizio essere rivolta al conseguimento di tali capacità attraverso attività manipolative semplici con piccoli oggetti, attrezzi di gioco, indirizzando gli interventi anche al fine dell'affermazione della lateralità e del consolidamento della dominanza e favorendo in tal senso la regolarità, la precisione, la fluidità dei gesti-motori fini e gli apprendimenti grafici;

c) *organizzazione spazio-temporale.*

Saranno programmate ed attuate attività che, a partire dai giochi di esplorazione dell'ambiente e di partecipazione a situazioni ludiche organizzate, concorreranno alla progressiva costruzione ed organizzazione dello spazio fisico-geometrico e relazionale, nonché alla iniziale intuizione della successione temporale delle azioni.

Attraverso l'utilizzazione di tutte le strutture motorie statiche e dinamiche in giochi di movimento, su schemi liberi o prestabiliti, con o senza attrezzi, in forma individuale o collettiva, si favorirà nel fanciullo l'acquisizione di *concetti relativi allo spazio e all'orientamento* (vicino/lontano, sopra/sotto, avanti/dietro, alto/basso, corto/lungo, grande/piccolo, sinistra/destra) e di *concetti relativi al tempo e alle strutture ritmiche* (prima/dopo, contemporaneamente/insieme, lento/veloce);

d) *coordinazione dinamica generale.*

Integrando le precedenti capacità coordinative, la coordinazione dinamica generale controlla il movimento, consentendo al fanciullo di raggiungere una motricità sempre più ricca ed armoniosa sia sul piano dell'espressione che dell'efficacia.

Tale capacità si svilupperà progressivamente attraverso situazioni di gioco e di attività via via più complesse che, intorno ai 9-10 anni, si collegheranno in modo naturale ai fondamentali gesti del gioco-sport.

Indicazioni didattiche

La programmazione degli interventi didattici dovrà tenere conto delle diverse situazioni di partenza e dei livelli iniziali di funzionalità senso-percettiva e motoria di ciascun alunno al momento dell'ingresso a scuola. Tali valutazioni iniziali saranno facilitate anche dalle indicazioni fornite dalla famiglia, dalla scuola materna frequentata e dai servizi sanitari del territorio.

Le attività motorie, per essere funzionali e influire positivamente su tutte le dimensioni della personalità, devono essere praticate in forma ludica, variata, polivalente, partecipata, nel corso di interventi di opportuna durata e con differenziazioni significative a seconda delle varie fasce d'età.

In questo senso si farà riferimento inizialmente (6-7 anni) a tutta la vasta gamma di giochi motori frutto della spontanea e naturale motricità dei fanciulli, attingendo sia all'esperienza vissuta, sia alla più genuina tradizione popolare, utilizzando giochi simbolici, d'imitazione, di immaginazione, ecc.

L'importanza della ludicità nella educazione motoria risponde al bisogno primario del fanciullo di una forma gratificante e motivata delle attività. Il gioco è quindi sempre da sollecitare e gestire in tutte le sue forme e modalità (d'invenzione, di situazione, dei ruoli, di regole, ecc.). Compito dell'insegnante sarà di programmare e suggerire i giochi più idonei al raggiungimento degli obiettivi prefissati.

Nella seconda fascia d'età (8-11 anni) il raggiungimento di congruenti livelli di autonomia è legato alla ricchezza delle esperienze educative vissute, alla ampiezza della base motoria, al complesso delle capacità coordinative acquisite.

In una prospettiva realmente formativa, acquistano in tal senso rilevanza tutte le attività polivalenti (percorsi, circuiti, ecc.) ed i giochi di squadra con regole determinate dagli alunni o assunte dall'esterno (quattro porte, mini-basket, mini-volley, mini-handball, ecc.), ovvero attività sportive significative (pre-atletica: corse, salti, lanci; ginnastica: agilità, ritmo; esperienze di nuoto, ecc.).

Ciò non dovrà costituire pretesto per un prematuro avviamento alle discipline sportive, né deve presentarsi come esperienza scola-

stica episodica eccezionale, ma deve invece configurarsi come specifico intervento educativo teso a cogliere i veri significati sociali e culturali dello sport.

Verranno individuati opportuni momenti di verifica e valutazione attraverso l'osservazione sistematica del comportamento motorio degli alunni, tenendo sempre presenti i punti di partenza, le differenti situazioni esperienziali, i diversi ritmi di sviluppo individuale.

In presenza di alunni in situazione di difficoltà motoria, gli interventi saranno, in relazione ai contenuti, agli strumenti e alla durata, adeguati alle effettive possibilità e necessità di ogni fanciullo.

Costituiscono luogo ideale per lo svolgimento delle attività motorie la palestra, gli spazi aperti attrezzati e non, o comunque opportunamente recuperati o ricondizionati allo scopo. Si rammenti, a tale proposito, l'opportunità di attivare ogni possibile intervento teso alla migliore utilizzazione delle strutture e delle risorse scolastiche esistenti, purché rispondenti a requisiti minimi di agibilità e sicurezza per lo svolgimento delle attività stesse. Particolare attenzione va data anche all'uso dei materiali e delle attrezzature che potranno essere sia quelli tradizionali, sia altri particolarmente idonei (palle colorate, palloni, clavette, cerchi, bacchette, fettucce elastiche, ostacoli, panche, materassini, ceppi, tappeti, ecc.).

NUOVI PROGRAMMI DIDATTICI
PER LA SCUOLA PRIMARIA
ATTUAZIONE SPERIMENTALE
DI NUOVI MODULI ORGANIZZATIVI

Circolare 22 settembre 1987, n. 288

L'entrata in vigore dei nuovi programmi didattici, fissata dal D.P.R. **12** febbraio 1985, n. 104, per questo anno scolastico a partire dalla prima classe, segna l'avvio del profondo processo innovativo della scuola elementare, in attesa della emanazione della necessaria riforma degli ordinamenti. Tale momento assume maggior rilevanza ove si consideri che sono trascorsi oltre trenta anni dai precedenti programmi e che i nuovi rappresentano la valorizzazione delle esperienze più avanzate e delle riflessioni maturate in rapporto alla progressiva trasformazione culturale e sociale che ha contraddistinto questo periodo.

Un effettivo rinnovamento strutturale e didattico della scuola primaria non potrà tuttavia realizzarsi senza il corrispondente adeguamento degli ordinamenti, per il quale l'Amministrazione è già impegnata ad attivare il necessario iter legislativo, nella convinzione che il Parlamento possa a breve termine pervenirne all'approvazione, anche alla luce del significativo consenso manifestatosi nella precedente legislatura con l'approvazione, in sede referente, del testo elaborato dalla Commissione Istruzione della Camera dei Deputati.

L'attuale fase di transizione, che vede i nuovi programmi didattici attivati senza il supporto delle condizioni che ne garantiscano la piena e efficace attuazione, richiede l'impegno congiunto di tutte le componenti interessate, al fine di sostenere la spinta innovativa in atto.

Gli strumenti organizzativi per corrispondere all'innovazione non

possono che rinvenirsi, al momento, nella vigente normativa, la quale va orientata verso ogni possibile forma anticipatrice dei tratti essenziali della riforma, con priorità nelle prime classi. Essi appaiono individuabili, sotto il profilo organizzativo, in un orario di funzionamento della scuola non inferiore alle 27 ore settimanali, nell'utilizzazione di tre docenti su due classi, nella destinazione di due ore dell'orario settimanale d'insegnamento alle attività specifiche di programmazione del modulo adottato. Si avverte, pertanto, l'esigenza di non disperdere il patrimonio delle esperienze più significative attivate ai sensi dell'art. 1 della legge n. 820/1971 e di potenziare quelle che si pongono come anticipatrici dei contenuti culturali offerti dai nuovi programmi.

Gli ispettori tecnici periferici valuteranno responsabilmente la congruità dei progetti elaborati dai collegi dei docenti rispetto alla impostazione pedagogico-didattica ed agli obiettivi prefigurati dai nuovi programmi e avranno cura di assistere le esperienze innovative.

I provveditori agli studi, pertanto, avvalendosi della collaborazione del corpo ispettivo, procederanno preliminarmente ad una ricognizione dei progetti già attivati nelle scuole ai sensi del richiamato art. 1 della legge n. 820/1971 e dell'art. 14, 6° comma, della legge n. 270/1982, che presentino elementi di anticipazione dei nuovi ordinamenti. Consentiranno altresì ai collegi dei docenti di procedere entro il secondo mese dall'inizio dell'anno scolastico ad un assestamento della programmazione di circolo che renda possibile finalizzare il funzionamento di posti di attività integrative già attivati nei plessi alla costituzione dei nuovi moduli organizzativi.

Gli ispettori centrali attiveranno i necessari collegamenti con le segreterie tecniche regionali o interregionali, al fine di collaborare con gli ispettori tecnici periferici, anche con appositi incontri convocati a tale scopo, e di fornire all'Amministrazione ogni opportuno elemento di informazione e valutazione entro il 31 marzo p.v.

**NUOVI PROGRAMMI DIDATTICI
PER LA SCUOLA PRIMARIA
ATTUAZIONE SPERIMENTALE
DI NUOVI MODULI ORGANIZZATIVI
PER L'ANNO SCOLASTICO 1988-89**

Circolare 24 maggio 1988, n. 143

1. PREMessa.

La graduale entrata in vigore dei nuovi programmi didattici per la scuola elementare, disposta dal D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104 a partire dall'anno scolastico 1987-88, ha posto l'esigenza di predisporre, in attesa della emanazione della legge di riforma degli ordinamenti e al fine di sostenere il processo innovativo in atto della scuola elementare, le più favorevoli condizioni per la piena ed efficace applicazione del nuovo documento programmatico.

Con la circolare n. 288 del 22 settembre 1987 si è dato avvio ad una sperimentazione di moduli didattici adeguati agli obiettivi formativi dei nuovi programmi. L'esperienza che ne è conseguita, peraltro molto significativa, ha evidenziato alcune difficoltà in ordine ai tempi disponibili per la programmazione e a comprensibili problemi attuativi tipici di ogni avvio di un'innovazione.

Mentre si confermano i motivi ispiratori di quella circolare ministeriale, pare opportuno emanare tempestivamente ulteriori disposizioni, necessarie per una pertinente progettazione dei caratteri organizzativi e di funzionamento dei moduli, in relazione sia all'istanza della più efficace applicazione dei nuovi programmi, sia nella prospettiva della riforma della scuola elementare sulla base degli attesi nuovi ordinamenti.

Ai sensi dell'art. 3 del D.P.R. n. 419/1974, è pertanto attivata, anche per il prossimo anno scolastico, una sperimentazione di mo-

duli organizzativi per l'applicazione dei nuovi programmi. La sperimentazione, che interessa le scuole di tutto il territorio nazionale, si basa su un quadro organico di criteri che garantiscano il necessario livello di conformità organizzativa e funzionale in rapporto all'esigenza indeclinabile di conseguire le finalità e gli obiettivi prescritti dai nuovi programmi ed insieme consentano la necessaria flessibilità nelle scelte operative.

2. CRITERI GENERALI DELLA ORGANIZZAZIONE DEI MODULI.

2.1. *Classi interessate.*

Le classi interessate all'esperienza sono le prime e le seconde in quanto le stesse, nel prossimo anno scolastico, saranno direttamente coinvolte nell'applicazione dei nuovi programmi.

Per motivi di continuità didattica, i progetti autorizzati per l'anno scolastico **1987-88** potranno proseguire eccezionalmente, anche nelle classi successive alla seconda, purché l'esperienza dell'anno scolastico in corso si sia dimostrata qualitativamente efficace e a condizione che i relativi progetti per il prossimo anno risultino rispondenti ai criteri generali stabiliti con la presente circolare.

2.2. *Tempo scuola.*

Alla determinazione della durata e della articolazione delle attività didattiche si perverrà tenendo conto anzitutto delle istanze formative, dei processi di insegnamento-apprendimento e di socializzazione degli alunni e valutando disponibilità e funzionalità delle strutture e dei servizi essenziali.

L'orario delle attività didattiche avrà di *norma la durata di 27 ore settimanali*, elevabili, comunque, fino ad un massimo di 30 ore.

Esso si articolerà preferibilmente in sei giorni con rientri pomeridiani, tenuto conto della necessità di tempi distesi di attività didattica, al fine di evitare un eccessivo carico per i bambini. Sarà possibile adottare anche l'orario antimeridiano continuato oppure l'orario antimeridiano e pomeridiano, ripartito in cinque giorni alla

settimana. La delibera relativa alla definizione ed alla articolazione dell'orario dovrà essere opportunamente motivata.

2.3. Numero dei docenti per le classi.

1 modulo saranno imperniati sull'utilizzazione di tre docenti ogni due classi o di quattro docenti per tre classi nei casi residuali.

3. PROGETTAZIONE E ATTUAZIONE DEI MODULI.

3.1. Ambiti disciplinari e tempi di insegnamento delle discipline.

La struttura dei moduli, che prevedono di norma tre insegnamenti per due classi con la conseguente piena contitolarità dei docenti interessati, richiede la aggregazione delle discipline di insegnamento in ambiti disciplinari. Ciò consentirà di affidare gli insegnamenti delle discipline aggregate in un «ambito» a un solo insegnante.

Per procedere alla aggregazione delle discipline in ambiti disciplinari - atto attribuito alla competenza del collegio dei docenti - si terranno presenti due ordini di criteri: quelli concernenti l'affinità delle discipline e quelli pertinenti le istanze di corretto funzionamento dei moduli.

Nella Premessa ai programmi didattici per la scuola primaria sono individuati alcuni criteri di massima riguardo alle affinità delle discipline inserite nel curriculum. Richiamando tali criteri, possono essere identificati tre ambiti entro i quali aggregare le discipline di insegnamento:

- ambito linguistico;
- ambito logico-matematico e delle scienze;
- ambito storico-geografico e degli studi sociali.

L'affinità delle altre discipline (educazione al suono e alla musica, educazione all'immagine, educazione motoria) agli ambiti suindicati sarà definita coerentemente alla natura dei progetti educativi.

Si deve tener presente che la funzionalità degli ambiti disciplinari è sostenuta anche dai tempi che devono essere assegnati per

l'insegnamento di ciascuna disciplina; assegnazione che dovrà assicurare globalmente non meno della metà del tempo settimanale disponibile agli insegnamenti di lingua italiana, matematica e scienze.

Nel caso che i moduli siano imperniati sul rapporto quattro insegnanti su tre classi, il progetto dovrà essere strutturato in modo che in ciascuna classe non operino più di tre docenti.

3.2. Assegnazione degli ambiti disciplinari agli insegnamenti.

Il direttore didattico, in base alla natura della progettazione dei moduli, disporrà l'assegnazione degli insegnamenti ai docenti, avendo cura di assegnare solo un ambito disciplinare a ogni insegnante. Sarà opportuno assicurare la migliore utilizzazione delle competenze e delle esperienze professionali degli insegnanti.

3.3. Contitolarità dei docenti.

Va assicurata la effettiva contitolarità dei docenti sulle classi del modulo. Tale contitolarità avrà fondamento: 1) sulla disponibilità dei docenti del modulo alla efficace cooperazione in ordine alle finalità e obiettivi educativi, nonché al principio della unitarietà dell'insegnamento nella scuola elementare; 2) sulla condizione di corresponsabilità dei medesimi docenti ivi compreso, naturalmente, l'eventuale insegnante di sostegno nella progettazione, realizzazione, verifica delle attività didattiche; 3) sulla equa ripartizione dei carichi didattici (ambiti, orari, ecc.).

3.4. Orario settimanale dei docenti.

L'orario settimanale di servizio dei docenti è costituito da 22 ore di insegnamento più due ore per la programmazione specifica, da non utilizzare in coda o all'interno di altri impegni collegiali. Serve sottolineare il significato delle due ore di programmazione quale momento realmente innovativo e strumento indispensabile per il conseguimento degli obiettivi della iniziativa sperimentale.

3.5. Contemporaneità degli interventi didattici

L'orario dei moduli e quello di lavoro dei docenti implica la possibilità di avere un tempo (fino a 12 ore settimanali) nel **quale** sono presenti tutti i docenti del modulo.

È necessario valorizzare questa risorsa, utilizzandola dopo aver individuato obiettivi, contenuti e modalità che la rendano pienamente produttiva e funzionale. Nella impostazione delle attività didattiche da condurre nei periodi di contemporaneità si terrà conto del disposto dell'art. 2 della legge n. 517 pervenendo alla costituzione di gruppi di alunni, appartenenti alle classi del modulo, sulla base della natura delle attività, degli interessi, delle attitudini e delle esigenze di apprendimento degli alunni. E da riservare una costante attenzione agli alunni portatori di handicap, per i quali occorre assicurare, attraverso un'ampia loro partecipazione alle attività comuni della classe o del gruppo, lo sviluppo di conoscenze e di sempre più consapevoli capacità relazionali.

3.6. Nuovi moduli e *classi* a tempo pieno.

Va precisato che l'attività di tempo pieno date la peculiarità dell'impostazione progettuale e delle modalità organizzative stabilite dalla normativa, va distinta dalla nuova organizzazione, che riveste, invece, carattere sperimentale.

Ciò premesso in linea di principio, va tuttavia rilevato che l'attuazione dei nuovi programmi nelle prime e nelle seconde classi costituisce occasione opportuna, nei plessi con classi a tempo pieno, per sperimentare la nuova organizzazione dell'attività didattica articolata per ambiti disciplinari, con il conseguente superamento della titolarità di classe dei due docenti attraverso la costituzione di moduli per due-tre classi. Tale nuova organizzazione del tempo pieno potrà investire le classi prime e seconde e dovrà comunque osservare l'orario di funzionamento del tempo pieno (40 ore settimanali), pur rispettando gli altri criteri enunciati dalla presente circolare (suddivisione degli ambiti, due ore di programmazione, ecc.).

4. VEFUFICHE.

La natura sperimentale della organizzazione per moduli esige un *impegno continuato di verifica* degli esiti accertabili.

Il collegio dei docenti, pertanto, unitamente al direttore didattico imposterà e condurrà i necessari accertamenti, curando di sollecitare gli adeguamenti organizzativi e didattici che risultassero dagli accertamenti medesimi come necessari per imprimere maggiore efficacia educativa al funzionamento dei moduli.

Gli ispettori tecnici periferici avranno cura di assistere le esperienze innovative nel corso del loro svolgimento ed offriranno, con apposita relazione, ogni opportuno elemento di informazione e valutazione.

Gli ispettori centrali attiveranno i necessari collegamenti con le segreterie tecniche regionali o interregionali, al fine di fornire e ricevere collaborazione dagli ispettori tecnici periferici, e di assicurare gli elementi valutativi per una verifica nazionale dell'esperienza.

5. PROCEDURE PER LA PROGETTAZIONE E L'ATTIVAZIONE DEI MODULI.

La progettazione e la attivazione dei nuovi moduli organizzativi richiedono necessariamente l'impegno congiunto di tutte le componenti interessate al fine di sostenere la spinta innovativa in atto. Appare pertanto opportuno che i provveditori agli studi indicano riunioni dei direttori didattici, con la presenza e assistenza degli ispettori tecnici periferici, per individuare le strategie migliori da attivare in ogni provincia. Successivamente saranno coinvolti i collegi dei docenti, per lo studio della fattibilità e per la progettazione.

5.1. *Ruolo degli ispettori tecnici.*

Gli ispettori tecnici cureranno l'assistenza alle scuole nella fase di preparazione dei progetti, individueranno le difficoltà presenti e proporranno le soluzioni più idonee, offriranno i risultati delle esperienze più significative svoltesi nell'anno scolastico in corso,

valuteranno infine la congruità didattica dei progetti ai necessari criteri di qualità e di rispondenza agli obiettivi prefigurati dai nuovi programmi, esprimendo un articolato parere per ciascun modulo.

5.2. Ruolo dei direttori didattici.

I direttori cureranno la sensibilizzazione dei docenti e il coordinamento della programmazione dei moduli. Svolgeranno tempestiva opera di informazione, con la collaborazione dei docenti, nei riguardi dei genitori degli alunni delle classi seconde e delle future prime al fine di chiarire i contenuti innovativi e gli obiettivi dei nuovi programmi e le esigenze organizzative che ne conseguono e di presentare gli eventuali moduli predisposti.

5.3. Ruolo delle famiglie.

Il consenso dei genitori è condizione che va ricercata in un dialogo aperto sulle finalità, sui metodi, sull'organizzazione, favorendo nei genitori la comprensione del significato della sperimentazione, nella considerazione anche che i nuovi programmi saranno applicati in tutte le classi prime e seconde.

5.4. Collegi dei docenti

I collegi dei docenti, responsabili della programmazione e dell'organizzazione didattica, dovranno presentare i progetti elaborati, con le proposte, i pareri e le delibere degli altri organi collegiali interessati (in particolare, con la delibera del consiglio di circolo sull'adattamento dell'orario di funzionamento della scuola) entro il 25 giugno 1988.

5.5. Provveditori agli studi.

I provveditori agli studi valuteranno, sulla base del parere espresso dagli ispettori tecnici periferici, la congruità dei progetti e autorizzeranno il funzionamento dei moduli entro il **15** luglio 1988.

Quindi invieranno al Ministero i dati riassuntivi relativi ai moduli attivati e daranno notizia dei progetti autorizzati agli IRRSAE e alle segreterie tecniche regionali degli ispettori tecnici periferici.

Quanto ai posti necessari, il funzionamento dei moduli potrà essere autorizzato sulla base della disponibilità derivante dalla conversione dei posti ex art. 1 della legge n. 820/1971 già esistenti in organico di diritto; quando infatti, agli organi collegiali non appaia indispensabile, per le specifiche esigenze della scuola, confermare le attività di tempo pieno (di cui al precedente par. 3.6) dovrà essere favorita la riutilizzazione nelle classi prime e seconde dei posti ex art. 1 legge n. 820 per l'attuazione delle iniziative sperimentali di cui alla presente circolare. Allo stesso fine potranno essere utilizzati nuovi posti in organico di fatto, nei limiti peraltro dei posti soppressi per l'anno scolastico 1988-89 e, se necessario, 1987-88, a condizione, in ogni caso, che anche su tali posti sia possibile utilizzare personale docente di ruolo, ivi compreso quello appartenente alla dotazione organica aggiuntiva.

INDAGINE CONOSCITIVA SUL FUNZIONAMENTO
DEI MODULI PREVISTI DALLA CIRCOLARE N. 143
DEL 24 MAGGIO 1988

Circolare 11 gennaio 1989, n. 17

La sperimentazione di forme di organizzazione scolastica atte a consentire la realizzazione di alcuni elementi essenziali dei nuovi programmi per la Scuola elementare, iniziatisi nell'anno scolastico 1987-88 nel quadro delle norme della circolare n. 288 del 22 settembre 1987 ed estesa ulteriormente nel corrente anno scolastico secondo i criteri generali forniti dalla circolare n. 143 del 24 maggio 1988, ha prodotto risultati significativi ed ha arricchito la problematica di attuazione dei programmi stessi.

Il movimento sperimentale ha ormai raggiunto la dimensione di un campione rappresentativo della realtà istituzionale della scuola primaria, per cui si rende necessario procedere ad un'indagine conoscitiva che consenta di cogliere gli elementi determinanti del lavoro che si sta svolgendo, sia per rilevarne caratteristiche, possibilità e limiti sia per individuare ogni soluzione che possa contribuire a sostenere il processo innovativo in atto nella scuola elementare, nella prospettiva della riforma degli ordinamenti della scuola elementare.

Per un equilibrato procedimento conoscitivo questo Ministero intende promuovere iniziative complementari fra loro, per quanto distinte da specifiche modalità: una intesa a raccogliere, ordinare e rappresentare i dati essenziali riguardanti il funzionamento dei moduli sperimentali attualmente operanti; le altre intese ad integrare tali dati con l'apporto di osservazioni, analisi e proposte che insegnanti, direttori didattici ed ispettori periferici e centrali hanno elaborato nello svolgimento dell'attività, interpretando i concetti ispiratori dei programmi. Gli apporti conoscitivi forniti dalle considerazioni degli operatori scolastici possono infatti chiarire gli aspet-

ti più complessi dell'impegno educativo nelle sue esplicazioni metodologiche e didattiche e nei suoi rapporti con la realtà sociale in modo più articolato ed approfondito.

1. RILEVAMENTO DEI DATI

1. I provveditori agli studi provvederanno a far compilare la scheda allegata osservando i seguenti criteri:

a) verranno riprodotte la scheda e le istruzioni allegate in numero doppio a quello dei moduli funzionanti nella provincia ed inviate ai direttori didattici interessati per la compilazione;

b) per garantire esattezza ed uniformità, gli ispettori tecnici periferici illustreranno i singoli punti della scheda nel corso di apposite riunioni dei direttori didattici e controlleranno successivamente le schede compilate richiedendo eventuali chiarimenti ed integrazioni;

c) una copia delle schede verrà inviata a questo Ministero, Direzione generale istruzione elementare - Div. II, entro e non oltre il **15** febbraio 1989 ed una copia sarà trattenuta agli atti degli uffici scolastici provinciali.

2. Si raccomandano la massima esattezza nella compilazione e la rigorosa osservanza del termine suindicato in quanto le schede saranno utilizzate per una tabulazione computerizzata dei dati, predisposta da questo Ministero.

2. CONSULTAZIONE OPERATIVA.

1. Gli ispettori tecnici periferici raccoglieranno osservazioni, proposte, indicazioni, riferendosi allo schema esposto al punto 4, predisponendo:

— visite ai moduli prescelti secondo opportuna campionatura;
— raccolta di documentazioni: progetti, programmazioni, quadri orario, piani educativi differenziati, relazioni singole o di gruppo, proposte, richieste, ecc.;

— riunioni di insegnanti e/o direttori didattici con la raccolta ordinata degli elementi emersi dalla discussione;

— studi e ricerche, anche in collaborazione con insegnanti

e direttori didattici, su aspetti particolarmente significativi dell'attività educativa svolta nei moduli.

2. I risultati degli interventi elencati saranno sintetizzati nel corso di apposite riunioni da attuarsi in sede regionale con la partecipazione dell'ispettore centrale di zona.

3. Gli ispettori tecnici periferici sceglieranno uno fra loro, incaricato di partecipare al seminario nazionale che si terrà a Roma entro il mese di febbraio, per la data che sarà comunicata con telex, al fine di presentare la sintesi del lavoro compiuto in sede regionale.

4. A scopo esemplificativo si precisano i temi sui quali è opportuno che la consultazione fornisca gli elementi desunti dall'interpretazione dell'attività didattica, delle condizioni operative, della produttività educativa, non riconducibili ad una rappresentazione puramente statistica:

— *Dinamica della contitolarità*: interazione fra gli insegnanti del modulo, modalità di gestione della contemporaneità, assegnazione degli ambiti e delle educazioni, rapporti con i gruppi di alunni, forme di partecipazione alla organizzazione ed alla programmazione didattica, interventi nel recupero dell'handicap e degli svantaggi.

— *Formazione dei gruppi di alunni*: forme e tipologia dei gruppi, flessibilità nella formazione dei gruppi, conduzione ed organizzazione in relazione ai tempi ed agli spazi, rapporto fra presenza frontale e presenza nei gruppi, forme di verifica.

— *Aggregazione delle discipline*: natura del rapporto fra educazioni ed ambiti, flessibilità o staticità delle aggregazioni, attuazione dell'interdisciplinarietà.

— *Orati*: modelli di partizione oraria fra discipline, orari giornalieri, rientri, calendario settimanale delle attività, aspetti negativi o positivi dell'orario sul rendimento degli alunni.

— *Rapporti fra Piano Pluriennale di Aggiornamento ed attuazione dei moduli sperimentali*: ricaduta dell'aggiornamento sulle attività educative, carenze di preparazione, condizioni di operatività riguardo ai contenuti dei nuovi programmi, approfondimenti ed articolazioni dell'aggiornamento nelle condizioni sperimentali.

La sintesi di queste tematiche e di altre che si riveleranno adatte a cogliere gli aspetti qualificanti del nuovo assetto della scuola elementare sarà orientata alla formulazione di proposte argomentate ed utilizzabili per la definizione ottimale del funzionamento dei

moduli. Gli ispettori tecnici periferici che parteciperanno al seminario nazionale avranno cura di predisporre una relazione riassuntiva da illustrare nel corso dei lavori del Seminario stesso.

5. Gli ispettori centrali elaboreranno una relazione, eventualmente corredata da studi specifici, fornendo le loro valutazioni e proposte in merito alle sperimentazioni in atto.

A. Dati generali.

Provveditorato agli studi di: codice

 Direzione didattica: codice

 Scuola: codice

Modulo n. (1)

Classi nella scuola:

Prime	n.	Alunni	n.
Seconde	n.	Alunni	n.
Terze	n.	Alunni	n.
Quarte	n.	Alunni	n.
Quinte	n.	Alunni	n.

Totale classi n. Totale alunni n.

B. Struttura del modulo.

1) Tipologia ex circolare n. 143/1988:

- 3 Insegnanti su 2 classi
- 4 Insegnanti su 3 classi
- 4 Insegnanti su 2 classi TP (2)
- 6 Insegnanti su 3 classi TP (2)

Si esprimano i valori numerici o le diciture alfabetiche per le caselline vuote e si segnino con una crocetta i casi che ricorrono per le caselline già riempite con una cifra.

- (1) Nel caso funzionino più moduli nella stessa scuola, numerarli progressivamente.
- (2) Nel caso previsto dal punto 3.6. della circolare n. 143/1988.

2) Classi costituenti il modulo col totale degli alunni iscritti

<i>Classi</i>	I	II	III	IV	V
Numero					
Alunni					

(3)

3) Continuazione modulo anno scolastico 1987-88

<i>Classi</i>	I	II	III	IV	V
Numero					
Alunni					

(4)

4) Insegnanti impegnati nel modulo:

- titolari nel plesso n
- titolari in plesso diverso n
- appartenenti alla D.O.A. n
- altre posizioni n

(3) Segnare con 0 le classi non comprese nel modulo, con 1,2 o 3 il numero delle classi comprese nel modulo.

Ad esempio un modulo composto da 2 prime per un totale di 36 alunni e da una seconda di 20 alunni va indicato nel modo seguente

<i>Classi</i>	I	II	III	IV	V
Numero	2	1	0	0	0
Alunni	36	20			

(4) Segnare con 0 le classi non comprese nel modulo che continua dall'anno 1987.88, con 1,2 o 3 le classi comprese.

5) Qualcuno degli insegnanti svolge, oltre alle attività del modulo, anche attività integrative in altre classi della scuola? (Esclusi i moduli di cui al punto 3.6. della circolare n. 143/1988)

| SI | NO

C. Orari.

1) Durata settimanale dell'attività (Esclusi i moduli di cui al punto 3.6. della circolare n. 143/1988) (5).

| ore 27 | 27,30 | 28 | 28,30 | 29 | 29,30 | 30

2) Rientri S I | N O |

2.1. In caso positivo, quanti rientri settimanali per ciascuna classe?

Classe			
N. rientri			

2.2. Quanti insegnanti rientrano?

Tutti e tre | D u e | Uno

2.3. Se sono due o uno, rientrano sempre gli stessi insegnanti oppure variano?

Sempre gli stessi Variano | 2

3) Docenti che effettuano l'orario settimanale in cinque giorni n. .

(5) La domanda riguarda solo i moduli non previsti dal punto 3.6. della C.M. n. 143/1988. Nel caso la durata settimanale di funzionamento sia da esprimersi in frazione di mezz'ora, arrotondare in più o in meno dei quindici minuti.

4) Gli alunni compiono l'orario settimanale di cinque giorni?

S I | N O |

5) L'orario settimanale degli insegnanti rimane sempre uguale?

S I | N O |

5.1. Se no, cambia ogni

settimana E 1 15 giorni 2 mese 0 più E 1

6) Le due ore di programmazione vengono svolte

durante l'orario antimeridiano 1 al pomeriggio 2

6.1. In giorno e orario fisso? | S I | N O

7) Funziona la mensa? S I | N O |

7.1. Quante ore settimanali impegna? n.

D. Organizzazione

1) Aggregazione delle discipline **(6)**

Discipline		Docenti					
		A	B	C	D	E	F
Lingua	Cod. 0						
Matematica	Cod. 1						
Scienze	Cod. 2						
Storia	Cod. 3						
Geografia	Cod. 4						
Studi Sociali	Cod. 5						
Educazione Immagine	Cod. 6						
Educazione Musicale	Cod. 7						
Educazione Motoria	Cod. 8						
Religione	Cod. 9						

(6) Si segni con unacrocetta la casella corrispondente alla disciplina.

2) Ore settimanali assegnate alle discipline (7)

<i>Discipline</i>		<i>Classi</i>				
		I	II	III	IV	V
Lingua	Cod. 0					
Matematica	Cod. 1					
Scienze	Cod. 2					
Storia	Cod. 3					
Geografia	Cod. 4					
Studi Sociali	Cod. 5					
Educazione Immagine	Cod. 6					
Educazione Musicale	Cod. 7					
Educazione Motoria	Cod. 8					
Religione	Cod. 9					

3) La contemporaneità viene realizzata:

— con gruppi di alunni provenienti dalla stessa classe

1

— con gruppi di alunni provenienti da più classi

2

— in entrambi i modi

3

(7) Indicare nelle caselle corrispondenti alle classi e alle discipline il numero delle ore assegnate.

3.1. La contemporaneità viene utilizzata:

- per arricchire il curriculum 1
- per il recupero, integrazione, approfondimento 2
- sia per il primo che per il secondo scopo 3

E. *Strutture-Servizi*

- 1) Aule disponibili nel plesso n
1.1. Aule disponibili nel plesso per il modulo n.
1.2. Altri spazi utilizzati per il modulo n

- 2) Palestra SI | NO_{c l} |
2.1. Se sì, buona 1 discreta | insufficiente |

- 3) Trasporto
— nessun trasporto 0
— mattino 1
— rientro 2
— pomeriggio 3

LEGENDA

- * Le lettere maiuscole (A, B, C, ecc.) indicano i docenti. Ogni docente pertanto, è rappresentato sempre dalla stessa lettera.
- * I numeri romani (I, II, III, ecc.) indicano i livelli di classe scolastica.
- * Le lettere minuscole (a, b, c, ecc.) indicano le possibili opzioni nelle risposte.
- * Le cifre arabe numerano le domande e indicano quantità o codici.

INDAGINE CONOSCITIVA SUI MODULI SPERIMENTALI

1. RELAZIONE FINALE.

Introduzione.

In esecuzione del D.P.R. n. 104, 12 gennaio 1985, che approvava i nuovi programmi della scuola elementare e ne indicava la progressiva applicazione a partire dall'a.s. 1987-88, nell'anno scolastico corrente i detti Programmi si applicano alle classi I e II su tutto il territorio nazionale.

Per agevolare il cambiamento di cui al nuovo testo, e al fine di favorire il progressivo rinnovamento oltre che di strutture, di metodi e contenuti, il Ministero della pubblica istruzione avviava già nell'anno 1987-88 una <(sperimentazione assistita)> di nuovi moduli di organizzazione dell'insegnamento per l'applicazione dei nuovi programmi. La risposta della scuola, con circa 2.000 moduli attivati, costituiva da una parte un positivo riscontro all'invito al rinnovamento, dall'altra (era) una valida occasione per ravvivare il dibattito sui progetti di riforma allo studio, e sulle relative connessioni.

Nel successivo anno scolastico, in considerazione dei lunghi tempi dell'iter parlamentare del progetto di riforma, il Ministero approntava una seconda, analoga iniziativa con tutti i correttivi suggeriti dalla precedente esperienza. Prendeva così avvio la C.M. n. 143, il cui contenuto, profondamente innovativo del tessuto scolastico in atto, oltre ad incentivare i tentativi di cambiamento, forniva un consistente anticipo delle parti della riforma sulle quali le convergenze risultavano accertate.

È peraltro vero che la <<sperimentazione assistita>> per l'applicazione dei nuovi programmi ha incontrato, ed incontra, difficoltà di collocazione e di supporto del quadro giuridico: riferita all'art. 3 del D.P.R. 419/1974 ne ha recepito le essenziali prescrizioni e procedure. Tuttavia, pur senza attingere alla pienezza della legittimazione, essa ha attivato meccanismi didattici ed amministrativi piuttosto consistenti, che hanno inciso, con una percentuale apprezzabile, sia sull'organizzazione didattica interna, sia sul funzionamento delle scuole interessate.

Il margine di inevitabile incertezza nella collocazione giuridica (tra la 820/1971, la 270/1982 e il ricordato decreto delegato 419/1974) ha avuto riflessi ovviamente sugli organici provinciali, sulla disponibilità di personale, sui criteri di utilizzazione delle risorse, da cui consegue la diversificata collocazione-quantificazione dei moduli nelle diverse realtà regionali e provinciali.

La sperimentazione dei moduli ex C.M. n. 143 ha anche risentito delle situazioni innovative generate in 15 anni di vigenza della legge n. 820/1971 sull'avvio al tempo pieno. Non a caso, infatti, nelle realtà delle aree urbane a forte concentrazione o delle zone altamente industrializzate, laddove, cioè, il tempo pieno si era ormai consolidato su modelli scolastici di tempo-scuola pari o superiore alle 40 ore settimanali, l'innovazione dei moduli ha incontrato rilevanti difficoltà, con indici percentuali molto bassi quasi a significare tacita opposizione alla proposta ministeriale.

Maggiore flessibilità di risposta si è, al contrario, avuta nei casi di posti funzionanti per attività integrative e insegnamenti speciali, e per quelle realtà provinciali in cui l'esubero del personale, legato a diversi fattori (nuove assegnazioni, denatalità, contrazione della popolazione scolastica, ecc.), ha finito col favorire una riconversione delle risorse umane, ed un diverso impiego degli insegnanti comunque disponibili.

La consistente risposta registrata nel corrente anno (oltre 7.000 moduli) ha certamente contribuito a risolvere i problemi legati a una diversa utilizzazione dei docenti; tuttavia non può essere taciuto il più profondo significato dell'esito obiettivamente registrato. Il fenomeno dei moduli ha innescato tanti e tali processi di diretto coinvolgimento, di partecipazione, di corresponsabilità, da innovare profondamente, in molti casi, il costume didattico in atto, fino a conseguire una più alta qualità del prodotto scolastico.

Le anticipazioni contenute nella C.M. n. **143** in ordine all'organizzazione dell'insegnamento, alla contitolarità, alla programmazione settimanale, alle nuove metodologie di lavoro scolastico, hanno costituito la più favorevole occasione per una significativa verifica delle innovazioni previste dal progetto di riforma, e consentono una articolata riflessione sulla complessa materia dei Nuovi Programmi: discipline di studio, organizzazione didattica, indicazioni metodologiche.

Si rende pertanto indispensabile una accurata analisi delle variabili più frequentemente ricorrenti nell'esperienza dei nuovi moduli sperimentali.

Dinamica della contitolarità,

Gli aspetti della contitolarità e delle modalità organizzative convergono nelle più complesse problematiche relative al gruppo docente, sulle quali si impone un attento esame per chiarirne il senso e la funzione, in quanto la nuova realtà professionale contraddistingue l'orientamento innovativo rispetto alla tradizionale figura dell'insegnante unico.

Ne consegue l'esigenza di garantire l'unitarietà e la continuità degli interventi educativi affidati ad una pluralità di docenti i quali operano sullo stesso gruppo di alunni.

L'esperienza finora acquisita ha confermato che la maggiore produttività del lavoro educativo è stata conseguita quando il gruppo dei docenti, nelle sue interne articolazioni, ha realizzato il massimo grado di coesione e di convergenza nella messa in atto della globale strategia educativa.

La costituzione in gruppo dei docenti impegnati nella sperimentazione implica la necessaria assunzione di comuni principi regolativi capaci di assicurare la funzionalità, e la conseguente produttività, del lavoro di gruppo:

- parità di carichi professionali;
- parità di carichi orari nelle classi;
- convergenza degli interventi sul medesimo gruppo di alunni;

- flessibilità organizzativa;
- razionale utilizzazione anche dei tempi di non insegnamento, destinati alla programmazione didattica, ai collegamenti con le attività di plesso o di circolo, al confronto con i relativi livelli di produttività raggiunti nei diversi ambiti disciplinari.

La capacità di collaborazione, la disponibilità al confronto e l'accettazione del punto di vista altrui sono condizioni essenziali alla corretta impostazione ed attuazione delle dinamiche relazionali all'interno del gruppo.

Nella generalità delle esperienze in atto il problema ha trovato facile soluzione, in quanto gli insegnanti in esse impegnati provenivano frequentemente da precedenti iniziative di lavoro in équipe costituite sulla base di affinità professionali o di libere opzioni.

Quando la costituzione del gruppo-docente sarà determinata in base ai soli coefficienti di organico, o a variabili non sempre controllabili, il problema potrà acuirsi fino a provocare casi di vera e propria conflittualità a tutto danno della proficuità dell'intervento educativo. Hanno provocato e provocano forti perplessità i moduli articolati su quattro insegnanti per tre classi, per le più complesse regole della dinamica di gruppo, ma anche per i problemi delle aggregazioni disciplinari, della contitolarità su tre classi anziché due, della difficile distribuzione dei carichi orari,

Particolare attenzione meritano le scuole pluriclassi o con ridotto numero di alunni per i problemi sollevati dallo scarso numero di docenti, dal razionale abbinamento delle classi, dalla proficua aggregazione delle discipline, dall'estensione del modulo alle classi residue (caso dei 7 docenti per 5 classi).

Formazione dei gruppi di alunni.

Nell'ambito delle problematiche relative alla formazione dei gruppi di alunni, viene affermato il principio che affida ai docenti la più ampia discrezionalità in quanto assumono carattere prioritario le singole situazioni educative, le effettive necessità di volta in volta emergenti, le differenti condizioni ambientali.

Inoltre la costituzione dei gruppi risulta diversificata in rappor-

to alle situazioni di pluriclassi, classi contigue, classi parallele, nonché al numero di alunni per classe, ai casi di soggetti in situazione di ritardo o di svantaggio, alla presenza di portatori di handicap.

Tra le tipologie più ricorrenti figurano:

- a) sottogruppi di alunni della medesima classe;
- b) sottogruppi di alunni appartenenti alle classi del modulo;
- c) sottogruppi di alunni monoclasse, derivanti dalla disaggregazione di pluriclassi;

ⓓ gruppo costituito da tutti gli alunni del modulo o da una gran parte di essi.

Raramente si registrano aggregazioni di alunni provenienti da classi appartenenti a moduli diversi. La classe, insomma, costituisce il costante punto di riferimento nell'organizzazione dei moduli.

Resta inteso che tempi adeguati e uso razionale degli spazi, bene articolati nella programmazione didattica, costituiscono fattori ineludibili per l'ottimale strutturazione e per il funzionamento dei gruppi.

Aggregazioni disciplinari.

Dalle esperienze finora acquisite scaturisce la constatazione della generale osservanza delle indicazioni contenute nella circolare ministeriale.

In questo quadro non mancano, peraltro, moduli che se ne discostano o per criteri epistemologici, o per preferenze e particolari abilità dei docenti, o per esigenze organizzative pragmaticamente connesse più alla disponibilità dei docenti che alla contiguità-affinità tra le discipline. Non sono infrequenti i casi di scelte guidate da una valutazione gerarchica delle discipline, generalmente accompagnate da eccessiva preoccupazione per l'apprendimento di certi contenuti o per l'acquisizione di determinate abilità.

Conseguentemente risultano sacrificate le discipline dell'area storico-socio-antropologica, e quelle che richiedono una più approfondita preparazione specifica sul piano culturale e tecnico-didattico.

Non mancano infine situazioni di aggregazioni disciplinari legate a progetti didattici, in cui gli insegnanti operano prevalentemen-

te su base polidisciplinare, preoccupandosi di garantire la continuità con i precedenti interventi educativi.

Nella prospettiva di una futura generalizzazione della sperimentazione (legata all'approvazione della legge sui nuovi ordinamenti), viene largamente indicata l'esigenza di definire con direttiva ministeriale, sulla linea già perseguita dalla C.M. n. 143, una griglia di indicazioni specifiche destinate a regolamentare il settore squisitamente tecnico delle aggregazioni disciplinari.

In pratica è risultata opportuna la articolazione delle discipline in tre ambiti specifici, riservando i raccordi e i livelli di interdisciplinarietà alla progettualità dei collegi dei docenti; inoltre è stata generalmente confermata l'inopportunità di assegnare più di una «educazione» ad uno stesso docente.

Orari.

È unanimemente riconosciuto che per un'adeguata applicazione dei nuovi programmi l'orario delle 27 ore settimanali costituisce il minimo indispensabile. Tuttavia da più parti viene richiesto che sia data la facoltà agli organi competenti di poter ampliare il monte ore fino al massimo delle 30, quando le condizioni oggettive lo richiedano e lo consentano.

Sul problema della durata oraria giornaliera delle lezioni si sono delineate due posizioni di massima: da una parte i fautori dell'orario antimeridiano continuato, con estensione anche oltre la mezza ora; dall'altra i sostenitori dell'opportunità, evidenziata da ragioni di igiene mentale, di uno o più rientri pomeridiani. La dicotomia, oltre a rispondere all'esigenza di tenere nella debita considerazione le particolari variabili di carattere locale e sociale, trova adeguate motivazioni nel pericolo di eccessivo affaticamento degli alunni, dovuto a troppo gravosi carichi di lavoro.

Un aspetto di assoluto rilievo nella formulazione e nell'articolazione del piano orario settimanale è costituito dalla effettiva disponibilità di spazi (aule, laboratori, locali vari) utilizzabili nella pratica attuazione dei meccanismi interni al modulo. Tale esigenza si manifesta con maggiore rilevanza e frequenza nelle scuole situate in zone del centro e del sud del territorio nazionale. In merito,

appare quanto mai opportuna un'iniziativa ministeriale mirata a sollecitare l'intervento degli Enti locali circa l'apprestamento delle condizioni strutturali (edifici, mense, trasporti, assistenza) richieste dalla progressiva disseminazione territoriale dei moduli sperimentali,

Rapporto Piano Pluriennale di Aggiornamento e attivazione moduli.

L'azione degli IRRSAE nella gestione del P.P.A. non sempre ha concorso a risolvere i problemi scaturiti dall'attivazione dei moduli ex C.M. n. 143/1988, sia perché nella progettazione non erano stati previsti interventi specifici, sia perché alcuni IRRSAE hanno accusato crisi organizzative e funzionali, sia perché il Piano non ha, in talune occasioni, privilegiato il rapporto con la prassi professionale dei docenti. D'altra parte l'attuazione dei nuovi programmi passa evidentemente attraverso l'esperienza dei moduli e, quindi, si rende necessario intervenire con un nuovo indirizzo da trasmettere agli IRRSAE al fine di conseguire una più stretta connessione fra l'aggiornamento e la fase attuativa dei moduli sperimentali ex n. 143/1988.

In questo senso s'impone la riflessione critica su alcuni temi essenziali:

- specificazione della problematica relativa alle dinamiche interpersonali all'interno del gruppo, per l'ottimizzazione del rendimento del team;
- approfondimento delle modalità di aggregazione delle discipline;
- incentivazione delle esercitazioni sull'uso delle tecniche di verifica e di controllo.

Tale attività di aggiornamento esigerebbe un tempo suppletivo da dedicare alle tematiche precedentemente enunciate, o, per lo meno, la possibilità di ritagliare un tempo specifico da quello previsto per le attività del Piano.

Anche l'individuazione dei gruppi d'insegnanti da aggiornare dovrebbe rispondere alle diverse situazioni di distribuzione e di consistenza numerica dei moduli, superando gli attuali criteri adottati dagli IRRSAE. Le carenze di aggiornamento riguardano più

specificatamente ed in modo particolare le «tre educazioni», le quali vengono spesso sacrificate anche sul piano della attribuzione dei tempi di attività. In questo senso, l'attuazione di un'azione di aggiornamento che tenga presente l'attività modulare esige l'intensificazione della preparazione in educazione all'immagine, al suono-musica e motoria.

La sperimentazione dei moduli ex C.M. n. 143/1988 ha messo in luce l'importanza basilare della organizzazione didattica rispetto alla programmazione didattica, e, quindi, la necessità di riformulare le indicazioni fornite dal P.P.A. riguardo alla progettazione delle attività scolastiche. In questo ambito l'organizzazione didattica dovrebbe trovare il punto di convergenza fra gli elementi di diversificazione della funzione docente, della rimotivazione nell'ambito di strutture profondamente mutate, e della riqualificazione dell'attitudine a leggere, interpretare e risolvere le interazioni nel team docente. Il rafforzamento della individuale capacità di programmare e organizzare in team implica la gestione del tempo scuola, del tempo docenza, dei periodi di contemporaneità, della aggregazione delle discipline e delle verifiche.

In modo particolare, nel P.P.A. è risultata molto attenuata la promozione della competenza e della consuetudine all'uso di tecniche e procedure di verifica e di controllo, indispensabili nella progettazione e nella gestione dei moduli. Questi procedimenti valutativi devono trovare compimento e giustificazione in una operazione di confronto tra esperienze, da prevedere in una serie di indicazioni normative che consentono la generale visione dei risultati raggiunti nelle singole situazioni.

Conclusioni.

Si premette innanzitutto che pur fra le molte difficoltà, dovute a diverse concause, l'iniziativa di cui alla C.M. n. 143 ha avuto successo. Essa ha visto, nello spazio di un anno, non solo triplicato il numero delle adesioni, tutte volontarie e tutte sopravvissute alle verifiche dirette e indirette, ma ha registrato un consenso insperato, di molto superiore agli ambiti ed agli operatori direttamente interessati e coinvolti.

A ragione si può affermare che l'effetto-alone positivo si è diffuso a tutte le scuole, i plessi, i circoli, che hanno ospitato moduli sperimentali, concorrendo da un lato a vincere differenze e timori, dall'altro a rafforzare convincimenti e attese verso l'ormai certa innovazione generalizzata.

La C.M. n. **143**, diramata quando ancora le critiche sulla precedente n. **288** erano tutte presenti e puntuali, si è rilevata alla prova dei fatti una buona circolare, che si è inserita senza sconvolgimenti e fratture nel tessuto scolastico della scuola primaria, e che ha saputo rispondere alle aspettative dei docenti e dirigenti scolastici più sensibili al rinnovamento in atto della scuola, ed alle attese di alunni e genitori.

Essa di fatto ha costituito la prova che il cambiamento voluto dai nuovi programmi non è frutto di una decisione estranea alla scuola ed alle sue tradizioni, né è opera di una volontà legislativa astratta, ma è la risposta illuminata e anticipatrice di una riflessione pedagogica tra le più avvertite del mondo occidentale, che ipotizza una scuola con strutture, metodi, contenuti, in grado di reggere la sfida educativa degli anni novanta.

L'Amministrazione scolastica centrale e periferica si è sforzata di supplire vuoti e ritardi legislativi, e ha cercato di facilitare l'innovazione con gli strumenti a disposizione. L'esito della indagine conoscitiva ha rivelato gli esiti positivi e negativi, impliciti questi ultimi nella delicata fase di avvio del cambiamento.

L'esperienza di verifica è stata tuttavia di grande utilità anche per la presa di coscienza che essa ha favorito sui punti deboli dell'innovazione, e sui correttivi necessari. A taluni si potrà porre rimedio: per altri bisognerà studiare adattamenti e soluzioni particolari.

Al fine di favorire la più ampia riflessione fra tutti gli interessati, anche in vista delle esperienze future, destinate ad un universo sempre più dilatato, si registrano, a conclusione, le riflessioni più significative dei rappresentanti del corpo ispettivo centrale e periferico, desunte da studi e ricerche personali, oltre che da contributi di dirigenti e docenti, e maturate nel corso dei lavori del Seminario nazionale.

Esse, unite ai dati statistici raccolti con l'apposito questionario, costituiscono una sintesi complessa e completa della verifica dell'adozione dei moduli sperimentali, e forniscono un quadro originale

e veridico dell'esperienza innovativa nella scuola primaria sul territorio nazionale.

1) Si ravvisa la necessità di rappresentare agli IRRSAE l'esigenza di prevedere, nell'ambito del P.P.A., appositi interventi mirati ad approfondire la conoscenza delle fondamentali tematiche affrontate nei moduli sperimentali e le modalità di organizzazione e di conduzione dei lavori di gruppo.

1bis) Ove tale iniziativa non si rendesse praticabile, sarebbe auspicabile il diretto intervento dell'Amministrazione centrale e periferica della pubblica istruzione.

2) L'attivazione dei moduli nelle piccole scuole comporta la frequente adozione del rapporto quattro insegnanti per tre classi, il forzato abbinamento di classi non omogenee, il problema delle classi dispari.

Poiché tale esperienza si è dimostrata scarsamente funzionale, si segnala l'esigenza di:

a) limitare ai casi di assoluta necessità l'adozione del modulo 4:3;

b) ampliare il campo d'azione del modulo fino a comprendere classi appartenenti a plessi scolastici vicini.

Si propone, inoltre, di estendere quanto prima possibile anche alle classi del II ciclo l'esperienza dei moduli per renderne più praticabile l'attivazione.

3) Il tempo di docenza previsto in 27 ore settimanali non è ritenuto sufficiente. Si suggerisce, pertanto, di consentirne l'estensione, ove richiesto, fino alle 30 ore settimanali.

3bis) Nella pratica articolazione degli orari giornalieri di lezione, si ravvisa l'opportunità di raccomandare la razionale distribuzione dell'impegno scolastico nei periodi antimeridiano e pomeridiano, con uno o più rientri.

4) La prevista ripartizione in ambiti delle discipline di studio è stata favorevolmente accolta e praticata. Si chiede che analoga indicazione venga esplicitamente riconfermata, in attesa della legge, anche per evitare l'insorgere di soluzioni non sorrette da adeguate motivazioni didattiche.

5) La programmazione didattica, nella sua più autentica accezione, è stata recepita e utilizzata come valido strumento d'impostazione e di conduzione dell'intervento educativo di gruppo. In tal senso, è ampiamente fondata l'istanza di aumento numerico delle ore previste dalla normativa. Si propone, di conseguenza, di prevedere la possibilità di utilizzare, ai fini di programmazione, due o più delle ottanta ore già destinate ad attività di non insegnamento.

6) Il successo riportato dall'iniziativa dei moduli sperimentali, sia per quanto concerne i consensi espressi dai docenti, sia per quanto riguarda la pressoché generale adesione dei genitori, ripropone il problema della-prevista unanimità di adesione da parte delle famiglie interessate. È stata da più parti avanzata l'istanza che vengano emanate più precise disposizioni volte a far valere il democratico principio del rispetto della volontà della maggioranza, anche per evitare che sparute minoranze impediscano la realizzazione dei progetti sperimentali destinati all'autentico rinnovamento della scuola elementare. Pur con i limiti imposti dal carattere sperimentale dei moduli, e in attesa che la legge sancisca il relativo obbligo, si segnala l'opportunità di risolvere pacificamente i contrasti, al fine di consentire l'applicazione dei nuovi programmi in contesti sempre più ampi.

2. RAPPRESENTAZIONE DEI DATI.

A) I dati forniti dalle schede compilate per ciascun modulo funzionante nell'anno scolastico 1988-89 sono affluiti al sistema di elaborazione del CENSIS il quale li ha tabulati e ordinati in tabelle. Nel corso del lavoro è emerso che non tutte le schede sono state compilate con l'esattezza e la completezza richieste. Pertanto esistono dispersioni che, pur marginali, impediscono tuttavia corrispondenze numeriche perfette.

Nel rappresentare i risultati dell'elaborazione statistica si seguiranno gli items con le suddivisioni e le numerazioni presenti nella scheda.

B) *Dati generali.*

I moduli attivati nell'anno scolastico 1988-89, ai sensi della C.M. n. 143/1988, sono stati in totale n. 7.320.

Essi si sono incardinati in plessi che comprendono complessivamente 45.904 classi comuni, con n. 739.539 alunni.

Del totale dei moduli attivati, il campione risultato utilizzabile ai fini della elaborazione statistica è stato pari a n. 6.598 unità.

B1) Essi forniscono la seguente rappresentazione:

- 1) Moduli con 3 insegnanti su due classi n. 5.935 - 90 %.
- 2) Moduli con 4 insegnanti su tre classi n. 597 - 9 %.
- 3) Moduli con 4 insegnanti su due classi n. 58 - 0,9%.
- 4) Moduli con 6 insegnanti su tre classi n. 8 - 0,1%.

Totale n. 6.598

B2) La distribuzione dei moduli previsti dalla C.M. n. 143/1988 presenta una prevalenza di moduli che comprendono classi parallele (68%). In questo ambito, i moduli che raggruppano le prime classi assommano al 33,9%; quelli che raggruppano le seconde classi al 23,3%; i moduli che comprendono le classi terze sono il 4,3%; quelli che comprendono le classi quarte sono il 3,2% e infine i moduli che raggruppano le classi quinte sono il 3,3%.

Il restante 32% comprende moduli che si sono articolati con l'aggregazione di classi successive. Più precisamente, i moduli che hanno unito le prime e le seconde classi sono il 26,5%; i moduli che hanno raggruppato le seconde e le terze sono il 2%; quelli che hanno unito le terze e le quarte sono l'1,3%; quelli che hanno unito le quarte e le quinte sono l'1,5%, mentre le altre aggregazioni presentano la percentuale scarsamente significativa dell'1%.

B3) 1.952 moduli attivati nell'anno scolastico 1987-88 hanno continuato a funzionare nell'anno scolastico 1988-89.

Gli alunni che hanno frequentato le classi costituenti i moduli in atto nei due anni scolastici 1987-88 e 1988-89 sono stati 70.219.

B4) Ai fini della conoscenza del numero e dello status degli insegnanti impegnati nei moduli, sono risultati utilizzabili meno di settemila. Dalle risposte fornite sono emersi i seguenti dati.

Status insegnanti	Modulo 3 su 2	Modulo 4 su 3	Modulo 4 su 2	Modulo 6 su 3	Totale N. insegnanti
Titolari nel plesso	16.076	2.184	230	53	18.543
Titolari in plesso diverso	524	59	5	2	590
Appartenenti alla DOA	1.444	196	11	=	1.651
Altre posizioni	376	47	10	1	434
<i>Totale</i>	<i>18.420</i>	<i>2.486</i>	<i>256</i>	<i>56</i>	<i>21.218</i>

B5) Il 98,4% degli insegnanti impegnati nei moduli che coinvolgono **3** insegnanti per 2 classi, e il **98,6%** degli insegnanti impegnati nei moduli che coinvolgono **4** insegnanti per 3 classi non svolgono, oltre alle attività del modulo, attività integrative in altre classi.

C) Orari.

Cl) Le percentuali di durata settimanale dell'attività dei moduli 3 insegnanti su 2 classi e 4 insegnanti su 3 classi sono distinte nel modo seguente:

Ore	%
27	61,4
27,30	2,6
28	13,6
28,30	1,9
29	9,6
29,30	0,6
30	10,3

Risulta evidente l'alta diffusione di moduli a 27 ore e la prevalenza degli orari a 27, 28, 29, 30 ore rispetto a quelli con frazioni d'ora.

C2) Per quanto concerne i rientri pomeridiani essi sono adottati da circa un terzo dei moduli (31,2%), mentre i rimanenti due terzi funzionano in orario esclusivamente antimeridiano.

C2.1) Nei moduli a rientro pomeridiano una altissima percentuale (79,9%) di insegnanti impegnati effettua rientri; quando i rientri sono due, la percentuale cala al 12,2%; per un solo insegnante che effettua rientri, la percentuale è del 7,9.

Si ricava pertanto che i moduli realizzano una piena contitolarietà in modo preponderante e che un diverso trattamento nella realizzazione dell'orario interessa una parte relativamente modesta dei team-docenti.

C2.2) L'ulteriore dato riguardante la permanenza nei rientri o la rotazione individua una suddivisione pari al 56,5% per gli insegnanti che gestiscono permanentemente l'orario pomeridiano e al 43,5% per gli insegnanti che ruotano.

C3) Il 61,2% dei docenti effettua l'orario settimanale di cinque giorni.

C4) L'orario settimanale di cinque giorni per gli alunni è adottato nel 6,4% dei moduli.

C5) Preponderante la scelta di un orario settimanale fisso (93,5% dei moduli) e, nei pochissimi casi di cambiamento settimanale, la distribuzione si presenta come sostanzialmente equivalente (41,6% con cambiamento settimanale, 30,6% con cambiamento quindicinale e 27,8% con cambiamento mensile).

C6) Le ore di programmazione si svolgono quasi generalmente (93,3%) al pomeriggio in orario fisso (95,1%).

C7) In relazione all'orientamento prevalente verso l'orario antimeridiano il funzionamento della mensa riguarda il 18,9% dei moduli per una media di 3 ore e 10 minuti settimanali.

D) *Organizzazione.*

D 1) *Aggregazione delle discipline.*

Dall'elaborazione dei dati è emerso che il 35,8% degli insegnanti svolgono attività educative in 3 discipline, il 18,9% in 2, il 17,9% in 4 e il 16,8% in 5.

Esigie le percentuali di impegno docente sia in una sola disciplina (0,5%) sia in più di 5 discipline (10,1% globalmente).

Nei moduli più diffusi con 3 insegnanti su 2 classi si sono identificate alcune tendenze per quanto concerne l'aggregazione delle discipline.

Nella soluzione dell'insegnamento fornito in 2 discipline l'aggregazione preponderante è quella che abbina la Lingua all'Educazione all'immagine (il 10,94%, della percentuale del 18,9% sopra specificata) e la Matematica alle Scienze (2,63%).

Eccetto il caso dell'abbinamento Lingua-Educazione musicale, che rappresenta l'1,74%, tutti gli altri abbinamenti sono attestati in percentuali inferiori all'unità.

Nella soluzione dell'insegnamento fornito in 3 discipline le aggregazioni prevalenti sono quelle fra Lingua, Educazione all'immagine ed Educazione musicale (4,37%), Lingua, Educazione musicale e Religione (4,23%), Matematica, Scienze, Educazione musicale (6,66%), Matematica, Scienze, Educazione motoria (10,23%). Le altre aggregazioni, eccetto Matematica, Scienze, Educazione all'immagine (1,17%) e Matematica, Scienze, Religione (2,37%) presentano percentuali inferiori all'unità.

L'insegnamento in quattro discipline (17,9% globale) è preferibilmente adottato aggiungendo all'ambito degli Studi sociali (Storia, Geografia, Studi sociali) una delle Educazioni (con una distribuzione pressoché equivalente).

L'insegnamento in cinque discipline ripete in parte lo schema precedente con la differenza della formazione di un ambito che aggiunge alle tre discipline degli Studi sociali le Scienze e aggrega variamente le Educazioni. Prevalente è la soluzione che combina le discipline degli Studi sociali (Storia, Geografia, Studi sociali) con due Educazioni (12,40% sul globale 16,8%).

D2) Ore settimanali assegnate alle discipline.

L'orario settimanale assegnato alle varie discipline è riferito alla media dei vari orari adottati nei moduli 3 insegnanti su 2 classi e alle classi comprese nei moduli.

Esso risulta dalla rappresentazione grafica di cui ai prospetti allegati.

Dalla rappresentazione dei dati si rilevano la leggera diminuzione dell'orario dedicato alla Lingua nelle classi del secondo ciclo, la diminuzione degli indici numerici, rapportati all'insieme dell'orario disponibile, riguardanti Studi sociali ed Educazione musicale e la sostanziale equa distribuzione di tutte le discipline nel quadro orario.

Anche se si tratta di medie, e quindi di valori relativamente rispondenti alle variazioni esistenti fra moduli, la tendenza al conseguimento di una distribuzione oraria ampiamente condivisa è confermata.

D3) Contemporaneità.

La realizzazione della contemporaneità avviene per circa la metà dei moduli (**48,2%**) sia con gruppi provenienti dalla stessa classe sia con gruppi provenienti da più classi, ma, mentre è alta la percentuale (**38,8%**) della formazione di gruppi nella stessa classe, quella di un'operazione trasversale per classi diverse è molto più limitata (**13,0%**).

D3.1) L'utilizzazione della contemporaneità è superiore ai due terzi (68,8%) nelle soluzioni in cui si attuano l'arricchimento del curriculum ed il recupero, l'integrazione e l'approfondimento, però la quota riservata al primo è talmente modesta (3,4%) che praticamente la tendenza dominante è quella di privilegiare l'intervento per il recupero di svantaggi e ritardi.

E) *Strutture-Servizi.*

E1) 1 moduli attivati hanno utilizzato il **18%** delle aule a disposizione della scuola (circa 1/5).

E2) Palestra.

Circa sui due terzi (61,3%) le possibilità per i moduli di utilizzare palestre (che sono in condizioni buone e discrete nell'85,6% dei casi).

E3) Trasporto,

Per circa la metà dei moduli (44,4%) non opera alcun servizio di trasporto e per circa la metà in cui il servizio opera (55,3%) è limitato all'orario antimeridiano.

ATTUAZIONE SPERIMENTALE DI NUOVI MODULI ORGANIZZATIVI PER L'ANNO SCOLASTICO 1989-90

Circolare 5 giugno 1989, n. 196

Con circolari n. 288 del 22 settembre 1987 e n. 143 del 24 maggio 1988 è stata avviata la sperimentazione di nuove forme di organizzazione scolastica, al fine di realizzare elementi essenziali per l'attuazione dei nuovi programmi didattici per la scuola elementare, in vigore dall'anno scolastico 1987-88.

La graduale applicazione dei nuovi programmi - che nel prossimo anno scolastico si estenderà alle classi terze - rafforza l'esigenza che vengano riproposte le condizioni più favorevoli per la loro piena ed efficace applicazione anche in considerazione della avvenuta approvazione della legge di riforma degli ordinamenti da parte di uno dei rami del Parlamento.

Ne consegue la necessità di proseguire - estendendola alle classi terze - la sperimentazione dei moduli organizzativi di cui alla circolare n. 143.

Peraltro, l'indagine conoscitiva, promossa da questo Ministero, intesa a cogliere gli aspetti essenziali, nonché le problematiche inerenti il funzionamento dei moduli sperimentali attualmente operanti, ha consentito di verificare i positivi risultati delle iniziative già attuate e di individuare ulteriori contributi utilizzabili per un ottimale funzionamento dei moduli.

Fermo restando che per le parti non richiamate nella presente circolare valgono espressamente le indicazioni contenute nella C.M. n. 143/1988, si ritiene opportuno formulare talune proposte che l'esito della verifica effettuata indica come indispensabili per imprimere maggiore efficacia al funzionamento dei moduli stessi.

1) La verifica condotta nell'anno in corso ha dimostrato che il modulo che prevede quattro docenti ogni tre classi presenta note-

voli difficoltà di applicazione rispetto alla logica della organizzazione del lavoro postulata dai nuovi programmi didattici, difficoltà tenute presenti dalla Camera dei Deputati che nel testo approvato ha indicato il modulo 3/2 come normale e il modulo 4/3 come assolutamente residuale.

Considerato che le classi interessate all'esperienza nel prossimo anno scolastico saranno le prime, le seconde e le terze, in **quanto** direttamente coinvolte nell'applicazione dei nuovi programmi, si rivelano come opportune scelte organizzative che consentano di adottare in tutti i casi possibili il modulo 3/2.

In considerazione della estrema diversificazione delle situazioni territoriali, i collegi dei docenti valuteranno le soluzioni organizzative più idonee relative alla situazione di ciascun plesso: là dove non sia possibile ottenere abbinamenti di classi in senso orizzontale o verticale su cui strutturare il modulo 3/2, potranno procedere all'abbinamento della classe residua di un plesso con altra di plesso vicino per la costituzione di un modulo su 2 plessi.

Tale ipotesi comporta, ovviamente, una attenta valutazione di tutte le condizioni oggettive in rapporto specialmente alla distanza dei plessi, ai mezzi di collegamento nonché riguardo all'assetamento del quadro orario e alla distribuzione dei compiti tra gli insegnanti.

2) Si richiama ancora una volta l'attenzione sul significato del tempo destinato alla programmazione del gruppo docente impegnato nei moduli.

Il momento della programmazione favorisce l'unitarietà della funzione docente, realizza concretamente la corresponsabilità tramite il confronto sui diversi stili di insegnamento, l'integrazione funzionale delle diverse attività didattiche, l'analisi collegiale delle procedure di verifica e di valutazione, per addivenire alla progettazione di coerenti interventi educativi deliberati collegialmente.

Si ritiene opportuno precisare che tale momento, pur mantenendo una collocazione oraria autonoma e distinta dagli impegni didattici, può ugualmente trovare spazio, ove il quadro orario lo consenta, al termine di impegni collegiali che non comportino eccessivo aggravio di lavoro per i docenti.

3) Va ulteriormente sottolineata l'importanza della contemporaneità degli interventi didattici quale risorsa da utilizzare produttivamente.

La disponibilità dei docenti, che si verifica nelle condizioni di contemporaneità, può essere, quindi, utilizzata per consentire varie forme di lavoro di gruppo e garantire interventi individualizzati per il recupero di alunni in difficoltà di apprendimento e l'integrazione degli alunni stranieri.

4) L'esperienza fin qui condotta ha confermato che la maggior produttività del lavoro educativo è stata conseguita quando il gruppo dei docenti ha realizzato, nelle sue interne articolazioni, il massimo grado di coesione e di convergenza nella messa in atto della globale strategia educativa.

Si ritiene utile sottolineare nuovamente che la capacità di collaborazione e la disponibilità al confronto sono condizioni essenziali alla corretta impostazione ed attuazione delle dinamiche relazionali all'interno del gruppo.

5) La C.M. n. 143 richiama espressamente il ruolo fondamentale delle famiglie il cui apporto ai fini della sperimentazione dei nuovi moduli va sollecitato attraverso un confronto sulle finalità della sperimentazione e sulla necessità di una profonda innovazione del progetto educativo.

Al riguardo si sottolinea che l'innovazione introdotta discende dalla esigenza indeclinabile di garantire una organizzazione scolastica rispondente ai contenuti e agli obiettivi dei nuovi programmi didattici ufficialmente in vigore, con il prossimo anno scolastico, nelle prime tre classi.

RIFORMA DELL'ORDINAMENTO
DELLA SCUOLA ELEMENTARE

Legge 5 giugno 1990, n. 148

Art. 1. *Finalità generali.*

1. La scuola elementare, nell'ambito dell'istruzione obbligatoria, concorre alla formazione dell'uomo e del cittadino secondo i principi sanciti dalla Costituzione e nel rispetto e nella valorizzazione delle diversità individuali, sociali e culturali. Essa si propone lo sviluppo della personalità del fanciullo promuovendone la prima alfabetizzazione culturale.

2. La scuola elementare, anche mediante forme di raccordo pedagogico, curricolare ed organizzativo con la scuola materna e con la scuola media, contribuisce a realizzare la continuità del processo educativo.

Art. 2. *Continuità educativa.*

1. Il Ministro della pubblica istruzione, con proprio decreto, sentito il Consiglio nazionale della pubblica istruzione, definisce, nel rispetto delle competenze degli organi collegiali della scuola, le forme e le modalità del raccordo di cui al comma 2 dell'art. 1, in particolare in ordine a:

- a) la comunicazione di dati sull'alunno;
- b) la comunicazione di informazioni sull'alunno in collaborazione con la famiglia o con chi comunque esercita sull'alunno, anche temporaneamente, la potestà parentale;
- c) il coordinamento dei curricoli degli anni iniziali e terminali;

- d) la formazione delle classi iniziali;
- e) il sistema di valutazione degli alunni;
- f) l'utilizzo dei servizi di competenza degli enti territoriali.

2. Le condizioni della continuità educativa, anche al fine di favorire opportune armonizzazioni della programmazione didattica, sono garantite da incontri periodici tra direttori didattici e presidi e tra docenti delle classi iniziali e terminali dei gradi di scuola interessati.

Art. 3. *Composizione delle classi*

1. Il numero di alunni in ciascuna classe non può essere superiore a venticinque, salvo il limite di venti per le classi che accolgono alunni portatori di handicap.

Art. 4. *Organici del personale docente.*

1. L'organico provinciale è annualmente determinato sulla base del fabbisogno di personale docente derivante dalla applicazione dei successivi commi e dalle esigenze di integrazione dei soggetti portatori di handicap e di funzionamento delle scuole o istituzioni con finalità speciali e ad indirizzo didattico differenziato, nonché da quanto previsto dall'art. 8.

2. Al fine di consentire la realizzazione degli obiettivi educativi indicati dai programmi vigenti, l'organico di ciascun circolo è costituito:

- a) da un numero di posti pari al numero delle classi e delle pluriclassi;
- b) da un ulteriore numero di posti in ragione di uno ogni due classi e, ove possibile, pluriclassi.

3. Gli insegnanti sono utilizzati secondo moduli organizzativi costituiti da tre insegnanti su due classi nell'ambito del plesso di titolarità o di plessi diversi del circolo; qualora ciò non sia possibile, sono utilizzati nel plesso di titolarità secondo moduli costituiti da quattro insegnanti su tre classi, in modo da assicurare in ogni scuola l'orario di attività didattica di cui all'art. 7.

4. I posti di sostegno sono determinati nell'organico di diritto in modo da assicurare un rapporto medio di un insegnante ogni quattro alunni portatori di handicap; deroghe a tale rapporto potranno essere autorizzate in organico di fatto, in presenza di handicap particolarmente gravi per i quali la diagnosi funzionale richiede interventi maggiormente individualizzati e nel caso di alunni portatori di handicap frequentanti plessi scolastici nelle zone di montagna e nelle piccole isole.

5. Gli insegnanti di sostegno fanno parte integrante dell'organico di circolo ed in esso assumono la titolarità. Essi, dopo cinque anni di appartenenza al ruolo degli insegnanti di sostegno, possono chiedere il trasferimento al ruolo comune, nel limite dei posti disponibili e vacanti delle dotazioni organiche derivanti dall'applicazione dei commi 5, 7 e 8 dell'art. 15.

Art. 5. **Programmazione e organizzazione didattica.**

1. La programmazione dell'attività didattica, nella salvaguardia della libertà di insegnamento, è di competenza degli insegnanti che vi provvedono sulla base della programmazione dell'azione educativa approvata dal collegio dei docenti in attuazione dell'art. 4 del decreto del Presidente della Repubblica 31 maggio 1974, n. 416, e degli artt. 2 e 11 della legge 4 agosto 1977, n. 517.

2. Essa si propone:

a) il perseguimento degli obiettivi stabiliti dai programmi vigenti predisponendo un'organizzazione didattica adeguata alle effettive capacità ed esigenze di apprendimento degli alunni;

b) la verifica e la valutazione dei risultati;

c) l'unitarietà dell'insegnamento;

d) il rispetto di un'adeguata ripartizione del tempo da dedicare all'insegnamento delle diverse discipline del curriculum, in relazione alle finalità e agli obiettivi previsti dai programmi.

3. Il direttore didattico, sulla base di quanto stabilito dalla programmazione dell'azione educativa, dispone l'assegnazione degli insegnanti alle classi di ciascuno dei moduli organizzativi di cui all'art. 4 e l'assegnazione degli ambiti disciplinari agli insegnanti, aven-

do cura di garantire le condizioni per la **continuità didattica, non& la migliore** utilizzazione delle competenze e delle **esperienze professionali**, assicurando, ove possibile, una opportuna **rotazione nel tempo**.

4. Nell'ambito dello stesso modulo organizzativo, gli insegnanti operano collegialmente e sono contitolari della classe o delle classi a cui il modulo si riferisce.

5. Nei primi due anni della scuola elementare, per favorire l'impostazione unitaria e pre-disciplinare dei programmi, la specifica articolazione del modulo organizzativo di cui all'art. 4 è, di norma, tale da consentire una maggiore presenza temporale di un singolo insegnante in ognuna delle classi.

6. La pluralità degli interventi è articolata, di norma, per ambiti disciplinari, anche in riferimento allo sviluppo delle più ampie opportunità formative.

7. Il collegio dei docenti, nel quadro della programmazione dell'azione educativa, procede all'aggregazione delle materie per ambiti disciplinari, nonché alla ripartizione del tempo da dedicare all'insegnamento delle diverse discipline del curriculum secondo i criteri definiti dal Ministro della pubblica istruzione, sentito il Consiglio nazionale della pubblica istruzione, tenendo conto:

d) dell'affinità delle discipline, soprattutto nei primi due anni della scuola elementare;

b) dell'esigenza di non raggruppare da sole o in unico ambito disciplinare l'educazione all'immagine, l'educazione al suono e alla musica e l'educazione motoria.

8. La valutazione *in itinere* dei risultati dell'insegnamento nelle singole classi e del rendimento degli alunni impegna collegialmente **gli** insegnanti corresponsabili nella attività didattica.

9. Il direttore didattico coordina l'attività di programmazione dell'azione educativa e didattica, anche mediante incontri collegiali periodici degli insegnanti.

Art. 6. *Interventi in favore degli alunni portatori di handicap,*

1. Al fine di realizzare interventi atti a superare particolari situazioni di difficoltà di apprendimento determinate da *handicap* si

utilizzano gli insegnanti di sostegno di cui all'art. 4, i cui compiti devono essere coordinati, nel quadro della programmazione dell'azione educativa, con l'attività didattica generale.

2. Gli insegnanti di sostegno assumono la contitolarità delle classi in cui operano e collaborano con gli insegnanti del modulo organizzativo di cui all'art. 4, con i genitori e, se necessario, con gli specialisti delle strutture territoriali, per programmare ed attuare progetti educativi personalizzati.

3. Nell'ambito dell'organico di circolo può essere prevista l'utilizzazione fino a un massimo di ventiquattro ore di un insegnante, fornito di titoli specifici o di esperienze in campo psicopedagogico, per intervenire nella prevenzione e nel recupero, agevolare l'inserimento e l'integrazione degli alunni in situazione di difficoltà e interagire con i servizi specialistici e ospedalieri del territorio, nel rispetto delle funzioni di coordinamento e rappresentatività del direttore didattico. A tal fine, il collegio dei docenti, in sede di programmazione, propone al direttore didattico i necessari adattamenti in materia di costituzione dei moduli.

4. L'esperienza di integrazione degli alunni portatori di handicap è oggetto di verifiche biennali compiute dal Ministro della pubblica istruzione che riferisce al Parlamento e, sulla base delle stesse, impartisce adeguate disposizioni.

Art. 7. Orario delle attività didattiche.

1. L'orario delle attività didattiche nella scuola elementare ha la durata di ventisette ore settimanali, elevabili fino ad un massimo di trenta ore in relazione a quanto previsto dal comma 7.

2. Per le classi terze, quarte e quinte l'adozione di un orario delle attività didattiche superiore alle ventisette ore settimanali, ma comunque entro il limite delle trenta ore, può essere disposta, oltre che in relazione a quanto previsto dal comma 7, anche per motivate esigenze didattiche ed in presenza delle necessarie condizioni organizzative, sempreché la scelta effettuata riguardi tutte le predette classi del plesso.

3. Dall'orario delle attività didattiche di cui ai commi 1 e 2

del presente articolo è escluso il tempo eventualmente dedicato alla mensa e al trasporto.

4. Nell'organizzazione dell'orario settimanale, i criteri della programmazione dell'attività didattica devono, in ogni caso, rispettare una congrua ripartizione del tempo dedicato ai diversi ambiti disciplinari senza sacrificarne alcuno.

5. I consigli di circolo definiscono le modalità di svolgimento dell'orario delle attività didattiche scegliendo, sulla base delle disponibilità strutturali, dei servizi funzionanti, delle condizioni socio-economiche delle famiglie, fatta salva comunque la qualità dell'insegnamento-apprendimento, fra le seguenti soluzioni:

a) orario antimeridiano e pomeridiano ripartito in sei giorni della settimana;

b) orario antimeridiano e pomeridiano ripartito in cinque giorni della settimana.

6. Fino alla predisposizione delle necessarie strutture e servizi è consentito adottare l'orario antimeridiano continuato in sei giorni della settimana.

7. Con decreto del Ministro della pubblica istruzione è disposto un ulteriore aumento di orario in relazione alla graduale attivazione dell'insegnamento della lingua straniera.

Art. 8. **Progetti** *formativi di tempo lungo.*

1. A decorrere dall'anno scolastico 1990-1991 potranno realizzarsi, su richiesta delle famiglie, anche per gruppi di alunni di classi diverse, attività di arricchimento e di integrazione degli insegnamenti curriculari alle seguenti condizioni:

a) che l'orario complessivo settimanale di attività non superi le trentasette ore, ivi compreso il «tempo-mensa»;

b) che vi siano le strutture necessarie e che siano effettivamente funzionanti;

c) che il numero degli alunni interessati non sia inferiore, di norma, a venti;

d) che la copertura dell'orario sia assicurata per l'intero anno con lo svolgimento, da parte dei docenti contitolari delle classi cui

il progetto si riferisce, di tre ore di servizio in aggiunta a quelle stabilite per l'orario settimanale di insegnamento, nei limiti e secondo le modalità di cui all'art. 14, comma 8, del decreto del Presidente della Repubblica 23 agosto 1988, n. 399, o, nel caso di mancata disponibilità degli stessi, con la utilizzazione, limitata alle ore necessarie, di altro docente titolare del plesso o del circolo, tenuto al completamento dell'orario di insegnamento; ovvero, qualora non si verificano dette condizioni, con l'utilizzazione di altro docente di ruolo disponibile nell'organico provinciale.

2. Le attività di tempo pieno di cui all'art. 1 della legge 24 settembre 1971, n. 820, potranno proseguire, entro il limite dei posti funzionanti nell'anno scolastico 1988-1989, alle seguenti condizioni:

a) che esistano le strutture necessarie e che siano effettivamente funzionanti;

b) che l'orario settimanale, ivi compreso il <<tempo-mensa>>, sia stabilito in quaranta ore;

c) che la programmazione didattica e l'articolazione delle discipline siano uniformate ai programmi vigenti e che l'organizzazione didattica preveda la suddivisione dei docenti per ambiti disciplinari come previsto dalla presente legge.

3. I posti derivanti da eventuali soppressioni delle predette attività di tempo pieno saranno utilizzati esclusivamente per l'attuazione dei moduli organizzativi di cui all'art. 4.

Art. 9. Orario di *insegnamento*.

1. L'orario di insegnamento per gli insegnanti elementari è costituito di ventiquattro ore settimanali di attività didattica, di cui ventidue ore di insegnamento e due ore dedicate alla programmazione didattica da attuarsi in incontri collegiali dei docenti di ciascun modulo, in tempi non coincidenti con l'orario delle lezioni.

2. Nell'ambito delle ore di insegnamento, una quota può essere destinata al recupero individualizzato o per gruppi ristretti di alunni con ritardo nei processi di apprendimento, anche con riferimento ad alunni stranieri, in particolare provenienti da paesi extracomunitari.

3. L'orario settimanale di insegnamento di ciascun docente deve essere distribuito in non meno di cinque giorni la settimana,

4. A partire dal 1° settembre e fino all'inizio delle lezioni i collegi dei docenti si riuniscono per la definizione del piano annuale di attività didattica e per lo svolgimento di iniziative di aggiornamento.

5. Nell'ambito del piano annuale di attività, il collegio dei docenti stabilisce i criteri per la sostituzione dei docenti assenti per un periodo non superiore a cinque giorni, in modo da utilizzare fino ad un massimo di due terzi delle ore disponibili di cui al comma 2, calcolate su base annuale al di fuori dell'attività di insegnamento e delle due ore previste dal comma 1 per la programmazione didattica.

6. A tal fine si può provvedere anche mediante la prestazione di ore di insegnamento in eccedenza all'orario obbligatorio di ventiquattro ore settimanali, da retribuire secondo le disposizioni vigenti.

7. È abrogato l'art. 12, sesto comma, della legge 24 settembre 1971, n. 820.

8. Nell'orario di cui al comma 1 è compresa l'assistenza educativa svolta nel tempo dedicato alla mensa.

Art. 10. *Insegnamento di una lingua straniera,*

1. Nella scuola elementare è impartito l'insegnamento di una lingua straniera.

2. Le modalità per l'introduzione generalizzata dell'insegnamento della lingua straniera, i criteri per la scelta di detta lingua, per la utilizzazione dei docenti e la definizione delle competenze e dei requisiti di cui gli stessi docenti debbono essere forniti ad integrazione di quanto previsto dal comma 3 dell'art. 5, sono definiti con apposito decreto del Ministro della pubblica istruzione da emanarsi entro un anno dalla data di entrata in vigore della presente legge, sentito il Consiglio nazionale della pubblica istruzione e previo parere delle competenti Commissioni parlamentari.

3. Nelle scuole elementari in cui, per disposizioni legislative speciali, l'insegnamento di più lingue è obbligatorio, l'introduzione del-

l'insegnamento della lingua straniera può essere disposto previa intesa con gli enti locali competenti.

Art. 11. Valutazione degli alunni,

1. In relazione ai contenuti ed agli obiettivi dei programmi didattici in vigore, il Ministro della pubblica istruzione, sentito il parere del Consiglio nazionale della pubblica istruzione, determina, con propria ordinanza, le modalità, i tempi ed i criteri per la valutazione degli alunni e le forme di comunicazione di tale valutazione alle famiglie.

Art. 1.2. Piano straordinario pluriennale di aggiornamento.

1. Ad integrazione dei normali programmi di attività di aggiornamento, in relazione all'attuazione del nuovo ordinamento e dei nuovi programmi, il Ministro della pubblica istruzione attua, con la collaborazione delle università e degli Istituti regionali di ricerca, sperimentazione e aggiornamento educativi (IRRSAE), un programma straordinario di attività di aggiornamento con durata pluriennale per tutto il personale ispettivo, direttivo e docente, da realizzarsi nei limiti degli stanziamenti a tal fine iscritti nello stato di previsione del Ministero della pubblica istruzione.

2. A tal fine i provveditori agli studi, avvalendosi anche degli ispettori tecnici e dei direttori didattici, collaborano alla gestione dei piani di cui al comma 1 e determinano i periodi di esonero dal servizio eventualmente necessari.

3. Le iniziative di aggiornamento, opportunamente articolate per ambiti disciplinari onde consentire la migliore rispondenza a quanto stabilito dall'art. 5, devono assicurare la complessiva acquisizione degli obiettivi fissati dai nuovi programmi ed offrire ai docenti momenti di approfondimento della programmazione e dello svolgimento dell'attività didattica. In una fase successiva del piano saranno attivati corsi di aggiornamento sulle singole discipline per consentire ai docenti approfondimenti ulteriori, in base alle loro propensioni o attitudini professionali.

4. Ad integrazione di quanto previsto nei commi 1, 2 e 3, università, associazioni professionali e scientifiche, enti e istituzioni a carattere nazionale e che abbiano, fra gli scopi statutari, la formazione professionale degli insegnanti, possono stipulare convenzioni con gli IRRSAE per la gestione di progetti di aggiornamento che siano riconosciuti di sicuro interesse scientifico e professionale e di specifica utilità ai fini del piano pluriennale. Il Ministro della pubblica istruzione, con propria ordinanza, stabilisce le modalità per la stipula delle convenzioni nonché i requisiti tecnico-scientifici e operativi che devono essere posseduti dalle associazioni, dagli enti ed istituzioni.

5. Qualora non sussista la possibilità di provvedere alle esigenze di servizio, conseguenti all'attuazione del piano pluriennale di aggiornamento, nell'ambito del circolo, con personale disponibile ai sensi dell'art. 14 della legge 20 maggio 1982, n. 270, si procede alla nomina di supplenti temporanei in sostituzione degli insegnanti impegnati nelle attività di aggiornamento.

6. Analogamente è consentito procedere alla nomina di supplenti temporanei, verificandosi le condizioni di cui al comma 5, in sostituzione degli insegnanti chiamati a prestare la loro opera per l'attuazione del piano pluriennale di aggiornamento in qualità di docenti, di esperti, di animatori, di conduttori dei gruppi o per qualsiasi altra funzione prevista dal progetto approvato.

Art. 13. Verifica e adeguamento dei programmi didattici.

1. Il Ministro della pubblica istruzione procede periodicamente alla verifica e all'eventuale adeguamento dei programmi didattici sulla base di sistematiche rilevazioni da effettuare avvalendosi degli ispettori tecnici e degli IRRSAE.

2. Sulle proposte di modifica il Ministro della pubblica istruzione acquisisce il parere del Consiglio nazionale della pubblica istruzione e ne dà preventiva informazione alle competenti Commissioni parlamentari.

Art. 14. Scuola *elementare non statale*,

1. La scuola elementare parificata è tenuta ad adottare, per i programmi e gli orari, l'ordinamento delle scuole elementari statali.

2. La scuola elementare autorizzata è tenuta ad uniformarsi di massima agli obiettivi indicati dai programmi vigenti.

3. Il Ministro della pubblica istruzione, con propria ordinanza, impartisce disposizioni in materia.

Art. 15. *Disposizioni per la gradualità e la fattibilità.*

1. Al fine di favorire la realizzazione del nuovo ordinamento e di garantire la necessaria disponibilità di organico di cui all'art. 4, i provveditori agli studi, sentiti i consigli scolastici provinciali e presi gli opportuni contatti con gli enti locali, curano l'apprestamento delle condizioni di fattibilità della riforma, predisponendo un apposito piano.

2. Il piano, da redigersi entro sei mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, deve fondarsi sulla preliminare ricognizione delle risorse disponibili e sulla conseguente individuazione delle esigenze; sulla valutazione dell'andamento demografico e sui suoi effetti in ordine alla popolazione scolastica di ciascun circolo; sullo stato delle strutture e dei servizi e sulle possibilità di provvedere da parte degli enti locali interessati alle relative esigenze.

3. Compatibilmente con le capacità edilizie, sono operati opportuni accorpamenti di plessi e conseguente concentrazione di alunni nelle classi.

4. Il numero complessivo di alunni per ciascun plesso dovrà essere superiore a venti, ad eccezione dei plessi ubicati nelle piccole isole e nelle zone di montagna, nelle quali le difficoltà di collegamento non consentano la possibilità di accorpamento o di trasporto degli alunni in altre scuole.

5. Al fine di assicurare la disponibilità necessaria di organico per l'attuazione del modulo organizzativo di cui all'art. 4 senza ulteriori oneri, i posti comunque attivati in ciascuna provincia all'atto della entrata in vigore della presente legge sono consolidati,

per la utilizzazione secondo quanto previsto dai successivi commi, fino alla completa introduzione, su tutto il territorio nazionale, dei nuovi ordinamenti.

6. Il modulo organizzativo e didattico di cui agli artt. 4, 5 e 8 si realizza gradualmente, con la conversione dei posti istituiti o comunque assegnati ai sensi delle leggi vigenti.

7. Soddisfatte le esigenze relative alla copertura dell'organico di cui all'art. 4, i posti eventualmente residui nell'organico provinciale possono essere redistribuiti, man mano che si rendano vacanti, nelle province nelle quali sia necessaria ulteriore disponibilità per l'attivazione del nuovo modulo organizzativo.

8. Con ordinanza del Ministro della pubblica istruzione sono impartite disposizioni al fine di consentire il trasferimento, a domanda, di insegnanti elementari dalle province nelle quali risulti coperto l'organico di cui all'art. 4 alle province nelle quali sia necessaria ulteriore disponibilità di personale.

9. Entro quattro anni dall'inizio dell'attuazione del nuovo ordinamento della scuola elementare, il Ministro della pubblica istruzione riferisce al Parlamento sui risultati conseguiti anche al fine di apportare eventuali modifiche.

10. L'attuazione degli artt. 4, 7, 8 e 10 non deve comunque comportare incremento di posti rispetto a quelli esistenti alla data di entrata in vigore della presente legge, ivi compresi i posti delle dotazioni organiche aggiuntive. A partire dall'entrata in vigore della presente legge viene abrogata ogni altra disposizione per la determinazione delle dotazioni organiche, ivi comprese quelle aggiuntive, in materia di ruoli provinciali della scuola elementare. È fatto comunque divieto di assumere, sotto qualsiasi forma, personale non di ruolo oltre i limiti posti dalla consistenza dell'organico consolidato, di cui al comma 5.

11. Al termine di ogni quadriennio, a partire dalla data di entrata in vigore della presente legge, con decreto del Ministro della pubblica istruzione di concerto con il Ministro del tesoro, viene determinata, in relazione agli andamenti demografici e alla distribuzione territoriale della domanda scolastica, nonché all'attuazione del programma del nuovo modulo, la quota di sostituzione del personale che cessa dal servizio.

12. Entro il mese di marzo di ciascun anno, i provveditori agli studi trasmettono al Ministro della pubblica istruzione ed alla Corte dei conti una relazione finanziaria sugli oneri sostenuti nella provincia di propria competenza nell'ultimo anno scolastico, per l'attuazione del nuovo ordinamento. La Corte dei conti, in sede di relazione al Parlamento sul rendiconto generale dello Stato, riferisce in apposita sezione sui profili finanziari, a livello provinciale, connessi all'attuazione della presente legge.

STAMPATO A FIRENZE
NEGLI STABILIMENTI TIPOLITOGRAFICI
«E. ARIANI» E «L'ARTE DELLA STAMPA»
DELLA S. P. A. ARMANDO PAOLETTI
SETTEMBRE 1990

1. **LA VALUTAZIONE NELLA SCUOLA DELL'OBBLIGO**
Atti del seminario di studio. Frascati 15-18 dicembre 1977
Pagg. VI-152, L. 2700
2. **SITUAZIONE DELL'UNIVERSITÀ ITALIANA**
Pagg. VIII-210, L. 2700
3. **L'EDUCAZIONE SANITARIA**
Pagg. VIII-170, L. 2700
4. **LA SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE ITALIANA NEGLI ANNI SETTANTA**
Pagg. X-190, L. 2700
5. **LA RICERCA EDUCATIVA IN ALCUNI PAESI STRANIERI**
Pagg. VI-114, L. 2700
6. **SCUOLA MUSEO AMBIENTE**
Iniziative ed esperienze scolastiche
Pagg. VIII-164, L. 2700
7. **PROBLEMI E STRUTTURE DELLA RICERCA EDUCATIVA IN ITALIA**
Pagg. VI-250, L. 4000
8. **L'AGGIORNAMENTO DEL PERSONALE DELLA SCUOLA**
Rapporto per gli anni 1977 e 1978
Pagg. VI-234, L. 4000
9. **ISTRUZIONE ARTISTICA**
Dati statistici sulle Accademie di belle arti e i Conservatori di musica
Pagg. VI-150, L. 4000
10. **L'ISTRUZIONE TECNICA SULLA SOGLIA DEGLI ANNI O-M'ANTA**
Pagg. X-246, L. 4000
11. **INDAGINE CONOSCITIVA SULLA INFORMATICA**
Pagg. X-118, L. 4500
12. **L'INTEGRAZIONE DELLA ENERGIA SOLARE NEGLI EDIFICI SCOLASTICI**
Pagg. VI-152, L. 4500
- 13/ 14. **LA SCUOLA ELEMENTARE A TEMPO PIENO**
Pagg. VIII-362, L. 9000

15. ORGANIZZAZIONE DELLA SCUOLA E PROGRAMMAZIONE EDUCATIVA IN PRESENZA DELL'HANDICAPPATO
Problemi e prospettive
Pagg VIII-288, L. 5000
16. LA SCUOLA MEDIA INTEGRATA A TEMPO PIENO
Pagg. VI-202, L. 5000
- 17/18. LA SCUOLA SECONDARIA NON STATALE IN ITALIA
Pagg. VI-302, L. 10.000
19. LA SCUOLA MATERNA IN ITALIA
Pagg. VIII-152, L. 5800
20. IL PERITO INDUSTRIALE NELLE AZIENDE MANIFATTURIERE: FORMAZIONE SCOLASTICA E RUOLI PROFESSIONALI
Pagg. VIII-184, L. 5800
21. EVOLUZIONE DEMOGRAFICA E SISTEMA SCOLASTICO
Problemi e prospettive
Pagg. VI-184, L. 5800
22. L'EDUCAZIONE TECNICA NELLA SCUOLA MEDIA
Progetto sperimentale CEE-Ministero P.I.-ISFOL. Parte I: Saggi e guida
Pagg. XVIII-374 (Prima ristampa ampliata), L. 10.700
23. L'EDUCAZIONE TECNICA NELLA SCUOLA MEDIA
Progetto sperimentale CEE-Ministero P.I.-ISFOL. Parte II: Unità didattiche
Pagg. VIII-454 (Prima ristampa ampliata), L. 10.700
24. IL SISTEMA INFORMATIVO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE
Pagg. X-150, L. 6900
25. L'EDUCAZIONE FISICA E LO SPORT NELLA SCUOLA
Pagg. XVIII-230, L. 6900
26. IMPRESA E TERRITORIO: UNA PROPOSTA DI LAVORO PER LA SCUOLA
Pagg. XII-174, L. 6900
27. PART-TIME E FULL-TIME PER I DOCENTI
Sondaggio di opinione tra 5.000 insegnanti italiani. Analisi di esperienze straniere
Pagg. X-150, L. 8000
28. IL PROGETTO CEE SULL'EDUCAZIONE AMBIENTALE
UNA ESPERIENZA PEDAGOGICA EUROPEA
Pagg. VI-154, L. 8000
29. UNA NUOVA METODOLOGIA NELLA FORMAZIONE TECNICA
Pagg. XII-228, L. 8000

30. L'ISTRUZIONE CLASSICA, SCIENTIFICA E MAGISTRALE IN ITALIA
Pagg. XVI-296, L. 8000
31. IL PROGETTO **ILSSE** E L'INSEGNAMENTO
DELLA LINGUA STRANIERA NELLA SCUOLA ELEMENTARE
Pag. VIII-240, L. 9000
32. L'INFORMATICA NELLA SCUOLA
Pagg. XVI-160, L. 9000
33. ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE
Pagg. XII-216, L. 9000
34. L'INSEGNAMENTO MUSICALE IN ITALIA
Pagg. X-182, L. 9000
35. DALLA SCUOLA AL LAVORO: UN OBIETTIVO EUROPEO
1 progetti pilota CEE per favorire il passaggio dei giovani dalla scuola alla vita attiva
Pagg. VIII-168, L. 9900
36. LA SCUOLA ITALIANA NEGLI ANNI OTTANTA
Pagg. VIII-184, L. 9900
37. INDIRIZZI DI STUDIO E FABBISOGNI FORMATIVI
Pagg. VIII-204, L. 9900
38. IL BIENNIO DELLA SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE
Pagg. VIII-280, L. 9900
39. LA SCUOLA DELL'OBBLIGO NEGLI ISTITUTI PENALI MINORILI
Pagg. X-142, L. 10.700
40. DALLA SCUOLA AL LAVORO: UN OBIETTIVO EUROPEO
Conferenza nazionale dei progetti pilota italiani
Pagg. XII-276, L. 10.700
- 41/42. LE NUOVE TECNOLOGIE NEI PROCESSI FORMATIVI:
INFORMATICA E TELEMATICA
43. RAPPORTI TRA AMMINISTRAZIONE E SINDACATO
Pagg. XII-244, L. 10.700
- 44/45. SISTEMA INFORMATIVO - PROSPETTIVE
DI ARCHITETTURA DISTRIBUITA
Pagg. IV-386, L. 21.400
46. IL PROGETTO SPECIALE LINGUE STRANIERE
Pagg. X-218, L. 10.700

- 47. GLI ORDINAMENTI SCOLASTICI NEI PAESI DELLA CEE**
Pagg. X-282, L. 11.300
- 48. IL CONSIGLIO NAZIONALE DELLA
PUBBLICA ISTRUZIONE NEL PERIODO 1983-1988**
Pagg. XII-196, L. 11.300
- 49. L'ISTRUZIONE PROFESSIONALE**
Una formazione per il futuro
Pagg. X-138, L. 11.300
- 50. NUOVI MODELLI NELLA FORMAZIONE POST-DIPLOMA**
Pagg. VIII-200, L. 11.300
- 51. L'INTRODUZIONE DELLE TECNOLOGIE INFORMATICHE
NELLA GESTIONE DELLA SCUOLA ITALIANA**
Pagg. VI-130, L. 12500
- 52. LA FORMAZIONE GENERALE NEL
BIENNIO - PROGRAMMI SPERIMENTALI**
Pag XVI-160, L. 12.500
- 53. IL NUOVO ORDINAMENTO DELLA SCUOLA ELEMENTARE**
Pagg. VIII-296, L. 12.500

STUDI E DOCUMENTI
DEGLI ANNALI DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE
RIVISTA TRIMESTRALE
A CURA DEL MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

Comitato scientifico:

ROMANO CAMMARATA · EMANUELE CARUSO · GIOVANNI
D'AMORE · GIUSEPPE DE RITA · ITALIA LECALDANO · GIU-
SEPPE MARTINEZ Y CABRERA · ALESSANDRO PAJNO · AL-
VARO POLLICE · SEBASTIANO SCARCELLA · GIOVANNI
RAPPAZZO (Coord.)

Direttore responsabile:

GIOVANNI TRAINITO

Redazione:

GIANFRANCO BENEDE'ITELLI

*I manoscritti devono essere indirizzati alla Redazione della Rivista presso la Casa Editrice
Le Monnier (Ufficio Relazioni Esterne), Piazza Borghese 3 00186 Roma.*

I manoscritti, anche se non pubblicati, non si restituiscono.

Spedizione in abbonamento postale · Gruppo IV

STUDI E DOCUMENTI

DEGLI ANNALI DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

a cura del Ministero della P. I.

Rivista trimestrale: Luglio-Settembre 1990

Condizioni di abbonamento (quattro numeri per complessive pagine da 800 a 896)

- Annuale per l'Italia L. 48.500
- Annuale per l'Estero L. 62.000
- Un fascicolo singolo L. 12.500

Versamenti sul C/C Postale N. 310508 intestato a Casa Editrice Felice Le Monnier, Via A. Meucci, 2 · 50015 Grassina (Firenze)

Registrazione presso Trib. Firenze con decreto n. 2645 in data 28-2-1978

