

Aldo Visalberghi
Raffaele Simone
Maria Corda Costa
Giuliano Bellezza
Wanda D'Addio Colosimo
Emma Castelnuovo
Giulio Cortini
Mario Fierli
Pino Parini
Carlo Delfrati
Raffaello Misiti

Scuola media e nuovi programmi

La Nuova Italia Editrice

Aldo Visalberghi
Raffaele Simone
Maria Corda Costa
Giuliano Bellezza
Wanda D'Addio Colosimo
Emma Castelnuovo
Giulio Cortini
Mario Fierli
Pino Parini
Carlo Delfrati
Raffaello Misiti

Scuola media e nuovi programmi



La Nuova Italia Editrice

Scuola media e nuovi programmi. — (La nuova scuola media ; 18). —
ISBN 88-221-0366-1
1. Scuola media - Programmi I. Visalberghi, Aldo
373.19



21 cm.

Proprietà letteraria riservata
Printed in Italy
© Copyright 1979 by La Nuova Italia Editrice, Scandicci (Firenze)
1^a edizione: settembre 1979
1^a ristampa: ottobre 1979
5^a ristampa: aprile 1987
Stampa: Iter, Roma

Indice

Premessa generale di Aldo Visalberghi

1

1. Gli aspetti innovativi, p. 1 - 2. I motivi conduttori dei nuovi programmi, p. 2 - 2.1. *La programmazione del curricolo*, p. 3 - 2.2. *L'individualizzazione dell'insegnamento*, p. 7 - 2.3. *L'interdisciplinarità*, p. 8 - 2.4. *Verifica e valutazione*, p. 11 - 2.5. *Il rapporto con l'ambiente*, p. 14 - 2.6. *Didattica della ricerca*, p. 15 - 3. Observazioni conclusive, p. 17

Suggerimenti bibliografici

19

Programmi per la scuola media statale

21

Italiano di Raffaele Simone

35

1. Premessa, p. 35 - 2. L'« italiano » nei programmi del 1963, p. 36 - 2.1. *La situazione linguistica dell'Italia negli anni Sessanta*, p. 37 - 2.2. *La competenza linguistica del bambino*, p. 40 - 2.3. *Dal 1963 al 1978*, p. 42 - 3. I caratteri originali del programma 1979, p. 44 - 3.1. *Il linguaggio come diritto*, p. 44 - 3.2. *Varietà delle forme di linguaggio*, p. 45 - 3.3. *Obiettivi di linguaggio*, p. 45 - 3.4. *Obiettivi di lingua*, p. 46 - 3.5. *Linee di una politica linguistica*, p. 48 - 3.6. *Il quadro sociolinguistico*, p. 49 - 3.7. *Le abilità linguistiche*, p. 52 - 3.7.1. *La comparsa del capire*, p. 52 - 3.7.2. *Il testo*, p. 53 - 3.7.3. *Abilità e varietà*, p. 54 - 3.7.4. *La rottura del modello d'interazione*, p. 54 - 3.8. *La norma linguistica e il comportamento dell'insegnante*, p. 56 - 3.9. *La storia linguistica e il latino*, p. 58 - 4. Due battaglie perdute, p. 61 - 4.1. *La grammatica*, p. 62 - 4.2. *Il latino*, p. 64 - 5. Due aree dimenticate, p. 65 - 6. Valutazione, p. 67 - 7. Envoi, p. 68

Programmi per la scuola media statale. Due stesure a confronto	71
Storia	
di <i>Maria Corda Costa</i>	93
1. Dal 1963 al 1979, p. 93 - 1.1. <i>La situazione culturale</i> , p. 93 - 1.2. <i>Il raccordo con la situazione precedente</i> , p. 95 - 2. Finalità e obiettivi, p. 97 - 2.1. <i>La scelta dei contenuti</i> , p. 100 - 2.2. <i>I suggerimenti metodologici</i> , p. 103	
Suggerimenti bibliografici	107
Programmi per la scuola media statale	111
Educazione civica	
di <i>Maria Corda Costa</i>	115
Programmi per la scuola media statale	121
Geografia	
di <i>Giuliano Bellezza</i>	125
1. Premessa, p. 125 - 2. La commissione dei 60, p. 126 - 2.1. <i>La scansione triennale</i> , p. 126 - 3. Le caratteristiche dei programmi 1979, p. 127 - 3.1. <i>Finalità ed obiettivi</i> , p. 128 - 3.2. <i>Nozioni e problemi</i> , p. 129 - 3.3. <i>Indicazioni programmatiche</i> , p. 130 - 3.4. <i>Indicazioni metodologiche e itinerario didattico</i> , p. 131 - 3.5. <i>Articolazione annuale</i> , p. 132 - 4. Suggerimenti didattici, p. 134 - 4.1. - <i>I programmi di matematica, di scienze e di educazione tecnica</i> , p. 135 - 4.2. <i>Le carte geografiche</i> , p. 136 - 4.3. <i>L'uso alternativo dello spazio</i> , p. 137 - 4.4. <i>Vicino e lontano</i> , p. 138	
Suggerimenti bibliografici	141
Programmi per la scuola media statale	143
Lingua straniera	
di <i>Wanda D'Addio Colosimo</i>	149
1. Premessa, p. 149 - 2. Obiettivi dell'insegnamento della lingua straniera nel quadro dell'educazione linguistica, p. 149 - 3. Indicazioni metodologiche, p. 153 - 3.1. <i>Sviluppo delle abilità linguistiche</i> , p. 153 - 3.2. <i>Riflessione sulla lingua</i> , p. 156 - 3.3. <i>Articolazione del programma</i> , p. 158 - 4. Lingua straniera e italiano, p. 164	
Suggerimenti bibliografici	165
Programmi per la scuola media statale	167

Matematica
di Emma Castelnuovo

171

1. Matematica e nuovi programmi, p. 171 - 1.1. *L'interazione matematica-scienze sperimentali*, p. 171 - 1.2. *Un esempio di applicazione della matematica*, p. 175 - 1.3. *Probabilità e genetica*, p. 177 - 1.4. *La matematica dinamica*, p. 179 - 2. La trattazione di qualche argomento, p. 179 - 2.1. *Lavorare con un materiale. Il triangolo, il quadrato*, p. 180 - 2.2. *Dal quadrato articolabile alla sinusoida*, p. 182 - 2.3. *Dal grafico della sinusoida al suono, alla musica*, p. 185 - 2.4. *Rettangoli isoperimetrici. Un approccio al piano cartesiano*, p. 186 - 2.5. *La parabola nella realtà*, p. 191.

Suggerimenti bibliografici

197

Programmi per la scuola media statale. (In appendice alla voce seguente, p. 211).

211

Scienze chimiche, fisiche e naturali
di Giulio Cortini

199

1. Premessa, p. 199 - 2. Le contraddizioni nel «programma dei 60», p. 200 - 2.1. *Obiettivi ambiziosi*, p. 202 - 2.2. *Alcune esperienze*, p. 203 - 2.3. *L'attività sperimentale è faticosa e lenta*, p. 205 - 3. La preparazione degli insegnanti, p. 206 - 4. Suggerimenti didattici, p. 208

Suggerimenti bibliografici

209

Programmi per la scuola media statale

211

Educazione tecnica
di Mario Fierli

225

1. Tecnica, cultura tecnica e lavoro, p. 225 - 1.1. *Produzione tecnica*, p. 226 - 1.2. *Tecnica e scienza*, p. 227 - 1.3. *Gli strumenti*, p. 229 - 1.4. *Le scienze tecnologiche*, p. 229 - 1.5. *Lavoro e professionalità*, p. 232 - 1.6. *Applicazioni tecniche ed educazione tecnica*, p. 234 - 2. Il programma di Educazione tecnica e la sua attuazione, p. 236

Suggerimenti bibliografici

241

Programmi per la scuola media statale

245

Educazione artistica
di Pino Parini

249

1. Le caratteristiche originali del programma 1979, p. 249 - 1.1. *Comunicazione verbale e comunicazione visiva*, p. 250 -

1.2. Percezione e consapevolezza, p. 251 - 2. Spontaneità e convenzioni, p. 252 - 2.1. <i>Il controllo degli stereotipi</i> , p. 253 - 2.2. <i>Metto, dispongo, compongo</i> , p. 257 - 3. Il superamento degli stereotipi, p. 260 - 3.1. <i>Variazione delle forme</i> , p. 263 - 3.2. <i>Variazioni cromatiche</i> , p. 264 - 3.3. <i>Il rapporto ombra-luce</i> , p. 264 - 4. Il messaggio visivo, p. 265 - 5. Fantasia e creatività, p. 267.	
Suggerimenti bibliografici	269
Programmi per la scuola media statale	271
Educazione musicale	
di <i>Carlo Delfrati</i>	275
1. Premessa, p. 275 - 2. Perché la musica, p. 276 - 2.1. <i>De-verbalizzare la scuola</i> , p. 279 - 2.2. <i>Per una prospettiva didattica bipolare</i> , p. 281 - 3. L'esperienza musicale come coscienza della realtà, p. 286 - 3.1. <i>Per una didattica della prosodia</i> , p. 287 - 3.2. <i>La musica nei mezzi audiovisivi</i> , p. 291 - 3.3. <i>Le funzioni sociali della musica</i> , p. 293 - 3.4. <i>La musica come forma dell'interiorità</i> , p. 294 - 3.5. <i>La musica come codice</i> , p. 295 - 4. La musica come realizzazione di sé, p. 297 - 4.1. <i>Per una didattica della creatività sonora: a) stadio della spontaneità</i> , p. 298 - b) <i>il confronto con l'analisi</i> , p. 300 - c) <i>l'esplorazione delle forme</i> , p. 302.	
Programmi per la scuola media statale	305
Educazione fisica	
di <i>Raffaello Misiti</i>	309
1. Un avvio al rinnovamento, p. 309 - 2. Il ruolo dell'educazione fisica, p. 311 - 3. Corporeità, aspetti cognitivi e socializzazione, p. 314 - 4. Direttive di impegno, di ricerca, di studio, p. 316 - 5. Per avviare il rinnovamento, p. 318	
Suggerimenti bibliografici	321
Programmi per la scuola media statale	325

Premessa generale

di Aldo Visalberghi

1. Gli aspetti innovativi

I nuovi programmi della scuola media rappresentano, nel complesso, un dato positivo e un fattore di progresso, nonostante essi siano criticabili sotto diversi profili. Troppo ampi, troppo minuti, con ambizioni encyclopediche, è stato detto, ed è in parte vero. Progressivi a parole, ma regressivi nel fatto cruciale di ammettere la conclusione della scuola obbligatoria a 14 anni, senza neanche accennare a pur concrete prospettive di prolungamento (almeno a 15 anni, secondo il deliberato della Camera). Ed è questa, forse, l'accusa più grave che ad essi si può rivolgere, soprattutto se considerati nel quadro di un sistema formativo *europeo*. Ma va riconosciuto che questa asserita conclusività precoce non si ripercuote nelle indicazioni curricolari, per esempio *professionallizzando* l'educazione tecnica. Che viceversa la scuola media mantenga funzione orientativa in termini larghi e flessibili è cosa tanto più utile e positiva quanto più essa si potrà esplicare in rapporto a ulteriori itinerari formativi, brevi o lunghi che siano, anziché in rapporto a precoci avviamimenti al lavoro.

Altre critiche generali e di dettaglio sono state rivolte a questi programmi, perché talvolta vaghi e generici, o indulgenti a mode terminologiche legate alla semantica e alla linguistica (troppi « linguaggi », e codici, e decodificazioni, si è detto). Queste ed altre critiche sono del resto riprese e sviluppate anche nei contributi specifici di cui si compone questo volume.

Ma il punto fondamentale è tuttavia un altro: questi pro-

grammi, di là dai difetti particolari rilevabili e facilmente neutralizzabili, possiedono una loro fondamentale carica innovativa, abbastanza precisa e coerente. Essi si collocano su di una linea di fondamentale continuità rispetto ai programmi del '63, ma li ampliano e ammodernano considerevolmente, in sintonia non solo con le innovazioni legislative che li hanno resi necessari, ma anche con i progressi compiuti dalla ricerca pedagogica e con la crescente consapevolezza della funzione sociale della scuola dell'obbligo. È notevole che questa carica innovativa, articolata in modi abbastanza complessi, sia penetrata in tutti i singoli testi relativi ai diversi settori disciplinari, anziché limitarsi alle premesse generali. Questi programmi sono, come è noto, il risultato dei lavori di una Commissione di 60 membri, ampliatisi poi a 80 ed oltre. Ben pochi erano pedagogisti in senso stretto. In massima parte si trattava di insegnanti secondari o docenti universitari esperti di particolari materie. Sottocommissioni di settore (linguistico-storico-geografico, matematico-scientifico-sanitario, educazione tecnica, educazione artistico-musicale, educazione fisica), spesso ulteriormente suddivise in gruppi di lavoro, hanno steso in bozza i singoli programmi per materia, poi approvati con modifiche e integrazioni e talvolta giustapposizioni compromissorie dalla Commissione in seduta plenaria, e appena ritoccati dal Consiglio nazionale della pubblica istruzione e dal Ministro. È dunque tanto più rilevante la sostanziale omogeneità di impostazione pedagogico-didattica che è immediatamente riscontrabile in tutti i distinti settori dei nuovi programmi. Essa testimonia, a nostro avviso, l'efficacia capillare di una impegnata elaborazione pedagogica che è giunta a penetrare i più diversi settori culturali e didattici, di là da una certa diffidenza, non sempre ingiustificata, per i «pedagognismi».

2. I motivi conduttori dei nuovi programmi

Questa introduzione sarà essenzialmente dedicata ad analizzare punto per punto i concetti portanti o motivi conduttori di tale impostazione, e cioè quelli di *programmazione curricolare*, di *individualizzazione dell'insegnamento*, di *interdisciplinarità*, di *controllo o verifica sistematica* delle acquisizioni.

zioni, di *rapporto con l'ambiente* e di *ricerca*, individuale e soprattutto di gruppo, come modalità didattica privilegiata.

Metteremo in rilievo, da un lato, come queste indicazioni di fondo fossero già prefigurate, ma in assai timida misura, nei programmi del '63. D'altro lato, e sarà questo il nostro impegno più specifico, ci sforzeremo di individuare e analizzare le ambiguità che permangono in pur diverso grado sotto ciascuno dei concetti elencati. Si tratta di ambiguità in genere non ascrivibili agli estensori dei programmi, ma sintomatiche almeno in parte di difficoltà oggettive proprie di una materia fluida e in movimento, qual è la pedagogia avanzata cui i programmi si ispirano. È necessario che gli operatori scolastici giungano a prendere coscienza di tali difficoltà, non per restarne scoraggiati, ma perché solo il loro concreto lavoro, opportunamente orientato, potrà giungere a superarle.

Iniziamo da questo motivo della « programmazione », che è forse il più insistito nella tematica innovativa, e probabilmente anche il più nuovo. È utile, comunque, osservare preliminarmente che i vari motivi o concetti qualificanti cui si è accennato sono così strettamente intrecciati e organicamente collegati fra loro che riesce quasi impossibile non solo stabilire un ordine di priorità di trattazione che sia del tutto plausibile, ma anche trattarne separatamente. Per esempio la *programmazione* si collega con l'*individualizzazione* dell'insegnamento, con la *verifica* o valutazione, ha carattere anche *interdisciplinare* o almeno pluridisciplinare, utilizza le risorse dell'*ambiente*, vi prevede l'effettuazione di *ricerche*, e così via. Ciò nonostante conviene affrontare partitamente i vari argomenti, anche se ciò significa considerare volta a volta da un diverso e particolare punto di vista l'intera realtà scolastica.

2.1. La programmazione del curricolo

Il termine « programmazione » non compariva nei programmi del '63, la cui premessa si limitava a raccomandare « contatti assidui fra i singoli docenti per l'organizzazione dell'attività didattica e dello studio prescritto dopo le ore di lezione e per la valutazione complessiva dei singoli allievi ». Nei nuovi programmi la parte III della Premessa si intitola « Programmazione educativa e didattica » ed inizia con questo periodo: « Ai programmi di tutte le discipline debbono

riferirsi il Consiglio di classe e i singoli docenti per impostare concretamente, e in relazione alla situazione della classe e dei singoli alunni i piani didattici, secondo il criterio della programmazione curricolare ». Alla base di questa impostazione sta la legge 4 agosto 1977, n. 517 che di programmazione educativa e didattica parla espressamente, con particolare riferimento alle iniziative di sostegno ed alle attività di integrazione. Questa connessione è significativa: l'esigenza di una programmazione a livello di classe e di scuola si pone infatti con particolare vigore quando si debba uscire dalla *routine* dell'orario settimanale di classe fisso, distinto per materie, e si voglia, ad esempio, costituire gruppi di allievi impegnati in attività di recupero e di arricchimento. Ed era, appunto, quanto la legge richiedeva, per sopperire all'abolizione degli esami di riparazione, prevedendo 160 ore complessive da dedicarsi a tali attività in certi periodi dell'anno. Si fosse trattato semplicemente di organizzare corsi di recupero per i soli ragazzi in difficoltà, la cosa sarebbe stata assai più semplice, ma il legislatore aveva compiuto una scelta di fondo, quella di non addossare a tali ragazzi obblighi di frequenza aggiuntivi, o orari più lunghi. Di qui la contemporanea previsione di due tipi di attività (di sostegno e integrative) e l'esigenza di un qualche loro intreccio, in verità non facile da attuarsi, tanto più che, come i nuovi programmi opportunamente specificano, occorre « evitare che gli alunni bisognosi delle iniziative di sostegno siano impegnati soltanto in esse mentre i loro compagni si dedicano alle attività di integrazione », e ciò sempre allo scopo di evitare differenziazioni *emarginanti*. Di qui anche l'importanza attribuita alla dimensione individuale nella programmazione, che deve partire dalla « individualizzazione delle esigenze del contesto socio-culturale e dalle situazioni di partenza degli alunni », e che perciò, soprattutto per le prime classi, può solo venire abbozzata prima dell'inizio dell'anno scolastico e deve comunque essere ripresa e specificata in seguito con sistematica continuità.

Ma ovviamente non si tratta di programmare *solo le 160 ore*: queste devono rientrare armonicamente in un quadro di « programmazione curricolare ». Lo stesso termine di *curricolo* entra qui, mi pare, per la prima volta nella normativa scolastica italiana (dove oscillazioni di grafia, con comparsa talvolta della forma errata *curriculo*). Esso risponde all'esigenza di meglio concentrare l'attenzione sui *singoli itinerari*

formativi, sulla concreta sequenza di esperienze con valenza educativa (ed ovviamente anche socializzante) cui deve essere finalizzata, in ultima analisi, la programmazione anche nei suoi aspetti collettivi.

Insomma, l'esigenza di *programmazione* nasce unitamente a quella di *individualizzazione*, ed anche a quella di evitare una scuola astratta, fuori dal tempo e dallo spazio, e di legare l'attività didattica all'ambiente e al « contesto socio-culturale » (senza peraltro ad essi condizionarla: ma dei pericoli dell'*ambientismo* diremo più avanti).

La *programmazione curricolare* è dunque cosa più impegnativa e complessa di quelle forme di programmazione che l'insegnante italiano ha già familiari: i *piani di lavoro* per materia, trimestrali o quadrimestrali, che costituiscono solo una specificazione e un adattamento dei programmi ministeriali e della loro interpretazione nei libri di testo, e anche, più raramente, la predisposizione di *collegamenti* fra materie diverse (sui quali insistevano i programmi del '63, e sui quali ritorneremo in sede di *interdisciplinarità*).

La programmazione curricolare richiesta dalla legge e dai nuovi programmi dovrebbe flessibilmente adattarsi alla situazione di fatto, porsi dei traguardi generali e individuali con gruenti con i programmi nazionali, ma non ad essi meccanicamente legati, prevedere attività di diverso tipo, individuali e di gruppo, ivi comprese quelle rivolte all'utilizzazione didattica dell'ambiente circostante. Tutto ciò può sembrare troppo ambizioso e magari dispersivo: riunioni su riunioni, del consiglio di classe ma anche, per taluni argomenti e per gli indirizzi generali, del collegio dei docenti e del consiglio d'istituto, e tutto ciò per produrre documenti di scarsa utilità pratica. Non sarebbe meglio se tutto questo tempo fosse invece impiegato dagli insegnanti a curare individualmente i loro allievi, correggendo accuratamente i loro còmpiti, predisponendo esercizi, conversando con loro magari fuori orario?

Questa critica ha un suo fondamento: c'è veramente il rischio di una sorta di formalismo programmatore con risultati solo cartacei. Direi che un criterio da utilizzare discende proprio dal tener ben presente la critica stessa: occorre chiedersi sempre che cosa potrà venire in concreto ai singoli allievi dalla programmazione. Facciamo degli esempi. Parlare di traguardi o obiettivi in termini generici è facile, ma se gruppi

di insegnanti della stessa materia decidono di elaborare prove capaci di verificare il conseguimento di certi livelli di apprendimento (o di sceglierne fra le prove standardizzate già esistenti), ecco che gli obiettivi assumono concretezza. Predisporre schede di recupero e sviluppo è un successivo compito che si propone naturalmente, e che si consegue meglio cooperativamente (e che viene allora a far parte della programmazione di istituto). Prevedere l'organizzazione di una gita in modo che riesca quanto possibile proficua grazie ad un'accorta preparazione pluridisciplinare e a un'adeguata utilizzazione successiva dell'esperienza è cosa di grosso impegno, ma senz'altro utile ai gruppi e ai singoli. In queste e in altre attività meno tradizionalmente scolastiche si possono prevedere compiti e ruoli specialmente motivanti per certi allievi-problema.

Non tocchiamo qui la questione, che alcuni considerano di quadratura del circolo, dell'organizzazione congiunta di iniziative di sostegno e di attività di integrazione culturale. Le esperienze fatte dimostrano che non esistono ricette valide in ogni caso: si va dall'insegnante che si occupa personalmente di uno o due gruppetti della sua classe, mentre altri allievi, anche in gruppi interclasse, preparano una mostra o predispongono materiale informativo per una gita, fino allo uso di tecnologie educative il cui apprestamento costituisce *arricchimento* per certuni e la cui utilizzazione costituisce *recupero* per altri, e ciò, curiosamente, senza che la cosa provochi sentimenti di superiorità o di inferiorità.

Ciò che gran parte degli esempi fatti hanno in comune è la produzione o la disponibilità di *materiali*. Non credo dipenda dalla casualità di tali esempi: credo al contrario che ogni programmazione seria esiga che si vada ben oltre la lezione frontale, il gesso e la lavagna, lo studio domestico e il compito tradizionale. Occorrono materiali strutturati di verifica delle acquisizioni e di integrazione delle carenze riscontrate, occorrono materiali di consultazione, di documentazione e di arricchimento, occorrono opportunità concrete di sperimentare e soprattutto di esplorare l'ambiente vicino e lontano.

Ma anche per un altro aspetto la programmazione che voglia veramente arricchire l'esperienza reale degli allievi è cosa complessa. Essa dovrebbe svolgersi su vari piani: di singola materia, di classe, di scuola, di distretto, ed anche regionale. Certe escursioni e visite, o certi *itinerari didattici*, oggi

sperimentati a livello di grande città o di provincia, andrebbero probabilmente organizzati a livello regionale.

2.2. L'individualizzazione dell'insegnamento

L'esigenza di individualizzare l'insegnamento, già enunciata dai programmi del '63, si è fatta centrale nei nuovi programmi, anche in relazione alle nuove modalità valutative introdotte dalla già citata legge 517, 1977. La sostituzione dei voti numerici con giudizi non stereotipi, fondati su *osservazioni sistematiche* circa i livelli raggiunti da ciascun allievo, intende chiaramente conferire alla valutazione una funzione non discriminatoria e selettiva, ma costruttiva e formativa. Il giudizio è cioè esso stesso un « progetto » di azione didattica futura, piuttosto che un verdetto che semplicemente sanziona il passato.

I nuovi programmi contengono, nella premessa come in parecchi dei singoli settori disciplinari, richiami e suggerimenti in ordine a quest'esigenza di individualizzazione dell'insegnamento anche come aspetto fondamentale della stessa programmazione didattica complessiva. Tuttavia è utile rilevare la natura altamente problematica di quest'esigenza. Da un lato si richiede alla scuola di adattarsi flessibilmente alle situazioni individuali di partenza, alle attitudini, agli interessi dei singoli; dall'altro si postula un'azione formativa il più possibile efficace in ordine a traguardi irrinunciabili. Come evitare gli opposti pericoli del lassismo rinunciatario e del didatticismo troppo ambizioso? Come decidere di fronte ai casi di ritardo mentale, di *handicap*, di grave disadattamento?

Sono problemi di fondo che già molti insegnanti si trovano ad affrontare con animo angosciato. I nuovi programmi non forniscono speciali lumi al riguardo, pur esigendo dagli insegnanti un impegno anche maggiore e una più precisa responsabilità, sia pur collegiale. Senza pretesa di fornire soluzioni di larga applicabilità, qualche utile riflessione in materia si colloca opportunamente a questo punto. Va anzitutto ribadito il criterio generale per cui nella scuola dell'obbligo scolastico l'obiettivo fondamentale è quello di aiutare il singolo allievo a svilupparsi intellettualmente, affettivamente, socialmente al meglio delle sue possibilità. È legittimo, al limite, promuovere un handicappato e far ripetere un ritardato

lieve che ne sa di più, se per il primo la sola prospettiva è di doversi accontentare di una buona socializzazione che verrebbe messa in forse togliendogli i compagni cui s'è affezionato, mentre il secondo mostra tali insufficienze in tutti i campi che per il suo sviluppo intellettuale e culturale è preferibile inserirlo in un gruppo classe di livello inferiore, col quale possa proficuamente interagire sul piano cognitivo.

Detto questo, rimane peraltro più evidente che mai che l'insegnante o l'*équipe* di insegnanti molto spesso non possono né decidere, né operare da soli, hanno bisogno dell'aiuto di esperti sia per certe diagnosi, sia per certi interventi. Occorrono cioè servizi medico-psico-pedagogici e di orientamento, la cui collocazione ottimale sarebbe a livello di distretto scolastico (come per l'orientamento scolastico è del resto previsto dalla più recente normativa). Occorrono cioè esperti e terapisti di varia specializzazione, occorrono psicologi e orientatori e assistenti sociali capaci di studiare a fondo certe situazioni familiari. L'individualizzazione dell'insegnamento così insistentemente richiesta dai nuovi programmi resterà lettera morta proprio per gli allievi che più ne abbisognano, se non saranno realizzati gli indispensabili servizi ausiliari.

Gli insegnanti hanno il diritto e il dovere di esigerli. Tuttavia va evitato in ogni modo che tale richiesta si risolva da ultimo, come talvolta accade, in uno scarico totale di responsabilità in direzione dello specialista. L'insegnante è insegnante di tutti, anche del ragazzo difficile, ritardato, handicappato. Però insegnante non vuol dire infermiere, si obietta non senza ragione: occorre insomma contemperare giustamente le diverse esigenze, integrare opportunamente i diversi ruoli, far collaborare debitamente i poteri locali e quelli statali, le cui diverse competenze dovrebbero convergere soprattutto a livello distrettuale. Oggi esistono almeno i presupposti istituzionali e normativi a che insegnanti e genitori possano avanzare in sedi opportune tali richieste con decisa insistenza.

2.3. L'interdisciplinarità

Interdisciplinarità è probabilmente il termine che ricorre più spesso nei nuovi programmi, a proposito di ciascuna materia, quasi a rammentare che ciascuna materia ha rapporti più o meno stretti con ogni altra.

Merita perciò una considerazione specialmente attenta: interpretazioni semplicistiche o riduttive del concetto di interdisciplinarità comportano grossi pericoli per l'intera attività didattica. Né vale obiettare che a tale livello scolastico i problemi del rapporto fra materie si risolvono col semplice buon senso e non richiedono quelle approfondite analisi che sono necessarie per una corretta utilizzazione dell'approccio interdisciplinare a livelli formativi più elevati, cioè secondario superiore e universitario.

È invece proprio nella fase della preadolescenza che il ragazzo giunge a costruirsi progressivamente quelle strutture proprie del pensiero formale sulle quali si fonda la relativa unità e autonomia di singole scienze o discipline. Sarebbe assai dannoso trascurare questa opportunità, come inevitabilmente avviene quando, per velleità di malinteso e approssimativo interdisciplinarismo, si confina il ragazzo nel puramente descrittivo e gli si impedisce di cogliere quei nessi rigorosi e sistematici che sono propri di ogni costruzione scientifica. La interdisciplinarità in effetti non ha senso se non esistono, in qualche misura, nella mente del discente, distinti sistemi disciplinari. A livello di scuola elementare la distinzione può essere piuttosto fra attività differenziate per il loro oggetto, o fra correlative abilità; si può parlare cioè di uno stadio *predisciplinare*, nel corso del quale già compaiono le materie, ma piuttosto come ambiti descrittivi che come strutture concettuali. Ma a livello di scuola media tali strutture concettuali cominciano a costituirsì e a funzionare, cioè permettono di compiere inferenze, di fare previsioni, di rendersi conto dell'importanza che verifiche e smentite hanno, anche indirettamente, per la « teoria ». È un processo lento, ma fondamentale — proprio nel senso che pone i fondamenti di ogni ulteriore apprendimento di tipo scientifico.

D'altra parte un approccio interdisciplinare troppo insistente e prevaricante, e perciò stesso approssimativo e confuso, riesce poco qualificante per gli stessi ragazzi, che vogliono *capire* e non soltanto osservare e descrivere. L'approccio interdisciplinare ha dunque senso ed efficacia solo se si intreccia e connette con quello *disciplinare*. Il problema di come operare questo intreccio e connessione è quanto mai importante e delicato già a questo livello formativo. L'esigenza di fondo è che quando si affronta un argomento di tipo interdisciplinare o ci si appresta a una ricerca interdisciplinare, si sia già prov-

veduto a fornire sufficienti e concreti orientamenti nelle discipline che vi afferiscono. Saranno, naturalmente, da evitarsi le esagerazioni giacché molte cose si possono ovviamente imparare *ad hoc* nel corso della ricerca stessa; ma neppure ci si deve illudere che in tal modo si possa imparare *ex novo* tutto o quasi tutto. Fra l'altro il possesso preliminare da parte degli allievi di alcune salde strutture concettuali è condizione essenziale perché la ricerca sia genuina, cioè guidata da *ipotesi* formulate dai ragazzi stessi, e non suggerite dall'insegnante e dal libro (non importa se di testo o di consultazione). Anche uno studio d'ambiente non può effettuarsi proficuamente senza il possesso preliminare di concetti specifici di tipo geografico, demografico, storico, statistico-matematico, e così via.

Ne deriva che la programmazione didattica diventa tanto più necessaria e insieme impegnativa, quanto più tende a inglobare momenti interdisciplinari, soprattutto se legati a possibili ricerche che rispondono a reali motivazioni. Non è possibile infatti prevedere nel dettaglio gli interessi che matureranno negli allievi e ancor meno le occasioni contingenti che potranno dare spunto a proposte e progetti. La programmazione dovrà essere perciò in qualche misura aperta e flessibile, capace di sviluppi cui collaborino gli stessi allievi.

Non sarà inutile tener presente che, di fatto, l'approccio davvero *interdisciplinare* è raro, soprattutto a questo livello, e che assai più comune è quello che propriamente va detto *pluridisciplinare*. Si tratta cioè di far collaborare settori di conoscenza diversi, senza interazione stretta fra loro (propria del rapporto *interdisciplinare*), né virtuale unificazione dei campi concettuali (caratterizzante il rapporto *transdisciplinare*: mi riferisco alle distinzioni operate da Piaget e dalla sua scuola). Siamo tuttavia, in ogni caso, ben oltre il semplice *richiamo* o *collegamento* interdisciplinare, ovviamente utili, ma di solito epidermici e superficiali.

Il punto nodale da considerare è che ciò che importa è di far scoprire come diversi tipi di conoscenza possano collaborare fra loro nello studio e nella risoluzione dei problemi reali (momento pluridisciplinare), senza peraltro perdere l'occasione di far emergere le affinità o le coincidenze strutturali fra discipline che impiegano il metodo scientifico-sperimentale (momento interdisciplinare).

Non si tratta, sia chiaro, a questo livello, di affrontare tutte le varie scienze in modo sistematico: giustamente le indica-

zioni programmatiche per le scienze matematiche, chimiche, fisiche e naturali propongono una molteplicità (forse eccessiva) di « temi » senza un ordine prescritto e con possibilità di riprenderli più volte a diversi livelli di approfondimento. Ma ciò dovrebbe facilitare il tipo di programmazione collaudata cui s'è accennato, flessibilmente intesa a facilitare momenti di attività e ricerca interdisciplinare più o meno esattamente previsti.

2.4. Verifica e valutazione

I concetti di verifica e controllo delle acquisizioni ricorrono con notevole frequenza nei nuovi programmi, spesso in connessione con gli obiettivi della programmazione didattica. Non si danno indicazioni tecniche, ma la varietà stessa dei contesti e dei problemi suggerisce che le modalità di verifica e controllo siano assai varie e differenziate, funzionali a una ricca articolazione di obiettivi.

Vi sono in merito formulazioni che qualcuno potrà giudicare di tipo troppo tradizionale, come questa del programma di Italiano: « Nella correzione degli elaborati scritti dagli alunni, si mirerà ad educare alla congruenza tra il testo scritto e le sue finalità espressive e comunicative, ed insieme all'acquisizione di un corretto uso grammaticale e dell'ortografia, con particolare attenzione per l'interpunzione. »

Per la lingua straniera si accenna invece più volte a *strumenti* o *prove di controllo* di varia natura, fra cui *questionari* che potrebbero essere anche di tipo oggettivo.

In effetti a noi non pare che ci sia contraddizione alcuna fra tali diverse modalità operative. L'accurata correzione degli elaborati (tradizionalmente dei componimenti su tema assegnato di italiano), che giunge sino a suggerire migliori forme alternative di espressione, è stata e resta ottima prassi didattica, rispetto alla quale c'è solo da osservare: 1) che i *temi* tradizionali possono essere spesso sostituiti con vantaggio da relazioni, diari, contributi al giornalino, didascalie di illustrazioni, dialoghi per drammatizzazioni, e così via; 2) che il ricorso anche alla correzione o *messa a punto collettiva* dei testi scritti è di collaudata utilità; 3) che in nessun caso le *forme alternative* proposte per migliorare l'efficacia e la correttezza di un testo dovrebbero appiattirlo o banalizzarlo, come invece

talvolta accade.

L'impiego di prove oggettive offre evidenti vantaggi sul piano pratico e della comparabilità a largo raggio, ma appare a molti qualcosa di meccanico e, impersonale, poco compatibile con modalità didattiche che privilegiano l'espressione individuale e la ricerca di gruppo.

Non solo, ripetiamo, a nostro avviso questo contrasto non esiste, ma è anzi auspicabile che l'intera gamma delle possibili tecniche di accertamento del profitto sia utilizzata sistematicamente, in stretta connessione con la programmazione didattica. Proporsi degli obiettivi significa necessariamente prevedere anche operazioni di verifica del loro conseguimento, spesso operazioni congiunte di diverso genere, alcune con caratteri di *misurazione* più o meno obiettiva, altri richiedenti valutazioni globali e relativamente *soggettive*. Ma tutti i tipi di verifica devono potersi connettere intimamente con l'attività didattica e particolarmente con i suoi aspetti di individuizzazione: la valutazione deve cioè essere *formativa*, fornire frequenti e sistematici *feed-backs* circa i risultati raggiunti e le carenze residue, permettere tempestivi interventi di sostegno e integrativi.

La nuova normativa sulla valutazione contenuta nella già citata legge 517 è chiaramente orientata in questo senso: i *giudizi* devono fondarsi su adeguate *osservazioni sistematiche* circa il grado di conseguimento degli obiettivi, e costituire così il fondamento dell'azione didattica e pedagogica ulteriore. Due osservazioni cadono qui a proposito. La prima è che l'espressione « *osservazioni sistematiche* » non deve trarre in inganno ed essere interpretata nel senso della semplice osservazione di comportamenti spontanei, ma deve largamente includere una larga gamma di *osservazioni provocate* mediante opportune prove e con adatti strumenti, come i programmi in più punti chiaramente suggeriscono.

La seconda osservazione è in certo modo di valenza opposta: vanno *osservati* non soltanto i comportamenti di tipo cognitivo o intellettuale, ma anche quelli che rivelano interessi, atteggiamenti, disposizioni d'animo, maturazione affettiva e sociale. Ma sarebbe errato e pericoloso pretendere dall'insegnante che sappia tracciare analitici profili della personalità degli allievi, trasformandosi in psicologo e magari in psicoanalista. Nel settore non cognitivo occorre molta discrezione e molta cautela, limitando le osservazioni a quanto è

direttamente rilevabile e senza assumersi ruoli di confessore o di sperimentatore psico-sociale.

Ciò che si richiede è dunque che l'insegnante sappia effettuare una sintesi equilibrata, che utilizza molteplici elementi ai fini di un giudizio *costruttivo*. Egli non deve ovviamente trascurare gli elementi non-cognitivi, che d'altronde giocano spesso un ruolo essenziale nel determinare attraverso gli interessi e le motivazioni anche il profitto in campo cognitivo e operativo. Ma ancor meno deve dimenticare che sua funzione precipua è quella di promuovere lo sviluppo intellettuale e culturale di *ciascun* allievo: accontentarsi di una buona « socializzazione » può riuscire proprio *socialmente* deleterio, perché defrauda del diritto ad essere debitamente aiutati nello sviluppo cognitivo particolarmente coloro che a ciò non trovino stimolazioni opportune nel loro ambiente socio-culturale.

Nel complesso, i nuovi programmi appaiono decisamente orientati a profilare un'azione didattica precisa ed attenta in ogni settore, anche se sempre consapevole del fatto che « lo sviluppo della personalità in tutte le direzioni » ha sempre carattere unitario ed organico. Essi sembrano perciò voler incoraggiare quelle moderne « strategie di insegnamento-apprendimento » che, come il *Mastery Learning*, sono particolarmente attente ad evitare frustrazioni e a far sviluppare un positivo *conceitto di sé*, ma nel contempo, tramite un impiego sistematico di strumenti di *valutazione formativa* e di interventi individualizzati di sostegno, portano la totalità o quasi degli allievi a buoni livelli di padronanza della materia.

Tuttavia, se da un lato la valutazione si appunta essenzialmente sul singolo allievo ed è intesa a migliorarne il rendimento individuale, per altro verso essa costituisce una « verifica dell'azione didattica programmata » considerata nel suo complesso. È allora l'insieme dei materiali e dei metodi impiegati, comprese l'attività del docente o dei docenti e le stesse modalità di programmazione, che divengono oggetto di valutazione e giudizio. Si richiedono infatti esplicitamente « continue verifiche del processo didattico che informino sui risultati raggiunti e servano da guida per gli interventi successivi », come fase conclusiva della programmazione.

Occorre insomma *giudicare* non solo dell'allievo, ma anche dell'insegnante, della sua opera e della strumentazione impiegata. Ma chi giudica in tal caso? Sotto questo profilo si fa

tanto piú cogente l'esigenza di impiegare tecniche e strumenti per il possibile oggettivi e capaci di fornire indicazioni di tipo comparativo. Valutazione formativa e valutazione sommativa esigono dunque *ambidue* una competenza docimologica abbastanza precisa e salda da parte degli operatori didattici, e il conseguente ricorso a procedure tecniche che pur non coincidendo pienamente sono strettamente apparentate, se non altro perché non si può giudicare dei risultati complessivi dell'azione didattica altrimenti che sulla base di risultati individuali seriamente accertati.

2.5. *Il rapporto con l'ambiente*

Già si è detto, a proposito della programmazione didattica, che essa deve tener conto dello sfondo socio-ambientale degli allievi, anzi di ciascun allievo. Ciò non significa affatto che l'ambiente sia da considerarsi solo nella sua possibile funzione negativa, di ostacolo o rêmora allo sviluppo, a causa di possibili carenze di stimolazione culturale. L'ambiente deve essere considerato, *in ogni caso*, anche come una potenziale risorsa educativa, forse come la piú importante delle risorse educative, e come tale deve trovar posto nella programmazione. Ma in quale misura e con quali modalità? Anzi, la domanda preliminare è forse un'altra: *quale ambiente?*

Ambiente è il quartiere, la borgata, il villaggio, ma ambiente è anche la provincia, la regione, sotto certi aspetti la stessa nazione, ed anzi, tendenzialmente, il complesso delle nazioni e l'intero pianeta. L'ambiente cioè è un presupposto, ma è anche un obiettivo.

Ciò non significa svuotare di ogni senso preciso il termine ambiente, significa suggerirne un'utilizzazione educativa di tipo prospettico ed evolutivo, capace di neutralizzarne gli aspetti di condizionamento negativo e di esaltarne le stimolazioni positive. Gli studi d'ambiente e le gite scolastiche sono i principali strumenti per un'utilizzazione del genere, ma vi rientrano anche la corrispondenza interscolastica, gli scambi di documentazione fotografica e illustrativa, ed ovviamente i materiali ausiliari bibliografici e audio-visivi. Tutto ciò va programmato tempestivamente, se non sempre nel dettaglio all'inizio dell'anno, certo almeno a grandi linee. Si tratterà ovviamente di una programmazione da effettuarsi armonicamente

te a piú livelli, e che in qualche misura dovrà trovare applicazione anche nell'ambito delle singole materie, coerentemente con una corretta interpretazione dell'approccio interdisciplinare, secondo che si è detto piú sopra.

Sarà agevole allora evitare i pericoli dell'« ambientismo », cioè di rimanere intrappolati nella grettezza del puramente locale. Il locale non è comprensibile e interpretabile che mediante confronti: la programmazione didattica può considerarsi sotto tale profilo come nient'altro che un'accurata progettazione di confronti utili, alla quale contribuiscono tutte le materie, non solo la geografia o le scienze, ma anche l'italiano e la lingua straniera, l'educazione tecnica e quella artistica e musicale, e cosí via.

Naturalmente la collocazione delle singole scuole è assai diversa quanto a risorse ambientali facilmente disponibili o a portata di mano. Certe anonime periferie cittadine invitano solo a studi sulla speculazione edilizia, alla lunga inutilmente depressivi. Isolate località montane o costiere possono indurre solo a desiderio di fuga se mantenute ossessivamente al centro dell'attenzione. Ma nella prospettiva delineata è sempre individuabile un taglio che connette l'ambiente ristretto a spazi fisici e culturali piú vasti: un'analisi delle provenienze etniche e regionali della popolazione, uno studio dei consumi, che ormai coinvolgono sempre prodotti di provenienze varie e distanti, oppure osservazioni e ricerche storico-archeologiche. Quanto piú l'ambiente locale è povero, tanto piú importante è dare agli allievi l'opportunità concreta di visitarne altri, mentre spesso avviene tutto il contrario. Perciò parlavamo di piani regionali relativi anche al turismo scolastico.

2.6. Didattica della ricerca

Il discredito che le *ricerche* si sono attirate a livello elementare e medio è largamente giustificato: è fin troppo noto a quali incredibili livelli di banalità ed artificiosità esse si riducessero in troppi casi. Ovviamente quando i nuovi programmi parlano di ricerche, indagini e sperimentazioni intendono tutt'altra cosa, come già s'è avuto occasione di accennare in piú occasioni. L'argomento è tuttavia troppo importante per non riprenderlo qui in modo organico, anche se assai sintetico.

La centralità dello *scoprire* nel processo di apprendimento è una costante della pedagogia attiva o progressiva forse più ancora che non la pedagogia del fare, con cui d'altronde si connette strettamente. John Dewey, in *Democrazia e educazione*, utilizza punto per punto il suo modello della struttura di ogni indagine genuina per criticare la scuola tradizionale. Se momenti essenziali della ricerca ad ogni livello sono la percezione della problematicità di una *situazione*, la formulazione di *prime ipotesi*, l'*osservazione* e la *sperimentazione* guidate da quelle, la conseguente rielaborazione delle ipotesi stesse o *ragionamento* che approdi ad un giudizio conclusivo da sottoporre infine a *verifica*, dobbiamo ammettere che la scuola tradizionale costituisce un ambiente fisico e umano poco favorevole allo sviluppo di vere ricerche. Non vi hanno corso attività ricche, interessanti e socializzate da cui possano scaturire situazioni problematiche realmente percepite come tali dagli allievi. I *problem*i che si pongono sono esterni e spesso artificiosi, e non consistono nella *intellettualizzazione* in forma di ipotesi di possibili soluzioni di situazioni problematiche reali da parte degli stessi allievi. La possibilità di osservazione e sperimentazione effettive è assai ridotta, di libri ve ne sono troppi (di testo) e troppo pochi (di consultazione). Si privilegia, è vero, il ragionamento, ma in astratto e con scarsi rapporti con la realtà che interessa ai ragazzi. Di verifica e applicazione effettiva di quanto si apprende non v'è quasi traccia, a prescindere nel migliore dei casi da qualche dimostrazione in laboratorio.

Sono considerazioni ancora utilissime per distinguere il genuino dallo spurio nella didattica della ricerca. Si comprende anzitutto la funzione primaria che viene ad assumere la ricerca d'ambiente in una situazione in cui la scuola come tale continua a costituire di per sé un micro-ambiente che offre scarse opportunità. Se ne desumono comunque indicazioni per una sua trasformazione da attuarsi se non in misura radicale, almeno nella direzione giusta. Ma soprattutto la ricerca si presenta come cosa talmente seria e impegnativa da scoraggiare ogni dilettantesca e facilistica illusione di un suo impiego pressoché esaustivo: per compiere indagini occorre utilizzare un precedente sapere, e non ogni sapere può provenire da precedenti indagini attuate in prima persona, se non altro perché una siffatta ricapitolazione del processo di accumulazione culturale dell'umanità richiederebbe un tempo pressoché

illimitato. Poche indagini dunque, ma serie, ben fatte, ben preparate, dove ben preparate non significa specificamente pre-ordinate dagli insegnanti nei temi e nelle procedure, ma provviste con intelligente preveggenza dell'indispensabile terreno di cultura sia in fatto di opportunità materiali e informative, sia in fatto di equipaggiamento cognitivo. Occorre cioè saper fare previsioni di larga massima su quali potranno essere più probabilmente i temi di maggiore interesse per gli allievi, nella situazione ambientale e storica concreta. I temi specifici potranno poi scaturire da discussioni di gruppo ed anche da suggerimenti degli insegnanti: ciò che conta è che l'articolazione della ricerca non venga imposta su ricetta, ma elaborata dagli allievi nella misura più ampia possibile.

Ritorniamo così alla programmazione curricolare e alla sua indispensabilità e difficoltà, e in particolare notiamo come dalle ultime considerazioni sviluppate riesca ulteriormente accentuata l'esigenza di un'azione didattica strutturata e individualizzata tale da promuovere in tutti gli allievi quella padronanza dei concetti fondamentali senza la quale non può esservi partecipazione reale alle varie fasi di una ricerca.

3. Osservazioni conclusive

Ci sembra di aver mostrato in modo abbastanza chiaro la sostanziale organicità con cui si intrecciano fra loro i temi portanti dei nuovi programmi e di aver insieme rilevato certe ambiguità che vi permangono e soprattutto l'oggettiva difficoltà di una loro piena realizzazione nelle condizioni prevalenti nella nostra scuola.

Ci siamo soffermati sugli aspetti didattici e sulla dimensione cognitiva piuttosto che su quelli di socializzazione e di maturazione di atteggiamenti. Sappiamo bene che è finalità principale della scuola quella di formare il cittadino democratico, e di formarlo anche a livello europeo e mondiale, oltre che nazionale. Ma siamo diffidenti verso quelle posizioni che, per privilegiare tali aspetti, sottovalutano la dimensione culturale, la quale a nostro avviso sottende in modo essenziale la stessa maturazione delle dimensioni non-cognitive della personalità. I contenuti specifici e le modalità di organizzazione intellettuale del lavoro hanno parte fondamentale nella genesi e nel consolidamento degli atteggiamenti pratici, mentre

giocare alla democrazia può servire a poco o riuscire contraproducente. È viceversa essenziale realizzare nella scuola una *atmosfera democratica* dove i formalismi hanno funzione secondaria, ma il rispetto reciproco è stile costante, e si estende con naturalezza al *diverso*. Solo su questa base lo studio approfondito e comparativo della Costituzione e delle forme di organizzazione internazionale previsto nel terzo anno (ma variamente anticipabile in connessione con la storia e con le altre materie) troverà quel terreno propizio di disposizioni affettive e atteggiamenti sociali che potrà farne la prima base di una coscienza politica insieme salda ed aperta.

Suggerimenti bibliografici

- Aa. Vv., *L'interdisciplinarité*, Parigi, OCSE, 1972 (traduzione italiana in corso di stampa presso La Nuova Italia, Firenze).
- Aa. Vv., *Strumenti per la valutazione degli alunni nella scuola media dell'obbligo*, Roma, Quaderni CNITE, Nuova Serie, n. 1, 1979.
- M. L. Altieri Biagi e altri, *Per una didattica interdisciplinare nella scuola media*, Bologna, Il Mulino, 1979.
- D. Antiseri, *I fondamenti epistemologici del lavoro interdisciplinare*, Roma, Armando, 1975.
- J. H. Block, *Mastery Learning. Procedimenti scientifici di educazione individualizzata*, Torino, Loescher, 1972.
- J. H. Block, *Mastery Learning in classe*, Torino, Loescher, 1977.
- G. Cives, *Scuola, insegnante, ambiente*, Teramo, Lisciani & Zampetti, 1978.
- A. Clausse, *Teoria dello studio d'ambiente*, Firenze, La Nuova Italia, 1973³.
- M. Corda Costa (a cura di), *Metodologia e psicologia*, Torino, Loescher, 1974.
- R. Laporta, C. Pontecorvo, L. Tornatore, R. Simone, *Curricolo e scuola*, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 1978.
- R. Maragliano, B. Vertecchi, *La programmazione didattica*, Roma, Editori Riuniti, 1977.
- J. Schwab e altri, *La struttura della conoscenza e il curricolo*, Firenze, La Nuova Italia, 1971.
- B. Vertecchi, *Valutazione formativa*, Torino, Loescher, 1976.
- A. Visalberghi, R. Maragliano, B. Vertecchi, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Milano, Mondadori, 1978 (con bibliografia ragionata).



Programmi per la scuola media statale*

I Parte - Caratteri e fini della scuola media

1. Il dettato costituzionale

La Costituzione italiana sancisce all'art. 34 che « l'istruzione inferiore impartita per almeno otto anni è obbligatoria e gratuita » e all'art. 3 che « è compito della Repubblica 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 e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese ».

Al raggiungimento di queste finalità è diretta e ordinata la scuola media nella sua impostazione educativa e didattica, nelle sue strutture, nei suoi contenuti programmatici.

2. Gli interventi legislativi

La scuola media discende da interventi legislativi che appartengono ad un unico disegno riformatore.

La legge 31 dicembre 1962, n. 1859, ha istituito la scuola media unica, obbligatoria, gratuita, secondaria di primo grado.

La legge 16 giugno 1977, n. 348, ha perfezionato il processo di unificazione eliminando il principio della facoltatività, estendendo in pari tempo l'area delle discipline obbligatorie tutte aventi uguale valore e dignità, e introducendo notevoli innovazioni nell'impostazione dell'educazione linguistica, dell'educazione scientifica e dell'educazione tecnica.

La legge 4 agosto 1977, n. 517, ha rafforzato la capacità democratica delle strutture della scuola media, ponendo al centro dei suoi interventi la programmazione educativa e didattica dalla quale discendono

* Dalla « Gazzetta Ufficiale », n. 50 del 20 febbraio 1979.

nuovi criteri di organizzazione del lavoro scolastico, nuovi strumenti valutativi e corrispondenti iniziative di integrazione e di sostegno.

Gli interventi legislativi del 1977 sviluppano i principi ispiratori della riforma del 1962, sia mettendo a disposizione più adeguate strutture per un servizio scolastico finalizzato alla promozione umana e culturale di tutto il popolo italiano, sia eliminando quelle strutture che si erano dimostrate inadeguate (classi d'aggiornamento e classi differenziali).

3. Principi e fini generali della scuola media

Come scuola per l'istruzione obbligatoria, la scuola media risponde al principio democratico di elevare il livello di educazione e di istruzione personale di ciascun cittadino e generale di tutto il popolo italiano, potenzia la capacità di partecipare ai valori della cultura, della civiltà e della convivenza sociale e di contribuire al loro sviluppo.

La scuola media, secondo la legge istitutiva, « concorre a promuovere la formazione dell'uomo e del cittadino secondo i principi sanciti dalla Costituzione e favorisce l'orientamento dei giovani ai fini della scelta dell'attività successiva ».

a) Scuola della formazione dell'uomo e del cittadino

La scuola media è formativa in quanto si preoccupa di offrire occasioni di sviluppo della personalità in tutte le direzioni (etiche, religiose, sociali, intellettive, affettive, operative, creative, ecc.). Essa favorisce, anche mediante l'acquisizione di conoscenze fondamentali specifiche, la conquista di capacità logiche, scientifiche, operative e delle corrispondenti abilità e la progressiva maturazione della coscienza di sé e del proprio rapporto con il mondo esterno.

b) Scuola che colloca nel Mondo

La scuola media aiuta pertanto l'alunno ad acquisire progressivamente una immagine sempre più chiara ed approfondita della realtà sociale, a riconoscere le attività con cui l'uomo provvede alla propria sopravvivenza e trasforma le proprie condizioni di vita, a comprendere il rapporto che intercorre fra le vicende storiche ed economiche, le strutture, le aggregazioni sociali e la vita e le decisioni del singolo.

Le esperienze e le conoscenze che la scuola media è tenuta a fornire offrono, in questo quadro, un ruolo di primaria importanza anche ai fini dell'orientamento.

c) Scuola orientativa

La scuola media è orientativa in quanto favorisce l'iniziativa del soggetto per il proprio sviluppo e lo pone in condizione di conquistare la propria identità di fronte al contesto sociale tramite un processo formativo continuo cui debbono concorrere unitariamente le varie strutture scolastiche e i vari aspetti dell'educazione. La possibilità di operare

scelte realistiche nell'immediato e nel futuro, pur senza rinunciare a sviluppare un progetto di vita personale, deriva anche dal consolidamento di una capacità decisionale che si fonda su una verificata conoscenza di sé.

d) *Scuola secondaria nell'ambito dell'istruzione obbligatoria*

Successiva alla scuola primaria, la scuola media si colloca all'interno del processo unitario di sviluppo della formazione, che si consegue attraverso la continuità dinamica dei contenuti e delle metodologie, nell'arco dell'istruzione obbligatoria; essa persegue con sviluppi originali, conformi alla sua natura di scuola secondaria di primo grado, il raggiungimento di una preparazione culturale di base e pone le premesse per l'ulteriore educazione permanente e ricorrente. Come tale non è finalizzata all'accesso alla scuola secondaria di secondo grado pur costituendo il presupposto indispensabile per ogni ulteriore impegno scolastico.

4. *Strutture partecipative per la collaborazione tra famiglia e scuola previste dal decreto del Presidente della Repubblica 31 maggio 1974, n. 416.*

Le strutture partecipative di una scuola non ancorata ad un'unica interpretazione della realtà, ma effettivamente aperta a tutti i fermenti e gli apporti del mondo esterno, debbono consentire alla scuola media di sviluppare in modo del tutto particolare la propria azione educativa in stretta cooperazione con le famiglie, raccogliendo le loro indicazioni per quanto riguarda le scelte educative fondamentali: a tal fine dovranno essere vitalizzate le occasioni di incontro offerte dai consigli di classe, dal consiglio d'istituto, dalle assemblee dei genitori, dai periodici incontri docenti-genitori. Dovranno essere altresì utilizzate tutte le occasioni e le strutture per un proficuo rapporto fra la scuola e le comunità territoriali, anche per il tramite del consiglio distrettuale, ai sensi del decreto delegato del 31 maggio 1974, n. 416, e delle disposizioni legislative successive.

5. *La professionalità dei docenti nella scuola media*

Agli insegnanti si richiede una specifica capacità professionale al fine di assicurare la loro iniziativa responsabile nelle scelte didattiche e nella programmazione degli itinerari di apprendimento anche per realizzare un proficuo dialogo educativo.

In relazione all'ampliamento delle responsabilità, nel rispetto dei nuovi compiti a lui assegnati dai decreti delegati, si pone per il docente l'esigenza di una approfondita preparazione non solo sul piano culturale specifico, ma anche su quello didattico. Da ciò la necessità di un aggiornamento — come diritto e dovere — che permetta al docente non solo di adeguare le proprie conoscenze ma anche di acquisire gli strumenti necessari per affrontare con competenza i propri compiti.

6. La libertà d'insegnamento e i diritti degli alunni

La libertà d'insegnamento è garantita ai docenti dall'art. 4 della legge 30 luglio 1973, n. 477, esplicitato nell'art. 1 del decreto del Presidente della Repubblica n. 417 che recita: « nel rispetto delle norme costituzionali e degli ordinamenti della scuola stabiliti dalle leggi dello Stato, ai docenti è garantita la libertà d'insegnamento. L'esercizio di tale libertà è inteso a promuovere, attraverso un confronto aperto di posizioni culturali, la piena formazione della personalità degli alunni. Tale azione di promozione è attuata nel rispetto della coscienza morale e civile degli alunni stessi ».

Vengono qui chiaramente indicati gli spazi di una interpretazione realmente democratica del principio della libertà d'insegnamento per il docente, il quale, mentre è protagonista delle scelte didattiche, è tenuto contemporaneamente, nel rispetto dei diritti degli alunni, ad operare per il raggiungimento dei livelli educativi e culturali suggeriti dai programmi.

II Parte - Una scuola adeguata all'età e alla psicologia dell'alunno

1. La realtà dell'alunno che si trova nella fase della preadolescenza

Gli alunni ai quali questa scuola si rivolge si trovano ad affrontare (pur nella diversità delle situazioni personali, dei ritmi dello sviluppo psico-fisico e dei livelli di maturazione), il passaggio dalla fanciullezza all'adolescenza per giungere ad una più avvertita coscienza di sé, alla conquista di una più strutturata capacità di astrazione e di problematizzazione e ad un nuovo rapporto con il mondo e con la società.

L'aderenza alle caratteristiche psicologiche di una fase evolutiva, nella quale si sviluppa la capacità sociale di reciproca relazione e collaborazione e si avvia l'organizzazione della personalità in una responsabile autonomia, deve costituire un criterio direttivo costante dell'azione educativa e didattica dei docenti e della scuola, affinché possano realizzarsi, da parte degli alunni, proficui processi di apprendimento e di auto-orientamento.

Dato per scontato che alla scuola media accedono alunni che hanno un retroterra sociale e culturale ampiamente differenziato, la scuola media deve programmare i propri interventi in modo da rimuovere gli effetti negativi dei condizionamenti sociali, da superare le situazioni di svantaggio culturale e da favorire il massimo sviluppo di ciascuno e di tutti.

2. Individualizzazione degli interventi

La individualizzazione degli itinerari di apprendimento è garanzia,

per l'alunno, di effettiva soddisfazione del diritto allo studio, cui corrisponde il dovere di impegnarsi per la promozione di sé e per la preparazione ad assolvere i propri compiti sociali in termini sia di conquista degli elementi culturali comunque indispensabili, sia di sviluppo di tutte le potenzialità personali.

In questo quadro pone particolari problemi la presenza di alunni portatori di handicaps, i quali evidentemente esigono, pur se inseriti, come disposto dalla legge, nelle classi normali, il rispetto più attento della loro differenziata situazione e la messa in azione di appropriati interventi educativi e didattici.

Gli interventi specialistici di medicina scolastica, la disponibilità di docenti particolarmente preparati, il servizio socio-psico-pedagogico, le forme particolari di sostegno previsti dalla legge n. 517 del 1977 a favore degli handicappati — tanto più che il solo inserimento dell'handicappato nella scuola non risolve le difficoltà ma rischia addirittura di determinare situazioni dannose per lo stesso handicappato e gli altri membri della comunità-classe — concorrono proprio ad assicurare un servizio scolastico adeguato alla delicatezza dell'inserimento. Di fronte a queste situazioni peraltro l'individualizzazione didattica diventa esigenza imprescindibile nella programmazione del consiglio di classe.

3. Rapporti interpersonali

Di fondamentale importanza è, infine, la presa di coscienza del ruolo che in educazione ha la interazione educativa nei rapporti interpersonali che coinvolgono aspetti razionali ed affettivi, emotivi, etici; e ciò particolarmente in quella delicata fase dell'età evolutiva in cui avvengono le trasformazioni più importanti nella condizione fisica e psicologica (crisi puberale, affermazione della propria autonomia, ricerca di una socialità di sostegno e di rassicurazione tra i coetanei).

Si impone perciò ai docenti una costante verifica dei propri comportamenti in base alla conoscenza delle dinamiche psicologiche sia individuali che sociali e tenendo presenti che il rispetto della crescita e della maturazione personale del preadolescente è essenziale in questa fase del processo educativo.

III Parte - Programmazione educativa e didattica

1. Significato, finalità e struttura dei programmi

Ai programmi di tutte le discipline debbono riferirsi il consiglio di classe e i singoli docenti per impostare concretamente, e in relazione alla situazione della classe e dei singoli alunni, i piani didattici, secondo il criterio della programmazione curriculare.

La relativa ampiezza dei programmi è giustificata dalla esigenza di richiamare; le finalità specifiche delle singole discipline e attività, nel

quadro educativo generale in cui esse si inseriscono; la proposta di alcune linee metodologiche, pur nel rispetto della libertà didattica dei docenti; la definizione dei contenuti programmatici, reimpostati, secondo gli sviluppi della ricerca culturale, tenendo presente gli esiti positivi e quelli meno soddisfacenti dell'esperienza sinora maturata nella scuola dal 1963 e, per alcune discipline, nelle indicazioni contenute nella legge n. 348 del 1977.

2. Il consiglio di classe

Il consiglio di classe, che costituisce l'organo competente a realizzare il coordinamento degli interventi delle singole discipline, concorda ed elabora la programmazione educativa e didattica.

In base alla legge n. 517 la programmazione presenta caratteristiche notevolmente innovative rispetto a quanto previsto dalla legge n. 1859: viene ribadita la corresponsabilità degli organi collegiali (consiglio di classe - collegio dei docenti - consiglio d'istituto) — nella specificità delle loro competenze — in tutte le fasi sia di impostazione ed attuazione sia di verifica periodica della programmazione stessa; sono incluse tutte le attività educative da realizzare nel corso dell'anno scolastico comprese le iniziative di sostegno e le attività di integrazione; sono indicati tempi specifici per lo svolgimento dell'attività programmata; sono previste periodiche verifiche collegiali del suo andamento complessivo, per opportuni conseguenti adempimenti didattici e organizzativi.

3. Fasi della programmazione

Questa impostazione postula un progetto educativo didattico che comprende organicamente i seguenti momenti:

- a) individuazione delle esigenze del contesto socio-culturale e delle situazioni di partenza degli alunni;
- b) definizione degli obiettivi finali, intermedi, immediati che riguardano l'area cognitiva, l'area non cognitiva e le loro interazioni;
- c) organizzazione delle attività e dei contenuti in relazione agli obiettivi stabiliti;
- d) individuazione dei metodi, materiali e sussidi adeguati;
- e) sistematica osservazione dei processi di apprendimento;
- f) processo valutativo essenzialmente finalizzato sia agli adeguati interventi culturali ed educativi sia alla costante verifica dell'azione didattica programmata;
- g) continue verifiche del processo didattico, che informino sui risultati raggiunti e servano da guida per gli interventi successivi.

La programmazione può prevedere anche l'organizzazione flessibile e articolata delle attività didattiche (attività interdisciplinari, interventi individualizzati, nonché raggruppamenti variabili di alunni, anche di classi diverse, e utilizzazione di docenti specializzati nell'ambito consentito dalla legge n. 517).

4. Interventi di integrazione e di sostegno

Particolare attenzione dovrà essere prestata dal collegio dei docenti e dal consiglio d'istituto alla rilevazione delle esigenze manifestate dalla comunità sociale entro la quale la scuola sviluppa la sua azione, assumendo anche i problemi proposti da particolari situazioni di emarginazione culturale o sociale e promuovendo interventi capaci di rimuoverle nel quadro dell'educazione permanente programmata dal distretto scolastico.

In tale prospettiva rientrano le attività scolastiche di integrazione anche a carattere interdisciplinare, organizzate per gruppi di alunni della stessa classe o di classi diverse, e le iniziative individualizzate di sostegno.

Il collegio dei docenti, sulla base dei criteri generali indicati dal consiglio di istituto e delle proposte elaborate dai consigli di classe, particolarmente in riferimento ai dati offerti dalle verifiche periodiche, stabilisce il piano di queste iniziative da correlarsi strettamente con gli obiettivi individuati nella programmazione e da realizzarsi secondo le modalità previste dalla legge n. 517/77.

Nelle attività di integrazione dovranno essere impegnati tutti gli alunni; in particolare si dovrà evitare che gli alunni bisognosi delle iniziative di sostegno siano impegnati soltanto in esse mentre i loro compagni si dedicano alle attività di integrazione.

IV Parte - Le discipline come educazione. Metodologie dell'apprendimento

1. L'unità dell'educazione

Se la legge n. 348/1977 pone l'accento sul rafforzamento dell'educazione linguistica, sul potenziamento dell'educazione scientifica, sulla valorizzazione del lavoro nell'educazione tecnica e sull'introduzione dell'educazione sanitaria, tuttavia non perdono valore né significato i restanti interventi disciplinari, i quali tutti concorrono in una prospettiva unitaria all'educazione della persona.

Infatti, se correttamente interpretate, tutte le discipline curriculari — sia pure in forme diverse — promuovono nell'allievo comportamenti cognitivi, gli propongono la soluzione di problemi, gli chiedono di produrre risultati verificabili, esigono che l'organizzazione concettuale e la verifica degli apprendimenti siano consolidate mediante linguaggi appropriati.

Nella loro differenziata specificità le discipline sono, dunque, strumento e occasione per uno sviluppo unitario, ma articolato e ricco, di funzioni, conoscenze, capacità e orientamenti indispensabili alla maturazione di persone responsabili e in grado di compiere scelte. Si tratta del resto di soddisfare l'esigenza che il preadolescente manifesta,

passando da esperienze di vita più globali e di cultura più indifferenziate, proprie della scuola primaria, a quelle più articolate e specifiche della scuola secondaria di primo grado, sulla linea, della necessaria e appropriata pluralità delle discipline e dei contributi che esse forniscono.

Confluiscono armonicamente in tale quadro, aderente alle caratteristiche dell'età e all'esigenza di partecipare alla cultura e alla società contemporanee, gli insegnamenti indicati dalla legge. Di ognuno è necessario ricercare e potenziare il contributo peculiare al progetto educativo formulato unitariamente dal consiglio di classe.

2. Le articolazioni di una educazione unitaria

a) Educazione linguistica

L'insegnamento dell'italiano si inserisce nel più vasto quadro della educazione linguistica la quale riguarda, sia pure in diversa misura, tutte le discipline e le attività, e, in particolare, tende a far acquisire all'alunno, come suo diritto fondamentale, l'uso del linguaggio in tutta la varietà delle sue funzioni e forme nonché lo sviluppo delle capacità critiche nei confronti della realtà. L'insegnamento dell'italiano mira a far conseguire specificatamente il possesso dinamico della lingua. L'uomo si avvale principalmente della lingua per organizzare la propria comprensione della realtà e per comunicarla, esprimerla, interpretarla. Con la lingua l'uomo arricchisce il suo dato interiore e ordina, chiarisce ed adegua lo strumento della comunicazione verbale. Di questa devono essere analizzate forme, strutture, genesi ed evoluzione storica e deve anche essere colto il significato evocatore di civiltà e di esperienze umane, culturali e sociali.

La lingua straniera ha il compito di contribuire, in armonia con le altre discipline, e in modo particolare con la lingua italiana, alla conquista delle capacità espressive e comunicative degli alunni, anche mediante l'allargamento degli orizzonti culturali, sociali e umani, reso possibile dal contatto che la conoscenza della lingua straniera consente con realtà storiche e socio-culturali diverse da quella italiana.

b) Educazione storica, civica, geografica

L'insegnamento della storia è finalizzato a favorire la presa di coscienza del passato, a interpretare il presente e a progettare il futuro attraverso una conoscenza essenziale degli avvenimenti significativi sia nella dimensione politico-istituzionale e socio-economica sia in quella specificatamente culturale.

Funzione dell'educazione civica, a partire dai suoi primari motivi di educazione morale e civile, è quella di far maturare il senso etico come fondamento dei rapporti dei cittadini, di rendere coscienti del compito storico delle generazioni e dei singoli, di promuovere una concreta e chiara consapevolezza dei problemi della convivenza umana ai vari livelli di aggregazione comunitaria, guidando l'alunno a realizzare comportamenti civilmente e socialmente responsabili. A tal fine l'insegnamento dell'educazione civica si giova sia della riflessione sulle situa-

zioni emergenti nella stessa vita scolastica, sia di informazioni essenziali ma precise sulle forme di organizzazione civile e politica della società a livello locale, regionale, nazionale, internazionale, viste come risultanti di un processo storico pervenuto a formulazioni giuridiche positive e come presupposto per ulteriori sviluppi.

L'insegnamento della geografia è volto a far conoscere e interpretare la dinamica uomo-ambiente e quindi a spiegare l'attuale volto fisico e politico della terra, quale risulta dalla operatività degli uomini, sviluppatisi attraverso i secoli. Da questo discende l'esigenza di richiamare l'attenzione sui mondi socioeconomici diversi e sulla solidarietà mondiale.

c) *Educazione matematica, scientifica e sanitaria*

Le scienze matematiche, chimiche, fisiche e naturali con i loro propri metodi e contenuti, tendono a sviluppare sia la capacità logica, astrattiva e deduttiva, sia una mentalità scientifica nel modo di affrontare i problemi attraverso un rapporto costruttivo e dinamico con la realtà sostenuto da un complesso di conoscenze iniziali e da adeguati strumenti di formalizzazione del pensiero. L'alunno sarà così avviato ad una comprensione delle interazioni fra sapere matematico-scientifico e società umana, che lo preparerà ad autonomia di giudizio e a capacità di scelte consapevoli. In questo ambito didattico si inserisce per la prima volta l'educazione sanitaria: essa si propone come obiettivo primario la consapevolezza dei fattori personali e comunitari che condizionano la sanità fisico-psichica e ambientale nonché dei modi idonei per tutellarla e promuoverla.

d) *Educazione tecnica*

L'educazione tecnica, essa pure aspetto irrinunciabile dell'educazione, si propone di iniziare l'alunno alla comprensione della realtà tecnologica e all'intervento tecnico mediante processi intellettuali ed operativi resi significativi da costanti riferimenti ai contesti socio-produttivi, culturali e scientifici.

e) *Educazione artistica*

L'educazione artistica concorre alla formazione umana maturando le capacità di comunicare, chiarire e esprimere il proprio mondo interiore mediante i linguaggi propri della figurazione e anche mediante tecniche nuove; sviluppa le capacità percettive; favorisce la lettura e la fruizione delle opere d'arte e l'apprezzamento dell'ambiente nei suoi aspetti estetici; avvia ad un giudizio critico e alla partecipazione alla vita del territorio considerato sotto il profilo di bene culturale.

f) *Educazione musicale*

L'educazione musicale, mediante la conoscenza e la pratica della musica — intesa come forma di linguaggio e di espressione — sviluppa nel preadolescente la capacità non solo di ascoltare, ma di esprimersi e comunicare mediante il linguaggio musicale. L'educazione musicale con-

corre, con la metodologia ad essa propria e con la necessaria graduatilità, allo sviluppo della sensibilità del preadolescente, alla maturazione del senso estetico e ad un primo avvio alla capacità del giudizio critico.

g) *Educazione fisica*

L'educazione fisica, nella peculiarità delle sue attività e delle sue tecniche, concorre a promuovere l'equilibrata maturazione psico-fisica, intellettuale e morale del preadolescente e un suo migliore inserimento sociale mediante la sollecitazione di un armonico sviluppo corporeo.

h) *Educazione religiosa*

Nel processo evolutivo e culturale dell'educazione, promosso e perseguito dalla scuola obbligatoria del preadolescente, trova la sua funzione e collocazione l'educazione religiosa proposta nei suoi motivi specifici ed autentici di esigenza e di esperienza spirituale e umana, e nei suoi aspetti affettivi, intellettuali, etici e sociali ordinati a promuovere la fratellanza, la giustizia e la pace tra gli uomini, illuminate dal trascendente.

3. Unità del sapere: interdisciplinarità

I vari insegnamenti esprimono modi diversi di articolazione del sapere, di accostamento alla realtà, di conquista, sistemazione e trasformazione di essa, e a tal fine utilizzano specifici linguaggi che convergono verso un unico obiettivo educativo: lo sviluppo della persona nella quale si realizza l'unità del sapere.

I vari linguaggi infatti concorrono — attraverso il processo di comunicazione e utilizzando contenuti, attività, strumenti specifici a seconda della disciplina — all'acquisizione di un sapere unitario.

Di conseguenza possono stabilirsi modalità di cooperazione tra i diversi insegnamenti evitando comunque accostamenti forzati o puramente estrinseci. Tale cooperazione dovrà consentire di perseguire, per vie diverse, gli obiettivi della programmazione educativa, e di mettere a disposizione di altre discipline i contributi specifici dell'uno e dell'altro ambito. Riuscirà pertanto pedagogicamente e didatticamente utile programmare le interrelazioni delle varie discipline in vista di un appoggio culturale alla realtà più motivato e concreto, volto all'acquisizione di un sapere articolato ed insieme unitario (si considerino ad esempio il contributo che l'educazione linguistica può dare alla comprensione dei termini scientifici e del linguaggio matematico; o, viceversa, il contributo che il metodo scientifico e le operazioni tecniche possono dare al chiarimento dell'espressione verbale, nonché gli esiti di chiarezza di pensiero e di capacità di espressione promossi dall'educazione artistica e dall'educazione musicale attraverso i linguaggi non verbali pertinenti ai due campi disciplinari). In particolare, in tutte le discipline deve trovare spazio l'operatività, che non è solo compito dell'educazione tecnica e dell'educazione scientifica, al fine di superare la separazione tra attività intellettuale ed attività manuale.

4. *Processi di apprendimento e graduale sistemazione delle esperienze e delle conoscenze*

L'insegnamento della scuola media si innesta sull'effettivo grado di sviluppo e di preparazione conseguito nel corso dell'istruzione primaria.

A questo scopo non è sufficiente prendere atto delle condizioni soggettive di maturazione e di preparazione raggiunte da ogni alunno. È necessario che la scuola media predisponga la sua organizzazione didattica avendo presente i caratteri metodologici inerenti alle attività educative realizzate nella scuola elementare e preconstituendo, in tal modo, una situazione scolastica nella quale la progressione dei processi di apprendimento e di maturazione dell'alunno non abbia a subire, particolarmente nei tempi del primo approccio con la nuova istituzione, compressioni artificiose e sollecitazioni innaturali.

Si dovrà dunque riprendere, all'inizio, la peculiarità dei procedimenti che consentono all'alunno di compiere efficacemente tutte le possibili esperienze capaci di suscitare in lui interesse e, quindi, valida motivazione all'apprendimento.

Ciò non significa, peraltro, che tali procedimenti, pur se certamente proficui soprattutto nella fase di approccio conoscitivo, debbano permanere in tutto lo svolgersi dell'apprendimento, ché anzi ad essi debbono sempre più accompagnarsi processi di sistemazione che, elaborando ed ordinando le conoscenze acquisite, introducano l'alunno alla capacità di astrazione e di sintesi, base sicura di ogni ulteriore conquista culturale e condizione di libero giudizio critico e quindi di umana dignità. In particolare l'educazione al metodo scientifico, che è uno degli obiettivi principali della scuola media, viene favorita dal procedimento che — muovendo dalle curiosità, da esperienze facilmente comprensibili e per quanto possibile realizzabili dallo stesso alunno, dall'operatività — sviluppi gradualmente la capacità di astrazione e sistemazione.

Il procedimento induttivo non è disgiungibile dal procedimento deduttivo, operazioni logiche entrambe, sempre presenti nell'operare della mente che si consolida in rapporto allo sviluppo delle capacità logico-formali.

Vanno visti in questa prospettiva taluni strumenti metodologici che traggono la loro validità dalla correttezza dell'impostazione e dell'esecuzione, come, ad esempio, la ricerca individuale e di gruppo. Essa si fonda essenzialmente su alcuni punti, il rispetto dei quali ne assicura l'utilità ai fini dell'apprendimento:

- a) la definizione dell'ipotesi che la ricerca si propone di realizzare;
- b) l'obiettivo che si intende conseguire;
- c) il metodo prescelto e gli strumenti (documentazione e materiale) da utilizzare.

È preferibile che la ricerca sia attuata in classe sotto la guida dell'insegnante.

Un corretto procedimento metodologico perseguità costantemente la organicità e la coerenza nella trattazione dei contenuti culturali. Evitare di insistere su tematiche quasi esclusivamente riferite al presente non significa certamente voler impedire che l'interesse naturale del-

l'alunno si polarizzi su argomenti più vicini alla sua diretta esperienza, ma far sì che egli, insieme alla più gradita conoscenza del presente, acquisti anche la consapevolezza dei rapporti che ci legano al passato. Parimenti è da evitare l'insistenza su temi monografici che restringono il vasto spazio delle conoscenze a fatti episodici, oggetto di trattazione pressoché obbligata in una prassi didattica ampiamente diffusa che consegue spesso il risultato di privare l'alunno della visione di insieme di un quadro di conoscenze organicamente tra loro collegate sia pur nelle loro linee fondamentali.

In tal modo acquistano validità ed incisività culturale le nozioni, tempestivamente ed adeguatamente utilizzabili in un contesto più ampio, mentre è da evitare che la cultura si indentifichi in una serie di informazioni fini a se stesse e nella successione memorizzazione-ripetizione. Sotto questo profilo particolarmente opportuno sembra che tutti gli insegnanti stimolino gli alunni alla lettura di opere divulgative o monografiche su aspetti fondamentali di vari ambiti: dalla storia alla letteratura, alle scienze, alle arti, alla tecnica, ecc.

La scuola inoltre non deve ignorare che gli alunni vivono in un contesto ampiamente connotato dai messaggi dei mezzi di comunicazione sociale che possono avere un forte potere persuasivo e massificante: in questa situazione la scuola media deve favorire la comprensione dei loro linguaggi specifici al fine di mettere i preadolescenti in grado sia di utilizzare tali linguaggi a fini espressivi o comunicativi sia di leggere e di valutare criticamente i messaggi così trasmessi.

5. La socializzazione

Non minore importanza, rispetto all'educazione al conoscere, riveste l'educazione al vivere insieme, all'operare in spirito di solidarietà con gli altri nella costruzione del bene comune.

La scuola media concorre alla formazione del cittadino sia mediante la proposta di prospettive culturali, offerta da tutte le sue discipline e da tutte le sue attività, che valgano a far cogliere il significato del contributo del singolo allo sviluppo sociale sia mediante concrete esperienze di cooperazione, a cominciare da quelle costituite dal procedimento didattico del lavoro di gruppo di cui, al di là di errate mitizzazioni, si deve utilizzare la funzione di stimolo all'operare insieme nel rispetto reciproco, avviando un utile tirocinio del comportamento democratico. Evidentemente il lavoro di gruppo dovrà essere attuato in modo da valorizzare il contributo di ciascuno e non sopprimere il momento della riflessione e dello studio personale.

Se alla formazione del cittadino debbono concorrere, come si è detto, tutte le discipline, l'educazione civica avrà una sua peculiare responsabilità in quanto consente in modo più preciso di prendere conoscenza e coscienza degli ordinamenti e delle strutture civiche e politiche.

Utile sarà anche un avvio alle metodologie del vivere in democrazia che educhi ad un dibattito tanto più corretto quanto più fondato sulla tolleranza e sul rispetto reciproci e su una conoscenza della realtà la più documentata possibile e che valga ad evitare forme distorte di competitività.

Le conoscenze acquisite, le capacità maturate, i comportamenti e le abilità sviluppate, sempre nell'ambito di un clima che consenta all'allievo di nutrire fiducia nella propria possibilità di esprimere liberamente e criticamente opinioni e proposte, gli permetteranno una lettura puntuale e funzionale della realtà che lo circonda e lo coinvolge ed una partecipazione responsabile alla gestione critica e creativa di essa.

Ponendo gli alunni a contatto con i problemi e le culture di società diverse da quella italiana, la scuola media favorirà anche la formazione del cittadino dell'Europa e del mondo, educando ad un atteggiamento mentale di comprensione che superi ogni visione unilaterale dei problemi e avvicini all'intuizione di valori comuni agli uomini pur nella diversità delle civiltà, delle culture e delle strutture politiche.