

57



educazione comparata e pedagogie

G. De Landsheere

**LA FORMAZIONE
DEGLI INSEGNANTI
DOMANI**

armando

GILBERT DE LANDSHEERE
con la collaborazione di
S. DE COSTER - W. DE COSTER - F. HOTYAT

LA FORMAZIONE
DEGLI INSEGNANTI DOMANI

ARMANDO ARMANDO EDITORE - ROMA

Titolo originale
La formation des enseignants demain

© Casterman 1976

Traduzione di VELIA OTTAVI ARMANDO (pp. 9-185) e LIANA FERRI (pp. 187-247)

© 1978 Editore Armando Armando
Via della Gensola 60-61 - Roma

Ringraziamo le signorine M. Degraeve, P. Van Oost, F. Vanderlinden e i signori P. Plum e P. Bonnarens per la collaborazione ai capitoli che si riferiscono ai comportamenti da promuovere negli insegnanti, al reclutamento dei maestri e al contenuto della formazione psicologica.

G. D. L.

SOMMARIO

Introduzione generale	9
Prospettive. Mutamento del ruolo della scuola. Modello sistemico. Modificazioni del ruolo degli insegnanti	
 <i>PARTE PRIMA: UN INSEGNANTE NELL'ANNO 2000</i>	19
 <i>PARTE SECONDA: LA FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI</i>	23
Introduzione: Due modi fondamentali	
Note sull'equiparamento dello status di tutti gli insegnanti (Austria. Comunità Europea. Finlandia. Francia. OCDE. Repubblica Federale Tedesca. Svezia)	24
 1. Principi	
Una formazione di livello superiore. Status universitario. Verso l'unità fondamentale di ogni formazione universitaria. Priorità alla formazione superiore in senso largo. Formazione approfondita nel settore in cui si intende insegnare. Tener conto della formazione continua	29
 2. Unità fondamentale della formazione degli insegnanti	
A. Giustificazione (1. L'unità sincronica. 2. L'unità diacronica o la continuità). B. In quali istituzioni? (1. Argomenti in favore delle università. 2. Soluzioni intermedie)	39
	5

3. La prima via della informazione

I. *Metodo generale della formazione*. II. *I campi della formazione*. A. Cultura generale. B. Studi di specializzazione (La formazione specializzata della maestra di scuola materna. L'insegnante di scuola primaria. Il professore dell'insegnamento secondario generale. Altre categorie di insegnanti). C. La formazione psicologica e pedagogica. *Psicologia* (Fini della formazione psicologica. Metodo della formazione psicologica. I contenuti. L'azione psicologica). *Scienze dell'educazione* (Introduzione. Le pedagogie generali. Filosofia e storia dell'educazione. Educazione comparata. Sociologia dell'educazione. La pedagogia sperimentale e la docimologia. La pedagogia applicata. Gli stages). D. Valori e comportamenti (Introduzione e definizione). *I valori* (Importanza educativa. Classificazione. Valori sociali e morali. Valori professionali. Valori pedagogici. L'apprendimento dei valori). *I comportamenti* (Importanza educativa. Atteggiamenti che i maestri debbono acquisire. Atteggiamenti e strutture comportamentali che educatore e alunni debbono acquisire in quanto persone adulte o avviate ad esserlo. Atteggiamenti e strutture di comportamento che il maestro in quanto educatore deve acquisire. Atteggiamenti e strutture comportamentali che vanno stimolate negli alunni. Apprendere a suscitare, trasformare, sradicare atteggiamenti e strutture del comportamento nei propri alunni. La formazione)

54

4. La seconda via della formazione

Concepire un programma di formazione adattato a ciascun candidato. Taccuino dell'animatore

130

5. I problemi particolari

I. La formazione dei maestri dell'insegnamento tecnico (Introduzione. La formazione dei maestri). II. I maestri dell'insegnamento speciale (Posizione di principio. Un settore in pieno sviluppo. Selezione e preparazione del personale). III. I maestri come animatori culturali e come incaricati della formazione permanente (Animatori culturali. Incaricati della formazione permanente). IV. Gli ausiliari dell'insegnamento

133

PARTE TERZA: LA FORMAZIONE PERMANENTE

157

1. Esposizione del problema

Introduzione. Opzione metodologica fondamentale. Definizioni

158

6

2. Caratteri istituzionali

A. Durata. B. In quali istituzioni? (La ripartizione teorica. I raggruppamenti spontanei. Le istituzioni già operanti)

161

3. Alcuni obiettivi particolari

Il primo adattamento alla vita professionale. I riciclaggi. I corsi di promozione. La formazione ricorrente

170

4. Disposizioni e regolamenti

A. Congedi legali di studi-distacco-viaggi (Congedo sabbatico. Distaccare un insegnante presso altri organismi per missioni di ricerca o per studi supplementari. Viaggi. Disposizioni generali). B. Formazione permanente obbligatoria?

175

5. Vantaggi legati alla formazione permanente

Promozione. La doppia scala dei trattamenti

182

PARTE QUARTA: RIORIENTAMENTO

187

1. Formazione e vita professionale

A. Nel corso della formazione iniziale. B. Durante la vita professionale (Il cambiamento di livello pedagogico. Il cambiamento di specializzazione. Il cambiamento di professione)

188

PARTE QUINTA: IL RECLUTAMENTO

193

1. Caratteristiche determinanti psicologiche e sociali

A. I maestri, gruppo nodale. *Il reclutamento dei maestri* (Attitudini intellettuali. Igiene mentale. Origini sociali. Perché si diventa insegnante?) B. Femminizzazione della professione? (La problematica. Le attuali tendenze) C. Prospettive

195

2. Bisogna selezionare, e come?

208

3. Numero chiuso?

211

7

	213
1. Gli insegnanti e la ricerca nel campo dell'educazione	
<i>Gli insegnanti e la ricerca nel campo dell'educazione. A. Relazione insegnante-ricerca. L'insegnamento è una ricerca. L'arte di insegnare deve nutrirsi di ricerca. L'insegnante collaboratore della ricerca scientifica. L'insegnante-ricercatore. B. La ricerca nella formazione dei maestri (Formazione iniziale. Formazione permanente). C. Una rete di centri di ricerca</i>	214
2. Gli insegnanti e la costruzione dei curricula	225
3. La cogestione	228
4. La preparazione alle funzioni di promozione	
<i>Il direttore di classe - Il capo équipe dell'insegnamento - Il professore-consigliere. Il direttore di scuola. La formazione. L'ispettore di insegnamento. L'incaricato della ricerca. L'incaricato dell'amministrazione</i>	234
Conclusione generale	245

Prospettive

Studiare il futuro della formazione degli insegnanti appare impossibile e, nello stesso tempo, relativamente semplice. Relativamente semplice poiché da un secolo a questa parte i processi di trasformazione sono stati così lenti che possono fornirci sin da ora elementi sufficienti a prevedere la situazione nei prossimi venticinque anni. Impossibile, poiché - nella logica delle cose - la formazione degli insegnanti è condizionata dai modi e dai contenuti dell'educazione che a sua volta esprime e riflette una situazione culturale.

E' come dire che la formazione degli insegnanti richiede una prospettiva... a tre dimensioni.

E' noto quanto si stia moderando in questi ultimi tempi l'entusiasmo dei fautori della scienza che studia le cause tecniche, economiche e sociali che accelerano l'evoluzione del mondo moderno. Certo, il gioco delle ipotesi, delle previsioni e dei piani resta più che mai necessario. La complessità del mondo contemporaneo lo esige. Ma la crisi energetica, sommandosi alla crisi economica, ha brutalmente ampliato il margine di incertezza di cui ogni previsione deve tener conto. Questo margine è, nella formazione degli insegnanti, ancora più ampio, in quanto la crisi culturale legata alla rivoluzione tecnologica porta taluni a rimettere in discussione l'esistenza stessa della scuola. La parola « descolarizzare » ha già trovato diritto di cittadinanza nel nostro linguaggio. Non sarà forse necessario forgiare, complementariamente, la parola « de-maestrizzare »?

Proprio di questo si tratta, secondo i difensori di una educazione al di fuori dei « muri », in cui ogni membro della società

diviene, al momento opportuno, un insegnante. Tra gli estremi di una tale utopia pedagogica e l'opposta preoccupazione di rimanere spettatori della realtà sociale, abbiamo cercato un equilibrio simile a quello di B. Schwartz che, nel momento di abbozzare *L'Education demain*, scrive: « Rifiutando la tentazione dell'utopia, abbiamo situato il nostro piano al punto d'incontro tra il desiderabile (così come l'intendiamo) e il possibile (così come lo concepiamo) »^{1*}. Il far intervenire il « desiderabile » riduce immediatamente il gioco delle ipotesi e introduce un atteggiamento normativo che presume di flettere il corso spontaneo degli eventi. L'uomo responsabile rifiuta di rimanere semplice spettatore dei processi da cui nasce il mondo di domani. Questo atteggiamento normativo, tenuto conto dei fatti acquisiti, delle verosimiglianze e delle tendenze, impronta largamente il presente saggio.

Come la natura, e senza dubbio ancor meno di essa, *educatio non facit saltus*. E' per questo che ci sembra giustificato il riferimento a una lunga esperienza di formazione dei maestri per formulare un insieme di proposte che alcuni troveranno utopistiche e altri invece troppo moderate, se non addirittura terra terra. Non esiste prospettiva della formazione degli insegnanti senza una preliminare prospettiva dell'educazione. Questa panoramica generale è già stata tentata in numerosi studi promossi dalla Fondazione Europea della Cultura. Ci limitiamo perciò ad alcuni aspetti particolari, decisivi per la nostra ulteriore riflessione.

Mutamento del ruolo della scuola

Nel momento in cui la necessità di descolarizzare l'educazione è generalmente riconosciuta, può sembrare paradossale l'affermare che la scuola continuerà ad esistere, più che nel passato, e che il ruolo degli insegnanti si arricchirà diversificandosi. Descolarizzare non significa affatto sopprimere la scuola, ma solo rifiutare che

¹ B. Schwartz, *L'Education demain*, Aubier-Montaigne, Paris 1973, p. 28.

* Tentando di definire le finalità dell'università nell'anno 2000, J. Lardière et al. scrivono: « Più tipi di evoluzione sono possibili, ed è difficile calcolarne le rispettive probabilità. Di conseguenza, bisogna, o tentare di descrivere tutte le possibilità, o assumersi il rischio di sviluppare una sola ipotesi, pur sapendola minata dall'incertezza. Noi abbiamo scelto questa seconda via, adottando l'ipotesi di una evoluzione verso una "società aperta" » (D. Bertstecher et al., *L'Université de demain*, Elsevier Sequoia, Paris-Bruxelles 1974, p. 30). E' quanto abbiamo fatto anche noi.

snaturi la vita, che crei cioè un mondo artificiale basato su conoscenze ed usi che non hanno corso al di fuori di essa. L'espressione « scuola senza muri », vale a dire in contatto diretto e costante con la società e la natura, sembra rispondere molto meglio a queste aspirazioni costruttive.

Il movimento di descolarizzazione a oltranza, accompagnato dal rifiuto sistematico di ogni direttiva e fondato su una critica istituzionale aprioristicamente negativa, non è che uno degli aspetti di una crisi che servirà, forse, in prospettiva storica, a caratterizzare la nostra epoca, così come il cosiddetto « male del secolo » caratterizzò l'epoca romantica. Di fronte a una realtà culturale il cui peso diviene sempre più insopportabile, l'individuo si sottrae, fugge e si rifugia in un rassicurante universo marginale. Impregnati di un mal compreso freudismo in cui ogni repressione viene considerata come dannosa e desiderando sfuggire alla propria condizione, certi educatori - genitori o insegnanti - praticano un « lasciar fare » che porta a risultati opposti a quelli previsti. Poiché, venuto l'inevitabile momento in cui le costrizioni sociali cominceranno a premere sull'adolescente, questi non è preparato ad accettarle senza reazioni nevrotiche e « rimprovera ai suoi maggiori di avergli dato una società priva di libertà individuale assoluta »².

Noi formuliamo l'ipotesi che la crisi culturale contemporanea evolverà favorevolmente verso un nuovo equilibrio di valori: la realizzazione della personalità non sarà più essenzialmente ricercata nella conquista del denaro o del prestigio, ma in una nuova armonia con la natura e in un arricchimento della vita affettiva e intellettuale. Il movimento di difesa dell'ambiente e la nuova costellazione di valori osservati da qualche tempo nei « campus »

² M. Lancelot, *Je veux regarder Dieu en face (le phénomène hippie)* Albin-Michel, Paris 1968, p. 274. D. Bertstecher et al. osservano, nello stesso ordine di idee: « proprio là ove la società industriale ha raggiunto forme più avanzate, cominciano a manifestarsi reazioni negative, che si esprimono, ed esempio, nelle critiche rivolte "alla società dei consumi", nel fenomeno "hippy", nelle tesi in favore di una "cultura selvaggia" ecc. Consciamente o inconsciamente, queste reazioni mettono in causa l'atteggiamento razionalista in se stesso e, quindi, i presupposti fondamentali della civiltà moderna. C'è forse, in tutto questo, una sorta di reazione vitale che esprime un timore dell'individuo concreto, minacciato nella sua affettività e anche nella sua integrità biologica, di fronte alle conseguenze estreme del razionalismo applicato. Ciò può significare sia una semplice reazione passeggera di smarrimento davanti all'ignoto, sia l'avvio di un movimento profondo che potrebbe alla fine distruggere la civiltà industriale o modificarne gli attuali orientamenti » (*L'Université de demain*, op. cit. p. 33).

delle università americane sembrano, tra gli altri, segni premonitori di un nuovo equilibrio³.

I futuri insegnanti dovranno imparare a distinguere le condizioni di stabilità - di cui una bene intesa autorità fa parte - necessarie alla salute mentale dell'individuo, dalle iniziative di asservimento e di indottrinamento. Sembra altrettanto importante premunire gli insegnanti contro un « recupero » alienante ed evitare nello stesso tempo che, ossessionati dai pericoli di tale recupero, essi respingano ogni strutturazione sistematica, nel campo cognitivo come nel campo affettivo, sociale o motivazionale.

La scuola, anche se fosse solo un centro di coordinamento e di sistemazione dell'apprendimento, avrebbe già pienamente una sua ragione di essere, poiché una civiltà in cui le cognizioni aumentano a velocità straordinaria non può abbandonare l'istruzione al caso, alle circostanze, all'interesse superficiale e fugace. Il ruolo della scuola è poi accresciuto dalle profonde modificazioni intervenute nella vita familiare. Qui infatti, malgrado l'allungarsi del tempo libero, il tempo e le cure consacrate alla educazione del bambino non sembrano in aumento, anzi sono forse in diminuzione.

La scuola, dunque, non muore, ma vede il suo ruolo profondamente modificato. Essa dovrà permettere agli alunni di vivere situazioni cariche di problemi psicologicamente significativi, nella risoluzione dei quali lo spirito di analisi e di sintesi, la logica, la creatività, il giudizio, gli atteggiamenti e le motivazioni andranno sviluppandosi in parallelo con l'acquisto delle tecniche di azione e di relazione con l'ambiente fisico o umano. Ma dovranno essere acquisite anche delle nozioni. Nella loro giusta reazione contro un insegnamento che costringeva gli alunni a uno stock memorizzato di conoscenze fisse e gratuite, molti teorici hanno disgraziatamente « gettato via il bambino con l'acqua del bagno ». Non è forse, tutto sommato, un po' ingenuo e semplicistico voler ridurre il bagaglio di nozioni di chi vive nell'era della esplosione del sapere? L'uomo di oggi conosce e deve conoscere molto di più di quanto non sia mai avvenuto prima nella storia dell'umanità. Il carattere di questo sapere differisce, però, dal passato: è più direttamente posto a servizio della azione e comporta un numero considerevole di strategie e di concetti-guida, di chiavi interpretative che permettono di mobilitare rapidamente cognizioni latenti, o di agire quantitativamente o qualitativamente sull'esistente. Per esempio,

³ Cfr. D. Yankelovich, *The New Naturalism* in « Dialogue », 6, 1973, 4, pp. 27-32.

bisogna *sapere* programmare un ordinatore o, almeno, sapere come ci si serve di esso, per farne uno strumento quotidiano dell'azione⁴.

Alcuni vorrebbero limitare il ruolo della scuola alla cultura socio-affettiva. Questa dissociazione artificiale del cognitivo e dell'affettivo, a beneficio del secondo, sarebbe riprovevole quanto la dissociazione in favore del primo. E del resto, qualunque cosa si faccia, l'insegnamento è carico di valori. Il vero problema consiste nell'esplicitarli, invece di lasciarli giocare nel curriculum latente. Al di là di un pluralismo altamente rispettabile nell'Europa dell'anno 2000, si può sperare che alcuni valori siano assunti in comune da tutti gli Europei e che questi valori comuni diventino oggetto di particolare attenzione nel campo dell'educazione. La speranza che possa essere evitato nel futuro qualunque sistematico livellamento delle personalità, non è incompatibile con l'idea di una personalità « modale » caratteristica dell'Europeo dell'anno 2000. Per superare egoismi e particolarismi, fonti di aridità dissecante, e far trionfare lo spirito di comprensione, di cooperazione e di solidarietà, non è necessario che gli uomini posseggano un comune e sempre crescente bagaglio di conoscenze, di tecniche, di valori, di attitudini e di abilità. Ciò che non implica poi affatto che tutti ne farebbero lo stesso uso. Nel momento in cui, nel XIX secolo, si delimitava la struttura dell'insegnamento - le cui grandi linee sussistono ancora oggi - ciascun livello costituiva un mondo pedagogico chiuso, con finalità propria. Oggi, si pretende il sistema integralmente aperto, dalle istituzioni prescolastiche all'università, in quanto l'azione dell'ultima scuola frequentata si prolunga tramite l'educazione continua⁵. Al carattere selettivo fortemente presente in tutto il sistema scolastico tradizionale, si vanno sostituendo direttive elastiche, orientamenti sempre provvisori, decisioni mai definite. A questa volontà di permettere una continua rimessa in questione del proprio destino corrisponde un profondo cambiamento istituzionale: il valore legale del titolo scolastico tende, anch'esso, a diventare provvisorio.

⁴ L'iniziazione all'informatica dovrà cominciare il più presto possibile, nel corso degli studi di base. Ricerche importanti dovrebbero essere immediatamente iniziate per sapere, verso il 1980-'85 al più tardi, in quale momento può cominciare questa iniziazione e quali sono le migliori modalità metodologiche del relativo insegnamento.

⁵ Le barriere tra scuola e scuola tendono a diventare sempre meno rigide. Un esempio tra tanti altri: nel 1973, il Sindacato nazionale degli insegnanti francesi ha proposto una *Ecole fondamentale*, dalla scuola materna alla fine della scolarità obbligatoria (sedici anni).

E' un movimento ancora agli inizi, ma va probabilmente verso l'accelerazione nel corso dei prossimi decenni.

In una società senza classi, l'educazione avviene in una istituzione unica in cui, idealmente, ogni allievo è individualmente visto in funzione delle sue attitudini e della sua personalità. Si è per un momento creduto che prima dell'anno 2000, nei paesi industrializzati, l'80 per cento circa della popolazione scolastica sarebbe direttamente passata dall'insegnamento secondario al superiore. Questa tendenza, già evidente negli U.S.A.⁶, parve avviarsi in Europa nei due decenni seguenti l'ultima guerra mondiale. Essa tuttavia va attualmente attenuandosi. Negli Stati Uniti, la regressione è netta. In Europa, l'automazione non progredisce così rapidamente come si era supposto; non ci si trova dunque di fronte alla necessità di prolungare gli studi di una gioventù che resterebbe, altrimenti, inoperosa. Se dovesse continuare, la crisi economica attuale potrebbe tuttavia portare a una nuova modifica della tendenza. Comunque, la democratizzazione degli studi superiori dovrebbe normalmente continuare. Il considerevole accrescimento del numero degli studenti porterà nelle università ad una sempre maggiore insistenza sulla formazione generale o sulla formazione professionale; la ricerca avanzata si farà, sembra, in misura crescente, in istituzioni del terzo ciclo, equivalenti a volte a super-università.

Modello sistemico

Indubbiamente una definizione il più possibile chiara e indicativa degli obiettivi dell'insegnamento ne condiziona la crescente produttività. La pedagogia perde progressivamente fiducia nel potere magico della parola (« basta parlare perché gli alunni comprendano e apprendano »). Non si vuole più semplicemente credere all'efficacia, ma *misurarla* per migliorarla. In un'epoca in

⁶ Numero degli studenti che accedono all'insegnamento superiore universitario: 517.000 nel 1950; 690.000 nel 1955; 929.000 nel 1960; 1.453.000 nel 1965; 3.000.000 nel 1975 (previsione del 1965). Cfr. U.S. Office of Education *Opening Fall Enrollment in Higher Education*, 1965. Se si considera tutto l'insegnamento superiore (Colleges e università) esso accoglie: nel 1940, il 15% del gruppo d'età (18-21) anni; nel 1964, 40%; nel 1970, 50%. In California, nel 1970, più dell'80% degli alunni al termine della scuola secondaria hanno intrapreso studi superiori.

Cfr. G. Chanan (a cura di), *Research Forum on Teacher Education*, NFER, Londra 1972, p. 29.

cui l'insegnare si limitava a trasmettere un corpus di conoscenze strettamente definite e di categoriche regole di condotta, la pedagogia poteva nutrirsi di modelli statici e di artigianali ricette, che, del resto, non escludevano né la precisione del lavoro, né l'acutezza psicologica. Ci sono stati, in ogni tempo, uomini di grande intelligenza sociale e di ricche affettività che, grazie a questi doni, trasmettevano il loro messaggio con arte consumata e stabilivano con i loro alunni relazioni umane di alta qualità.

Il metodo scientifico che si tende ad adottare oggi sarebbe arido se fosse messo in pratica da uomini-robot, senza cuore, senza affettività; e privare l'educazione di affettività riuscirebbe gravemente dannoso per l'umanità. L'atteggiamento di comprensione verso l'altro, la flessibilità, la rapida capacità di adattamento, sono tra le qualità essenziali dell'educatore.

Il modello del sistema tecnologico, in cui si cerca di portare a livello ottimale ogni componente in funzione dell'insieme, per ottenerne la massima produttività, integra tutti gli aspetti dell'insegnamento. E' un modello non accettato universalmente. Alcuni obiettano che la *simbiosi ideale* tra l'educazione e la vita esclude ogni rigidità e perciò contrasta con il carattere sistematico del modello proposto: le fasi di apprendimento si realizzerebbero grazie al processo di riequilibrio che assicura l'omeostasi psichica, e tali processi sarebbero di natura tanto spontanea e complessa da sfuggire all'analisi e alla riduzione.

Una simile obiezione non toglie nulla al fatto che la società investe nell'educazione una parte importante del proprio reddito con il fine di raggiungere un certo numero di obiettivi. Prescindendo dal modo di raggiungerli, ci sarà comunque un momento in cui si farà il bilancio dell'attività e se ne trarranno le conclusioni, non soltanto in riferimento al passato, ma anche in riferimento ai mezzi di una più valida azione per il futuro. Il modello del sistema tecnologico non impone alla scuola schemi metodologici, ma serve a condurre l'analisi indipendentemente dalla scelta pedagogica.

Una completa analisi del sistema scolastico non può non riferirsi agli obiettivi, l'*input*, il procedimento e l'*output*. I limiti di questo lavoro non autorizzano un così esauriente studio; ci limiteremo quindi a esaminare un solo aspetto che concerne direttamente il nostro discorso.

Per portare a livello ottimale il rendimento dell'insieme, è necessario far entrare nel sistema i migliori alunni e i migliori professori. Ora, mentre ogni capo di azienda è libero di scegliere

oppure per gli imperativi economici è costretto a respingere tutte quelle materie prime che non garantiscono il rendimento previsto per un dato trattamento standard, l'educatore accetta sempre di più qualunque alunno si presenti, e deve variare il suo trattamento in maniera quasi infinita per adattarlo alle forze e alle debolezze di ciascuno. Un insegnante non può arrogarsi il diritto di respingere un alunno dalla sua classe o dalla sua scuola. *Il raggiungimento del risultato ottimale punta dunque soprattutto sulla selezione, sulla formazione degli insegnanti, e sui metodi pedagogici.*

E' un fatto, questo, che assume un'importanza tale da meritare una massiccia insistenza. O l'insegnante impartisce un insegnamento uniforme al quale gli alunni, così come sono, devono adattarsi, salvo a doversi « allontanare » (e molte sono le forme di questo « allontanamento »), o l'alunno assume la priorità e allora l'educatore deve studiarlo e conoscerlo per poterlo porre nelle situazioni più valorizzanti, e per poter applicare le strategie e i mezzi ad esso più confacenti. In questa seconda prospettiva, che è la nostra, il trattamento ottimale presuppone maestri di alto livello. E' quindi necessario selezionarli e formarli adeguatamente.

Modificazioni del ruolo degli insegnanti

E' dunque evidente che la trasformazione del ruolo della scuola e il rinnovamento dei metodi di educazione sono strettamente collegati alla modificazione del ruolo degli insegnanti. Questo saggio illustrerà appunto, sotto molteplici aspetti, la profonda evoluzione in atto. Come preambolo, riproduciamo, nella pagina che segue, un manifesto pubblicato nel 1971 dal Comitato direttivo del Sindacato nazionale degli insegnanti dell'Inghilterra e del Paese del Galles⁷.

La funzione insegnante non si situa più evidentemente nel solo campo cognitivo. Al termine di una vasta inchiesta su documenti e presso i rappresentanti di tutte le parti interessate all'educazione degli alunni e alla formazione degli insegnanti, B. Gran, C. Frit-

⁷ NUT, *The Reform of Teacher Education*, citato da B. Ford, *Universities and Teachers Colleges. A Study of Changing Relationships*, I, OCDE, Paris 1974, p. 19.

zell e G. Löfqvist⁸ concludono che le funzioni dell'insegnante possono essere classificate in cinque grandi categorie:

Funzioni relative alla promozione dello sviluppo sociale ed emozionale dell'alunno (fattore socio-emozionale).

Funzioni relative alla promozione dello sviluppo delle conoscenze dell'alunno (fattore cognitivo).

Funzioni e attitudini concernenti i materiali e i metodi pedagogici (fattore metodo-materiale).

Lavoro con altri adulti all'interno e all'esterno della scuola (fattore di cooperazione).

Funzioni concernenti lo sviluppo dell'insegnamento in se stesso e quello della scuola (fattore di sviluppo).

Tutti gli interessati attribuiscono alla funzione socio-emotiva la più grande importanza.

⁸ Citato da S. Marklund e B. Gran, *Tendances nouvelles de la formation des enseignants, Suede*, OCDE, Paris 1974, p. 55.

LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI DI DOMANI

Passato	Futuro
<i>Io, insegnante, sono:</i>	
<p>a. Portato a sentirmi inferiore nella gerarchia pedagogica e cioè rispetto ai direttori, ai capi amministrativi, agli ispettori, ai professori universitari.</p>	<p>a. Un collega di tutti gli altri membri; il mio parere è importante quanto quello degli altri.</p>
<p>b. Totalmente responsabile dei progressi della classe nella materia da me insegnata.</p>	<p>b. Membro di una équipe di specialisti che condividono esperienza e responsabilità; sono responsabile come membro di una équipe di fronte a ciascun componente del gruppo di ragazzi che mi è stato affidato.</p>
<p>c. Un dispensatore di informazioni, di spiegazioni e di stimoli a tutta una classe; critico delle capacità e i giudizi di ciascun alunno; comando il gruppo.</p>	<p>c. Colui che agisce sull'individuo con l'aiuto dei diversi mezzi di apprendimento; un critico delle capacità e dei giudizi; un uomo che spiega a un singolo individuo o a piccoli gruppi; un animatore di seminari.</p>
<p>d. Un uomo che fa rispettare le consuetudini e lo spirito della scuola anche se non rispondenti alla società reale e all'apprendimento.</p>	<p>d. Membro di una comunità scolastica di cui gli usi e lo spirito derivano dalla società più vasta e dalle funzioni della scuola in quanto luogo di apprendimento.</p>
<p>e. Isolato e indipendente dai miei colleghi.</p>	<p>e. Preoccupato di educare in collaborazione con i genitori, con i quali comunico alla pari.</p>
<p>f. Qualcuno che non è membro della stessa società dei genitori e degli alunni, e che non si preoccupa né dei genitori né dell'ambiente familiare.</p>	<p>f. Un membro facente parte della stessa società degli alunni e dei genitori.</p>
<p>g. Qualcuno che ha diritto al rispetto per il solo fatto di essere insegnante.</p>	<p>g. Qualcuno che ha diritto, (oppure no), al rispetto in funzione di ciò che è in quanto essere umano.</p>
<p>h. Responsabile della diffusione, attraverso l'esempio e l'insegnamento, di una morale caratteristica della classe media.</p>	<p>h. Qualcuno che è alla ricerca di proprie regole morali e riconosce i propri insuccessi, e che comprende le regole morali delle varie famiglie; qualcuno che lascia i ragazzi costruire la loro morale personale.</p>

PARTE PRIMA

UN INSEGNANTE NELL'ANNO 2000

Insegnante:

1. Persona ufficialmente incaricata di guidare o di dirigere le esperienze degli alunni o degli studenti, in un'istituzione pubblica o privata.
2. Persona che, grazie alla sua esperienza ricca o eccezionale e/o ai suoi studi in un particolare settore, può contribuire alla crescita e allo sviluppo di altre persone con le quali viene a contatto.
3. Persona che ha completato studi professionali ufficialmente riconosciuti in un istituto per la formazione dei docenti.
4. Persona che ne istruisce altre.

C. V. GOOD¹

In linea generale, insegnare è suscitare un sistematico apprendimento sia con azione diretta sia limitandosi a crearne l'occasione. Le diverse accezioni puntualizzate da Good mostrano che la qualità di insegnante non è necessariamente limitata all'esercizio ufficiale della funzione, né al possesso di speciali diplomi.

Tuttavia, il titolo del nostro saggio indica chiaramente che intendiamo occuparci soltanto degli educatori specializzati². Tale scelta è dovuta alla considerazione che tanto più la cultura guadagna in ricchezza e complessità, tanto meno l'educazione della giovane generazioni può essere lasciata al caso, ad apprendimenti occasionali o alla spontanea arte educativa dei più anziani.

A quali forme di educazione si atterrà l'insegnante nell'anno 2000?

Prima di tutto, alla formazione iniziale. Abbiamo ipotizzato che l'istituzione scolastica sussisterà necessariamente, che il suo modo di organizzarsi e di funzionare potrà o no differire profondamente da quello odierno ma che comunque ci sarà sempre bisogno di maestri per l'educazione prescolastica, primaria, secondaria o superiore. Tuttavia, al di là di questi quadri scolastici tradizionali, quale sarà l'intervento nella formazione continua da

¹ C. V. Good, *Dictionary of Education*, Mc Graw, New York 1959.

² La definizione adottata dall'UNESCO è più restrittiva: « La parola "insegnante" indica ogni persona che, nelle scuole, è incaricata dell'educazione degli alunni » (UNESCO, *Recommandation concernant la condition du personnel enseignant*, Paris, 5 ottobre 1966, p. 5).

parte di coloro che attualmente chiamiamo insegnanti? Si presentano due ipotesi:

1. La formazione iniziale e la formazione continua, momenti dell'educazione permanente, si articoleranno funzionalmente, senza rottura metodologica. In questa prospettiva, gli insegnanti vedranno ampliarsi progressivamente il loro campo di attività.
2. L'educazione degli adulti richiederà una particolare metodologia, fundamentalmente diversa dalla metodologia scolastica. Allora educatori di un tipo speciale dovranno essere preparati allo scopo.

Optiamo per la prima ipotesi perché riteniamo che le leggi dell'apprendimento restano pur sempre valide per l'adulto come per il bambino, anche nel variare delle circostanze e dei livelli di interventi. Del resto la dinamica della personalità procede con gli stessi meccanismi fondamentali a tutte le età. Uno studio della psicologia differenziale rivelerà agli insegnanti le variazioni importanti secondo il sesso (comprese le influenze culturali) e i grandi periodi della vita. In funzione del particolare momento al quale si vuole dedicare la propria attività educativa si potranno intraprendere studi più approfonditi. Ma su questo problema della formazione ritorneremo in particolare.

In vista di una sempre più accentuata apertura tra la scuola e la società, chiameremo « insegnanti » sia la puericultrice che il professore d'università, sia il leader di un movimento giovanile che l'animatore culturale e l'incaricato della formazione sindacale.

Dobbiamo rimpiangere di non disporre di una parola nuova che permetta di « descolarizzare » il titolo? Abbiamo i nostri dubbi. Man mano che il rapporto pedagogico si arricchiva, il maestro di scuola divenne « maestro ». Perché un nuovo arricchirsi della funzione non dovrebbe progressivamente portare a un analogo slittamento semantico?

In quale misura persone che non ne fanno professione potranno adempiere una funzione formativa?

In una società in cui *tutti* i membri si educano in permanenza, degli « educanti »³ occasionali avranno un ruolo importante a fianco degli insegnanti professionisti, soprattutto nella formazione degli adulti, ma anche nell'educazione scolastica.

D'altro canto, gli allievi-maestri non avranno più una stretta preparazione specifica. C'è, infatti, da augurarsi che intervenga all'interno della professione insegnante un massimo di mobilità,

³ Parola proposta da M. Lavallée.

così che, grazie alla formazione comune di base, siano possibili delle riconversioni da un livello ad altri, e tra l'insegnamento e altre funzioni sociali.

Concordiamo con il principio indicato da B. Schwartz: « Non è insegnante chi si dedica esclusivamente all'insegnamento ».

« Si può immaginare, ad esempio, che l'insegnante, per uno o due anni ogni cinque o dieci, abbia ad esercitare funzioni diverse dalla sua, in campi di attività attinenti a quello nel quale insegna »⁴.

Una simile misura eserciterebbe probabilmente una benefica influenza psicologica che tenteremo di precisare⁵, e attualizzerebbe l'inserimento sociale e le conoscenze professionali.

Questo sistema professionale « pendolare » porrà certamente difficili problemi di organizzazione e di adattamento. Tuttavia si immagina facilmente quanto sarebbe utile che un professore di tecnica commerciale lavorasse periodicamente in un'azienda, che un professore di lingue straniere diventasse corrispondente, interprete, agente di viaggi... che un professore di morale facesse dell'assistenza sociale, e così via.

⁴ B. Schwartz, *l'Education demain*, cit., p. 235.

⁵ Non si sottovaluti l'importanza degli hobbies e dell'azione sociale degli insegnanti in attività di servizio. Non sembra, tuttavia, che queste attività possano avere il medesimo effetto di un impegno totale in un'altra funzione.

PARTE SECONDA

LA FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI

DUE MODI FONDAMENTALI

L'espressione « formazione iniziale » è ambigua. O la si usa in assoluto per indicare la prima formazione orientata che un individuo riceve nella sua esistenza, oppure indica la prima formazione per un nuovo orientamento, e dunque non la prima, sia che l'individuo lasci un tipo di attività per impegnarsi in un altro, sia che, complementariamente a una data attività, si accinga a esercitarne una seconda. Nel primo o nel secondo caso variano i contenuti e i metodi di formazione. Interessarsi solo del primo modo, come troppo spesso avviene, porta a certe « impasse » e, sul piano metodologico, impoverisce gravemente il dibattito.

Sembra che le modalità della formazione degli animatori culturali che si vanno definendo sotto i nostri occhi, offrano la soluzione per la preparazione di certi tipi di insegnanti, costituendo anche nello stesso tempo un fermento profondamente rinnovatore nella formazione pedagogica in generale.

Riprendiamo in concreto queste considerazioni.

1. Se, al termine degli studi secondari, uno studente vuole prepararsi direttamente alla professione insegnante - specialmente nel settore della educazione prescolastica e dell'insegnamento primario o secondario - è chiaro che dovrà ampliare e approfondire la sua cultura generale, acquisire certe conoscenze psicopedagogiche e una certa esperienza pratica. In un numero sempre crescente di paesi si verifica una netta e felice tendenza a livellare lo status di tutti gli insegnanti¹ e a localizzarne la formazione iniziale a livello universitario.

2. Non sembra, tuttavia, che due categorie di educatori - a titolo di esempio - i professori di materie tecniche e certi educa-

¹ Cfr. nota 4 alla fine di questa introduzione.

tori di adulti, possano essere formate in modo così diretto e, in un certo senso, lineare.

Sembra però essenziale che questi educatori godano del medesimo status e dello stesso prestigio degli altri. Questo obiettivo può essere raggiunto soltanto se essi ricevono una formazione di tipo universitario, in attesa dei tempi felici in cui un'espressione come « formazione terziaria » ad esempio, avrà fatto scomparire quel sentore di casta che continua a impregnare una parte dell'insegnamento superiore.

Prendiamo innanzitutto il caso del professore di pratica dell'insegnamento tecnico, il quale dovrà avere necessariamente acquisito una valida e ricca esperienza adulta di un dato mestiere prima di insegnarlo. Costringerlo a studiare l'arte e le scienze dell'educazione in una facoltà universitaria, secondo un curriculum stabilito per la formazione iniziale, è fuori della realtà e generalmente impossibile². Si ha innanzitutto a che fare con un adulto la cui struttura affettiva e cognitiva non è molto compatibile con i metodi accademici. Il suo bagaglio linguistico e i suoi schemi di conoscenze non si accordano facilmente con l'università tradizionale. E' precisamente il problema che i responsabili dell'educazione continua e dell'animazione socio-culturale cercano di risolvere. Anche essi si rivolgono sia ad adulti già in attività, sia a giovani desiderosi di educare gli adulti. Data l'impossibilità di dissociare in questo caso l'esperienza diretta dalla formazione, si va delineando un sistema di preparazione molto diversificato, che autorizza la capitalizzazione di unità di valore (o punti-credito) che può essere saldata con il riconoscimento di un livello di formazione superiore³.

Ci si potrebbe certamente chiedere se, ammettendo che continuo ad esistere due specie di educatori - i professionisti e gli occasionali - non si resti schiavi di una concezione superata che ignora la tendenza alla descolarizzazione. Non lo crediamo. Innanzitutto anche volendolo, è molto probabile che da qui al 2000, la maggior parte dei paesi europei che tentassero di operare bru-

² Ma non in modo assoluto. Certi colleges, negli USA, preparano anche questo tipo di insegnanti.

³ In Nuova Zelanda si applica con successo, da parecchi anni, un sistema simile per la formazione delle educatrici prescolastiche: le mamme Maori vanno alla scuola materna con i loro bambini e, nella circostanza, realizzano apprendimenti che, attestati e accumulati, possono portare al titolo di educatrice.

Cfr. in proposito: Geraldine McDonald, *Maori Mothers and Pre-School Education*, New Zealand Council for Educational Research, Wellington 1973.

talmente la necessaria mutazione istituzionale, cadrebbero nel caos pedagogico. Sarebbe poi fuori della realtà e pericoloso l'educare unicamente in balia a una sorta di improvvisazione di metodi e di contenuti. Ha scritto B. Schwartz:

« Ciò che bisogna effettivamente tener presente è che la educazione, e in particolar modo quella dei giovani, esige da parte degli insegnanti almeno due condizioni: (a) che abbiano una formazione professionale tanto più seria quanto più ci si vorrà attenere ai metodi da noi preconizzati⁴; (b) che siano disponibili, sia per perfezionarsi, che per preparare la lezione, seguire gli alunni e concertarsi con i colleghi (nella prospettiva dello sviluppo delle équipes di professori o *team teaching*...). Da ciò la doppia necessità che gli insegnanti possano esercitare per più anni di seguito e, nel corso di questi anni, consacrarvi pieno tempo; da ciò ancora la nozione di un corpo costituito (insegnante). Ma dire che esiste un corpo insegnante non sta a significare che i membri di esso debbano restarvi tutta la vita, che una volta entrati a farne parte non ne usciranno mai più, che saranno i soli a poter insegnare e che non avranno più alcun contatto con il mondo esterno »⁵.

Note sull'equiparamento dello status di tutti gli insegnanti

Considerata come utopistica appena qualche anno fa, l'idea si fa rapidamente strada. Eccone alcune testimonianze, prese da casuali letture.

1. AUSTRIA

« ... E' perciò che, sempre più spesso, ricorre il principio pedagogico secondo il quale la durata della formazione dei maestri, dei professori di scuola media e dei professori dei licei deve essere la medesima. Tuttavia, i contenuti della formazione devono differire. Perciò, anche se è prevista per tutti gli insegnanti una formazione di base comune in pedagogia, psicologia e in sociologia, i contenuti vengono orientati sui problemi pedagogici e didattici della scuola primaria, per il futuro maestro, mentre si insiste sulla formazione specifica e specialistica per gli insegnanti del secondo grado »⁶.

⁴ Schwartz prevede metodi essenzialmente attivi, a base assai vasta e con forte inserimento sociale.

⁵ B. Schwartz, *L'Education demain*, op. cit., p. 234.

⁶ H. Schnell, *Die Osterreichische Schule im Umbruch*, Jugend und Volk, Vienna 1974, p. 248.

2. COMUNITÀ EUROPEA

« Tutti gli insegnanti che operano nell'ambito della scuola dell'obbligo riceveranno una formazione di equivalente livello »⁷.

3. FINLANDIA

Dal 1970 la Finlandia ha istituito un corpo unico di insegnanti per la scuola primaria e secondaria, con possibilità di specializzazione (per insegnare in scuole polivalenti o professionali o nel secondo ciclo delle secondarie)⁸.

4. FRANCIA

Nel 1973 il partito comunista francese ha presentato un progetto di legge sulla creazione di un corpo unico di insegnanti. (*Reconstruire l'école*, Ed. sociali, Parigi, 1973). « Tutti gli insegnanti, dalla scuola materna al baccalaureato, faranno parte di un corpo unico. L'educazione dipenderà da una équipe educativa (insegnanti delle diverse discipline, medici-psicologi) riuniti intorno a un docente titolare di una cattedra di linguistica e di matematica. La formazione scientifica e pedagogica degli insegnanti sarà assicurata da "centri pedagogici" creati in tutte le università » (cfr. « Le Monde » del 28-9-1973).

5. O.C.D.E.

« Tutte le differenze strutturali che separano le diverse categorie di insegnanti devono essere abolite. La maggior parte dei sindacati e delle associazioni chiedono che la durata della formazione iniziale sia la stessa per tutti. Non è più possibile prevedere una formazione limitata a due o tre anni. Per formare un insegnante qualificato bisogna calcolare un minimo di quattro anni, compreso l'avvio alla pratica dell'insegnamento. Tutti gli insegnanti devono ricevere una completa formazione di base, specialmente all'inizio della prima formazione »⁹.

⁷ « Schema di programma di educazione comune dei partiti socialisti degli Stati Membri delle Comunità Europee » in « Revue des Enseignants Socialistes », Bruxelles, dec. 1974, p. 16.

⁸ *L'Enseignant face a l'innovation*, OCDE, Paris 1974, p. 21.

⁹ H. Enderwitz, *La Renovation des profils de carrière et le développement de la mobilité professionnelle des enseignants de l'enseignement primaire et secondaire*, OCDE, Paris, Doc. SME/ET/74.90, p. 44.

6. REPUBBLICA FEDERALE TEDESCA

« Il principio dell'unità della formazione, dell'eguaglianza di status e di trattamento di tutti gli insegnanti è riconosciuto nella Repubblica federale tedesca come tendenza assoluta »¹⁰.

7. SVEZIA

« E' necessario elaborare un sistema di formazione degli insegnanti adeguato alle nuove condizioni. Tale sistema dovrebbe:

1. Iniziare allo stesso livello per tutte le categorie di insegnanti (insegnanti polyvalenti, insegnanti specializzati in una disciplina, ecc.).
2. Comprendere certe materie di interesse comune a tutte le categorie di insegnanti (soprattutto psicologia, pedagogia, metodologia generale).
3. Svolgersi al medesimo livello intellettuale.
4. Porsi nel quadro di una organizzazione approssimativamente identica per le diverse categorie di insegnamento »¹¹.

¹⁰ Cfr. C. Wulf, *Lehrfort-und Weiterbildung in der Bundesrepublik. Einige Perspektive*, Francoforte, 1973 (roneotype).

¹¹ S. Marklund et B. Gran, in *Tendances nouvelles de la formation des enseignants*. Sueve. OCDE, Paris 1974, p. 33.

Capitolo primo

PRINCIPI

Una formazione di livello superiore

Tutti gli insegnanti saranno ben presto preparati a livello terziario: è una tendenza generale. Una lunga spiegazione della rapida evoluzione alla quale stiamo assistendo sarebbe superflua. In tutti i paesi altamente industrializzati, l'educazione di base si prolunga e tende a fondere in un unico blocco l'insegnamento primario e il secondario. Questo ampliamento della cultura di base e il conseguente ritardo della specializzazione sono necessari in una civiltà caratterizzata da mutamenti sempre più accelerati. E' un fenomeno, questo, mille volte descritto in questi ultimi tempi e troppo conosciuto perché valga la pena di fermarcisi sopra.

Status universitario

Ineluttabile, almeno a medio termine, appare la necessità di dare a tutti gli insegnanti una formazione di status universitario. Giustificeremo in seguito questa nostra posizione con argomentazioni psicologiche e pedagogiche. Per il momento, fermiamoci alle ragioni socio-economiche, anzi più semplicemente strategiche.

Ancora oggi in molti paesi solo i professori delle scuole secondarie superiori sono integralmente formati nell'università, almeno nelle materie fondamentali; sono pagati come tali e godono di uno status e di un prestigio corrispondenti. Per questo, coloro che si sentono portati all'insegnamento e si ritengono sufficientemente dotati, scelgono, salvo rare eccezioni, la via dell'università.

Preparazioni a livello non universitario sono considerate come un ripiego o come rifugio dei meno dotati¹.

In condizioni sociali superate, caratterizzate da una bassa democratizzazione degli studi, i giovani migliori delle classi sociali meno favorite trovavano nel mestiere di insegnante nei giardini d'infanzia, di insegnante o di professore nella scuola secondaria inferiore, una invidiata promozione. Le scuole di grado inferiore hanno così potuto disporre per decenni di un personale di alta qualità. Oggi, si assiste a una situazione paradossale: mentre si afferma sempre più l'influenza dell'insegnamento di base, la qualità del personale scade in maniera costante, e sussiste una sorta di segregazione sociale tra i titolari di insegnamenti considerati « doti » e gli altri.

Non basta dunque far slittare la formazione di tutti i docenti verso l'insegnamento di grado superiore, universitario per gli uni, non universitario per gli altri. La speranza di livellare la qualità del reclutamento per gli insegnanti di qualsiasi grado resta dunque indissociabile da un livellamento dello status socio-economico. Come osserva H. Enderwitz:

« Nei paesi in cui la distinzione di principio tra insegnanti del primo e del secondo grado non esiste più, sussiste pur sempre una diversità di trattamento tra non laureati e laureati »².

La parificazione di status sociale attraverso l'assoluta o approssimativa uguaglianza dei trattamenti, legata a una comune formazione di base, o a formazioni socialmente accettate come equivalenti, non risolve tuttavia il problema del reclutamento.

Permane, innanzitutto, la tendenza a credere che gli individui che scelgono, deliberatamente, la professione di insegnante presentino caratteristiche particolari. In uno studio già vecchio, Allport, Vernon e Lindzey³ hanno dimostrato che i profili sulla valutazione di studenti al termine degli studi di medicina e di studenti al termine degli studi di scienze dell'educazione si presentano diversi. C'è chi ritiene che gli insegnanti ricerchino nella loro professione non soltanto un incontro umano di tipo particolare, ma anche una certa sicurezza psicologica - la via cioè per non affrontare il mon-

¹ Questa osservazione non implica affatto che ai nostri occhi l'università appaia come una istituzione ideale, destinata ad accogliere un'élite. Costatiamo un dato di fatto e ragioniamo in termini di strategia.

² H. Enderwitz, op. cit., p. 32.

³ Allport, Vernon, Lindzey, *Study of Values*, Houghton Mifflin, 1960, 3ª ed.

do degli adulti - oppure una disponibilità che consenta di realizzare certe aspirazioni culturali. In altre parole non è possibile escludere l'ipotesi che, anche se lo status della professione migliori considerevolmente, essa pervenga a reclutare quei soggetti superdotati che attualmente si orientano verso la professione di ingegnere, di medico, ecc...

Ma altri elementi molto più pragmatici possono anche interferire. La Svezia ce ne offre attualmente un convincente esempio: la scuola primaria vi funziona di fatto per sola mezza giornata - gli alunni lasciano la scuola verso le 14 -, mentre gli insegnanti delle scuole secondarie sono obbligati a prestazioni più pesanti. Ne risulta che la maggioranza delle donne sceglie di preferenza gli studi per insegnare nella scuola materna o elementare e si indirizza verso la secondaria solo come ripiego (esistendo un *numerus clausus*). In simili condizioni, la scuola elementare attira larga parte delle insegnanti migliori. Per il personale maschile la tendenza non è altrettanto netta, ma esiste ugualmente⁴.

Verso l'unità fondamentale di ogni formazione universitaria

Anche se, per ragioni soprattutto tecnologiche, il mondo resterà diviso nei prossimi decenni in alcuni grandi blocchi politici, poco compatibili con una sorta di democrazia universale, si può tuttavia sperare che la qualità della democrazia in Occidente migliori ancora. A una democrazia che agisce per delega del potere tende a sostituirsi una democrazia della partecipazione⁵. E' una tendenza che si osserva in molti paesi europei e il movimento studentesco, culminato nel '68, non sembra, in un certo senso, che una accelerazione improvvisa di un più generale processo.

Anche la ricerca di una migliore qualità della vita, indissociabile dalla protezione dell'ambiente, e una ragionata utilizzazione della tecnologia, costituiscono un'altra evidente tendenza.

In simile contesto, è necessario che all'inizio della vita e prima di impegnarsi in una specializzazione facilmente mutilante, l'universitario completi e rifinisca la formazione generale acquisita nell'insegnamento secondario attraverso una approfondita riflessione in filosofia, per avere il senso del generale; in biologia e in

⁴ Comunicazione personale del Pr. Allström.

⁵ Cfr. J. Raven, *Futurology. Citizen and City in 2000*. A. D. in « Irish Journal of Sociology », 2, 1973, pp. 337-358.

fisiologia, per meglio comprendere la vita e i suoi meccanismi; in psicologia, per meglio comprendere l'altro e se stesso e agire meglio nei rapporti con gli altri. Non si vede per quale ragione gli universitari dovrebbero volersi sottrarre a queste « oneste » discipline⁶.

A questa formazione comune, richiesta dalla condizione di uomo, verrà ad aggiungersene un'altra, richiesta dalla tendenza alla unificazione dei metodi e delle tecniche scientifiche di base. In particolare, i principî dell'osservazione e della sperimentazione, la statistica, l'informatica, i quali non possono ormai più essere limitati alle scienze cosiddette esatte, ma debbono essere usati anche nel campo letterario e giuridico. In una civiltà post-industriale o tecnologica, in una democrazia della partecipazione, questa base comune della formazione di tutti gli intellettuali assume capitale importanza.

Un'altra caratteristica comune a ogni tipo di formazione universitaria di domani darà l'obbligo di legarla a una reale esperienza sociale, ovviamente diversa secondo gli usi professionali.

Le università, rimaste a lungo fisse entro un sistema di facoltà gelose delle loro prerogative tradizionali, in un curriculum rigido carico di erudizione gratuita, in un formalismo aristocratico, sono in fase di sempre più rapida evoluzione, sotto la spinta della pressione sociale.

Chiamate a giocare un ruolo-chiave nell'educazione permanente, esse vanno aprendosi a un pubblico vasto, secondo modalità via via più elastiche. E' sintomatico che il sistema delle unità

⁶ In relazione al nostro discorso merita attenzione particolare una tesi formulata da più parti e soprattutto negli Stati Uniti. L'osservazione filosofica, biologica e psicologica si indirizzerebbe di riflesso soprattutto sui problemi dell'educazione. Ogni laureato non è forse implicitamente portato, nella sua carriera, ad esercitare una certa funzione educativo-pedagogica e sociale; e questa funzione sociale non andrà forse normalmente crescendo in modo considerevole prima dell'anno 2000? Tutti gli universitari sono poi dei genitori in potenza: perché, dunque, trascurare a solo profitto della preparazione professionale, la preparazione a questa funzione umana di primaria importanza? Cfr. in proposito: P. Woodring, *New Directions in Teacher Education*, Fund for the Advancement of Education, New York 1957. Questa parte « generale » comune non comporta necessariamente un prolungamento degli studi superiori. Si può, in particolare, pensare ad abbreviare gli studi secondari o a farli cominciare a undici anni invece che a dodici. La parte generale del curriculum universitario servirebbe anche alla selezione durativa e agli eventuali nuovi orientamenti. Gli studenti nettamente orientati o quelli che desiderano fare certe prove potrebbero tentare di acquisire simultaneamente delle unità di valore specifiche degli studi speciali che intendono intraprendere.

capitalizzabili si vada progressivamente generalizzando nelle università europee. Si tratta di un sistema che consente di individualizzare i curricula e di ripartirli nel tempo, secondo le capacità e la disponibilità di ciascuno così che il passaggio provvisorio dagli studi alla vita attiva ne risulta grandemente facilitato.

L'individualizzazione dei programmi di studio dovrebbe far scomparire poco a poco le barriere artificiali tra certe discipline (per esempio tra la pedagogia e la psicologia) e anche ridurre considerevolmente la gerarchia professionale resa possibile dal valore legale dei titoli e non dal livello degli studi. Tuttavia, certi titoli come quello di medico non scompariranno e conserveranno un elevato prestigio legato alla difficoltà degli studi e alla importante funzione sociale. Ma per il loro carattere di indispensabilità nella collettività, queste professioni a poco a poco si burocratizzeranno. Negli altri casi, difficilmente sarà attribuibile un titolo preciso, poiché spesso gli studi saranno fatti attraverso più discipline. Sarà « universitario » chi avrà acquisito un numero definito di unità di valore e il certificato attesterà semplicemente la serie degli studi compiuti con esito positivo.

Questo slittamento della « attestazione » riveste un'enorme importanza sociale. Nel caso di educatori occasionali degli adulti, o di insegnanti provenienti da un laboratorio e non da una scuola specifica per la formazione dei maestri, il sistema delle unità capitalizzabili permetterà, da una parte di far acquisire a questi formatori la cultura psicologica e pedagogica di cui hanno bisogno e dall'altra di portarli a un livello di certificazione identico agli altri educatori, in particolare sul piano socio-economico. Le modalità della formazione individualizzata potrebbero divenire estremamente sottili pur restando nei limiti della realtà. Ad esempio, una commissione belga incaricata dello studio di un programma di formazione all'animazione culturale⁷ prevede che « ogni essere umano, ovunque abiti, qualunque sia la sua situazione sociale, deve potere - non importa quando - far conoscere i problemi personali che ritiene legati a bisogni di formazione » (p. 3). Questi problemi sarebbero innanzitutto presi in considerazione da una prima istanza locale di analisi e di orientamento « non infeudata in una burocrazia scolastica » (p. 4). Una seconda istanza, super-locale, analizzerebbe la domanda sociale globale e determinerebbe le priorità da soddisfare.

⁷ Documenti 1973/0.029, Ministère de la Culture Française, Bruxelles.

Priorità alla formazione superiore in senso largo

Tanto più rapidamente il sapere si arricchisce, tanto meno la formazione iniziale rimane valida, soprattutto per quel che concerne i fatti particolari. Inoltre i settori di specializzazione avanzata esigono di essere affrontati in modo pluridisciplinare.

Il nucleo di ogni formazione iniziale dovrebbe essere quindi focalizzato sull'apprendimento attivo delle leggi, dei principi fondamentali e dell'essenziale dei metodi e delle tecniche di ricerca in primo luogo nella disciplina di elezione ma anche nelle discipline funzionalmente ad esse collegate. Le conoscenze più specializzate, che immettono nell'esercizio immediato della professione, verrebbero acquisite a titolo illustrativo durante la fase fondamentale degli studi, e poi come dati al servizio della pratica nella fase terminale. Quest'ultima dovrebbe, nei limiti del possibile, svolgersi in parte sul « campo ».

Durante la formazione iniziale di grado superiore si completerebbe e perfezionerebbe anche l'iniziazione attiva - che l'insegnamento secondario dovrebbe aver già largamente intrapreso - all'utilizzazione di tutti i grandi mezzi di informazione e di autoapprendimento. S'impone per questo nella maggior parte delle facoltà una trasformazione profonda della didattica universitaria.

Lo studente non sarà preparato a stabilire con la formazione un rapporto permanente, per tutta la durata della sua vita attiva, se non si ricorrerà ai metodi d'insegnamento multimedia, se non si introdurranno, ovunque ciò sia possibile, « packages » d'apprendimento, insiememente convergenti di mezzi - (corsi programmati, videocassette, films, diapositive, biblioteche di lavoro...) che permettano uno studio autonomo.

Attualmente la didattica dell'insegnamento superiore varia considerevolmente secondo le discipline e secondo i paesi e, anche se le innovazioni indicate vanno moltiplicandosi, sono tuttavia ancora sporadiche.

Infine, invece di prolungare continuamente il periodo di formazione iniziale, si permetterà probabilmente di accedere all'attività professionale prima che la preparazione sia completa (naturalmente, mediante l'inquadramento e la sorveglianza necessari). L'interruzione tra formazione iniziale e formazione continua andrà progressivamente scomparendo. Sembra anche delinearci sempre più nettamente un'altra tendenza che potrebbe essere carica di conseguenze positive. Negli Stati Uniti in particolare, un numero sempre crescente di studenti si impegna in un'attività professio-

nale alla fine dei corsi della scuola secondaria e affronta gli studi superiori soltanto dopo un'esperienza sociale di qualche anno⁸. Questi giovani si dimostrano spesso eccellenti alunni: motivazione più intensa, riferimenti più ricchi, maggiore maturità generale. Il fenomeno si riscontra anche in Australia ed è considerato favorevolmente:

« ... i giovani che pensano di dedicarsi all'insegnamento possono essere incoraggiati a inserirsi per uno o due anni in un lavoro diverso, alla fine degli studi secondari e prima di intraprendere gli studi superiori a pieno tempo. Anche se la esperienza non è sufficiente per fare una nuova identità, sarebbe certamente positiva per insegnanti che si accingono a trascorrere tutta la vita attiva nello stesso tipo di istituzione in cui hanno trascorso l'infanzia e l'adolescenza. Il nuovo sistema di borse di studio previsto dal governo australiano contiene norme in proposito. Gli studenti in questione saranno esenti da tasse scolastiche; inoltre, coloro che avranno fatto direttamente fronte ai propri bisogni, senza l'appoggio dei genitori, per due anni, potranno ottenere un assegno di sussistenza, senza dover dimostrare la consistenza o meno delle loro risorse finanziarie »⁹.

Anche in Francia si è posto il problema dell'« insegnamento alternato ». L'Associazione di studio per lo sviluppo della ricerca scientifica (Parigi) gli ha dedicato un importante dibattito nel 1973. Nella relazione introduttiva M. Bernard e B. Girod de l'Ain¹⁰ raccomandano di consigliare ai diplomati della scuola secondaria, stanchi della loro condizione di « alunni », di esercitare un'attività professionale e sociale prima di entrare all'università. Questa formula presenterebbe quattro vantaggi:

1. Anticipare la maturità degli studenti.
2. Dare « una motivazione all'educazione permanente ».
3. Migliorare la qualità e la considerazione dei diplomati dall'università.
4. Permettere alle università e agli studenti di delineare meglio le varie possibilità di sbocco che si presentano.

⁸ Questa tendenza è stata, in particolare, esaminata da F. Newman, nella sua relazione all'Incontro della Fulbright Alumni Association, in Belgio, Louvain-la-Neuve 1973.

⁹ D. S. Anderson, *L'Acquisition d'une identité professionnelle chez les élèves-professeurs, Etude comparée*, OCDE, 1974, p. 107.

¹⁰ Cfr. « Le Monde », 21 settembre 1973.

In Svezia, infine, la riforma dell'insegnamento superiore, adottata dal Parlamento nel maggio '75, è basata sull'ipotesi che l'80% circa degli studenti non passeranno più direttamente dalla scuola secondaria alla superiore, ma prima di proseguire gli studi occuperanno un posto di lavoro¹¹. Tutte queste osservazioni e queste tendenze si applicano, naturalmente anche alla formazione degli insegnanti e ne influenzeranno i principi.

Se il movimento dovesse confermarsi, bisognerà guardare a che il temporaneo scarto negli studi superiori non porti con sé, sul piano umano, un ritardo dell'età adulta, giacché in tal caso sarà necessario prendere le opportune misure sociali.

Formazione approfondita nel settore in cui si intende insegnare

L'insegnamento dell'anno 2000 sembra destinato ad usare procedimenti più rigorosi e più approfonditi di quelli attuali. I progressi in materia di definizione degli obiettivi dell'educazione, di costruzione e valutazione dei curricula individuali saranno tanto più validi quanto più l'apprendimento si costruirà sulle reali motivazioni degli alunni. Come raggiungere anche nella formazione degli insegnanti una simile efficacia? Facendole assumere sempre più carattere di un progetto personale in cui ogni allievo-maestro, indotto a conoscere meglio se stesso e a giudicare le proprie acquisizioni e lacune, discuterà con i suoi formatori i successivi piani da tracciare e da realizzare per raggiungere l'insieme degli obiettivi finali già definiti e accettati prima di ogni ciclo di formazione.

Ci si può chiedere se non esista incompatibilità tra il desiderio di approfondimento e di autenticità e il largo raggio della formazione? Crediamo di no. Ad esempio, gli studi universitari specializzati, attualmente seguiti dalla maggior parte dei futuri professori dell'insegnamento secondario, sono spesso sovraccarichi di conoscenze enciclopediche o di una serie di studi speciali il cui cumulo, quasi certamente, nuoce anziché giovare alla formazione essenziale. In questo contesto, molte università europee dovranno, nei due prossimi decenni, prevedere almeno due tipi di studi a seconda che gli studenti vogliano dedicarsi all'insegnamento op-

¹¹ Cfr., *Faites nouveaux* (Conseil de l'Europe), 2, 1975, p. 26.

pure a funzioni diverse, pur mantenendo comuni i corsi fondamentali alle due differenti vie¹².

Tener conto della formazione continua

Più che una lunga serie di considerazioni, un rapido sguardo al secondo capitolo di questa parte del presente saggio in cui si considerano i differenti campi della formazione, permette di rendersi conto dell'impossibilità pratica di abbracciarne seriamente tutto l'insieme durante il periodo iniziale della formazione stessa, anche se si volesse raddoppiarne la durata. E' noto, inoltre, con quale rapidità progredisca oggi il sapere, così da rendere a volte non valide, con stupefacente brutalità, ipotesi in apparenza molto solide e quindi durevoli.

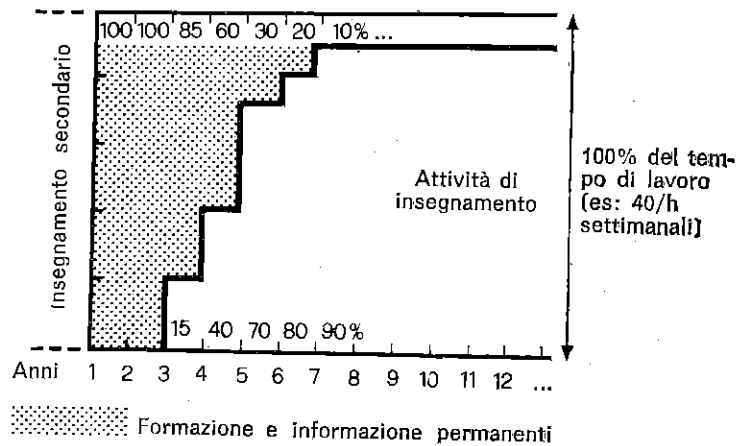
La definizione degli obiettivi e la pianificazione dell'apprendimento terranno dunque conto, fin dall'inizio, della necessità di completare la formazione stessa durante la carriera professionale e di mettere in evidenza il sapere acquisito.

Le modalità di questa formazione continua sono esaminate in una sezione particolare.

L'importanza che la formazione cosiddetta « continua » va assumendo è tale che invece di portare periodici complementi a una vasta preparazione di base, tende ad assumere una parte via via più grande nella preparazione stessa. E' per questo che K. Frey¹³ ritiene che la formula: formazione iniziale + formazione continua attraverso riciclaggi periodici sia già superata e debba cedere il posto a un processo permanente di apprendimento e di informazione. Lo schema seguente, preso da Frey, mostra che dopo due anni completi di formazione teorica, l'allievo maestro passa progressivamente all'esercizio responsabile della professione, il 10% del tempo essendo riservato, fino alla fine della carriera, alla formazione continua. Nel modello è importante la continuità organica della formazione, dall'inizio degli studi alla fine della carriera.

¹² Tutto questo non è affatto incompatibile con l'adozione generalizzata delle unità di valore: è sufficiente, ad esempio, equilibrare le unità in modo tale che il totale minimo imposto non possa essere raggiunto se non siano stati seguiti con profitto certi corsi ritenuti essenziali.

¹³ Cfr. K. Frey, *Das Lehrerinformations und Lernsystem* (LIT System), in « Schulblatt des Kantons Zürich », 86, 1971, p. 10.



L'adozione di questo piano presenta però una difficoltà particolare. Infatti, come osserva B. Ford « gli insegnanti che lasciano la professione o decidono di non partecipare alle attività di formazione continua avranno ricevuto una formazione iniziale ancora meno completa di quella che ricevono attualmente »¹⁴.

Siamo del parere che la formazione continua debba costituire un obbligo contrattuale. A coloro che abbandonassero provvisoriamente la professione e poi desiderassero riprenderla, dovrebbero essere imposti studi complementari. L'essenziale è che i vari Stati facciano fronte agli sforzi finanziari necessari per organizzare seriamente un sistema di formazione continua accessibile a tutti gli insegnanti.

¹⁴ B. Ford, *Universities and Teachers' Colleges. A Study of Changing Relationships*, I, op. cit., p. 49.

UNITA' FONDAMENTALE DELLA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

A | GIUSTIFICAZIONE

L'unità dell'educazione sistematica si giustifica pienamente sia sul piano sincronico che su quello diacronico: a un momento dato, tutte le azioni educative devono coordinarsi e convergere verso obiettivi generali prescelti; e, attraverso il tempo, e, più particolarmente, tra i diversi livelli dell'insegnamento, non dovrebbe verificarsi nel processo educativo nessuna discontinuità, nessuna rottura.

1. L'unità sincronica

La pedagogia moderna ha messo a fuoco il carattere complesso di ogni situazione educativa: i problemi, a qualunque livello si presentino, dipendono da un insieme di fattori diversi e interdipendenti, di ordine biologico, psicologico, sociologico oltre che pedagogico, e le soluzioni vanno ricercate in funzione di questa complementarità¹.

L'unità può essere innanzitutto considerata nella maniera in cui l'insegnante concepisce il proprio ruolo e quello degli alunni nella classe. Certamente, gli estensori dei programmi hanno la preoccupazione della coerenza delle materie e si spingono, a volte,

¹ Cfr. S. de Coster, *La pédagogie, discipline de la complémentarité*, in « Revue des Sciences pédagogiques », Bruxelles, n. 45, 1949.

ad aggiungere ai piani di studio generali, precise raccomandazioni metodologiche. Ma è raro che le loro linee indicative procedano da una esplicita ideologia, tradotta in fini e in obiettivi di comportamento la cui accessibilità sia scientificamente studiata. Questa manchevolezza dei piani di studio lascia spazio all'empiria e alla mancanza di coordinazione: spesso, l'ispirazione del momento o l'influenza dell'ultima lettura prendono il sopravvento su una analisi rigorosa della situazione, che tenga nello stesso tempo conto delle scelte filosofiche di base e degli apporti della ricerca nel campo dell'educazione.

Tale assenza di unità è particolarmente pregiudizievole allo alunno in difficoltà. Benigne all'inizio, le problematiche dell'apprendimento si aggravano se i rimedi ritardano. Sempre, esse, dovrebbero diventare oggetto di esami approfonditi, prima di tutto da parte dell'insegnante, poi, se del caso, di tutta l'équipe educativa: direttori, insegnanti, educatori, psicologi, medici, assistenti e anche personale inserviente. Sarà così assicurata l'unità del trattamento.

Bisogna anche tenere presente l'assoluta necessità della collaborazione tra la famiglia e la scuola, e l'influenza capitale dell'ambiente familiare, non soltanto sulla cultura del bambino, ma anche sui suoi valori, i suoi comportamenti, le sue motivazioni.

Havighurst e Newgarten², analizzando le componenti del dinamismo di un istituto scolastico, mettono al primo posto i tre seguenti fattori: l'ideale culturale al quale si attiene; lo spirito di équipe e di affiatamento tra gli insegnanti; la libertà di scelta lasciata ai docenti in campo didattico. Questi elementi importanti determinerebbero l'unità di azione di una scuola agente in un regime democratico. Da parte sua Kemp³, al termine di una lunga ricerca fatta in cinquanta scuole primarie nella regione di Londra, conclude che, a prescindere dal livello di intelligenza generale, il morale della scuola, l'unità cioè della équipe che lavora per un ideale comune, si dimostra il fattore più significativo, allo stesso titolo del livello socio-culturale della classe. La *personalità del capo* di istituto ha un ruolo essenziale: la sua competenza e la sua fedeltà ai principi, ma più ancora il suo dinamismo trascinante,

² Cfr. R. J. Havighurst e Newgarten, *Society and Education*, Albyn e Bacon, Boston 1957.

³ Cfr. L. D. C. Kemp, *Environmental and Other Characteristics determining Attainment in Primary Schools* in «British Journal of Educational Psychology», nov. 1962.

il suo umano interessamento per ciascuno dei suoi collaboratori sono importanti catalizzatori del morale del gruppo⁴.

La fiduciosa collaborazione tra gli insegnanti e i servizi di psicologia è anch'essa particolarmente importante. W. D. Wall⁵ riassume così le loro attività essenziali: orientamento, aiuto agli alunni in difficoltà, cooperazione a ricerche sullo sviluppo. Affinché le due parti in causa operino in effettiva collaborazione, devono accettare di buon grado l'interdipendenza e la complementarità delle loro missioni, sia per fissare le diagnosi che per mettere a punto i rimedi.

Questa esigenza postula una soddisfacente formazione psicologica e sociologica dei maestri e una certa formazione pedagogica nei psicologi addetti al servizio scolastico. L'espansione e la diversificazione dei sistemi scolastici pongono anche, imperiosamente, il problema dell'unità e della armonia tra gli insegnanti e i gradi sempre più numerosi dell'apparato *amministrativo* e del *potere*. I vari governi europei cercano, con maggiore o minore successo, di trovare una soluzione soddisfacente tra un centralismo paralizzante e la totale autonomia, fonte spesso di assai modeste vedute. La tendenza attuale sembrerebbe indirizzata verso un relativo decentramento: i Parlamenti e i Governi, rappresentanti della pubblica opinione, stabiliscono i criteri generali dei sistemi di insegnamento, ne tracciano la struttura, dispongono i mezzi finanziari adeguati al raggiungimento degli scopi previsti nelle grandi linee. Delegano quindi la gestione a circoscrizioni regionali di dimensioni limitate in modo da mantenere facili contatti tra il potere e i bisogni delle istituzioni, e tuttavia abbastanza estese da coprire un insieme di istituti di livello elementare e secondario, evitando nello stesso tempo il ristretto particolarismo⁶.

2. L'unità diacronica o la continuità

L'unità diacronica è necessaria ad una efficace azione educativa quanto l'unità sincronica.

⁴ Cfr. anche: N. G. Gross e R. Herriot, *Staff Leadership in Public Schools*, J. Wiley, New York 1965.

⁵ Cfr. W. D. Wall, *La Psychologie au service de l'école*, Bourrellet, Paris 1962.

⁶ L'Inghilterra e i Paesi del Galles comprendono 145 circoscrizioni locali e regionali.

Le numerose ricerche fatte nel campo della psicologia genetica - sia che si tratti della conquista del mondo fisico, dell'integrazione nell'ambiente umano, del controllo delle capacità intellettuali - hanno portato a stabilire uno *schema generale dello sviluppo*.

Nei suoi numerosi studi, J. Piaget⁷ vede l'evoluzione di una funzione cognitiva attraverso una successione di stadi: l'arrivo a una soglia segna l'inizio dell'educabilità (periodo sensibile)⁸, più fasi progressive permettono poi il superamento di uno stadio, progresso funzionale importante seguito da livelli il cui controllo è facilitato dall'esercizio della capacità, fino all'apparire di un nuovo stadio sfruttato dall'apprendimento, e così di seguito. In breve, lo sviluppo di una attitudine non progredisce secondo una pendenza uniforme, ma conosce un alternarsi di pendii più o meno ripidi e di pianori appena ascendenti.

L'accesso a un livello superiore di capacità incita il bambino a utilizzare il nuovo potere. In condizioni educative favorevoli, le attività non ancora esercitate lo attirano come sfide il cui esito ha una considerevole risonanza affettiva, essendo i successi seguiti da un effetto positivo, e gli insuccessi, al contrario, fonte di scoraggiamento. A seconda delle soddisfazioni e delle insoddisfazioni si delinea a poco a poco una gerarchia di valori e di caratteristiche personali.

L'educatore però non assiste impotente al susseguirsi di questi « periodi sensibili » così carichi di conseguenze nei campi di cui è responsabile. Con atteggiamenti stimolanti incoraggia l'esercizio delle capacità recentemente apparse; creando un ambiente di sicurezza, incita a tentare le nuove avventure e assicura l'oasi di pace in cui si lenisce la ferita degli insuccessi. Nel bilancio dei tentativi ciò che conta non è la riuscita totale o facile, ma un attivo che superi ampiamente il passivo. (Anche in questo, assume molta importanza l'ambiente familiare).

Per aiutare l'alunno a inerparsi su per l'erta del pensiero, del ragionamento, l'insegnamento dispone di un arsenale di *procedimenti didattici di transizione*. Familiarizza l'alunno con la difficoltà che si presenta, graduandola; moltiplica gli esercizi non appena sia stato raggiunto un importante stadio nuovo. Anche nel-

⁷ Si ritroverà l'applicazione di questo schema nella maggior parte delle ricerche di psicologia genetica del Piaget.

⁸ L'espressione è stata proposta da M. Montessori.

le classi considerate omogenee, non tutti gli alunni riescono a superare insieme i momenti critici. L'arte del maestro pone ciascuno nelle condizioni atte a permettere la riuscita.

Nella carriera scolastica, gli *inizi dei cicli* comportano parecchie soglie critiche, contrassegnate nelle statistiche, da *tassi di insuccesso particolarmente elevati*. E' il caso del passaggio dal giardino d'infanzia alla *scuola elementare o primaria*⁹. Gli alunni si trovano davanti a varie esigenze nuove e non tutti sono ugualmente agguerriti per fronteggiarle: progressiva riduzione del sincretismo in favore dell'analisi, predominanza del concetto di numero sull'aspetto percettivo degli insiemi (preliminare al primo contatto con le operazioni aritmetiche), elasticità di organizzazione del linguaggio orale, rimasto spesso rudimentale negli ambienti socio-culturali svantaggiati. L'insegnamento del *secondo grado* presenterà, a sua volta, nuove ripide balze da superare: il ragionamento diviene sempre più astratto e prepara direttamente all'indipendenza adulta in tutti i campi. La segregazione brutale fatta all'ammissione, secondo i risultati dei test, si è dimostrata scarsamente produttiva e le autorità scolastiche della maggior parte dei paesi industrializzati cercano di assicurare la continuità tra il primo e il secondo grado dell'insegnamento. Si tende a riunirli in un blocco fondamentale e polivalente che comprende un periodo di transizione durante il quale l'osservazione metodica degli alunni permette un orientamento meno aleatorio verso ulteriori corsi di studio.

ROTTURE

La continuità dell'azione educativa è, nelle società contemporanee, resa precaria per molti scolari. Il mescolarsi delle popolazioni nei grandi centri urbani provoca frequenti traslochi e di conseguenza cambiamenti di scuola. A Bruxelles, ad esempio, ogni anno, circa un quarto degli abitanti cambia di domicilio¹⁰. Bisogna anche ricordare, in questo contesto, il problema posto dalla partenza delle famiglie verso un habitat del tipo HLM: l'abbandono di quartieri che favoriscono relazioni di vicinato spesso solidali e rassicuranti comporta, per i giovani, conseguenze che si intuiscono, ma che non sono ancora ben delineate e fronteg-

⁹ Cfr. W. D. Wall, *Education et santé mentale*, UNESCO, Paris 1955; K. Danziger, *Reading in Child Socialisation*, Pergamon, Oxford-Londra 1966.

¹⁰ In alcune regioni degli Stati Uniti, a forte concentrazione di mano d'opera specializzata, la popolazione delle classi della scuola primaria può anche rinnovarsi interamente per tre volte in un anno.

giate. Un altro importante fenomeno sociale è quello dell'elevato tasso di migrazione dei lavoratori dai paesi delle zone svantaggiate e depresse verso le regioni industrializzate¹¹. Per un lungo periodo, i bambini risentono di molteplici difficoltà di adattamento: isolamento in un ambiente fisico e umano sconosciuto; apprendimento di una lingua nuova; differenza di metodi e di programmi scolastici.

Nella famiglia contemporanea, ridotta il più delle volte ai genitori e ai figli al di sotto dei venti anni, non soltanto l'azione educativa tende ad indebolirsi, ma diminuisce anche la stabilità stessa della coppia come è dimostrato dal crescente numero dei divorzi o delle coppie che rifiutano il matrimonio. Le ripercussioni psicologiche delle perturbazioni dell'ambiente familiare sul bambino si notano sempre di più.

B | IN QUALI ISTITUZIONI?

Nel XIX secolo si poteva ancora insegnare senza alcuna specifica preparazione. Numerosi veterani di Napoleone occuparono così l'età del pensionamento, migliorando nello stesso tempo la quotidiana sussistenza.

Quando l'insegnamento pubblico ha cominciato a diffondersi, l'iniziazione al mestiere di istitutore è inizialmente avvenuta secondo lo schema artigianale, l'alunno dotato apprendendo le « ricette » di un insegnante abilitato da una buona reputazione. In seguito la preparazione specifica si è effettuata a partire da tredici, quindici e poi diciotto anni, parallelamente all'aumento delle esigenze delle amministrazioni scolastiche. Oggi la formazione di tutti gli insegnanti avviene quasi ovunque nei corsi superiori, universitari o no. Da qui al 2000, questo elevarsi del livello sarà un fatto generalizzato.

Poiché tutte le forme di insegnamento superiore tendono a coordinarsi, cioè ad integrarsi, può sembrare ozioso chiedersi se gli insegnanti debbano essere preparati nelle università o in

¹¹ Cfr. S. De Coster e C. Derume, *Retard pédagogique et situation sociale dans la région du Centre et du Borinage*, Istituto di Sociologia dell'ULB, Bruxelles 1956; J. C. Morrison, *Education and Adaptation of Porto-Ricans in New York*, New York Council of Education, 1957.

istituti speciali. Ma non è affatto così. Anche se non più sole ad assumersi questa funzione, le università continueranno certamente ad essere focolai di conoscenze avanzate e di ricerche, e attireranno quindi una frazione importante degli elementi più dotati. E anche se il prestigio dei « grandi » intellettuali dovesse ridimensionarsi considerevolmente, mantenere la formazione degli insegnanti fuori dalle università lascia spazio al timore che si possa così contribuire al sussistere dell'attuale scarto di qualità nel reclutamento tra scuole pedagogiche non universitarie e facoltà. Ci siamo già soffermati su questo punto.

Comunque l'unità fondamentale della funzione educativa richiede una base comune di formazione, a un identico livello culturale, anche se non nelle stesse istituzioni¹².

1. Argomenti in favore delle università

Dotate di una considerevole infrastruttura scientifica (biblioteche, unità di documentazione, laboratori, ordinatori), molte università accolgono già ora importanti équipes di ricerca in psicologia e, sempre più spesso, anche ricercatori in materia di educazione. Un'attività di ricerca di questo tipo è quasi inesistente nelle istituzioni tradizionali per la formazione dei maestri. Ora la ricerca, sia orientata nel senso delle conclusioni, sia orientata nel senso delle decisioni e dello sviluppo, aprono la via all'innovazione e mettono alla prova le idee e i materiali nuovi che insegnanti incerti e mal preparati ad affrontare essi stessi i controlli necessari, sono troppo inclini ad accettare, condizionati dalla propaganda e dalla pubblicità. Secondo ogni verosimile previsione, i ricercatori universitari resteranno, in generale, nella posizione più favorevole per fare periodicamente il punto sull'avanzamento della scienza e per operare le sintesi necessarie. Un lavoro simile assorbe normalmente tutta l'energia degli uomini e non si presta in ogni caso al diletantismo. Per provare le innovazioni, per adattare i metodi e le strategie, e, in generale, per la ricerca sullo svilup-

¹² L'idea di formare gli insegnanti nelle università non è del resto nuova. Nel 1888, la *Cross Commission*, in Gran Bretagna, raccomandava che le Scuole Normali fossero collegate alle università, « Ne derivò che, dieci anni dopo, le università preparavano più di un terzo dei maestri della scuola primaria ».

Questo movimento si estinse dopo qualche anno. Vedere in proposito: B. Ford, *Universities and Teacher's Colleges. A Study of Changing Relationships*, OCDE, Paris, doc. DASEID/1974, 17, p. 9.

po, si impone in molti casi una stretta cooperazione tra i ricercatori e gli insegnanti. Tale cooperazione va preparata e organizzata fin dalla formazione iniziale dei futuri maestri. Esiste uno spirito universitario fatto di rigore, di senso critico, di volontà di miglioramento della scienza; questo spirito dovrebbe impegnare profondamente tutti gli insegnanti e cimentarne l'unione.

L'accostamento multidisciplinare, sempre più diffuso nel mondo della ricerca avanzata, è particolarmente valido in quella scienza di sintesi che è la pedagogia. Infine, lo sviluppo accelerato delle attività del terzo ciclo, nella maggior parte delle università, offrirebbe ugualmente agli insegnanti la possibilità di portare avanti la propria formazione o di prepararsi a funzioni superiori.

Sul piano dei corsi teorici, le università sono altamente qualificate e solo una lunga abitudine a istituzioni notoriamente e storicamente frazionate e dispersive ci induce ad accettare che la psicologia del bambino, dell'adolescente o dell'adulto siano insegnate a livelli scientifici diversi, secondo il tipo di scuola in cui si intende insegnare. Si sogna di variare il livello di qualificazione medica di base secondo l'età dei futuri pazienti!

La formazione di tutti gli insegnanti in un unico tipo di istituto permetterebbe osservazioni, attività pratiche, seminari, analisi dei casi, ai quali parteciperebbero i futuri maestri di diverse categorie. In particolare, scambi fruttuosi nascerebbero dallo studio comune dei problemi che spesso si presentano al momento dei cambiamenti di ciclo, come il passaggio dalla scuola materna alla scuola elementare, o dalla secondaria alla superiore, o ancora dalla superiore alla vita attiva. I futuri insegnanti potrebbero così acquisire una prospettiva, una conoscenza della « storia del comportamento », di cui spesso duramente difettano. Alcuni accettano l'idea che la formazione dei maestri passi alle università, ma restando attaccati alle scuole normali, propongono di trasformare queste ultime in università per poterle conservare. Così si fece negli Stati Uniti. Alle ragioni cui abbiamo già accennato per respingere queste mezze-soluzioni se ne aggiunge un'altra:

« La piena trasformazione degli insegnanti in titolari di una professione di alto standing intellettuale non dipende completamente né dalla struttura dei trattamenti, né dalle condizioni di lavoro, né dal fatto che siano in possesso di un diploma di insegnamento superiore. Tutto ciò è certamente necessario per essere qualificati come "professionisti". Ma il fondo del problema non è questo: la condizione essenziale è che la formazione dei maestri

in quanto titolari di una professione di alto livello intellettuale si produca a contatto immediato con la vita intellettuale delle università »¹³.

Ora una vita di questo tipo, con tutto ciò che comporta di ricerca, di scoperte, d'interdisciplinarietà crescente, non è possibile che in istituzioni adeguate.

In Giappone, dove tutte le scuole normali sono diventate istituti di insegnamento superiore, S. Takakura segnala le difficoltà seguenti:

1. Il personale, le condizioni materiali, le attrezzature didattiche e di ricerca non sono state adeguatamente migliorate.
2. Negli ambienti dell'insegnamento superiore e nelle università gli istituti di formazione dei maestri sono oggetto di una discriminazione che ne fa le « cenerentole dell'insegnamento ».
3. Gli istituti non si sono ancora adeguati completamente al concetto e alla pratica di un insegnamento universitario; non sono ancora capaci di raggiungere il livello universitario, sia nel campo dell'insegnamento impartito, sia in quello delle ricerche¹⁴.

Infine è stato troppo spesso perduto di vista un argomento psicosociale di notevole importanza, avanzato da A. Yates:

« E' frequente l'accusa agli istituti di formazione dei maestri (...) di tagliar fuori i loro alunni dal contatto con gli studenti che si preparano ad altre professioni. Per loro stessa natura, le università associano strettamente i futuri membri di gruppi professionali assai diversi. Pur seguendo corsi differenti, futuri scienziati, ingegneri, architetti, medici, avvocati, ecc., si ritrovano insieme in diverse attività sociali arricchendo così ed ampliando educazione ed esperienze. Non è raro, invece, che i futuri insegnanti vengano a trovarsi in una situazione relativamente isolata. Lasciano la scuola per essere formati professionalmente in esclusiva compagnia di futuri insegnanti e ritornano poi alla scuola - processo che molti considerano come un circolo vizioso a corto raggio. Una delle soluzioni possibili (...) è quella di provvedere alla formazione di tutti i maestri in una università... »¹⁵.

Ma anche l'università dovrà essere diversa...

¹³ B. Ford, *op. cit.*, p. 28.

¹⁴ Cfr. S. Takakura, *Tendances nouvelles en matière de formation initiale et continue des enseignants au Japon*, OCDE, Paris 1974, doc. DAS/EID/74.14.

¹⁵ A. Yates, *Current Problems in Teacher Education*, UNESCO, Hambourg 1970, p. 29.

2. Soluzioni intermedie

Fino ad oggi, tuttavia, poche sono le legislazioni europee che hanno affidato la totalità della formazione del personale insegnante alle Facoltà di scienze dell'educazione. I problemi posti dal raggruppamento delle scuole normali isolate in una sola istituzione universitaria sono molteplici e la loro soluzione richiede tempi spesso lunghi e diversificati: emanazione di leggi nuove e loro conseguente applicazione a tutti i vari livelli dell'amministrazione; misure finanziarie legate alle esigenze dei bilanci; reclutamento e formazione di quadri qualificati; costruzione di edifici adatti alle diverse attività.

Esistono già, però, dei sistemi misti. Nel cantone di Ginevra, ad esempio, i corsi di base sono affidati alla Facoltà di Pedagogia, mentre la preparazione a livello didattico rimane sotto la giurisdizione delle autorità scolastiche.

L'Inghilterra e il Galles hanno iniziato la fusione dell'università e dei colleges di pedagogia su basi alquanto diverse. Le trentacinque scuole di preparazione all'insegnamento del Grand Londres, pur conservandosi autonome, si tengono a stretto contatto con l'Istituto di scienze dell'educazione dell'università di Londra che serve come centro di coordinamento e come punto di incontro e di progresso¹⁶. Sedici commissioni miste, tra cui un comitato permanente, risiedono nei locali dell'università e trattano i problemi relativi all'organizzazione, ai programmi o all'amministrazione comuni a tutti i colleghi della formazione pedagogica. Nello stesso tempo, due delegati dell'Istituto fanno parte del *Joint Education Committee* di ciascuno degli istituti affiliati.

La successione di livelli e di programmi è concepita in modo da assicurarne la continuità:

a. Gli studi nelle scuole normali (*Colleges of Education*) hanno inizio all'età minima di diciotto anni. Durano tre anni e portano al conseguimento del *Teacher's Certificate* abilitante all'insegnamento¹⁷. Secondo i corsi seguiti durante gli studi, l'esperienza acquisita, le qualità personali e la qualità di altri eventuali candidati, il detentore del *Teacher's Certificate* può ottenere un posto in una scuola primaria o nell'insegnamento secondario.

b. I possessori di questo titolo di studio possono accedere

¹⁶ Cfr. University of London, Institute of Education, *How the Institute Works* (1970). Calendar (1973-74).

¹⁷ Università di Londra, Institute of Education, *Regulations and Syllabus for the Certificate in Education* (1969-1970).

a certificati di formazione pratica complementare attraverso corsi diurni o serali in un college pedagogico (che comprende in genere svariate specializzazioni, come musica, arti plastiche, sussidi audio visivi, insegnamento di una determinata materia a livello di scuola secondaria)¹⁸.

c. Il possesso del « certificato » permette anche l'ammissione a tempo pieno o a tempo parziale, alla Facoltà di scienze dell'educazione in vista della conquista di titoli successivi: *Academic Diploma in Education*, *Bachelor Education Degree*, *Master in Arts*, *Master in Sciences in the Faculty*, *Master in Education*, *Master in Philosophy* e *Philosophy Doctor in Education*¹⁹.

Secondo B. Ford, favorevoli conseguenze ha avuto il fatto che le università convalidino studi perseguiti in scuole normali esterne. Esse infatti rilasciano ai loro alunni, mediante un solo anno di studi supplementari (*Three plus One System*), il titolo di baccelliere (equivalente al diploma nella maggior parte dei paesi europei).

« L'esperienza del rilascio del titolo di baccelliere in educazione ha elevato il livello delle scuole normali e degli insegnanti da esse preparati: si sono così visti entrare nelle scuole maestri di uno stile totalmente nuovo. Malgrado le critiche da più parti elevate, la collaborazione tra università e scuole normali è stata stretta e positiva, in quanto le due istituzioni restavano indipendenti »²⁰.

Ford aggiunge però che la tradizione di indipendenza è molto più fortemente sentita in *Gran Bretagna* che sul continente. L'opinione di B. Ford²¹ non è condivisa da tutti e il sistema « tre più uno », che abbiamo ora descritto, non è più diffuso. Si osserva, in particolare, una corrente autonomista incoraggiata dal *James Report* (« Le scuole normali hanno ora raggiunto la maggiore età »). Le istituzioni che operano secondo questo indirizzo tendono a respingere la tutela universitaria per diventare piccole università pedagogiche indipendenti. I diplomi da esse rilasciati sono convalidati dal *Council for National Academic Awards*, istituito per avallare i titoli rilasciati dalle trenta scuole politecniche di crea-

¹⁸ Per esempio: Stockwell College of Education, *Report of the Working of The College* (1971-72). *Post-graduate Courses* (1973-74).

¹⁹ Cfr. University of London, Institute of Education, *Advanced Studies* (1972).

²⁰ B. Ford, *op. cit.*, p. 58.

²¹ La nota che segue si basa su una comunicazione personale di R. Gwyn, del Didsbury College of Education (luglio '75).

zione relativamente recente²². E' noto quanto il *James Report* sia stato male accolto in molti ambienti. Viene, in particolare, condannata la sua affrettata redazione; alcuni lo considerano come reazionario. Quest'ultima accusa è però respinta dagli avversari della tutela delle università, accusati a loro volta di essere reazionari e tagliati fuori dalla realtà scolastica.

La Gran Bretagna presenta quindi un campo di grande interesse per il nostro discorso, e non è possibile dire da quale parte potrà pendere la bilancia nei prossimi anni. Tuttavia, il fondo del problema non cambia, poiché, torniamo a ripeterlo, il movimento condotto dal *Didsbury College* mira alla creazione di piccole università. Ci si può chiedere se l'associazione con università complete non offra una migliore speranza di scelta qualificata. A. Yates scriveva nel 1970:

« Le università godono di un maggiore prestigio nei confronti degli altri istituti di insegnamento superiore. E, in questa graduatoria, gli istituti di formazione dei maestri occupano il gradino più basso e, per questo motivo, non richiamano che candidati di qualità relativamente modesta. Questa situazione potrebbe cambiare se la formazione dei maestri si facesse in associazione con le Università »²³.

La Repubblica Federale Tedesca presenta una lacerazione simile a quella della Gran Bretagna. Negli anni cinquanta, la formazione dei maestri della R.F.T. è passata all'insegnamento superiore non universitario (*Pädagogische Hochschulen*). Si è rapidamente constatato come gli elementi migliori continuassero a tenersi lontani dalla professione di maestro. Dalle molte ricerche che vertono su questo problema²⁴ si deduce che uno spostamento istituzionale non è sufficiente a rivalorizzare una funzione: gli studi devono permettere di acquisire un vero statuto di professionista, di specialista, rispettato in quanto tale. In seguito al rapporto

²² Per ottenere la convalida dal CNAU, i *Colleges* devono, in generale, riorganizzare a fondo l'insegnamento in modo che risponda alle più severe esigenze scientifiche. Nel settembre 1974, i tre primi *Colleges* (*Didsbury*, *Berkshire West Midlands*) hanno ottenuto il riconoscimento del CNAU e hanno dato inizio ai nuovi corsi.

²³ A. Yates, *op. cit.*, p. 27.

²⁴ P. Kamp, *op. cit.*, pp. 82-86; Imhof, *Menschliche und fachliche Voraussetzungen für den Lehrerberuf*, Friburg 1961, p. 188 (tesi di laurea); F. Reichhold, *Struktur und Determinanten des Volksschullehrerangebots*, Monaco 1971, pp. 166 (tesi di laurea).

Heckhausen²⁵ la formazione dei maestri è stata livellata a quella dei professori dell'insegnamento secondario (tre anni, seguita da un anno e mezzo di « stage ») in quanto le *Pädagogische Hochschulen* sono state integrate nelle università o con esse coordinate. Una integrazione completa è preferita dalla Conferenza dei rettori, dalla maggior parte dei sindacati della scuola e dai Länder a maggioranza social democratica. Negli altri Länder la preferenza va a un modello cooperativo. Come abbiamo già visto, molte intenzioni francesi si indirizzano nello stesso senso. Eccone ancora un esempio:

« Dico che, dal mio punto di vista, che è anche quello di un certo numero di organizzazioni, non c'è che una sola soluzione a lungo termine: la creazione in seno alle università di istituti per la formazione degli insegnanti, iniziale e permanente, in cui tutti i futuri insegnanti vengano iniziati in comune alle scienze dell'educazione, e, in collaborazione con i dipartimenti competenti delle università, alla didattica delle diverse discipline e in cui tutti gli insegnanti in attività possano venire a riciclarsi »²⁶.

L'intervento delle università nella preparazione alla funzione insegnante potrebbe essere ostacolato da talune difficoltà.

La prima riguarda il reclutamento di un sufficiente numero di candidati. Durante questi ultimi decenni, molti hanno abbracciato la carriera dell'insegnamento nelle scuole primarie o secondarie inferiori perché si sentivano incapaci a seguire gli studi universitari. Questa fonte di reclutamento verrebbe ad estinguersi qualora i maestri fossero preparati in università vere e proprie, ma sarebbe il caso di dispiacersene? In parte sì, in quanto gli istituti non universitari hanno preparato e continuano a preparare taluni insegnanti di notevole livello, ed è del resto evidente che le università non daranno soltanto maestri brillanti! Come spesso accade nel campo delle scienze umane, nessuna soluzione garantisce il successo integrale, anche posta la superiorità del nuovo sistema in confronto al vecchio. Non si può che lasciarsi guidare da una sorta di senso della storia scientifica. Del resto, scrupoli di questo genere sono sempre nati tutte le volte che dall'esigenza di studi più approfonditi è stato chiuso l'accesso a una professione o è stato interdetto l'esercizio di certe attività tecniche o terapeutiche.

²⁵ Cfr. H. Heckhausen, *Lehrerbildung für die künftige Schule*, A. Henn Verlag, Düsseldorf 1970.

²⁶ J. J. Natanson, *Le Recyclage des enseignants en France*. Comunicazione al Seminario sull'innovazione del riciclaggio degli insegnanti, Milano 1973, p. 5.

tiche a un certo numero di individui. In alcuni paesi sono state ristrette le condizioni di ammissione ai collegi pedagogici. E' un palliativo non privo di inconvenienti: si ristabilisce una distinzione qualitativa in seno all'insegnamento superiore; inoltre viene così sbarrato l'accesso ulteriore agli studi universitari.

L'improvvisa concentrazione di tutti gli allievi maestri nelle università può porre problemi enormi. E' noto che, nelle università americane, non è affatto eccezionale che una scuola di pedagogia sia frequentata da più di un migliaio di studenti. Ora, in molti dipartimenti di scienze dell'educazione, in Europa, la popolazione scolastica raggiunge soltanto alcune decine. L'accrescimento troppo rapido solleverebbe spesso considerevoli difficoltà materiali (locali, attrezzatura). Il corpo docente e il personale dovrebbero bruscamente essere aumentati. Inoltre l'organizzazione delle esercitazioni pratiche e degli stages, così importanti nella formazione pedagogica, incontrerebbe enormi difficoltà.

Molte università europee, in particolare nella Germania federale, contano già più di 20.000 studenti. Integrare in esse la formazione di tutti gli insegnanti (e nello stesso tempo anche altri settori come l'insegnamento artistico, ad esempio) condurrebbe a dimensioni gigantesche. Heckhausen²⁷ ritiene che una preparazione completa degli insegnanti (corsi di specializzazione, corsi psicopedagogici e pratica dell'insegnamento) dovrebbe essere intrapresa soltanto in piccole università da creare.

Le antiche università, che già riuniscono un numero troppo grande di studenti, opererebbero una riforma strutturale nello spirito della *Gesamthochschule*²⁸ e potrebbero invece concludere accordi di cooperazione con gli istituti superiori di formazione dei maestri, che diverrebbero dei dipartimenti universitari satelliti.

Non c'è dubbio che nell'Europa dell'anno 2000 questi due tipi di soluzione coesisteranno.

Nei paesi, ancora in maggioranza, nei quali una rete di istituti di formazione dei maestri coesiste con le università, la soluzione più realistica ed efficace sembrerebbe la seguente:

a. In un primo tempo, tutti gli istituti per la formazione dei maestri sono organicamente integrati nell'insegnamento superiore non universitario.

b. Successivamente interverranno accordi di cooperazione tra

²⁷ Citato da B. Ford, OCDE, Parigi, DAVS/ED, 1974, 18, p. 13.

²⁸ Caratterizzata, specialmente, da un'esplosione delle Facoltà tradizionali e la creazione di dipartimenti che avrebbero la supremazia sulle antiche cattedre (qualificate come feudali da molti movimenti studenteschi).

i due tipi di istituzioni, secondo modalità di cui l'Inghilterra offre un interessante esempio.

c. Poco a poco, si viene operando una fusione: le università assumono soprattutto funzioni di formazione teorica e di ricerca fondamentale, e le antiche istituzioni per la formazione dei maestri - restando molto decentralizzate - si incaricano principalmente della preparazione metodologica, degli stages e della ricerca. Secondo i rispettivi titoli accademici, il personale dei vecchi istituti per la formazione dei maestri, verrebbe, all'inizio, riclassificato secondo la gerarchia universitaria, a condizione ben inteso di non subire regressi. In seguito, e grazie ad una adeguata politica di reclutamento e di perfezionamento, potrebbe pienamente operarsi l'unificazione accademica. La progressiva soppressione delle facoltà e delle cattedre tradizionali, a vantaggio dei dipartimenti molto più elastici e molto meno gerarchicizzati sembra possa favorire tale evoluzione.

d. A conclusione del processo, la formazione di tutti i maestri avverrebbe nell'insegnamento superiore universitario. Ogni scuola di scienze dell'educazione comprenderebbe un centro di coordinamento e di formazione teorica e una rete decentralizzata di scuole pratiche. Tutto il personale insegnante o scientifico godrebbe del medesimo statuto e quindi dello stesso potere deliberativo nelle assemblee universitarie. Sul piano pratico verrebbero favoriti al massimo i movimenti del personale tra i centri e i loro satelliti. Le reti in tal modo create porterebbero la ricerca in campo educativo fino ad ogni scuola (scuola-partner e non semplicemente ricettiva) e servirebbero naturalmente così anche all'animazione pedagogica.

Solo una lenta trasformazione nel senso indicato sembra possa essere realizzabile. Tuttavia, salvo che nei paesi in cui è già decisamente avviata, bisognerà attendere l'anno 2000 prima che essa si attui.

LA PRIMA VIA DELLA INFORMAZIONE

I. METODO GENERALE DELLA FORMAZIONE

La preparazione di ogni insegnante comprende necessariamente una formazione generale, gli studi specializzati (matematica, lingue, scienze umane e sociali, ecc.) e una formazione teorica e pratica in psicologia e in scienze dell'educazione. Il modello di Frey sembra perfettamente adatto alla formazione degli insegnanti della scuola preprimaria, primaria e secondaria¹, sia per la ripartizione dei tempi sia per l'opzione metodologica.

I due primi anni di studi universitari saranno centrati sull'approfondimento della cultura generale e sulle varie branche da insegnare ulteriormente. Una introduzione teorica relativa ai grandi problemi della personalità e al processo dell'educazione sarà realizzata in un tempo breve, a partire da problemi reali. E' una introduzione indispensabile per iniziare, dal terzo anno, l'osservazione delle situazioni educative.

Durante il terzo e il quarto anno, la formazione teorica continuerà nella o nelle branche di specializzazione, affrontando anche la psicologia e le scienze dell'educazione. A partire dal quinto anno, la ripartizione del tempo degli studi teorici varierà a seconda delle circostanze, mentre il diploma in pedagogia si ottiene alla fine del sesto anno.

Per rendere accettabile questo prolungamento degli studi, le

¹ Il modello non è direttamente applicabile alla preparazione dei professori universitari che possono aver imperniato sulla ricerca tutta la loro formazione. Sembra tuttavia possibile ed auspicabile che fin dal momento in cui opta per l'insegnamento universitario, il ricercatore dedichi ampio spazio alla formazione psicologica e pedagogica, secondo tempi decrescenti da definire. Per i docenti universitari che hanno iniziato preparandosi all'insegnamento primario o secondario, il problema è evidentemente molto più semplice.

attività di insegnamento saranno compensate con l'80% del trattamento di base durante il quinto anno e con il 90% durante il sesto.

La formazione psicologica e pedagogica, intraprese fin dal terzo anno, saranno il più possibile basate sull'esperienza diretta in campo sociale ed educativo. Ci si affiderà essenzialmente a due tipi di professori: un piccolo numero di incaricati dei corsi puramente teorici (principalmente filosofia e storia dell'educazione), e quelli che Frey chiama professori-consiglieri. Si tratta principalmente di psicologi, di psico-sociologi e di specialisti in scienze dell'educazione che aiutano a costruire il sapere teorico fondandosi sulla osservazione, sulla pratica e sulla ricerca diretta (scolastica e sociale). Il più delle volte questi professori-consiglieri lavorano in équipe con molti loro colleghi per pianificare, in collaborazione con gli studenti, l'esperienza pratica e la sua utilizzazione secondo i diversi punti di vista. Innovazione importante: i professori-consiglieri continuano a lavorare con gli insegnanti durante tutta la carriera, assumendo così un compito di animazione psicopedagogica; sono dunque incaricati di una parte del lavoro degli attuali ispettori. Ecco come F. Frey descrive la qualificazione del professore-consigliere (titolo che dovrebbe essere equiparato all'attuale grado ispettivo).

« Deve essere capace di lavorare con gruppi professionali di quindici o venti adulti. Deve conoscere la dinamica di gruppo e in particolare i processi sociali dell'apprendimento. Deve essere capace di organizzare esperienze scientifiche in campo scolastico. Deve, inoltre, proporre e dirigere esercizi pratici per i maestri. Deve interpretare i risultati sperimentali (in particolare i dati statistici) (...) Il professore-consigliere deve avere una sua esperienza dell'insegnamento ed essere in grado di riprenderne la pratica in qualunque momento. Considerate tutte queste esigenze, il professore-consigliere ideale potrebbe essere un insegnante che, dopo qualche anno di attività, vedesse il suo orario settimanale ridotto a 4 o 5 ore per la durata di tre o quattro anni. Questi anni verrebbero dedicati alla partecipazione alla ricerca nel campo dell'educazione, a ricerche personali e all'addestramento alla formazione dei maestri »².

Concordiamo con K. Frey quando assegna agli istituti di formazione e di informazione dei maestri cinque funzioni essenziali:

1. Mettere i maestri in grado di insegnare e di educare pur restando capaci di rimettere in discussione i metodi.

² K. Frey, *op. cit.*

2. Partecipare alla preparazione delle riforme educative, alla loro realizzazione e valutazione.

3. Informare i maestri su quel che concerne il loro campo di attività: discussioni politiche, scoperte scientifiche, misure legislative.

4. Partecipare alla produzione dei sussidi didattici e alla loro introduzione nella pratica scolastica.

5. Promuovere l'innovazione, specialmente nei confronti degli ispettori e dei direttori di scuola.

Un Centro nazionale sarà incaricato del coordinamento della formazione e della informazione degli insegnanti e della ricerca nel campo dell'educazione. A questo centro faranno capo le istituzioni regionali costituite da una università (centro di riflessione teorica e di ricerca) contornata da scuole pratiche (le antiche scuole normali riconvertite) facenti organicamente parte della università, ma incaricate in special modo delle sperimentazioni pratiche dell'insegnamento e della ricerca di sviluppo.

Bisogna dunque situare le diverse componenti della formazione dei maestri in questo contesto di apprendimento integrato, interdisciplinare, sempre in presa diretta con l'esperienza vissuta. Per necessità di esposizione noi li consideriamo l'uno dopo l'altro³. In certi casi verranno indicati i metodi o i mezzi di integrazione parziale. Ma, anche dove non lo sono, resta inteso che la nostra opzione metodologica è sempre l'applicazione.

I futuri insegnanti saranno capaci di educare gli alunni all'indipendenza e alla conquista personale del sapere, nella misura in cui essi stessi, sia durante la formazione iniziale che successivamente, saranno stati indipendenti nell'acquisto del sapere. Senza dubbio esiste in pedagogia una sola regola d'oro: si impara soltanto risolvendo personalmente i problemi che trasformano la materia da apprendere. Se la materia, invece di essere strumento resta obiettivo in sé, essa appare inerte e non arricchisce la gamma dei comportamenti. Si spiega così come belle costruzioni teoriche di psicologia o di pedagogia, presentate agli allievi maestri affinché le memorizzino e ne facciano tesoro, non abbiano poi praticamente nessun effetto sul loro insegnamento.

Qualsiasi tipo di formazione dei maestri dovrebbe articolarsi

³ Non ci si stupirà di non trovare tra le varie componenti un corso isolato di metodologia speciale. La metodologia, infatti, è affrontata da ciascun professore-consigliere in riferimento al proprio o ai propri settori. In altri termini, tutti i professori-consiglieri sono anche professori di metodologia speciale.

su quattro domande alle quali bisogna continuamente riportarsi e che vanno realmente poste al momento opportuno nella maggior varietà possibile di situazioni educazionali:

1. Quali fini si propone di raggiungere l'educazione?
2. In quale modo questi fini variano a seconda degli alunni?
3. Come è possibile raggiungere questi fini?
4. Come si riuscirà a sapere se sono stati raggiunti?

A questo proposito J. Raven scrive:

« Fino ad oggi la formazione dei maestri non ha permesso di mettere in pratica tipi differenti di comunicazione o di condotta della classe, differenti stili di insegnamento e di relazioni umane, differenti metodi da applicare per raggiungere fini diversi, specialmente quei fini non strettamente collegati al campo delle conoscenze. Gli allievi-maestri non hanno modo di partecipare a quelle attività di costruzione dei curricula che possano a loro volta incitarli a lasciare che i loro alunni prendano l'iniziativa della propria educazione. Non hanno modo di provare le frustrazioni e le soddisfazioni che il tentativo di assumere un nuovo ruolo nell'apprendimento comporta. Non hanno neppure l'occasione di sviluppare tutta la gamma di competenze di cui avranno realmente bisogno per comportarsi da insegnanti efficienti. Non hanno neppure il tempo per riflettere sugli obiettivi dell'educazione o sui mezzi per raggiungerli. In breve, la preparazione dei maestri deve essere rivista a fondo per poterla centrare su questi tipi di attività invece di insistere sugli abituali apprendimenti teorici »⁴.

Il modello di Frey non è evidentemente il solo possibile. Molti altri, sia pure meno progressisti, sono stati sperimentati per rendere il più attivo possibile l'apprendimento. Per quanto ne sappiamo nessuno di tali modelli tiene conto, fin dall'inizio, e così esplicitamente della proiezione su tutta la carriera. Ecco, a titolo illustrativo, una breve descrizione di tre tentativi realizzati negli Stati Uniti.

UNIVERSITÀ DI HARVARD I

Lo studente segue all'inizio studi universitari completi in una sezione specializzata (matematica, lingua, scienze, ecc.). Successi-

⁴ J. Raven, comunicazione personale del 30 novembre 1973.

vamente dedica un anno alla formazione pedagogica che si svolge come segue:

1. Sei settimane di formazione teorica intensa durante l'estate.
2. In seguito, due allievi-maestri formano una équipe incaricata di assumere il ruolo di un professore agli inizi. Uno insegna nella prima parte dell'anno scolastico e l'altro nella seconda. Il resto dell'anno viene dedicato agli studi psicopedagogici teorici.

Gli allievi-maestri percepiscono un salario corrispondente a una cifra compresa tra un terzo e la metà del compenso di un insegnante all'inizio della carriera.

UNIVERSITÀ DI HARVARD II⁵

1. Durante il primo semestre, lo studente segue un programma di studi teorici completo e procede a osservazioni nelle scuole.
2. Nel secondo semestre, la mattina lo studente insegna e nel pomeriggio continua a seguire dei corsi teorici.

UNIVERSITÀ DI CORNELL⁶

Durante l'anno accademico, gli allievi-maestri lavorano nelle scuole urbane e rurali per circa cinque mezzeggiate la settimana.

I problemi osservati e incontrati nella pratica costituiscono poi la base di sei ore settimanali di seminari guidati da professori universitari, da maestri di tirocinio e da vari specialisti. Gli studenti devono tenere un diario delle esperienze che vengono facendo, stendere un elenco dei problemi incontrati, leggere molte pubblicazioni di carattere pedagogico e redigere una monografia su un problema di educazione.

II. I CAMPI DELLA FORMAZIONE

Già nel 1966, l'UNESCO ha assunto sulla formazione di *tutti* i maestri una posizione di principio senza ambiguità:

⁵ In questo caso, la formazione interviene dopo un ciclo universitario di base (diploma di Bachelor of Arts).

⁶ Anche in questo caso, la formazione interviene dopo un ciclo universitario di base (diploma di Bachelor of Arts).

Ogni programma di formazione degli insegnanti dovrebbe comprendere essenzialmente i punti seguenti:

- a. Studi di carattere generale.
- b. Studio degli elementi fondamentali della filosofia, della psicologia, della sociologia applicata all'educazione, studio della teoria e della storia dell'educazione, dell'educazione comparata, della pedagogia sperimentale, dell'amministrazione scolastica e dei metodi d'insegnamento nelle diverse discipline.
- c. Studi relativi al campo nel quale l'interessato intende esercitare l'insegnamento.
- d. Pratica dell'insegnamento e delle attività parascolastiche sotto la direzione di maestri pienamente qualificati⁷.

Prendiamo in esame, uno dopo l'altro, questi differenti aspetti.

A | CULTURA GENERALE

Per cultura generale intendiamo l'insieme delle tecniche, del sapere e dei comportamenti affettivi che permettono all'individuo di svilupparsi armonicamente in un ambiente progressivamente più vasto, di comprenderlo, di modificarlo secondo la necessità, di rivolgersi ad esso con spirito critico, idealmente per il bene di tutti.

Da questo punto di vista, non si vedono ragioni sufficienti a giustificare disparità di livello nella cultura delle diverse categorie di insegnanti. E, anche se si attribuisce alla parola cultura un senso più tradizionale, la constatazione resta ugualmente valida. Per quale motivo una maestra di scuola materna dovrebbe essere meno padrona della lingua madre rispetto a un insegnante di scuola secondaria? Il senso estetico è forse meno importante in un professore dell'insegnamento tecnico che nel professore di scuola secondaria? L'esperienza del mondo e degli uomini sarebbe meno necessaria per insegnare a un dato livello piuttosto che ad un altro?

Il fondamento della cultura generale si acquisisce nell'insegnamento di base. Per ragioni inerenti alla necessaria maturità, esso trova nel « tronco comune », suggerito per tutti all'inizio degli studi superiori, un importante completamento.

⁷ UNESCO, *Recommandation concernant la condition du personnel enseignant*, Paris 5 ottobre 1966, p. 13.

In materia di acquisizione delle conoscenze, le cose sono senza dubbio abbastanza chiare: non si tratta più di un enciclopedismo formalistico, ma di scoprire i fatti dominanti, i principi e i metodi principali in campo scientifico, letterario, estetico, filosofico, sociale, politico e morale. Viceversa, la ricerca contemporanea rivela quanto l'azione educativa sia rimasta nel vago trascurando abilità (skills) di primaria importanza: capacità di analizzare, di sintetizzare, di generalizzare; capacità di comunicare, attraverso la parola e lo scritto, con l'aiuto di linguaggi utilizzati a differenti livelli; acquisizione di metodi di informazione e di lavoro adattati alle caratteristiche individuali e di sicura efficacia; capacità di stabilire relazioni sociali, di comprendere «l'altro», di lavorare in gruppo, ecc.

Le tecniche di espressione (linguistica, matematica, artistica, manuale, corporale) rivestono per l'insegnamento una particolare importanza. Soprattutto dovrebbe essere sistematicamente sviluppata l'espressione corporale. Non si tratta naturalmente (il pericolo esiste sempre) di ristabilire una ginnastica intellettuale, una cultura artificiale delle facoltà, ma di cercare in ogni rapporto educativo l'occasione di mettere in opera queste abilità e, soprattutto, di valutarne il progresso.

Fino a questi ultimi tempi, fu di « bon ton » (e di grande comodità) pretendere che le acquisizioni umane essenziali si situino a un livello tale di complessità psicologica da sfuggire a ogni misura. Che non esistano equazioni della bellezza, della bontà o della verità è cosa ovvia. Tuttavia, queste qualità sono in parte misurabili. Non le valutiamo forse continuamente? E non crediamo forse un po' troppo ingenuamente che i criteri ai quali ci riferiamo siano estremamente numerosi? La ricerca indica piuttosto il contrario⁸. Niente, comunque, permette di trovare scusanti per la carenza operativa e, di conseguenza, per la carenza di strategie educative strutturate e giustificate.

Il problema risiede, in buona parte, altrove: le cognizioni nobili si acquisiscono lentamente, tanto lentamente che la influenza di un educatore particolare è raramente distinta da quella dei suoi colleghi precedenti o seguenti. G. De Landsheere⁹ propone che, in questo caso, si consideri la responsabilità collettiva degli insegnanti.

⁸ Cfr. E. Eisner, *The Mythology of Art Education*, in « Curriculum Theory Network », 4, 1974, pp. 89-100.

⁹ Cfr. G. De Landsheere, *Formes nouvelles de l'évaluation* in « Le Français dans le monde » 10, 1973, pp. 47-48.

Avendo, ad esempio, definito a livello operativo che cosa si intende per « spirito di iniziativa », spirito critico, sensibilità artistica ecc., si procederebbe a dei *surveys* periodici e si valuterebbe in quale misura si manifestino sul piano della popolazione scolastica un progresso, un ristagno, o una regressione. Potrebbero introdursi disposizioni generali per tutti gli insegnanti o per alcune categorie affinché, collettivamente, si impegnino nel migliore sviluppo di un particolare argomento.

Ma un altro aspetto della cultura generale è ancora più trascurato del precedente: l'esperienza della vita e degli uomini in contesti familiari o no. Pur avendo il compito di educare bambini provenienti da ambienti sociali diversi, o anche da paesi stranieri (e tutto porta a credere che il mescolarsi delle popolazioni si accelererà ancora durante i prossimi decenni), quanti insegnanti hanno un'idea sia pure relativamente precisa di ciò che è la vita in un'officina, in un'azienda commerciale, nell'industria del tempo libero o, più semplicemente, in un ambiente familiare diverso dal loro?

La formula dell'insegnamento alternato cui abbiamo fatto cenno, le osservazioni dirette durante la formazione iniziale e la progressiva introduzione del congedo sabatico nella carriera dell'insegnamento dovrebbero portare all'auspicata esperienza sociale.

Concludendo, noi poniamo come inderogabile principio che tutti gli insegnanti, a qualunque livello scolastico vogliano dedicare la propria attività, debbano possedere, al momento di intraprendere la professione, una solida cultura generale e continuare poi ad arricchirla durante tutta la vita. Non si tratta evidentemente, di imporre a tutti una cultura standard, ma di sancire l'inaccettabilità di una differenza di livello culturale a seconda delle categorie di insegnanti.

B | STUDI DI SPECIALIZZAZIONE

A cominciare dal XIX secolo, si ritenne naturale e indispensabile che i professori di liceo avessero fatto all'università studi specialistici completi. Questi studi, in certi paesi, sono stati seguiti, da un semplice simulacro di formazione pedagogica. Gli insegnanti elementari, al contrario, concentrano i loro sforzi proprio sulla preparazione pedagogica, mentre gli studi delle altre disci-

pline rimangono relativamente superficiali. Per lungo tempo si è preteso infatti che non ci sia bisogno di sapere molto di più di quanto si deve insegnare.

In questa minore formazione scientifica del maestro va vista una scelta politica consapevole o solo una sopravvivenza dei tempi non remoti in cui l'insegnamento pubblico veniva fatto da poveri diavoli fissi o ambulanti, la cui sola capacità consisteva nel saper leggere e fare un po' di conto? Oggi, coloro ai quali desideriamo affidare l'educazione di base dei nostri figli debbono possedere molti requisiti. P. Woodring li delinea in maniera talmente sorprendente che non esitiamo a citarlo ampiamente:

« Il maestro di una sesta classe della scuola primaria dovrebbe possedere un'impossibile combinazione di virtù. Innanzitutto dovrebbe dimostrare una sicura conoscenza del processo dell'apprendimento e saper suscitare e mantenere desto l'interesse di bambini provenienti da ambienti sociali, economici e intellettuali assai diversi: dovrebbe conoscere il modo per ottenere da tutti il miglior rendimento scolastico possibile. Dovrebbe poter comunicare efficacemente con bambini il cui quoziente intellettuale varia da 50 a 150 e più. Come responsabile dell'insegnamento in tutti i suoi rami, dovrebbe possedere un approfondito sapere in matematica, in letteratura, in storia, in scienze, in geografia e nel campo dell'arte. Conoscenze elementari in questi campi non sono più sufficienti per tenere una classe in cui certi alunni raggiungono già l'età mentale dei sedici o dei diciotto anni e altri sono superdotati in particolari settori.

Il maestro ideale dovrà avere in ogni campo conoscenze avanzate se vuole essere in grado di offrire ad alunni dotati il massimo di possibilità di apprendimento.

Dovrebbe saper insegnare la lettura da esperto e diagnosticare le eventuali difficoltà di apprendimento. Ciò vale anche per la scrittura, l'ortografia e molte altre abilità. Dovrebbe conoscere a fondo la lingua materna e saperne trasmettere l'uso parlato e scritto. Probabilmente dovrebbe anche conoscere una lingua straniera.

Dovrebbe saper organizzare e dirigere le varie attività ricreative e sociali. Tutto il suo insegnamento, inoltre, dovrebbe essere improntato a principi morali. Ma il maestro ideale dovrebbe essere molto di più di un insegnante di conoscenze e di abilità. Dovrebbe possedere una personalità piena di calore, di simpatia, capace di infondere sicurezza ai bambini perturbati. Il calore dei rapporti non è tuttavia sufficiente. Idealmente, il maestro dovrebbe possedere l'intuizione, le conoscenze specialistiche e la capacità di uno psicologo qualificato, in grado di diagnosticare, di trattare una vasta gamma di problematiche psicologiche. Dovrebbe anche

tenere la disciplina senza brutalità in modo da mantenere nella classe un'atmosfera serena e propizia all'apprendimento. Se un ragazzo dimostra tendenze a delinquere, dovrebbe essere in grado di proteggere il gruppo con tatto e celerità, senza nuocere al ragazzo stesso; dovrebbe poi giocare il ruolo dello psicologo per prevenire l'apparizione di comportamenti antisociali. Dovrebbe anche saper fare da infermiere per individuare gli alunni malati e rimandarli a casa o dal medico. E non è ancora tutto! Il maestro ideale dovrebbe stabilire buoni rapporti con il direttore, gli ispettori e i colleghi. Dovrebbe efficacemente cooperare con una grande varietà di genitori, alcuni dei quali possono essere insoddisfatti, critici, irritati: dovrebbe dunque essere una sorta di esperto in pubbliche relazioni. E, naturalmente, dovrebbe partecipare alle riunioni dei genitori ed esercitare un'azione sociale nell'ambito della comunità.

Nessuna professione esige tanto quanto esige quella di insegnante, poiché nessuna richiede che i suoi membri sappiano contemporaneamente ricoprire tanti e così diversi ruoli»¹⁰.

E Woodring insiste in tono scettico:

« Per trovare maestri sufficienti per le nostre classi, siamo scesi a compromessi richiedendo solo una minima parte dei numerosi requisiti necessari. Abbiamo accettato una larga mediocrità invece di una limitata perizia (...) Siamo perfino arrivati a diffidare di un maestro troppo brillante in un settore particolare ».

E' possibile trovare un numero adeguato di uomini e di donne eccezionali, in grado di rispondere a tutte le esigenze elencate? Sicuramente, no. La risposta sul piano pratico ha due aspetti. Il mestiere di maestro richiede una formazione assai complessa per la quale quattro o cinque anni di studi a livello superiore non sono di troppo. Ci si avvicinerà alla formazione richiesta costituendo delle équipes d'insegnamento e di guida in funzione della complementarità dei loro membri. La difficoltà della professione di insegnante negli altri livelli non è senza dubbio minore, anche se le responsabilità in parte sono diverse.

Che cosa proponiamo sul piano concreto?

¹⁰ P. Woodring, *New Direction in Teacher Education*, cit., pp. 71-72. Si avvicina a questo testo la posizione di A. Mood: « Insegnare è difficile e complicato; solo un genio potrebbe farlo in modo eccezionalmente buono. Se vogliamo aumentare notevolmente la qualità del nostro insegnamento, o dobbiamo trasformare i maestri in geni, o dobbiamo facilitarne il compito mettendo a loro disposizione un vasto insieme di sussidi e di attrezzature sofisticate » (A. Mood, *How Teachers make a Difference*, usoe, Washington 1971, p. 14.

La formazione specializzata della maestra di scuola materna ¹¹

Da semplice custode o guardiana di bambini, come era nel passato, la maestra di scuola materna ha visto aumentare le sue responsabilità nella misura in cui progredivano le nostre conoscenze dello sviluppo del bambino, delle sue difficoltà e dei relativi inconvenienti. Si è arrivati oggi a riconoscere che i primi sette o otto anni della vita sono decisivi, sia per la formazione del carattere e dell'equilibrio psicologico, sia per lo sviluppo della intelligenza. Gli handicap socio-culturali si installano precocemente e portano a degli handicap scolastici che spesso decidono il destino dell'uomo ancor prima che entri nella scuola secondaria. In breve, la battaglia per la eguaglianza delle possibilità, e per la democratizzazione dell'insegnamento si combatte innanzitutto nella scuola materna ¹².

La nozione stessa di handicap socio-culturale è ambigua in quanto generalmente si assume come norma la cultura borghese adottata e perpetuata dalla scuola. Si obietta, e con ragione, che ogni sotto-cultura è in possesso di suoi adeguati mezzi di espressione e di costruzione del reale, e che la democratizzazione si riporta a un pluralismo culturale e non già a un allineamento su una norma imposta da una classe sociale dominante.

La rivendicazione è vasta e giustificata nel suo principio informatore, ma in parte illusoria. Al di fuori di qualsiasi considerazione di classe, la comunicazione relativa ai contenuti infinitamente vari e complessi della cultura contemporanea - e più ancora, secondo ogni probabilità, della cultura del 2000 - impone il ricorso a una lingua veicolare, a un codice comune, di un alto livello di astrazione. Tutto sta nel partire dalla lingua che il bambino porta a scuola, lingua perfettamente funzionale all'interno della sua cultura di origine, per arrivare, se ne differisce, al linguaggio della cultura ufficiale. Ma il linguaggio non è che uno degli aspetti del problema: l'esperienza del reale, le percezioni, la costruzione dell'intelligenza, i valori, i comportamenti, gli interessi, l'equilibrio

¹¹ E' da ritenere forse augurabile la presenza di educatori maschi nell'ambito della scuola materna. Il problema non è tuttavia bene analizzato: se la proposta venisse accettata, naturalmente si applicherebbe ai maestri la stessa formazione prevista per le maestre.

¹² Su questo problema la Fondazione Bernard van Leer aveva recensito più di quattrocento pubblicazioni già nel 1971. Cfr., *Compensatory Early Childhood Education. A Selective Working Bibliography*, Fondazione B. Van Leer, L'Aia, 1971.

affettivo, l'armoniosa integrazione della personalità, la socializzazione sono anch'essi in causa. E, anche qui, si presenta come necessario un certo denominatore comune, specialmente in una cultura differenziata e pluralistica.

La maestra di scuola materna è specialmente chiamata ad assolvere le seguenti funzioni:

1. Creare per il bambino un clima affettivo rassicurante ed equilibrante.
2. Seguire lo sviluppo della personalità...
3. Seguire lo sviluppo dell'intelligenza...
4. Seguire lo sviluppo psicomotorio, stimolarlo, diagnosticare le difficoltà e, per quanto possibile, porvi rimedio.
5. Arricchire l'esperienza sociale del bambino.
6. Arricchire l'esperienza culturale del bambino.
7. Far acquisire valori, attitudini, abitudini.
8. Aiutare a conquistare il linguaggio veicolare ¹³: comprensione ed espressione.
9. Aiutare ad acquisire i concetti fondamentali di spazio e di quantità.
10. Durante il periodo di transizione tra l'educazione materna e la scuola primaria, preparare gli apprendimenti scolastici.
11. Aiutare le famiglie a educare i propri figli. La maestra deve in particolare promuovere la partecipazione delle famiglie alla vita della scuola.

Che cosa, in questo caso, va considerato come studio di specializzazione?

Sembra imporsi in primo luogo una seria formazione universitaria in psicologia clinica ¹⁴, tale da comprendere una profonda preparazione in psicologia genetica. Studi di questo genere durano normalmente quattro o cinque anni, senza *stages* così estesi come quelli qui previsti. Se si pensa che dovrà essere accordata particolare attenzione alla psicolinguistica, ai fondamenti della matematica, allo sviluppo sistematico della creatività (di cui l'espressione artistica non costituisce che un aspetto particolare) il tempo degli studi universitari sarà pienamente riempito... ¹⁵.

¹³ Che, in certi casi, è una lingua straniera (figli di immigrati; bambini che vivono in un paese che conta più lingue e in cui una sola è la lingua ufficiale).

¹⁴ Ciò non vuole significare una formazione completa in tutti i campi dell'intervento psicologico.

¹⁵ P. Olson assume praticamente sulle componenti della formazione un'identica posizione: « Il maestro nella sua classe, il professore di scuola secondaria insegnante una o più materie, una maestra di scuola materna che usa il materiale Dienes hanno bisogno di considerevoli conoscenze sui fon-

Nella maggior parte dei paesi d'Europa, preparare le maestre di scuola materna nelle università può ancora sembrare pura utopia. Dal 1971, tuttavia, il Consiglio dell'educazione del Giappone ha formulato raccomandazioni tendenti a portare da due a quattro anni la formazione pienamente universitaria delle maestre di scuola materna¹⁶. Ed è noto che negli Stati Uniti, quattro o cinque anni d'insegnamento superiore sono normali per gli insegnanti del livello preprimario¹⁷.

L'insegnante di scuola primaria

Pur assicurando decisamente la continuità dell'azione psicologica e sociale durante tutta la scolarità, sembra necessario stabilire una distinzione tra i maestri che si occuperanno degli alunni fino all'età di circa otto anni e gli altri.

Per la prima categoria, riteniamo che si debba trovare un compromesso tra gli studi previsti per la maestra di scuola materna e gli studi altamente specializzati nell'insegnamento della letteratura, della scrittura, della comunicazione orale della matematica elementare, comprese le tecniche di diagnostica e di recupero.

Per gli insegnanti che si occupano di ragazzi oltre gli otto anni, la politica in materia di formazione specializzata resta da definire. La dichiarazione di Woodring, che apre il presente capitolo, pone il problema generale. Cerchiamo di approfondirlo alquanto.

1. Accanto ad una preparazione psicologica e pedagogica in senso largo, l'allievo maestro dovrebbe più particolarmente specializzarsi sia per l'insegnamento ai bambini dai cinque o sei ai sette o otto anni, sia per il gruppo da otto o nove agli undici o dodici anni.

damenti della matematica e sulle proprietà della materia, di conoscere la linguistica, i dialetti, i modi di acquisizione del linguaggio, l'antropologia, la sociologia e il modo in cui un gruppo umano funziona, di conoscere le teorie dell'apprendimento e del comportamento. E' necessario, ad esempio, essere capaci di applicare tutti gli aspetti di queste discipline all'insegnamento della lettura» (P. Olson, *The Preparation of the Teacher: in Evaluation of the State of the Art in Education for 1984 and after*, 1968 (citato da B. Ford, *op. cit.*, p. 32).

¹⁶ Cfr. S. Takakura, *Tendances nouvelles en matière de formation des enseignants au Japon*, OCDE, Paris 1974, p. 38.

¹⁷ E' noto che la definizione operativa di « università » non è negli Stati Uniti la stessa della nostra. La durata degli studi non ha per questo nel nostro discorso alcun valore indicativo di tendenza.

2. L'allusione di Woodring a larghi margini di variazione negli alunni è del tutto esatta. Precisiamola. Secondo O. McNamar, il margine di variazione di età mentale supera i sei anni al termine della scuola elementare¹⁸. Ora i soggetti più deboli sono già stati eliminati. Per tutta la popolazione dei ragazzi di dodici anni, il margine è superiore ai nove anni d'età mentale. In tutti i settori culturali, sia che si tratti di conoscenze che di abilità, i margini sono ugualmente sorprendenti. In una recente esperienza sulla comprensione dei testi, si incontra un caso in cui il punteggio medio del sesto anno della scuola primaria è già raggiunto da alunni del quarto anno, ma lo stesso punteggio è anche ottenuto da alunni del quarto anno dell'insegnamento secondario tecnico (i margini sono dunque rispettivamente di sette e di nove anni scolastici)¹⁹. Confrontando i campioni di tests di conoscenze destinati a più anni scolastici, si incontreranno casi simili. Essi confermano osservazioni precedenti, fatte specialmente negli Stati Uniti. Lindquist, Cook, Cornell hanno trovato, nel sesto anno della primaria, margini da sette a otto anni nella comprensione della lettura, nel vocabolario, in scienze e in storia. Fenomeni analoghi esistono nell'insegnamento secondario.

Sono cifre da cui si può desumere che la barriera tra insegnamento primario e insegnamento secondario è spesso artificiale.

3. Contrariamente a una vecchia credenza è necessaria una solida conoscenza di una data materia per poterne insegnare gli elementi. Non è, per esempio, necessario essere esperti nell'analisi dei testi per potervi condurre dei giovani allievi? Non è forse necessario sapere dove va a sboccare (dieci o venti anni dopo?) la formazione matematica per distinguere ciò che è veramente essenziale? E' possibile insegnare una lingua straniera senza conoscerla a fondo, pronunciandola in modo non corretto, come accade a chi si è fermato all'inizio dell'apprendimento? La musica, la ginnastica, la morale, quasi ovunque affidate a insegnanti specializzati, sono forse materie più importanti o più difficili della lingua materna, delle scienze, della matematica?

4. Alcuni giustificano il maestro unico e polivalente in quanto l'alunno della scuola primaria risentirebbe di una certa insicurezza affettiva se fosse affidato, nel corso dello stesso anno, a più insegnanti. E' un'affermazione, questa, non confermata dalla ricerca. E l'instaurazione di équipes di insegnanti che si occupano degli

¹⁸ Cfr. O. McNamar, *The Revision of the Stanford-Binet Scale*, Houghton Mifflin, Boston 1942.

¹⁹ Cfr. De Landsheere, *Les Test de closure*, Nathan, Paris, Labor, Bruxelles 1973.

stessi alunni per più anni consecutivi assicura forse una maggiore stabilità rispetto al passato. Niente, del resto, impedisce, in questo sistema, che la classe abbia un suo responsabile centrale.

Per gli alunni da otto-nove anni agli undici-dodici, optiamo risolutamente per l'insegnamento attraverso équipes in cui ciascuno dei membri abbia scelto, nel corso dei suoi studi, un gruppo di materie²⁰: (1) Lingua materna-storia; (2) Matematica (compresa l'informatica) - fisica; (3) Scienze naturali-geografia; (4) Arti plastiche; (5) Le lingue straniere, la musica, l'educazione fisica restano specialità particolari, studiate anch'esse in corsi universitari.

In una scuola primaria che comprenda sei anni di studi, la équipe di base sarà formata da sei insegnanti: due specializzati per il gruppo da cinque-sei a sette-otto anni e quattro specializzati nei quattro primi gruppi di materie sopra esposti. A seconda della portata della scuola, l'équipe di base sarà aumentata da specialisti del quinto gruppo, a tempo pieno o parziale, da un segretario, eventualmente da un assistente all'insegnamento, da uno specialista della tecnologia pedagogica e da tirocinanti. Scuole primarie con circa trecento alunni²¹ sembrano permettere un optimum di investimento in personale e in attrezzatura. La formazione specializzata sarà acquisita nelle università mentre i consiglieri orienteranno i futuri maestri verso i corsi fondamentali (caratterizzati da un proprio numero di unità di valore).

Il professore dell'insegnamento secondario generale

Così come è stato previsto un margine di transizione tra l'educazione prescolare e la primaria, allo stesso modo consigliamo un largo cardine tra la scuola primaria e la secondaria

²⁰ Sistema adottato da parecchi anni per la formazione degli insegnanti del corso secondario inferiore in Belgio. Il gruppo lingua materna-storia è molto contestato. Sembra praticamente assai difficile ricorrere, fin dalla scuola primaria, a specializzati in storia. Una semi-specializzazione viene attualmente richiesta in Svezia: « Gli insegnanti e i futuri insegnanti insistono sulla necessità di ridurre il numero delle materie insegnate a vantaggio di un maggior approfondimento su un numero inferiore di materie ». (S. Marklund e B. Gran, *La recherche et l'innovation en matière de formation des enseignants in Tendances nouvelles... Expériences nationales: Suède*, OCDE, 1974, p. 24.

²¹ L'equivalente di dodici classi tradizionali. Il sistema di classi chiuse è sostituito da sistemi di raggruppamento più elastici che consentono una progressione individualizzata. Nelle zone rurali si incontrano ancora, in Europa, molte scuole elementari con un ridottissimo numero di alunni. Il necessario raggruppamento, reso possibile da servizi di raccolta, solleva parec-

superiore. Il ciclo di osservazione (due primi anni) dell'insegnamento secondario polivalente potrebbe costituire questo elemento di raccordo. Potrebbero essere incaricate di insegnarvi delle équipes costituite da « maestri » del tipo II e da professori dell'insegnamento secondario propriamente detto²².

Negli anni successivi si ritroverebbe l'antico professore di liceo, e cioè un insegnante specializzato in una sola materia ma con una preparazione generale più ampia e una formazione psicopedagogica molto più approfondita che nel passato.

La formazione simultanea in un campo di specializzazione e nella psico-pedagogia deve essere organizzata con cura per evitare che una delle due resti troppo privilegiata o che tutte e due piombino nella mediocrità. Negli Stati Uniti, dove il sistema è in uso da lungo tempo, le difficoltà non sono mancate.

« Una delle conseguenze (della doppia formazione simultanea) è stata che i diplomati di una scuola di educazione che avevano assoluta necessità di approfondire gli studi di specializzazione a livello post-diploma non sono stati ammessi con facilità ai corsi universitari per il titolo di *Master of Arts* della materia. Spesso si sono dovuti decidere a prendere una laurea in educazione. Inversamente, gli studenti che avevano seguito i corsi di specializzazione al di fuori di una scuola di educazione non sempre sono stati autorizzati a seguire corsi per diplomati in educazione perché mancava loro la base pedagogica. Nei due casi, lo studente ha ancora di più proprio là dove ha meno bisogno, e non può colmare le lacune della sua preparazione »²³.

La causa prima delle difficoltà incontrate negli Stati Uniti sta nel fatto che gli studi di specializzazione si fanno spesso nelle

chiese reticenze di carattere sentimentale. Bisognerà tuttavia arrivare a questo tipo di soluzione se si vuole realmente che il principio dell'eguaglianza delle possibilità educative si applichi anche ai bambini delle campagne.

²² « Una separazione oltremodo rigida, con conseguenze profonde sullo stato e sul morale degli insegnanti, esiste spesso tra la formazione dei maestri e quella degli insegnanti dei corsi di scuola secondaria. (...) Ne risulta che sovente i maestri si sentano tagliati fuori dai loro colleghi del ciclo secondario e si credano inferiori ad essi. Si può capire come questo stato di cose sia dannoso non soltanto per i maestri, ma anche per gli alunni. In molti paesi il passaggio tra il primo e il secondo ciclo è ancora troppo brusco per gli alunni. Non è certo positivo che nei due stadi della loro educazione incontrino insegnanti la cui formazione è profondamente diversa e che hanno adottato perciò atteggiamenti opposti rispetto all'organizzazione scolastica, alla tenuta della classe e ai metodi d'insegnamento ». (A. Yates, *Current Problems of Teacher Education*, UNESCO, Hambourg 1970, p. 31).

²³ P. Woodring, *New Direction in Teacher Education*, Fund for the Advancement of Education, New York 1957, p. 22.

università nate dalle vecchie scuole normali; esse offrono sia i corsi nel ramo di specializzazione voluto, sia la preparazione psicopedagogica.

Con la formula da noi prevista la difficoltà sembra possa essere evitata, poiché i corsi di specializzazione si seguono nella sezione universitaria specializzata (ma si pongono a livello di base). Le unità di valore che essi procurano permettono una ulteriore riconversione verso la carriera scientifica. E' sufficiente fare gli studi complementari necessari. Naturalmente vale anche l'inverso, per uno studente cioè che abbia prima optato per la preparazione scientifica e voglia poi orientarsi verso l'insegnamento.

Altre categorie di insegnanti

Un esame particolare sarà dedicato alla preparazione dei maestri dell'insegnamento speciale e dell'insegnamento professionale.

C | LA FORMAZIONE PSICOLOGICA E PEDAGOGICA

La pedagogia, fatta inizialmente di ricette di mestiere, di saggezza umana e di regole logiche dettate dalla mente sistematica dell'adulto, si è a poco a poco nutrita di psicologia della quale ha seguito il lento sviluppo. Tuttavia, fino a questi ultimi tempi, e malgrado ogni proposito in contrario, il posto della psicologia nel processo d'insegnamento è rimasto spesso solo sottinteso o superficiale. Vari sistemi d'insegnamento che puntano sugli interessi dell'alunno, sulle sue « motivazioni » e sulle leggi dell'apprendimento hanno sviluppato concetti più filosofici che psicologici. E' vero che le leggi della psicologia della conoscenza vennero almeno meccanicamente applicate sul piano nozionistico, ma la psicologia della personalità non ha avuto il posto che le compete nella quotidiana attività scolastica. Eppure è proprio la psicologia della personalità che costituisce la chiave del successo pedagogico poiché, prima ancora di preparare un uomo che sa, è necessario preparare un uomo ben inserito e sereno. Quanto alla psicologia cli-

nica, fonte di estrema ricchezza per l'insegnamento, risulta praticamente assente dalla formazione degli educatori, anzi dalla pedagogia in toto.

Non serve a niente - oggi lo si sa anche troppo bene! - studiare le teorie psicologiche senza viverle con esperienza diretta, così come si studiano le lingue morte senza parlarle. L'obiettivo, invece, consiste nel comprendere gli individui viventi, nell'agire su di essi, nell'arricchirli arricchendo se stessi. A chi è in possesso dell'arte e delle capacità dello psicologo, la pedagogia apre le sue vie naturaliter e senza sforzo. Solo così si spiega, del resto, il successo di educatori dotati del senso dell'umano e, da ciò, la credenza ancora diffusa della inesistenza di una scienza pedagogica indipendente, scienza che invece esiste a buon diritto anche se è scienza di sintesi come la medicina. Riconoscere quanto essa deve alle discipline di base non ne diminuisce affatto l'importanza.

Cominceremo dunque, per sottolineare maggiormente l'importanza che le attribuiamo, con il prendere in esame la formazione psicologica dei maestri. E non ci si stupisca dell'ampiezza degli sviluppi concessi a questo capitolo né della natura di certi discorsi solo apparentemente ripetitivi. Le modalità della formazione proposte ci sono sembrate sufficientemente nuove, tali cioè da giustificare il rifiuto di una esagerata concisione e la ricerca di schivare le difficoltà.

PSICOLOGIA

Fini della formazione psicologica

Il comportamento dell'essere umano deve costituire, per il futuro maestro, un oggetto di studio permanente.

Ancor prima di occuparsi della formazione teorica e pratica nella psicologia, è essenziale pensare alla salute mentale degli educatori ed assicurarne al massimo l'integrazione della personalità. L'educatore, salvaguardando il proprio equilibrio interiore, deve essere in grado di inserirsi in modo dinamico ed armonico nei differenti gruppi sociali. La sua missione presuppone un impegno permanente in senso umano, una comprensione « dell'altro »,

un grande potere di comunicazione e di partecipazione, che diano innanzitutto a coloro che hanno il compito di educare quel sentimento di sicurezza che nasce dal sentirsi compresi e dal comprendere, dall'essere stimati e dal poter stimare. Questo sentimento condiziona l'evoluzione positiva dell'immagine di sé e della « personalità », nel suo insieme. Che una solida formazione psicologica sia assolutamente necessaria a coloro che faranno delle relazioni umane l'essenziale della propria professione, sembra talmente evidente che si esita perfino a sottolinearlo. Tuttavia, alla soglia dell'anno 2000, si diplomano ancora ogni anno migliaia di insegnanti praticamente incolti in questa disciplina.

La conoscenza dei meccanismi del comportamento, dei processi di apprendimento e di sviluppo dell'organismo e delle possibilità di orientarli attraverso interventi sistematici, condiziona la pratica razionale dell'educazione e dell'insegnamento. Senza tener conto dei fattori psicologici, l'indispensabile formulazione degli obiettivi dell'educazione diventa impossibile o, almeno, priva di solide basi.

Pur non pensando a formare dei psicoterapeuti, la preparazione dei maestri deve fornirli di abilità e di tecniche tali da influire sulla personalità. D'altro canto, un allenamento sistematico alla sperimentazione (i cui metodi e apporti saranno soprattutto scoperti durante esercitazioni pratiche) dovrebbe salvaguardare i futuri maestri dall'uso di talune tecniche e metterli in grado di seguire la letteratura scientifica necessaria a una formazione continua.

In questo contesto di obiettivi l'osservazione (partecipante o etologica) costituisce, dal punto di vista del metodo, la chiave di volta della preparazione. Forte dei testi e delle altre tecniche di valutazione, essa oscillerà continuamente tra il qualitativo e il quantitativo.

E poiché l'oggetto dell'osservazione non può essere avulso dal suo ambiente fisico e soprattutto culturale, una iniziazione all'antropologia sociale si impone decisamente.

Metodo della formazione psicologica

Affinché la formazione psicologica non rimanga una semplice conoscenza teorica senza alcun effetto sul comportamento, e contribuisca invece a modellare gli atteggiamenti dell'allievo maestro nei confronti della propria professione e degli altri, l'apprendimento psicologico deve farsi attraverso esperienze personali, nella par-

tecipazione a situazioni in cui l'individuo si senta realmente coinvolto e impegnato. Dalla riflessione, dallo studio e dalla discussione su fatti realmente vissuti, dovranno emergere poco a poco gli schemi teorici che verranno sistemati al momento opportuno sotto la guida del o dei professori di psicologia.

Si è tentato a volte di unire le prime osservazioni psicologiche e la presa di contatto degli allievi maestri con la pedagogia pratica: osservazione di lezioni, lezioni di prova... Non ci sembra il procedimento migliore, poiché la capacità di entrare in relazione con l'altro deve avere netta preminenza e precedenza nell'iniziazione alla didattica che è un insieme di metodi e di tecniche destinate a suscitare situazioni favorevoli agli apprendimenti scolastici. Molto presto, idealmente dagli inizi della formazione degli insegnanti, dovrebbe essere organizzata una serie di esperienze in cui, sul piano metodologico, gli allievi-maestri apprendano a scindere le osservazioni dalla propria interpretazione (specialmente per proteggersi dai fenomeni di proiezione) e in cui venga raccolto materiale psichico significativo per essere analizzato.

Questi primi esperimenti possono provocare nel candidato una presa di coscienza dei suoi problemi personali e determinare uno choc. La formazione non deve perciò essere dissociata dalla ricerca di un migliore equilibrio personale dell'educatore e deve dunque essere fatta sotto il controllo di uno psicologo esperto.

L'osservazione dei bambini assume naturalmente una grande importanza: analizzare i giochi, imparare a giocare col bambino, introdurre giochi nuovi; osservare il comportamento sociale, le manifestazioni di ansia e i problemi emotivi; seguire lo sviluppo del linguaggio, studiare i modi del ragionamento usando la tecnica della riflessione parlata sono altrettanti mezzi che consentono di acquistare la capacità di comprensione indispensabile all'educatore. Anche l'ambiente familiare e la sotto-cultura in cui l'alunno vive costituiscono zone da esplorare. Poco a poco lo studente assumerà un ruolo attivo intervenendo nel processo osservato (intervento nel gioco, aiuto all'integrazione...) e imparerà a preparare semplici sperimentazioni nelle quali verranno integrati gli esercizi di osservazione.

Si arriva così progressivamente allo stadio della sistematizzazione e dell'arricchimento (studio della letteratura psicologica, films, ecc.); sempre però restando in primo piano il vissuto, la pratica. La esperienza di autoscopia e le enormi possibilità di documentazione offerte dalle registrazioni su video-cassette saranno sfruttate in special modo nella formazione dei maestri di domani.

I contenuti

Per quanto il nostro proposito fondamentale sia l'impegnarci in un discorso di fondo sulla formazione dei maestri e non già di elaborare una sorta di programma tipo a carattere universale, riteniamo necessario definire con una certa precisione il campo su cui operare. Senza una concreta veduta dei contenuti è infatti impossibile farsi un'idea dell'ampiezza del compito di formazione, della sua complessità e dunque delle misure necessarie per organizzarla.

Occorre ripeterlo ancora una volta: non si può pensare di far acquisire tutto nella formazione iniziale ma non si può neppure continuare a lanciare nella carriera dell'insegnamento maestri che ignorano i fondamenti del loro mestiere.

Attraverso analisi sempre più minute delle osservazioni e attraverso successive sistemazioni degli elementi raccolti, si dovrebbe arrivare a coprire l'essenziale dei vari rami della psicologia, generale, sperimentale, genetica, differenziale, sociale e clinica, dell'antropologia culturale, dell'esame psicologico, della psicologia dell'apprendimento applicata all'educazione.

Non è né indispensabile, né auspicabile insegnare separatamente questi diversi aspetti dello studio del comportamento. Si tratta piuttosto di diverse dimensioni da esaminare nel contesto dello studio dei grandi problemi funzionali. Si elaborano così a poco a poco, delle sintesi per disciplina.

La *psicologia generale* consiste in una introduzione ai grandi metodi della psicologia e in un'inquadratura dei suoi oggetti e dei suoi settori. Lo studio della genesi dell'individuo per grandi linee di sviluppo (per esempio formazione dell'intelligenza) permette di scoprire la continuità del divenire, l'importanza dell'esperienza della vita, la possibilità di stimolazioni sistematiche. Lo studio delle differenti fasi di sviluppo integra la conoscenza dei differenti settori a un certo momento della vita.

La *psicologia genetica*, secondo il tipo di educatore da formare, metterà più particolarmente l'accento su certe fasi (dalla prima infanzia alla terza età); ma senza una veduta generale della storia dell'individuo è ben difficile interpretare un particolare periodo. Riferendosi in ogni caso all'unità del biologico e dello psicologico, il futuro educatore amplierà costantemente la sua conoscenza dell'uomo, analizzando i problemi dello sviluppo e riportando i risultati della sua osservazione e della sua ricerca al modello generale della genesi individuale. Saranno problemi a volte di carattere generale (eredità-ambiente; handicap socio-culturali; strutturazione dei bisogni, apparizione dei valori e delle attitudi-

ni...), a volte particolari (dotati-meno dotati; apatici-ansiosi; delinquenza; problemi di sviluppo del bambino immigrato...).

Al termine della formazione iniziale, l'insegnante dovrebbe aver acquisito una sorta di riflesso tale da consentirgli di situare ogni fatto educativo nel suo contesto di sviluppo. Qualunque sia il ramo o la materia di insegnamento, essi implicano l'alunno nel suo insieme.

La *psicologia dell'apprendimento* viene spesso studiata isolandola dalla psicologia genetica invece di riunirle in un tutto dedicato ai processi di cambiamento del comportamento, e questo, per la formazione del maestro, è particolarmente negativo.

La *psicologia sperimentale*, che interviene direttamente nella formazione stessa, verrà fatta anch'essa in maniera essenzialmente attiva, in un contesto genetico e differenziale. Essa permetterà di acquisire una formazione metodologica di base alle tecniche di osservazione e di sperimentazione sui comportamenti, imperniata su aspetti particolarmente illuminanti per i maestri (esercizi di osservazioni etologiche, osservazione del bambino piccolo, riproduzione di esperienze tipo Piaget, condizionamento animale...) ²⁴.

Il resto della formazione psicologica tenderà a chiarire in modo particolare gli aspetti dello sviluppo, a spiegarne talune perturbazioni (a porvi anche rimedio e, idealmente, a prevenirle), a sistemare infine la conoscenza dei meccanismi dell'apprendimento.

L'*antropologia sociale*, da questo punto, di vista, sempre più nutrita di osservazioni di tipo etologico, fa anch'essa scoprire i fondamenti culturali della personalità, la significazione psicologica della cultura, il fenomeno di casualità ciclica uomo-cultura, l'influenza dell'accelerazione dell'evoluzione culturale sull'individuo, i conflitti di generazione e delle sotto-culture, i problemi legati all'inculturazione e all'acculturazione, ecc. Le implicazioni pedagogiche sono innumerevoli. In particolare sarà proprio attraverso l'antropologia culturale che l'educatore potrà comprendere come gli uomini possano trovare soddisfazione e sicurezza nella vita secondo una grande varietà di modi. Egli apprenderà inoltre che la scuola non ha diritto di imporre nulla in questo campo più che in altri.

²⁴ Troppo spesso viene dimenticata la grande lezione del Claparède il quale diceva che per mettere chiaramente alla prova il suo talento, ogni educatore avrebbe dovuto anche ammaestrare almeno un topo. Infatti, la psicologia sperimentale non costituisce una disciplina particolare; essa si propone di sviluppare e di sistemare il metodo scientifico che si applica a tutti i campi dello studio del comportamento. Ma, poiché un apprendimento efficace del metodo scientifico si può realizzare soltanto nella sperimentazione reale, diretta, la psicologia sperimentale apporta un contributo sostanziale all'avanzamento delle diverse discipline.

In breve; il pluralismo nel campo della educazione costituisce un aspetto del pluralismo generale che dovrebbe caratterizzare la scuola dell'anno 2000²⁵.

In modo particolare, il comportamento dell'alunno è influenzato da tre gruppi sociali - la famiglia, la società, la scuola - che possiedono una loro propria dinamica. Tanto maggiori saranno l'unità e l'armonia regnanti in questi tre grandi campi d'interazione, tanto maggiore sarà l'efficacia dell'educazione.

La *psicologia differenziale* si focalizza sull'individuo, così come l'antropologia culturale si incentra sull'influenza dei gruppi sociali. Essa tenta di dare una spiegazione alle differenze di sviluppo interindividuali presenti anche dove il contesto sociale appare omogeneo. Ci si troverà di fronte, in questo caso, alle principali teorie della personalità e se ne esamineranno le implicazioni per l'educazione e per taluni interventi a tendenza « psicoterapeutica », più legati però all'azione pedagogica che a quella medica.

L'educazione è impossibile senza una profonda conoscenza e comprensione dell'educando e qualsiasi intervento di una certa importanza dovrebbe essere preceduto da un *esame psicologico*. I maestri dovrebbero possedere in proposito alcune idee fondamentali per poter, almeno, collaborare con gli altri specialisti. Dovendo trascorrere molte ore con propri alunni, l'insegnante dovrebbe considerare l'osservazione dei medesimi come parte integrante della sua funzione. La formazione di base prevista dovrebbe permettere di interpretare e di completare progressivamente i dati psicologici raccolti nella « scheda » di ogni alunno e di prendere coscienza delle difficoltà e dei problemi gravi che richiedono l'intervento dei clinici. L'iniziazione alla *psicologia clinica* ha un suo spazio nella formazione iniziale degli insegnanti? La risposta è decisamente: sì.

La scuola assume una grande importanza per l'equilibrio mentale dei bambini. Deve aiutare l'alunno a costruirsi un'immagine di sé positiva e realistica, ad aprirsi agli altri e a trovare in mezzo ad essi la propria sicurezza, a superare le difficoltà psichiche dovute alla competizione che, in qualunque modo, resta difficilmente evitabile, ad accrescere la sua tolleranza alla frustrazione, a conquistare indipendenza in tutti i campi, a sviluppare un atteggiamento positivo nei confronti della cultura.

Tensioni, nevrosi, psicosi, sociopatie sono per molti nostri con-

²⁵ Non va tuttavia dimenticato che questo pluralismo e la personalizzazione delle norme e dei comportamenti pongono problemi psicologici, sia sul piano individuale che sociale.

temporanei il frutto di una società in cui la frequenza delle aggressioni fisiche e psichiche è in pericoloso aumento. E' assurdo che gli insegnanti non vengano armati per aiutare i loro alunni nella ricerca di un equilibrio ottimale.

Non si tratta, naturalmente, di trasformare tutti gli educatori in psicologi clinici. Tuttavia, spesso, alcune tecniche utilizzate a fini terapeutici possono trovare applicazioni più generali: dinamica di gruppo, non direttività, rassicurazione e, in senso generico, applicazioni pedagogiche della psicologia dinamica. In mani inesperte o utilizzati da irresponsabili, questi metodi e tecniche possono causare danni considerevoli. Proprio questo campo ci offre un esempio lampante del pericolo che una formazione superficiale o improvvisata dei maestri può far correre.

Poiché la scuola è un processo durante il quale una persona influenza un'altra persona o più altre, anche la psicologia sociale deve trovare un posto importante nella formazione degli insegnanti.

Tenuto conto del condizionamento socio-culturale di ogni aspetto della personalità e del comportamento, dell'importanza delle relazioni sociali e della natura dell'integrazione, la psicologia sociale è la dimensione essenziale di ogni aspetto della psicologia: genetica, differenziale, clinica... Questa dimensione sarà dunque accentuata in tutti i soggetti trattati. Nel capitolo specifico della psicologia sociale, verranno riunite le sintesi concernenti la motivazione sociale del comportamento. Saranno anche trattati argomenti particolari: il lavoro individuale in rapporto al lavoro di gruppo; il conformismo, la conformità e la facilitazione sociale; la cooperazione, la competizione, il conflitto, la negoziazione e la mediazione; le credenze, le opinioni, gli atteggiamenti e i pregiudizi; la psicologia sociale della comunicazione e del linguaggio; la psicologia collettiva: folle, masse, panico; la propaganda e la pubblicità.

In quanto socio-dinamica di gruppi ristretti, la psicologia sociale affronta l'approccio moreniano (sociometria, sociodramma, psicodramma), l'approccio lewiniano (decisione e locomozione di gruppo, ricerca-azione), la comunicazione e i ruoli entro i gruppi, l'autorità, l'influenza, la leadership, l'approccio psicoanalitico e non direttivo, le relazioni intergruppi, l'intervento socio-psicologico e i metodi di formazione di gruppo.

In concreto, la formazione degli educatori a tutti i livelli dovrebbe comprendere:

- a. Una iniziazione teorica e pratica alla psicologia sociale, con

dimostrazioni di alcune sperimentazioni fondamentali: Allport (facilitazione sociale), Asch (conformismo), Sherif (normalizzazione), ecc.

b. Una iniziazione teorica e pratica alle tecniche e alla dinamica dei gruppi.

Indipendentemente da questi insegnamenti e da queste esercitazioni, che dovrebbero trovare un ben delimitato spazio in ogni curriculum di base, bisogna prevedere una formazione continua essenzialmente imperniata sulla pratica, sulle tecniche e sulla dinamica dei gruppi, utilizzando in ordine principale il metodo degli esercizi strutturati e degli esercizi-supporto. Tale formazione affronta non soltanto il « sapere », ma anche il « saper-fare », e il « saper-essere ». Le sue finalità consistono particolarmente nel:

1. Facilitare l'acquisizione di una certa capacità sociale di maneggio e di adattamento ai gruppi, specialmente a gruppi scolastici.
2. Portare l'insegnante al superamento dei propri ego-bisogni, cosa questa che postula una ristrutturazione dei suoi atteggiamenti specialmente sociali.
3. Permettere di rivelare e di sciogliere le resistenze al cambiamento.
4. Far acquisire all'insegnante, in quanto animatore di gruppi, una certa tonalità non direttiva, nel senso di cercare di non sostituirsi mai agli altri quando non sia strettamente necessario.

Queste acquisizioni richiedono un lavoro di evoluzione personale attraverso il gruppo che può estendersi per più anni: si tratta di una formazione inevitabilmente individualizzata, che varia enormemente da una persona all'altra.

Arriviamo infine alla psicologia dell'apprendimento, o se si preferisce, alla *psicologia dell'educazione*: collocata alla fine dell'elenco perché sia ben chiara la preminenza dell'equilibrio e della integrazione della personalità su qualsiasi apprendimento di carattere tecnico. Si cerca così di gettare un ponte permanente tra una solida conoscenza teorica dello sviluppo della personalità e dei processi dell'apprendimento, da una parte, e l'insegnamento nella concreta vita scolastica dall'altra. Difatti, la psicologia della educazione è innanzi tutto un tentativo di integrazione e l'applicazione particolare delle psicologie già anteriormente trattate. Si aggiungeranno studi di processi specifici (come, ad esempio, quello della lettura) o di campi come la psicolinguistica la quale costituisce indubbiamente una disciplina particolare, ma interessa direttamente l'insegnante per il suo apporto metodologico e per il suo signifi-

cato psicologico. La *psicolinguistica* contemporanea, tanto per l'oggetto - il linguaggio - quanto per l'esempio di integrazione che rappresenta, offre all'allievo maestro un campo di studi di eccezionale interesse. Arricchisce, infatti, la teoria dello sviluppo cognitivo, aprendo nello stesso tempo quasi immediatamente prospettive metodologiche.

Senza arrivare ad approfondimenti teorici riservati agli specialisti, la formazione psicolinguistica dei maestri potrebbe comportare tre risvolti:

a. Gli obiettivi e le grandi tendenze della psicolinguistica. Sua importanza per la psicologia, specialmente in quanto approccio particolare del comportamento.

b. I contenuti comprenderebbero particolarmente la nozione di *skill* verbale, lo sviluppo del linguaggio - inteso come condizionamento *operante* o come una successione di ipotesi e di valutazioni -, giacché il linguaggio del bambino o delle sottoculture particolari viene studiato come linguaggio con grammatica propria e come strumento di relazione funzionale. In questo contesto, le difficoltà dell'alunno proveniente da un ambiente socio-culturale particolare potrebbero essere analizzate e diagnosticate.

c. L'insegnamento della lingua materna e delle lingue straniere verrebbe riesaminato alla luce della psicolinguistica.

Si vedrebbe, in particolare, come e in quale misura la scuola possa innanzitutto utilizzare la lingua che il bambino porta dalla famiglia (e nella quale possiede un autentico sistema di riferimento) per sostituirvi in seguito, assicurandosi continuamente della solidità della base sperimentata, il livello di linguaggio ritenuto « buono »²⁶.

La conoscenza dei problemi del bilinguismo o del plurilinguismo sarebbe doppiamente chiarificatrice. Da un parte, in quanto rappresentano una forma evidente della situazione in cui un alunno si serve, a casa e a scuola, di due differenti livelli di linguaggio, l'accostamento a una lingua straniera costituirebbe una sorta di caso estremo. In esso la seconda lingua non ha più niente di apparentemente comune con la prima. Del resto, poiché per l'uomo dell'anno 2000 ogni punto del mondo sarà raggiungibile in meno di ventiquattro ore di viaggio, la conoscenza di una o più lingue straniere s'imporrà inevitabilmente. D'altro canto aumenteranno ancora probabilmente le migrazioni professionali. Se si arriverà, come sembra sperabile, a una vera conoscenza attiva di parecchie lin-

²⁶ Cfr. C. H. Chiland, *L'Enfant de six ans et son avenir*, PUF, Parigi 1971.

gue, c'è da temere e da prevenire taluni effetti negativi? Quali sono le indicazioni che la psicolinguistica ci fornisce per l'insegnamento delle lingue?

Ma un'altra questione si pone: la metodologia dell'insegnamento della lingua materna o delle lingue straniere può essenzialmente basarsi sulla linguistica e sulla psicolinguistica? Siamo lontani dal poterlo affermare. La descrizione e la spiegazione di un fenomeno costituiscono sicuramente le basi della valutazione scientifica, ma non indicano tuttavia i processi e i modi dell'apprendimento.

Concludendo, la psicolinguistica interessa l'educatore innanzitutto per una migliore conoscenza dell'uomo e per la riflessione che promuove sul linguaggio, che è il veicolo privilegiato dell'insegnamento.

Il mondo da esplorare è vasto e complesso. Come l'ignoranza ancor tanto frequente, anche la conoscenza enciclopedica, tagliata fuori da un contesto umano vissuto, è sterile. Allo studio dei vari rami della psicologia affrontati in una successione artificialmente ordinata, sarà da preferire lo studio fatto per problemi educativi cruciali che richiedono la simultanea presa in considerazione di tutte le scienze del comportamento, scienze la cui specificità verrà veramente in evidenza solo al termine dell'osservazione, della sperimentazione e della riflessione.

L'azione psicologica

IMPORTANZA E MODALITÀ

Nella parte che precede sono state esaminate talune importanti dimensioni del *contenuto* della formazione psicologica degli insegnanti. Tale contenuto assume un interesse reale soltanto nella misura in cui diventa *strumento dell'azione*.

Aiutati in particolar modo da una tecnologia pedagogica sempre più potente, i maestri dovrebbero normalmente riservare un crescente spazio all'intervento psicologico, man mano che ci si avvicina all'anno 2000. Infatti, l'insegnante non può più essere considerato né considerarsi egli stesso come un individuo incaricato di trasmettere la conoscenza e la cultura nel corso di un incontro « neutro » e « obiettivo » con l'alunno. Questo incontro - lo si ammette sempre di più - è innanzitutto una interazione sociale multi-forme da uomo a uomo, che mette in gioco tutta la personalità.

Come abbiamo già detto, le caratteristiche personali dell'edu-

catore assumono primaria importanza (accettazione dell'immagine di sé, attitudine al contatto sociale, creatività, stabilità emotiva, tolleranza alla frustrazione...). Mancando queste qualità, non soltanto l'insegnante non è in grado di giocare pienamente il suo ruolo nella costruzione della personalità dell'alunno, ma rischia di trovarsi egli stesso in una situazione tesa e di provare un senso di insufficienza tale da aumentare maggiormente le difficoltà di relazione con i suoi alunni, impoverendole.

Senza sostituirsi allo psicologo clinico, allo psicoterapeuta o allo psichiatra, l'insegnante è dunque sempre più portato ad esercitare un'azione clinica di cui è difficile stabilire i limiti. Grosso modo, l'educatore potrebbe rimanere in primo piano fino a che i problemi psicologici da risolvere, quali appaiono nel contesto scolastico, nello sviluppo normale degli alunni, non richiedano indagini profonde e trattamenti individuali fondati sulla patologia.

L'azione psicologica si ispirerà sempre direttamente ai metodi psicoterapeutici, individuali o collettivi e farà largamente ricorso alla dinamica di gruppo.

Non si è abbastanza documentati per valutare quantitativamente le turbe psicologiche attraverso i tempi. Esse sembrano tuttavia più diffuse che mai e rischiano di aumentare ancora. Infatti, salvo un rivolgimento difficilmente prevedibile, la civiltà accresce sempre più i pesi e le responsabilità individuali, aumenta il senso di insicurezza e di isolamento dell'individuo, suscita tensioni tra individui e in uno stesso individuo.

L'insegnante sarà portato quindi a intervenire a livello individuale e a livello di gruppo, giacché l'integrazione interiore di una personalità è legata alla sua integrazione sociale. Nei comportamenti di relazione, vanno considerati: la coesione, il grado di integrazione del gruppo; il ruolo giocato dai differenti membri; il tipo di autorità e di comunicazione; la disinvoltura sociale, la sensibilizzazione all'altro; l'immagine di sé che si acquisisce rispetto all'altro.

Sono note le ripercussioni che i fenomeni inerenti al cattivo funzionamento di una classe in quanto gruppo possono avere sulla costruzione della personalità, sul rendimento scolastico, sui comportamenti sociali: alunni apatici, turbolenti, affettivamente isolati, non collaboranti, con una immagine sfavorevole di sé medesimi o dell'educatore, ecc. Un simile pericolo minaccia tutti i gruppi e può colpire in special modo bambini provenienti da ambienti socio-culturali i cui valori non coincidono sufficientemente con le dominanti scolastiche. Si aggiungono allora per l'alunno gli

handicap culturali e i danni psicologici agli handicap sociali di partenza: immagine negativa di sé, insicurezza, cattiva accettazione di sé e degli altri, disadattamento sociale. In passato, le difficoltà relazionali tra alunni o tra alunni e maestro erano riportate a problemi di disciplina « trattati » spesso con punizioni corporali, e più tardi (dopo la proibizione delle pene corporali), con punizioni materiali o affettive, forse ancor più gravi nelle loro conseguenze. L'intervento si orienta oggi verso la *dinamica di gruppo* e la psicoterapia. Le azioni in questo senso dovranno ispirarsi a tutte le conoscenze psicologiche acquisite e integrarsi nel processo pedagogico.

Per l'intervento che rivesta un certo carattere « psicoterapeutico »²⁷ la preparazione diretta potrebbe essere fatta secondo le fasi seguenti:

1. Sintesi dei differenti modelli della personalità e delle teorie psicoterapeutiche corrispondenti.

Dette sintesi saranno sempre ricondotte nel loro quadro pedagogico.

2. Discussione di aspetti particolari e delle possibili modalità d'intervento: (a) La personalità considerata come *struttura d'insieme*²⁸. (b) La personalità che attraversa *crisi essenziali alla sua strutturazione*. Queste crisi sono spesso accompagnate da reazioni aggressive nei confronti dell'educatore, che deve imparare a non sentirsi coinvolto emotivamente e a dare il sostegno e lo stimolo discreto di cui l'alunno ha bisogno. (c) La personalità racchiusa nel contesto in cui si è costituita. (d) La personalità stimolata e aiutata dalle relazioni interpersonali. (e) La personalità funzionante a più livelli: razionale, cosciente, irrazionale, incosciente, incoerente. L'educatore imparerà a riconoscere il significato pro-

²⁷ Gli interventi psicoterapeutici propriamente detti non sono di competenza degli insegnanti ed è necessario che questi ultimi siano sensibilizzati ai pericoli che interventi mal condotti potrebbero far correre agli alunni. Anche solo per sapere quando bisogna ricorrere agli specialisti, una certa formazione psicoterapeutica si presenta però come indispensabile. Simile formazione deve anche consentire azioni pedagogiche ispirate alle possibilità aperte dalla psicoterapia.

²⁸ In questo contesto vanno considerate certe difficoltà dell'ambito scolastico legate ai seguenti problemi della personalità: (a) inibizioni dovute alle materie trattate o ai comportamenti dell'educatore, impulsività; conseguenze di problemi affettivi nati dal rifiuto o dalla superprotezione; senso d'inferiorità, timidezza; difficoltà nel contatto sociale, immagine sfavorevole di sé, ecc.; (b) problemi nati dalla divergenza tra le norme familiari e le norme scolastiche; (c) problemi nati da mancanza di individualizzazione dell'insegnamento, da mancanza di apertura e di comprensione da parte dell'insegnante, da una educazione troppo direttiva.

fondo di certi comportamenti (ad esempio: furto come reazione a una carenza affettiva, distruzione di materiale scolastico, ecc.) (f) La personalità che si ristruttura continuamente in relazione all'ambiente. L'educatore imparerà a distinguere le possibili ripercussioni del proprio comportamento e delle sue decisioni. (Per esempio, effetti profondi di una valutazione negativa che mette in discussione la persona).

Il futuro educatore, per ciascuno di questi problemi che potrà trovarsi di fronte, dovrà imparare a riflettere sul proprio comportamento e a valutarne gli effetti.

L'iniziazione ai metodi di azione relativi alla *dinamica di gruppo* e, più generalmente, ai *processi di relazione* si presta in modo particolare alla partecipazione attiva dei maestri in fase di formazione. Gli si offrirà dunque la possibilità di sottoporsi alle tecniche di cui dovranno poi servirsi e ad applicarle personalmente.

a. LA DINAMICA DI GRUPPO. - Attraverso le strutture della comunicazione e lo stile della leadership, si studiano le norme, i modi d'influenza, le tecniche della presa di decisione, le risoluzioni dei conflitti interpersonali... Nel contesto pedagogico l'insegnante interviene a due livelli: da una parte promuove discretamente occasioni di lavoro in gruppo e crea un'atmosfera favorevole all'integrazione di tutti; dall'altra, si pone come l'esperto o, più graziosamente, secondo l'espressione americana, come la « persona di risorsa » al quale il gruppo ricorre quando ne ha bisogno. Poco a poco i futuri educatori impareranno a organizzare delle discussioni di gruppo centrate più su compiti da eseguire che sul gruppo stesso (essendo questo un intervento di tipo più specialistico), e a sviluppare, grazie a queste discussioni, l'attitudine ad ascoltare, a collaborare, a entrare in comunicazione. Stabilire o ristabilire normali relazioni interpersonali, in un clima democratico, contribuisce all'integrazione interna delle personalità e è una importante misura di igiene mentale.

b. L'INTERVENTO NEI PROCESSI RELAZIONALI. - Raffinando sempre di più la sua capacità di osservazione, l'insegnante dovrà imparare a distinguere le convenzioni, le regole, le norme (implicite o esplicite) che reggono le interazioni in seno al gruppo e a comprendere da *chi* sono determinate. Non è raro, soprattutto negli adolescenti, che queste norme siano adottate al di fuori dell'educatore (sotto l'influenza di un leader non sempre facilmente identificabile) imponendo comportamenti che allontanano dagli obiet-

tivi ritenuti dall'insegnante come validi e tali da essere perseguiti. Reso edotto dalle proprie osservazioni, il maestro deve ricercare i cambiamenti desiderati agendo sia entro il gruppo con il quale discute, sia presso l'individuo singolo. A questo punto, l'equilibrio della personalità dell'educatore e tutta la sua formazione psicologica entrano pienamente in gioco.

GLI OBIETTIVI PARTICOLARI DELL'AZIONE

Senza pretendere di redigerne un esauriente elenco riprendiamo in esame, in maniera più sistematica, gli *skills* psicologici che saranno oggetto dell'intervento dell'educatore.

a. L'ESPRESSIONE DI SÉ. - Spesso, l'espressione dei sentimenti viene censurata da un senso di onta, di colpevolezza o dal gradimento sociale. Per evitare tensioni interne, a volte anche gravi, l'alunno deve imparare a esprimere i suoi problemi e i suoi sentimenti (anche con mezzi di creatività artistica) e diventare tollerante verso espressioni simili eventualmente riscontrate negli altri.

b. L'EMPATIA. - L'obiettivo, in questo caso, è di costruire una tendenza, un'abitudine a comprendere l'altro, all'accettarlo così come è, totalmente: accettarne il desiderio, l'angoscia, la collera...

c. PERCEZIONE DI SÉ E DELL'ALTRO. - Percepire correttamente, positivamente l'altro, costruendo, nello stesso tempo, un'immagine positiva di sé.

d. IL FEED-BACK. - L'empatia, l'espressione di sé, l'immagine dell'altro, l'immagine di sé e soprattutto la metacomunicazione non possono evolversi oltre un certo punto se non si raggiunge la possibilità di esprimere all'altro ciò che si sente, ciò che si prova in seguito al suo comportamento.

e. L'AUTONOMIA. - Implica, in particolare, la tolleranza alle reazioni aggressive o alle valutazioni negative degli altri, senza, per questo, arrivare al disinteresse.

Sembra maturo ormai il tempo delle grandi sintesi che distraggono i limiti delle varie scuole. I futuri educatori si renderanno conto, poco a poco, che teorie come quelle di Piaget o di Skinner, lungi del contrapporsi, si completano e si collegano a livelli diversi della descrizione e della spiegazione. Esse non sono incompatibili. Tutto ciò ci porta assai lontano dall'improvvisazione

pedagogica e dalla « generazione spontanea » degli educatori. Quest'ultima osservazione non implica in alcun modo un rigetto sommario delle teorie contemporanee che insistono sulla non direttività, sulla spontaneità delle azioni e delle reazioni. Semplicemente intendiamo dire che quanto più nel processo educativo si introduce il senso di una necessaria elasticità, di una volontà di adattamento, tanto più gli insegnanti devono disporre di una formazione psicologica ampia e profonda. E' necessario insistere, tutto ciò che riguarda la formazione psicologica deve essere preparato attraverso la partecipazione pratica degli studenti:

1. Osservazione metodica dei comportamenti di bambini nella famiglia e nei nidi, negli asili, per la strada, in classe o nella ricreazione nelle scuole.

2. Ripresa di sperimentazioni classiche di psicologia genetica²⁹ (Jean Piaget, Charlotte Bühler, Ruth Nielsen, Henri Wallon); confronto con i dati di questi autori;

3. Resoconto di pagine importanti di autori che mettono in evidenza stadi o tappe tipiche dello sviluppo;

4. Esame di collezioni di test mentali e uso di alcuni di essi; interpretazione dei risultati relativi.

SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

Introduzione

Così come la medicina e altre professioni altamente qualificate, l'educazione è un'arte pratica e una scienza applicata, una successione di azioni compiute in situazioni in movimento per raggiungere determinati fini, per mezzo di strategie scaturite da mature riflessioni. La pedagogia è l'insieme delle teorie e delle regole destinate a guidare gli insegnanti nell'azione quotidiana. Essa è interdisciplinare. Concerne non soltanto le mete e gli obiettivi da raggiungere, ma anche le persone o i gruppi umani coinvolti come agenti o come soggetti e i mezzi messi in atto per il raggiungimento dei fini perseguiti.

Lasciata a lungo in un clima vago, propizio alle azioni incon-

²⁹ Cfr. F. Hotyat, *Psychologie de l'enfant*, Nathan, Paris, Labor, Bruxelles 1973 (3^a ed.).

trollate, alle manipolazioni e alla « riproduzione » (nel senso dato alla parola da P. Bourdieu) la definizione dei fini e degli obiettivi dell'educazione tende oggi a fissarsi con chiarezza e rigore crescenti. I progressi congiunti della democrazia e della tecnologia spiegano questa chiarificazione. Nella prima parte di questo saggio ci siamo richiamati al processo generale e alla necessità della definizione dei fini e delle mete dell'educazione. Nel periodo della formazione iniziale, i maestri dovranno evidentemente impegnarsi a fondo nello studio di tali processi, per arrivare poi a definire gli obiettivi intermedi o finali dell'insegnamento. Parallelamente, saranno portati a stabilire, sugli obiettivi previsti (e evidenziati), un consenso con gli alunni stessi e con le autorità responsabili dell'educazione.

Una scelta adeguata dei mezzi dell'insegnamento nella vita scolastica quotidiana dipende da un complesso insieme di fattori interdipendenti: biologici, psicologici, scolastici, sociologici. La sintesi di tutti questi fattori è tanto più delicata in quanto taluni di essi non sono immediatamente espliciti ai maestri e agli educatori. Non c'è, così, da stupirsi se la finezza dell'intuito resta una qualità indispensabile all'adattamento al campo sempre mobile e diverso delle circostanze della vita di una classe.

Innumerevoli pratiche empiriche venute dal passato hanno conosciuto come unica giustificazione la classica frase « Fate come me: mi sono sempre trovato bene ». Così anche manuali scolastici e materiale didattico spesso vengono valorizzati dalla voce possente degli slogan pubblicitari. Certe innovazioni si difendono con considerazioni prese da scienze che sono parte essenziale della pedagogia (psicologia e sociologia, ad esempio), o da discipline connesse. Il fenomeno non è nuovo e neppure i pericoli ad esso connessi. Ci si ricorda delle aberrazioni a cui conduceva verso il 1900 l'applicazione della teoria della ricapitolazione applicata alla pedagogia. La prudenza è particolarmente necessaria in un periodo come quello che stiamo attraversando, in cui una quantità di suggestioni, forse anche feconde, sono presentate dai loro autori con una sicurezza che non trova poi giustificazione in una obiettiva valutazione. E' evidentemente necessario nutrire la formazione dei maestri degli apporti della ricerca pedagogica. I maestri dovranno tuttavia tener ben presente che molte conclusioni della ricerca non sono altro che verità statistiche, sempre suscettibili di smentita quando siano applicate a un particolare alunno e in particolari condizioni. E' proprio in casi simili che viene messo alla prova il valore della formazione; poiché si tratta di assumersi la respon-

sabilità dell'individuo al quale la regola generale non si può applicare...

La formazione specificamente pedagogica dei maestri, là ove si tenta di farla in profondità, sembra dover conoscere in un prossimo futuro una riunificazione sistematica. E' quanto si delinea dopo tre periodi che non è forse inopportuno ricordare.

Quando, agli inizi del XIX secolo, la pedagogia si costituì come disciplina accademica, i suoi fondamenti furono soprattutto filosofici. Lo si riscontra nelle *Pedagogie generali*. Quella di Herbart, espressione diretta della borghesia trionfante, resterà senza dubbio la più celebre ed eserciterà l'immensa influenza a tutti nota. Situandosi recisamente nella filosofia, e quindi nel campo dell'erudizione, la pedagogia generale resta destinata alla élite. A metà del XIX secolo vari « *regulatif* » (specialmente in Prussia) ne sconsigliano l'uso ai maestri che si desidera mantenere in condizioni sociali e intellettuali modeste; si vuole premunirli contro il virus delle contestazioni che potrebbero poi trasmettere ai ragazzi del popolo, loro alunni. Ai maestri della scuola di base si riserva la « didattica », trasmissione artigianale di modi e di mezzi di insegnamento, più o meno strutturati, secondo l'epoca e il caso, attraverso precetti come quelli di Pestalozzi.

Con l'avvento della psicologia sperimentale, seguito ben presto da una pedagogia sperimentale, e, più generalmente, con l'esplosione culturale e scolastica iniziata decisamente agli inizi del XX secolo, la formazione dei maestri venne progressivamente arricchendosi e nebulizzandosi. Si arricchì inizialmente grazie a una democratizzazione, lenta ma sicura, che portò gli insegnanti fuori dal loro ghetto intellettuale; ottennero il diritto di leggere, non solo Schiller (già sconsigliato per la sua apologia della libertà), ma anche i filosofi della rivoluzione sociale. Lo scientismo fece il suo ingresso nella pedagogia, tanto più facilmente quanto più i primi decenni della psicologia e della pedagogia sperimentale furono di una straordinaria fertilità.

Quando il XX secolo è ormai ben avanti nel suo decorso, la pedagogia si suddivide in numerose sotto-categorie: filosofia dell'educazione, pedagogia generale, storia della pedagogia, metodologia generale, metodologia delle singole discipline, pedagogia comparata, psicologia dell'educazione, sociologia dell'educazione, tecnologia dell'educazione, docimologia, pianificazione dell'educazione... Per anni queste branche si giustappongono, senza veramente articolarsi e soprattutto senza esprimere una concezione d'insieme,

senza essere attraversate e strutturate da una o più linee di forza che diano loro solidità e prospettiva.

La crisi culturale, che si acutizza considerevolmente nel terzo venticinquennio del secolo, sbocca non solo ad una analisi e ad una rifondazione istituzionale, ma anche a tentativi di riunificazione della formazione pedagogica teorica. Obiettivo primo di questi sforzi è di rendere significative e funzionali acquisizioni che, a questo punto, erano diventate troppo spesso... mosaici non figurativi. Si tende ad accentuare la struttura totale, l'aspetto funzionale e la motivazione in rapporto agli obiettivi e ai problemi riconosciuti come prioritari.

L'approccio tematico è la strategia di cui ci si serve per reagire alla mancanza di articolazione della formazione pedagogica. Partendo da un insieme di problemi concreti riguardanti l'educazione e l'istruzione, si tenta di coprire il campo delle acquisizioni necessarie. Unificando i problemi risolti si presume di arrivare all'elaborazione di una dottrina (provvisoria, è sperabile). Questo procedimento, attivo e integrante, costituisce, senza possibilità di dubbio, un tipo di formazione di grande valore. O, più esattamente, potrebbe esserlo a condizione di inserirsi in un solido quadro concettuale.

Sarà valido tale quadro, nell'anno 2000? Sembra oggi impossibile rispondere con un minimo di certezza a una simile domanda. Stiamo infatti assistendo a un movimento di tendenza anarchica che via via guadagna una parte importante di quella che saremmo tentati di chiamare l'intelligenza insegnante. Indichiamo così, senza alcuna connotazione peggiorativa, gruppi di educatori colti e critici, spesso motivati da un ideale umanistico. Questa intelligenza, delusa da una burocrazia scolastica che garantisce la riproduzione sociale e una mediocre pratica pedagogica, ha perduto fiducia nella istituzione. Prima del 1950 essa aveva difeso l'educazione cosiddetta funzionale o nuova: oggi invece, vuole « descolarizzare » l'educazione, per i giovani in una misura da determinare, e, per gli adulti, in modo radicale. La soluzione più plausibile della crisi attuale potrebbe essere un compromesso. Il tempo di scuola si raccorcerebbe in funzione dell'accrescimento dell'efficacia pedagogica. La comunità assumerebbe quella parte dell'educazione che può realizzarsi solo attraverso autentiche esperienze vissute (e non in simulazioni più o meno felici) delegandola a individui d'eccezione, i soli veramente capaci di iniziare alla loro arte o alla loro tecnica.

Come progettare allora la formazione dei maestri che chiameremo tradizionali? Essa si articola su tre grandi piani.

1. *La pedagogia generale*, nel senso più ampio dell'espressione, che raggruppa: - la filosofia dell'educazione; - la storia dell'educazione; - l'educazione comparata; - la sociologia dell'educazione, ivi compresa l'analisi istituzionale.

2. *La pedagogia sperimentale*: metodi della ricerca in educazione, in particolare le tecniche di misura e di valutazione; docimologia.

3. *La pedagogia applicata*: la metodologia generale; - le metodologie speciali; - gli *stages* professionali.

La pedagogia generale

Pur contribuendo a modificarla, l'educazione è, innanzi tutto, l'espressione di una società che cerca di riprodursi. I fini e gli scopi che comandano tutto l'edificio educativo (tradotti, successivamente, in obiettivi operazionali) esprimono delle ideologie e dei valori prima di piegarsi alle leggi scientifiche³⁰.

Scriven³¹ ricorda che, pena la perdita della sua validità, l'educazione deve rispettare una triplice coerenza: 1° tra gli obiettivi e i contenuti dell'insegnamento; 2° tra i contenuti dell'insegnamento e gli strumenti di valutazione utilizzati; 3° tra gli obiettivi e gli strumenti di valutazione.

Comprendere perché certi valori prevalgono in altri tempi e in altri luoghi prepara l'analisi del presente. Mostrare la coerenza necessaria tra i fini assegnati e i modi educativi costituisce senza dubbio il migliore insegnamento di pedagogia generale.

Filosofia e storia dell'educazione

La filosofia dell'educazione (insieme di considerazioni che tendono a riportare la pedagogia ad alcuni principi generali), è il

³⁰ Ciò non significa che la scienza non possa aiutare e chiarire i problemi e le opinioni filosofiche.

³¹ Cfr. R. Tyler, R. Gagner, M. Scriven, *Perspectives of Curriculum Evaluation*, Rand McNally, Chicago 1967.

punto focale della riflessione di base sull'attività insegnante, sulla sua unità, sulla sua necessaria coerenza e sulla convergenza di tutte le sue componenti. Le filosofie dell'educazione dominanti possono essere studiate nel tempo o nello spazio e nel loro rapporto con la cultura, con la storia dell'educazione e con la antropologia sociale. Allora appaiono esempi concreti che dimostrano come gli uomini fissino gli obiettivi pedagogici in funzione delle forze operanti nel campo culturale nel quale vivono e non in diretta applicazione delle teorie psicologiche o pedagogiche elaborate e applicate in assoluto. Idealmente, più gli insegnanti approfondiscono gli studi in questa direzione, più diventano capaci di formulare delle ipotesi in prospettiva a partire dalle tendenze dell'evoluzione socio-culturale.

L'importanza della filosofia dell'educazione nella formazione dei maestri dell'anno 2000 sarà tanto più grande in quanto, secondo ogni verosimiglianza, tutti i settori della popolazione attiva dovranno ricercare un difficile equilibrio tra specializzazione sempre più rigorosa e padronanza dei metodi e dei contenuti, tra libertà individuale e l'impegno sociale. Senza questo equilibrio non soltanto rischiano di ricadere, in forme appena diverse, nelle frustrazioni profonde degli attuali operai specializzati inchiodati alle catene di montaggio, ma saranno incapaci degli adattamenti e delle riconversioni rese necessarie da un sapere e da tecniche rapidamente superate.

Nella formazione filosofica di base, comune a tutti i candidati insegnanti, non è possibile studiare le minime sfumature delle diverse dottrine apparse nella storia della umanità e anche all'interno di ciascuna di esse. L'importante è di prendere coscienza delle grandi correnti di pensiero che collegano le varie scuole attraverso la storia, di rilevare le affinità di credenze, di convinzioni, di ipotesi concernenti l'universo dell'uomo, e soprattutto di farle vivere dall'allievo-maestro. Vogliamo dire con ciò che l'enciclopedismo e il verbalismo filosofici sono sterili come ogni altro. Anche la filosofia si apprende nell'azione, non certo nella trasformazione di una materia o di un ambiente, bensì in un confronto personale dei fatti e delle idee portanti a una costruzione progressiva di un sistema di valori personale e di una comprensione delle scelte diverse e anche opposte.

Per lungo tempo la storia dell'educazione (ristretta, del resto, in una storia della pedagogia) è consistita nella enumerazione e nella esposizione descrittiva delle dottrine dei grandi filosofi che si sono interessati all'educazione e dei pedagogisti che

hanno lasciato una traccia ben segnata, la scelta essendo poi spesso dettata da preoccupazioni ideologiche. Due sono state per lungo tempo le spinte dominanti: attingere selettivamente nella storia dell'educazione gli elementi di supporto o di opposizione relativi a una scelta filosofica o religiosa; poi, a partire dal XIX secolo, riunire le testimonianze di una determinata evoluzione, di una teoria pura secondo la quale, dalle origini del mondo in poi, gli uomini e l'educazione da essi organizzata progrediscono in modo costante verso una perfezione le cui supposte componenti riflettono l'ideale culturale del momento.

Oggi, la storia della pedagogia diventa lo studio della « relatività dell'educazione »³². Più concretamente, si presentano tre grandi scelte metodologiche:

1. LO STUDIO CRONOLOGICO DAGLI INIZI FINO AL PERIODO CONTEMPORANEO

Questo procedimento corrisponde a una logica di organizzazione, non a una logica psicologica. Il quadro di riferimento di un individuo si costruisce con l'aiuto di esigenze vissute, dunque di ciò che è contemporaneo, prima ancora di arricchirsi progressivamente di esperienze indirette, di transfert, di proiezioni e di estrapolazioni nel tempo. Lo studio diacronico tende anche a trascurare situazioni educazionali senza evoluzione storica documentata, in particolare di culture « primitive » che esistono ancora ai nostri giorni, caratterizzate dalla staticità del sistema educativo. Lo studio di queste civiltà si rivela invece fertile di insegnamenti in materia di psicologia culturale; in particolare esse presentano casi eccezionalmente evidenti di resistenza al cambiamento e all'innovazione.

2. DAL CONTEMPORANEO AL PASSATO REMOTO

Ci si potrebbe stupire di questa opinione, quando gli allievi-maestri hanno raggiunto l'età adulta, quando la loro formazione storica si è svolta lungo tutto l'arco degli studi precedenti e la

³² Tra i maggiori esponenti di questa tendenza, citiamo: A. Clause, *La Relativité éducationnelle. Esquisse d'une histoire et d'une philosophie de l'école*, Nathan, Paris; Labor, Bruxelles 1975; T. Brameld, *Philosophy of Education in Cultural Perspective*, The Dryden Press, New York 1955; T. N. Thut, *The Story of Education. Philosophical and Historical Foundations*, McGraw-Hill, New York 1957. Tra le opere a carattere più enciclopedico, ma sempre attestanti uno sforzo di integrazione, citiamo: R. Hubert, *Histoire*

nozione del tempo, vicino e lontano, si è già costruita. Ma un quadro temporale non è sufficiente. E' necessario costruire su contenuti significativi, e cioè partire da un'esperienza reale di quello che è un sistema di educazione. Ora, contrariamente a ciò che si può pensare, gli studenti universitari non hanno, in generale, che una coscienza frammentaria del sistema scolastico nel quale sono stati educati, sia che si tratti di obiettivi, di strutture, di metodi o di programmi. Del resto, poiché non viene affatto messa in dubbio la necessità per i giovani allievi di esplorare il passato a partire dal presente, sembra opportuno che i candidati insegnanti facciano l'esperienza adulta di tale procedimento.

3. LO STUDIO TEMATICO

Si applica deliberatamente a un certo numero di problemi giudicati essenziali e rappresentativi dell'insieme.

Si evita così la farragine dei fatti secondari, citati per scrupolo di continuità, nonché la tentazione, del tutto inutile, di essere completi. Le preoccupazioni sociali e pedagogiche attuali dovrebbero normalmente prevalere. Tuttavia la storia tematica obbliga a scelte relativamente limitate; le lacune dovrebbero essere poco a poco colmate durante la formazione continua. In determinati momenti, un ritorno allo studio diacronico classico si impone del resto come necessario per distinguere il sottile groviglio delle idee e degli eventi.

Qualunque sia il metodo prescelto, la storia dell'educazione dovrebbe partire da problemi attuali alla ricerca di una prospettiva. Non si tratta di attingere nella storia la buona coscienza delle politiche contemporanee, ma di far notare come gli uomini abbiano adattato, attraverso i tempi, i loro comportamenti e le loro istituzioni alle condizioni del momento. Prima di elaborare un programma, sono perciò necessarie parecchie operazioni³³:

1. Studiare le caratteristiche principali della civiltà contemporanea, specialmente in riferimento al paese o alla regione in cui dovrà svolgersi l'attività d'insegnamento.

de la pédagogie, PUF, Parigi 1949; H. Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*, Ed. du Seuil, Parigi 1948; E. D. Myers, *Education in the Perspective of History* (con un capitolo di A. J. Toynbee), Harper, New York 1960.

³³ Anche se sarà difficile portarle tutte a termine, per mancanza di tempo e del necessario distacco, è tuttora necessario tentarle sistematicamente.

2. Analizzare la situazione dell'educazione nel paese o nella regione.

3. Comparare questa situazione a situazioni simili o opposte, riferendosi agli apporti di storia dell'educazione, dell'antropologia culturale, della sociologia dell'educazione, dell'educazione comparata.

4. Analizzare l'ideologia e i valori del presente e formulare le ipotesi assiologiche relative.

5. A partire da questi dati, ricercare momenti e fatti del passato che le illustrano.

6. Impegnare un'ampia comparazione, non già nella vana speranza di arrivare all'assoluta obiettività, ma per rilevare meglio il margine di interpretazione dovuto alle differenze ideologiche.

La storia del futuro deve trovare un suo posto nella formazione dei maestri? Noi ne siamo profondamente convinti. Essa dovrebbe anzi occupare un posto importante nel curriculum proprio in ragione del fatto - troppo spesso dimenticato - che l'insegnante prepara i giovani a vivere in un mondo che non esiste ancora. Chi dunque, più dell'educatore, ha bisogno di ipotesi per l'avvenire?

Procedendo a volte a estrapolazioni rigorosamente controllate, a volte all'analisi o alla costruzione di utopie³⁴, i maestri durante la formazione iniziale o in quella continua sarebbero in grado di scegliere con maggior pertinenza gli obiettivi dell'insegnamento e in particolare di saggiare il livello di disponibilità dei propri alunni e di indirizzare di conseguenza l'azione pedagogica.

Collegando la storia alla filosofia dell'educazione, si può innanzitutto sperare di portare lo studio sui fenomeni e sui principi fondamentali. Ma, insieme a questa preoccupazione oggettiva, l'intervento diretto della filosofia aiuta anche a esplicitare la soggettività di fondo dello storico o, se si preferisce, il suo impegno.

Ricostruendo il passato o anticipando l'avvenire a partire dal presente, l'educatore non può fare astrazione da ciò che egli è, *hic et nunc*. Come sfuggire, in queste condizioni e in nome di una neutralità illusoria, al proprio orientamento filosofico o politico; orientamento, del resto, simile o opposto a quello degli autori

³⁴ L'utopia, in questo caso, non è intesa come chimera, come costruzione mentale irrealistica, ma come ipotesi di avvenire di cui uno o più elementi costitutivi non possono essere determinati per deduzione da dati esistenti o disponibili. Sulla utilizzazione dell'utopia nel campo dell'educazione, vedere in particolare la teoria di T. Brameld, *Toward a Reconstructed Philosophy of Education*, Holt, Rinehart and Winston, New York 1956.

dei programmi scolastici? Senza soffermarci su questo annoso problema, faremo semplicemente osservare che la storia dell'educazione offre agli allievi-maestri l'opportunità di un impegno onesto, o, se si preferisce, l'esplicitazione delle credenze e dei valori a cui l'educatore dovrebbe sentirsi obbligato nei confronti dei suoi alunni.

A seconda della loro adesione a una filosofia idealista o metafisica, fondata sulla rivelazione e sulla trascendenza, o su una posizione pragmatica strumentalista, gli educatori colorano l'azione e il pensiero prospettico o retrospettivo in maniera assai diversa. Determinate da scelte originarie in parte irrazionali, queste opinioni sono tutte ugualmente rispettabili. Ma, in ogni occasione, l'educatore ricorderà che quanto viene presentando come verità non è che la *sua* verità. L'impegno personale non giustifica in nessun caso l'indottrinamento degli altri.

Educazione comparata

L'educazione comparata *descrittiva* fa conoscere ai futuri insegnanti gli obiettivi e le soluzioni strutturali e metodologiche ideate dai vari popoli per educare sistematicamente. Non si tratta naturalmente di intraprendere una sorta di giro del mondo pedagogico, ma di studiare attivamente alcuni sistemi caratteristici³⁵.

Ma la descrizione costituisce solo un primo approccio, sempre suscettibile di degenerare in erudizione gratuita. L'importante è di arrivare alla spiegazione. Lo studio storico ha già permesso di porsi degli interrogativi sulla motivazione delle soluzioni trovate nel passato; sarà stata perciò già notata l'influenza di tutto il contesto culturale. L'educazione comparata pone questioni simili, ma riferite al presente. Essa offre anche l'opportunità unica di riunire le nozioni di filosofia dell'educazione, di storia, di sociologia, d'antropologia sociale, per spiegare le modalità dell'educazione.

Sembra particolarmente interessante studiare sia il modo in cui nazioni diverse hanno risolto un medesimo problema, sia il modo in cui le stesse nazioni affrontano situazioni specifiche.

³⁵ A titolo esemplificativo è molto chiarificante una comparazione tra alcuni dei seguenti paesi: Africa del Sud, Algeria, Inghilterra, Cina, Stati Uniti, Francia, India, Israele, Giappone, Nuova Zelanda, Paesi Bassi, Repubblica Federale Tedesca, Svezia, URSS, Jugoslavia, un paese in via di sviluppo dell'Africa e dell'America del Sud.

Oltre lo studio comparativo generale, i futuri insegnanti traggono un considerevole profitto dall'esame particolareggiato del settore dell'educazione nel quale desiderano lavorare. Le differenze spesso notevoli, tra paesi industrializzati e paesi in via di sviluppo richiederanno naturalmente una speciale attenzione, anche per preparare meglio quell'aiuto crescente e di tipo nuovo che i paesi d'Europa dell'anno 2000 dovranno dare normalmente alle nazioni più svantaggiate. Tra le varie esperienze dirette che ci si propone di richiedere a tutti gli insegnanti, un particolare interesse presenta il lavoro all'estero, possibilmente in contesti culturali del tutto diversi dalla cultura d'origine.

Sociologia dell'educazione

Creata da E. Durkheim e da M. Weber agli inizi del XX secolo, la sociologia dell'educazione è rapidamente diventata uno dei pilastri della teoria pedagogica. Tema principale è, ovviamente, lo studio del rapporto tra i differenti tipi di società e l'educazione. Il considerevole interesse sollevato nel mondo dell'insegnamento da lavori recenti, come quelli di P. Bourdieu e J.C. Passeron, prova che gli insegnanti vanno prendendo coscienza del significato sociale della loro funzione.

Obiettivo primo di un insegnamento della sociologia dell'educazione è il far comprendere i meccanismi del rapporto società-educazione e di scoprirne la trama sottile. Più in particolare la sociologia dell'educazione studia la relazione tra educazione e politica, economia, stratificazione sociale e struttura culturale dei valori. La scuola stessa, del resto, può essere analizzata come microcosmo sociale: meccanismo di dominazione, autorità intellettuale e morale del maestro, sotto-cultura e fenomeni di rivolta studentesca, spirito di corpo tra gli insegnanti, status sociale dei maestri; nozioni di funzione, di ruolo, di status, di prestigio...

La sociologia dell'educazione apporta ai futuri maestri un'inesauribile fonte di problematiche e di tematiche e in particolare:

a. Il variare delle condizioni e dei risultati dell'insegnamento secondo l'ambiente sociale, secondo l'origine urbana o rurale, secondo la dimensione degli istituti. In questo contesto rientra lo studio sistematico degli handicap socio-culturali, uno dei temi di ricerca e d'azione più fecondi di questi ultimi anni. Le variazioni del rendimento secondo il grado di eterogeneità socio-cultu-

rale delle popolazioni scolastiche si inseriscono nel cuore del dibattito relativo alle scuole polivalenti.

b. La classe come gruppo sociale: l'apprendistato della cooperazione.

c. Le relazioni funzionali tra gli agenti dell'educazione: insegnanti e famiglie; gerarchia pedagogica e amministrativa; problemi sollevati dalla cogestione.

d. La funzione sociale di taluni apprendistati. Così come la teoria pedagogica porta all'attività di insegnamento e se ne arricchisce, la teoria sociologica richiama l'azione, la ricerca personale su documenti o su dati reali.

e. Studio critico dei dati relativi all'impegno scolastico delle famiglie, al livello di studi raggiunto a seconda di certe classi di età, al rendimento valutato dal tasso di insuccessi e di *dropouts*. Alcuni studi caratterizzanti, come il Coleman Report negli Stati Uniti, o quelli della IEA in Europa, dovrebbero essere conosciuti da tutti gli insegnanti³⁶.

f. Ripresa di sperimentazioni limitate sul lavoro di gruppo nelle classi.

g. Inchieste sulle condizioni di lavoro degli insegnanti³⁷.

h. Analisi dello sfondo socio-politico di alcune teorie psicopedagogiche: non direttività, nozione di handicap socio-culturale, valutazione corrispondente...

Nella misura in cui la sociologia diventa psicologia e si interessa al modo con il quale il complesso socio-culturale plasma e modella lo psichismo, diventa parte integrante e quasi versante sociologico della psicologia sociale.

La pedagogia sperimentale e la docimologia

L'espressione « pedagogia sperimentale » è ancora molto usata nei paesi di lingua francese, mentre i paesi anglosassoni oggi

³⁶ J. S. Coleman e al., *Equality of Educational Opportunity*, CPU, 1966, 737 p.; T. Husén e al., *International Study of Achievement in Mathematics*, 2 vol. Almqvist and Wicksell, Stoccolma 1967; L. C. Comber e J. P. Keeves, *Science Education in Nineteen Countries*, Almqvist and Wicksell, Stoccolma 1973; R. L. Thorndike, *Reading Comprehension Education in Fifteen Countries*, Almqvist and Wicksell, Stoccolma 1973; G. De Landsheere e T. N. Postlethwaite, *Rendement des mathématiques dans douze pays*, INRDP, Paris 1969; A. Grisay, *Rendement de l'enseignement de la langue maternelle en Belgique francophone*, Ministère de l'Éducation nationale, Bruxelles 1974; G. Henry, *Rendement de l'enseignement des sciences en Belgique francophone*, Ministère de l'Éducation nationale, Bruxelles 1975.

³⁷ Cfr. in particolare, S. Hilsun e B. S. Cane, *The Teachers Day*, NFER,

l'ignorano e parlano di *ricerca nel campo educativo*, campo nel quale la sperimentazione trova il suo posto accanto all'osservazione scientifica diretta o indiretta. Questo modo di vedere corrisponde di più alla realtà.

Tutti oggi sono d'accordo nell'augurarsi che gli insegnanti siano consumatori dei risultati della ricerca e, nei limiti del possibile, produttori essi stessi o coproduttori di ricerca e di sviluppo. Se questo obiettivo non viene raggiunto, l'insegnante sarà quasi sempre un artigiano, a volte un artista, mai un operatore di una professione scientifica. In queste condizioni il suo status sociale rimarrà relativamente basso e la sua attività educativa non guadagnerà sufficientemente in qualità, man mano che le scienze dell'educazione progrediscono.

La pratica artigianale dell'insegnamento, con la relativa trasmissione a base di ricette e di imitazione, offre una ridotta permeabilità alla innovazione. Infatti, come afferma K. Frey, « la pratica non si rinnova attraverso la pratica, ma attraverso la teoria, e cioè attraverso la riflessione e la ricerca sperimentale su una pratica considerata nel suo rapporto con obiettivi nuovi. In sé, una lunga esperienza pratica non induce a rinnovare l'insegnamento e non qualifica un insegnante come atto alla formazione dei futuri maestri »³⁸. (Non si dimentichi tuttavia che la teoria nasce dalla pratica e dai problemi che essa comporta!). La formula, malgrado la sua pertinenza, è troppo perentoria poiché l'educazione, per la sua complessità e la sua immensa variabilità, resterà parzialmente un'arte come la medicina che s'impara in una sorta di rapporto ipocratico. Ciò perché l'insegnante, come il medico, chiarisce sempre meglio la sua arte attraverso la puntualizzazione scientifica, riduttrice e alienante, sempre però con riferimento sicuro nell'approccio soggettivo dell'individuale.

Solo una diretta partecipazione alla ricerca può preparare veramente il futuro consumatore della ricerca stessa. E' in questa pratica attiva che il futuro maestro scoprirà come un problema abbia un senso solo se ogni parola dell'enunciato è ben precisa, se le definizioni dei termini-chiave sono rese operative, come un'ipotesi si formi, si raffini e si provi, come le variabili nascoste, gli antefatti, le interazioni, le generalizzazioni insufficientemente fondate, le inferenze erronee tendano ogni istante i loro tranelli al più meticoloso dei ricercatori. La diretta personale applica-

Londra 1971; T. Berger e R. Benjamin, *L'Univers des instituteurs*, Les Editions de Minuit, Parigi 1964.

³⁸ K. Frey, *op. cit.*

zione a problemi che hanno per lui un senso e un'importanza, danno allo studente una comprensione profonda e durevole dei metodi statistici di cui avrà bisogno durante tutta la carriera.

Per questi motivi, la formazione dei maestri comprenderà una iniziazione attiva ai grandi metodi e tecniche dell'osservazione e della sperimentazione nel campo dell'educazione³⁹, e ai necessari metodi della statistica e dell'informatica.

L'esperienza dimostra che il modo più sicuro per raggiungere questo obiettivo consiste nel far acquisire un quadro teorico minimo e offrire poi allo studente la possibilità di partecipare prima a una ricerca *reale* di modeste dimensioni, cosicché possa viverne tutte le tappe, dalla formulazione del problema fino alla redazione delle conclusioni e delle raccomandazioni pedagogiche, passando attraverso la formulazione delle ipotesi, l'elaborazione del piano di ricerca, la scelta o la costruzione degli strumenti, le operazioni pratiche, la raccolta, lo spoglio, la discussione e l'interpretazione dei dati.

Un simile procedimento è realmente possibile solo se i maestri sono preparati in istituti dedicati alla ricerca e allo sviluppo, e guidati da professori che esercitano essi stessi un'attività di ricerca. In concreto, tutti i maestri dell'anno 2000 devono aver ricevuto una formazione tale che li metta in grado almeno di prendere coscienza con profitto dei risultati della ricerca che direttamente li riguardano e di poterne verificare, *essi stessi*, certi punti essenziali. Mancando di questa possibilità gli insegnanti dovranno affidarsi ciecamente a tecnologi ai quali lasceranno la cura di selezionare e di interpretare, al loro posto, l'informazione scientifica. E' superfluo sottolineare il pericolo di una simile situazione.

Tra le numerose attività formative che aiutano a entrare in pieno nel campo della pedagogia sperimentale, si possono citare:

1. L'applicazione delle nozioni, dei metodi e delle tecniche statistiche a dati desunti da osservazioni fatte durante gli stages.
2. Le osservazioni e l'applicazione di prove trasversali successive per illustrare i progressi di un alunno o di una classe (dati numerici; elaborazioni pratiche, registrazioni audiovisive).
3. La preparazione e l'applicazione di test di valutazione formativa.
4. L'analisi critica, in funzione di dati forniti dalla ricerca,

³⁹ E' apprezzabile una coordinazione con l'iniziazione alla psicologia sperimentale.

di film (video-cassette o video dischi) che presentino, ad esempio, l'attività didattica di un allievo-maestro, i successivi stadi di un apprendimento, dei procedimenti di risoluzione di problemi.

5. La costruzione e l'applicazione sperimentale di un materiale artigianale di insegnamento o di applicazione.

6. La critica delle relazioni della ricerca: validità delle ipotesi, qualità del piano sperimentale, adeguatezza dei mezzi utilizzati, validità del campione, scelta giusta della qualità e della grandezza delle persone oggetto della ricerca, qualità del procedimento statistico e della interpretazione, chiarezza della esposizione, possibilità di ripetere la ricerca con fini di controllo...

La docimologia o scienza degli esami si inserisce nel più vasto contesto della misurazione e della valutazione degli apprendimenti degli alunni (compresa la prognosi e la diagnosi), delle *performance* degli insegnanti, dell'adeguatezza e dell'efficacia dei curricula, del rendimento globale del sistema scolastico. In realtà, ogni solida formazione nel campo dei metodi e delle tecniche della ricerca nel settore dell'educazione è apportatrice della necessaria conoscenza docimologica: si tratta dunque più di una particolare strutturazione di un corpus di conoscenze che di una scienza autonoma.

Bisogna però ammettere che la profonda interpretazione di una sottile e rigorosa valutazione nel processo stesso dell'insegnamento provoca nell'apprendimento progressi tali che non si sarebbe osato sperare uno o due decenni orsono. E' per questo che fin dai suoi primi passi nel campo della scuola, l'allievo maestro deve essere portato a collegare sempre la valutazione all'insegnamento. Una importanza tutta particolare sarà riservata alla valutazione formativa in cui un compito, una lezione, una materia... sono divise in unità (eventualmente gerarchizzate) e in cui, per ciascuna di queste unità si determina in quale misura ogni alunno controlla e domina le difficoltà che essa presenta. Questa diagnosi quasi permanente dà all'insegnamento individualizzato di domani il suo pieno significato.

Infine - e forse sarebbe stato giusto cominciare da questo - la valutazione non si limiterà più al campo cognitivo: se non si guarda continuamente verso il campo affettivo, il più delle volte si trascura ciò che è essenziale⁴⁰.

⁴⁰ Troverebbe qui il suo posto lo studio del ruolo degli insegnanti nella ricerca sull'educazione. Considerata l'importanza di questo aspetto, abbiamo creduto opportuno trattarlo come problema particolare.

La pedagogia applicata

Pedagogia applicata è l'insieme degli studi e delle azioni necessarie all'organizzazione pratica dei processi dell'insegnamento e dell'apprendimento. Dopo aver elaborato teorie, dopo aver « filosofato » e misurato i risultati delle osservazioni e delle esperienze, si tratta ora di « fare scuola », e cioè di prendere una serie di decisioni pratiche che riguardano centinaia di migliaia di alunni che frequentano i vari istituti di educazione.

Se la scienza fa difetto, è proprio la metodologia che garantisce questo passaggio alla azione pratica, con tutte le relative contingenze materiali e con la necessità ineluttabile di agire *hic et nunc*, secondo l'uso o l'intuizione del momento.

La metodologia generale riassume le regole e i principi normativi che si applicano all'insieme del processo d'insegnamento, mentre le metodologie speciali riguardano delle branche (lingue straniere, matematiche, ecc.), delle abilità particolari (apprendimento della lettura) o delle categorie speciali di alunni (handicappati fisici, handicappati mentali e superdotati...).

Durante il periodo prescientifico le metodologie si nutrono dell'esperienza degli uomini e delle cose, delle credenze tradizionali, degli usi e costumi pedagogici. Oggi esse integrano a poco a poco le coscienze o le ipotesi più valide fornite dalla ricerca e dalle scienze sociali⁴¹. In breve la metodologia è un punto di convergenza e di sintesi: gli apporti della ricerca scientifica l'arricchiscono, sia sviluppandola, sia sostituendo a poco a poco usi, leggi o principi non più validi. Come si vede la relazione tra metodologia e pedagogia sperimentale è molto stretta.

Il compito del metodologista dell'insegnamento consiste nel dare un contenuto concreto alle esercitazioni, fare il punto su una questione prima di intraprendere una nuova ricerca. Questo aiuto sembra tanto più prezioso in quanto il metodologista interviene normalmente in modo più marcato proprio a proposito dei problemi non ben risolti e sui quali i ricercatori concentrano i loro sforzi. E' quanto avviene nel campo della valutazione e della preparazione del comportamento degli insegnanti, della tecnologia

⁴¹ A. Yates non è così ottimista: « I corsi di metodologia dell'insegnamento conservano di solito vecchie massime esortative disseminate di alcune dubbie estrapolazioni dalle teorie dell'apprendimento ». (A. Yates, *Current Problems of Teacher Education*, op. cit., p. 50).

audio-visiva, della valutazione scientifica dei curricula, per non citare che gli esempi più attuali e più diffusi.

La metodologia così come l'abbiamo fino ad oggi considerata non costituisce da sola tutta la pedagogia applicata, poiché i modi d'insegnare e le regole che li governano non sono in realtà che una componente del curriculum. Teniamo presente che per *curriculum* s'intende l'insieme del programma stabilito per raggiungere gli obiettivi assegnati, i metodi e i materiali d'insegnamento, compresi i manuali scolastici e i mezzi e il procedimento della valutazione⁴².

Si è visto come il curriculum si determini a partire dalla filosofia e dalla scienza dell'educazione. Nella concezione moderna in cui le componenti e le combinazioni sono costantemente valutate in vista di un optimum educativo, il curriculum risulta da un movimento pendolare tra teoria e sperimentazione. Così concepita, la costruzione del curriculum implica la integrazione di tutta la pedagogia e, se accompagnata da una sperimentazione pratica, diventa per l'allievo maestro un campo perfetto di esplorazione e di applicazione. La costruzione completa di un mini-curriculum dovrebbe essere uno dei punti chiave della formazione degli insegnanti. L'esercizio risulterà tanto meno artificiale se gli istituti di preparazione dei maestri saranno direttamente associati alla costruzione e alla valutazione dei curricula nazionali, regionali o locali.

Richiamiamo qui i principali punti in cui i maestri dovranno progressivamente conseguire la loro autentica formazione.

1. OBIETTIVI

– Dati e fini assegnati all'educazione, ricerca – idealmente in un dialogo con tutte le parti interessate – delle fasce di obiettivi al cui perseguimento gli alunni possano partecipare e aderire in funzione della loro individualità.

– Essere capace di rendere operativi gli obiettivi e, eventualmente, di gerarchizzarli.

2. PROGRAMMI

– Un programma comprende un ventaglio di esperienze cognitive o affettive suscettibili di rispondere agli obiettivi prescelti.

⁴² Cfr. anche il capitolo *Gli insegnanti e la costruzione dei curricula*.

Si tratta a volte di ampie tematiche di attività apportatrici di problemi significativi per l'alunno stesso; a volte si tratta di contenuti precisi (imperniati, in genere, su obiettivi intermedi) che l'alunno deve controllare per raggiungere il fine che ha scelto di perseguire.

- All'imposizione autoritaria di programmi nazionali standardizzati, ancora frequente a tutt'oggi in molti paesi europei, dovrebbe sostituirsi un'adozione concertata di esigenze minime. Gli insegnanti non potranno diventare autentici partner di questa decisione se non nella misura in cui saranno attivamente iniziati alle procedure di elaborazione dei curricula.

3. METODI

La metodologia, più direttamente nutrita di psicologia della educazione, considera le condizioni generali dell'apprendimento, le grandi modalità di organizzazione dell'insegnamento, i mezzi didattici (tra i quali la tecnologia educativa occupa uno spazio sempre crescente).

La metodologia fu concepita in passato come un insieme di direttive logiche, di precetti e di usi, invece di essere vista come applicazione di ciò che è acquisito dalla psicologia, dalla pedagogia sperimentale e dalla sociologia dell'educazione.

A un'organizzazione rigida della classe si sostituisce oggi, in funzione degli obiettivi e dei settori, una struttura multiforme: lavoro totalmente individualizzato, lavoro a piccoli gruppi omogenei o no secondo criteri di atteggiamenti cognitivi o affettivi, grandi gruppi di ascolto o di espressione che riuniscono parecchie decine di alunni... Una simile fluidità di organizzazione è impossibile senza il ricorso a una tecnologia avanzata. Anche se la ricerca non ha ancora fornito tutti gli elementi di decisione, sembra che ci si orienti sempre di più verso l'insegnamento per équipe (*Team-teaching*).

Non si tratta, come alcuni hanno ingenuamente sognato, di iniziare più maestri a insegnare in una sorta di permanente simposio. Una équipe è spesso formata da due o tre insegnanti che insieme pianificano le attività educative, si incaricano di alcune di esse, sia in funzione della specialità, sia in funzione di obiettivi particolari (ad esempio, un insegnante dirige un'attività che riguarda la maggioranza, un altro si occupa di un gruppo più piccolo di alunni in difficoltà). Le équipes giocano in questo modo un ruolo evidente nell'insegnamento di discipline collegate. Saranno

completate, in permanenza o no, da specialisti della tecnologia pedagogica, da valutatori e da un segretariato.

4. MATERIALE DIDATTICO E TECNOLOGIA EDUCATIVA

Nell'ipotesi che una parte importante degli apprendimenti cognitivi venga realizzata fuori della scuola, - specialmente a domicilio - la tecnologia della educazione (video-cassette, televisione via cavo con dispositivi di interazione, terminali di ordinatori, ecc.) gioca un ruolo di capitale importanza. Anche senza spingersi così avanti, è fin da oggi evidente che la vita della scuola sta per essere profondamente modificata e arricchita dai mezzi tecnici messi a sua disposizione.

Le attività direttamente animate dagli insegnanti si appoggeranno a una vasta gamma di tecniche di presentazione audio-visive che vengono a completare il materiale didattico di tipo classico. E' soprattutto negli studi individualizzati o semindividualizzati che la tecnologia occuperà un posto crescente: corsi programmati, insegnamento o preparazione gestita con ordinatori, biblioteche multimedia, televisione a circuito chiuso, magnetoscopio...

Il considerevole apporto metodologico dell'apprendimento programmato è diventato di una tale evidenza da imporre l'apprendimento della programmazione nella formazione dei maestri. Altrettanto evidente è la necessità di imparare a servirsi dell'ordinatore e a riconoscerne le risorse e i limiti. Attualmente gli allievi maestri il più delle volte sono messi in contatto con l'ordinatore attraverso i lavori pratici di pedagogia. Si può tuttavia sperare che di qui all'anno 2000, l'apprendimento delle tecniche per l'uso dell'ordinatore venga assunto dall'insegnamento secondario. In questo caso rimarrebbe soltanto da far prendere coscienza dei servizi che l'ordinatore può rendere per gestire e appoggiare gli apprendimenti e per valutarli.

Riassumendo dunque, l'allievo-maestro e più tardi l'insegnante in attività impareranno sempre meglio a dominare un insieme di metodi, di tecniche e di procedimenti che consentiranno di moltiplicare e di affinare le forme e le strategie dell'insegnamento e dell'apprendimento. I recenti lavori nel campo della pedagogia della maestria (*mastery learning*) dimostrano come sia possibile aumentare il rendimento dell'insegnamento e come possano essere valorizzate le potenzialità e le possibilità di ciascuno.

I futuri insegnanti saranno anche introdotti nelle tecniche di redazione e di presentazione dei manuali scolastici (testi pubbli-

cati, dispense, cataloghi). Da una parte la conformazione dei messaggi trarrà profitto dalle numerose conoscenze acquisite in questi ultimi decenni dagli specialisti della pubblicità; dall'altra, la misura della leggibilità ha fatto, anch'essa, progressi tali che nessun insegnante può più ignorarne i principi e i modi di utilizzazione⁴³.

I differenti aspetti che siamo venuti passando in rivista, concernono tutti i livelli dell'insegnamento. Sembra dunque giustificato ammettere che anche nella metodologia dell'insegnamento esiste un « tronco comune » di formazione per *tutti* i maestri. Tuttavia durante le esercitazioni pratiche e di stage dovrà intervenire una diversificazione a seconda del tipo di insegnamento al quale ci si prepara. Queste esercitazioni dovrebbero consistere specialmente in un progressivo e sistematico arricchimento delle strategie dell'insegnamento e della valutazione. Offriranno anche l'opportunità di applicare certe conclusioni della ricerca e di saggiare le innovazioni proposte.

D'altro canto l'insegnante si troverà spesso, nella sua classe, di fronte alla necessità di prendere decisioni rapide al di fuori di sicure regole scientifiche o in situazioni talmente complesse che i dati della scienza si oscurano reciprocamente. Alcuni prevedono, fin d'ora, l'introduzione della *teoria* e della *pratica della presa di decisione* nella preparazione dei maestri. Probabilmente ci si arriverà. In attesa, gli stages permettono di incontrare problemi educativi che richiedono rapide decisioni. Queste situazioni e le conseguenze relative alla decisione presa saranno analizzate e costituiranno l'argomento di discussioni di gruppo.

La cura per la salute mentale degli alunni deve anch'essa restare sempre presente nell'orchestrazione metodologica dell'insegnamento e dell'apprendimento, sia che si tratti di prevenire un « surmenage » o un « malmenage », sia che si tratti di avvertire il delinarsi di problemi psicologici collegati a difficoltà scolastiche.

Come si sarà ben compreso, dal nostro punto di vista l'apprendimento metodologico è essenzialmente pratico, *attivo* e *induttivo*. E' qui necessario, forse anche più che per gli altri aspetti della formazione, partire ogni volta dall'osservazione e dalla esperienza vissuta per mettere insieme l'essenziale delle leggi e delle regole, dovendo ogni formulazione provvisoria essere seguita da un ritorno di verifica nella pratica o in laboratorio, o da approfondimenti attraverso la letteratura scientifica.

⁴³ Cfr. in proposito: G. Henry, *Comment mesurer la lisibilité* (prefazione di G. De Landsheere) Nathan Paris; Labor, Bruxelles 1975.

Gli stages

In passato gli stages sono stati spesso limitati a un'osservazione più o meno strutturata della vita scolastica e a lezioni destinate alla pratica applicazione delle regole metodologiche prima insegnate teoricamente.

Nel sistema che vogliamo proporre, la pratica dell'insegnamento è nello stesso tempo punto di aggancio del sapere teorico e suo campo di applicazione. Tale integrazione è solo possibile nella misura in cui regnino tra i professori incaricati della formazione dei maestri e i titolari delle classi in cui si svolgono gli stages una intesa e una coordinazione profonde. E' per questo motivo che i centri di animazione pedagogica, di informazione e di sviluppo in materia di insegnamento in cui dovrebbero trasformarsi le vecchie scuole normali, sono destinati a un ruolo di grande importanza. Essi infatti costituiscono l'anello di congiunzione tra l'Università e le scuole, il luogo di formazione permanente in cui i maestri degli stages e gli altri si ritrovano almeno una volta la settimana.

Le sperimentazioni pratiche e le teorie non sono unanimi nello stabilire il tempo e il modo di affrontare gli stages. Il più delle volte a una prima iniziazione fanno seguito periodi di stage la cui durata aumenta progressivamente per arrivare a una assunzione completa per un tempo più o meno lungo. A volte, tuttavia, si comincia con l'immettere il futuro maestro nella vita della scuola in modo che prenda immediata coscienza delle difficoltà da superare e delle lacune da colmare. Interviene allora un periodo di formazione teorica, seguito da un ritorno alla pratica. Durante la prima e la seconda fase pratica, seminari più o meno elaborati a seconda del caso e dei paesi che hanno tentato questo tipo di esperienza, servono a valorizzare le osservazioni fatte nella pratica.

Noi optiamo decisamente per una progressiva intensificazione dell'esperienza professionale, dopo una prima introduzione teorica. Così come non si può pensare di affidare una certa pratica medica a studenti che non abbiano preventivamente ricevuto nessuna formazione di base, non si può neppure ammettere che gli alunni delle scuole che accolgono i tirocinanti diventino oggetto di un brancolare scientifico alla cieca.

Anche se ci si limita a una « semplice » osservazione, il modo di procedere rimane contestabile. Dopo una presa di contatto globale con la realtà scolastica che presenta indiscutibilmente un

certo valore rivelatore, l'osservazione rapidamente decade e si annulla quando manca una teoria strutturante.

Perciò raccomandiamo di far seguire rapidamente, a una breve presa di contatto globale, una serie di osservazioni basate su variabili e su problemi ben definiti.

Abbiamo visto, nelle considerazioni relative alla formazione psicologica, che prima ancora di ogni preoccupazione di carattere didattico, l'allievo maestro che ha imparato a conoscere meglio se stesso, imparerà anche a entrare in partecipazione con i suoi alunni e a esercitare la sua capacità di empatia.

Quanto alla pratica pedagogica, sarà direttamente preparata attraverso esercitazioni di micro-insegnamento che permettano di isolare talune parti del campo di interazione e di comprenderle meglio vivendole con approssimazioni e adattamenti via via più sottili. La pratica propriamente detta si svolgerà in tre tappe: 1) allenamento al comportamento: animazione dei gruppi, tecniche di insegnamento e analisi dei comportamenti pedagogici; 2) autovalutazione della pratica educativa; 3) l'insegnamento concepito come provocazione di problemi e come ricerca in cooperazione.

Il partecipante allo stage verrà regolarmente interessato allo svolgersi delle ricerche che si fanno nell'istituto che lo accoglie: darà il suo concorso all'osservazione, assisterà alle riunioni dell'equipe di lavoro della scuola.

L'ultimo anno di studi dovrebbe comprendere anche la responsabilità di una attività pedagogico-didattica individuale continuata. Con la tutela del servizio psicologico scolastico o del maestro di stage, il candidato sarà il « mentore » di un alunno che si presume abbia bisogno di un qualche aiuto didattico o affettivo: i compiti stabiliti comprenderanno la redazione del dossier scolastico, le attività di valutazione ed eventualmente di ricupero, l'appoggio affettivo in caso di situazioni critiche.

Per dare veramente i suoi frutti, la pratica dell'insegnamento deve svolgersi sotto la guida armonica dei professori consiglieri, addetti alle università, e degli insegnanti titolari delle classi in cui si svolgono gli stages (maestri di stage). I maestri di stage sempre volontari, dovrebbero a loro volta prepararsi sistematicamente alla loro missione. Questa preparazione verrebbe sanzionata con l'acquisizione di unità di valore che portino a una remunerazione secondo una scala di trattamenti superiori. Inoltre la funzione stessa di maestro di stage dovrebbe rappresentare una promozione.

Per prevenire i conflitti tra i diversi corpi interessati, un comi-

tato permanente composto dal professore-consigliere, dai delegati dei centri organizzatori, dagli ispettori, dai direttori e dagli insegnanti sarà incaricato di presiedere al funzionamento del regime di conduzione degli stages.

A QUALE LIVELLO PEDAGOGICO?

E' sottinteso che gli stages si devono svolgere al livello pedagogico al quale l'allievo maestro intende dedicare il suo insegnamento. Sembra tuttavia auspicabile - e l'unità fondamentale della formazione di tutti i maestri lo permette - che il futuro insegnante acquisisca anche una certa esperienza delle scuole dalle quali proverranno i suoi alunni e, eventualmente, anche degli istituti nei quali più probabilmente continueranno i loro studi.

D | VALORI E COMPORTAMENTI

Introduzione e definizione

I valori hanno un ruolo preponderante nella storia delle società e degli individui. L'equilibrio, il dinamismo e la vitalità dei singoli, delle comunità e delle culture sono in funzione delle rispettive scale di valori. E' perciò deplorabile che l'assiologia sistematica si veda spesso trattata, nella preparazione dei maestri, da parente povera, come prova la imprecisione concettuale che si riscontra nella maggior parte degli scritti pedagogici. Per evitare questo scoglio precisiamo innanzitutto il nostro vocabolario. Le scelte, le credenze, la dottrina morale, la posizione epistemologica di una società si concentrano in una *ideologia*, cioè in un sistema di idee, in una filosofia del mondo e della vita. Questo insieme gravita intorno a un ideale, a un valore centrale, intorno al quale si muovono diverse sfere di valori più o meno predominanti o secondari.

Mentre la scienza si fonda sulla valutazione sistematica, critica e obiettiva delle tesi e delle ipotesi in questione, la situazione si presenta diversa in filosofia. Questa non ignora certo i metodi e i dati scientifici, ma non li assume come fondamento. La filosofia si fonda su antitesi in parte irrazionali, su credenze il cui insieme

costituisce una « ipotesi duratura o una convinzione concernente le connessioni sociali, gli scopi della vita, i mezzi per raggiungere gli scopi e le tipologie dei comportamenti umani »⁴⁴.

La strutturazione di questo insieme di « credenze » produce, nell'individuo o nell'ambito di gruppi particolari, a seconda del livello di astrazione, sia dei *valori*, sia degli *atteggiamenti*. Si spiega così la confusione tanto frequente tra valori e atteggiamenti. Fondamentalmente il loro processo di elaborazione è comune e pur differendo di categoria (concreto-astratto) essi non fanno tuttavia parte di due mondi estranei l'uno all'altro: il bianco esiste solo grazie agli oggetti bianchi.

Appoggiandosi a Kreck, a Crutchfield, a Newcomb, a Rokeach, a Kluckhohn, il Kerlinger arriva alle definizioni che seguono⁴⁵, a nostro avviso tra le più chiare di quante ne siano mai state proposte.

« Per *valore* si intende "un insieme organizzato di credenze, di opzioni relative a connessioni astratte o a principi, a norme comportamentali o modelli, a "fini" della vita.

I valori esprimono giudizi morali, imperativi, preferenze per certe norme e modelli di comportamento. Noi consideriamo come valore tutto ciò che ci interessa fondamentalmente di realizzare, tutto ciò che dà un senso alla vita »⁴⁶.

La libertà, l'uguaglianza, il capitalismo, l'altruismo, la preoccupazione dell'altro, la scienza, la moralità, il bello, il vero, il sociale sono esempi di "giudizi di valore".

L'*atteggiamento* è concepito invece come "un'organizzazione emozionale, motivazionale, percettiva e cognitiva a carattere duratura di credenze relative a un insieme di giudizi che predispongono l'individuo a reagire positivamente o negativamente agli oggetti o ai comportamenti. Il denaro, i sindacati, le Nazioni Unite, gli Ebrei, un'organizzazione o delle regole particolari, una scienza, un sistema morale definito, un tipo di arte, ecc. costituiscono degli esempi di riferimento di atteggiamenti o comportamenti ».

La selezione delle informazioni che l'uomo opera continuamente dipende sia dalla componente cognitiva sia dalla componente affettiva dell'atteggiamento. Tra gli atteggiamenti esiste una coerenza dalla quale dipende l'integrazione dell'informazione o il suo rigetto. Perché negli atteggiamenti si produca un cambiamento

⁴⁴ F. Kerlinger, *Communication personnelle* del 31 ottobre 1973.

⁴⁵ F. Kerlinger, *ibid.*

⁴⁶ Si potrebbe anche parlare di « valori » biologici (sopravvivere, perpetuarsi); questi « valori » esercitano naturalmente un'influenza sui valori morali.

durevole la frattura cognitiva deve unirsi a un rovesciamento emozionale.

Gli atteggiamenti dell'educatore condizionano la sua influenza pedagogica, mentre la formazione degli atteggiamenti costituisce un obiettivo prioritario di qualunque fatto educativo.

La scuola deve procedere a una rigorosa analisi degli atteggiamenti che trasmette e dell'azione che dovrebbe esplicitamente condurre, sia per modificare atteggiamenti giudicati riprovevoli nel bambino, sia per arricchirne la personalità aumentando il ventaglio dei suoi atteggiamenti positivi.

I VALORI

Importanza educativa

La costruzione di una scala di valori orienta e regola i comportamenti individuali e sociali. In particolare permette l'integrazione nella comunità, tanto necessaria per l'equilibrio e il dinamismo dell'individuo.

Man mano che ci si avvicina all'anno 2000 si assiste a una differenziazione e a una relativizzazione dei sistemi di valori. E' una evoluzione in sé nobile e entusiasmante ma difficile, come ogni tipo di comportamento che privato di ogni guida esteriore o avendola rifiutata, non trova la sua sanzione se non nell'individuo stesso. Invece di sottoporre il comportamento dell'uomo a regole esteriori immutabili e imposte, si fa dell'uomo stesso la misura delle cose e della efficacia delle soluzioni da esso trovate, la sanzione della verità. Si accentua così ancora la necessità di acquisire una scala di valori elastica, integrata nella personalità, una scala di valori personale differenziata e insieme socializzata.

Nessuna educazione è possibile se la nozione di valore e la assiologia non costituiscono la base essenziale di ogni pedagogia. Definire questa nozione di valore è difficile ma indispensabile in un momento in cui i valori si evolvono e vengono contestati. Noi proponiamo come obiettivo dell'educazione lo sviluppo completo della personalità, la realizzazione di sé⁴⁷, sia a livello individuale

⁴⁷ Tutto ciò implica anche la soddisfazione dei bisogni, l'accezione della « felicità » come obiettivo in sé.

che sociale. E' questa la via per operare la riduzione massima delle tensioni statiche che possono risolversi positivamente solo con una integrazione nell'insieme della personalità e della società. Ogni individuo dovrà preoccuparsi di rispettare negli altri gli stessi suoi diritti.

Un tale «umanesimo» non può che essere democratico. Al di là di ogni principio e di ogni regola, esso si basa sull'apertura all'altro, sul costante pensiero della sua «felicità». La comprensione di se stesso e dell'altro costituisce una pietra angolare dell'educazione, dell'equilibrio individuale e sociale. Relazioni sociali sane e semplici sono del resto indispensabili a un armonico sviluppo dell'individuo e della società. L'attuale psicologia dell'autorità oppone alla democrazia e la coercizione, ad essa corrispondono valori focalizzanti il comportamento: l'onore per l'autorità e la tolleranza per la democrazia⁴⁸.

L'umanesimo democratico per il quale optiamo comporta una dominante pragmatica giacché il suo obiettivo è la felicità dell'uomo e dell'umanità tutta, senza fermare l'uomo a livello delle soddisfazioni immediate, passeggiare e asociali.

Le regole non scompaiono: al contrario, acquistano importanza in un sistema elastico e aperto. Nello schema psico-analitico classico ciò significa che il super-io, portatore di regole esteriori, dovrebbe diventare più malleabile e docile, perdere aggressività a tutto vantaggio dell'io, per il quale si rivendica il diritto ad ogni felicità, a ogni godimento e di cui alcuni vorrebbero fare il centro dell'atto e della sua norma. Io e super-io tenderebbero così a confondersi senza limitare la nozione di felicità all'immediato, né a certi campi della personalità a detrimento di altri, nel rispetto attivo e permanente dell'altro, ciò che implica l'elaborazione di nuove norme e regole, la costruzione di una scala di valori nel pieno significato del termine.

Alla comodità pedagogica di un mondo immutabilmente regolato si sostituisce progressivamente la scomoda fluidità, elasticità e indeterminazione delle regole. All'autorità rigida si sostituisce

⁴⁸ Non è escluso che l'insieme dei valori nel senso in cui veniva inteso dal pensiero classico si riporti a quattro gruppi: la bontà (o carità), la giustizia, l'onore e la tolleranza (o buona volontà). Questi valori, nell'esperienza reale del bambino, apparirebbero nel rispetto dell'ordine che corrisponde anche alla crescente difficoltà dal punto di vista morale e filosofico (passaggio dalle virtù pratiche alle virtù simboliche).

Cfr. in proposito: E. Dupreel, *Traité de morale*, Università libera di Bruxelles, 1967; S. De Coster, *La notion de valeur et l'évolution du sentiment moral*, in *Miscellannées Georges Smits*, Librairie Encyclopédique, Bruxelles 1967, pp. 66-85.

la «guidance» cioè l'equilibrio individualizzato dei bisogni dell'individuo e delle esigenze della sua salute mentale come del suo inserimento sociale⁴⁹.

L'educazione fu, per secoli, essenzialmente conservatrice; poi, in tempi più vicini a noi, prudentemente riformista. Di colpo, si trova oggi immersa in un contesto culturale la cui essenza è il cambiamento⁵⁰. La gioventù risente profondamente dello scarto tra le istituzioni esistenti, i valori degli educatori, il mondo che sente nascere e i valori nuovi ai quali essa aderisce. Tuttavia il cambiamento non può essere inteso come un valore in sé che condurrebbe ineluttabilmente alla disgregazione. L'apertura al cambiamento è un mezzo per realizzare i valori fondamentali verso i quali si orienta la propria scelta.

Per gli insegnanti di oggi, sottoposti allo sforzo dell'adattamento a valori nuovi pur aderendo ancora ai valori del passato, la situazione diventa lacerante e quindi ansiogena. Anche gli allievi-maestri non sfuggono a questa difficoltà. Essi infatti, pur condividendo le aspirazioni dei giovani, tendono a riprodurre comportamenti assunti fin dagli studi primari e secondari, spesso conflittuali con i nuovi valori. Anche i genitori si trovano in contrasto con i valori dei figli. Nel turbine dei mutamenti che caratterizza le culture evolute, la distanza tra le generazioni costituisce un'ulteriore difficoltà: la visione e l'identificazione dell'avvenire diventano difficili, perfino impossibili.

Gli insegnanti dell'anno 2000 devono essere preparati a trovarsi di fronte una gioventù che continuerà probabilmente a dibattersi contro gravi problemi psichici e contro istituzioni, norme, modelli estranei e mutilanti, e che aderirà a valori forse lontani da quelli dominanti nel XX secolo.

Contrariamente a quanto pretendono certi critici troppo severi della gioventù questi *valori nuovi* - e i comportamenti che ne conseguono -, presentano spesso molta coerenza. D. Yankelovich⁵¹ formula l'ipotesi che i valori attualmente dominanti nei « campus »

⁴⁹ Tanto per l'individuo che per la comunità, nessuna soluzione positiva è possibile senza un approfondimento del senso di valore; l'indifferenza ai valori, lo sterile scetticismo, il lassismo e l'egocentrismo devono essere combattuti.

⁵⁰ Vedere in proposito: E. Dupreel, *La Pragmatologie*, Institut de Sociologie, ULB, Bruxelles 1955.

⁵¹ Cfr. D. Yankelovich, *Counterculture VS. Conservatorism* in « The Lamp », inverno 1972, pp. 8-11; *The New Naturalism* in « Dialogue », 6; 1973, pp. 27-33.

universitari americani⁵² trovino la loro unità « nella credenza che sia necessario stabilire un rapporto nuovo con la natura e con ciò che è naturale ». Questo diffuso orientamento si stabilirebbe intorno a tre tematiche principali che riteniamo utile riassumere.

1. Si pone l'accento più sulla comunità che sull'individuo. Gli studenti che hanno fatto propri questi nuovi valori insistono sulla nostra reciproca interdipendenza e concedono meno spazio alla competizione, alla performance individuale, ai successi personali. Essi insistono anche sui modelli di vita in gruppo, piuttosto che in isolamento o in piccole unità familiari, considerate da molti come artificiali. La cooperazione prevale sulla competizione.

2. Si pone l'accento sul non razionale. L'esperienza sensoriale passa avanti alla conoscenza concettuale. La verità viene ricercata più attraverso l'esperienza diretta che attraverso il distacco e la obiettività. L'organizzazione, la razionalizzazione, l'efficienza vengono dopo l'introspezione e la conoscenza di se stessi.

3. Si pone l'accento sul sacro nella natura (vita all'aria aperta, misticismo della natura, protezione dell'ambiente contro la crescita economica e contro la tecnologia...).

Ci si può rallegrare o no per l'apparire in forza di questi valori, ma non è possibile ignorarli. Si osserverà, in particolare, come lo stadio di semplice disponibilità sia ormai superato da scelte che implicano sicure conseguenze sui comportamenti. Ciò che colpisce è la crescente importanza dell'affettività. Questo riflettere sui valori significa forse che i programmi scolastici del domani dovranno sottomettersi ad essi senza altra possibilità di scelta? Evidentemente no, poiché si rimpiazzerebbe un autoritarismo con un altro autoritarismo. Tuttavia, elaborare un progetto di educazione senza aver preso coscienza della presenza di questi valori nuovi in un numero considerevole di giovani studenti, equivarrebbe all'andare incontro a prevedibili insuccessi.

Un sistema di educazione rimane inintelligibile se non si conosce l'ideologia di un periodo storico, la struttura dei suoi principali valori e il modo in cui essi sono resi operativi.

L'insegnante agirà alla cieca se non ha una visione chiara dell'ideologia del suo tempo e dei valori che essa stimola in lui prima di trasmetterli ai suoi alunni. Di conseguenza nessuna pro-

⁵² Rigetto dell'autorità, morale sessuale libera, affermazione di sé vista come più importante del successo sociale, rigetto delle virtù borghesi tradizionali, importanza attribuita alla amicizia e all'amore, rigetto del capitalismo...

spettiva pedagogica è possibile senza ipotesi sull'ideologia del futuro.

Classificazione

Una classificazione dei valori (così come una classificazione dei comportamenti o dei bisogni) concerne meno la loro natura che la loro applicazione. La classificazione è dunque elaborata in funzione della facilità di esposizione.

Valori sociali e morali

Non c'è certamente bisogno di insistere sull'opposizione dei giovani alla società tradizionale, opposizione culminante in reazioni di cui il maggio 1968 e la rivolta dei liceali costituiscono episodi ancora freschi nella memoria di tutti. Altrettanto evidente è l'incapacità della grande maggioranza degli insegnanti di fornire modelli di condotta accettabili dai giovani e adeguati alle condizioni sociali di oggi e di domani.

I maestri si sentono disorientati e sconcertati. La loro formazione è stata fatta in funzione di un mondo stoico e non riescono a fare la necessaria riconversione assiologica. D'altra parte la teoria pedagogica non è più in grado di fornire risposte alle domande che essi pongono o che vengono poste dai loro alunni. In realtà - ed è uno dei problemi più difficili della condizione dell'insegnante di domani - non esisteranno forse mai più dei corpi stabili di risposte ai quali riferirsi. Esse dovranno essere forgiate dai singoli, in situazioni mobili, seguendo tuttavia il filo conduttore di una opzione di fondo.

Non bisogna farsi illusioni: il sistema di valori degli antichi modelli (soprattutto anglosassoni) in cui l'esperienza dell'autonomia si acquisiva progressivamente in sistemi di *self-government* è oggi superato, poiché questi modelli si fondavano sull'imitazione della società politica del momento e sull'esaltazione dell'onore. Vi si sostituisce - o vi si deve sostituire oggi - una adesione alla tolleranza, al pluralismo delle opinioni. L'idea stessa dell'autogestione o, al limite, della cogestione resta più valida che mai, ma i valori differiscono. A volte verranno acquisiti nella esperienza stessa della libertà che sarà concessa dalla scuola; a volte

troveranno sostanza nelle attività scolastiche. Queste ultime risponderanno a talune caratteristiche essenziali: l'apprendimento attraverso la risoluzione di problemi significativi, un'alternarsi di lavoro individualizzato e di lavoro di gruppo, un'apertura all'innovazione, saldamente sostenuta dalla conoscenza delle leggi, dei fatti essenziali e delle tecniche di lavoro intellettuale, dei fenomeni emozionali e sociali. A poco a poco dovrebbe stabilirsi un sottile equilibrio tra taluni rassicuranti quadri di riferimento e una costante rimessa in questione del sapere, delle soluzioni precedentemente trovate, delle relazioni stabilite.

Valori professionali

I valori professionali venivano riportati in genere al senso dell'onore, inteso come virtù simbolica (vale a dire come una virtù posta oltre l'individuo e verso la quale egli tende in uno sforzo che trascende le sue personali convenienze). Questa virtù si insegnava durante la formazione dei maestri, resi sempre più coscienti dei loro doveri verso i propri alunni e verso la comunità.

Naturalmente, per i maestri come per gli alunni, i valori inerenti alla partecipazione responsabile si sostituiscono all'onore nato dal rispetto dell'autorità e delle sue regole. La tolleranza, la comprensione, la cura della felicità e della realizzazione dell'altro passano in primo piano. Ciò non toglie che l'onore professionale sussista nel rispetto di impegni liberamente accettati e spesso personalmente assunti. Il senso di responsabilità acquista un significato nuovo. L'obbligo morale di tenersi al corrente dei progressi della pedagogia scientifica trova in questo contesto il suo posto così come il compimento del quotidiano dovere di educazione.

Valori pedagogici

Nella prefazione all'*Education demain* di Bertrand Schwartz, Henri Janne⁵³ enumera otto condizioni per l'adattamento dell'educazione ai bisogni a lungo termine della nostra civiltà:

1. L'effettiva realizzazione dell'eguaglianza delle possibilità per tutti.
2. L'introduzione dell'educazione permanente.
3. L'abbandono delle procedure di selezione negativa (esami)

⁵³ *Op. cit.*, pp. 11 ss.

e la loro sostituzione con le pratiche dell'orientamento e della *guidance*.

4. L'abbandono dell'insegnamento in classi rigide a favore dell'autoinformazione elastica, con l'aiuto della tecnologia educativa.

5. La generalizzazione della cogestione nell'ambito degli istituti scolastici.

6. Lo stabilirsi di una educazione « comprensiva » nel senso anglosassone.

7. L'organizzazione di un sistema educativo elastico, che permetta all'alunno un massimo di mobilità e gli dia così l'opportunità di confrontare le proprie ipotesi di comportamento e di soddisfazione con l'esperienza reale.

8. La combinazione dei sette principi enunciati porta a una « descolarizzazione » che, come nota Janne, « non significa anarchia e facilitazione ma, al contrario, organizzazione e responsabilità ».

E' evidente che questi principi sono essi stessi espressione di una ideologia più generale e che saranno applicati nella misura in cui ciascun educatore ne avrà sentito il valore. E' in questo senso che abbiamo cercato di tracciare un'ideologia di base, a carattere umanistico e democratico, che potrebbe presiedere, nelle migliori condizioni, all'avvenire dell'educazione.

Anche se i valori fondamentali non sono numerosi, la forza con la quale gli individui vi aderiscono varia a seconda dei casi, così come variano la struttura generale dell'insieme dei valori fatti propri e anche i destinatari specifici. Anche l'età e l'esperienza provocano cambiamenti. In definitiva il campo assiologico di ciascun individuo costituisce una *Gestalt* particolare, cosa che non gli impedisce di inserirsi in una filosofia dell'educazione valevole in una società aperta e pluralistica.

L'apprendimento dei valori

La formazione dei maestri pone due problemi fondamentali in materia di valori:

1. Assicurarsi che i futuri educatori aderiscano a una struttura di valori effettiva e aperta, favorevole alle « ipotesi di scuola » dell'umanesimo democratico.

2. Porre i futuri educatori in grado di stimolare i propri alunni nella costruzione di un sistema di valori personali, sempre teso alla preoccupazione per l'altro, alla comprensione, alla tolleranza.

E' importante dimostrare in ogni occasione la forma dell'ideologia e dei valori che la concretizzano nel problema educativo. La storia e la sociologia dell'educazione, l'antropologia sociale, la pedagogia e la metodologia generali, la psicologia, la psichiatria sociale, i problemi della salute mentale offrono ad ogni istante esempi d'intervento di valori. I responsabili delle diverse discipline dovrebbero dunque unire i loro sforzi per acuire lo spirito critico dei propri alunni, affinché diventi esplicito ciò che, troppo spesso, volontariamente o no viene mantenuto implicito.

La rigorosa formulazione degli scopi e degli obiettivi dell'educazione offre, a tal riguardo, infinite occasioni di concretizzare la ricerca dei valori, di verificare la coerenza tra le opzioni fondamentali e gli apprendimenti particolari, di mascherare i tradimenti ideologici, di precisare il ruolo dell'ideologia nell'integrazione dinamica della persona in quanto individuo e in quanto membro di una società, di vivere l'esperienza della definizione democratica degli obiettivi, dell'esplicitazione dei valori, dell'apertura pluralistica.

L'aderenza a valori acquisiti per acculturazione nella famiglia e durante gli studi, rischia costantemente di perturbare l'adesione a valori nuovi. Non verrà mai abbastanza sottolineata la solidità dei modelli interiorizzati e delle credenze instillate durante i quindici o venti anni che quasi tutti i cittadini dell'anno 2000 dedicheranno alla propria educazione iniziale. Questa interiorizzazione non è per se stessa un male, a condizione che non intralci ed anzi stimoli la costruzione di una personale struttura di valori. Essa deve essere aperta, tollerante e dinamica, così che il passato, il presente e il futuro possano operare la loro fusione. I valori « nuovi » non sono sempre in opposizione radicale con i vecchi: a volte si tratta di una più conseguente applicazione di valori già esistenti. Fortunatamente, la formazione iniziale dei maestri avviene anch'essa in un periodo della vita favorevole all'adozione di valori nuovi e alla ristrutturazione dei valori già adottati. Nel momento in cui diventa adulto, in cui raggiunge la buona volontà e la tolleranza, l'uomo è particolarmente sensibile alle ideologie e aperto a certe forme di utopia di cui non si è mai valutato a suf-

ficienza l'enorme potenziale educativo⁵⁴. Ciò implica una formazione che tenda a rendere i futuri educatori consapevoli delle proprie opzioni e inclinazioni affinché imparino a mettere il loro comportamento in armonia con i principi. L'età in cui i maestri vengono formati è propizia al contatto umano del quale non sarà mai abbastanza sottolineata l'importanza. I futuri insegnanti dovranno anche prendere coscienza del fatto che insegnare i valori non significa fissarli automaticamente. Devono essere scoperti e, eventualmente, adottati nella riflessione e nell'osservazione critica, ma tollerante, del comportamento degli altri, tenendo conto del contesto esistente. L'importante è di arrivare sempre a una conclusione malleabile, aperta, concreta.

Gli allievi maestri saranno preparati alla analisi sociotecnica che mostra come individui o gruppi differiscano nelle loro opzioni assiologiche e scelgano modi di vita comportanti soddisfazioni e di frustrazioni particolari.

L'esperienza diretta delle diverse realtà sociali, soprattutto se fatta lavorando in un'impresa o in un'amministrazione, costituisce per gli insegnanti un'occasione particolarmente favorevole alla scoperta delle costellazioni dei valori e degli orientamenti di vita che le accompagnano.

Particolarmente ricchi di esperienze possono essere dei seminari in cui situazioni e comportamenti particolari siano spiegati e valutati in funzione dei valori che li sottintendono, soprattutto se i partecipanti hanno imparato ad analizzare se stessi ed a esprimere le loro opinioni di fronte a un gruppo preparato ad accoglierle anche se non a concordare. I futuri maestri dovranno apprendere a osservare, ad avvertire, a comprendere i differenti tipi di comportamenti sociali, le loro motivazioni e i problemi che li condizionano, le conseguenze che ne derivano per le persone e per il gruppo. Devono, infine, imparare ad agire in questo campo.

Malgrado le loro limitazioni, gli strumenti pensati per rilevare e valutare l'importanza relativa dei valori possono aiutare la riflessione⁵⁵.

⁵⁴ Vedere in proposito il ruolo delle utopie nella filosofia ricostruzionista di T. Brameld: T. Brameld, *Philosophies of Education in Cultural Perspective*, Dryden Press, New York 1955 e T. Brameld, *Toward a Reconstructed Philosophy of Education*, Dryden Press, New York 1956.

⁵⁵ Allport, Vernon e Lindzey, *Study of Values*, Houghton Mifflin, Boston 1960, 3ª ed.; D. Super, *Inventaire des valeurs professionnelles*, INOP, Paris 1974; Ed. Fenner e L. Hales, *Ohio Work Values Inventory*, Univ. di Ohio, 1974. Per una presentazione generale degli strumenti e delle tecniche di misura dei valori e degli atteggiamenti, cfr.: G. De Landsheere, *Introduction*

Importanza educativa

I comportamenti meritano una particolare attenzione in ragione dei meccanismi che ne provocano l'installazione nonché a causa della loro solidità, e anche della loro indelebilità, vista la loro importanza⁵⁶. I futuri maestri hanno già acquisito prima ancora di intraprendere gli studi un insieme di atteggiamenti pedagogici che spesso resistono agli ulteriori tentativi di modifiche comportamentali.

Fin dalla nascita il bambino è implicato in interazioni con gli adulti, colorite essenzialmente dagli atteggiamenti di questi ultimi, che si compendiano in accettazione o in rigetto. In seguito i valori perseguiti e gli atteggiamenti dell'ambiente si manifestano non soltanto nei confronti del bambino stesso, ma anche delle persone e degli oggetti esteriori: si respinge o si accetta, si gradisce o non si gradisce. Fin dalla prima infanzia, si apprende a conoscere, a tener conto dei valori e degli atteggiamenti dell'adulto. In funzione della sicurezza data dalla conformità, si adottano i comportamenti dell'adulto e ben presto non si può più pensare che tutto possa essere diverso.

Così, già nella prima età, vengono fortemente interiorizzati strutture comportamentali, atteggiamenti, valori in un sistema coerente - ma non necessariamente logico e accettabile.

Con anticipo sempre maggiore, i bambini vengono affidati a istituti di custodia e di educazione nei quali molti di essi passano gran parte e a volte quasi la totalità delle ore del giorno⁵⁷. Nelle scuole e nelle istituzioni che le precedono i bambini acquisiscono aspetti e modelli di comportamento complementari, in particolare modelli di azione educativa.

Constatare che attualmente i maestri insegnano conformandosi più all'aspetto pedagogico recepito durante i loro studi primari e secondari, che in funzione degli studi di psicologia e di pe-

⁵⁶ *à la recherche en éducation*, Armand Colin, Paris; G. Thone, Liege 1975 (4^a ed. riv.).

⁵⁷ Malgrado la sua importanza, non tratteremo separatamente dell'*habitus*, tendenza comportamentale in cui si traducono un insieme coerente e relativamente stabile di atteggiamenti e di valori.

⁵⁸ Dall'età di due anni e mezzo, molti bambini provenienti da ambienti socialmente più svantaggiati trascorrono fino a dodici ore negli istituti pre-primari del Belgio.

dagogia fatti per prepararsi alla funzione insegnante, è una verità ovvia. Ciò spiega in gran parte perché non esista una reale soluzione di continuità tra le pratiche pedagogiche del XIX secolo e quelle dei nostri giorni. Attraverso i genitori e i nonni, attraverso i vecchi maestri e coloro che li hanno formati, molti tra i responsabili della preparazione dei maestri che insegneranno nell'anno 2000 restano in qualche modo ombelicalmente legati ai comportamenti del secolo scorso.

Non è qui il caso di soffermarsi a lungo su questo fenomeno e di analizzarne le conseguenze. Il riferimento ci servirà semplicemente a giustificare:

a. La necessità di rilevare, il più accuratamente possibile, gli atteggiamenti educativi degli allievi maestri.

b. La necessità di rilevare nell'insegnante gli atteggiamenti positivi desiderabili.

c. La necessità di includere negli obiettivi della formazione dei maestri l'acquisizione di determinati atteggiamenti.

d. La necessità di considerare quali potrebbero essere alla fine del secolo le modalità d'azione che tendevano a far acquisire o a modificare negli allievi-maestri e nei maestri in attività, determinati comportamenti.

E' ugualmente necessario rilevare gli atteggiamenti degli alunni dei differenti livelli d'età e di precisare quali siano i comportamenti da far acquisire.

Atteggiamenti che i maestri debbono acquisire

Quali atteggiamenti dovrebbero essere acquisiti dai maestri nel corso della loro formazione? Senza prendere immediatamente in esame le strategie che rendono possibili queste acquisizioni e la relativa valutazione, tentiamo un primo rilievo nato da una triplice analisi: analisi di estrapolazioni delle tendenze esistenti attualmente nella società; più particolarmente, analisi delle strutture di valori sostenenti la pianificazione in campo sociale, demografico, economico, pedagogico; analisi degli studi psicologici che consentono di definire una tipologia della salute mentale (Rokeach, Fromm, ecc.), e, più specialmente, le caratteristiche della personalità che si dovrebbero riscontrare negli insegnanti (C. Rogers...).

Abbiamo visto, all'inizio di questo capitolo, come valori e comportamenti non siano estranei gli uni agli altri. Non ci si stupirà dunque di trovare nelle note che seguono un passaggio continuo dagli atteggiamenti particolari al sistema o alle scale di valori che li sostengono o li raggruppano, e che, comunque, li condizionano.

Nella migliore delle ipotesi, i valori e gli atteggiamenti si traducono in strutture comportamentali e pedagogiche. Distinguiamo tre gruppi di atteggiamenti e di strutture comportamentali da realizzare⁵⁸.

Nel primo gruppo si trovano gli obiettivi fondamentali comuni alla formazione degli alunni e dei maestri. Una personalità non adulta, soggetta a gravi difficoltà interiori, non può essere un educatore. Il secondo gruppo concerne più particolarmente gli atteggiamenti dell'educatore verso la comunità scolastica, i gruppi che la compongono e verso la propria attività professionale. Il terzo gruppo, infine, concentra l'attenzione sugli atteggiamenti particolari che vanno stimolati negli alunni.

Atteggiamenti e strutture comportamentali che educatore e alunni devono acquisire in quanto persone adulte o avviate ad esserlo

a. VERSO SÉ STESSO. - La costruzione della personalità dipende in larga parte dalle relazioni sociali, dal modo in cui ci si crede recepiti dagli altri, dal sentire di essere accettati o no, dal senso di agio o di disagio che si prova in mezzo agli altri, ecc. Così gli atteggiamenti verso se stessi, l'immagine di sé, come anche l'orientamento, il dinamismo e la stessa integrazione interna della personalità non sono affatto indipendenti dalle relazioni e dai comportamenti sociali. In questo campo gli obiettivi principali sono:

1. Tendere alla costruzione di un'immagine di sé realistica, completa e stabile.

2. Tendere a realizzare condizioni tali da permettere una positiva valutazione di se stessi e, in ogni caso, l'accettazione di sé. Questa accettazione di sé non ha niente di comune con una passiva noncuranza e una mancanza di motivazione. Prendere coscienza dei propri punti deboli non implica affatto la costruzione di un'immagine negativa di sé; una caratteristica valutata negativa-

⁵⁸ Questa divisione è più teorica che pratica. Del resto, si cercherà di riportarsi sempre al contesto di valori che condizionano gli atteggiamenti.

mente può essere accettata nel quadro di una personalità che, nell'insieme, perviene a valutarsi poi in modo positivo. Diversamente, rimozioni, proiezioni, ecc. sono inevitabili.

3. Pervenire nel rapporto con gli altri a un senso di distesa uguaglianza, senza senso di superiorità o di inferiorità o carica emotiva.

4. Essere aperto alla critica, senza tuttavia perdere la fiducia in se stesso, senza sentirsi toccato nel profondo della propria personalità, ma anche senza indifferenza.

5. Tollerare l'insuccesso e la frustrazione, ma tendere a superare la difficoltà.

6. Concedersi soddisfazioni e svaghi senza sensi di colpa.

7. Accettarsi nella propria specifica situazione di sesso e di età, accettarsi come educatore giovane ancora mancante di esperienza e, eventualmente, di autorità - o come educatore anziano che rischia di essere meno apprezzato.

8. Accettare la propria professione e la propria posizione sociale, senza per questo rinunciare ad ogni ambizione di avanzamento.

b. TENDENZA PERMANENTE ALL'AUTO-SVILUPPO E ALL'ATTUAZIONE DI SÉ E DI TUTTE LE PROPRIE CAPACITÀ; ATTEGGIAMENTO ATTIVO E DINAMICO IN GENERALE. - Oltre le attitudini, le strutture comportamentali e le percezioni (di sé e degli altri) già citate, questo atteggiamento dinamico implica:

1. Una tendenza permanente a creare circostanze materiali e psicologiche favorevoli allo sviluppo e alla attualizzazione delle proprie capacità.

2. La costruzione di disposizioni mentali effettive, integrate alla intera personalità, tendenti alla realizzazione di valori che superano il livello delle soddisfazioni materiali, della soddisfazione dei bisogni diretti e dei bisogni di consumazione, di routine o di prestigio.

3. L'evitare frustrazioni troppo difficili da dominare, ma anche il progressivo innalzarsi della soglia di frustrazione.

4. L'apertura ad una esperienza ricca e varia, a una interpretazione sistematica e controllata dei fatti, che tenga conto di ogni altra possibile interpretazione; tendenza al controllo sistematico delle ipotesi e delle conclusioni.

5. La creatività.

6. L'integrazione della personalità e della vita professionale in un insieme funzionale e positivo. In questo contesto, essere orientati verso il perfezionamento professionale, verso l'acquisizione di informazioni nuove e l'accettazione del cambiamento senza cadere nello snobismo del cambiamento che porta alla instabilità.

c. AUTODETERMINAZIONE E INDIPENDENZA. - L'autodeterminazione e l'indipendenza debbono tendere al senso del sociale, alla tolleranza, all'empatia, alla preoccupazione permanente dell'altro, alla integrazione sociale.

d. POSSIBILITÀ DI DOMINARE LA REALTÀ SITUAZIONALE. - Apprendere a percepire la realtà senza lasciarsi influenzare dai propri desideri e dai propri timori, imparare ad adattarsi al cambiamento.

e. ORIENTAMENTO SOCIALE, FACILITÀ NEL CONTATTO E NELL'INTEGRAZIONE SOCIALE⁵⁹. - Si esplicano in:

1. Orientamento sociale e costante preoccupazione per la felicità dell'altro e per la sua piena realizzazione.

2. Facilità di contatto sociale, d'integrazione nel gruppo, d'integrazione sociale. Tutto ciò implica un'immagine positiva di sé e dell'altro.

3. Sensibilità sociale e corretta percezione della realtà umana: (a) Capacità di percepire le idee e i sentimenti dell'altro; (b) disponibilità all'ascolto in funzione dell'altro e non soltanto in funzione della propria persona o delle proprie idee; (c) permanente tendenza all'empatia, alla comprensione e alla tolleranza; (d) attitudine a rassicurare l'altro, a dargli il senso di essere compreso e di essere oggetto di sollecitudine; (e) attitudine al *feed-back*.

4. Attitudine a costruire relazioni stabili nell'ambiente familiare e professionale.

5. Possedere il senso di appartenenza a una comunità. Inoltre: (a) Dimostrare larghezza di vedute; (b) non avere pregiudizi; (c) avere senso di responsabilità; (d) attitudine e tendenza alla collaborazione; (e) attitudine e tendenza alla accettazione di responsabilità nell'ambito del gruppo.

6. Impegno sociale, senso delle responsabilità sociali, senso dell'equilibrio tra soddisfazioni personali e soddisfazioni degli « altri ».

7. Attitudine e tendenza a un adattamento attivo a esigenze situazionali e sociali sostenibili, e di possibili cambiamenti in questi campi.

8. Avere il senso della natura.

f. AVERE IL SENSO DEL FUTURO. - Essere sensibili ai problemi che nel futuro si porranno nei campi del materiale, del psicologico e del sociale: essere previdenti.

1. Essere pronti a risolvere i problemi che si pongono.

⁵⁹ I metodi per realizzare questi obiettivi sono trattati in un altro paragrafo.

2. Interessarsi direttamente e in modo pratico ai problemi; perseveranza.

3. Attitudine a considerare come relative le difficoltà dei problemi che si presentano.

Atteggiamenti e strutture di comportamento che il maestro in quanto educatore deve acquisire

Gli obiettivi qui appresso indicati vanno considerati come condizione di quelli riuniti nella categoria precedente.

a. VERSO I DIFFERENTI GRUPPI CHE COSTITUISCONO LA COMUNITÀ SCOLASTICA

Verso gli alunni

1. Cura del benessere attuale e futuro dell'alunno.

2. Atteggiamento non direttivo, democratico, tale da non escludere una conduzione attiva, in funzione delle possibilità e degli obiettivi da raggiungere.

3. Accettazione dell'alunno e fiducia nelle sue possibilità; comportamento rassicurante e stimolante, tale da permettere all'alunno di formarsi un'immagine di sé realistica e positiva allo stesso tempo.

4. Apertura alla persona dell'alunno nella sua totalità (cognitiva, affettiva, psicomotoria); comprensione empatica della situazione nella quale ciascun alunno individualmente considerato viene a trovarsi in funzione della sua personalità; comprensione dei fenomeni e dei problemi cognitivi, emozionali e sociali.

5. Comprensione empatica della situazione del gruppo di alunni.

6. Apertura alle informazioni verbali e non verbali date dal gruppo, sensibilità verso i processi del gruppo.

7. Comunicativa.

8. Atteggiamenti e comportamenti motivanti.

9. Sensibilità e attitudine all'intervento duttile e discreto nei problemi dell'individuo e del gruppo, e dell'individuo nel gruppo.

Verso gli altri insegnanti

1. Comunicativa.

2. Attitudine favorevole al lavoro in équipe, alla collaborazione.

3. Senso della solidarietà e coscienza attiva di essere legato ai colleghi in un compito comune.

Verso i genitori

1. Apertura; sensibilità alla comunicazione verbale e non verbale; potere di empatia e attitudine al contatto umano.
2. Comunicativa.
3. Disposizione a spiegare il proprio comportamento pedagogico e a rimetterlo in discussione.
4. Disposizione alla collaborazione democratica.

b. VERSO LA PROPRIA ATTIVITÀ PROFESSIONALE

In materia di capacità professionale

Esercizio del mestiere di insegnante, di educatore.

1. Disposizione al riconoscimento della natura della funzione da compiere.

2. Atteggiamenti favorevoli alla professionalizzazione e alla razionalizzazione della funzione: (a) Disposizione a formulare in modo esplicito e operativo gli obiettivi dell'insegnamento e dell'educazione per i differenti livelli della personalità. (b) disposizione a esplicitare le scelte sociali e i valori che sottendono questi obiettivi, valutandone l'importanza; (c) disposizione a riconoscere il punto di partenza dell'alunno; (d) disposizione ad effettuare le scelte razionali al momento dell'elaborazione delle strategie d'insegnamento, della selezione della materia, dell'organizzazione del lavoro; (e) apertura agli apporti della tecnologia educativa e scelta razionale dei mezzi di cui servirsi; (f) senso critico al momento della scelta del materiale didattico; (g) apertura alla valutazione scientifica; (h) disposizione a utilizzare i risultati della valutazione per ottimizzare il processo d'insegnamento (insegnamento compensativo, pedagogia della maestria); (i) disposizione a riconoscere le debolezze e le lacune in ciascun alunno (valutazione diagnostica); (l) disposizione a riconoscere la propria incompetenza a proposito di eventuali difficoltà provate dall'alunno ed a inviarlo presso persona maggiormente qualificata.

3. Apertura all'approccio interdisciplinare, all'integrazione dei risultati dell'apprendimento.

4. Senso delle responsabilità.
5. Senso di autocritica.

Flessibilità nella concezione e nella pratica del mestiere

1. Disposizione al riciclaggio.
2. Apertura alla sperimentazione.
3. Apertura alla innovazione.
4. Creatività.

In materia del ruolo sociale della professione insegnante

1. Sensibilità ai cambiamenti che intervengono nella società

e disponibilità a tenerne conto al momento della formulazione degli obiettivi dell'insegnamento e dell'educazione.

2. Comunicabilità con tutti i gruppi sociali.
3. Disponibilità a un insegnamento conforme alla vita reale.
4. Interesse alla pertinenza sociale dell'insegnamento.
5. Impegno sociale. Senso di responsabilità verso gli alunni, i genitori, la società.

La lunghezza stessa dell'elenco che abbiamo redatto attesta la complessità e l'importanza della formazione dei maestri. Retrospettivamente, sembra veramente ingenuo che nel passato, si sia potuto sperare - più o meno implicitamente - che la maggior parte di questi atteggiamenti possa manifestarsi spontaneamente. Stiamo vedendone il risultato.

Atteggiamenti e strutture comportamentali che vanno stimulate negli alunni

C'è da supporre che gli obiettivi che verremo enumerando esistano anche nei maestri e che vadano quindi ad aggiungersi agli obiettivi già trattati concernenti la personalità.

Il maestro dovrebbe poter redigere una sorta di lista di tutte quelle disposizioni che desidera vedere acquisite dagli alunni. Un elenco di questo genere nasce dall'idea che l'insegnante si fa circa il futuro della condizione dell'uomo e riveste carattere normativo e *relativo*. Voler portare alla uniformità gli atteggiamenti di tutti gli alunni è probabilmente impossibile e, comunque, inaccettabile. Bisognerebbe, infatti, supporre che tutti gli uomini si trovino d'accordo nello scegliere il medesimo modello di vita e che tutti vi trovino poi la giusta soddisfazione. Raven sostiene che è necessario imparare a conoscere meglio le soddisfazioni e le frustrazioni caratteristiche dei differenti modi di esistere perché il sistema di educazione offre agli alunni scelte chiare, assicurando nello stesso tempo la possibilità di integrare le differenti opzioni a livello della personalità e a livello della società.

Una simile scelta decisiva non può essere fatta dall'insegnante che si sostituisce all'alunno. Spetta al maestro osservare le caratteristiche motivazionali degli alunni e promuovere una concertazione, alla quale saranno associati anche i genitori, per precisare progressivamente l'orientamento da seguire. Nei limiti del possibile l'alunno deve essere messo al corrente delle soddisfazioni e delle frustrazioni alle quali andrà incontro nel genere di vita che

desidera scegliere. Inoltre le disposizioni da incoraggiare saranno esplicitamente e consensualmente formulate. Dal maestro, dunque, ci si attende:

a. Che sia capace di considerare, tra le altre possibili, l'idea che egli si fa dello sviluppo desiderabile per l'alunno.

b. Che il suo insegnamento faccia realmente leva sugli obiettivi che afferma di voler perseguire.

c. Che si tenga al corrente degli studi concernenti questi problemi.

d. Che sia capace di accettare altre scelte diverse dalle sue e di esaminarne le motivazioni. Egli deve facilitare l'integrazione di queste scelte nuove nel coerente equilibrio della personalità e della società - nel rispetto dei valori fondamentali e dell'opzioni che non permettono (almeno provvisoriamente) alternative accettabili.

Citiamo di seguito alcune attitudini e strutture comportamentali importanti per gli apprendimenti cognitivi, affettivi e psicomotori:

(a) Interessi vari; curiosità intellettuale. (b) Perseveranza. (c) Senso critico. (d) Bisogno di realizzazione. (e) Concentrazione. (f) Desiderio di efficienza. (g) Desiderio di comprendere. (h) Bisogno di regolarità nel comportamento. (i) Disposizione a chiedere consiglio. (l) Senso della relatività. (m) Volontà di strutturare. (n) Desiderio di essere accurato e completo. (o) Senso dell'ordine. (p) Amore dell'espressione chiara e breve.

Apprendere a suscitare, trasformare, sradicare atteggiamenti e strutture del comportamento nei propri alunni

Dal punto di vista pedagogico, è necessario distinguere le tecniche di influenza che tendono a integrare nuovi valori, atteggiamenti e strutture comportamentali, le tecniche che tendono a sopprimere valori o atteggiamenti già integrati ma giudicati non positivi, e infine le tecniche che tendono a modificare la scala dei valori o alcune delle attitudini e delle strutture già integrate.

I maestri non soltanto devono disporre delle conoscenze e delle

attitudini necessarie alla manipolazione delle tecniche pedagogiche d'intervento *ad hoc*, ma devono anche disporre di validi e obiettivi mezzi di valutazione.

Ripetiamo che tali interventi assolutamente indispensabili, sono però accettabili solo nella misura in cui sono basati su una ideologia debitamente giustificata, duttile e aperta allo spirito critico.

Allo stesso modo che negli apprendimenti cognitivi, le vie seguite per l'apprendimento dei valori, degli atteggiamenti e degli schemi di comportamento sono molteplici. A volte l'insegnante scopre che le situazioni da lui suscitate, o note al di fuori della sua volontà (fattori subculturali, influenza dell'ambiente familiare, eventi) hanno esercitato effetti imprevisti e indesiderabili; a volte si trova di fronte a situazioni (conflitti sociali, difficoltà da parte dell'alunno) che, ben sfruttate, costituiscono il punto di partenza per apprendimenti positivi.

La scelta delle tecniche d'influenza non è certo indifferente e solleva gravi problemi deontologici. Per principio verrà respinta qualunque tecnica che, pur avendo una influenza positiva in un particolare campo, costituisca un pericolo reale e stabile per gli atteggiamenti di una personalità sana, adulta, socialmente aperta. In particolare, si rifiuterà ogni ricorso a tecniche basate sull'abbassamento del livello di coscienza (ipnosi, ricorso alla psicofarmacologia), sul lavaggio del cervello, sull'accrescimento dello stato di ansia, sugli choc psichici, ecc. Queste tecniche, necessarie a volte in psichiatria, non trovano posto nella scuola.

La democrazia non consente la manipolazione psicologica, ossia quelle tecniche di influenza che mirano a modellare coscientemente gli individui senza che essi se ne rendano conto e in funzione di obiettivi che essi ignorano o che non hanno scelti e ai quali non aderiscono coscientemente e in maniera critica. Tuttavia, in questa materia ancor più che in altre, le ampie dichiarazioni di principio e le opinioni schematiche non risolvono le difficoltà. Infatti, qualunque sia la nostra ripugnanza per la manipolazione, essa sembra parzialmente inevitabile anche nella scuola, soprattutto con i più piccoli. La formazione della personalità non può attendere - e non attende in nessun caso - che il bambino sia capace di una totale comprensione o almeno di prendere coscienza dei problemi.

L'importante è che questa prima educazione apra la via alla ulteriore stimolazione verso più alti livelli di coscienza e di dominio di sé, di discernimento e di autocritica, che portino a quelle scelte personali e sociali che vogliamo realizzare.

Una delle conquiste dell'umanesimo e della democrazia della partecipazione dovrebbe essere, nel corso dei prossimi decenni,

la formulazione sempre più esplicita e sempre più concertata degli obiettivi dell'educazione in materia di valori e di atteggiamenti⁶⁰.

La formazione

Le tecniche d'influenza alle quali gli insegnanti possono ricorrere in funzione della sensibilità delle loro attitudini e capacità personali e in funzione degli obiettivi perseguiti o delle caratteristiche psicologiche degli alunni sono: l'imitazione, l'identificazione, l'argomentazione razionale, il rafforzamento positivo o negativo, il confronto con persone dai valori e dagli atteggiamenti molto marcati, con situazioni che mettano decisamente in gioco le attitudini, la dinamica di gruppo (nel senso più ampio), i metodi di interazione ispirati alla psicoterapia purché rispondenti alle esigenze che abbiamo già formulate.

Il pericolo della manipolazione è continuamente presente. Per quanto riguarda l'imitazione ci si sforzerà di evitarla rendendo l'alunno cosciente del processo, analizzando con lui valori e attitudini del modello, aiutandolo così anche a situare e relativizzare valori e attitudini proposti rispetto alla propria scala di valori.

Uno dei punti chiave della formazione sistematica sta nella valutazione. Essa, infatti si sforza d'inventariare i valori e le attitudini esistenti e di determinarne il grado, l'intensità e la coerenza, di misurare i cambiamenti durante il periodo di educazione e di redigerne il bilancio al termine della azione, perfino dopo un tempo più o meno lungo. Senza tutto questo è impossibile mettere a punto una strategia dell'educazione. Normalmente, la valutazione comporta due fasi: la registrazione della situazione, un giudizio di valore sui risultati dell'osservazione e una decisione relativa a un ulteriore intervento.

Due metodi - del resto complementari - permettono di puntualizzare la situazione: la descrizione introspettiva o l'osservazione diretta o indiretta dei comportamenti (proiezione). Le tecniche utilizzate non differiscono peraltro necessariamente, ma differisce il modo di utilizzarle: tecnica Q, differenziatore semantico, scala di valutazione, scala di attitudini, questionari, *check lists*.

Fondamentalmente queste tecniche non sono complicate, né per la costruzione del materiale né per la utilizzazione. Tutto sta

⁶⁰ Cfr. V. e G. de Landsheere, *Définir les objectifs de l'éducation*, PUF, Parigi; G. Thone, Liegi 1975.

nell'avervi attivamente iniziato gli insegnanti e nell'aver fatto loro comprendere quale aiuto straordinario possa dare l'ordinatore. Per poco che gli insegnanti abbiano anche l'opportunità continua di consultare dei ricercatori specializzati - e sarà questa un'esigenza formale per l'anno 2000 - le possibilità diventano molto ampie.

Se non si potrà, invece, arrivare all'utilizzazione corrente delle tecniche proiettive, gli insegnanti dovrebbero almeno aver ricevuto una formazione psicologica di base sufficiente a riconoscere i grandi meccanismi della proiezione e a sensibilizzarli, anche in questo campo, alla collaborazione con gli specialisti.

Infine, durante le fasi di formazione iniziale e di perfezionamento, lo studio e la discussione di casi concreti faranno scoprire la complessità dei problemi legati ai valori e agli atteggiamenti e indurranno a prudenza, tanto nella valutazione che nella interpretazione e nell'azione che ne conseguono. Simile prudenza s'impone tanto più che la nostra conoscenza in materia di atteggiamenti e della relativa valutazione è ancora a uno stadio rozzo. Il progresso scientifico in questo campo costituisce uno dei principali obiettivi delle scienze del comportamento per i prossimi decenni, - senza che tutto ciò possa portare a trascurare la formazione dei valori e degli atteggiamenti o a renderli inoperanti con uno scetticismo fuori luogo che non ha niente a che vedere con l'esame critico.

Comunque l'alto livello di capacità e di competenze necessarie per espletare simile compito conferma la necessità di selezionare i maestri, direttamente o indirettamente e di assicurar loro una formazione superiore. L'incapacità per gli allievi maestri di acquisire gli atteggiamenti essenziali alla funzione pedagogica dovrebbero comportarne l'eliminazione.

LA SECONDA VIA DELLA FORMAZIONE¹

Sia che si tratti di adulti che, dopo aver esercitato una qualsiasi diversa funzione, rivolgono in modo deciso il loro interesse verso quella dell'educatore, o di membri della collettività desiderosi di giocare un ruolo educativo occasionale ma ufficialmente riconosciuto, è necessario che vengano soddisfatte certe esigenze di formazione. Quando ciò sia avvenuto, i principi da cui noi partiamo implicano che questi educatori siano socialmente parificati agli altri. In questo caso è evidente che se « ogni essere umano è in grado di diventare un animatore »², saranno però necessarie delle garanzie e certe modalità di selezione. Poiché la formazione sarà eminentemente elastica e attiva, la selezione non potrà essere fatta preventivamente, in maniera meticolosa, ma farà parte integrante del processo di formazione.

Nell'intervento di insegnanti provenienti da questa seconda via, si potrà vedere un pericolo di scadimento della qualità dei maestri? Dopo uno studio approfondito D. S. Anderson pensa esattamente il contrario.

« Il reclutamento di personale più anziano, già collaudato in un altro campo, può avere come conseguenza l'elevarsi del livello di attaccamento al mestiere e dell'etica professionale. Bisognerebbe preoccuparsi di più per il fatto che molti giovani entrano nell'insegnamento solo perché "niente li ha attratti" o perché non hanno

¹ Il sistema esposto in questo capitolo è direttamente ispirato a un insieme di documenti che risalgono a B. Schwartz, M. Hicter, M. Deprez e al Rapporto finale della Conferenza generale dell'UNESCO, a Tokyo, 1972. Ci è servito di base un rapporto della commissione (73-0.036) del servizio nazionale dell'educazione permanente del Belgio.

² Rapporto 73-0.036, p. B.4.

potuto seguire la carriera che viceversa li attirava. Le scuole superiori che si specializzano nella formazione di professori più anziani riferiscono che il loro morale è superiore e che essi manifestano molto più dei giovani l'intenzione ferma di restare nell'insegnamento. A titolo di esempio, il ciclo speciale di studi destinato a giovani al di sopra dei 24 anni, organizzato dalla scuola normale superiore di Melbourne, ha raggiunto risultati del 95% tra il 1959 e il 1971 »³.

Le due linee direttive della seconda via alla formazione saranno:

1. Il carattere essenzialmente attivo della formazione. I riferimenti teorici serviranno, via via, a impegnarsi più profondamente e più efficacemente in situazioni reali di educazione implicanti una responsabilità personale. Non si tratta dunque di « trasmettere un sapere e dei metodi, ma di rilevare le situazioni psicosociali che spingono i candidati a formarsi, a vivere essi stessi queste situazioni e ad integrarle in un'azione personale o collettiva veramente originale »⁴.

2. La funzione, individualizzata al massimo, farà cumulo con la cultura e l'espressione personale originale. Non si svolgerà in rapporto di subordinazione ma in situazione di uguaglianza e di cooperazione.

In quale modo giocherà in questo contesto il sistema di unità capitalizzabili?

Concepire un programma di formazione adattato a ciascun candidato

Un programma personale che porti alla qualificazione di animatore esige la somma dei punti-credito raccolti secondo il ritmo desiderato dal candidato in un insieme ampiamente diversificato di discipline, di campi e di tecniche di espressione. Ciascun candidato ha, infatti, diritto a un certo numero di punti quando raggiunge un dato livello. Come settori validi per punti-capitale, possono essere presi in considerazione:

1. Un capitale tecnico, costituito da un certo numero di tecniche o di discipline (almeno due) scelte in funzione della loro complementarità e diversità. Inoltre si esige un periodo di tirocinio

³ D. S. Anderson, *L'Acquisition d'une identité professionnelle chez les élèves-professeurs. Étude comparée*, OCDE, 1974, p. 106.

⁴ Rapporto 73-0.036, p. B.2.

completato da una ricerca sul significato e sul ruolo delle discipline scelte.

2. Un capitale psicopedagogico, anch'esso comportante più discipline e un analogo gemellaggio della teoria e della pratica.

3. Un capitale in mezzi di espressione e di comunicazione, messo insieme come i precedenti.

4. Un capitale socio-economico, ugualmente composto da più discipline sempre affrontate alla stessa maniera.

5. Un capitale in tecniche di gestione, di organizzazione e di amministrazione.

6. Un capitale di conoscenze in generale.

Taccuino dell'animatore

La somma dei punti-credito formerà l'insieme del capitale indispensabile al riconoscimento della qualità dei candidati a un dato livello di formazione e in una data specializzazione. La valutazione e la regolarizzazione degli stadi anteriori di formazione devono essere messi in conto nella stesura del calcolo. Il tutto verrà annotato in un *carnet* nel quale verranno anche trascritti i differenti stadi di formazione e di tirocinio debitamente controllati.

Il *carnet* è proprietà dell'animatore in formazione: *vi saranno registrati soltanto gli stati di soddisfazione.*

Quale sarà infine il quadro istituzionale di questa seconda via di formazione pedagogica iniziale?

Il rapporto della commissione al quale ci siamo più volte riferiti prevede la costituzione di un centro autonomo la cui azione dovrebbe essere fortemente decentralizzata a livello dei vari poteri organizzatori. Tale centro dovrebbe essere in grado di assicurare un coordinamento attraverso un organo di gestione amministrativa e tre cellule incaricate dei lavori di concetto, della ricerca pedagogica e dell'accettazione (intesa in questo caso come inventario delle esperienze anteriori e come elaborazione dei profili individuali. Riferirsi al ruolo dei *registrars* anglosassoni).

Per ragioni di parità di status, di economia e di unità di formazione, consigliamo che la struttura proposta non venga dissociata dall'insieme istituzionale incaricato del primo tipo di formazione iniziale dei maestri, integrato nell'insegnamento superiore universitario. Le modalità di decentralizzazione dell'azione e della ricerca di questo complesso sono già state esposte.

Capitolo quinto

I PROBLEMI PARTICOLARI

I. LA FORMAZIONE DEI MAESTRI DELL'INSEGNAMENTO TECNICO

Introduzione

L'insegnamento tecnico deve rispondere ad un ventaglio quasi sconfinato di richieste professionali. In esso la formazione scolastica ha prevalso sulla formazione d'insieme¹. Alcune tendenze si possono chiaramente delineare:

1. Il valore culturale della tecnica e della tecnologia ottiene un sempre crescente riconoscimento e si tende a riservargli un grandissimo posto nell'insegnamento di base, ossia per tutti.

2. Si tende a sopprimere la distinzione fra insegnamento secondario generale e insegnamento secondario tecnico. Idealmente, la scuola secondaria polivalente realizza il congiungimento completo.

3. I diplomi di maturità generale e tecnica hanno lo stesso valore accademico e aprono le stesse porte universitarie.

4. Il progressivo prolungamento della scuola dell'obbligo offre agli operai qualificati e agli artigiani una formazione relativamente vasta e facilita la riconversione necessaria nel corso della vita di un uomo del XX secolo.

5. L'educazione permanente, facilitata dai « crediti di ore » e dalla creazione di un'ampia gamma di istituzioni (fra le quali l'università aperta), riguarda in modo particolare gli operai e i tecnici.

¹ J. Boets, *La Formation du personnel enseignant et instructeur*. Colloque sur la formation professionnelle, Communauté européenne, novembre 1964, p. 25.

6. Da ora all'anno 2000 - anche ammesso che la cosa sia possibile - la lotta precoce contro gli handicap socio-culturali non riuscirà certo a impedire un gran numero di ritardi pedagogici. A questi adolescenti spesso molto svantaggiati nel campo verbale e senza speranza di reale successo negli studi astratti², deve essere offerta una formazione professionale soprattutto sotto la guida di tecnici, di artigiani o di operai particolarmente qualificati. Questa formazione sarà la più ampia possibile e verrà posta in atto tutto quanto è possibile per accompagnarla con una formazione generale secondo particolari strategie.

I pregiudizi sono duri a morire e non è ancora certo che la vecchia distinzione di merito fra il lavoro intellettuale e il lavoro manuale sia completamente scomparsa nell'anno 2000*. Già sin dal 1945, negli Stati Uniti, il *Comitato per l'Educazione in un mondo libero* scriveva:

« Abbiamo bisogno di maggiore democrazia... non solo fra gli studenti, ma anche fra le materie di insegnamento e fra gli insegnanti (...). E' strano che in una democrazia industriale, si considerino come inferiori (in rapporto alle materie dei settori dell'insegnamento generale) le materie (tecniche) che sono al centro dell'economia nazionale e che, di conseguenza, si pongano in secondo piano coloro che ne diventeranno gli agenti »³.

La formazione dei maestri

PRINCIPI

Il problema del reclutamento e della formazione dei maestri per l'insegnamento tecnico è complesso. Questo insegnamento riveste numerose forme che si differenziano tra loro:

a. Per la natura delle attività: agricole, industriali, artigianali e ciascuna di queste categorie si suddivide in specialità le cui esigenze si presentano assai differenziate.

b. Per insegnamenti di contenuto molto diverso: generale, tecnologico, pratico.

² Restando inteso che se simile diagnosi si rivelasse sbagliata i crediti culturali accordati per legge dalle imprese e i sistemi di istruzione degli adulti permettono il riorientamento desiderato.

* Si sa che in Francia il lavoro manuale è attualmente rivalorizzato sia all'interno della scuola che fuori di essa. (*Nota dell'Ed. orig.*)

³ Committee on the Objectives of a General Education in a Free Society, *General Education in a Free Society*, Harvard University Press, Cambridge 1945, p. 27.

c. Per i livelli di preparazione: dagli handicappati ai ritardati, ai lavoratori qualificati, ai tecnici e agli strutturatori esecutivi.

Per i maestri dei corsi « generali » e per gli insegnanti di teoria tecnologica, la regola fondamentale da noi adottata si applica così: tutti devono aver terminato l'università e aver ricevuto una formazione psicopedagogica equivalente a quella degli altri insegnanti⁴.

La preparazione psicologica e pedagogica dei numerosi tecnici pratici pone un problema assai più complesso e difficile - operai superqualificati, tecnici, artigiani di grande capacità che, a causa proprio del loro eccezionale valore e della esperienza professionale, sono chiamati ad assolvere compiti didattici. Qui le regole universali, le soluzioni uniche e schematiche possono soddisfare i teorici, ma restano puri e semplici punti di vista, almeno in riferimento a una pedagogia burocratica che fa dipendere il livello dei diplomi da studi tradizionali. Un bravo artigiano, stagnino, carrozziere, parrucchiere o macellaio dovrà davvero intraprendere a trenta o a quarant'anni studi pedagogici universitari della durata di parecchi anni, prima di poter dirigere i lavori di pratica professionale?

Secondo la via tradizionale, no di certo. Eppure, questi maestri dovranno, anch'essi, risolvere tutta la gamma dei problemi pedagogici e psicologici che interessano i loro colleghi. E non è augurabile che anch'essi situino la loro azione in un insieme di

⁴ L'Inghilterra offre, a questo riguardo, un esempio interessante. Certi collegi pedagogici, pur preparando ai diplomi di istruzione, organizzano corsi speciali abilitanti a un tipo di insegnamento tecnico. Per esempio, nelle trentacinque scuole normali raggruppate attorno all'Istituto di educazione dell'Università di Londra si trovano settori di lavoro manuale, di tecnologia, di disegno industriale, di economia domestica, di scienza degli affari. Secondo il loro livello e le esigenze dell'amministrazione, questi insegnamenti danno una opzione a complemento del diploma di istruzione del gruppo, che ha la durata di uno o due anni a tempo pieno. I programmi comprendono tre grandi divisioni (Cfr. Università di Londra, Istituto di Istruzione, *Regulations and Syllabuses for the Certificate in Education*, 1969-1970):

a. Pedagogia teorica: Principi generali miranti a rendere gli studenti capaci di esaminare con spirito critico le idee e le pratiche in materia di insegnamento: - psicologia pedagogica e psicologia dello sviluppo del bambino e dell'adolescente; - l'educazione e i suoi aspetti sociologici.

b. Corsi tecnici: Una introduzione con lavori pratici motivanti le questioni tecnologiche; la specializzazione interviene dopo questo stadio. Si può ottenere un secondo titolo di abilitazione a seguito di particolari qualificazioni (per esempio, oreficeria, costruzioni navali per il gruppo dei lavoratori dei metalli).

c. Tirocini di insegnamento: almeno quindici settimane.

riflessioni teoriche, filosofiche, storiche, sociologiche? E' a questo punto che la « seconda via della formazione pedagogica », che abbiamo prima descritto, potrà svolgere pienamente il suo ruolo. Un progetto di formazione psicopedagogica individualizzato poggiante sull'esperienza acquisita nella vita pratica, verrà progressivamente elaborato, a mezzo di un dialogo tra gli specialisti della formazione e il candidato. Poco a poco, se quest'ultimo si rivela qualificato, accumulerà delle unità di merito che, a partire da un certo livello, gli varranno il riconoscimento di uno stato professionale e finanziario *eguale a quello degli altri insegnanti*.

Dobbiamo insistere ancora: non si tratta, soprattutto per i quadri teorici, di apportare delle semplificazioni snaturanti e mortificanti agli approcci accademici classici, ma di stabilire un rapporto con tutti i problemi fondamentali tenendo conto di quadri di riferimento, dei modi di pensiero e di linguaggio di uomini la cui vita professionale è stata, fino a quel momento, una continua instancabile lotta contro la materia.

Al di là di tutte le sfumature, la formazione dei maestri dell'insegnamento professionale e tecnico dovrebbe riposare su i seguenti principi fondamentali, che J. Boets⁵ ha chiaramente esposto:

- a. Il lavoro è una delle più importanti grandezze sociali.
- b. Le scienze umane illustrano ogni giorno di più la preminenza del fattore umano.
- c. Il binomio lavoro-tempo libero funge da regolatore della scuola moderna: si tratta di preparare i giovani sia alla civiltà del lavoro che a quella del tempo libero.
- d. Il progresso sociale è una crescente funzione del progresso tecnico.
- e. L'insegnamento tecnico deve « servire » una completa formazione dell'uomo, rispettando tre regole essenziali:

1. *L'unità della persona*: Lo sviluppo del « piccolo d'uomo » è un tutto: bisogna assumerlo sfruttando tutte le sue possibilità, sia intellettuali che manuali;
2. *L'unità dell'insegnamento*: che postula la eguaglianza di tutte le discipline nei riguardi della formazione e mette in evidenza il ruolo preponderante del coordinamento dei diversi settori;
3. *L'unità del linguaggio* che pone sullo stesso piano di eguaglianza l'esperienza manuale e le altre forme di linguaggio (espressione scritta, espressione orale, espressione matematica, espressione grafica) e sottolinea così una delle caratteristiche essenziali di una *formazione professionale bene intesa*.

⁵ Cfr. J. Boets, *La Formation du personnel enseignant et instructeur*, cit., pp. 25-26.

f. Formare prima di specializzare, associare in modo permanente la teoria e la pratica, la scienza e la tecnica; far scoprire il « contenuto umano » della tecnica: sono questi gli imperativi da rispettare.

Si profilano così i contorni di una cultura generale ampliata, indispensabile ai futuri lavoratori; un umanesimo moderno che deve innalzare l'insegnamento tecnico e professionale fin sulle vette dei valori educativi. Questa filosofia dell'insegnamento tecnico deve giungere all'insieme del personale insegnante e, in modo particolare, ai professori dei corsi tecnici e pratici. Deve essere insegnata con testi ma soprattutto con esempi.

QUALCHE ASPETTO PEDAGOGICO PARTICOLARE

Avendo riconosciuto così le due possibili vie della formazione pedagogica, le note che seguono non costituiscono abbozzi di programmi generali, ma indicano gli orientamenti di formazione degli insegnanti tecnici. Poiché, quale che sia il loro settore, gli insegnanti tecnici presentano certi tratti specifici importanti per coloro che vi operano. La loro funzione è bivalente.

1. Preparare i giovani ad esercitare una professione utile nel mondo adulto e, così facendo, divenire cittadini autonomi.
2. Contribuire allo sviluppo intellettuale, morale e sociale di questi allievi. Preparare alla vita i cittadini sia nel lavoro che nel tempo libero.

Il primo di questi obiettivi è la ragione stessa delle scuole tecniche; il secondo invece deve essere adattato alle caratteristiche di questi istituti e alle disposizioni mentali degli studenti che li frequentano.

Nell'insegnamento tecnico certe difficoltà sono più accentuate che in altri. Soprattutto ai livelli inferiori, le classi sono più eterogenee. In particolar modo all'inizio dei tirocinii le diversità non riguardano soltanto le varietà delle istituzioni di origine, ma i motivi che hanno spinto ciascuno verso le tecniche. Grosso modo i tipi di allievi sono due: coloro per i quali gli studi sono attraenti sin dall'inizio e costituiscono un mezzo di promozione sociale; coloro che, al contrario, tendono verso un risultato professionale perché non hanno avuto successo nell'insegnamento generale⁶.

⁶ Cfr. S. De Coster e al., *Essais sur la régression sociale virtuelle et l'enseignement*, Ed. dell'Institut de Sociologie, Bruxelles 1967.

L'influenza associata di questi fattori specifici tende a scindere il lavoro scolastico secondo due opposte facce: - una ha come scopo l'azione sulla materia o sull'ambiente umano; insomma, una influenza esterna al soggetto stesso; - l'altra, cognitiva, affettiva o morale, concede un più largo spazio alle capacità verbali e il suo scopo è lo sviluppo generale dell'allievo.

A quegli allievi che sono orientati verso i lavori pratici e hanno spirito realista è opportuno presentare attività intellettuali e sociali che partono dai temi che li attraggono.

IL CONTENUTO DEI PROGRAMMI DI FORMAZIONE

La dualità degli scopi, l'eterogeneità delle classi e la molteplicità delle sezioni esigono dunque particolare attenzione da parte degli istituti di preparazione pedagogica fin dal momento della elaborazione dei piani di studio, sia che si tratti dell'insegnamento generale, dei corsi di tecnologia o dei lavori pratici. Per evitare la proliferazione di corsi separati, bisogna raggrupparli in qualche dipartimento animato da squadre di insegnanti. Inoltre, i principi e le attività didattiche, ben lungi dall'apparire come ricette, devono derivare dalle materie di base, i cui contenuti non enciclopedici saranno selezionati secondo il criterio della utilità nella formazione metodologica.

Questa preoccupazione di unità si manifesterà, sin dall'inizio, nella cura messa nella presa di coscienza degli scopi e delle tendenze dell'insegnamento tecnico verso il quale il futuro professore si impegna.

I CORSI GENERALI E LA TECNOLOGIA

Gli allievi che hanno scelto l'insegnamento tecnico o professionale sono generalmente indirizzati o verso un mestiere, o verso un gruppo polivalente di occupazione nel mondo adulto. Spesso i lavori pratici esercitano su di loro una tale attrazione che essi dimostrano una qualche diffidenza verso i corsi che sembrano non esservi direttamente connessi; deve essere concesso quindi largo spazio sia alla formazione dei professori che ai mezzi di concentrazione dell'interesse verso le materie culturali⁷:

1. Tutti gli insegnanti possono essere motivati in relazione

⁷ Nelle scuole polivalenti si veglierà alla organizzazione di attività culturali comuni agli allievi del corso generale e di quello tecnico. Il fatto di frequentare uno stesso istituto dovrebbe consentire dei contatti personali tra le due categorie di allievi che, così, si arricchiscono vicendevolmente.

alle specialità professionali e alle loro applicazioni. Per trovare adeguati suggerimenti basta che i maestri mantengano un contatto con i loro colleghi che dirigono le attività di laboratorio o di ufficio. D'altronde sono reperibili, in questo settore, molti buoni manuali scolastici.

2. Le materie culturali possono essere integrate secondo un sistema analogo ai « *socials studies* » dei paesi anglosassoni, e studiati in occasione della realizzazione dei progetti.

Negli insegnamenti concernenti le materie verbali e specialmente la lingua materna, c'è modo di adattare i programmi e i metodi alle particolarità degli allievi.

La maggior parte dei corsi sono consacrati a problemi centrati su realtà concrete e i lavori pratici riguardano la lotta contro la materia si prestano poco all'esercizio della parola o della scrittura, cosa che, per parecchi, porta con sé un grave handicap. I futuri insegnanti devono essere istruiti a tener in debito conto questa caratteristica, soprattutto a livello di preparazione dei manuali.

1. Con l'applicazione di prove diagnostiche sulle materie e le capacità fondamentali e col riapprendimento personalizzato in funzione delle deficienze, nell'intento di garantire una buona partenza all'inizio dell'anno scolastico.

2. Con l'accento posto essenzialmente sulla comunicazione: comprensione di letture in relazione all'interesse degli allievi, iniziazione a ricorrere con facilità ad opere di riferimento, redazione di note e di rapporti tecnici chiari e precisi.

I MAESTRI DEI CORSI PRATICI⁸

All'inizio del secolo si aveva la tendenza ad accordare scarsa considerazione ai semplici assistenti. A poco a poco ci si va liberando da questo pregiudizio. In realtà il loro ruolo è di capitale importanza. La loro azione educativa è preponderante, non solo

⁸ « In passato (per diventare professori di pratica industriale), bastava saper manovrare abbastanza bene gli utensili e aver voglia di insegnare. Ora, le scuole richiedono professori di pratica industriale che possiedano una formazione pedagogica di livello eguale a quello degli altri insegnanti: a questo riguardo il professore di pratica è passato dallo statuto di « professore speciale » a quello di « professore normale ». Benché le esigenze varino a seconda degli Stati, generalmente si esige che il professore di pratica abbia fatto quattro anni di studi superiori (*college degree*) che includono: (a) i corsi generali; (b) i corsi pedagogici, ivi compresa la metodologia speciale e la pratica dell'insegnamento; (c) i corsi di pratica industriale comprendenti una formazione di base in un ampio ventaglio di attività di laboratorio e una specializzazione in almeno una di queste attività ». (C. R.

per la durata dell'orario che osservano, ma anche per le responsabilità educative che si assumono: acquisizione di abitudini di ordine, di attenzione, sviluppo della coscienza professionale, dell'orgoglio del mestiere, per quanto modesto sia... è così che si costruiscono valori e attitudini positive.

La formazione dei professori di pratica deve essere così ampia e così accurata quanto quella dei loro colleghi dei corsi verbali. D'altronde, lo abbiamo visto, lo statuto di queste categorie di educatori sarà lo stesso.

II. I MAESTRI DELL'INSEGNAMENTO SPECIALE

Posizione di principio

Esiste una tendenza ben precisa in tutti i paesi industrializzati: reti scolastiche sempre più fitte vengono installate poco a poco per accogliere il maggior numero di bambini deficienti o handicappati che si trovano ovunque⁹.

Nel settore della medicina e della psicologia importanti studi vengono dedicati ai vari tipi di handicap. La pedagogia dell'insegnamento speciale, invece, è sempre relativamente poco avanzata. I più grandi progressi sono stati realizzati nel settore educa-

Hutchroff, « Industrial arts », nella *Encyclopedia of Educational Research*, MacMillan, New York 1969, p. 693).

Il Congresso 1971-1972 del Centro generale dei servizi pubblici (CGSP) del Belgio esige nell'avvenire più prossimo che le università o altre istituzioni a livello universitario « assicurino la formazione (della durata minima di tre anni) dei professori dei corsi tecnici e/o pratici, precisando, si intende, che questa comprenderà un tirocinio industriale » (CGSP, *Résolution du Congrès 1971-1972*, p. 6).

⁹ La nozione di « handicappato » non sempre è facile da delimitare. Per esempio, la legge svedese del 1962 chiama deficiente « qualsiasi individuo che, per ragioni fisiche o psicologiche, incontra notevoli difficoltà nella vita quotidiana ». Possono essere ammessi nelle classi speciali annesse alle scuole fondamentali: gli allievi lenti (*slow learners*), coloro che soffrono di deficienze uditive, i bambini dalla vista debole, gli handicappati nei movimenti, i bambini che soffrono di disturbi che incidono sulla lettura o sulla scrittura, i bambini il cui stato di salute richiede l'aria aperta. Per i disturbi gravi, handicap associati, ritardo mentale profondo, ecc., esistono istituti speciali. A questa lista si possono aggiungere anche i soggetti che soffrono di disturbi della parola, i caratteriali, i giovani delinquenti, gli handicappati sociali (orfani, bambini allevati in famiglie deboli).

tivo a forte componente tecnica: insegnamento della lettura ai ciechi, trattamento dei sordo-muti, chinesiterapia. Si comincia anche a far ricorso agli ordinatori per aiutare l'educazione degli handicappati. Ricerche anglosassoni e tedesche dimostrano che questo possente aiuto apre la via a una migliore personalizzazione del trattamento.

Le istituzioni specializzate nella formazione dei maestri per l'insegnamento speciale rimangono rare. Comunque, tutto lascia pensare che da oggi all'anno 2000 anche in questo campo le cose si evolveranno in maniera sensibile.

La nostra posizione di principio è la stessa dovunque: il più rapidamente possibile tutti i maestri dell'insegnamento speciale debbono essere degli universitari a parte intera (formati dalla prima o dalla seconda via).

Il sistema di unità capitalizzabili permette delle riconversioni verso altre forme di insegnamento per gli insegnanti che avranno scelto sin dai loro iniziali studi universitari, di specializzarsi nell'istruzione per l'infanzia handicappata. Contrariamente a quanto avviene per gli insegnanti formati per l'istruzione dei non handicappati essi hanno anche la facoltà di prepararsi, in seguito, a questa specialità¹⁰.

Da qualche anno esiste la tendenza ad accogliere gli handicappati leggeri, e anche medi, nelle classi ordinarie, animate da una squadra di insegnanti fra i quali opera uno specialista degli handicappati¹¹. Come ben dimostra A. Labregere¹², questo movimento si allargherà in ragione della evoluzione profonda della scuola che non si focalizza più necessariamente su apprendimenti cognitivi ristretti, necessitando di attitudini di cui molti degli handicappati sono relativamente sprovvisti, ma persegue piuttosto una serie di obiettivi a dominante affettiva che consentono un grado di eterogeneità più elevato. Questa eterogeneità rende au-

¹⁰ Alcuni stimano che dovrebbero essere obbligatori alcuni anni di esperienza nell'insegnamento nelle classi ordinarie, prima di potersi preparare all'insegnamento speciale. Questa disposizione si giustifica forse più nei sistemi di formazione relativamente breve, dove si può capitalizzare su altre acquisizioni. La formazione iniziale che noi proponiamo copre cinque o sei anni, il che cambia considerevolmente la situazione.

¹¹ « ...le idee nuove si traducono (in Svezia) in fatti come i seguenti: riduzione del numero delle classi speciali; aumento del numero dei bambini deficienti che, pur seguendo una classe ordinaria, beneficiano di un insegnamento di sostegno; tendenza a rimpiazzare le scuole speciali con classi speciali » (UNESCO, *Situation actuelle et tendance de la recherche dans le domaine de l'éducation speciale*, Parigi 1973, p. 19).

spicabile che tutti gli insegnanti acquisiscano almeno alcune nozioni generali di difettologia.

Ma tra questo ideale, ancora più o meno lontano a seconda dei paesi, e la situazione di fatto, si produrrà una evoluzione che, secondo le nostre previsioni, sarà lungi dall'essere arrivata a compimento nell'anno 2000.

E' assolutamente necessario che, secondo l'esempio del Giappone, dell'URSS e degli Stati Uniti, ogni paese realizzi, da ora all'anno 2000, almeno un importante Centro di ricerche (idealmente moltiplicato nelle Regioni) in materia di istruzione degli handicappati.

« L'Istituto nazionale delle ricerche integrate sull'insegnamento speciale del Giappone è stato creato nel 1972. Esso ha per oggetto: 1. Effettuare ricerche pratiche sull'insegnamento speciale a mezzo di un metodo multi-disciplinare. 2. Dispensare corsi di perfezionamento professionale e tecnico agli insegnanti che si consacrano all'insegnamento speciale. 3. Coordinare e favorire la ricerca sull'insegnamento speciale. L'Istituto si compone di sette divisioni di ricerca; istruzione dei bambini che presentano disturbi visivi, istruzione dei bambini che soffrono di disturbi uditivi e della parola, istruzione dei bambini che presentano un ritardo intellettuale, istruzione degli infermi e dei grandi malati, istruzione dei bambini che presentano disturbi affettivi, istruzione di quelli che soffrono di un doppio handicap, e tecnologia dell'insegnamento.

Ognuna di queste divisioni è la sede di attività di ricerca e di sviluppo (R-S) estremamente agili e vive destinata al tenore e ai metodi della istruzione speciale. La scuola nazionale Kurihame per il MIM (sigla per "mentali, infermi, malati"), creata nel 1973 è una istituzione sperimentale dove sono elaborati nuovi metodi pedagogici in stretta associazione con le attività R-S dell'Istituto.

L'Istituto serve anche da locale di perfezionamento per gli insegnanti della scuola speciale (per essere titolare del certificato speciale di attitudine pedagogica, i candidati debbono ottenere le unità di merito pretese dalle scuole per ciechi e sordi o la scuola MIM, oltre al certificato di attitudine pedagogica corrispondente alla scuola materna, alla scuola primaria, secondaria del primo ciclo o alla scuola secondaria del secondo ciclo). I programmi di perfezionamento sono divisi in categorie in funzione dell'handicap di cui soffrono gli allievi. Esistono dei programmi lunghi (un anno) e dei programmi brevi (da uno a tre mesi) destinati alla formazione degli animatori. Questo Istituto è caratterizzato dalla integrazione delle attività di ricerca e di perfezionamento.

¹² A. LABREGÈRE, *Modèles pour l'éducation spéciale des enfants exceptionnels*, in « Revue Internationale de Pédagogie », XX, 1974, 3, pp. 336-354.

L'Istituto di difettologia dell'Accademia di scienze pedagogiche dell'URSS (creato nel 1943) conta ventidue laboratori che si occupano delle deficienze dell'udito, della vista e della parola, nonché del ritardo mentale, dei temporanei ritardi di sviluppo, dei disturbi motori e delle deficienze associate. E' in rapporto con i dipartimenti di difettologia degli istituti superiori di formazione pedagogica di cui sono dotate varie città dell'URSS.

Negli Stati Uniti, il Centro di ricerca e di sviluppo della Columbia University gode di rinomanza mondiale. Esso dà un esempio molto dimostrativo del profitto che un centro di ricerca e di formazione nel campo dell'insegnamento speciale può trarre dal potenziale offerto dai vari dipartimenti di una università. E' ben nota l'attività spiegata dalla Fondazione Joseph P. Kennedy per riavvicinare la ricerca alla pratica dell'istruzione speciale ¹³.

Un settore in pieno sviluppo

Prima del XIX secolo nell'occidente europeo, essenzialmente rurale, nella maggior parte delle famiglie la pressione dei bisogni - spesso mal garantiti - era primario rispetto all'istruzione dei bambini; i più diseredati sopravvivevano grazie all'aiuto della carità pubblica. Alcune iniziative collettive, suscitate dalla carità cristiana, erano le sole ad essere sviluppate; centri per assistere bambini abbandonati, istituti per accogliere sordi e ciechi.

Le società cominciarono ad interessarsi all'istruzione degli handicappati solo dopo il 1870, quando l'evoluzione tecnica richiese la formazione di una mano d'opera istruita: la generalizzazione dell'istruzione primaria pose il problema dei bambini afflitti da deficienze mentali o da infermità fisiche ¹⁴.

Le miserie della guerra 1914-1918 e delle rivoluzioni che ne seguirono suscitarono un immenso sforzo di rieducazione di milioni di bambini rimasti senza casa ¹⁵ e condussero a un concetto più umano del trattamento dei disturbi del carattere e della delinquenza giovanile.

Dal 1945 non solo i governi ma anche le organizzazioni internazionali nate dopo la seconda Guerra Mondiale, proclamano e manifestano il loro interesse per gli sforzi della prevenzione e

¹³ UNESCO, *Situation actuelle et tendance de la recherche dans le domaine de l'éducation spéciale*, cit., p. 71.

¹⁴ L'obbligo di frequentare le scuole elementari fu votato dal Parlamento inglese nel 1876, in Francia nel 1882.

¹⁵ A. Makarenko, *Poème pédagogique*, Edizioni in lingue straniere, Mosca 1953 [trad. it., *Poema pedagogico*, Ed. Riuniti, Roma 1976³].

del trattamento delle forme di disadattamento. L'articolo 26 della Dichiarazione Universale dei Diritti dell'uomo non è una semplice affermazione di principio. Sin dal 1948 l'UNESCO appoggia le associazioni votate alla protezione dell'infanzia e all'aiuto dei minorati mentali.

Poco a poco, l'apporto di lavori scientifici consente di abbandonare il fatalismo nei confronti di molte forme di handicaps. Si perviene a far uscire dal mutismo la maggior parte dei bambini sordi con la utilizzazione ottimale dei resti delle loro possibilità uditive¹⁶. Biologi, neurologi, psichiatri hanno potuto scoprire le cause di certe anomalie mentali e suggerire anche i mezzi di prevenzione e di trattamento. I lavori di Zazzo¹⁷ e della sua équipe, introducendo i concetti di eterocronia dello sviluppo, dimostrano che qualsiasi bambino arretrato presenta delle possibilità. Si tratta di farle schiudere e sviluppare grazie a una educazione appropriata. Gli psicologi e i sociologi ritengono che, quasi sempre, le turbe del carattere hanno la loro origine in carenze affettive e, di conseguenza, possono essere eliminate o attenuate grazie a una paziente rieducazione.

Ci si va sempre più rendendo conto che nel campo dell'educazione speciale la frequenza dei fallimenti è meno legata alla deficienza degli allievi che non all'insufficienza dei metodi¹⁸.

Certo, le spese sostenute per il trattamento dei bambini handicappati sono pesanti; ma trovano il loro saldo attivo nel beneficio che si ricava tutte le volte che conducono a formare un adulto normale che, in caso contrario, costituirebbe per la società un peso finanziario permanente. A questo riguardo i progressi della preparazione e dell'orientamento professionale nell'insegnamento specifico sono davvero incoraggianti.

Per il fatto della sua giovinezza e della sua disordinata evoluzione, l'insegnamento degli handicappati è ancora vittima di molte debolezze e soffre, in modo particolare, di mancanza di unità.

Si impone una formazione specializzata degli educatori. Per molti dei minorati fisici, il livello di insegnamento è lo stesso dei non minorati, ma è necessaria una tecnica di insegnamento particolare (più che un metodo generale diverso), insegnamento ai ciechi, ai sordastri, a certi infermi con disturbi motori dovuti a lesioni cerebrali. Per i minorati leggeri, si tratta soprattutto

¹⁶ Cfr. O. Perier, *La perception vibro-tactile. Oto-rhino-laryngologie*, 1972, pp. 645-656.

¹⁷ Cfr. R. Zazzo e al., *Les Débilités mentales*, A. Colin, Parigi 1969.

¹⁸ UNESCO, *Situation actuelle et tendance de la recherche*, cit., p. 19.

d personalizzare, di adattare l'insegnamento ordinario, piuttosto che servirsi di metodi fundamentalmente diversi. I minorati gravi, invece, richiedono strategie specifiche.

L'azione di tutte le istituzioni converge verso due obiettivi:
- condurre i bambini e gli adolescenti che vengono loro affidati verso l'autonomia, quale che sia la natura della menomazione da cui sono afflitti;

- portare ciascuno di loro alla salute mentale e all'integrazione armoniosa in seno alla società. Per preparare questa integrazione è necessario attuare, accanto al trattamento individuale, numerose attività che si servono del lavoro di gruppo, della cooperazione, dell'aiuto reciproco. Il rinchiudersi nell'isolamento minaccia il minorato.

Selezione e preparazione del personale

Le difficoltà inerenti all'insegnamento speciale vanno ad aggiungersi a quelle dell'insegnamento ordinario. Dunque, l'insegnamento speciale implica, presso le persone che vi si consacrano:

1. Sintesi di una vasta cultura, finezza di intuito psicologico ed elasticità di adattamento a situazioni mobili (flessibilità)¹⁹.

2. La capacità di praticare un ampio insieme di stili di insegnamento, di programmare da solo o in gruppo apprendimenti adeguati a ogni tipo di handicappato, così come a ciascun individuo.

3. La volontà permanente di progresso in un compito sempre laborioso dove le acquisizioni, generalmente fragili, debbono essere incessantemente fortificate.

4. Una perseveranza senza cedimenti tesa verso i migliori traguardi malgrado ogni tipo di difficoltà; perseveranza che deve rinascere dopo qualsiasi delusione.

Tali qualità si riscontrano soltanto in una élite dotata di valori umani eccezionali. E' assai diffusa l'opinione che le qualità necessarie comincino a delinearsi prima del desiderio di consacrarsi agli handicappati e ai disadattati e che la preparazione psi-

¹⁹ Con flessibilità si intende qui « la capacità di strutturare, demolire e ristrutturare un insieme fino ad esaurirne tutte le possibilità; è sempre presente una certa coscienza delle conseguenze possibili » (J. Deltour, Conferenza, 1973).

copedagogica viene ad arricchire e a precisare le tendenze favorevoli.

Tuttavia si tratta di una questione importante. Sembra che un numero non trascurabile di candidati siano attratti verso le istituzioni speciali da motivi estranei ad una sana vocazione; insegnanti delusi dall'insuccesso nelle scuole normali che sperano di riuscire seguendo un'altra via; maestri la cui salute mentale è scossa, che credono di risolvere i loro problemi personali a contatto con bambini disadattati.

Per operare una selezione obiettiva ci si è sforzati di ricorrere a metodi psicotecnici che si sono rivelati di qualità scadente. Quanto agli esami della psicologia profonda della personalità, essi sono lunghi e i loro dati sono soltanto negativi; fino ad ora non si è arrivati che a dei segni di contro-indicazione. In mancanza di mezzi sicuri di selezione, a volte si è fatto ricorso a precauzioni di carattere empirico. Così, in Francia, le candidature degli insegnanti a corsi di formazione speciale sono oggetto di inchieste da parte degli ispettori di circoscrizione.

La Federazione internazionale delle comunità di bambini raccomanda²⁰ l'organizzazione di corsi di sensibilizzazione durante i quali i candidati prenderebbero un contatto reale con gruppi di bambini disadattati o handicappati. Corsi simili non consentono di decidere realmente « con cognizione di causa », ma ai candidati insegnanti consentono di saggiare una prima volta la vocazione e, per coloro che li osservano, di trarre le prime conclusioni sulla loro adattabilità.

Quali dovrebbero essere le linee di forza per la preparazione all'insegnamento speciale?

Per quanto riguarda l'organizzazione dei programmi un problema delicato concerne l'equilibrio tra una formazione polivalente e una iniziazione specifica. La tendenza attuale, con certe varianti a seconda dei paesi e delle categorie istituzionali, distribuisce le materie in tre fasi successive: corsi comuni, preparazione specifica, tirocinii. Cominciare con una formulazione relativamente generale è giustificato da svariati argomenti:

a. Numerosi bambini entrati nell'insegnamento speciale presentano forme di minorazione e ciò esclude una preparazione unilaterale.

b. Da parecchi decenni la ricerca ha portato a distinguere un numero sempre più considerevole di handicap; queste diver-

²⁰ Cfr., *Communautés éducatives*, 1973.

sità esigono una grande varietà di trattamenti e di mezzi educativi. Per esempio, una inchiesta condotta da Segal ha rivelato in Gran Bretagna l'esistenza di centoquarantasei istituti destinati agli handicappati²¹.

L'unità di azione è un postulato indispensabile in questa educazione particolarmente difficile. Essa concerne tutte le istanze operanti a qualsiasi titolo all'interno di una istituzione, al salvataggio dei bambini che le vengono affidati. Essa implica una totale armonia quanto agli obbiettivi e un larghissimo accordo quanto alla strategia delle azioni²².

Abbiamo visto che nelle scuole normali la tendenza è quella di sostituire le équipes di insegnanti con l'azione di maestri isolati. Nell'insegnamento speciale questa nuova misura diventa una necessità assoluta. In particolare, il problema principale della salute mentale dei disadattati e degli handicappati e quello del loro soddisfacente inserimento sociale necessitano della stretta cooperazione dei maestri, degli educatori, degli assistenti sociali, delle famiglie, dei collaboratori medici e persino del personale di servizio. Ognuno non conosce che una parte dei fattori complementari che ostacolano il pieno sviluppo dei bambini: per elucidare ogni caso-problema è indispensabile la mutua collaborazione. Una volta stabilita la strategia del trattamento, il successo si otterrà soltanto nella misura in cui tutti assolvono il ruolo che compete loro nel coordinamento di una squadra tutta tesa verso lo stesso obbiettivo.

Durante la prima fase della formazione, le visite e i corsi indirizzano gli studenti a una scelta fra il gruppo degli handicappati ai quali possono consacrarsi. La preparazione specifica verte sui problemi posti dall'educazione dei bambini di questa categoria: il loro stato fisico, le loro difficoltà psicologiche, la didattica del trattamento e dell'apprendimento, i mezzi tecnologici utilizzabili tanto nell'insegnamento che nell'orientamento professionale. Va da sé che, nelle istituzioni, i programmi riserve-

²¹ Cfr. S. S. Segal, *No Child is Ineducable*, Pergamon Press, Oxford 1967.

²² Cfr. Linster: « Questa comunità di conoscenze speciali di base di cui si vede l'interesse, non fosse che per rapporto a una susseguente eventuale riclassificazione dei professionisti in altre opzioni, è tanto più necessaria in quanto noi tutti sappiamo che i casi di bambini con minorazioni associate o multiple, diventano sempre più numerosi e hanno persino la tendenza a diventare uno dei segni distintivi della valutazione dei sintomi di disadattamento » (Simposio del Lussemburgo: *La Formation du personnel intervenant directement dans l'éducation des enfants atteints d'arriération mentale modérée et sévère*, marzo 1971).

ranno un posto non trascurabile a lavori pratici nell'intento di condurre i candidati a una progressiva familiarizzazione con la missione verso la quale si sentono attratti.

In generale, almeno per le forme di disadattamento psicologico, ci si sforza di evitare una specializzazione troppo rigorosa: l'apporto delle ricerche scientifiche può provocare riconversioni più comode per coloro la cui preparazione è stata più flessibile. Inoltre in qualche dipartimento ci si sforza di raggruppare le materie nell'intento di preservare l'unità dei programmi.

Più che in qualsiasi altro luogo, i futuri insegnanti possono ottenere una vera classificazione nella specialità scelta lavorando il più possibile sul posto; il modo di creare e mantenere in una classe o in un istituto un clima affettivo non può essere conosciuto o assimilato con una pratica di durata bastevole. In quei campi in cui la scienza ha scavato solo rari sentieri, molte pratiche possono essere dominate con prove i cui risultati son valutati dall'interessato stesso e migliorati grazie ai consigli di un collega competente. (Quanto più il terreno di applicazione è poco sicuro, tanto più è necessaria una salda formazione di base).

Per poter acquisire l'indispensabile competenza è importante prevedere « uno stadio di impregnamento » nel corso del quale l'aspirante assumerà la responsabilità di una classe o di un gruppo in un istituto importante, con l'aiuto fraterno di un consigliere qualificato. Al termine di quest'ultimo periodo, il candidato potrà valutare da se stesso se possiede realmente quel « supplemento di anima » necessario per abbracciare la carriera. Naturalmente questo tipo di corso sarà interamente remunerato²³.

Al fine di garantire l'unità di azione delle persone operanti in un tipo di istituzione, sarebbe auspicabile prevedere la formazione degli insegnanti, degli educatori e degli assistenti sociali specializzati in seno all'istituzione stessa. Certi corsi sarebbero comuni e l'allenamento all'esame di casi-problema si effettuerebbe in dati gruppi composti in seno ai quali si apprenderebbe la cooperazione indispensabile di tutte le istanze interessate allo scioglimento di tali situazioni.

In linea di principio, l'università è la meglio qualificata per assumersi la preparazione del personale di insegnamento, di

²³ Difatti il modello di Frey, da noi menzionato e accettato, si applica anche in questo caso.

educazione o di aiuto sociale ai bambini, agli adolescenti, agli adulti deficienti o handicappati:

1. Grazie al prestigio e al livello del suo insegnamento essa può portare nelle istituzioni speciali candidati di qualità, capaci di adattarsi a situazioni imprevedute, alle innovazioni e ai futuri progressi della scienza.

2. Le sue fonti e documentazioni le consentono di conoscere rapidamente gli studi originali, di controllarne la validità e di assicurarne la diffusione e l'applicazione.

3. L'università è la meglio qualificata per intraprendere indagini e per raggruppare un insieme di istituti capaci di cooperare a ricerche di sviluppo, soprattutto di quelle di cui sia più urgente il bisogno.

Ma, in questo insegnamento ancora così giovane, più ancora che nelle istituzioni per normali, un periodo di transizione è necessario. L'attuale penuria del personale si farebbe ancor più grave se le esigenze di una formazione a livello superiore fossero imposte bruscamente. Così in Belgio lo Stato ha nominato alla direzione di istituti per handicappati mentali numerose persone non diplomate. In Francia, nel 1970, su 10.910 posti di educatori specializzati e retribuiti solo il 50% erano occupati da personale specializzato.

Il riavvicinamento tra l'insegnamento speciale e l'università potrebbe essere favorito dalle seguenti iniziative: (a) assunzione immediata di personale per la formazione dei quadri (direttori di istituti, ispettori); (b) divulgazione di informazioni scientifiche sotto una forma accessibile al personale già in carica nell'istituto; (c) organizzazione di sedute di iniziazione alle novità ad uso dei praticanti; (d) associazione degli insegnanti a lavori di ricerca e di sviluppo.

Alcune di queste formule transitorie esistono in Francia dove il Ministero dell'Istruzione prende delle iniziative e in Gran Bretagna dove certe università, d'accordo con collegi di educazione delle loro regioni, hanno messo a punto un sistema di corsi rispondenti alla diversità dei livelli e dei bisogni.

Assicurare una solida formazione scientifica, mantenerne il livello con il perfezionamento permanente, sono tutte condizioni necessarie, ma non sufficienti a garantire l'eccellenza del personale degli istituti. Qui più che altrove le conoscenze e le capacità degli insegnanti e degli educatori rappresentano soltanto un potenziale valorizzato dalla intensità della vocazione. Ma la vocazione è una pianta delicata che deperisce facilmente al soffio della delu-

sione e dei conflitti. Così, bisogna prendere delle misure onde attirare una élite negli istituti consacrati agli handicappati e ai disadattati anche allo scopo di preservare il loro « supplemento di anima » attraverso le nebbie e le tempeste dell'esistenza. Si impone quindi la creazione di servizi-guida.

Un lavoro eseguito in condizioni particolarmente difficili e la necessità di una preparazione supplementare debbono, per questi maestri dell'insegnamento speciale, essere accompagnati da una remunerazione più alta di quella destinata agli altri. Non è certo questo il caso che riscontriamo nella maggior parte dei paesi europei.

Nell'insegnamento speciale, dove il dinamismo stimolante è una condizione essenziale, gli slanci sono esposti alla perdita di impegno sotto il peso delle fatiche del mestiere e anche dei rischi della vita familiare. Bisogna quindi prevedere la possibilità di riclassificazione in istituti per normali.

NOTA. - Nella situazione attuale, la preparazione dei maestri dell'insegnamento speciale si opera secondo esigenze di durata e di livello scientifico assai variabili a seconda dei paesi. I seguenti esempi concretizzano questa situazione e permettono di prendere meglio coscienza del cammino che si deve ancora percorrere per arrivare ai modi di formazione auspicati.

In Francia la preparazione dei programmi può effettuarsi in quattro mesi a tempo pieno, ivi compresi i vari tirocinii: essa è assicurata dalle istituzioni dipendenti dal Ministero della Istruzione.

In molti paesi di Europa il contenuto del programma di formazione non è ancora unificato. Spesso sorgono disaccordi tra i Ministeri della Sanità e quello dell'Istruzione sui criteri di ammissione dei bambini nonché sulla sostanza e sull'organizzazione dei corsi. In Inghilterra il National Union of Teachers, a seguito dei lavori di commissioni ufficiali²⁴, ha proposto un piano di studi che porta all'acquisizione del diploma di insegnante per deficienti mentali. Qui di seguito elenchiamo i punti fondamentali del piano²⁵: (a) salute dei bambini; (b) sviluppo normale dei bambini; (c) recente sviluppo del pensiero pedagogico; (d) psicologia del bambino handicappato; (e) metodi di educazione nelle scuole speciali; (f) fascicoli individuali; (g) acquisizioni e test pedagogici; (h) conoscenza di un largo ventaglio di attività pratiche, loro importanza e valore terapeutico nell'educazione degli handicappati; (i) vita quotidiana e suoi problemi, nell'istituto e

²⁴ Cfr. *Half Our Future (The Newson Report)*, The Central Advisory Council of Education, Londra 1963.

²⁵ Cfr. S. S. Segal, *No Child is Ineducable*, cit.

fuori; (l) ingresso del bambino handicappato in un impiego e nella vita comunitaria; (m) disposizioni legali concernenti le cure agli handicappati; (n) visite agli istituti.

In molti collegi pedagogici tali corsi vengono dispensati secondo un programma più o meno ispirato a questo schema²⁶. L'Istituto di educazione dell'Università di Londra organizza corsi che portano all'acquisizione di un diploma di educazione per un determinato tipo di disadattamento in un anno a tempo pieno e in due anni se lo studio è a tempo parziale²⁷: insegnamento ai sordi e ai sordastri, riabilitazione educativa della gioventù, insegnamento ai bambini disadattati, insegnamento agli handicappati fisici, insegnamento agli handicappati mentali. I piani di studio di questa ultima sezione comprendono: (a) corsi e seminari sulle seguenti materie: psicologia, organizzazione scolastica, educazione dei deficienti mentali, aspetti sociali e amministrativi; (b) lavori pratici e visite; (c) un insegnamento supervisionato in classi e scuole speciali.

Le realizzazioni speciali che abbiamo evocato sembrano ben poca cosa rispetto agli sforzi spiegati negli Stati Uniti e in Giappone²⁸. In questo paese, già da molti anni, esistono dei programmi di quattro anni (università o facoltà) che preparano all'insegnamento dei ciechi (due programmi), dei sordi (sei programmi), dei MIM²⁹ (quarantotto programmi), dei bambini che presentano disturbi del linguaggio (quattro programmi) e dei grandi malati (un programma). Altri tre programmi di studi superiori destinati agli insegnanti delle scuole speciali sono stati creati in epoca assai recente.

E' chiaro che è qui che si prefigura la formazione dei maestri dell'insegnamento speciale dell'anno 2000.

III. I MAESTRI COME ANIMATORI CULTURALI E COME INCARICATI DELLA FORMAZIONE PERMANENTE

A una concezione unitaria dell'istruzione che scopre tutta l'esistenza si è tentato di far corrispondere l'unità fondamentale della funzione dell'insegnamento. Del resto abbiamo preconizzato,

²⁶ Cfr. University of London, *Calendar 1972-1973*. Departments and Colleges, pp. 109 ss.

²⁷ *Ibid.*, pp. 72-73.

²⁸ Cfr. S. Takakura, *Tendances nouvelles en matière de formation des enseignants au Japon*, cit., pp. 35-37.

²⁹ Mentali, Infermi, Malati.

nel capitolo III sezione II, un tronco comune nella preparazione di tutti coloro che insegnano sistematicamente.

Gli insegnanti delle scuole primarie, medie e medie superiori potranno essere anch'essi degli animatori culturali e degli incaricati della formazione permanente? La risposta non è semplice.

Animatori culturali

Con il termine « animazione culturale » si intendono « le nuove pratiche impiegate per aiutare l'uomo a comprendere il suo ambiente sociale, economico, politico, giuridico, culturale, a prendere coscienza dei problemi che comportano e di come e con quali mezzi risolverli. Si tratta ovviamente di un ampliamento della nozione e dei campi della cultura e dell'istruzione »³⁰. Questo ampliamento si indirizza a *tutti* i gruppi.

Per evitare che i bambini restino abbandonati a se stessi, sia perché i genitori lavorano o perché se ne disinteressano, l'adozione della settimana di cinque giorni nell'insegnamento belga viene accompagnata dalla organizzazione di attività culturali libere. In questa occasione, si è osservato che i maestri formati per l'insegnamento sistematico (e le istituzioni tradizionali incaricate di prepararveli) sono risultati molto carenti in materia di animazione culturale, a un tal punto che la preparazione ha dovuto essere affidata al servizio di animazione del Ministero della Cultura. Si sa anche che spesso gli istituti e i professori dell'insegnamento secondario non sono riusciti ad animare gruppi di adolescenti o di adulti in maniera efficace e durevole.

In Belgio, come in altri paesi, almeno provvisoriamente, si è arrivati alla conclusione³¹ che le situazioni, i bisogni, gli interessi, e la maniera di rispondervi presentavano differenze tali tra la scuola tradizionale e i gruppi di animazione che questi due modi di istruzione richiedevano dei tipi di educatori nettamente diversi.

³⁰ M. Deprez, *Action culturelle et éducation permanente*, 1974 (comunicazione personale).

³¹ « La Conferenza ha stimato che sarebbe un errore insistere troppo sul carattere distinto dell'istruzione degli adulti poiché l'istruzione deve essere concepita come un processo continuo che interessa i gruppi di tutte le età. Tuttavia, l'istruzione degli adulti - che rappresenta solo una tappa di questo processo continuo - beneficia tradizionalmente di un aiuto e di una attenzione assai inferiore a quelle che sono accordate alle altre forme di istruzione. Finché persisterà questo squilibrio, l'istruzione degli adulti dovrà essere oggetto di un trattamento particolare » (UNESCO, *Conferenza generale di Tokio, 1972, Rapporto generale*, punto 55).

Comunque, possiamo chiederci se questa scissione tra l'« istituzionale » e il culturale è sana e se essa non è resa necessaria da una perdita di validità progressiva e sempre più acuta da parte dell'attuale maniera di insegnare. Non si può formulare l'ipotesi che i metodi di animazione culturale, che sempre più vanno precisandosi, prefigurino i metodi di insegnamento dell'anno 2000 proprio perché attivi, scarsamente direttivi, molto personalizzati, socializzati e cooperativi a livello di gestione o di esecuzione?

Il problema sembra tanto più pertinente in quanto, come già abbiamo visto, se la scuola cessa di essere il solo centro culturale dell'apprendimento cognitivo sistematico³², per assumere invece un accresciuto ruolo di documentazione, di coordinamento e di animazione socio-culturale, appare logico venga gettato un ponte con l'istruzione degli adulti.

In questo contesto la formazione dei maestri si trova a un punto cruciale: o adotta l'ipotesi che bambini e adolescenti debbono ricevere un'istruzione sistematica la cui ampiezza e varietà di contenuti limitano fortemente la libertà di azione dell'insegnamento e si tira dietro una certa rigidità didattica propria della istruzione scolastica, oppure adotta l'ipotesi che i metodi di animazione culturale si applicano anche alle attività scolastiche, ciò che implica una profonda modifica della filosofia della formazione tradizionale dei maestri.

Noi stimiamo che questa seconda ipotesi sia la più accettabile e le proposte di formazione formulate nella sezione II traggano ispirazione da essa, senza sposare peraltro completamente i modi della preparazione degli animatori introdotti in Belgio³³. Tuttavia noi riteniamo che la nuova forma di insegnamento non deve procurare la dequalificazione della formazione nel settore cognitivo. Inoltre una vigilanza permanente dovrà prevenire il dilettantismo: è di rigore anche qui una sperimentazione controllata.

Insomma non è affatto escluso che i due tipi di formazione

³² « E' perfettamente concepibile che ogni comunità abbia un centro di apprendimento e che le case private conterranno dei tavoli elettronici connessi col centro stesso. Questo centro di apprendimento non fornirà soltanto un video controllato da un ordinatore, una biblioteca di registrazioni e di microschede, ma permetterà anche l'accesso alla rete televisiva nazionale. E' anche possibile che la tecnologia avanzata ricondurrà la famiglia al centro del processo come unità fondamentale dell'apprendimento ». (J. Goodlad, *Learning and Teaching in the Future* in « Journal of the National Education Association », 57, 1968, pp. 48-50).

³³ Cfr. *Rapport 73-0.036* del Service National de l'éducation permanente de Belgique.

si riavvicinino sempre più nello spirito e nel contenuto. Se la giunzione si produce, il campo di azione della possibile riconversione degli insegnanti si amplia sensibilmente.

Durante un periodo transitorio gli insegnanti e gli specialisti incaricati di aiutarli - valutatori, specialisti nella tecnologia educativa, ricercatori... - potrebbero assistere gli animatori preparando, per esempio, le unità di apprendimento multimedia (*packages*).

Incaricati della formazione permanente

Quando l'animazione culturale si sviluppa lungo un ventaglio di attività multiformi che ricoprono l'intero arco della nostra civiltà (da dove l'attività culturale si snoda spesso al di fuori del campo di specializzazione o di attività professionale abituale dell'individuo), la funzione dell'animazione viene concepita come prolungamento palese degli insegnamenti culturali veri e propri.

Questo fatto facilita grandemente l'intervento degli insegnanti in un rapporto più tradizionale. E' interessante rilevare, per esempio, come universitari, laureati da molto tempo ed esercitanti una considerevole attività professionale - a volte addirittura prestigiosa - si reinseriscano con apparente facilità in un rapporto di « riciclaggio » molto simile a quello che fu il rapporto professore-studente nel ciclo iniziale degli studi universitari.

E' verosimile che la tecnologia educativa assorba una parte sempre crescente della formazione continua. Ancora una volta è forse a questo livello che l'intervento degli insegnanti sarà più ampio. Ma, prima di arrivarvi, essi dovranno non solo aver appreso le tecniche razionali di istruzione con unità multimedia, ivi compresa l'elaborazione dei mezzi di valutazione e della loro efficacia, ma dovranno soprattutto mettere a punto strategie metodologiche che oggi controllano scarsamente.

IV. GLI AUSILIARI DELL'INSEGNAMENTO ³⁴

« Gli ausiliari dell'insegnamento sono ordinariamente impiegati a tempo parziale, per assolvere funzioni diverse. Loro compito

³⁴ « Al fine di consentire agli insegnanti di dedicarsi al massimo ai loro compiti professionali, gli istituti scolastici dovranno disporre di personale

è di liberare gli insegnanti a tempo pieno di una parte dei lavori di routine che assorbono molto tempo. Gli ausiliari possono incaricarsi del lavoro di segreteria (controllo delle presenze, trascrizione delle valutazioni, correzione dei compiti, riproduzione degli appunti dei corsi). Essi possono anche assistere i maestri nell'insegnamento: sorveglianza degli esercizi di sistematizzazione, aiuto a certi allievi in difficoltà, correzione dei compiti nella lingua materna. L'ausiliare può essere destinato a un solo insegnante o a un gruppo » ³⁵.

Ancora poco diffusi, soprattutto nell'insegnamento di base, gli ausiliari sono probabilmente chiamati a sostenere un ruolo crescente nella nostra vita scolastica. Le ragioni sono al tempo stesso pedagogiche ed economiche.

Al termine di prove accuratamente controllate, D. Turney conclude ³⁶ che aggiungere almeno un segretario ogni sette maestro nella scuola elementare, porta ad effetti benefici:

1. Più grandi disponibilità alle innovazioni metodologiche.
2. Più frequenti sperimentazioni di nuovo materiale scolastico.
3. Valutazioni più numerose.
4. Più lavoro personalizzato o a piccoli gruppi.
5. Migliore sfruttamento delle risorse educative esistenti al di fuori della scuola.

D. Turney osserva infine che un aiuto nel lavoro di segreteria porta un notevole sollievo agli insegnanti gravati da classi troppo numerose.

Nel corso di questo studio già a varie riprese è apparsa la necessità di costituire delle équipes di insegnanti. Questa necessità è stata giustificata dalla volontà di sempre meglio coordinare e integrare gli sforzi di educatori qualificati e di sopprimere le frontiere artificiali tra i settori tradizionali del sapere. Tali équipes che sfruttino al massimo le risorse tecnologiche, hanno spesso bisogno di specialisti, principalmente degli « strutturatori » della istruzione e dei valutatori.

A un altro livello di considerazioni, gli insegnanti formati

ausiliario incaricato delle funzioni estranee all'insegnamento ». (UNESCO, *Recommandations concernant la condition du personnel enseignant*, Parigi, 5 ott. 1966, p. 31).

³⁵ A. Yates, *The Organization of Schooling*, Routledge and Kegan, Londra 1973, p. 163

³⁶ Cfr. D. T. Turney, *A Study of the Classroom Use of Secretarial Help*, in « Bulletin of the NASSP », 44, 1960, pp. 335 ss.

come noi preconizziamo costano cari. Del resto nell'industria non ci si sogna di far battere a macchina le lettere o di far stampare circolari dagli ingegneri. Perché, allora, farlo a scuola?

Evidentemente, gli ausiliari che partecipano direttamente all'insegnamento devono prepararsi alla loro missione seguendo la prima o la seconda via di formazione.

Il tempo, che nell'attuale organizzazione dell'insegnamento è mal distribuito, probabilmente è molto più importante di quanto non si immagini. Dopo aver studiato in maniera approfondita l'impiego del tempo degli insegnanti, S. Hilsum e B. Cane³⁷ osservano che i maestri consacrano un'ora e quarantun minuti al giorno a lavori di routine, a compiti amministrativi e alla sorveglianza. Non è sicuro che tutte queste attività possano essere affidate a « personale di seconda mano » ma, vista l'importanza che il tempo riveste, diventa necessario un esame approfondito delle esperienze sostitutive che dovrebbero essere tentate sistematicamente.

³⁷ Cfr. S. Hilsum e B. Cane, *The Teacher's Day*, NFER, Londra, 1971.

PARTE TERZA

LA FORMAZIONE PERMANENTE

ESPOSIZIONE DEL PROBLEMA

Introduzione

Il desiderio di perfezionare il proprio sapere e le proprie capacità sono presenti in tutti gli uomini di buona volontà. Tuttavia, fino agli ultimi decenni, per la grande stabilità dei bisogni e delle conoscenze acquisite, il perfezionamento procedeva spesso da operazioni dello spirito, da un approfondimento a volte benefico, a volte gratuito, quasi mai necessario.

Le cose sono molto cambiate e la formazione permanente di tutti i cittadini è diventata uno dei problemi cruciali del nostro tempo. In molti casi, la necessità vitale ha preso il posto della preoccupazione del prestigio.

Forse, più ancora che per altre professioni, la formazione permanente si impone per gli insegnanti.

Opzione metodologica fondamentale

Prima ancora di sfumare la terminologia o di esaminare alcune istituzioni ufficiali dove qualche raggruppamento volontario avrà la sua sede per la formazione permanente, si impone una opzione metodologica di fondo. Così come l'impegno personale e l'attività sono considerati condizione *sine qua non* dell'efficacia della formazione iniziale e della pratica quotidiana, allo stesso modo la formazione permanente deve venir presa in considerazione dagli insegnanti ed essere il *loro* problema e la *loro* preoccupazione.

« Se noi vogliamo che gli studenti facciano le loro proprie osservazioni, apprendano ad apprendere, a trovare l'informazione

di cui hanno bisogno per affrontare i problemi che hanno imparato a scoprire, a ricercare e utilizzare un *feed-back* tanto efficace da consentir loro di raggiungere lo scopo perseguito, a essere inventivi e creativi, a collaborare efficacemente con altri per raggiungere un obiettivo; bisogna che prima di tutto lavorino con insegnanti che esercitano anch'essi continuamente queste attività. Noi non dobbiamo affidarli a maestri che svolgono interminabili corsi di formazione permanente, corsi che li ingozzano di nozioni in vista di esami su cose apprese senza alcun rapporto con il loro mestiere »¹.

Non bisogna perdere di vista che oltre le istituzioni, i metodi e le disposizioni di cui ci occuperemo in seguito, i principi dell'autogestione, della partecipazione e della motivazione dominano questo tipo di formazione. Questa regola si applica anche ai « corsi » universitari i cui obiettivi saranno oggetto di una negoziazione preliminare e la cui organizzazione verrà decisa di comune accordo fra i membri del gruppo pronto a imbarcarsi in una attività cooperativa presso un maestro o un dipartimento di *loro* scelta. D'altro canto una tecnologia sempre più potente aiuterà ad individuare i progetti.

Una politica di questo genere non si nutre col disordine e ancor meno d'anarchia. Al contrario! Essa corrisponde a una maturità e a una emancipazione sana da parte di individui responsabili, ricercatori i mezzi di istruzione più efficaci nonché i più adatti ai loro problemi e alla loro personalità.

Definizioni²

Nel presente lavoro l'espressione *educazione e formazione permanente* è la più generale e comprende *formazione iniziale e formazione permanente*.

La *formazione permanente* comprende, a sua volta, il *perfezionamento* e il *riciclaggio*.

L'impiego della parola *riciclaggio* appare opportuno là dove, a seguito di un cambiamento profondo e rapido della conoscenza, o di una modificazione radicale dei programmi scolastici, la formazione dei maestri si rivela insufficiente o diventa caduca. Come

¹ J. Raven, Comunicazione personale del 3 novembre 1973.

² Cfr. G. De Landsheere, *Recherche opérationnelle et formation continue des enseignants*, CACEF, Namur, 1973, p. 3. Si cfr. anche: J. Cardinet, *La Terminologie de l'éducation*, IRDP, Neuchâtel 1974.

rileva M. Richelle, « le situazioni che rendono il riciclaggio necessario sono per loro natura situazioni di crisi che richiedono soluzioni urgenti non sempre corrispondenti alle esigenze di una formazione permanente ideale »³.

Assieme a Frey abbiamo rilevato che si può deplorare la distinzione tra formazione iniziale e formazione permanente. Sarebbe preferibile parlare solo di formazione, intendendo che essa è necessariamente permanente.

³ G. De Landsheere, *Recherche opérationnelle...*, cit., p. 3.

Capitolo secondo

CARATTERI ISTITUZIONALI

A | DURATA

Se si fissa a 40 ore la durata settimanale del lavoro dell'insegnante, (comprendendo le ore di insegnamento vero e proprio e i lavori di preparazione e valutazione), il tempo di formazione permanente, fissato al 10% del totale, comporta una mezza giornata alla settimana.

Ispirandoci a K. Frey¹, noi stimiamo che queste mezze giornate dovrebbero essere alternativamente consacrate all'informazione e alla cura di problemi pratici (preparazione di attività educative, valutazioni, studi di casi...) in collaborazione con un professore-consigliere.

Abbiamo preso in considerazione nella prima parte della formazione dei maestri il ruolo capitale sostenuto dai professori-consiglieri. Se si considera che la formazione permanente si snoda in gruppi di una quindicina di insegnanti e se ciascun professore-consigliere riceve tre di questi gruppi alla settimana, egli riesce ad animare circa cinquanta insegnanti oltre al lavoro destinato ai suoi altri compiti di formazione e di ricerca. Questa cifra appare ragionevole e raggiunge la valutazione che ne ha fatto G. de Landsheere² quando ideò, in Belgio, il piano generale di una rete nazionale di ricerca operativa per l'educazione.

¹ K. Frey, *Op. cit.* Vedere schema generale della carriera di insegnamento a p. 46.

² « L'esperienza quotidiana della ricerca operativa ci prova che un ricercatore giovane che lavori al limite delle sue forze, non può animare più di cinquanta insegnanti se vuole stabilire con loro un rapporto di lavoro veramente efficace... » (G. De Landsheere, *Recherche opérationnelle...*, cit., p. 14).

Oltre al decimo del tempo settimanale consacrato alla formazione gli insegnanti dovrebbero godere di lunghi congedi periodici (congedi sabatici). Ciò sarà oggetto di una speciale discussione.

B | IN QUALI ISTITUZIONI?

La ripartizione teorica

Abbiamo visto, nel capitolo della formazione iniziale, in che modo la formazione dei maestri poteva essere progressivamente garantita dalle università che abbiano operato la fusione con le vecchie scuole normali. Queste, del resto, sussistono fisicamente per decentralizzare i tirocinii della pratica di insegnamento e i servizi di documentazione e di formazione permanente e per collaborare alla ricerca operativa e alla ricerca di sviluppo.

In questo stesso ordine di idee una iniziativa britannica, i Centri di insegnanti (*Teachers Centers*) merita particolare attenzione e potrebbe essere generalizzata da ora all'anno 2000 per completare la rete universitaria di informazione.

I *Teachers Centers* sono dei centri autonomi di animazione pedagogica, di ricerca e di perfezionamento. Sono finanziati dallo Stato, gestiti dalle autorità locali e regionali e dispongono dei loro propri edifici o istituzioni, presso un collegio pedagogico o un istituto universitario³. I loro servizi sono molteplici: essi possiedono biblioteche e sale di lettura; possono prestare mezzi audio-visivi; dispongono di locali per le riunioni delle commissioni. Il loro funzionamento è garantito da un direttore a tempo pieno assistito da commissioni di specialisti volontari.

Secondo l'obiettivo perseguito, una delle tre grandi agenzie di formazione permanente (università - « scuole normali satelliti » - centri di insegnanti) sosterrebbe un ruolo preponderante ma non esclusivo. Ad esso si aggiunge naturalmente la tecnologia che consente il lavoro a domicilio.

Fra gli obiettivi si noteranno gli studi teorici, sostenuti nelle università, con l'attribuzione di unità capitalizzabili, studi destinati

³ Cfr. N. E. Thornbury, *Teachers Centers*, Longman & Todd, Darton, 1973. Secondo E. King esistevano già cinquanta centri nella grande Londra a partire dal 1973.

sia all'approfondimento della conoscenza, alla specializzazione, sia alla qualificazione per promozioni nel quadro pedagogico e amministrativo, nonché a riconversioni verso la ricerca e altri settori professionali.

Il perfezionamento professionale o socio-culturale si realizzerebbe principalmente nelle vecchie scuole Normali.

Infine, i centri di insegnanti potrebbero intervenire in maniera decisiva al momento del primo adattamento alla vita professionale.

I raggruppamenti spontanei

Accanto a questi tre tipi di istituzioni operano anche raggruppamenti spontanei in seno ai quali gli insegnanti prendono saldamente in mano il loro proprio destino. Il fenomeno non è fondamentalmente nuovo, tuttavia può prendere nuova forza se i suoi apporti vengono riconosciuti ufficialmente secondo procedure democratiche.

La forma più vecchia di raggruppamento spontaneo è costituita dai *circoli di studio*, alcuni dei quali nacquero sin dal XIX secolo. Le *cooperative di lavoro* e le *banche⁴ di obiettivi*, di *lavori*, di *unità di insegnamento* e di un *maggior numero di valutazioni*, sono organismi di dimensioni variabili, dove i maestri possono unire volontariamente i loro sforzi per risolvere problemi che l'energia di uno solo non consente di superare.

In materia di innovazione e di riforme pedagogiche, l'influenza di tali gruppi è assai spesso considerevole. Si conosce l'importanza che rivestì, in un passato recente, il movimento di Educazione popolare animato da Célestin Freinet.

Ma se è importante rispettare la spontaneità di queste azioni non si può seguitare a speculare sull'idealismo degli insegnanti, al punto di lasciarli investire indefinitamente una parte non trascurabile delle loro risorse personali. I centri di insegnanti, che d'altronde devono autogestirsi, offrono locali per le riunioni, e il loro bilancio di funzionamento sarà in rapporto al valore delle attività che vi si sviluppano. Il direttore, responsabile del centro, assicurerà lo stimolo, l'animazione e il coordinamento delle attività.

⁴ Le cooperative funzionano secondo il principio dell'aiuto reciproco nella realizzazione di un progetto comune (per esempio l'elaborazione di un manuale scolastico, di corsi di programmi, di esperimenti scientifici o pedagogici) mentre le banche sono fondate piuttosto sulla reciprocità; ciascuno può prendere prestiti nella misura in cui apporta un minimo di contributo.

Le istituzioni già operanti

Nell'istruzione, più che in qualsiasi altra materia, si commette quasi sempre un errore quando si tenta di fare tabula rasa del passato. Non si possono quindi trascurare le strutture dell'insegnamento permanente che già esistono e che, coscientemente o no, portano il marchio della storia e della filosofia del loro insegnamento. Eccone quattro esempi:

FRANCIA

La tradizione francese, fortemente centralizzata, si ritrova nell'organizzazione dell'Istituto nazionale di ricerca e di documentazione pedagogica e nei Centri regionali, creati a partire dal 1957, che hanno le loro sedi nelle Accademie⁵; sono edifici anonimi che hanno il loro bilancio assicurato dal Ministero della Pubblica Istruzione. Le loro attività si effettueranno in cooperazione con i servizi dell'Accademia da un lato, dell'Università dall'altro.

Le loro attribuzioni riguardano la formazione permanente del personale destinato alla Pubblica Istruzione, attribuzioni definite dai servizi della Pubblica Istruzione e dal Ministero. Esse comprendono: delle attività di coordinamento⁶; la responsabilità dell'istruzione permanente del personale insegnante, dei direttori, dei servizi annessi; il funzionamento della ricerca pedagogica rientra nella giurisdizione dell'Accademia.

Gli apporti alla formazione permanente riguardano parecchi dipartimenti e sono adeguati ai più disparati aspetti e bisogni:

1. Un servizio di documentazione individuale o collettiva comprende il prestito o la fornitura di opuscoli, di libri, di regolamenti sulle attività pedagogiche; i programmi, le disposizioni amministrative, le informazioni recenti sul contenuto o i metodi di insegnamento. Comprende una fornitissima sezione riguardante i mezzi audio-visivi; indicazioni aggiornate sui tipi di apparecchi e le loro caratteristiche; servizi di dimostrazione, di iniziazione e, in vari casi, di divertimento; il servizio contempla anche il prestito di film, dischi, videocassette e nastri magnetici.

⁵ Note redatte tenendo conto delle informazioni gentilmente fornite da M. Jeanblanc, direttore del Centro ricerca e di documentazione pedagogica dell'Accademia di Lione.

⁶ Per esempio, essi sono incaricati di coordinare l'azione di ispezione, si incaricano dei servizi di psicologia scolastica e delle commissioni medico-pedagogiche. Al tempo stesso prestano il loro contributo alle iniziative regionali delle cooperative scolastiche.

2. Il Centro di ricerca e documentazione pedagogica è incaricato - su richiesta dei servizi regionali - della formazione iniziale per l'applicazione delle novità, che si tratti di metodi, di programmi o di mezzi tecnologicamente moderni.

3. Il Centro è responsabile delle attività di formazione permanente⁷ riguardanti l'Accademia: (a) Tirocinii ispirati dal ministero; (b) Iniziative regionali, in accordo con i rettori. Il programma viene definito al momento della costituzione del bilancio dell'anno susseguente; i partecipanti sono volontari o insegnanti designati dalla direzione o dalle ispezioni.

4. Il Centro garantisce l'organizzazione delle ricerche decise amministrativamente a livello nazionale accademico⁸: (a) Ricerche approfondite vengono condotte dai servizi di ricerca dell'Istituto nazionale di ricerca e di documentazione pedagogica. A seguito della designazione dei campioni, i centri regionali servono da intermediari per la sperimentazione nelle rispettive accademie sotto le direttive di Parigi. (b) Ricerche vengono intraprese dai due servizi all'interno dell'Accademia.

Alcune sono svolte direttamente dal Centro che, dopo l'approvazione del rettore, le programma sul piano finanziario e amministrativo in accordo col laboratorio pedagogico sperimentale; questo ultimo a titolo di consigliere permanente, partecipa alla elaborazione dei programmi annuali e garantisce il controllo tecnico della esecuzione. I resoconti sono pubblicati a cura del centro e del laboratorio. A quest'ultimo compete, inoltre, l'incarico della formazione dei ricercatori.

Altre ricerche sono proposte da équipes o da ricercatori isolati; i fascicoli sono sottoposti a commissioni speciali miste, le cui discussioni vengono esaminate dal Consiglio accademico della ricerca pedagogica che classifica le proposte in tre gruppi: I. Il progetto è considerato di tale interesse che il centro è invitato a finanziarlo e a facilitarne l'applicazione. II. I promotori sono semplicemente autorizzati a metterlo in pratica. III. La proposta non viene convalidata.

A Lione, dove il centro e il laboratorio hanno le loro sedi nello stesso locale, una convenzione approvata dal rettore definisce con precisione il meccanismo della cooperazione fra queste due istanze, la prima dipendente dal Ministero della Pubblica Istruzione.

⁷ Durante il 1972 nel solo centro di Lione si sono svolte settecento giornate di tirocinio.

⁸ « Bulletin Académique d'Information ». *Recherche pédagogique*. Prefazione dell'anno scolastico 1973-1974; circolari del 1° dicembre 1971 e del 24 gennaio 1973. Centre régional de recherche et documentation pédagogiques, Lione, febbraio 1973.

zione, la seconda dalla Scuola pratica degli Studi superiori che è un Istituto della Università.

INGHILTERRA

Nel confronto con la rigorosa organizzazione amministrativa del sistema francese, gli inglesi hanno sviluppato le attività di formazione permanente degli insegnanti in uno spirito più empirico e meno centralizzato.

I collegi pedagogici sono particolarmente impegnati a stabilire e a mantenere rapporti continuati con il mondo degli insegnanti e con l'ambiente sociale che li circonda. I loro programmi comprendono la maggior parte dei metodi passati in rassegna nel presente capitolo. Si prenderà come esempio il rapporto annuale della scuola di Stockwell⁹.

I « forums » dell'istruzione riuniscono i delegati del dipartimento, insegnanti giovani e studenti dell'ultim'anno. Gli scambi di opinioni riguardano le impressioni e i problemi dei debuttanti. La associazione dei vecchi allievi organizza riunioni simili nel corso delle quali si stabilisce un dialogo tra i giovani e gli insegnanti anziani.

Vengono presentati dei riciclaggi secondo un programma molto vario¹⁰, realizzati con i fondi dell'istituzione unitamente a quelli del dipartimento dell'Istruzione dell'Università e dei *Teachers Centers*. La loro durata è spesso di un trimestre a tempo pieno o in sedute serali. I temi sono svariati: tendenze moderne di un programma di insegnamento primario o secondario; difficoltà nella lettura o nell'ortografia; viene persino offerta la possibilità di imparare a suonare uno strumento musicale. L'applicazione dei metodi attivi è facilitata dagli apporti della biblioteca, delle collezioni e dai mezzi audio-visivi.

Ad ogni scuola Normale sono aggiunti alcuni corsi speciali che rilasciano un diploma di qualificazione superiore che consente l'accesso a una promozione nella gerarchia scolastica¹¹.

Il collegio pedagogico ospita e sostiene parecchi circoli di studi animati da professori dell'istituto o dell'università di Londra. I loro lavori sono diffusi sotto forma di rapporti o presentati durante dei seminari o delle esposizioni.

L'Istituto di educazione dell'Università presenta anche un vasto

⁹ Stockwell College of Education, *Report of the Working of the College*, 1971-1972.

¹⁰ Cfr. Stockwell College of Education, *u-Service-Courses*, settembre 1972.

¹¹ Cfr. Stockwell College of Education, *Post-Graduate Courses*, 1973-1974.

programma di corsi e di attività varie. Inoltre accorda prestiti a lavoratori isolati impegnati in lavori limitati. Infine, per i suoi propri programmi di investigazione, ricorre a commissioni comprendenti specialisti dei collegi pedagogici o anche a scuole della regione unitamente a professori e ad assistenti responsabili di tali indagini.

Al di fuori di queste attività volontarie, i *Teachers Centers* organizzano conferenze e proiezioni di film e servono come punto di incontro con gli assistenti. Essi ospitano seminari che affidano a istituti scolastici qualificati. Su appuntamento ricevono insegnanti per aiutarli a risolvere i problemi individuali.

SVIZZERA

In Svizzera, Stato federale, il coordinamento di sostegno al progresso pedagogico prende corpo partendo dai cantoni. Ogni cantone ha cominciato con il garantire i suoi propri servizi di formazione permanente; di fronte all'aumento dei bisogni, le autorità si sono rese conto della insufficienza dei loro sforzi. I sei cantoni di lingua francese hanno creato a Neuchâtel l'Istituto francese di ricerca e di documentazione pedagogica; il Canton Ticino si è associato a questo gruppo¹².

Questo organismo è posto sotto l'autorità della Conferenza dei capi del dipartimento dell'Istruzione e di un Consiglio di direzione. Tali istanze hanno soprattutto il compito di stabilire le priorità fra le attività dell'Istituto. All'inizio esso comprendeva tre sezioni:

1. La prima incaricata della ricerca, con la collaborazione volontaria dei membri dell'insegnamento.
2. La seconda, dotata di una biblioteca, distribuiva una rivista di analisi delle pubblicazioni pedagogiche ad uso del personale.
3. La terza, incaricata della pubblicazione del materiale e delle opere relative ai metodi e ai programmi moderni.

Sin da ora sono regolarmente organizzate sedute di riciclaggio.

DANIMARCA¹³

In Danimarca il perfezionamento degli istitutori e dei professori della scuola Normale ha luogo nella Scuola reale di studi

¹² Cfr. « Éducateur », ottobre 1972, pubblicato dall'Institut romand de recherche et de documentation pédagogiques.

¹³ Cfr. H. Torpe, *Further Training of Teachers in Denmark*. Conferenza sul Service Training, Milano (fotocopiata).

pedagogici, istituzione che è già molto sviluppata. I professori dell'insegnamento commerciale o tecnico possono continuare la formazione in una Scuola nazionale espressamente creata, mentre l'Associazione dei professori dell'insegnamento secondario generale superiore organizza corsi per i suoi membri, in collaborazione col ministero.

La Scuola reale di studi pedagogici merita particolare attenzione per la considerevole influenza che esercita. Accanto ai lavori di ricerca per l'istruzione, essa offre perfezionamenti in tutte le branche insegnate nella scuola primaria così come per l'insegnamento della psicologia, della scienza dell'istruzione e della statistica. Essa prepara i maestri per l'insegnamento speciale, i bibliotecari per le scuole, gli psicologi, i futuri direttori di istituti, ecc.

La Scuola reale ha la sede principale e il centro di coordinamento a Copenaghen ma ha anche altre sette sezioni provinciali. Nel 1973 il personale della Scuola reale era così ripartito: 25 professori ordinari; 36 professori associati; 59 assistenti; 22 ricercatori; 800 professori a tempo parziale, di cui 450 che insegnavano per un totale annuale di 50 ore.

La maggior parte delle attività si svolgono nel pomeriggio o di prima sera; tuttavia alcune sono a tempo pieno. Si distinguono:

- a. I corsi annuali a tempo parziale (da 2 a 6 ore alla settimana) o a tempo pieno (da 14 a 18 ore la settimana).
- b. I corsi di 70 ore e più, in maggioranza a tempo pieno, suddivisi in due o tre mesi.
- c. I corsi da 20 a 60 ore, suddivisi o raggruppati, secondo i casi.

Si può ottenere, fra le altre, la licenza in scienze dell'educazione. Annualmente, il numero dei partecipanti si ripartisce approssimativamente come segue: - corsi annuali; 1000; - corsi di 70 ore e più: 9000; - corsi di meno di 70 ore: da 5 a 8000. Il che dà un totale da 15 a 18.000 partecipanti, ovverossia dal 35 al 40% degli istitutori in servizio.

Per il 1974-1975, il bilancio della Scuola reale è stato portato a 50 milioni di corone ai quali si aggiungono 20 milioni destinati a pagare i supplenti che sostituiscono i maestri in corso di perfezionamento.

Gli esempi scelti testimoniano, a diversi livelli, la volontà dei governi di affrontare lo sforzo finanziario necessario per giungere a una efficace formazione permanente. Noi vi ritroviamo un punto di riferimento che consente di pensare che la nostra posizione per l'avvenire è non solo giustificata ma realizzabile.

La tradizione di ciascun sistema educativo non può essere ignorata al momento di mettere a punto un insieme molto più completo, capace di assicurare la formazione permanente degli insegnanti.

L'importante è che al termine dell'evoluzione - idealmente l'anno 2000 - ogni paese offra la gamma completa delle possibilità di formazione e tenga conto del diritto degli insegnanti a partecipare direttamente alla gestione delle attività e a prendere iniziative in questo senso. In questo campo deve svilupparsi una intensa cooperazione europea.

ALCUNI OBIETTIVI PARTICOLARI

Il primo adattamento alla vita professionale

Come accade in tutte le professioni, il passaggio dalla scuola all'esercizio professionale costituisce una prova la cui risonanza affettiva può riflettersi su tutta la carriera. Quali che siano le transizioni, il passaggio dal clima guidato e protetto dei corsi a quello di una classe ordinaria proietta brutalmente il giovane maestro davanti a un gruppo di allievi, lo pone dinanzi a responsabilità il cui bilancio verrà fatto un anno dopo da lui stesso, ma anche da altri¹. Per alcuni questa sfida è tonica e viene accettata come la promessa di una tappa verso la maturità e l'autonomia; per altri più sensibili agli insuccessi, diventa fonte di ansia. Molti esitano a confidare i loro problemi ai colleghi più anziani o a capi che li sgoментano; c'è il pericolo che piombino nell'isolamento, prigionieri della consuetudine e si limitino quindi a insegnare nozioni il cui apprendimento è facilmente controllabile.

Sembra che i maestri all'inizio della carriera possano trovare un considerevole sostegno da parte dei colleghi che incontrano nei centri di riunione degli insegnanti². Gli studi in questo senso si sono rivelati molto fruttuosi.

Talvolta la discussione parte dalle confidenze relative alle difficoltà di disciplina o di insegnamento; a volte un animatore, scelto

¹ L'importanza di questo primo anno di adattamento è riconosciuta dal Libro bianco inglese *Education: A Framework for Expansion* (1972). Esso prevede che nel corso del primo anno di servizio, gli insegnanti debbano essere sollevati, durante un anno, di un quinto dell'orario normale per continuare la loro formazione.

² Un sondaggio di opinioni in Belgio ha rivelato che l'organizzazione di riciclaggio di una associazione di insegnanti è meglio accettata se è diretta

tra i colleghi più esperti, propone un caso-problema, dapprima esaminato in astratto, e poi arricchito da casi simili che i debuttanti hanno dovuto fronteggiare.

Una parte della seduta è generalmente consacrata a lavori di gruppo formati da tre o quattro membri. Questo tipo di attività è un fattore che consente le confidenze: ciò che ne deriva è la vera risposta al problema che è stato presentato.

I riciclaggi

Molto spesso, i riciclaggi perseguono fini di utile attualità: familiarizzazione degli insegnanti con programmi integranti dei nuovi apporti scientifici. Tali riconversioni sono attualmente in corso in numerosi settori: matematica moderna, modificazioni subite dalla grammatica sotto l'influenza dei progressi della linguistica, ecc. La necessità di tali riciclaggi continuerà e forse aumenterà fino all'anno 2000.

Non è raro che la preparazione all'impiego di metodi e di tecniche nuove destinate a migliorare il rendimento assuma un'ampiezza tale da equivalere a un riciclaggio: sostituzione dei mezzi di valutazione formativa ai sistemi rigidi di esami selettivi; utilizzazione funzionale dei sussidi audio-visivi, soprattutto l'applicazione dei metodi strutturali-globali a un primo insegnamento orale delle lingue moderne; rinnovamento dell'istruzione pre-primaria, ecc.

Le modificazioni possono costituire infine delle vere mutazioni fondate su obiettivi rinnovati concernenti anche l'atmosfera in classe, nonché i programmi e i metodi di insegnamento.

La metodologia del riciclaggio è ancora nella fase di prova. Tuttavia si sa che le esposizioni orali costituiscono rapporti piuttosto mediocri. In linea di principio, i sistemi migliori sono quelli in cui i partecipanti si sentono attirati prima di tutto verso il soggetto e sono chiamati a sostenerne un ruolo attivo.

Per quanto possibile, i riciclaggi di attuazione debbono prendere la forma di una ricerca operativa; questo aspetto sarà sviluppato nel capitolo che studia i rapporti tra gli insegnanti e la ricerca in campo istruttivo. I riciclaggi di riconversione, al contrario, equivalgono a volte a nuovi studi universitari (che, da qui all'anno 2000, dovrebbero anch'essi divenire essenzialmente attivi).

dalla ispezione o da una scuola Normale, soprattutto nell'insegnamento di secondo grado. Cfr. F. Hotyat, « La sensibilité des maîtres à une réforme de l'enseignement », in *Les Sciences de l'Éducation*, Didier, Paris 1967.

Tale definizione del termine riciclaggio implica quasi sempre uno sforzo intenso, molto diverso dal lavoro di perfezionamento settimanale che fa parte integrante della formazione dei maestri. Il riciclaggio richiede anche misure particolari.

Attualizzare il riciclaggio è necessario nei casi di importanti innovazioni. Proprio in ragione dei sacrifici che comporta e della necessità di una motivazione profonda, occorre impegnarsi solo su valori sicuri e democraticamente accettati. E' anche auspicabile che, nei prossimi decenni, si generalizzi la pratica dei Libri bianchi di cui la Gran Bretagna dà un bell'esempio. I libri bianchi consentono ai cittadini, ai loro rappresentanti nelle assemblee legislative e ai governi di decidere dopo matura riflessione con cognizione di causa. Questa conoscenza è sostenuta da prove sperimentali che mirano a saggiare l'efficacia delle novità proposte e a studiare le reazioni di tutti gli interessati.

Si sa che, in ultima istanza, la decisione riguarda la politica che non sempre ha il tempo di attendere la verifica delle informazioni della scienza (non sempre capace di tale verifica). In un mondo in cui l'azione umana assume un crescente rigore di pianificazione, esecuzione e valutazione, l'istruzione deve evolversi razionalmente.

I corsi di promozione

Agli insegnanti sono possibili due grandi vie di promozione: la specializzazione o la preparazione alle funzioni di quadri, pedagogici o amministrativi.

Con *specializzazione* intendiamo una preparazione approfondita³ per l'insegnamento in un settore (musica, arti plastiche, educazione fisica), o per l'insegnamento a una particolare categoria di allievi (handicappati fisici, mentali o sociali, superdotati...), alla valutazione nel campo dell'educazione, ai più vari settori delle tecniche audio-visive (televisione scolastica, direzione dei centri audiovisivi, amministrazione di biblioteche, ecc.), o alla direzione di una scuola...

Le principali *promozioni* riservate ai maestri sono i posti di direttore di équipes di insegnamento o di scuola e i posti di ispezione.

Per gli insegnanti che abbiano ricevuto la formazione universi-

³ In rapporto alla prima scelta operata durante la formazione iniziale, la preparazione qui prevista corrisponde agli studi attuali del terzo ciclo.

taria di base che noi preconizziamo, le promozioni sono legate all'acquisizione di unità capitalizzabili nelle istituzioni di formazione. E' importante, tuttavia, non perdere di vista che interverrà un lungo periodo di transizione prima che gli insegnanti siano formati con questo nuovo metodo. Delle centinaia di migliaia di maestri europei, formati nelle istituzioni di vecchio tipo, saranno ancora in servizio nel 2000. Anche per loro devono essere create possibilità di studi di promozione, cominciando dalla possibilità di frequentare studi universitari⁴. La tendenza generale ad adottare il sistema dei crediti in tutte le università costituisce la migliore speranza di soluzione.

La formazione ricorrente

Secondo il senso inglese del termine, per formazione ricorrente si intende la realizzazione, al momento dei congedi accordati nel corso della carriera, di una sintesi nuova della formazione pedagogica, in vista di ristabilire nelle menti un equilibrio armonioso fra le innovazioni e tutto ciò che è valido nel tronco della prima formazione. Le ragioni di tale pratica sono multiple:

1. La ripetizione ciclica per parecchi anni degli stessi problemi e degli stessi metodi didattici tende a cristallizzare le abitudini a un punto tale che molti maestri arrivano a considerare le loro concezioni non come giustificate a un dato momento e in un ambiente umano determinato, ma come valide in se stesse, anche se, nel frattempo, le condizioni sociali, scientifiche e tecniche si sono evolute.

2. I riciclaggi possono aver contribuito a un certo squilibrio nel pensiero degli insegnanti. L'espansione scolastica accresce la pressione del pubblico verso il progresso. Come in tutti i periodi di cambiamenti profondi, le idee nuove sono numerose; i loro difensori, impazienti di vederle trionfare, sono tentati di farle applicare rapidamente invece di attendere con pazienza i risultati positivi dei controlli sperimentali. I dibattiti tra i fautori dei differenti sistemi tanto più spesso tendono alla passione quanto più vi si mescolano interessi materiali quali la pubblicazione di libri o la costruzione di apparecchi. In questo clima di concorrenza è diffi-

⁴ Purché i corsi seguiti nelle vecchie istituzioni siano di un livello sufficiente, le equivalenze con i corsi universitari potrebbero essere accordate allo scopo di alleggerire al massimo il nuovo sforzo da compiere. Una tale continuità già esiste nelle Facoltà inglesi: cfr. University of London, *Institute of Education Advanced Studies*, ottobre, 1972.

cile agli insegnanti sfuggire a uno di questi pericoli estremi: l'adesione a una « setta » come a una fede, o il dubbio sistematico nei confronti di tutte le iniziative. E', dunque molto utile fare periodicamente il punto per ristabilire l'unità dell'insieme dell'edificio metodologico.

Da molto tempo l'insegnamento universitario⁵ ha fornito soluzioni a questi problemi, con missioni all'estero, con scambio di professori, con congressi scientifici internazionali, con concessioni di congedi periodici di lunga durata.

⁵ In Inghilterra alcune *Public Schools*, e anche negli Stati Uniti, accordano congedi di questo tipo.

Capitolo quarto

DISPOSIZIONI E REGOLAMENTI

A | CONGEDI LEGALI DI STUDI - DISTACCO - VIAGGI

Congedo sabbatico

Per congedo sabbatico si intende la possibilità offerta al personale insegnante di disporre di parecchi mesi di libertà, e anche di un intero anno, dopo un certo numero di anni di servizio continuativo (all'origine sei anni, come indica l'etimologia). Durante questo congedo, viene corrisposta una parte o l'intero salario. Tradizionalmente si giustifica l'attribuzione del congedo sabbatico con la necessità periodica di una lunga formazione ricorrente difficilmente conciliabile con le esigenze abituali della professione. I modi di occupazione non mancano né a livello nazionale né su scala internazionale.

A livello nazionale una delle attività più feconde è offerta da un programma di studi che includa l'elaborazione e la costruzione del materiale necessario, l'elaborazione di un gruppo di materie secondo il modo personalizzato, la realizzazione di un centro di interessi o di progetti originali, la costruzione di un certo numero di strumenti di valutazione.

Soggiornare in un altro universo pedagogico, entrare in contatto con altri metodi scolastici, osservare pratiche diverse dalle proprie, aiuta il professore a rinnovarsi. A volte è urtato da un certo clima particolare e da metodi che si differenziano dai suoi. Ma, conversando con colleghi stranieri convinti della efficacia della loro azione, comprende meglio che i suoi metodi non sono i soli che compie, sui rami vigorosi della propria didattica, un valido innesto di apporti fornitigli dagli altri.

Nelle università americane, dove attualmente il sistema è il più generalizzato, viene lasciata ai beneficiari del congedo una totale libertà di azione.

Forse insistiamo troppo sull'interesse pedagogico del congedo sabbatico, mentre potremmo chiederci se non venga ignorata la giustificazione psicologica principale (e raramente evocata) di questo congedo. Manchiamo di studi rigorosi sull'evoluzione del morale, dell'entusiasmo professionale degli insegnanti costretti a prestazioni regolari e gravose. La nostra ipotesi è che dopo circa sei o sette anni di pratica spesso entusiasta della professione - periodo durante il quale, quasi certamente, l'efficacia dell'insegnamento aumenta - di colpo si manifesta uno sbarramento. Alcuni superano o ignorano quasi totalmente questo momento critico, mentre altri affondano nella « routine », in una sorta di opaco grigiore che il contatto continuo con la gioventù impedisce, quasi sempre, che diventi troppo cupo.

Il fatto è che al di fuori delle stanchezze che minacciano tutte le professioni e i mestieri, gli insegnanti si trovano in una situazione molto vulnerabile. M. J. Langeveld è uno dei rari autori che la evocano:

« Perché l'insegnante non è soltanto colui che fu formato come maestro, ma egli è anche l'adulto che vive nel paese dei bambini. E' cittadino di due mondi. E, se riesce a diventare interamente cittadino del mondo infantile, egli non sarà più capace di condurre i suoi allievi all'età adulta. Ma se egli resta totalmente cittadino del mondo adulto, non riesce a contattare i bambini e grida - a volte in maniera spaventosa - nel vuoto »¹.

Il problema è troppo ben formulato per insisterci su. Tuttavia, uno dei suoi aspetti è rimasto in ombra. Anche se trova, almeno momentaneamente, il difficile equilibrio fra le due cittadinanze, l'insegnante vive una vita adulta anormale. Egli passa lunghe ore della giornata, forse le più produttive, in una situazione nella quale deve astrarsi dai suoi problemi personali, così come dalle gioie e dalle sue fierezze di adulto, per rimaner disponibile, per restare allo stesso livello dei suoi allievi.

Gli studi di Kamp², Wurzbacher³, Baier⁴, Gahlings⁵, dimostrano l'isolamento sociale dell'insegnante per la mancanza di pos-

¹ M. J. Langeveld, *Die Schule als Weg des Kindes*, Westermann, Braunschweig 1960, p. 113.

² Cfr. F. Kamp, *Der Wandel von Berufsrolle und Status des Volksschullehrers*, dissertazione per il dottorato, Colonia 1964, p. 174 ss.

sibilità di identificazione nella sua situazione professionale. Egli detiene l'autorità nel mondo dei giovani, ma non ne ha affatto nel mondo degli adulti. La sua partecipazione alla vita sociale e alle associazioni più diverse è minima. Certo, si allontanano sempre più i tempi in cui i maestri e i preti recitavano la commedia dell'onniscienza e della immaterialità, ed è bene che l'insegnante riveli le sue preoccupazioni, le sue opzioni e i suoi affetti. Eppure, i limiti restano considerevolmente stretti e, senza alcun dubbio, una conversazione tra l'insegnante e i suoi allievi differisce quasi sempre da quella che gli adulti tengono tra loro. Insomma, l'insegnante pratica continuamente una specie di decentramento-sviluppo mentale, i cui effetti psicologici sono ancora da studiare.

La possibilità di tuffarsi periodicamente e interamente nella vita adulta sembra assumere notevole importanza per la salute mentale degli insegnanti e per la loro efficienza professionale. Questo ruolo riparatore è sostenuto molto parzialmente durante le lunghe vacanze, votate troppo spesso all'ozio o a una vita fittizia.

A queste considerazioni bisogna ancora aggiungere che nei prossimi decenni la professione diventerà un'occupazione che lascerà ben poco tempo agli svaghi, a causa degli accresciuti impegni connessi al rendimento e alla crescente complessità di un'azione mirante a suscitare un'attività di apprendimento sempre più intensa.

Per concludere, il congedo sabbatico è altamente auspicabile e dovrebbe far parte delle conquiste sociali dell'anno 2000. Sembra ragionevole attendersi che, al termine dell'evoluzione, venga concesso un anno di congedo per ogni dieci anni di servizio; sarebbe il « secondo decimo » riservato all'istruzione permanente⁶. L'attribuzione di tali congedi dovrebbe, naturalmente, figurare nel contratto di assunzione degli insegnanti. Fra le condizioni contrattuali dovrebbe figurare l'obbligo di depositare un progetto di attività prima del congedo, e una relazione al termine.

Prima della concessione dei congedi dovrebbe essere intrapreso uno studio nell'intento di prevenire il perturbamento della vita scolastica che il massiccio arrivo dei supplenti potrebbe provocare. In particolare, la generalizzazione del sistema nelle regioni

³ Cfr. Wurzbacher, citato da Kamp, *Op. cit.*, p. 174.

⁴ Cfr. Baier, *Das Freizeitverhalten und die kulturellen Interessen des Volksschullehrers*, dissertazione inaugurale, Slangen-Norimberga 1969, p. 185.

⁵ Cfr. Gahlings, citato da Kamp, *Op. cit.*, p. 181.

⁶ Il Libro bianco inglese *Education: A Framework for Expansion* (1972) raccomanda che da oggi al 1981 gli insegnanti godano di un congedo sabbatico di un trimestre.

rurali esigerebbe il raggruppamento delle scuole in insiemi più vasti.

Si potrebbe obiettare che mettere in congedo permanente un decimo del corpo insegnante provocherà considerevoli spese supplementari. In realtà, la spesa dovrebbe essere largamente inferiore al decimo della massa salariale attuale. Prima di tutto, perché l'intervento degli insegnanti occasionali e l'aiuto apportato dagli ausiliari diminuiranno il numero di insegnanti professionali a tempo pieno. In secondo luogo, perché il sistema di insegnamento per équipe non esige necessariamente la sostituzione di un insegnante assente. Infine, il sistema di formazione ideale che noi proponiamo comporta dei lunghi tirocinii utilizzabili per rimpiazzare l'insegnante in congedo.

Distaccare un insegnante presso altri organismi per missioni di ricerca o per studi supplementari

Assegnare un insegnante a far parte di una missione di ricerca o a seguire dei corsi di studi supplementari può assumere un doppio ruolo: psicologico e formativo. R. Boudon⁷ rileva come l'appartenere a un organismo vecchio, relativamente monotono, che offre poche opportunità di promozione o, al contrario, far parte di una impresa di punta, sostenuta da una tecnologia evoluta, influisca sul morale del lavoratore e condizioni le sue attitudini educative.

Essere allontanati dalle funzioni abituali, a tempo pieno o a tempo parziale, per un certo periodo di tempo, costituisce per molti insegnanti una qualificazione apprezzatissima. Del resto solo gli individui che possiedono qualità particolari (rigore, fine senso clinico, illuminata esperienza...) sono considerati idonei a partecipare alla ricerca avanzata. Inoltre, l'ambiente della ricerca è adulto (dunque suscettibile di un certo riequilibrio nel contesto delle nostre considerazioni sui congedi sabatici) e, per sua natura, è giovane e dinamico. Partecipare alla ricerca permette di valorizzarsi anche da un altro punto di vista: sapere che il mestiere che si esercita si inserisce nel proprio tempo, in un contesto di progresso di cui molte altre attività contemporanee danno una immagine quasi quotidiana.

Che, in molti casi, la ricerca susciti apprendimenti equivalenti a un rinnovamento della formazione con conseguenti profondi cam-

⁷ Cfr. R. Boudon, *Projet CERI XXII*, OCDE, settembre 1970, pp. 41 ss.

biamenti di attitudini, è una constatazione che confina con l'evidenza. Infine, e questa è forse la questione principale, una importante partecipazione degli insegnanti alla ricerca è indispensabile. Senza il loro aiuto e la loro conoscenza delle contingenze dell'azione, la ricerca pedagogica si espone al pericolo della speculazione gratuita così spesso denunciata e lamentata. Via via che si svilupperanno le reti dei centri di ricerca nel campo dell'istruzione, necessarie in tutti i paesi, i poteri organizzatori dovrebbero prevedere, al momento della elaborazione del bilancio, il numero o la percentuale delle persone da distaccare per l'esercizio in oggetto.

Secondo il caso e anche in funzione della qualità delle loro prestazioni nel campo della ricerca (originalità, pubblicazioni...) certi beneficiari dell'incarico potrebbero vedere prolungata la loro missione: i loro fascicoli personali dovrebbero arricchirsi di note favorevoli a una promozione. Si ritiene auspicabile, in modo particolare, accordare missioni di ricerca solo a quegli individui che chiaramente le abbiano sollecitate o desiderate. Spetterebbe tuttavia alla comunità educativa stimolare i più modesti e rivelare i talenti che si ignorano.

L'accordare permessi per intraprendere studi supplementari sarebbe una misura eccezionale (distinta dai crediti di ore) accordata a insegnanti che presentino attitudini molto notevoli o che riuniscano le qualità necessarie per portare a buon fine missioni speciali alle quali verrebbero incoraggiati a prepararsi.

Viaggi

I viaggi di durata relativamente breve costituiscono un importante mezzo di valorizzazione degli insegnanti. Sotto questo aspetto il Giappone offre un esempio straordinario di azione su grande scala: ogni anno migliaia di insegnanti vedono offrirsi l'occasione di recarsi all'estero⁸.

Disposizioni generali

Crediti temporanei (crediti di ore) dovrebbero essere previsti nel regolamento, per certi tipi di formazione permanente. Questa

⁸ « Nel 1973 il programma di perfezionamento degli insegnanti che si recano all'estero ha conosciuto una considerevole espansione. Oltre al programma esistente, che comprende un mese di soggiorno all'estero e i cui beneficiari sono passati da 900 nel 1972 a 1200 nel 1973, è stato creato un

rivendicazione è già stata soddisfatta, in qualche paese, per gli operai. Tutto lascia supporre che verrà estesa anche agli insegnanti.

Si trovano già, nella legislazione europea, chiare norme coerenti alle nostre prospettive? Benché non numerose né complete, si delinea con fermezza un movimento nel senso indicato. Si è visto che il *Libro bianco* del 1972 prevede, per i maestri inglesi, un congedo sabbatico di un trimestre da oggi al 1982. In Danimarca i maestri impegnati in studi continuati, a tempo pieno, ricevono l'intero stipendio pagato dallo Stato. Per i perfezionamenti di durata inferiore a tre mesi le spese sono a carico della municipalità.

In Francia, la legge del 16 luglio 1971 (articolo dal 41 al 44) accorda ai funzionari dello Stato il diritto alla formazione permanente durante il periodo di lavoro. Il primo decreto che consente agli insegnanti di beneficiare di questa misura porta la data del 5 luglio 1973. Attualmente, le disposizioni regolamentari (circolare ministeriale 72-240 del 20 giugno 1972) concedono agli istitutori un credito per formazione a tempo pieno equivalente a un anno scolastico, ossia nove mesi da « spendere » tra i venticinque e i cinquantacinque anni. Durante i tirocinii di lunga durata (tre mesi) gli insegnanti sono sostituiti da allievi-maestri. Si organizzano anche riciclaggi di un mese per i direttori scolastici.

B | FORMAZIONE PERMANENTE OBBLIGATORIA?

Possiamo porci la domanda in questo periodo di transizione in cui i regolamenti ufficiali degli Stati europei non hanno ancora sistemato dei posti per la formazione permanente obbligatoria durante la carriera dell'insegnante. Non è raro, infatti, che i riciclaggi, i tirocinii, la partecipazione a seminari di perfezionamento vengano ad aggiungersi a spese già assai pesanti a carico dei maestri di solito volontari. Così si spiega che nelle attività di formazione permanente si ritrovi solo « l'élite » degli insegnanti, ossia

nuovo programma che comporta due settimane di soggiorno all'estero. Ogni anno sono inviati all'estero 3800 insegnanti scelti fra coloro che hanno seguito i corsi di riciclaggio a livello prefettoriale. Il primo programma ha dato risultati eccellenti e le nuove misure lo miglioreranno ancora ». (S. Takakura, *Tendances nouvelles en matière de formation initiale et continue des enseignants au Japon*, OCDE, Parigi 1974).

di coloro che, di solito, ne hanno meno bisogno e ne traggono il più rapido profitto.

Esiste da sempre e continuerà ad esistere l'obbligo morale di perfezionarsi, specialmente per i professori delle discipline teoriche. Nell'attuale momento sembra difficile, ingiusto e inefficace andare oltre. La situazione cambia, comunque, in maniera radicale quando la durata delle prestazioni professionali obbligatorie comprende un posto destinato alla formazione permanente. Il problema della libertà di realizzare questa formazione scompare, poiché essa fa parte integrante degli impegni contrattuali *assunti durante tutta la durata della carriera*⁹.

Eppure deve assolutamente sussistere libertà quanto ai modi di formazione. Periodicamente, tutti gli insegnanti dovrebbero essere tenuti a depositare un rapporto di attività. J. J. Natanson formula, in questo contesto, tre interessanti proposte:

1. E' essenziale riformare la formazione iniziale nel senso di una incompiutezza quasi volontaria; in vista di una apertura permanente sulla ricerca.

2. Bisogna istituzionalizzare la deistituzionalizzazione in materia di istruzione - ispirandosi alle idee di Ivan Illich - lasciando la più ampia iniziativa alla base.

3. Bisogna privilegiare l'azione sulle attitudini e mettere in discussione lo status dell'insegnante a vita¹⁰.

⁹ « La formazione permanente sarà resa obbligatoria ». Vedere il « Progetto di programma di istruzione comune ai partiti socialisti degli Stati membri delle Comunità europee » (progetto adottato all'unanimità), in « *Revue des Enseignants socialistes* », Bruxelles, dicembre 1974, p. 16.

¹⁰ J. J. Natanson, *Le Recyclage des enseignants en France*, Comunicazione al seminario sulla innovazione nel riciclaggio degli insegnanti, Milano 1973, p. 15.

VANTAGGI LEGATI ALLA FORMAZIONE PERMANENTE

Promozione

La preparazione alle funzioni di promozione è, in linea di principio, un diritto di qualsiasi insegnante che dia prova di adeguate attitudini.

La doppia scala dei trattamenti

Principio generale: quale che sia il livello di insegnamento in cui operano, tutti i maestri che abbiano ricevuto una formazione completa dell'insegnamento superiore universitario riceveranno lo stesso *trattamento di base*.

*Fondamentalmente questo trattamento si evolverebbe secondo una doppia scala*¹.

1. Aumento progressivo secondo l'anzianità.

2. Passaggio a una categoria di trattamento superiore a diversi stadi di perfezionamento; tali stadi o tappe saranno segnate dalla acquisizione di nuovi titoli (dottorato, professorato nelle scuole medie superiori, attestato di specializzazione...) o da altro mezzo di prova valutabile da una giuria (rapporto di ricerca, pubblicazioni, attestato di assistenza tecnica, contributo importante all'elaborazione di un nuovo programma scolastico, ecc.).

Per chiarire le idee esprimiamo in percentuali un insieme di scale di trattamento che combina le dimensioni anzianità-perfezio-

¹ Noi riteniamo evidente che gli insegnanti godano di tutti i vantaggi sociali ivi compreso quello della pensione.

namento. Un simile insieme è corrente, da molto tempo, negli Stati Uniti. Il 100% corrisponde al trattamento iniziale di un insegnante celibe, fornito del solo certificato attestante la formazione di base: chiamiamolo « diploma di insegnamento » (D.I.).

- | | |
|-----------------------|---|
| - D.I. | Inizio: 100% - massimo dopo 20 anni: 200% |
| - D.I. + 30 U.V. | Inizio: 120% - massimo dopo 20 anni: 240% |
| - Dottore (D.I. + 60) | Inizio: 140% - massimo dopo 20 anni: 280% |

Nell'esempio proposto, i titoli accademici sono acquisiti con la capitalizzazione di unità di valutazione: il dottorato richiede sessanta unità oltre il diploma.

Si può rimproverare a questo esempio di iscriversi troppo direttamente nella tradizione accademica. Offre però il doppio vantaggio di essere chiaro e di esser stato lungamente sperimentato. Ciò che importa sul serio è il principio: se una insegnante detiene il titolo di dottore, essa, come maestra giardiniera riceve lo stesso trattamento di un assistente universitario². Spetterà alla comunità degli insegnanti di negoziare i sistemi di certificazione che giudicheranno più funzionali dell'esempio proposto.

Sarebbero augurabili regole che consentissero l'equa ricompensa agli insegnanti che eccellono nella professione. Tuttavia i mezzi operativi per valutare obbiettivamente la qualità di un insegnamento devono essere ancora messi a punto, o addirittura sono ancora da inventare. Malgrado considerevoli sforzi di ricerca nell'ultimo decennio³, si è ancora molto sprovveduti in questo importante settore. In modo particolare, la valutazione differenziale

² « In molti Stati, una qualificazione superiore, ottenuta dopo la formazione iniziale, ha effetto reale solo se si trova un posto vacante per l'insegnante in una scuola o a un livello di insegnamento corrispondente alla qualificazione che l'insegnante ha appena ottenuto » (H. Enderwitz, *La Rénovation des profils de carrière*, cit., p. 23). Questo sistema è malsano perché, così, un livello scolastico determinato rischia di svuotarsi progressivamente di una frazione dei suoi migliori insegnanti.

³ I seguenti lavori contengono l'essenziale della bibliografia della ricerca sull'argomento: N. Gage, *Handbook of Research on Teaching*, Rand McNally, Chicago 1963; R. Travers, *Second Handbook of Research on Teaching*, Rand McNally, Chicago 1973; B. Rosenshine, *Teaching Behaviors and Students Achievement*, N.F.E.R., Londra 1971; G. de Landscheere e E. Bayer, *Comment les maîtres enseignent*, ministero dell'Istruzione, Organizzazione degli Studi, Bruxelles 1974, 3ª ediz.

degli apprendimenti affettivi realizzati dagli allievi costituisce una vera e propria sfida ai ricercatori del settore educativo.

L'introduzione di équipes di insegnamento crea delle nuove possibilità di promozione dei maestri.

« Attualmente sembra che compaiono nuovi schemi di carriera. Gerarchie di insegnanti che vanno dai para-professionisti o dai tecnici, collocati alla base della équipe, fino agli insegnanti di rango superiore, possono costituire una strada verso il progresso. Un tale ampliamento del ventaglio categoriale della professione di insegnante potrebbe diventare sempre più necessario se le scuole continuano a aumentare in dimensione e se le istanze direttive si fanno più rare. I migliori insegnanti devono veder ricompensate le competenze e gli sforzi supplementari compiuti nella scuola, nelle varie istituzioni di formazione, nelle attività di ricerca e di sviluppo ed in altre attività educative o culturali esterne al sistema istituzionalizzato di insegnamento, a partire dal momento in cui i rapporti tra queste istanze diventano più comuni »⁴.

Ma, per quanto il principio della ricompensa dei migliori possa apparire giusto, altrettanto bene si comprendono le reticenze sollevate dalla introduzione della regola della responsabilità civile in materia di pedagogia (*accountability*) così come è ampiamente imposta in questi ultimi tempi in certe parti degli Stati Uniti. Il « rendimento » dell'insegnante è valutato con l'aiuto di vecchi strumenti di misura (test normativo delle conoscenze); se è buono, può seguire una gratifica o una promozione; in caso contrario, si avranno sanzioni che possono arrivare sino al congedo⁵.

Noi pensiamo che severe misure devono essere prese verso un insegnamento carente a condizione di riunire prove indiscutibili e di fornire il massimo delle garanzie. Ma condividiamo le vive obiezioni sindacali per tutti i sistemi considerati dubbi. A questo riguardo è ben netto e preciso il rapporto della Commissione sindacale consultiva (CSC) presso l'OCDE:

« La maggior parte delle organizzazioni (sindacali degli insegnanti) respingono vigorosamente tutti i sistemi fondati sul "merito" e destinati a ricompensare gli insegnanti "dinamici" o "efficienti". Infatti, i criteri che servono a valutare il "dinamismo" e "l'efficienza" di un insegnante vanno accettati "cum grano salis". I contratti di efficienza, la valutazione delle responsabilità, ecc.,

⁴ OCDE, *Les Changements dans le rôle des enseignants et leurs conséquences*, Doc. ED (72) 12, p. 23.

⁵ Cfr. H. Enderwitz, *op. cit.*, p. 50.

tengono conto di ciò che è misurabile, ossia del risultato e non dei processi. Essi non rilevano le condizioni mentali dell'allievo, il grado di comprensione ottenuto e passano totalmente sotto silenzio il lato affettivo del lavoro dell'insegnante »⁶.

⁶ Cfr. lo STULL ACT (Assembly Bill n. 293) dello Stato della California (1971).

PARTE QUARTA

RIORIENTAMENTO

FORMAZIONE E VITA PROFESSIONALE

A | NEL CORSO DELLA FORMAZIONE INIZIALE

Se la formazione di tutti i maestri si acquisisce nell'insegnamento superiore universitario e funziona secondo il sistema delle unità di valutazione, tutti i riorientamenti sono possibili. Uno studente che inizialmente non aveva scelto di prepararsi alla carriera dell'insegnamento, se cambia idea, potrà valorizzare ciò che ha appreso in una scuola di scienza dell'educazione, o viceversa.

L'importante è che non si tratti più di un riorientamento per capitolazioni successive, come avviene ancora in molti paesi europei, dove troppi studenti *si rassegnano* a diventare allievi-maestri perché hanno fallito in studi più difficili. Evidentemente questo fenomeno scomparirà solo se gli studi pedagogici sono di livello uguale agli altri. Il programma previsto dal capitolo II non lascia alcun dubbio al riguardo...

B | DURANTE LA VITA PROFESSIONALE

La segregazione dei diversi livelli di insegnamento e il certificato definitivo a un dato livello di competenza sono così profondamente radicati nel nostro costume socio-professionale che la possibilità offerta, per esempio, a un maestro di diventare professore di scuola media superiore - o l'inverso! - appare strana*.

* Questa asserzione, valida senza dubbio per altri paesi, non è molto valida per la Francia (*N. dell'ed. franc.*).

La formazione di base comune a tutti i maestri e la generalizzazione del sistema di unità di valutazione capitalizzabili in tutto l'insegnamento superiore permette invece simili riconversioni.

Sarebbero frequenti? Non è un problema facile da risolvere e, per tentare di chiarirlo, distingueremo tre tipi di cambiamenti: - il cambiamento di livello pedagogico per l'insegnamento di una stessa materia; - il cambiamento di specialità; - il cambiamento di professione.

Il cambiamento di livello pedagogico

Da molto tempo questo cambiamento è frequente all'interno di una stessa scuola. I maestri più anziani si vedono spesso affidare gli allievi più anziani e, d'altronde, trovano a volte una promozione morale in questo sistema.

Si è spesso rilevato che l'istruzione è tanto più decisiva quanto più sono giovani gli allievi; perché allora non far passare i professori più sperimentati nelle classi « primarie »¹.

Questa è forse una domanda semplicistica. Non si pensa certamente di negare l'arricchimento prodotto dall'esperienza professionale. Ma, soprattutto nelle condizioni attuali, l'arricchimento dell'esperienza, considerata nei suoi rapporti con una maggiore efficacia dell'insegnamento, sembra rallentare considerevolmente dopo qualche anno - sei o sette a seconda delle valutazioni, anche se mal controllate - si inizia allora, una dolce rimonta, nei casi favorevoli, o una lunga stasi, o addirittura una regressione dovuta principalmente alla « routine » o alla « funzionalizzazione della professione ».

D'altro lato, nella sfera affettiva, l'educazione dei giovani richiede molta freschezza di spirito, di spontaneità, di resistenza fisica e psichica, qualità che molto raramente aumentano con l'età...

Saremo dunque tentati di giudicare che avviene con i maestri ciò che accade con i direttori di imprese: essi conoscono spesso il loro dinamismo massimo prima di arrivare alla metà della carriera. Ma, in questo settore, le generalizzazioni si mostrano particolarmente inadeguate. Non solo differiscono le personalità, ma anche l'ambiente generale della scuola, la frequenza delle occasioni di rinnovamento, l'incoraggiamento concreto al superamento che

¹ « In Francia, solo il 50 o il 60% dei diplomati delle Magistrali restano alle elementari. Ma questa mobilità è a senso unico e si fa a detrimento delle primarie... ». (H. Enderwitz, *La Rénovation des profils de carrière...*, cit., p. 35).

influisce anche in maniera profonda sul morale professionale. Il ruolo dei direttori didattici e degli ispettori riveste, in questo contesto, una notevole importanza.

Il passaggio da una scuola a un'altra, a finalità o a livello pedagogico diverso, è molto più raro, per via dello scarto esistente fra i diversi tipi di formazione iniziale. Anche in avvenire tale passaggio non avverrà senza sforzo. Infatti, paradossalmente, accanto al « tronco comune » di studi che li riavvicinano, i maestri di domani, molto più di quanto non avvenga oggi, avranno approfondita la formazione orientata. E' perciò molto probabile che i cambiamenti previsti equivarranno, quasi sempre, a un cambiamento di specialità.

Il cambiamento di specializzazione

Succede che un medico generico si specializzi nel corso della carriera; meno frequenti sono però i cambiamenti di specializzazione. Non succede spesso che un dermatologo diventi un oftalmologo... Questo fenomeno si *spiega* con l'enorme impegno personale che qualsiasi specializzazione ad alto livello richiede e con la perdita di plasticità intellettuale e affettiva che l'età porta con sé.

Niente consente attualmente di prevedere un aumento considerevole dei cambiamenti di specializzazione che esigano il possesso di un vasto corpus di conoscenze e il perfetto dominio di tecniche sofisticate. E' dunque soprattutto verso altri tipi di funzioni che capitalizzano l'esperienza umana nel senso più vasto (posti di direzione, di amministrazione, di controllo, ecc.) che dovrebbe essere incoraggiato il movimento, sia che si tratti di promozione o di riconversione verso un impiego che non richieda più l'intenso impegno umano dell'insegnamento.

Tuttavia, la formazione permanente e le facilitazioni accordate a loro vantaggio debbono permettere anche il cambiamento di specializzazione in quanti lo desiderino in maniera sufficientemente intensa per dispiegare il necessario sforzo.

Il cambiamento di specializzazione

I rilievi relativi al cambiamento di specializzazione si applicano pienamente anche in questo caso. Ci limiteremo così a esaminare

i casi di individui che, dopo molti anni di pratica di una professione non pedagogica, desiderino volgersi verso l'insegnamento.

Se le condizioni sono buone, la scuola può trovare del sangue nuovo e ampliare vantaggiosamente i suoi orizzonti. Affinché tale arricchimento si produca, i nuovi venuti debbono normalmente insegnare nel campo della esperienza anteriore o, se si preferisce, della loro specializzazione. Bisogna quindi apportar ad essi la formazione psicopedagogica necessaria.

In linea di principio tale preparazione non può essere meno profonda di quella degli altri insegnanti; in compenso, le sue modalità differiscono nella misura in cui l'esperienza vissuta permette di ricostruire la psicologia e la pedagogia. La metodologia di formazione degli animatori culturali, precedentemente studiata, si applica qui direttamente. Infatti si tratta di elaborare un progetto di preparazione personalizzato, in funzione degli apporti e delle giustificate aspirazioni di ciascuno.

Così la scuola non si prepara ad aprirsi come un mulino ai magi ispirati, ai saltimbanchi in vena di didatticismo o agli incapaci e parassiti alla ricerca di una sinecura, ma a dei cittadini responsabili, pronti a spartire fraternamente il loro raccolto.

Gli insegnanti che non sopportano più i gravami e le tensioni inerenti al loro mestiere dovrebbero naturalmente potersi riconvertire rivolgendosi ad altri settori di attività.

PARTE QUINTA

IL RECLUTAMENTO

CHI DIVENTERA' INSEGNANTE NELL'ANNO 2000?

Idealmente la professione pedagogica dovrebbe avere statisticamente le stesse possibilità di qualsiasi altra professione di alto livello intellettuale nell'attrarre i « dotati ».

In una civiltà psicologicamente sfibrante per la sua ricchezza, per le sue rapide trasformazioni, per le sue tensioni e i suoi conflitti, l'insegnante ha bisogno di una buona salute mentale per sostenere il ruolo di equilibratore e di agente di adattamento.

A che punto si è oggi? Quali fattori psicologici o sociali, determinano la scelta del mestiere di insegnante? Anche se si potesse rispondere con chiarezza a queste domande, non è certo che si possano trarre variare conclusioni prospettiche di elevata probabilità. I dati di cui si dispone attualmente non sono numerosi. Essi concernono soprattutto il settore del reclutamento psicologico e sociale dei maestri delle elementari. Per quanto attiene alla motivazione professionale, al momento della scelta e durante l'esercizio della professione, le informazioni di cui disponiamo sono ancora più scarse.

Saremo quindi ancor più prudenti che nei precedenti capitoli nel formulare qualche ipotesi di risposta a due problemi cruciali: « Chi diventerà insegnante? » - « Si deve selezionare e come? ».

Uno sguardo di insieme sulla ricerca dell'ultimo decennio¹ rivela due conclusioni dominanti:

1. Comparati agli studenti che si rivolgono ad altre professioni intellettuali, gli allievi-insegnanti sono relativamente meno

¹ Cfr. A. Yates, *Current Problems of Teacher Education*, cit., p. 40.

dotati intellettualmente e hanno avuto, fino a quel momento, risultati scolastici relativamente fiacchi^{2*}.

2. Dal punto di vista della personalità, le constatazioni non sono molto più ottimiste: livello di motivazione più basso, ventaglio di interessi più stretto, tendenza al pensiero convergente, al dogmatismo e a un certo autoritarismo³.

Evidentemente, tutte queste considerazioni esigono prudenti riserve.

² M. Liebman, *Education as a Profession*, Prentice Hall, Englewood Cliffs 1956.

* Questa constatazione non è del tutto esatta per la Francia (*N. dell'ed. francese*).

³ U. Undeutsch, *Motive der Abiturienten für die Wahl oder Ablehnung des Volkshullehrerberufes*, Max-Traeger Stiftung, Francoforte 1964; C. Dikson e al., *The Characteristics of Teacher Education Students*, Ohio, Toledo 1965; M. Nezvalova, *The Attitudes of Students in the Pedagogical Faculty*, Università di Palackeho, Olomouc 1966; S. Meress, *The Interest of Youth in the Teaching Profession*, Università Charles, Praga 1967; K. Start, *Teachers from Different Colleges of Education*, Università di Manchester 1967.

Capitolo primo

CARATTERISTICHE E DETERMINANTI PSICOLOGICHE E SOCIALI

A | I MAESTRI, GRUPPO NODALE

Il reclutamento dei maestri

Durante quasi cento anni, più o meno dalla metà del XIX secolo fino alla Seconda Guerra mondiale, la professione di maestro ha attratto soprattutto i migliori figli del popolo¹ che trovavano in quella funzione una sicurezza e un prestigio considerevoli in rapporto alle condizioni che avevano conosciuto nel loro ambiente originario. Non è quindi esagerato affermare che la scuola Normale primaria fu, per molto tempo, l'università del povero.

Attitudini intellettuali

Col generale miglioramento del livello di vita e con il netto aumento delle possibilità per i più dotati di accedere alle università, la situazione è profondamente cambiata a cominciare dalla metà del XX secolo. Attualmente, nella maggioranza dei paesi in-

¹ Nel 1945 Mortier, utilizzando il test di L. Coetsier, constatò che gli allievi delle scuole Normali (che a quell'epoca erano ancora a un livello secondario) avevano, in media, una intelligenza superiore alla media degli allievi di altre sezioni di insegnamento secondario. Cfr. V. Mortier, *Intelligentieonderzoek en leerprognose. Psychologische Reeks*, 11^o Deel, Caecilia Boekhandel, Deinzer, 1945, pp. 124 ss.

dustrializzati dell'Europa occidentale, i maestri si reclutano principalmente fra gli allievi meno dotati dell'insegnamento secondario.

In una vasta inchiesta condotta da W. De Coster e dai suoi collaboratori², nel Belgio di lingua olandese, si constata che i tre quinti degli allievi-maestri sono usciti dalle sezioni dell'insegnamento secondario con una valutazione di «scarsi». Soltanto il dodici per cento provengono da sezioni che tradizionalmente attirano i più dotati. P. Renes³ fa osservazioni simili per i Paesi Bassi.

Nelle sezioni dell'insegnamento secondario i futuri maestri belgi (soprattutto i maschi) non vi hanno ottenuto brillanti risultati: più del 50% si pongono al di sotto della media di gruppo⁴. Molti arrivano agli studi pedagogici dopo aver tentato, invano, studi universitari.

Utilizzando il test di intelligenza IST di Amthauer nella stessa regione dove aveva lavorato Mortier nel 1945, Bienstman⁵ constata nel 1973 che la media dei futuri maestri (formati in istituti nel frattempo integrati all'insegnamento superiore non universitario) è inferiore a quella delle classi terminali dell'insegnamento secondario la cui popolazione è molto più eterogenea di quella di trenta anni prima. Il fenomeno è meno acuto per quanto riguarda le femmine⁶.

Si mancherebbe di realismo se negassimo la povertà intellettuale relativa al reclutamento attuale, in quei paesi che non hanno profondamente rinnovato il sistema di formazione dei maestri. Bisogna tuttavia rilevare che i test attitudinali generalmente impiegati dai diversi autori privilegiano solo certi fattori dell'intelligenza. Un test cognitivo molto più sottile, ispirato per esempio alle teorie di J. P. Guilford, apporterebbe utili sfumature, in particolare per quanto riguarda gli aspetti intellettuali di rapporto (comportamentali). Ricorderemo, inoltre, quanta ignoranza circonda le carat-

² W. De Coster e al., *Opinies, houdingen en motivaties omtrent de studie-keuze, opleidingsituatie en toekomstperspectieven bij studenten aan Hogere Pedagogische Instituten*, di prossima pubblicazione.

³ Cfr. P. Renes, *Recrutering en selectie van leerkrachten voor het lager onderwijs, in Nederland*, Wolters-Noordhoff, N.V., Groningen 1969, p. 56.

⁴ Cfr. conclusioni simili in P. Renes, *op. cit.*, p. 109 e in F. Kamp, *Der Wandel von Berufsrolle und Status des Volksschullehrers*, Dissertazione inaugurale, Colonia 1964, p. 97.

⁵ Cfr. P. Bienstman, *Onderzoek van intelligentieniveau, motivatie en socioprofessionele laag van kandidaat-onderwijzers in Vlaanderen*, Università di Gand, 1973, pp. 44 ss. (rapporto inedito).

⁶ Cfr. anche A. Bonte, *Studiesucces aan de Universiteit*, Università di Gand 1973, p. 31.

teristiche affettive degli insegnanti che hanno invece molto spesso un peso preponderante.

Come abbiamo detto, la nostra ignoranza è ancora più grande nei confronti dei maestri dell'insegnamento secondario. A. Bonte⁷ fa tuttavia una osservazione interessante:

Percentuale degli studenti che hanno ottenuto risultati scolastici molto elevati nell'insegnamento secondario

Facoltà di medicina	77%
Facoltà di scienze applicate (ingegneria)	63%
Facoltà di scienze	60%
Facoltà di lettere e filosofia	46%
Facoltà di pedagogia-psicologia	28%
Facoltà di diritto	18%
Scienze sociali e politiche	16%

Si constata un reclutamento relativamente scarso di studenti destinati a insegnare pedagogia e psicologia nelle istituzioni di formazione dei maestri. Per i futuri professori dell'insegnamento secondario che si formano nelle Facoltà di scienze e di lettere, il reclutamento è nettamente migliore.

Si osserva, d'altro canto, che gli ambienti modesti orientano i loro figli principalmente verso le Facoltà che preparano all'insegnamento; la sicurezza è preferita al prestigio sociale.

Igiene mentale

Se l'intelligenza degli allievi-maestri è importante, non lo è meno l'igiene mentale. Si è visto come l'esercizio dell'insegnamento così come lo stimolo dello sviluppo, dell'integrazione sociale e dell'equilibrio mentale degli allievi, richiedano da parte dell'educatore una personalità bene integrata.

Si è affermato a volte che gli insegnanti hanno scelto il loro mestiere perché non avevano la forza di affrontare il mondo adulto e trovavano una certa sicurezza presso i giovani più facili da dominare. In questo contesto, facendo riferimento alla psicologia dinamica, periodicamente si fanno rilevare delle motivazioni inconscie. Certi insegnanti, avendo risolto male alcuni problemi della loro infanzia, proverebbero un vivo bisogno di autorità, di dominio. Non è difficile immaginare quanto un simile terreno sia

⁷ *Ibid.*, p. 28.

poco sicuro, fintanto che ricerche rigorose non ci portino auspicabili illuminazioni.

Secondo dati anticipati dagli Stati Uniti, gli educatori non manifesterebbero molti più comportamenti disadattati di quanti non se ne riscontrino in altri gruppi professionali. La percentuale di ospedalizzazioni per disturbi mentali sarebbe persino un poco inferiore alla media della popolazione. Tuttavia, queste percentuali sono importanti e particolarmente gravi per individui destinati a dare equilibrio agli altri:

1. Dal 27 al 43% degli educatori si ritengono infelici, nervosi, scontenti dovendo lavorare in situazioni di stress.
2. Dal 17 al 49% vengono classificati come disadattati, pur senza presentare seri disturbi.
3. Dal 9 al 35% hanno bisogno di aiuto per preservare la igiene mentale⁸.

Evidentemente esistono incroci tra questi tre gruppi. Tuttavia, considerata l'elevatezza delle cifre, appare chiaro che un allievo è quasi certo di doversi sottomettere, durante il corso di studi, all'influenza di educatori disadattati. Peck⁹ ci fornisce una cifra molto inquietante: più della metà di un campione di allieve-maestre in procinto di terminare gli studi soffrivano, secondo lui, di disturbi della personalità abbastanza gravi da giustificare assistenza psicologica o una terapia.

Poiché la maggior parte dei dati utilizzati si fondano su ricerche non recenti, ci sarà modo di ricontrollarli nelle circostanze pedagogiche attuali. Ebbene, le condizioni sono ancora più difficili che nel passato! Bisognerebbe sapere anche se le difficoltà mentali osservate si inscrivono nella evoluzione normale dei candidati reclutati o se, al contrario, esse provengono da uno stress particolare, inerente alla professione che ne sarebbe, dunque, la causa o, almeno un fattore di aggravamento. Visto il probabile aumento delle tensioni via via che ci avviciniamo all'anno 2000, il problema riveste una importanza particolare.

Questa importanza è tanto più grande in quanto l'acceleramento della storia, l'aumento nel ritmo del cambiamento è una

⁸ Cfr. L. Kaplan, *Mental Health and Human Relations in Education*, Harper and Row, New York 1959, p. 65. Le percentuali osservate variano in funzione dell'operazionalizzazione dei concetti. Sono necessari altri studi approfonditi.

⁹ Cfr. R. Peck, *Personality Patterns of Prospective Teachers* in « *Journal of Experimental Education* », 29, 1960, pp. 169-175.

delle rare caratteristiche certe dei prossimi decenni. Ora, l'apertura al cambiamento si trova al centro della definizione di igiene mentale:

« Misura della salute (mentale) è la flessibilità, è la libertà di apprendere con l'esperienza, la libertà di cambiare quando le condizioni interne o esterne cambiano, o quando vengono esposti e proposti argomenti convincenti, la libertà di rispondere adeguatamente agli stimoli del premio o della punizione, soprattutto la libertà di fermarsi quando si è saturi. L'essenza della normalità è la flessibilità in tutti i suoi comportamenti vitali.

L'essenza della malattia è il congelamento del comportamento in modelli inalterabili. Questa caratteristica si rivela in qualsiasi manifestazione di psicopatologia »¹⁰.

La pressione esercitata sugli insegnamenti perché favoriscano l'innovazione è già in se stessa stressante. Questa disponibilità sembra indissociabile da una rivendicazione di libertà di azione. La strategia innovatrice delle autorità scolastiche non coincide necessariamente con quella di un particolare insegnante. Tale divergenza fa nascere tensioni e conflitti gravi.

In conclusione, è urgente condurre ricerche approfondite sulle caratteristiche intellettuali e sulle qualità personali necessarie a un efficiente educatore. Si avrebbe così a disposizione una base per valutare i candidati e per definire gli obiettivi e i criteri di valutazione e di formazione.

Origini sociali

Anche il livello sociale di reclutamento costituisce un fattore importante. In passato l'insegnante proveniva assai spesso da famiglie socio-culturalmente svantaggiate. A questo ripiego sociale di reclutamento ha molto probabilmente corrisposto un ventaglio di attitudini e di valori particolari. In altre parole i maestri non hanno costituito un sotto-gruppo rappresentativo della popolazione del paese dove esercitavano le loro funzioni. Oggi le cose sono cambiate e si può ritenere che il reclutamento dovrebbe effettuarsi pescando in tutti gli strati socio-economici.

¹⁰ L. Kubie, *Neurotic Distorsion of the Creative Process*, Università del Kansas, 1961. In maniera più generica, la salute mentale si definisce come: « l'attitudine ad assolvere con efficacia e letizia, in quanto persona intera e totale, un ruolo che noi stessi abbiamo accettato ». (H. Bowman, *The Nature of Mental Health*, Fondazione Hogg, Austin 1975, 10^a ed.).

A che punto siamo attualmente?

Le osservazioni di Kamp in Germania¹¹, Renes nei Paesi Bassi¹², Bienstman¹³ e W. De Coster¹⁴ in Belgio e i dati pubblicati dall'OCDE in Francia¹⁵ concordano: i maestri si reclutano principalmente negli ambienti sociali medi e inferiori (funzionari e impiegati di rango inferiore, operai qualificati, modesti lavoratori indipendenti). Per il Belgio di lingua olandese P. Bienstman segnala: 17% di operai qualificati; 14% di personale insegnante; 37% commessi, postini, viaggiatori di commercio, impiegati di magazzino... In un caso su cinque, il padre ha fatto studi superiori, universitari o no. Sembra tuttavia che, per una gran parte di questa sotto-popolazione, la professione di insegnante sia stata scelta come ultima soluzione dopo l'insuccesso in studi giudicati più invidiabili, o in ragione dei mediocri risultati scolastici anteriori¹⁶. Nel 1972, T. Erasme¹⁷ ha rilevato l'origine sociale degli insegnanti in formazione negli istituti Magistrali di Stoccolma e di Linköping:

	classe sociale (%)		
	sfavorita	media	superiore
Futuri professori di insegnamento secondario superiore	22	60	18
Allievi-maestri che si destinano all'insegnamento medio	32	44	24
Futuri maestri	27	45	28

Per la Francia P. Bourdieu e J. C. Passeron rilevano le cifre seguenti per il 1964: per i maestri di età inferiore ai quarantacinque anni il 36% era originario delle classi popolari; il 42% proveniva dalla piccola borghesia; l'11% dalla classe media o dalla alta borghesia. Mancando di statistiche, ci si può fare un'idea dell'origine sociale dei professori dell'insegnamento superiore considerando l'origine sociale degli allievi della « Ecole normale supe-

¹¹ F. Kamp, *Der Wandel von Berufsrolle und Status des Volksschullehrers*, cit., p. 116.

¹² O. Renes, *op. cit.*, pp. 71-73.

¹³ Cfr. P. Bienstman, *op. cit.*, pp. 65-74.

¹⁴ Cfr. W. De Coster e al., *op. cit.*

¹⁵ Cfr. OCDE, *Study of Teachers*, Parigi 1969, pp. 291-303.

¹⁶ Cfr. P. Bienstman, *op. cit.*, pp. 65-74.

¹⁷ Cfr. S. M. Marklund e B. Gran, *Tendances nouvelles de la formation des enseignants. Svezia*, *op. cit.*, p. 63.

rieure»: solo il 6% proviene dalle classi popolari; il 27% delle classi medie; il 67% dalle classi superiori¹⁸.

Per un certo periodo di tempo, il reclutamento delle educatrici, nei nostri paesi, è stato cercato ed è avvenuto in ambienti più favoriti, ma questo fenomeno tende a scomparire.

Tuttavia, nei paesi in cui la formazione, le condizioni di lavoro e i salari degli insegnanti sono aumentati considerevolmente, i maestri delle elementari (soprattutto le maestre) si reclutano in numero crescente negli ambienti socio-economici più favoriti. E' il caso della Svezia, della Danimarca e del Lussemburgo. Questa evoluzione ci offre una importante indicazione per l'avvenire.

Perché si diventa insegnante?

Quali motivi, consci o inconsci, spingono a scegliere la professione di insegnante? Come si evolve questa motivazione durante l'esercizio della funzione? Anche in questa materia disponiamo di studi molto limitati e di dati assai frammentari. Addirittura manchiamo di tecniche di investigazione.

A seguito di interviste, dopo aver inventariato i principali motivi che avevano presieduto alla scelta professionale, Renes¹⁹ ha interrogato numerosissimi maestri servendosi di un questionario a risposta chiusa. Le ragioni idealistiche sono le più frequenti, ma si può dubitare che abbiano veramente avuto un ruolo preponderante. Comunque possiamo ritenere che davvero esista una autentica « vocazione » nella maggior parte dei candidati all'insegnamento. Tanto più che il termine « vocazione » contiene una forte dose di ambiguità. D'altronde appare sintomatico che le categorie che seguono, subito dopo gli idealisti, siano: « senza vocazione particolare », « perché è una professione poco faticosa », « perché la professione lascia molto tempo libero per fare altre cose ».

W. De Coster e i suoi collaboratori²⁰ pur procedendo per inchieste indirette, arrivano a risultati simili in Belgio; risultati che

¹⁸ Cfr. P. Bourdieu e J. C. Passeron, *La Reproduction*, Edizioni di Minit, Parigi 1970, p. 230.

¹⁹ Cfr. P. Renes, *op. cit.*, p. 137.

²⁰ Cfr. W. De Coster e al., *op. cit.*

suscitano le stesse riserve. Ci sono, comunque, elementi positivi: allievi-maestri interrogati nell'inchiesta belga si dichiarano soddisfatti della scelta.

Difatti sembra ragionevole ammettere che la maggioranza degli insegnanti è animata da un ideale, anche tenendo conto del godimento di lunghe vacanze, di numerosi congedi, di prestazioni relativamente leggere. Si apprezza la possibilità di prendere delle iniziative, di essere indipendenti e creativi, di assumersi responsabilità, di contribuire allo sviluppo del bambino²¹.

Ma, prima ancora di cominciare ad esercitare la professione, molti insegnanti provano un sentimento di insoddisfazione circa il loro stato sociale. A questo riguardo è molto illuminante una esperienza di Renes²². Un gruppo di candidati maestri a due gruppi di controllo (altri studenti e lavoratori) sono stati invitati a situare la funzione di insegnante in una serie di altre dieci professioni. Mentre i due gruppi di controllo situano i maestri verso la metà della scala o leggermente al di sotto, i futuri maestri formulano i giudizi più disparati, ma tendono nettamente a sopravvalutare la propria funzione. Questa reazione, probabilmente, tradisce un sentimento di insicurezza o di frustrazione. Ciò è notevolmente confermato da W. De Coster in Belgio e da F. Kamp in Germania²³. I 3000 studenti interrogati da G. Miller²⁴ in venti *Teachers Colleges* di Londra si mostrano più realisti quanto al loro futuro stato, ma i motivi della loro scelta professionale non differiscono da quelli citati precedentemente. In Germania Imhof²⁵ ritrova gli stessi motivi, sia per i maestri che per gli insegnanti delle scuole secondarie.

All'inizio dei loro studi, i due terzi degli allievi-professori pensano che insegneranno durante tutta la vita. Così come gli avvocati, gli ingegneri e i medici, più di un quarto di loro non sanno esattamente in quale ramo della professione si ritroveranno. Ma, contrariamente a ciò che accade per le altre tre professioni dove gli studenti, indecisi all'inizio, si decidono per questo o quel corso durante gli studi, la proporzione di allievi-professori indecisi resta

²¹ *Ibid.*

²² Cfr. P. Renes, *op. cit.*, pp. 125-128.

²³ Cfr. F. Kamp, *op. cit.*, p. 165.

²⁴ Cfr. G. Miller, *Social awareness and Motivations of Students Teachers* in « *University Quarterly* », 26, 3, 1972, pp. 310-316.

²⁵ Cfr. B. Imhof, *Menschliche und fachliche Voraussetzungen für den Lehrerberuf*, Dissertazione, Friburgo 1961, pp. 53-79.

costante mentre aumenta il numero degli studenti che si ritengono inadatti per l'insegnamento²⁶.

La motivazione è la stessa per i due sessi? Renes nei Paesi Bassi e W. De Coster in Belgio constatano che le giovinette si rivelano più idealiste dei giovani; questi considerano la professione di insegnante soprattutto come un trampolino verso qualcos'altro e arrivano più di frequente agli studi pedagogici dopo aver fallito in altri tipi di studio. Renes arriva fino alla conclusione che, paragonati ai loro colleghi donne, i candidati insegnanti presentano una motivazione scheletrica che è al tempo stesso fredda e ingenua, pedagogicamente poco impegnata e opportunista²⁷.

Ora, quando Lucker²⁸ tenta il raffronto tra i sessi nella Repubblica federale tedesca, egli non rileva differenze motivazionali. L'indicazione assume tutta la sua importanza se si osserva che nella RFT la formazione dei maestri tende nettamente a diventare universitaria, e ciò non è ancora il caso dei Paesi Bassi o del Belgio. Alla rivalorizzazione derivata dalla valutazione del livello di studi corrisponderebbe quindi un elevamento qualitativo del reclutamento.

B | FEMMINIZZAZIONE DELLA PROFESSIONE?

La problematica

Nell'anno 2000 l'insegnamento sarà una professione riservata solo alle donne? Niente è meno sicuro né meno augurabile. Anche per le scuole « materne », tradizionalmente affidate alle donne, ogni giorno di più ci si interroga sull'opportunità di impiegare, in parte, personale maschile²⁹. Per le scuole primarie, secondarie e superiori, appare utile affidare l'insegnamento sia alle donne che agli uomini. Prima di tutto per ragioni psicologiche:

a. Se la professione si femminilizzasse completamente, po-

²⁶ Cfr. D. S. Anderson, *L'Acquisition d'une identité professionnelle chez les élèves-professeurs*, OCDE, 1974, p. 98.

²⁷ Cfr. P. Renes, *op. cit.*

²⁸ Citato da F. Kamp, *op. cit.*, pp. 165-169.

²⁹ Soprattutto in Svezia gli uomini partecipano all'istruzione primaria.

trebbe apparire come una professione per gente fisicamente debole, con l'alone negativo che simile percezione è suscettibile di portare con sé, sul piano intellettuale.

b. Si riconoscono delle caratteristiche psicologiche dominanti secondo il sesso³⁰. In linea di massima la partecipazione eguale degli uomini e delle donne porta un arricchimento.

c. Infine, non sembra giustificato creare condizioni in cui certi allievi non troverebbero o quasi la possibilità di identificarsi con i loro maestri o di « opporsi » a un insegnante dell'altro sesso.

Il problema si pone anche dal punto di vista sociale. Si è rilevato che, in periodo di forte espansione economica, l'industria e il commercio offrono agli uomini possibilità di lavoro molto meglio ricompensate e molto più promettenti dal punto di vista promozionale di quanto non offra l'insegnamento. Si assiste allora a una spinta di femminizzazione. In questo contesto, l'insegnamento è privato di uomini particolarmente dinamici e una parte delle donne che scelgono di rimpiazzarli verosimilmente cercano nella professione una certa facilità di vita, una sicurezza che è ben lungi dall'essere sempre accompagnata da un elevatissimo ideale pedagogico. In periodi di crisi economiche gli uomini tornano all'insegnamento. Ma allora si può temere che la professione appaia loro come un regresso dalle ambizioni o come una situazione passeggera nella quale non si impegnano profondamente.

Per le famiglie di livello socio-economico poco elevato, l'insegnamento ha rappresentato, fino ad oggi, una elevazione sociale. Là dove il lavoro della donna è meno compensato di quello dell'uomo, dove l'ineguaglianza delle opportunità non esiste ancora di fatto, l'elevazione sociale a mezzo dell'insegnamento è dunque ancora più marcata per la donna. Così si spiega, sia nel campo intellettuale che socio-economico, che il reclutamento femminile tenda ad essere di qualità superiore al reclutamento maschile.

Via via che si va avanti con gli anni, si constata che molte giovani donne fanno i necessari studi per diventare insegnante in modo da acquisire abbastanza facilmente un titolo suscettibile di aiutarle in caso di difficoltà economiche nel corso della vita, ma non hanno necessariamente l'intenzione di consacrare la loro vita all'insegnamento. Von Recum, Bruin, Horn³¹ constatano che molte

³⁰ Cfr., per esempio, R. Piret, *Psychologie différentielle des sexes*, PUF, Parigi 1973, 2ª ed. Le caratteristiche sono senza dubbio dovute, in larga misura, a fattori culturali; comunque, esistono.

³¹ Citato da F. Kamp, *op. cit.*, pp. 141-145.

allieve-insegnanti intendono lasciare la professione appena sposate o alla nascita del primo figlio. La professione di insegnante non offrirebbe dunque più l'immagine di una vera carriera.

Le attuali tendenze

E' noto che negli Stati Uniti l'insegnamento primario è assicurato da una forte maggioranza di donne. Particolarmente in questo paese, in quasi continua espansione economica, le prospettive di elevazione sociale e di accesso alla ricchezza aperte agli uomini dinamici spiegano la scarsa attrazione provata dagli uomini per l'insegnamento primario. La differenza di attrazione verso la carriera dell'insegnamento risulta molto bene dalla seguente statistica. Dal 1960 al 1963 gli uomini che intraprendevano gli studi superiori sceglievano, nell'ordine: - il commercio; - le scienze applicate (ingegneria); - le scienze sociali. Per le donne, l'insegnamento stava invece al primo posto; - insegnamento; - commercio; - lettere (inglese); - scienze sociali³².

In Europa la situazione non è quasi mai così palese. In Belgio le donne rappresentavano, nel 1972-1973, approssimativamente i tre quinti degli allievi-insegnanti. Nella Repubblica federale tedesca Kamp³³ osserva che, tra il 1950 e il 1957, la percentuale delle donne è salita dal 47 al 64% nell'insegnamento superiore pedagogico (*Pädagogische Hochschulen*). Viceversa la rappresentanza femminile è inferiore nei settori delle scienze esatte dell'insegnamento superiore, sia in Europa che negli Stati Uniti³⁴.

Tutte queste osservazioni si ritrovano confermate nella tabella che segue nella quale abbiamo raggruppato le informazioni pubblicate dalla *Associazione internazionale per la valutazione del rendimento scolastico* (IEA). Nel 1970 i paesi partecipanti alle ricerche dell'IEA hanno saggiato campioni nazionali rappresentativi della popolazione scolastica di undici, di quattordici e di diciassette anni (di fatto, l'anno che precede immediatamente l'ingresso nell'insegnamento superiore). Allo stesso tempo sono stati raccolti dati che riguardano gli insegnanti. Le cifre approssimative che

³² Cfr. Flanagan e Cooley, *Project Talent, One Year Follow-Up Study*, Università di Pittsburgh, 1966.

³³ Cfr. Kamp, *op. cit.*, p. 136.

³⁴ Cfr. UNESCO, *Accès à l'enseignement supérieur*, 1968, pp. 23 ss.

seguono danno una immagine assai corretta del grado di femminizzazione del personale dell'insegnamento primario, dei professori di scienze o di lingua materna dell'insegnamento secondario.

Percentuale di insegnanti maschi ³⁵					
Paesi	Fine insegnamento primario	Fine insegnamento secondario inferiore		Fine insegnamento secondario superiore	
		Scienze	Lingua materna	Scienze	Lingua materna
Inghilterra	29	66	45	64	43
Belgio	45	54	45	57	59
Scozia	10	77	—	75	—
Finlandia	30	66	40	54	29
Ungheria	8	46	—	53	—
Italia	37	38	28	41	44
Paesi Bassi	68	85	—	89	—
Repubb. Fed. Ted.	33	74	—	79	—
Svezia	12	76	50	79	53
(Stati Uniti)	11	70	33	74	41

Al termine dell'insegnamento primario quasi dappertutto si osserva ancora una forte maggioranza di personale femminile³⁶. Nell'insegnamento secondario, le donne restano maggioritarie nei tre quarti dei casi per l'insegnamento della lingua materna. La situazione è molto diversa per l'insegnamento delle scienze, dove gli uomini dominano in diciassette casi su venti.

C | PROSPETTIVE

Vista la lentezza evolutiva delle istituzioni per la formazione dei maestri e le diversità esistenti, è probabile che la qualità del reclutamento varierà ancora in modo considerevole verso l'anno

³⁵ Fonti: A. C. Purves, *Education in 10 Countries*; L. Comber e J. Keenes, *Science Education in 19 Countries*, IEA, Almqvist, Stoccolma 1973.

³⁶ Nel 1974 l'OCDE conclude, dopo una inchiesta condotta su ventuno paesi, « che la tendenza a una più grande femminizzazione del corpo insegnante per la scuola primaria - generalmente affermata nel corso del periodo 1950-1965 - è confermata e ha tendenza ad accentuarsi ». OCDE, *Evolution récente du recrutement des enseignants*, Parigi 1974, p. 49.

2000 a seconda dei paesi. Queste variazioni, del resto, resteranno influenzate da fattori esterni alla formazione dei maestri: assegnazione dei corsi secondo il livello di insegnamento, ripartizione degli orari, particolarità delle scale di trattamento, situazione economica del paese o della regione...

Se la formazione teorica di tutti i maestri raggiunge il livello qui indicato e se una formazione pratica, direttamente e costantemente nutrita degli apporti della ricerca e dello sviluppo delle scienze umane, trasforma gli insegnanti in autentici professionisti, nel senso anglosassone del termine, specialisti di alto livello scientifico e tecnico come il chirurgo, il medico, l'ingegnere, l'economista, ecc., lo status e il prestigio degli insegnanti si riavvicineranno a queste professioni e, di conseguenza, il reclutamento migliorerà.

Il miglioramento dello status e del prestigio, molto probabilmente, si accompagnerà a un più grande potere di attrazione sugli uomini, soprattutto per quanto concerne l'insegnamento primario. L'essenziale è che il mestiere di insegnante cessi di essere un mestiere « dolce » (*soft job*), artigianale, senza tecnologia e incerto nelle valutazioni. Fintanto che qualsiasi uomo istruito creda di potersi improvvisare insegnante purché ne abbia la pazienza, gli insegnanti professionisti saranno in stato di inferiorità sociale.

Tuttavia, anche se la formazione psicologica e pedagogica va avanti così come la auspichiamo, resta da vedere se una evoluzione delle altre professioni non ne ostacolerà il movimento. Cosa avverrà, ad esempio, se gli incarichi professionali degli insegnanti (a scuola e a casa) si mantengono a più di quaranta ore alla settimana, mentre altri professionisti lavoreranno soltanto trenta ore, forse venti, pur godendo anche loro di lunghe vacanze?

Per quei paesi nei quali la formazione scientifica e pratica dei maestri non raggiungerà il livello auspicato in questo studio, dominerà il pessimismo per tutte le ipotesi particolari da noi formulate. Per ricondurre il ragionamento alla sua espressione più semplice, diciamo che, fintanto che genitori istruiti, bene informati e senza gravi problemi finanziari non considereranno la professione di insegnante come una scelta augurabile per i loro figli dotati o molto dotati, si può ritenere che lo stato e il prestigio legati alla funzione pedagogica rimarranno insufficienti: tale professione non attirerà dunque i molto dotati. Il resto è letteratura.

BISOGNA SELEZIONARE, E COME?

Il fatto che si selezionino severamente coloro ai quali affidiamo la nostra vita fisica (aviatori, gendarmi), ma non coloro che assumono un ruolo decisivo nello sviluppo cognitivo e affettivo dei bambini e degli adulti, testimonia la nostra ignoranza delle scienze umane e il basso livello della nostra civiltà. Se, in questo anno 1976, un maestro schiaffeggia o ferisce volontariamente, anche in maniera leggerissima, uno dei suoi allievi, quasi certamente ne seguiranno gravi sanzioni e vivissime proteste. Se un maestro turba invece un allievo nel campo emotivo o sociale, se lo danneggia intellettualmente rendendogli odiosa per tutta la vita la matematica, non accadrà niente. Certo, le cose non sono così semplici; anche perché dimostrare con prove simili danni solleva problemi teorici di grande complessità. Ma il diritto di denuncia per cattivo trattamento pedagogico merita di essere affermato¹. Via via che si avvicina l'anno 2000, la funzione educatrice sembra dover essere assolta o compiersi da un crescente numero di cittadini, che siano o meno insegnanti di professione. Non è quindi importante proteggere meglio che mai il diritto degli allievi all'apprendimento e salvaguardarne la salute mentale?

Le procedure di selezione dei candidati agli studi pedagogici attuate in base a punteggi, consistono in prove di conoscenze e in esami medici. Gli esami psicologici o psichiatrici sono estremamente rari. Le cifre citate più sopra che riguardano la salute mentale degli insegnanti non giustificano un simile lassismo. Non ci si preoccupa nemmeno molto della motivazione e dell'attitudi-

¹ Cfr. in questo contesto, le nuove disposizioni legali negli Stati Uniti in materia di responsabilità nel campo pedagogico (*accountability*).

ne al contatto umano, eppure, esse costituiscono il nucleo della capacità pedagogica.

La ricca esperienza pratica scandinava e le centinaia di ricerche che l'hanno accompagnata² danno un'idea abbastanza giusta della scarsa efficacia delle procedure di selezione per concedere l'ingresso nelle istituzioni di formazione degli insegnanti. Tre esempi schematizzano lo stato attuale delle nostre conoscenze.

Durante venti anni (1948-1968) le prove utilizzate in Svezia hanno compreso la redazione di una dissertazione, una prova di eloquenza (test narrativi e descrittivi), attività libere con i bambini, e test collettivi concernenti le attitudini verso la professione di insegnante. Orbene, il calcolo delle correlazioni (E. Almqvist, 1956) tra le varie prove e la nota di competenza professionale alla fine degli studi pedagogici rivelano una debolissima validità divinatoria.

In Finlandia, M. Koskeniemi (1965) ha seguito settantadue insegnanti dal momento della selezione di accesso alla formazione fino a dieci anni dopo l'inizio della attività professionale. Ancora una volta egli non trova quasi alcuna correlazione tra le prove di selezione e il successo professionale. « Un tratto comune a tutti gli insegnanti che riuscivano meno bene era la mancanza di comprensione dei bambini e la mancanza di attitudini a strutturare una situazione di insegnamento ».

P. Sundgren (1970) è tuttavia riuscito a stabilire un rapporto tra le attitudini degli allievi-maestri durante la formazione e l'evoluzione dei loro allievi, due anni dopo che essi avevano ottenuto il diploma di insegnamento (Cfr. la tabella che segue).

A conclusione dell'analisi dei risultati scandinavi, Marklund e Gran notano che:

Non esiste « attitudine all'insegnamento » semplice e non equivoca, che sia indipendente dalla situazione dell'insegnamento. « La inattitudine » all'insegnamento sembra più facilmente definibile. La selezione agli studi che portano all'insegnamento deve, di conseguenza, avere per principale obiettivo quello di evitare i presunti fallimenti.

Noi condividiamo questo punto di vista. Più la ricerca avanza e più si riconosce il ruolo capitale che svolgono le attitudini degli insegnanti nel processo educativo. Dato che queste attitudini possono rilevarsi solo durante reali attività, una selezione continuata

² Cfr. S. Marklund e B. Gran, *Tendances nouvelles de la formation des enseignants. Suède*. op. cit., pp. 69 ss.

<i>Carattere dell'insegnante</i>	<i>Cambiamenti osservati nell'allievo</i>
1a. Atteggiamento autoritario.	Grande progresso nelle conoscenze (soprattutto pratiche).
1b. Sociale, umano.	Leggero progresso nelle conoscenze.
2a. Sociale, umano, capace di annullarsi.	Evoluzione sociale positiva.
2b. Volto verso i risultati, mancante di sicurezza sul piano sociale.	Evoluzione sociale negativa.
3a. Indipendente, volto verso l'allievo.	Evoluzione positiva verso una stabilità emotiva.
3b. Volto verso i risultati, mancante di sicurezza, con molto bisogno di organizzazione.	Evoluzione negativa verso una instabilità emotiva.

si impone durante tutta la formazione. Debbono assegnarsi obiettivi minimi agli allievi-maestri onde poter rilevare le attitudini. Verranno respinti quegli allievi che non raggiungono tali obiettivi prima del termine degli studi (nel corso dei quali dovranno essere largamente dispiegate azioni sistematiche di impianto o di modifica delle attitudini).

Oltre queste proposte non possediamo ancora dati positivi sufficienti per valutare i metodi di selezione attuali e per tentare una qualsiasi estrapolazione per i prossimi decenni. Ci vediamo quindi costretti ad assumere una posizione normativa:

1. Una selezione risulta indispensabile.
2. Dopo l'eliminazione dei flagranti disadattamenti al momento dell'accesso³, una selezione permanente dovrebbe essere messa in atto nel corso degli studi.
3. Come per gli altri studi superiori, il superamento di qualsiasi prova dovrebbe tradursi nella concessione di unità capitalizzabili (crediti) utilizzabili in altri tipi di studi; così, uno studente scartato dalla formazione pedagogica non è giusto che si veda escluso dagli studi superiori e, con la possibilità di valorizzare l'acquisito, la perdita economica e psicologica diventi minima.

Per una migliore selezione occorrono più vaste ricerche longitudinali: I., per meglio delimitare le caratteristiche psicologiche auspicabili in un insegnante e per meglio conoscere la sua psicologia; II., per meglio conoscere i processi di educazione e di insegnamento, il modo di allenarvi i futuri formatori e di valutare i progressi realizzati dagli allievi.

³ Handicap fisici incompatibili con la forma di insegnamento previsto, iperemotività, forte stato di ansia, ecc.

NUMERO CHIUSO?

Bisogna limitare automaticamente il numero degli individui ammessi a prepararsi all'insegnamento?

Il problema si poneva ancora di più quando gli insegnanti erano strettamente e definitivamente diplomati (insegnanti, maestri dell'insegnamento generale secondario inferiore...) al termine di studi specifici, prima dell'avvento reale dell'educazione permanente e della creazione di mezzi di riconversione professionale.

Da ora all'anno 2000, la scolarità si generalizzerà fino ad una età sempre più avanzata, anche se non sarà obbligatoria¹, e le attività di educazione permanente progrediranno considerevolmente. Se si tiene anche conto di una crescente mobilità della popolazione attiva alla quale è necessario e augurabile che partecipino gli insegnanti, ci si può chiedere se non ci si incammini verso un periodo di penuria piuttosto che di pletora.

La più pesante ipoteca proviene dall'attuale crisi energetica e dalla grave depressione economica conseguente. Se questa crisi dovesse prolungarsi anche per un solo decennio, aumenterebbe considerevolmente la possibilità di conflitti armati e la crescita dell'educazione sarebbe compromessa.

Le difficoltà nelle quali attualmente si dibattono certe università europee e americane potrebbero essere un primo segno di questo arresto.

Se, come si auspica, tutti i maestri ricevono una formazione universitaria di base comune e possono muoversi, grazie a certi

¹ Questo aumento della popolazione scolastica non è escluso dal fenomeno di insegnamento alternativo: molti giovani finiranno probabilmente i loro studi secondari superiori prima di fare la prima grande esperienza socio-professionale diretta.

studi supplementari, da un settore dell'insegnamento all'altro, fino all'animazione culturale degli adulti, il potere di assorbimento all'interno di un medesimo sistema di educazione sarà sicuramente accresciuto, ma in una misura difficile da valutare con qualche precisione.

Infine, bisogna tener conto della comparsa molto probabile, nei nostri paesi, di nuove specialità educative: pianificatori, costruttori e valutatori di curricoli, specialisti dell'insegnamento programmato, costruttori di strumenti di misurazione, specialisti della televisione educativa... Tutte queste specialità esistono già, ma o non vi si fa ancora ricorso, o se vi si ricorre lo si fa con una tale timidezza che finiscono col non costituire un vero sbocco professionale. Si può dire altrettanto per la ricerca nel campo dell'educazione le cui reti sono quasi interamente da mettere in piedi in quasi tutti i paesi europei.

Secondo le nostre stime, mancano, nel 1976, in un piccolo paese come il Belgio, da mille a milleduecento ricercatori nel campo dell'educazione, di costruttori di curricoli e di valutatori. Al di sotto di queste cifre una rete completa di ricerca operativa non potrebbe funzionare.

Queste ragioni tendono a farci pensare che un *numerus clausus* sia inimmaginabile per i prossimi anni. La difficoltà della formazione proposta e la selezione severa durante il corso di studi assicurano, per ora, una sufficiente azione regolatrice.

PARTE SESTA

PROBLEMI PARTICOLARI

GLI INSEGNANTI E LA RICERCA NEL CAMPO DELL'EDUCAZIONE

Benché ancora giovane e dotata spesso di scarsi mezzi, la pedagogia scientifica europea ha raccolto un corpus non trascurabile di testi. Eppure, numerosi limiti frenano ancora l'espansione della ricerca in materia di educazione. Soprattutto nelle regioni a sistema scolastico molto centralizzato, la pedagogia sperimentale dispone di un pubblico ridotto. Molti uomini politici e molti amministratori si giustificano con il classico circolo vizioso: da una parte sono restii ad accordare crediti alla ricerca¹, dall'altra essi rimproverano ai centri la povertà della loro influenza sul miglioramento del rendimento scolastico.

I lavori di ricerca in materia di educazione, per essere condotti con serietà, richiedono parecchi anni di lavoro: esposta e delimitata una data questione, bisogna stabilire le prove da utilizzare, effettuare le operazioni su un campione ridotto, mettere in azione il dispositivo sperimentale, controllare e analizzare i risultati. I dirigenti raramente vedono² i problemi dell'insegnamento in maniera prospettica; messi di fronte a una situazione diffici-

¹ In molti paesi d'Europa, le spese per la ricerca pedagogica sono inferiori a un millesimo del bilancio dell'Istruzione. L'UNESCO stima che il bilancio della ricerca dovrebbe portarsi al 2% del bilancio dell'Istruzione.

² Si deve indicare la pratica inglese della pubblicazione di Libri bianchi prima della discussione di una riforma importante.

le che avrebbero dovuto prevedere, sono delusi di non ricevere risposte immediate dagli specialisti.

La maggior parte dei creatori di sistemi, appassionatamente convinti dell'assoluta superiorità delle loro intuizioni, si rifiutano al vero controllo della qualità delle innovazioni, alla valutazione e all'analisi comparata dei risultati delle loro proposte, seguite dall'esame obiettivo dei mezzi per lenirne le carenze.

Le decisioni degli educatori sono fondate su un insieme di fattori interdipendenti; per il pedagogo i dati delle scienze sono semplici elementi della situazione, allo stesso titolo che la geometria o la resistenza dei materiali sono i fattori che presiedono alle decisioni dell'architetto impegnato nella elaborazione di un progetto. Queste considerazioni spiegano, anche se non giustificano, il misonismo di molti maestri e la loro diffidenza nei confronti dei lavori di ricerca.

Eppure, come in tutte le altre discipline, si assiste a una esplosione di sapere nel campo della pedagogia scientifica. Dopo una fase di mancanza di adeguamento, di non coordinamento, anche di incoerenza, appare chiaro che le scoperte stanno per integrarsi, per disegnare le linee di forza dell'insegnamento di domani. Disgraziatamente, nella maggior parte dei casi, questo progresso del sapere educativo è stato compiuto al di fuori degli insegnanti che ne restano all'oscuro, perché non hanno partecipato alla sua elaborazione, perché non ne sono stati realmente informati, ed anche perché sono incapaci di comprendere l'informazione rigorosa là dove esiste. I ricercatori non hanno sempre saputo trovare i mezzi migliori di efficace comunicazione con i praticanti; ma si commetterebbe un grave errore di apprezzamento riconducendo l'enorme problema che sorge di fronte ai misfatti unilaterali di un gergo indigesto.

Difatti, in molti paesi occidentali, solo una minoranza di insegnanti possiede una formazione adeguata a comprendere i rapporti di ricerca che li concernono direttamente. Così vengono bolate le conseguenze gravi di una formazione pedagogica troppo limitata, a dominante artigianale. Mentre gli studi scientifici universitari, quali quelli del medico e dell'ingegnere, preparano consumatori diretti dei risultati della ricerca, così non accade per la maggioranza degli insegnanti. I modi di formazione proposti nel presente studio mirano soprattutto a rimediare a questo stato di cose. In ogni modo, la ricerca fondamentale e la ricerca applicata sono ancora da promuovere nel campo dell'educazione.

A | RELAZIONE INSEGNANTE-RICERCA *3

L'insegnamento è una ricerca

Rinunciare a trasmettere conoscenze belle e fatte implica che l'insegnamento sia costruito a partire dai problemi reali posti all'allievo. Molto presto egli deve apprendere a formulare questi problemi senza ambiguità, a proporre ipotesi di soluzione, a dimostrarle con l'analisi di dati raccolti e con l'analisi dei dati pertinenti, fino alla logica conclusione. Questo cammino razionalizzato della ricerca scientifica deve a poco a poco ancorarsi nel modo di vita di cui essa costituisce uno degli *skills* cognitivi essenziali. Un insegnante non può suscitare simile apprendimento senza offrirne egli stesso un esempio quasi permanente. Questa è una prima ragione per integrare la ricerca nella formazione dei maestri. La maniera di essere e gli atteggiamenti appaiono così più importanti di tutte le tecniche. Il vecchio adagio: « Non si insegna ciò che si sa, ma ciò che si è » conserva tutta la sua attualità. Non si tratta soltanto dello spirito che anima il lavoro, di una *Einstellung*. L'insegnamento deve razionalizzarsi anche nel suo processo e nel suo intervento correttivo. Nei due casi, la misura sperimentale è egualmente necessaria.

Il rigore nel perseguire gli obiettivi chiave di tutto l'edifi-

* Il seguito di questo testo è stato originariamente pubblicato da G. de Landsheere nel *Rapport sur la formation des chercheurs dans le domaine de l'éducation*. Consiglio di Europa, Strasburgo 1974.

³ « Un'altra caratteristica della valorizzazione della professione di insegnante sarebbe la sua comprensione della ricerca e dello sviluppo in materia di insegnamento, la sua partecipazione a queste attività e il suo ruolo in quanto innovatore. L'organizzazione della ricerca dello sviluppo dei programmi, di saggi specifici e di tentativi sperimentali nelle scuole attirano soprattutto l'attenzione degli esperti. Fino ad oggi, la maggior parte dei cambiamenti in materia di insegnamento si sono prodotti a seguito di decisioni politiche o amministrative. In materia di insegnamento come di altre attività, è ora arrivato il momento in cui la ricerca dovrebbe essere una delle fonti essenziali dell'innovazione. La ricerca ha anche grande valore nella costituzione di un sistema scolastico suscettibile di adattamento e ben fornito di insegnanti competenti e flessibili. I cambiamenti costruttivi sono suscitati da attività di sviluppo o ricerca applicata, e tali lavori potrebbero fornire un importante mezzo per mobilitare gli insegnanti per le innovazioni ». OCDE, *Les Changements dans le rôle de l'enseignant et leurs conséquences*. Doc. ED (72) 12, p. 20.

cio, si manifesta sempre più con una ricerca di definizioni operative e con il controllo dell'esattezza degli obiettivi stessi, dell'insegnamento e della valutazione. Le componenti del sistema saranno anch'esse oggetto di una valutazione di adeguatezza o di efficacia, in vista di migliorare l'insieme del processo. Salta agli occhi che soltanto una formazione scientifica rigorosa consente una simile azione. D'altra parte, la ricerca operativa - che forse sarà meglio chiamare ricerca-azione in educazione - sembra il miglior legame tra la ricerca di laboratorio e la pratica. Noi non esaminiamo qui che l'aspetto diagnostico e correttivo, ma il metodo è suscettibile di applicazione generale.

Per ricerca operativa in educazione, si intende l'applicazione sistematica di metodi e tecniche scientifiche allo studio dei problemi di condotta dell'insegnamento: « Il suo obiettivo è di fornire una illustrazione quantitativa degli elementi essenziali che costituiscono una data operazione e dei fattori che influiscono sul risultato e danno così una solida base alle decisioni da prendere »⁴.

Immaginiamo che in una scuola un allievo o un gruppo sia in difficoltà. La reazione meno illuminata consiste nel far ripetere in maniera pura e semplice l'esercizio mal risolto o l'anno di studio nel corso del quale si sono prodotti quei tali fallimenti. In molti casi, ciò equivale a raddoppiare la dose di una medicina inefficace. La riflessione alleata all'analisi a carattere più quantitativo offre le migliori speranze: precisare il problema, valutarne la difficoltà, stabilire il bilancio di partenza, formulare ipotesi di soluzione, provarle, tenerle in evidenza, impregnarsi nel trattamento, valutare la sua efficacia durante il corso dell'intervento e al suo concludersi. Insomma, ci troviamo di nuovo dinanzi al classico procedimento della ricerca, con le sue esigenze metodologiche e sperimentali.

L'arte di insegnare deve nutrirsi di ricerca

In un noto articolo B. S. Bloom ha trattato de « L'innocenza in pedagogia »⁵. Egli vi medita sul tema: dal momento in cui un sapere obiettivo mette in crisi credenze e abitudini, nulla vieta a colui che sa di continuare ad agire erroneamente, ma, a partire

⁴ J. E. Magee e A. O. Little, *Inter-Operation Research*, in « NACA Bulletin », giugno 1954, p. 1.252.

⁵ Cfr. B. S. Bloom, *L'innocence en pédagogie*, in « Education », maggio 1972.

da quel momento, egli diventa colpevole di questo ritorno agli antichi errori. Non si può concepire che la formazione dei maestri non si nutra ad ogni istante dell'apporto scientifico, che si tratti della costruzione di un curriculum o di metodi e tecniche di insegnamento e di valutazione. Formare i maestri vuol dire quindi privarli della loro « innocenza ».

Sarebbe inutile e vano ingozzare gli allievi-maestri dell'enciclopedia della ricerca; essa sommerge gli specialisti più preparati e diventa di continuo antiquata. Solo le informazioni cruciali e le grandi tendenze dovrebbero essere abordate, il resto è nuovamente questione di attitudini e di *skills*. I maestri devono incessantemente diventare curiosi della ricerca ed essere capaci di leggerne i rapporti da soli, senza aiuti. Ma quali rapporti? Nella loro forma originale, con l'apparato statistico completo, o sotto la forma di condensati semplificati? *Dalla risposta fornita a questa domanda dipende, in buona parte, l'orientamento e il livello da dare alla formazione dei maestri.*

Secondo noi, non ci sono dubbi sulla scelta. Gli insegnanti dovrebbero, il più rapidamente possibile, poter abordare qualsiasi letteratura scientifica che li riguarda. Ciò non vuol dire che essi non leggeranno altro che i resoconti integrali. La quantità di informazioni è tale che nessuno è più in grado di farlo. Ma i maestri devono poterlo fare, senza di che saranno proprio loro a consentire che siano gli altri a scegliere, a giudicare, a criticare.

Certo, si troverà sempre un momento in cui il tecnicismo sperimentale o statistico sarà tale da diventare appannaggio dei soli specialisti. E' tuttavia chiaro che, se la maggioranza dei praticanti in un certo campo non sono in grado di controllare le basi che stanno all'origine di decisioni, si entra in un regime tecnocratico, con tutti i pericoli che ciò comporta.

L'opzione che deliberatamente scegliamo esige una formazione universitaria a tempo pieno; ne evocheremo le modalità possibili nella nostra conclusione.

L'insegnante collaboratore della ricerca scientifica

Qualsiasi ricerca pedagogica che non finisce per sboccare in realtà educative è priva di ragion d'essere⁶. Certo, il cammino verso le decisioni è spesso lungo e tortuoso e, siccome l'educazione è

⁶ Lo iato tante volte denunciato tra la ricerca fondamentale in educazione e la pratica scolastica è un fenomeno normale. Lo scarto esiste anche

prima di tutto un fatto politico e sociale, molte delle decisioni non possono giungere a un fondamento scientifico; anche se esiste, le circostanze non sempre consentono di tenerne conto.

Comunque sia, arriva il momento in cui le conclusioni della ricerca sboccano nell'innovazione e diventano valide nell'azione quotidiana. All'infuori del caso in cui l'insegnante sia troppo coinvolto nel problema di poter fare valutazioni obiettive, egli dovrebbe essere il collaboratore privilegiato, l'associato a parte intera. Il suo intervento dovrebbe, del resto, cominciare molto prima, idealmente al momento della formulazione del problema. Ma non è senza pericolo generalizzare in questa materia.

Un autentico dialogo tra ricercatori e praticanti è possibile solo nella misura in cui linguaggio e quadri di riferimento comune lo consentano. E come ciò sarebbe possibile senza formazione adeguata?

L'insegnante-ricercatore

Gli insegnanti stessi possono essere dei ricercatori, unici padroni del loro problema o associati a colleghi che condividono il problema con loro. Attualmente si tratta quasi sempre di uomini eccezionali che compensano col loro merito e il loro coraggio gli immensi svantaggi di una investigazione che non può appoggiarsi a una forte infrastruttura scientifica e logica con l'aiuto di simboli convenzionali.

In molti casi, tuttavia, si deplora che, per mancanza di una formazione iniziale adeguata, dati raccolti malamente siano inutilizzabili, che i piani sperimentali siano inappropriati e potenti tecniche vengano ignorate.

Dato che, nella maggior parte dei paesi, la penuria dei ricercatori nel campo dell'educazione è drammatica, ne risulta che un

tra la ricerca sociologica e l'azione sociale. Merton ha mirabilmente inquadrato questo problema. Un industriale non si aspetta che il ricercatore di laboratorio gli offra una proposta commerciale; ma è dal laboratorio che, in misura crescente arrivano gli elementi, le scoperte che, adeguatamente integrate e sfruttate dall'industria, creano il dinamismo attuale. E Merton così conclude per la ricerca: « This requires the renouncement of immediate practical solutions, and the willingness to follow unexpected leads. But it is the only way in which social science can ever become *really useful* » (R. K. Merton, *The sociology of Science*, Università di Chicago 1973). (« Ciò richiede la rinuncia a pratiche soluzioni immediate, e il consenso a seguire direzioni inattese. Ma è il solo modo in cui la scienza sociale possa mai diventare *realmente utile* »).

importante materiale viene negletto. Una migliore formazione iniziale, più continua, rinforzata da alcune facilitazioni e da un aiuto per le équipes dei ricercatori professionisti susciterebbe, in alcuni insegnanti, una creatività scientifica molto probabilmente considerevole.

B | LA RICERCA NELLA FORMAZIONE DEI MAESTRI

L'esame delle relazioni necessarie o desiderabili tra l'insegnamento e la ricerca ci ha condotti a ritenere necessario per i maestri una formazione sperimentale solida. Come concepirla?

Formazione iniziale

Gli obiettivi generali dell'iniziazione alla ricerca sono:

1. Creare o rafforzare una disposizione, una speciale qualità dello spirito che spinga i maestri a pensare e ad organizzare l'insegnamento in termini di ricerca.
2. Mettere i maestri in condizioni di comprendere e di criticare le pubblicazioni di ricerca che li concernono.
3. Informare i maestri dei principali metodi e tecniche della ricerca.
4. Informare i maestri delle principali fonti di informazione sulla ricerca.
5. Mettere i maestri in condizione di considerare con ottimismo il processo di insegnamento e di apprendimento concepito come sistema tecnologico.
6. Portare i maestri a risolvere i problemi pedagogici gravi seguendo la via della ricerca operativa.
7. Preparare i maestri a collaborare a tutti i livelli con i ricercatori specializzati.
8. Preparare i maestri a controllare scientificamente l'effetto delle innovazioni nella loro classe.
9. Mettere i maestri in grado di intraprendere ricerche personali.
10. Dare agli allievi-maestri una base sperimentale che permetta loro di far carriera nella ricerca piuttosto che nell'insegnamento o

ai maestri in servizio di venir utilmente distaccati nelle équipes di ricerca.

11. Iniziare funzionalmente all'informatica.

A questi undici obiettivi dei quali solo alcuni sono parzialmente coperti, se ne può aggiungere un dodicesimo che riguarda la metodologia stessa della formazione dei maestri: integrare e tradurre in atto, con la pratica della ricerca, le nozioni teoriche fornite dai corsi di psicologia e di pedagogia. Anche se servisse soltanto a quest'ultimo obiettivo, il posto tenuto dalla ricerca sarebbe già ampiamente giustificato nel curriculum. In effetti, se ci si occupa di problemi educativi un po' complessi, si dovranno adoperare discipline così diverse come la filosofia dell'educazione, la psicologia educativa, ecc.

L'esperienza dimostra che uno studente indotto a costruire una ricerca scopre la nebulosità di molte delle sue conoscenze, l'incapacità di applicarle alla realtà, la mancanza di valore pratico di seducenti teorie pedagogiche, ma non resiste allo choc dell'operazionalizzazione.

In linea generale, si tratta in tutti i casi di transfert dell'apprendimento a situazioni precise e, per definizione, per lo meno nuove. Orbene, la capacità di trasferire resta il criterio più sicuro del valore dell'apprendimento.

L'informatica merita uno sviluppo particolare. Che essa debba figurare nel curriculum della formazione dei maestri di domani sembra fuor di dubbio se si pensa al ruolo che dovrà sostenere in tutta la vita intellettuale e alla funzione di primo iniziatore che, a loro volta, dovranno sostenere i maestri. Una ricerca semplice permette già una presa di contatto funzionale con il mondo dell'informatica. Anche se questo primo contatto si limita a preparare e a effettuare la perforazione dei dati sulle schede, a portar le schede a un centro di elaborazione e a leggere il « listing » che ne uscirà, si sarà già fatto un passo considerevole rilevando la semplicità di uno strumento tra i più potenti. Apprendere a servirsi di una biblioteca di programmi conduce molto più lontano. L'esperienza dimostra che la scoperta dell'elaborazione automatica dei dati della ricerca è sempre utile; essa crea nuovi modi di pensare e di agire e suscita in molti studenti o maestri in riciclaggio la volontà di approfondire le conoscenze informatiche.

Sul piano teorico, la formazione alla ricerca comporta normalmente:

1. Una iniziazione generale ai metodi e alle tecniche: concetti

principali, metodo scientifico, strumenti universali; metodi e strumenti specifici, problemi di validità.

2. La costruzione di testi normativi e di testi imperniati sugli obiettivi e sulla docimologia.

3. La statistica descrittiva e la statistica inferenziale, lo studio dei principali schemi sperimentali. Essendo gli ordinatori sempre più accessibili, la preoccupazione del calcolo scompare. L'importante è far comprendere i concetti e le ragioni delle pratiche.

4. I principi dell'informatica: *hardware, software*.

In tutti i casi, la teoria deve essere ridotta al minimo: o ci si limita a una semplice sensibilizzazione (per esempio ai metodi specifici), oppure le nozioni devono prendere vita nell'analisi e nella discussione di rapporti di ricerca, e nella pratica diretta. *Learning by doing (Imparare facendo)*, in questo caso, è la regola d'oro.

Questa esigenza di azione ne porta con sé un'altra: l'esistenza di una reale attività di ricerca negli istituti di formazione dei maestri. Ciò che è vero per gli allievi lo è anche per i loro professori. Solo un'esperienza diretta e continuata della ricerca permette di seguire la rapida evoluzione dei metodi e delle tecniche e sensibilizza all'essenziale.

Non si tratta affatto di fare di tutti gli allievi-maestri dei ricercatori di punta, ma solo degli onesti praticanti e soprattutto dei consumatori dei risultati della ricerca. E' per questo che, a tutti i tentativi di studi esaurienti (in ogni modo vani), si preferirà il trattamento diretto e completo⁷ di qualche semplice problema. Tuttavia, associare gli studenti ai lavori di una ricerca complessa rivela loro una realtà che altrimenti non riuscirebbero a percepire.

La formazione iniziale, inevitabilmente parcellare, si prolungherà durante tutta la vita professionale; fra poco vedremo come.

Formazione permanente

Senza ritornare a una discussione di nomenclatura, noi conglobiamo sotto questo titolo la formazione permanente propriamente detta e la prima iniziazione dell'insegnante in servizio alla ricerca nel campo dell'istruzione.

PRIMA INIZIAZIONE

La maggior parte del tempo che gli insegnanti sottraggono allo

⁷ Definizione del problema, ipotesi, schema sperimentale, raccolta dei dati, elaborazione e analisi, conclusione, resoconto.

svago sarà dedicato alla formazione permanente con seminari residenziali che variano da un week-end a una o due settimane.

D'altro canto spesso si ha a che fare con persone di trenta o quarant'anni, relativamente poco disponibili a lunghi studi teorici. In questo caso, bisogna risolutamente optare per una formazione attiva, sin dalle prime ore; nozioni teoriche e statistiche verranno introdotte solo via via che risultano necessarie, su richiesta degli insegnanti.

Due sono le condizioni che appaiono necessarie per ottenere successo: il fatto che gli insegnanti si occupino di problemi che interessano direttamente la loro pratica quotidiana, e la presenza di ricercatori con una buona formazione, accettati senza riserve come membri del gruppo. Il ricercatore non fa mai lezione; egli porta l'informazione o l'aiuto necessario nel momento in cui ce n'è bisogno.

FORMAZIONE PERMANENTE PROPRIAMENTE DETTA

Ancora una volta, l'essenziale è associare gli insegnanti a lavori che li concernono direttamente e portar loro l'aiuto richiesto. Uno dei ruoli dei ricercatori consiste, in questo caso, nel selezionare la letteratura di ricerca suscettibile di interessare i maestri e nel trasmetterla loro, nella forma originale, se la formazione di base lo rende possibile.

In generale, i maestri provano un sentimento di sicurezza restando in contatto con l'istituzione che li ha formati e con la scienza che vi si dispensa. La più grande difficoltà risiede nel conciliare impegni professionali spesso gravosi e le esigenze non meno gravose di una ricerca di livello relativamente elevato.

C | UNA RETE DI CENTRI DI RICERCA

Troppo spesso si discute di formazione permanente senza far troppo riferimento all'aspetto quantitativo. Consentire a un pugno di insegnanti di perfezionarsi non è cosa trascurabile, tanto più che essi possono diventare a loro volta agenti di diffusione e di pressione. Eppure resta dubbio che al di sotto di una certa percentuale l'effetto del perfezionamento si faccia sentire al livello della popolazione scolastica.

In un piccolo paese come il Belgio, per l'insegnamento prescolastico primario e secondario circa centomila maestri al di sotto dei quarantacinque anni seguono un riciclaggio periodico.

Soltanto una politica nazionale a lungo termine permetterebbe un'azione efficace. D'altronde questa necessità coincide con l'imperioso bisogno di una rete di ricerca che dovrebbe, poco a poco, servire l'insieme del sistema scolastico, sia per la ricerca propriamente detta che per gli interventi operativi.

E' necessaria la creazione di una struttura piramidale il cui vertice sarebbe un organismo nazionale o federale di coordinamento della ricerca. Esso raggrupparebbe principalmente i rappresentanti dei poteri organizzativi dell'amministrazione, dei quadri pedagogici, degli insegnanti e dei ricercatori.

La politica di ricerca e di sviluppo fissata a questo livello si articolerebbe da prima su una rete primaria di centri di ricerca, sviluppati se possibile a partire dai servizi universitari esistenti. Si avrebbero così garanzie di solidità scientifica, una potente infrastruttura di ricerca che è inutile pagare due volte, e anche i ricercatori di punta che, nel campo dell'educazione, resteranno probabilmente, ancora per molti anni, assai rari nei paesi europei. Si garantirebbe, con la medesima combinazione, la continuazione delle ricerche fondamentali senza le quali un servizio di ricerca rischia di sfaldarsi e di piombare nella monotonia della consuetudine.

Con i centri di ricerca universitari lavorerebbero i centri di formazione pratica dei maestri (vecchie scuole Normali integrate nelle strutture universitarie), sviluppate al tempo stesso in centri di ricerca, di documentazione e di perfezionamento. E' soprattutto da questi centri secondari che irraggerebbero le attività di ricerca operativa le quali, dopo un certo periodo, potrebbero servire la maggior parte delle scuole di un paese.

Perché simile struttura, aperta sulle regioni, resti vitale, debbono prodursi dalla base verso la sommità una comunicazione e un movimento permanenti. In modo particolare, i ricercatori dovrebbero lavorare a volte in centri primari, a volte in centri secondari. Inoltre gli insegnanti che manifestano particolari disposizioni per la ricerca sarebbero allontanati dalle loro funzioni abituali per periodi relativamente lunghi (almeno un anno, se possibile) e parteciperebbero attivamente alla vita dei centri. Secondo i casi, diventerebbero anche loro dei ricercatori o tornerebbero al loro istituto scolastico per sostenerne il ruolo di animatore e di coordinatore.

GLI INSEGNANTI E LA COSTRUZIONE DEI CURRICOLA

Sin dalla formazione iniziale la costruzione dei curricula costituirà uno dei temi di integrazione degli apprendimenti. Forse meglio di qualsiasi altro, questo tema espone dalle prime opzioni filosofiche agli ultimi dettagli della valutazione, passando per la definizione degli obiettivi, la scelta del contenuto dei programmi, la messa a punto dei metodi e dei materiali e la formazione adeguata degli educatori. In breve, l'attività professionale degli insegnanti e il curriculum sono due aspetti tanto indissociabili quanto lo è la forma dal contenuto.

Se così stanno le cose, come immaginare, in una democrazia della partecipazione, che i maestri si vedano imporre il curriculum dall'esterno e accettino quindi di sostenere il semplice ruolo di esecutori, o al massimo di traduttori? La riforma e la valutazione permanente del curriculum non prospetta forse la struttura profonda e la ragione essenziale della formazione permanente?

Si spiega così che, da qualche anno, si delinea un movimento di partecipazione la cui ampiezza, con ogni probabilità, sarà considerevole nell'anno 2000.

Nei paesi che hanno un sistema educativo molto decentralizzato, come in Gran Bretagna e negli Stati Uniti, le comunità locali e i maestri hanno sempre goduto di una grande libertà in materia di programmi. Eppure, è proprio in questi paesi, dove la pedagogia scientifica è progredita più rapidamente, che si è sviluppata una tendenza tecnocratica nel campo della costruzione dei curricula.

La maggior parte dei paesi europei hanno molto da apprendere nell'arte di costruire e valutare un curriculum completo. Pretendere di affidare agli insegnanti in servizio l'integralità degli studi e dei lavori necessari significherebbe ripetere l'errore e l'inganno per-

petrati quando alcuni tentarono di far credere che tutta la ricerca nel campo dell'educazione doveva essere sottratta agli specialisti per essere affidata solo ai praticanti. Resta fermo però che gli insegnanti hanno il *diritto* di partecipare alla ricerca e alla costruzione dei curricoli e, sotto certi aspetti, essi sono i meglio qualificati per farlo.

Si spiegano così i tentativi che hanno visto la luce soprattutto nella Repubblica federale tedesca, in particolare a Hesse¹. I due principi di base sono i seguenti:

1. L'autogestione o la cogestione del sistema di educazione per gli insegnanti implicano una partecipazione a tutti i processi decisionali.

2. Perché gli insegnanti perseguano efficacemente degli obiettivi e aderiscano ai contenuti che vi corrispondono, bisogna che se ne impossessino, che vi si identifichino². Questa regola pedagogica assume una pertinenza tutta particolare se, come è il caso di Hesse, si sceglie quale principale scopo dell'educazione quello di condurre gli allievi all'indipendenza e alla partecipazione. « A tali obiettivi corrisponde la necessità, per i maestri che dovranno aiutare a raggiungerli suscitando appropriate opportunità di apprendimento, di non essere semplicemente i destinatari di curricoli costruiti da altri, mentre loro sono tenuti solo a subire »³.

Ancora una volta i protagonisti di questa azione ritengono che uno dei primi compiti da realizzare sia quello di creare dei centri locali, idea vicina a quella dei *Teachers Centers* d'Inghilterra. Questi centri avrebbero quale principale funzione:

1. Permettere lo scambio e l'analisi in comune di esperienze realizzate assai spesso da singoli insegnanti nelle rispettive classi (comportamento di insegnamento, comportamento degli allievi, ecc.).

2. Preparare l'insegnamento in comune (divisione del lavoro, scambio di materiali, pianificazione comune).

3. Riconoscere le insufficienze (per esempio in materia di materiale didattico), formulare i problemi e trasmetterli (ad esempio agli esperti), discutere soluzioni proposte e di provarle.

4. Tenersi al corrente dei progressi in materia di metodo-

¹ Cfr. al riguardo: C. Wulf, *Lehrerfort-und Weiterbildung in der Bundesrepublik*, cit., pp. 21-23.

² Cfr. I. Haller e H. Wolf, *Neuorganisation der Lehrerfortbildung als Teilstückschulnaher Curriculumentwicklung*, in « Curriculum Konkret », 1, 1973, 2, pp. 109 ss. (citato da C. Wulf).

³ C. Wulf, *op. cit.*, p. 22.

logia speciale dell'insegnamento, in scienze naturali o sociali, in scienze dell'educazione.

5. Discutere su situazioni di conflitto e ricercare possibili soluzioni⁴...

Queste funzioni superano il quadro della costruzione dei curricoli ma sono intimamente legate al principio dell'autogestione o della cogestione.

I centri locali saranno coordinati su una struttura che permette di risalire dalla base alla vetta dell'organizzazione scientifica e amministrativa.

Bisogna anche aggiungere che la partecipazione alle attività descritte assicura la formazione permanente che viene quindi riconosciuta come tale.

⁴ I. Haller e H. Wolf, *op. cit.*, p. 51.

LA COGESTIONE

« Che si tratti di formazione iniziale, di formazione permanente, della qualità e della quantità del lavoro, di salari, di controllo, ecc., gli insegnanti, i loro sindacati, le loro organizzazioni e i loro rappresentanti devono avere il diritto di prendere parte attiva alla pianificazione, al suo tenore, alla sua strutturazione e alla sua organizzazione. Nessuna riforma avrà successo senza la partecipazione e l'accordo di coloro che ne fanno oggetto e che debbono condurla a buon fine »¹.

La maggior parte dei sistemi educativi europei sono rimasti fortemente gerarchizzati e simili strutture di potere generano rapporti autoritari incompatibili con il nuovo ruolo dell'insegnante. E' dunque importante che, il più rapidamente possibile, la cogestione si installi a tutti i livelli, e in particolare nell'amministrazione, nella elaborazione dei curricoli, nella formazione degli insegnanti, nella gestione quotidiana della scuola.

Al livello dell'amministrazione generale, i sindacati degli insegnanti intervengono già in maniera efficace in parecchi paesi. Tuttavia i sindacati e i partiti politici corrono il pericolo permanente di ricreare gerarchie che alla fine tagliano fuori la base dalla vetta. Anche qui è messo in pericolo il passaggio dalla democrazia della delega alla democrazia della partecipazione.

Che le funzioni di ispezione e di direzione della scuola debbano assumersi secondo modalità cooperative è ormai evidente. Ciò nonostante una vera democratizzazione non sarà raggiunta che a partire dal momento in cui la nomina dei direttori e degli

¹ H. Enderwitz, *La Rénovation des profils de carrière et le développement de la mobilité professionnelle des enseignants de l'enseignement primaire et secondaire*, OCDE, Parigi (Doc.SME/ET/74.90), p. 52.

ispettori sia operata con chiarezza, in accordo diretto con gli insegnanti. In modo particolare, per quanto riguarda la scelta dei direttori di istituti, il voto del corpo insegnante dovrebbe intervenire in maniera decisiva.

Già parecchie volte abbiamo rilevato il necessario intervento dei maestri nella elaborazione dei curricoli (piani di studio, metodi, valutazioni), e quindi non vi insisteremo. Al contrario, sembra utile insistere con forza sulla necessità della partecipazione degli allievi-maestri e degli insegnanti alla definizione degli obiettivi e delle modalità della formazione iniziale e permanente. Le ragioni di questa partecipazione non sono solo sociali, ma anche psicologiche:

« I formatori non agiscono così come viene loro detto, ma come si agisce su di loro. Per dirla con altre parole, i modelli sono riproduttivi, ed è prima di tutto a livello dei maestri che l'"autoformazione guidata" deve diventare realtà »².

Su questo argomento c'è un testo belga estremamente chiaro per quanto riguarda l'organizzazione della formazione e la sua valutazione:

« Tutti gli utenti, gli iniziatori, gli organizzatori di formazione debbono essere ampiamente associati alle istanze regionali e federali in seno alle commissioni pedagogiche paritetiche chiamate a pronunciarsi sulla scelta delle azioni e sulla autenticazione dei risultati dopo la valutazione collegiale »³.

La gestione quotidiana della scuola dovrebbe divenire tanto più associativa quanto più la scuola diventa aperta. In questo campo il Belgio ha proceduto, sin dal 1970, a una serie di esperienze da cui scaturiscono le grandi linee seguenti⁴. La gestione associante il capo di istituto, il personale insegnante, gli allievi e i genitori si estende su quattro settori, con le variazioni di competenze precisate da una circolare ministeriale⁵.

² B. Schwartz, *L'éducation demain*, cit., p. 238.

³ *Travaux de la commission chargée de l'étude d'un programme de formation à l'animation culturelle*, ministero della Cultura francese, Bruxelles, doc. 1973/0.029, p. 4.

⁴ Cfr. J. Carlier e al., « Où en est la gestion associative? », in *Faire le point sur... La gestion associative*, ministero dell'Educazione Nazionale, Organizzazione degli Studi, Bruxelles 1974.

⁵ Ministro L. Hurez, Circolare del 5 giugno 1972.

OGGETTO	Capo di istituto o suo rappresentante	Personale insegnante di educazione e di capacità	Allievi	Genitori
	1	2	3	
A. ORGANIZZAZIONE PEDAGOGICA				
1. Orario dei diversi corsi e attività.				
a) Criterio per l'elaborazione	D*	C*	C	C
b) Elaborazione degli orari.	D	—*	—	—
2. Metodi e programmi	D	D	C	C
3. Lavori a domicilio. Ripartizione, limitazione, soppressione.	D	D	C	C
4. Consigli di classe.	D	D	C	C
5. Misure da prendere in assenza dei professori. Principi generali.	D	C	C	C
B. AMMINISTRAZIONE				
6. Regolamento dell'istituto (esterni/interni)	D	D	D	C
7. Problemi generali relativi alla vita scolastica (esterni/interni)	D	D	D	C
8. Trasporti scolastici.	D	D	D	D
9. Pubblicità e reclutamento di allievi.	D	D	D	D
10. Sicurezza e igiene.	D	D	D	D

* D = Decisione; C = Consultazione; — sfugge alla competenza.

OGGETTO	Capo di istituto o suo rappresentante	Personale insegnante di educazione e di capacità	Allievi	Genitori
	1	2	3	4
11. Congedo di riserva	D	D	D	D
C. ORGANIZZAZIONE FINANZIARIA				
12. Fondi dello Stato.	D	C	C	C
13. Fondi dell'internato (fondi di terzi)	D+ Ammin.	C	C	C
14. Altri fondi.	Secondo le disposizioni prese dal donatore			
D. ATTIVITA' e INFORMAZIONE				
15. Attività parascolastiche.	D	D	D	D
16. Informazioni ed esposizioni concernenti le possibilità future.	D	D	D	D
17. Manifestazioni a scuola (balli, feste).	D	D	D	D
18. Servizi sociali. Accoglienze del personale e degli allievi.	D	D	D	D
19. Sfruttamento della scuola come centro culturale.	D	D	D	D

Gli obiettivi della gestione associata sono al tempo stesso *educativi* (aumento del sentimento di responsabilità e di mutua fiducia) e *utilitari* (aiutare il capo dell'istituto a risolvere certi problemi, conoscere l'opinione delle parti interessate...).

Due sono le principali difficoltà che si sono rilevate:

1. L'impreparazione degli insegnanti (individualismo) e dei genitori (poco interessati o troppo « assillanti ») a questo modo di gestione.

2. L'insufficienza delle comunicazioni (e dunque dell'informazione) all'interno di ogni gruppo e tra i gruppi.

Anche i gestori delle scuole denunciano rapidamente l'insufficienza della loro partecipazione a livello di decisioni superiori (Gabinetto ministeriale e Amministrazione centrale). I professori, a volte, sono invasi dal sentimento di sentirsi ridotti a poca cosa o di essere trasformati in esecutori di una volontà esterna. Si osserva anche, in certi gruppi di allievi, uno spirito essenzialmente vendicativo, contestatore, senza un complemento positivo.

La cogestione, così com'è più sopra concepita, è stata respinta da alcuni che vi vedono una maniera di mantenere la distinzione tra dirigenti ed esecutori. Viene allora rivendicato il diritto all'autogestione.

Il controllo dell'insegnamento è il diritto sindacale del personale delle scuole:

1. Di essere informato in tempo (ossia non soltanto a posteriori ma prima che le decisioni vengano prese, al fine di non esser messi dinanzi al fatto compiuto).

2. Di conoscere l'insieme dei dati della gestione della Pubblica Istruzione tanto sul piano della politica generale dell'insegnamento (progetti di riforme, ecc.) che su quello della gestione quotidiana delle scuole (progetti di orari, attribuzione di personale, ecc.). Non si tratta, come si vede, di una informazione limitata ma dell'insieme degli elementi che consentano di giudicare la situazione; evidentemente tutto ciò vale per tutti i poteri organizzativi.

3. Di avere la possibilità, ma non l'obbligo, di esercitare il diritto di contestazione e di formulare delle contro-proposte (il termine « possibilità » è molto importante, poiché significa che il sindacato si riserva di scegliere il momento, le condizioni, la durata e i punti a proposito dei quali - in piena autonomia - decide di formulare proposte alternative).

4. Di operare a tutti i livelli della vita scolastica e politica: scuole, poteri regionali e potere centrale (Amministrazione, Gabinetti ministeriali, Governo) salvaguardando la completa libertà d'azione del sindacato⁶.

⁶ Comitato comunitario delle Regioni Vallone (CCSP Belgio), documento del 21 maggio 1974.

In linea di massima, quale che sia il livello di cogestione, sono due le conclusioni che si impongono:

1. La gestione associativa deve essere reale, deve cioè consentire il più spesso possibile, a tutti i componenti, di accedere alla decisione.

2. Gli atteggiamenti di tutti i componenti sono oggi profondamente segnati dalla tradizione gerarchica che si traduce nell'accettazione pura e semplice dell'autorità, o, viceversa, da una tendenza sterile, puramente negativa, che porta alla contestazione. E' dunque necessario che l'educazione alla cogestione o all'autogestione cominci con l'inizio della scolarità.

LA PREPARAZIONE ALLE FUNZIONI DI PROMOZIONE

Sino quasi ai giorni nostri, nella maggior parte dei paesi di Europa, la preparazione alle funzioni di direttore scolastico o di ispettore è rimasta poco sistematica, o addirittura inesistente.

Eppure si tratta di importanti ruoli pedagogici e amministrativi. L'assenza di preparazione documentata e di procedure di selezione rigorose apre la strada all'arbitrio, in particolare al gioco puramente politico, con tutti i pericoli che ciò comporta. Per evitarlo, a volte si sono adottati criteri oggettivi estranei alla qualificazione: ad esempio, diventa direttore di un istituto il maestro che vi insegna da più tempo. In simile caso il criterio non risponde necessariamente, molto spesso non vi risponde affatto, alle caratteristiche alle quali deve rispondere un direttore per esercitare efficacemente le sue funzioni.

Non si può, d'altra parte, sottovalutare il ruolo nefasto sostenuto dalle scarse possibilità di promozione nel corpo insegnante¹. Persino gli sforzi di perfezionamento, anche se importanti, generalmente non sono ricompensati in maniera sicura. Inoltre la stanchezza nata dalla monotonia e lo scoraggiamento dovuto alla mancata speranza di un qualsiasi rinnovamento, così come all'ingiustizia di certe promozioni, minacciano gli insegnanti. Una volta in possesso dell'attestato che fissa un dato livello pedagogico certo, di un trattamento che aumenta molto lentamente ma ineluttabilmente via via che passa il tempo, l'insegnante si trova inserito in un contesto dove la soddisfazione del dovere compiuto

¹ « Il numero di posti offerti per l'avanzamento sono pochi. La grande maggioranza degli insegnanti non avrà mai la possibilità di essere promossa ». (H. Enderwitz, *La Rénovation des profils de carrière...*, op. cit., p. 40).

e la stima che gli altri gli testimoniano costituiscono le sue sole gratificazioni. Si tratta, senza dubbio, di ricompense tra le più nobili ma limitarsi presuppone nei maestri una virtù e un idealismo eccezionali.

I pericoli sono evidenti. O la professione rischia di annoverare individui la cui mancanza di ispirazione raggiunge la mediocrità; oppure gli insegnanti vanno a cercare fuori ciò che il loro mestiere non può dar loro: i più ambiziosi lo abbandonano, altri accumulano funzioni varie, o si valorizzano nell'azione politica e sociale. Questo genere di aperture verso l'esterno è deplorabile se proviene da insoddisfazione e da disperazione professionale.

Fortunatamente qualche sintomo di mutamenti positivi comincia a manifestarsi:

1. La cogestione - aspetto particolare della democrazia della partecipazione - dovrebbe generalizzarsi progressivamente in tutto il sistema scolastico. Essa costituisce un apprendistato della direzione.
2. Le dimensioni, i processi di relazioni umane e la *leadership* sono sempre meglio conosciuti.
3. I metodi e le tecniche di valutazione costituiscono il settore delle scienze dell'educazione che ha fatto maggiori progressi in questi ultimi anni.
4. La gestione e l'amministrazione hanno trovato i loro principi scientifici.

Le promozioni più frequenti sono le seguenti: direttore di classe o professore-consigliere o capo di équipe di insegnamento; direttore scolastico; ispettore; incaricato della ricerca; incaricato di missione pedagogica presso un'amministrazione.

Potrebbero anche prendere l'aspetto di promozione, in avvenire, i posti di specializzazione che richiedano approfonditi studi complementari al momento della formazione iniziale: specialisti della tecnologia dell'educazione (formula preferibile a quella di strutturatori dell'insegnamento), specialisti nella costruzione o nella valutazione dei curricula, assistente tecnico per i paesi in via di sviluppo, ecc. Lo sviluppo dell'istruzione permanente aprirà nuove prospettive.

Per uscire dall'arbitrario e superare i tentennamenti e gli errori attuali, si impongono tre scelte:

- a. Procedere a una analisi rigorosa dei compiti e delle fun-

zioni, al fine di determinare quali caratteristiche personali e quali capacità esse esigano.

b. Organizzare, alla luce dei risultati di queste analisi, inchieste, e ricerche complementari, una preparazione sistematica alle rispettive funzioni.

c. Definire, con la partecipazione di tutti gli interessati, le modalità di selezione.

Ogni tipo di promozione esigerebbe una monografia; il livello generico del presente lavoro non consente simile approfondimento. Ci limitiamo dunque a qualche osservazione.

Il direttore di classe - Il capo équipe dell'insegnamento - Il professore-consigliere

Il direttore di classe deve affrontare tre grandi compiti:

1. Tenersi quotidianamente a disposizione degli allievi per informarli, consigliarli e aiutarli a risolvere i loro problemi. Il ruolo che deve sostenere è soprattutto quello dello psicologo scolastico², membro del gruppo insegnanti. Per certi problemi è augurabile e necessario che colui che aiuta a risolverli abbia una conoscenza profonda del gruppo degli allievi e degli insegnanti e sia a sua volta ben conosciuto da loro. In altri casi, l'intervento di uno psicologo scolastico, non direttamente coinvolto nella situazione, è da preferirsi.

2. Assicurare un sottile coordinamento dell'insegnamento.

3. Coordinare le valutazioni e redigere i fascicoli degli alunni.

Simili funzioni sono ben altrimenti nobili e complesse delle semplici prestazioni amministrative alle quali, per lungo tempo, si è limitato l'intervento del direttore di classe. Quest'ultimo impegno viene giudicato come una fatica ingrata imposta ai colleghi più giovani o a coloro il cui orario è meno pesante. Si tratta di lavori che necessitano di competenze precise e di una preparazione speciale da acquisire oltre la formazione iniziale, sia capitalizzando poco a poco le idonee unità di valutazione (crediti), sia seguendo gruppi di corsi del terzo ciclo per i quali gli insegnanti verranno lasciati liberi in base a norme facilitanti l'istruzione permanente e il perfezionamento.

² Evidentemente ciò non esclude, in caso di bisogno, il ricorso a specialisti o a centri specializzati.

Questa formazione consisterà principalmente in un approfondimento delle conoscenze e delle pratiche psicologiche richieste per consigliare e aiutare gli allievi, in dinamica di gruppo, in costruzione e valutazione dei curricoli e nella valutazione degli allievi.

In qualsiasi amministrazione la funzione di capo ufficio viene retribuita: il direttore di classe non beneficia che molto raramente di un qualsiasi vantaggio. In avvenire ciò non dovrebbe più accadere.

La stessa osservazione si applica con almeno altrettanta pertinenza agli insegnanti che, in un sistema di *team teaching*, garantiranno la direzione dell'équipe di insegnamento. D'altronde si finirà col trovare una maniera semplice per ricompensare gli insegnanti di grande merito senza che essi abbandonino il posto. Woodring così scrive: « I capi di équipe di insegnamento sono destinati a diventare i membri più importanti del sistema scolastico. Essi sosterranno il ruolo di direttori di programmi e assolveranno i compiti pedagogici che i direttori di scuola non sono in condizioni di assumere. L'esistenza di questa nuova funzione procurerà un posto di *leadership* ai migliori insegnanti... e una condizione economica molto migliore »³.

Abbiamo già esaminato le modalità di formazione del professore-consigliere e il suo ruolo determinante nella formazione dei maestri. Diventare « formatore dei formatori » dovrebbe diventare sicuramente una promozione di grande importanza e ne dovrebbero derivare una condizione e un trattamento particolarmente buoni.

Il direttore di scuola

Se l'appellativo resta lo stesso, le responsabilità di un capo di impresa o industria sono a volte dell'ordine di una piccola impresa familiare formata di poche persone, a volte di imprese che impiegano dozzine di lavoratori e accolgono centinaia di clienti.

Per quanto l'ampiezza e vastità delle scuole varino e di molto, si vede che i compiti della funzione di direttore sono sempre le medesime. Inoltre, il confronto con una impresa familiare o industriale è da respingere a beneficio di un parallelismo con il centro di azione di una comunità, cosa che non toglie niente alla necessità di una amministrazione rigorosa ed efficace e di una

³ P. Woodring, *New Directions in Teacher Education*, op. cit., pp. 75-76.

gestione ispirata alla scienza del *management*, pur senza essere mai ricalcata su quella. Infatti gli obiettivi e i mezzi per arrivarci ne differiscono profondamente.

La funzione di capo di istituto comporta un aspetto pedagogico e un aspetto amministrativo; essa viene esercitata, prima di tutto, all'interno della scuola, ma ha anche bisogno di importanti relazioni esterne. E' sicuramente deplorabile che, sotto la pressione delle esigenze quotidiane e, forse, per un meccanismo di fuga dinanzi a problemi pedagogici e umani che sono mal preparati a risolvere, molti capi di istituti siano costretti ad assolvere compiti amministrativi, laddove le funzioni di direzione dovrebbero essere centrate sull'educazione, come tutte le ricerche confermano.

La ricerca compiuta da N. Gross e R. Herriot⁴ è generalmente giudicata una delle più illuminanti. Al termine di una vasta inchiesta essi definiscono nella maniera seguente le principali funzioni che il direttore di scuola dovrebbe adempiere all'interno dell'istituto:

1. Gestire l'istituto accordando la precedenza alle esigenze pedagogiche.
2. Adempiere con efficienza ai compiti amministrativi, senza lasciarsene sterilizzare e mantenendo un certo distacco dalle esigenze dell'amministrazione.
3. Creare rapporti di cooperazione con gli insegnanti, evitare conflitti sapendo rispettare la forte personalità di molti docenti dovuta alla loro ottima qualificazione. Omogeneizzare e coordinare l'azione di insieme del personale.
4. Suscitare l'interesse dei maestri per la ricerca pedagogica.
5. Sollecitare negli insegnanti il desiderio di tenersi al corrente dell'evoluzione della loro specializzazione (riciclaggio).

Gross e Herriot arrivano ad alcune conclusioni capitali. Elenchiamo qui sotto le più interessanti:

1. In una scuola bene animata secondo le dimensioni indicate precedentemente⁵, gli insegnanti sono felici di far parte di una équipe attiva; l'azione integratrice del direttore non viene più risentita come un attentato alla libertà.
2. Gli insegnanti hanno la sensazione che la loro riuscita professionale è la migliore possibile.
3. Il rendimento degli allievi aumenta in funzione del sentimento di riuscita professionale degli insegnanti.

⁴ Cfr. N. Gross e R. Herriot, *Staff Leadership in Public Schools: A Sociological Inquiry*, J. Wiley and Sons, New York 1965.

⁵ Valutazione secondo una « Executive Professional Leadership Scale ».

4. Una buona animazione è inseparabile dalla gestione democratica dell'istituto (l'atteggiamento degli amministratori immediatamente superiori al direttore determina in qualche modo il suo atteggiamento di fronte ai suoi insegnanti).

5. La qualità dell'animazione non ha un rapporto significativo con l'età del direttore, con la durata dei suoi studi e con la sua anzianità pedagogica.

6. Gli uomini non sono migliori direttori delle donne.

7. E' molto importante la capacità di risolvere i conflitti interpersonali.

Considerando nell'insieme queste indicazioni e altre ricerche (anch'esse principalmente americane), si constata che le esigenze dominanti sono: essere un amministratore efficiente; essere un *leader* democratico, capace di dar sicurezza, di difendere i collaboratori e di aiutarli a risolvere i loro conflitti interpersonali; essere un animatore pedagogico, un agente di innovazioni. Eppure, le funzioni di direttore non si fermano qui, il seguente organigramma lo dimostra.

La formazione

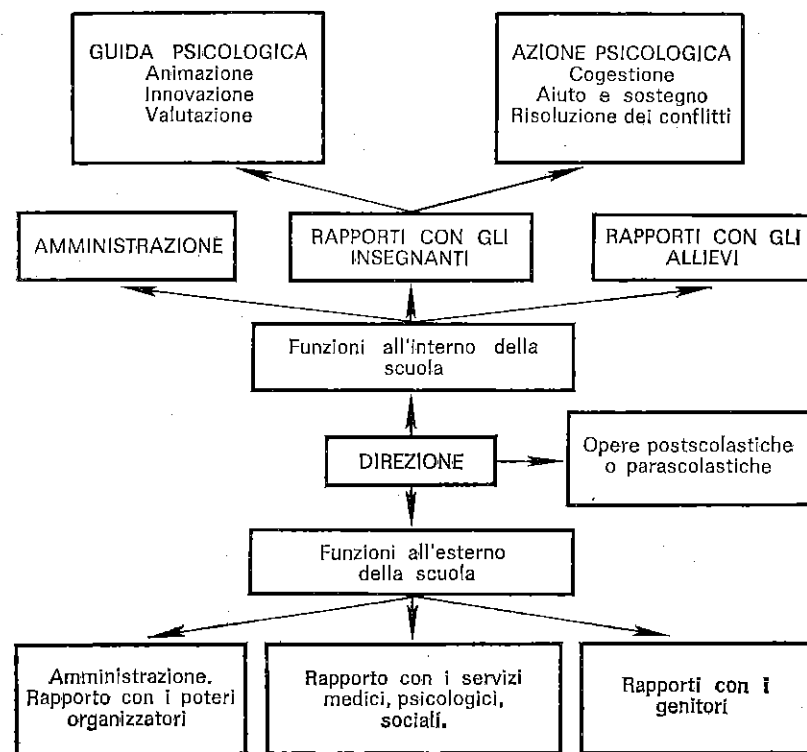
La molteplicità e la complessità dei compiti militano in favore di una formazione accuratamente pianificata. Le due grandi opzioni offerte a questo scopo non si elidono reciprocamente:

1. Organizzare cicli di corsi per diplomati ai quali sarebbero ammessi candidati che rispondano a certe condizioni: un minimo di esperienza professionale, attitudine alla *leadership*...

2. Definire l'insieme delle esigenze che consentono di ottenere il diploma di qualificazione per la direzione e permettere di soddisfarle progressivamente con la capitalizzazione di unità di valutazione.

Secondo quali criteri si sarebbe autorizzati a prepararsi alla direzione? Per la selezione degli ispettori J. V. Cox giudica che bisogna esaminare soprattutto cinque qualità auspicabili anche nei direttori: 1. capacità di *leadership*; 2. capacità di vivere in armonia con gli altri; 3. capacità nell'insegnamento; 4. tolleranza; 5. capacità di rispettare quelle persone con le quali si è in disaccordo.

In una scuola cogestita ciascun insegnante trova, normalmente, l'occasione di manifestare queste cinque qualità. E' dunque possibile che questo o quel gruppo suggerisca a questo o a quel-



l'insegnante di prepararsi alla direzione o che un membro del gruppo, che desidererebbe prepararsi, sia invitato a discutere prima il suo progetto con i colleghi.

Sin dall'inizio sarebbe comunque opportuno tener conto anche delle capacità di amministratore del candidato.

La formazione sarebbe essenzialmente attiva e graviterebbe attorno alle seguenti attività:

1. Dinamica di gruppo (Rogers, - alle cui teorie è opportuno non limitarsi - preconizza esplicitamente il *sensitivity training*, e la partecipazione a gruppi T. e a *encounter groups*)⁶.

⁶ Cfr. C. R. Rogers, *A Plan for Self-Directed Change in an Educational System*, in « Educational Leadership », 24, 1967, pp. 717-731.

2. Simulazione di situazioni educative o amministrative⁷.
3. Esperienze d'insegnamento in classe.

I candidati sarebbero accuratamente osservati in tutte queste attività, in modo particolare per fermare coloro che non si rivelano adatti alla nuova funzione che desiderano esercitare senza pensare a rinunciarvi di propria iniziativa.

Parecchi contenuti della formazione sono già stati esposti. Senza voler esaurire il problema, bisogna anche prevedere:

a. Una informazione sulle possibilità di perfezionamento verso il quale un direttore può orientare il suo personale.

b. Un approfondimento in materia di ricerca pedagogica, non solo per meglio animare la scuola, ma anche per essere in grado di criticare le innovazioni proposte.

c. Una preparazione alla formulazione degli obiettivi e alla negoziazione mirante a ricercare il consenso (già idealmente ottenuto fra genitori, allievi, insegnanti e direttore).

d. Un allenamento alla valutazione comportante una analisi dei comportamenti nell'insegnamento. Si insisterà in modo particolare sulla necessità di realizzare questa valutazione in collaborazione diretta e in accordo con l'interessato (sistema contrattuale). Essa deve essere percepita come uno sforzo comune verso uno scopo profondamente accettato, e non come una minaccia per la persona, o come una potenziale condanna.

Nel contesto attuale simili esigenze potrebbero sembrare esagerate. Ma bisogna ricordare che si tratta di persone la cui formazione iniziale, approfondita nel senso indicato all'inizio del presente studio e la cui formazione permanente, come parte integrante delle attività professionali, consentono di pretendere di più.

L'ispettore di insegnamento

Ciò che abbiamo detto per la selezione e la formazione dei direttori si applica anche, in gran parte, alla preparazione degli ispettori. Comunque, le due funzioni non possono essere confuse.

In generale l'ispettore è chiamato ad esercitare una guida e una animazione pedagogica e a procedere a *controlli* nel campo dell'educazione e dell'amministrazione. Egli interviene anche nella risoluzione di conflitti personali o di conflitti interpersonali, ma

⁷ Cfr. soprattutto: J. Hemphill e al., *Administrative Performance and Personality*, Teachers College, C.U., New York 1962.

molto limitatamente, poiché non è membro permanente del gruppo e rischia di apparire un giustiziere mentre, idealmente, dovrebbe servire da arbitro in seconda istanza e dopo appello da parte del gruppo.

Sin dal 1950 circa novanta università americane offrivano programmi di dottorato in amministrazione scolastica e in parecchie centinaia di istituti di insegnamento superiore si poteva ottenere un titolo di qualificazione in questo campo. Studi del terzo ciclo, di un livello altrettanto elevato, sono anch'essi indicati per gli ispettori di *tutti* i livelli pedagogici.

L'ispettore dovrebbe costituire il perno della animazione pedagogica, dovrebbe cioè:

a. Guidare i maestri nel loro sforzo di perfezionamento pedagogico e scientifico, e collaborare con loro.

b. Stimolare la ricerca di sviluppo e la ricerca operativa nelle scuole, nonché la ricerca più fondamentale nei centri specializzati.

c. Preparare le riforme e realizzarle.

d. Servire da agente catalizzatore dell'innovazione.

e. Suscitare e armonizzare l'attività di costruzione dei curricula al livello degli insegnanti: definizione degli obiettivi, studio controllato dei metodi, dei manuali e dei materiali.

f. Armonizzare le procedure di valutazione e organizzare praticamente i lavori.

Ma le funzioni dell'ispettore non si concludono qui:

a. Egli è il valutatore esterno delle scuole e degli insegnanti presi individualmente.

b. Egli è una specie di analista dei bisogni e delle manchevolezze del sistema scolastico.

c. Egli è l'interlocutore intermediario tra il potere organizzatore e la sua amministrazione da un lato, e la base insegnante dall'altro.

Questo ruolo particolare richiede un sistema di selezione e di nomina. In una struttura che non procede più da una gerarchia piramidale ma da una larga concertazione e dalla cogestione, l'ispettore non può più essere imposto dall'alto. Egli dovrebbe essere idealmente proposto dalla base per i suoi meriti eccezionali e accettato pienamente da chi sta al vertice della piramide. Questa democratizzazione non sopprime nessuna delle esigenze di formazione, al contrario!

Per le grandi modalità della formazione non staremo a ripetere ciò che è già stato detto per i direttori. Per quanto riguarda gli ispettori si prevederà, inoltre, un approfondimento e un aggiornamento continuo nel ramo della sua specialità, con particolare insistenza per quanto riguarda l'approccio interdisciplinare e l'integrazione delle varie branche. Tirocinii presso sistemi scolastici stranieri dovrebbero far parte integrante della preparazione e della formazione permanente della funzione di ispezione.

Per chiarire bene le idee, il livello di qualificazione dovrebbe essere quello dell'attuale dottorato, restando inteso che non si tratta di «prepararsi» all'ispezione redigendo una tesi senza essere prima qualificati. Il titolo di dottore (o il suo equivalente) permetterebbe del resto di far funzionare gli ispettori nelle università, al più alto livello accademico, una delle condizioni per il passaggio della formazione di tutti i maestri nell'insegnamento universitario.

L'incaricato della ricerca

I rapporti tra la ricerca e gli insegnanti sono oggetto di uno speciale capitolo. Ci limitiamo dunque a mantenerci strettamente all'aspetto promozionale del «distacco» per assolvere a un determinato incarico.

Prima di tutto è importante renderlo possibile statutariamente e di prevedere un incarico adeguato nel bilancio annuale del ministero della Pubblica Istruzione e della Cultura. Sin dalla formazione iniziale, gli insegnanti saranno stati iniziati attivamente alla ricerca nel campo dell'educazione. Abbiamo già sottolineato che, idealmente, ogni scuola, ogni insegnante che lo desidera dovrebbero, in avvenire, partecipare alle ricerche sullo sviluppo.

Essere distaccati per una missione di ricerca avrebbe per obiettivi:

1. Di permettere agli insegnanti che sembrano in possesso di particolari disposizioni, di far le loro prove a tempo pieno nel mestiere di ricercatore, sia per tornare, in seguito, a rinforzare il potenziale di ricerca della scuola, sia per diventare eventualmente membro di un centro di ricerca, sia per valorizzare questo apprendimento particolare in altre funzioni.

2. Di inviare in un centro di ricerca un insegnante scelto dai colleghi e dai capi e incaricato di effettuarvi dei lavori necessari alla risoluzione di un problema che riguarda proprio quella scuola (ricerca operativa).

Questa mobilità avrà un ruolo essenziale, sia nel garantire il dinamismo della funzione docente sia nel lanciare un vero e proprio ponte tra la pratica scolastica e la ricerca. L'importante è che l'incarico della ricerca venga sentito come una speciale distinzione⁸ e che dia come risultato unità capitalizzabili, suscettibili di portare a un aumento di stipendio o a una promozione.

L'incarico dell'amministrazione

In Europa non si conosce per niente la formazione sistematica all'amministrazione scolastica e si tratta sicuramente di una grave lacuna. Infatti oltre ai compiti generali (calcolo dei trattamenti, rispetto delle leggi sociali, gestione del bilancio, ecc.), la amministrazione ha un ruolo pedagogico importante, in particolare:

- a. Per dare forma legale all'organizzazione, alle strutture e ai programmi dell'insegnamento.
- b. Per pianificare l'insegnamento (secondo criteri che non siano esclusivamente economici, ma anche pedagogici).
- c. Per garantire il coordinamento necessario in materia di ricerca, di costruzione dei curricula, di valutazione, di rapporti internazionali...

Non c'è alcun dubbio che accanto ad amministratori « puri », e a personale che abbia scelto, sin dall'inizio, di far carriera nell'amministrazione e vi si è preparato in modo particolare, l'amministrazione deve anche annettersi insegnanti sperimentati. L'ingresso degli insegnanti nell'amministrazione non dovrebbe prodursi a seconda delle fluttuazioni politiche, ma - senza per questo escludere necessariamente l'aspetto politico - venir preparato come avviene per altre specializzazioni.

La lista delle esigenze amministrative dovrebbe quindi essere elaborata e, nel corso della formazione permanente, gli insegnanti potrebbero acquisire unità di valutazione nei settori universitari che preparano all'amministrazione scolastica (settore che deve ancora essere creato nella maggior parte dei paesi europei, così come devono esserlo i dipartimenti della pianificazione dell'educazione e della costruzione dei curricula).

⁸ Fra possibili altre (missioni di studio all'estero, missioni di assistenza tecnica...) di cui non si offre un elenco almeno un po' esauriente.

CONCLUSIONE GENERALE

La maggioranza degli allievi-insegnanti dell'anno 2000 nasceranno nel corso del decennio che comincia e cresceranno dopo una delle crisi culturali fra le più drammatiche della storia dell'umanità.

Obiettivamente non è possibile affermare che il caos e la disintegrazione sociale non lasceranno un marchio sul secolo che seguirà l'attuale. Il pessimismo domina, oggi, molti uomini ritenuti saggi e lucidissimi. Tuttavia l'impossibilità di predire con sicurezza la catastrofe permette di sperare che tale catastrofe non si produca. Siccome l'educatore non può far a meno di aver fiducia nell'avvenire, quali che siano gli handicaps dei suoi allievi, noi optiamo decisamente per l'ipotesi ottimista. Il futuro, che è a portata di mano, apre allora prospettive così luminose che, con una certa ingenuità, crediamo che l'uomo non riuscirà a impedire che nascano.

In una civiltà che offre una migliore qualità della vita, la scuola aperta continuerà ad avere un ruolo educativo considerevole. Istituzione democratica, non servirà più a inculcare un sapere rigido, garanzia della riproduzione di una gerarchia sociale predeterminata, ma sarà un ambiente di vita condizionato per consentire l'esperienza diretta degli uomini e dell'ambiente, senza mettere in pericolo la salute fisica e mentale di una gioventù vulnerabile.

Non dissociata dalla vita, la scuola non cercherà più di separare artificialmente il cognitivo dall'affettivo. Riconoscendo il ruolo primario delle attitudini e dei valori, essa cercherà di coltivarli ritenendo la felicità, l'essere in armonia con se stessi e con gli altri, come ideali superiori all'essere in alto e al fatto di possedere.

Si prepara così un mondo di ignoranti? Niente affatto. Appoggiandosi a una tecnologia di cui la pedagogia sperimentale contemporanea riconosce ogni giorno di più lo straordinario apporto, gli insegnanti dell'anno 2000 aiuteranno ogni allievo a dominare un vasto sapere funzionale di fronte al quale le attuali conoscenze dei nostri studenti appariranno sicuramente ridicole.

In questa prospettiva, e quasi ovunque in Europa, l'attuale formazione degli insegnanti rimane più vicina al XIX secolo che non al XXI. Appare evidente che, in materia di preparazione dei maestri - così come per molte altre - noi viviamo un periodo transitorio, non tra due secoli, ma tra due ere.

Beneficiando di uno status eguale a quello di tutti coloro che servono la società in maniera eminente, l'insegnante dell'avvenire sarà un « professionista ». La complessità della sua preparazione somiglierà sempre più a quella dell'attuale medico. Così come non ci sogniamo di ricompensare meno e stimare meno un pediatra perché non si occupa di adulti, non si stabiliranno più distinzioni statutarie fra gli insegnanti secondo l'età degli allievi o secondo il settore nel quale hanno scelto di approfondire le conoscenze.

Il mondo pedagogico conoscerà così i suoi praticanti in possesso delle più svariate conoscenze nonché gli specialisti e, in epoca ancora più lontana, i primi appariranno forse talmente preziosi da essere oggetto di particolari onori.

Ci saranno almeno due vie di formazione degli insegnanti, soprattutto per consentire a persone dotate di una vasta esperienza di far sistematico dono agli altri della ricca messe di cui sono in possesso.

Coloro che avranno scelto di fare dell'istruzione il loro mestiere primo, periodicamente andranno a immergersi nel mondo degli adulti per riforgiarsi dei quadri di riferimento reali.

Che la formazione degli insegnanti continui durante tutta la carriera appare, già sin da ora, una necessità tale che ci sentiamo dispensati dall'insistere su questo punto.

Ma le gerarchie e le istituzioni hanno la pelle dura! L'insegnante che abbiamo intravisto non è affatto figlio di una utopia. Mille osservazioni, possibili sin da ora, mostrano che si sta formando. I venticinque anni o poco meno che ci separano dall'anno 2000 basteranno perché l'evoluzione istituzionale si produca e si compia in tutta Europa? Niente è meno sicuro. Già da ora assistiamo a prove e riforme più o meno timide. Il livello di avanza-

mento della mentalità varia, a volte in maniera sorprendente, a seconda dei paesi. Eppure, l'Europa è così piccola!

Così come l'ultimo quarto del XIX secolo servì a consolidare le fondamenta della scuola pubblica, ci sarà voluto quasi tutto il XX secolo per realizzare la polivalenza culturale; l'ultimo quarto del XX secolo rappresenterà forse il periodo di gestazione necessario alla nascita di un nuovo tipo di insegnante che il XXI secolo conoscerà allo stato adulto.

NELLE STESSE EDIZIONI

- E. LIMBOS, *Animazione socio-culturale. Pratica e strumenti*, 1976, pp. 240, L. 3.500.
- E. LIMBOS, *L'animatore socio-culturale*, 1974, pp. 264, L. 3.000.
- G. BALLANTI, *Il comportamento insegnante*, 1975¹, pp. 312, L. 5.000.
- M. REUCHLIN (a cura di -), *Educazione e istituzioni educative*, vol. 6° del *Trattato di psicologia applicata*, trad. di L. Tosti, 1974, pp. 216, L. 4.000.
- M. DEBESSE-G. MIALARET, (a cura di -), *Psicologia dell'insegnamento*, vol. 4° del *Trattato delle scienze pedagogiche*, trad. di P. Massimi, 1974, pp. 264, L. 5.000.
- M. DEBESSE-G. MIALARET, (a cura di -), *Psicologia dell'educazione* vol. 5° del *Trattato delle scienze pedagogiche*, trad. di L. Tosti, 1975, pp. 400, L. 6.000.
- G. DUSSAULT, M. LECLERC, J. BRUNELLE, C. TURCOTTE, *L'analisi dell'insegnamento*, trad. di M. G. Caputo, 1976, pp. 296, L. 5.000.
- D. LAWTON, *Programmi di studio ed evoluzione sociale. Dalla teoria alla pratica*, trad. di P. Massimi, 1976, pp. 264, L. 3.200.
- S. B. ROBINSOHN, *Curricula scolastici come fondamento di ogni riforma. Difesa delle competenze contro spontaneismo e burocraticismo*, trad. di P. Massimi, 1976, pp. 136, L. 2.500.
- H. BLANKERTZ, *Teorie e modelli della didattica*, trad. di L. Pusci, 1977, pp. 268, L. 5.000.
- M. L. MEYER, *Introduzione alla metodologia del curriculum*, trad. di L. Pusci, 1977, pp. 288, L. 5.000.
- L. VANDEVELDE-P. VANDER ELST, *Obiettivi educativi e modelli didattici. In B. S. Bloom e J. P. Guilford*, trad. di M. T. Petrozzi, 1971, pp. 198, L. 5.000.
- L. STENHOUSE, *Introduzione alla ricerca e allo sviluppo del curriculum*, int. di C. Scurati, trad. di C. Angelini, 1977, pp. 288, L. 5.000.

G. DE LANDSHEERE si pone nella prospettiva valida per affrontare negli ultimi 25 anni che ci separano dal duemila un nuovo tipo di formazione dei docenti; l'insegnante di domani dovrà avere una formazione non inferiore a quella del medico, quale che sia l'età dei suoi alunni e la materia insegnata.

Recensendo l'opera, la rivista « Scienza dell'educazione » afferma che la formazione degli insegnanti, « si tratti di candidati per la scuola materna o per quella superiore, non viene più circoscritta ad una fase iniziale, ma allargata a tutta la carriera dell'insegnante... secondo criteri di formazione permanente. I curricoli auspicati, vengono proposti secondo esigenze di impegno universitario... [Ciò comporta] una reale prassi di orientamento e di riorientamento nel corso della formazione iniziale dei candidati, poiché, come viene giustamente osservato, non dovrebbe essere più ammissibile e soddisfacente la figura dell'insegnante generico, nemmeno per la gestione delle classi elementari. Di conseguenza viene a porsi, più vivo che mai, il problema del reclutamento degli insegnanti... Altra serie di problemi...: l'abilitazione alla ricerca pedagogica sperimentale e alla collaborazione con gli istituti universitari; l'abilitazione alla costruzione di curricoli propri, in vista della maturazione progressiva dei propri alunni; e la preparazione alla cogestione, secondo una ben orchestrata partecipazione di responsabilità nella direzione della scuola ... una più adeguata preparazione dei direttori delle scuole e degli stessi ispettori scolastici, i quali dovranno essere capaci di dare il loro apporto insostituibile, in un clima di cogestione e di ricerca ».

I temi fondamentali del libro possono così essere riassunti: Dopo la descolarizzazione, la « demaestrazione »? - Un'unica categoria di insegnanti - Unità fondamentale della formazione degli insegnanti - Dove si deve svolgere questa formazione? - Riconvertirsi in insegnante - Carriera del futuro insegnante - L'insegnante non deve essere psicologo a parole, ma nei fatti - La formazione permanente - La selezione - La promozione - La cogestione - L'insegnante e la ricerca nel campo dell'educazione.

GILBERT DE LANDSHEERE è professore all'Università di Liegi e presidente del Comitato per la ricerca pedagogica del Consiglio d'Europa.

S. DE COSTER e W. DE COSTER insegnano rispettivamente nelle università di Bruxelles e di Gand; F. HOTYAT era professore all'Università di Mons.