

LORENZO MACARIO - SILVANO SARTI

SCUOLA E FAMIGLIA
ricerche - problemi - prospettive

PAS - VERLAG

Quaderni di Orientamenti Pedagogici

della stessa Collana:

- 1 - P. G. GRASSO
I GIOVANI STANNO CAMBIANDO
pp. 140 - L. 1.000

- 2 - L. CALONGHI
SUSSIDI PER LA CONOSCENZA
DELL'ALUNNO
Vol. I, pp. 182, L. 1.000
Vol. II, pp. 114, L. 800

- 3 - A. RONCO
LA SCUOLA DI WÜRZBURG
pp. 120, L. 800

- 4 - G. LUTTE
LO SVILUPPO DELLA
PERSONALITÀ
pp. 150, L. 900

- 5 - V. SINISTRERO
SCUOLA E FORMAZIONE
PROFESSIONALE NEL MONDO
pp. 192, L. 1.100

- 6 - G. LUTTE
L'ADOLESCENTE
E IL SUO GRUPPO
pp. 136, L. 1.100

- 7 - G. DHO
SCHEMA DI INFORMAZIONE
SUI CANDIDATI AL SACERDOZIO
ED ALLA VITA RELIGIOSA
pp. 184, L. 800

- 8 - R. TITONE
STUDIES IN THE PSYCHOLOGY OF
SECOND LANGUAGE LEARNING
pp. 104, L. 1.600

- 9 - N. GALLI
LA DIAGNOSI CARATTEROLOGICA
AD USO DEGLI EDUCATORI
pp. 170, L. 1.300

- 10 - G. LUTTE
ORIENTAMENTO SCOLASTICO
E PROFESSIONALE
pp. 200, L. 1.600
- 11 - M. M. GUTIERREZ
IL SUPERDOTATO E I SUOI
PROBLEMI SCOLASTICI
pp. 124, L. 1.100
- 12 - L. CSONKA
SCHEDE CATECHISTICHE
NELLA SCUOLA MEDIA ITALIANA
pp. 200, L. 1.600
- 13 - R. GIANNATELLI
PROVE OGGETTIVE
DI RELIGIONE
PER LA SCUOLA MEDIA
pp. 168, L. 1.500
- 14 - L. CALONGHI
PROCEDIMENTI PER IL CALCOLO
DEL COEFFICIENTE
DI CORRELAZIONE TETRACORICO
pp. 120, L. 1.000
- 15 - P. BRAIDO
LA TEORIA DELL'EDUCAZIONE
E I SUOI PROBLEMI
pp. 204, L. 1.700
- 16 - L. SBARBATI
ADOLESCENTI INCONTRO
ALLA VITA
pp. 104, L. 1.000
- 17 - P. BRAIDO
PAIDEIA ARISTOTELICA
pp. 232, L. 2.200
- 18 - G. MILANESI
RICERCHE DI
PSICO-SOCIOLOGIA RELIGIOSA
pp. 224, L. 2.200
- 19 - ISTITUTO DI CATECHETICA
IL RINNOVAMENTO DELLA
CATECHESI IN ITALIA
pp. 152, L. 1.400

FACOLTÀ DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE
DELL'UNIVERSITÀ SALESIANA DI ROMA

Quaderni di
ORIENTAMENTI PEDAGOGICI

20.



LORENZO MACARIO - SILVANO SARTI

SCUOLA E FAMIGLIA

RICERCHE - PROBLEMI - PROSPETTIVE

PAS-VERLAG - ZÜRICH
1971

© PAS-Verlag AG - Feldstrasse, 109
Zürich/Schweiz

Depositaria esclusiva: « LAS »
P.za dell'Ateneo Salesiano, 1 - 00139 Roma

« SGS » - Roma

P R E M E S S A

L'autentico amore per il fanciullo, per il ragazzo, è alla sorgente di ogni verace impulso educativo. Per lunghi secoli tale impulso venne alimentato quasi esclusivamente nella famiglia o nella comunità locale e nelle istituzioni religiose, spesso con una relativa ricchezza di componenti emotive, ma non raramente con povertà di contenuti e sovrabbondanza di aspetti tradizionalisti e formali.

Soprattutto nei due ultimi secoli si è affiancata in forma sempre più massiccia l'istituzione scolastica, gestita dallo stato, insieme alle varie espressioni dei mezzi di comunicazione sociale.

Doveva porsi, necessariamente, il problema dei rapporti e delle collaborazioni, profilandosi spesso contemporaneamente il pericolo di competizioni, di antagonismi o, peggio, di assenteismi pigri e fatalistici.

Il presente lavoro intende portare un contributo allo studio e allo approfondimento di questi rapporti, con la preoccupazione di isolare alcuni punti chiave. Naturalmente nessuno di essi è trattato in forma esauriente; tuttavia, ne risultano puntualizzati da diverse angolazioni aspetti decisivi per soluzioni più soddisfacenti.

Anzitutto, è brevemente tratteggiata la « situazione ieri »: quanto faticosamente si sia posto il problema in Italia. E' un capitolo di storia della scuola italiana che andrebbe studiato a fondo, precisandone i condizionamenti culturali, sociali, politici. Per gli aspetti positivi la storia è breve e povera (si veda il I capitolo del volume, *La famiglia nel processo formativo scolastico*); si racconta di una realtà quasi inesistente. Negativamente è una storia significativa, fatta di chiusure, di pregiudizi, forse di risentimenti, di pigrizia, di mancanza di fantasia, espressione e simbolo di una povertà e di un'inerzia più vasta e massiccia.

La « situazione oggi » viene abbastanza significativamente svelata attraverso l'analisi dei risultati di ricerche, parziali ma idonee a cogliere atteggiamenti probabilmente generalizzabili. Il capitolo *Opinioni e attese* offre dati relativi a giudizi formulati da insegnanti e da genitori sui rapporti scuola-famiglia realmente esistenti nell'ambito della loro esperienza diretta e a alcuni desideri emergenti in materia. Essi servono anche da

termine di confronto per giudizi analoghi, espressi da studenti, sugli scopi della scuola e sulle qualità degli insegnanti.

Nel capitolo *Punti di vista dei genitori* sono sottolineati, in base a una inchiesta della primavera del 1971, l'*interesse* e le *aspettative* dei genitori riguardo alla collaborazione tra scuola e famiglia. In questo modo, i precedenti punti di vista vengono meglio puntualizzati e esplicitati.

L'ultimo capitolo *La selezione scolastica* ripropone il problema dei rapporti in relazione a un fenomeno certamente negativo in un sistema scolastico che vorrebbe raggiungere ugualmente tutti: l'astensione, la mortalità e la discriminazione nell'ambito del legittimo diritto di tutti alla istruzione e all'educazione.

Le *prospettive conclusive* sono orientate a soluzioni a largo raggio, ma concretamente preparate e anticipate da tutte le possibili realizzazioni a breve scadenza. Queste potranno forse apparire mancanti di coraggio. Ma l'intento è di offrire « proposte » realistiche, perchè si ha timore che progetti più ambiziosi possano favorire la tendenza a trasformare il discorso sui rapporti scuola-famiglia in dissertazione accademica o in esercitazione oratoria.

Non tutto il complesso dei problemi è sviluppato e tanto meno a tutti si intende offrire una soluzione. Ma non mancano informazioni, sollecitazioni e previsioni che orientano in questo senso. In ogni caso alcuni punti risultano chiari, almeno sul piano della teoria e delle intenzioni operative.

1. La scuola non è una specie di lotta per l'accaparramento del ragazzo. La scuola non è un'arena di dispute tra dotti o un parlamento per discussioni di uomini di partiti contrapposti; anche se l'educazione è lotta, tensione dialettica e non meccanico istradamento, indottrinamento preconstituito.

Il ragazzo non è *cosa di nessuno*, nemmeno dei genitori e della famiglia; egli *appartiene a se stesso*. Insegnanti, famiglia, Stato, Chiesa non sono *proprietari* del ragazzo. Sono al suo *servizio*, con responsabilità inalienabili e articolate, che esigono profonda attitudine alla *donazione*: da anima a anima.

Il problema dei rapporti scuola-famiglia va impostato e risolto nel quadro di un imperativo morale, che è insieme slancio del cuore illuminato dall'intelligenza e sorretto da interiore propensione al bene.

2. Dalle ricerche qui presentate emerge che, in fondo, queste sono anche genericamente le *disposizioni* degli insegnanti e dei genitori intervistati, incoraggiati in questo dalla volontà di fattiva partecipazione degli alunni. Le difficoltà più appariscenti sono piuttosto di carattere esteriore: il *tempo*, la carenza *legislativa*, la *mancaanza di organizzazione*. Ma, forse, al di là di ciò che appare è diagnosticabile la *mancaanza di una convinzione profonda*, sentita, sofferta, della *necessità*, dell'*urgenza* e delle reali *possibilità*.

Sembra ci sia ancora molta strada da percorrere perchè in questo campo si acquisisca da parte di tutti la sensazione di una *comune responsabilità* e quindi di una *inevitabile* costruttiva collaborazione.

3. Ma il problema *sostanziale* sembra posto dalla scuola stessa: è il problema della sua esistenza e della sua funzione. « Questa » scuola (quella in genere che emerge dalle ricerche) sembra dover necessariamente morire, come sta morendo il sistema sociale che l'ha prodotta e sorretta: la scuola del libro, dell'istruzione prefabbricata e comunicata, del programma generalizzato, statico, comune, del diploma e, quindi, dell'esame che approva o condanna, per la scuola e per la vita.

Le attese degli insegnanti, dei genitori, degli alunni sembrano nascondere questa più profonda implicita esigenza. Nessuno insiste in primo piano sulla « promozione » o sul « pezzo di carta ». Senza avanzare richieste educative ardite (parecchi temi vitali per i ragazzi sembrano sottaciuti da tutti: insegnanti, genitori, alunni), è abbastanza diffusa l'aspirazione a una cultura che plasmi più a fondo le coscienze e le personalità. Ma non sembra un'aspirazione che si possa ritenere ragionevolmente radicata, dal momento che tutto il sistema di vita e di valutazione di un uomo in scuola e fuori (promozione, professione, carriera, avanzamento, occupazione, stima sociale) rimane fondato su « diplomi » ufficiali e ratifiche in base a programmi altamente burocratizzati nella concezione, nell'esecuzione e nel controllo.

Il volume avrà raggiunto il suo scopo, se, attraverso i dati convergenti al problema dei rapporti scuola-famiglia, porterà a riflettere più impegnativamente sul senso della scuola in una società in progresso, in funzione dell'educazione dell'uomo del futuro.

Sentiamo il dovere di ringraziare vivamente il Prof. Pietro Braido per la sua valida collaborazione col metterci a disposizione i dati delle ricerche da lui condotte o dirette presso l'Istituto di Pedagogia del Magistero « M. Assunta » di Roma, e per i preziosi suggerimenti che ci hanno permesso di ritoccare e rivedere in diversi punti il nostro lavoro.

Dedichiamo il lavoro ai nostri genitori che hanno saputo inculcarci l'amore allo studio, anche se ciò per loro ha comportato rinunce e sacrifici.

Roma, 8 dicembre 1971.



I

LA FAMIGLIA NEL PROCESSO FORMATIVO SCOLASTICO

« Il contributo dei genitori, in campo educativo, è estremamente importante: pensiamo quindi che occorra incoraggiare quanto può favorire i contatti tra insegnanti e famiglie ». Così afferma l'articolo 7° della *Charte européenne de l'éducation*, approvata a Bruxelles nell'aprile 1968, al quarto congresso dell'*Association européenne des Enseignants*. La stessa Carta, inoltre, sottolinea all'articolo 6° le « comuni responsabilità » che gravano indistintamente sulle componenti della comunità scolastica: alunni, insegnanti e genitori.

Viene così posto l'accento su una delle più urgenti riforme che l'attuale fenomeno dell'esplosione scolastica richiede. Un fenomeno nuovo e imponente, oltre che per l'aspetto quantitativo, risultante dal rapido aumento della popolazione che frequenta le scuole per periodi sempre più lunghi, anche per una mutazione qualitativa del comportamento sociale. La democratizzazione dell'insegnamento non è semplice fenomeno quantitativo; essa esige, oltre la revisione radicale dei contenuti, anche un modo nuovo di considerare le responsabilità (diritti e doveri) delle parti interessate. Si richiede, quindi, un ripensamento dell'intera impostazione scolastica, nei programmi, nei metodi, nella gestione e nelle strutture. E tale ripensamento non può non porre in primo piano il problema della collaborazione fra scuola e famiglia, cioè fra le due istituzioni più direttamente coinvolte — se pur con diversa responsabilità — nel processo educativo.

Tuttavia, il principio generalmente accettato che la famiglia partecipi direttamente all'opera della scuola e alla pari con essa pur nel rispetto dell'autonomia funzionale e tecnica propria di quest'ultima non ha avuto e non ha tuttora nel nostro paese un'organica disciplina giuridica, né nella fascia dell'istruzione elementare né, tanto meno, in quella dell'istruzione secondaria. Tale constatazione però non deve indurre a ritenere che nella giungla fittissima del nostro ordinamento scolastico costituito da

leggi, decreti, ordinanze, circolari, non sia possibile rinvenire faticosamente disposizioni che in qualche modo, direttamente o indirettamente, si colleghino all'argomento che vogliamo affrontare.

Il problema della necessità di una stretta collaborazione (su cui c'è ormai un sostanziale accordo) ha attirato da tempo l'attenzione di sociologi, pedagogisti, genitori e uomini di scuola. Già Giuseppe Lombardo Radice, ad esempio, nelle sue *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*,¹ affermava che la coscienza del conflitto possibile e magari frequente fra scuola e famiglia non doveva ingenerare scetticismi e sfiducia nell'anima del maestro: una famiglia, che in nessun modo collaborasse con la scuola, non esisteva.

In questi ultimi tempi sembra che le reali possibilità di una più diretta collaborazione da parte della famiglia al processo formativo dei figli-alunni siano venute sempre più interessando, anche nell'ambiente italiano, non solo sociologi e pedagogisti, ma anche politici e responsabili della scuola.²

Comunque l'urgenza dello studio e della soluzione del problema è richiamata anche da una certa situazione di confusione e di incertezza creatasi in diversi istituti scolastici e nella mente di molti genitori e insegnanti, in seguito alla circolare n. 375 del 23 novembre 1970, relativa alla partecipazione delle famiglie alla vita scolastica.³

¹ Palermo, Sandron, 1913.

² Per la bibliografia rimandiamo a C. TREVISAN, *I rapporti scuola-famiglia in Italia*, A.I.M.C., 1964, pp. 235-257. Utili sono pure le indicazioni offerte da D. LOMBARDI, *I rapporti scuola-famiglia in Italia oggi*, in « Servizio informazione scuola e famiglia », 1967, n. 1; A.M. COLANTONI STEVANI, *Scuola e famiglia. Problemi e prospettive di collaborazione*, Bologna, Malipiero, 1961, pp. 272.

Si può inoltre vedere:

M. AJASSA, *I figli alunni*, « Quaderni di sociologia dell'educazione », Roma, C.D.N., 1960, n. 4; F. BONACINA, *Stato attuale dei rapporti scuola-famiglia in Italia*, in « Servizio informazione scuola e famiglia », 1959-60, n. 1; IDEM, *La vocazione comune della famiglia e della scuola*, in « Pedagogia e Vita », 1954-55, n. 4, pp. 304-313; L. MESCHIERI, *Rapporti scuola-famiglia dal punto di vista dello psicologo*, in « Pedagogia e Vita », 1954-55, n. 3, pp. 211-224; G. PORZIO, *Famiglia-scuola*, in « Ricerche didattiche », 1960, n. 57, pp. 69-75; il numero unico su « La collaborazione tra scuola e famiglia » di *Ricerche didattiche*, luglio-ottobre 1965.

³ Riportiamo qui di seguito i passi più significativi:

« Le sollecitazioni volte ad estendere la partecipazione della famiglia alla vita della scuola hanno già trovato accoglimento nella proposta, all'esame del parlamento, di istituire negli istituti scolastici accanto agli altri organi collegiali previsti dalla legge, il *Consiglio di Istituto* in cui dovranno essere presenti anche le famiglie degli alunni, nonché i rappresentanti degli enti locali.

Nell'attesa del regolare svolgimento del processo di elaborazione della legge, sembra opportuno procedere immediatamente in via sperimentale all'attuazione di un nuovo modo di presenza della famiglia nell'ambito dell'istituzione scolastica ».

« Impegno comune della famiglia e della scuola è quello di promuovere un aperto dibattito, volto ad approfondire criticamente la problematica pedagogica e a definire

Dal punto di vista legislativo in Italia non è ancora stata elaborata una vera regolamentazione dei rapporti scuola-famiglia; i diversi interventi del legislatore, inoltre, sembrano tradire la preoccupazione di mantenere un certo controllo sulla scuola e di aprire le porte alla famiglia solo nella misura in cui la sua presenza (o la sua passiva accettazione) può impedire o attutire contrasti o conflitti, e favorire il « buon » andamento della scuola. Non è solo per una curiosità storica, quindi, che vogliamo riportare i passi più significativi dei vari interventi del legislatore; vorremmo poter cogliere la continuità di un discorso (che dura ormai da oltre ses-

consapevolmente le reciproche responsabilità a livello di riflessione, di programmazione e di verifica. Pertanto in tutte le situazioni in cui non esista da parte della famiglia la consapevolezza di tale precisa corresponsabilità pedagogica, è compito della scuola promuoverla e sostenerla come condizione necessaria del realizzarsi della scuola stessa come istituto educativo ».

« Al fine di attuare le forme di sperimentazione sopra indicate si propongono ai capi di istituto e ai collegi di professori le seguenti linee operative, che potranno essere adottate, previa discussione e deliberazione, dal collegio dei professori.

La sperimentazione prevede l'istituzione dei seguenti organi:

- 1) il consiglio dei genitori;
- 2) il consiglio degli studenti (limitatamente agli istituti secondari superiori);
- 3) il comitato scuola-famiglia.

Questi organi vengono ad affiancarsi al collegio dei professori e al consiglio di presidenza dell'istituto.

Consiglio dei genitori.

In via sperimentale si procederà entro il 15 dicembre 1970 alla convocazione delle assemblee dei genitori (classe per classe) per l'elezione di due rappresentanti designati a costituire il consiglio dei genitori dell'istituto.

Il consiglio dei genitori eleggerà a sua volta, tra i suoi membri, il consiglio direttivo e il suo presidente, ed eleggerà i propri rappresentanti nel comitato scuola-famiglia, nel consiglio di amministrazione della cassa scolastica e le persone designate a partecipare alla riunione del collegio dei professori per la scelta dei libri di testo.

Il consiglio dei genitori avrà sede presso l'istituto; genitori ed autorità scolastiche potranno concordare idonee forme di collaborazione.

Il consiglio da convocarsi almeno tre volte l'anno, si riunirà inoltre ogni volta che si riterrà opportuno esaminare i problemi che rientrano nelle competenze deliberative e consultive del comitato scuola-famiglia, o avanzare proposte e suggerimenti al comitato stesso.

Comitato scuola-famiglia.

Il comitato scuola-famiglia sarà composto di membri di diritto (il capo d'istituto, che presiede, il presidente del consiglio dei genitori, il rappresentante del consiglio degli studenti, limitatamente agli istituti d'istruzione media superiore) e dei membri elettivi (docenti e genitori) in numero paritetico di 3 o di 6 a seconda che l'istituto abbia meno di 250 alunni o raggiunga tale numero.

Inoltre il Comune ha la facoltà di designare un proprio rappresentante.

Il comitato scuola-famiglia deve essere considerato un organo deliberativo per le questioni relative all'assistenza scolastica e sanitaria e alle attività parascolastiche.

Esso funge da organo consultivo per quanto concerne i contenuti relativi alla formazione culturale ed educativa degli alunni nonché all'andamento generale dell'istituto ».

sant'anni) che non riesce a svincolarsi da una concezione della scuola paternalistica e autoritaria. Se da un lato, di conseguenza, ci sentiamo di condividere il parere di quanti affermano che la partecipazione della famiglia alla vita scolastica dei figli è nettamente insoddisfacente (assen-teismo, disinteresse per i veri problemi, dipendenza acritica dalla politica scolastica, delega delle responsabilità educative, ecc.), dall'altro vogliamo anche sottolineare che il legislatore e gli uomini di scuola non hanno favorito (quando addirittura non impedito) la preparazione e l'esercizio a una vera e corresponsabile collaborazione.⁴

1. La legislazione: i precedenti⁵

Nel 1877 (17 luglio) la *legge Coppino* (n. 3961) istituisce i Patronati scolastici, affidati a cittadini di buona volontà, che si aggiungono all'aiuto già offerto dalla struttura pubblica.

Tuttavia il primo vero tentativo per saldare la frattura tra scuola e famiglia venne compiuto molto tempo dopo dal ministro Luigi Credaro con le *circolari* n. 55 del 24 novembre 1910 e n. 10 del 19 gennaio 1912.

Nella prima scriveva: « è necessario che il capo d'istituto sia in frequenti rapporti con i genitori degli alunni... scuola e famiglia devono aiutarsi scambievolmente nell'opera educativa. Perciò il capo istituto... stabilisca e faccia conoscere al pubblico l'ora quotidiana in cui è a disposizione dei padri di famiglia e dei loro rappresentanti e le alterni tra quelle del mattino e del pomeriggio, in modo che anche ai genitori meno liberi del loro tempo non riesca impossibile di conferire con lui; inviti a tali conferenze i meno premurosi... E' anche, credo, opportuno e utile che il capo di Istituto formi un Comitato di padri di famiglia, per metà scelti da lui, per metà designati dai genitori stessi all'uopo convocati, che, sempre da lui presieduto, potrà essere utilmente consultato per quanto riguarda gli orari, il lavoro domestico degli alunni, le passeggiate scolastiche, la disciplina e il buon contegno entro e fuori dell'istituto, l'igiene scolastica... Così meglio sarà vigilata la disciplina degli alunni, maggiore sarà il profitto loro e più facilmente si otterrà all'opera degli insegnanti

⁴ Per un approfondimento del problema può essere utile vedere gli studi del 73° Convegno Nazionale dell'UCIIM (22-26 luglio 1971) sul tema « Nuove Prospettive per la gestione della scuola »: cfr. *La scuola e l'uomo*, agosto-settembre 1971.

⁵ Per la compilazione di questo paragrafo ci siamo serviti della documentazione raccolta dalla prof.ssa Dina LOMBARDI:

La collaborazione tra scuola e famiglia, in « Servizio informazioni scuola e famiglia », marzo-aprile 1965, pp. 3-16; *La collaborazione tra la scuola e la famiglia*, in « Ricerche didattiche », luglio-ottobre 1965, pp. 141-153; *I rapporti scuola famiglia in Italia oggi*, in « Servizio informazioni scuola e famiglia », 1967, n. 1, pp. 3-332.

Abbiamo inoltre tenuto presente quanto scrisse il prof. Sergio CAMELLI, e in particolare: *La partecipazione delle famiglie alla gestione della scuola*, in « La famiglia », settembre-ottobre 1969, pp. 403-424; *La democratizzazione della scuola*, in « Servizio informazioni scuola e famiglia », 1971, n. 3, pp. 37-52.

quel consenso delle famiglie, che è tanto necessario non solo per il buon andamento della scuola, ma anche perchè questa raggiunga il suo fine civile ».

Sembra che la principale preoccupazione del legislatore sia quella di assicurare che l'iniziativa resti saldamente nelle mani del capo istituto e venga da lui costantemente controllata. L'intervento dello Stato, e immediatamente del preside o direttore, non è limitato a aiutare e a promuovere, ma è concepito come l'unico mezzo per mantenere la direzione della funzione educativa della scuola. Le soglie della scuola, reali e simboliche, la famiglia le potrà varcare solo quando il capo istituto riterrà opportuno il suo appoggio, il suo silenzio o la sua approvazione.

Infatti, lo stesso ministro, due anni dopo « preoccupato per alcune situazioni difficili venutesi a creare dietro a delle esorbitanze dei comitati » ritornò sull'argomento, fissando con un'altra circolare norme assai precise, suggerite dalla preoccupazione che l'iniziativa rimanesse sempre saldamente nelle mani del capo istituto e da lui costantemente controllata. Scriveva « *Da relazioni di ispettori, di provveditori agli studi e di capi di istituto rileva che l'invito, fatto con la circolare del 24 novembre 1910 (n. 55), a stabilire più stretti rapporti fra le scuole medie e le famiglie degli alunni sia con la formazione dei Comitati dei padri di famiglia, sia con la istituzione di particolari società « per la scuola » sull'esempio degno di imitazione di quella sorta a Milano, è stato nello scorso anno scolastico accolto con premura e con non poco utile delle scuole, in più luoghi di ogni regione d'Italia. In molte città, infatti, dove i capi d'istituto formarono il Comitato di padri di famiglia, essi ebbero da questo, appoggio efficace per ottenere dalle amministrazioni del luogo miglioramenti all'edificio scolastico, con vantaggio dell'igiene e dell'insegnamento, o aiuto di utili osservazioni nei riguardi degli orari di entrata ed uscita di scuola, della distribuzione dei lavori domestici, delle passeggiate educative ed anche della disciplina fuori classe ».*

« Talvolta il comitato contribuì ad indurre i giovani ad un più accurato adempimento dei loro doveri e ad un maggior rispetto della scuola, alla quale portò dappertutto un più largo contributo di simpatie cittadine ».

« In alcuni istituti tuttavia devesi riconoscere che i Comitati di padri di famiglia si fecero patrocinatori di domande contrarie alle vigenti disposizioni o dannose alla disciplina scolastica, ed esorbitarono dal loro ufficio, per inserirsi nell'andamento didattico della scuola o nella disciplina interna o per votare ordini del giorno in materia di regolamenti o di leggi riguardanti l'amministrazione scolastica. Ciò avvenne però solo dove, nella formazione dei Comitati o nel presiederne le adunanze, non si tenne sufficiente conto di quanto raccomandava la circolare citata ».

« Perciò, mentre invito tutti i capi d'istituto a tenersi in frequente rapporto con i genitori degli alunni, raccomando a coloro che hanno formato o intendono di formare il Comitato dei padri di famiglia di tenere presenti le norme che seguono :

i componenti il Comitato saranno in numero ristretto (da 6 a 10); metà dei membri sarà scelto dal capo d'istituto, dopo che i padri di famiglia avranno designata l'altra metà; le adunanze avranno luogo a iniziativa del capo d'istituto, con l'ordine del giorno da lui fissato, e comprendente soltanto argomenti che siano tra quelli sopra accennati (locali, passeggiate, disciplina esterna, lavori domestici, entrata ed uscita dalla scuola e simili) e saranno sempre presiedute e regolate da lui.

Ma l'opera del Comitato potrà essere utile anche in altro campo, nel procurare l'incremento della biblioteca per alunni, di quella per gli insegnanti e dei gabinetti scientifici e, nel venire in soccorso degli alunni poveri: potrà cioè essere quella di un vero e proprio Patronato ».

Anche in questo secondo intervento emerge chiaramente il tono paternalistico, e di prudente concessione. Vengono inoltre sottolineati alcuni elementi che contribuiscono a rendere più accettabili al personale docente i comitati di padri di famiglia, limitando la presenza e il contributo della famiglia ad aspetti molto marginali; permane quindi un atteggiamento di riserbo e di sfiducia nei confronti della possibilità di una vera ed efficace collaborazione da parte di quest'ultima.

Accenni al problema, sempre in termini generici, si trovano nel *R.D. del 3 aprile 1924*, n. 965. Erano ormai passati parecchi anni dall'intervento limitativo del ministro Credaro. All'art. 11 si legge: « *Il preside o direttore si mantiene in rapporto con le famiglie...* »; all'art. 12, ancora: « *Il preside o direttore invia al Ministro al termine di ogni anno scolastico una relazione... nella quale fornisce... notizie e proposte... sui rapporti tra la scuola e le famiglie* ».

Tutto viene affidato alla buona volontà e alle capacità del capo istituto, ritenendo la famiglia estranea al processo formativo, competente e capace unicamente di qualche contatto beginnamente concesso dall'autorità scolastica.

Sull'argomento si ritorna nuovamente, con l'intenzione di far riconoscere l'importanza della presenza della famiglia nel processo formativo scolastico, nella *Carta della scuola* del 1° luglio 1939. Dice infatti la dichiarazione VII: « *Scuola e famiglia, naturalmente solidali, collaborano in unitario e continuo rapporto al fine dell'educazione e dell'orientamento degli alunni... Genitori e parenti partecipano alla vita della scuola...* ». L'affermazione, nella sua genericità, è ineccepibile. L'interpretazione data praticamente negli ambienti scolastici ci lascia perplessi sullo spirito che l'anima. Nasce il dubbio che per i diretti responsabili dell'ordinamento scolastico la crescita culturale dei giovani sia un affare dello Stato, un servizio che è obbligato a rendere a determinati cittadini e secondo specifiche modalità nella cui determinazione la famiglia, in quanto tale, non deve intervenire.

Il tema, in una forma molto vaga e generica, viene riproposto nella *legge sulla scuola media* del luglio 1940, n. 999. L'art. 9° dice: « *Il preside...*

cura che i rapporti tra scuola e famiglia siano efficienti e continui »; il legislatore, senza nulla specificare, lascia che ogni preside continui nella prassi comune, accettando l'andazzo generale.

Espliciti accenni ai diritti e doveri della famiglia di intervenire nel processo educativo sono contenuti negli *articoli della Costituzione Italiana*: « *La Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo sia nelle formazioni sociali, ove si svolge la sua personalità e richiede l'adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale* » (art. 2); « *è dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire ed educare i figli...* » (art. 30).

Un riconoscimento formale di questi principi lo si trova nel *Codice civile*, dove all'art. 155 si legge: « *... qualunque sia la persona a cui i figli sono affidati, il padre e la madre conservano il diritto di vigilare alla loro educazione* ».

Siamo ormai agli anni cinquanta, dopo quarant'anni dalla prima presa di posizione: il tono e lo spirito delle disposizioni ministeriali non sono cambiati. Lo conferma la *circolare ministeriale del 6 maggio 1950*, n. 36: « *I capi d'istituto invieranno le relazioni... (che) dovranno vertere su i rapporti scuola-famiglia. Si raccomanda ancora l'illustrazione dell'opera svolta dal preside e dai professori per rendere vivi ed efficienti i rapporti tra la scuola e la famiglia* ».

La *circolare del ministro Tosato del 24 gennaio 1954*, non fa che ripetere le stesse disposizioni, accentuando la responsabilità e centralità del preside. « *Il preside* », si legge, « *cerchi e studi le possibilità che lo portino ad essere il centro e il punto di riferimento di tali rapporti con le famiglie. Consta al Ministro che sono in atto alcune iniziative a questo fine da parte di presidi, le quali sono già degne di lode per il fatto che per esse si è affrontato il problema. Gli altri presidi non restino in attesa di norme, ma diano luogo ad umane iniziative, tanto più efficienti quanto più sorte da esigenze locali, che riportino la famiglia nelle scuole* ».

Ci pare di poter dire che nel pensiero del legislatore le iniziative erano « già degne di lode » non solo per il fatto che finalmente « per esse si è affrontato il problema », ma anche, e forse soprattutto, per il modo con cui si era impostato il problema: l'iniziativa infatti deve essere esclusivamente della scuola, e più specificamente del capo istituto; alla famiglia è permesso l'accesso unicamente *quando e come* ritiene opportuno il preside o direttore.

La *circolare n. 360, del 22 febbraio*, dello stesso anno affronta l'argomento in modo più concreto: « *I rapporti con le famiglie sono comunemente regolati dalla cosiddetta ora di ricevimento fissata dagli insegnanti, generalmente in un giorno della settimana, ma spesso in modo che purtroppo ore e giorni degli insegnanti della stessa classe o dello stesso corso son ben lungi dal coincidere, sì che, nei grandi centri soprattutto, si determina per le famiglie un disagio tale che non è sempre*

possibile per esse prendere contatto con gli insegnanti. Mentre si invitano i presidi a provvedere per mitigare almeno l'inconveniente, se proprio non è possibile evitarlo, è da rilevare che il capo d'istituto, specie negli istituti popolosi, resta spesso estraneo ad essi, e se un qualche rapporto tra lui e i genitori si stabilirà, esso è determinato da causa fortuita ed eccezionale. Ma è così inevitabile che il più delle volte il preside sia costretto a muoversi nel vago e sul generico e sulla base di elementi di seconda mano. E' necessario invece che la eccezione diventi regola e che il colloquio tenda a fondarsi, tutte le volte che è possibile su elementi di esperienza diretta viva e personale ».

Questo intervento ci pare uno dei più significativi non solo per individuare la mentalità dei diretti responsabili dell'ordinamento scolastico a proposito dei rapporti scuola-famiglia, ma anche per cogliere il quadro ufficiale della situazione dopo oltre quarant'anni di circolari, suggerimenti e disposizioni. Sembra che l'unica forma di incontro tra la scuola e la famiglia sia il colloquio individuale, durante determinate ore scolastiche, con l'insegnante o preferibilmente con il capo istituto. Non si fa menzione (neppure negli altri documenti ufficiali) di alcun'altra forma o modalità di collaborazione con la famiglia.

Il problema, per vari motivi, stava diventando di viva attualità; sorgono interessanti iniziative che si moltiplicano in modo piuttosto vario.

Con decreto ministeriale del 26 marzo 1953 veniva istituito il *Centro Didattico Nazionale per i Rapporti Scuola-Famiglia*, con lo scopo di promuovere e sviluppare la cooperazione organica tra la scuola e la famiglia.⁶

Sempre nello stesso anno nasceva a Bologna, ad opera del prof. Sergio Cammelli, « *Genitori* », il primo periodico, in Italia, dedicato esclusivamente ai rapporti scuola-famiglia e all'educazione dei genitori.

Nel 1954 si teneva a Firenze, per iniziativa del Ministero della Pubblica Istruzione un importante *convegno di studio* sui problemi dei rapporti scuola-famiglia e si dava inizio ad un esperimento in collaborazione con il Servizio Centrale dell'Educazione Popolare di « *Scuola dei Genitori* » secondo i tipi: a) scuola a carattere cittadino; b) per istituti di insegnamento primario; c) per istituti di adolescenti; d) per genitori in difficoltà.⁷

⁶ Se ora è possibile iniziare una revisione critica e documentata delle varie attività e iniziative per giungere ad una metodologia adeguata alla realtà italiana molto lo si deve all'azione svolta da questo centro e in modo particolare dalla professoressa Dina LOMBARDI.

⁷ L'esperimento venne condotto in 75 scuole, fu poi analizzato dal Centro Didattico Nazionale per i rapporti scuola-famiglia, e costituì l'argomento del convegno organizzato nel 1960, per 50 operatori di « *Scuole dei genitori* », presenti 9 specialisti di psichiatria e pedagogia.

Nel periodo successivo il Centro ampliò l'attività di documentazione e condusse una inchiesta sui rapporti scuola-famiglia nel mondo, successivamente ripresa, allargata e tuttora continuamente aggiornata.

Nel 1955 il *convegno nazionale dei professori medi cattolici* era completamente dedicato ai rapporti scuola-famiglia e i rappresentanti dei genitori chiedevano che rappresentanti delle famiglie potessero, presso il Ministero della P.I., far parte delle commissioni che studiano le modifiche ai programmi di insegnamento, delle commissioni che stabiliscono i programmi di esame, gli orari di lezione, il calendario scolastico; si voleva inoltre che i rappresentanti delle famiglie fossero chiamati a partecipare alle operazioni di esame e alle sedute di carattere generale (disciplina, norme riguardanti i compiti a casa, scelta dei libri di testo).

Qualche anno dopo la *legge del 7 dicembre 1961, n. 12642* riordinando l'amministrazione centrale e gli uffici dipendenti dal Ministero della P.I., creava fra le varie Direzioni Generali per i diversi tipi di scuola, quella per l'istruzione secondaria di primo grado che comprende nella divisione IV « Alunni ed esami » una sezione II che si occupa di *orientamento, rapporti scuola-famiglia, attività parascolastiche*.

Il legislatore, oltre che permettere o stimolare, a seconda dei casi, iniziative di vario genere e a diversi livelli, continua ad essere presente con circolari e disposizioni. Questi documenti ufficiali, tuttavia, non aggiungono nulla di sostanzialmente nuovo e significativo, ma continuano il discorso paternalistico, nei confronti della famiglia, iniziato ufficialmente da Credaro.

Nella *circolare ministeriale* del 5 aprile 1962, n. 136, per la prima volta si accenna alla presenza della famiglia, sia pure come semplice testimone, ad un'operazione considerata sempre di stretta pertinenza degli insegnanti: « *Alla riunione del collegio dei professori (per l'adozione dei libri di testo) sarà invitato a partecipare senza diritto di voto un rappresentante dei genitori degli alunni, il quale ha la facoltà di esporre le proprie osservazioni* ».

La *circolare* del 10 settembre 1962, n. 307, dopo aver sottolineato che i risultati dell'assistenza scolastica saranno tanto più sicuri quanto più saranno intensificati i contatti con le famiglie, conclude: « *Per tali attività ed altre consimili iniziative intese a favorire il rapporto scuola-famiglia, il Ministro raccomanda ai Provveditori di promuovere opportune intese con i capi d'istituto, con gli ispettori scolastici e con i direttori didattici, per ottenere la massima collaborazione da parte degli insegnanti* ».

Ad altri livelli, comunque, e in altri ambienti il problema viene visto e studiato con prospettive e preoccupazioni più vaste. Nel 1963, infatti, il Comitato di Cooperazione Culturale al Consiglio d'Europa (di cui fa parte anche l'Italia) raccomandava ufficialmente ai Governi rappresentati di chiamare le famiglie ad assumere precise responsabilità (« *i geni-*

Nello stesso tempo il Centro iniziò l'azione pratica, mediante corsi per dirigenti e docenti della scuola al duplice scopo di prepararli all'attuazione pratica del rapporto e per elaborare un primo documento, che fornisse al Ministero valide indicazioni sull'argomento.

tori dovrebbero prendere parte alla elaborazione di tutte le disposizioni che influiscono sull'orientamento degli studi, sulle condizioni di lavoro e sulle condizioni di vita nella scuola. I genitori dovrebbero essere rappresentati in tutti gli organi paritetici a tutti i livelli — locale, regionale nazionale — e in tutti i settori d'insegnamento »).

L'Italia non rimane sorda a questo appello, anche se tutto si esaurisce in dichiarazioni. Nella *premessa ministeriale* agli orari e programmi della scuola media (decreto minist. del 24 aprile 1963) infatti si legge: « ... come ogni scuola, è ampliamento e approfondimento della sollecitudine educativa della famiglia, dalla cui collaborazione consapevole e congiunta attende un apporto particolare, per corrispondere dinamicamente all'attesa dell'intera società italiana e per consolidarsi, laddove sinora è mancata la consuetudine, con un'istruzione obbligatoria, dopo il corso quinquennale della scuola primaria. Nell'opera di formazione, così concepita, risulterà in modo evidente l'importanza della collaborazione con le famiglie, che gli insegnanti dovranno cercare nella più larga misura ».

Sempre nel 1963 si registrano altri due accenni che costituiscono altrettante tappe di questa evoluzione che per quanto lenta si preannuncia irreversibile. Anzitutto con la *circolare dell'8 luglio* fu disposta dal ministero una rilevazione di dati riguardanti i rapporti scuola-famiglia; nel questionario usato compaiono per la prima volta ufficialmente i termini « Comitati », « Associazioni di famiglie degli alunni ». Il secondo accenno lo si ha nella *circolare del 10 settembre* che ha per oggetto il *doposcuola* nella scuola media; vi si legge infatti: « già si è messo in luce l'apporto decisivo che l'iniziativa di cui trattasi può dare per rendere sempre più saldi, intensi e reciprocamente produttori i rapporti della scuola con la famiglia e la società in genere ».

Inoltre nel 1964 il Ministro della P.I. proponeva, nel piano di sviluppo della scuola presentato al Parlamento, la costituzione, al livello delle direzioni e delle presidenze delle scuole elementari, medie e secondarie superiori, di forme permanenti di contatto tra scuola e famiglia.

In questi ultimi anni i documenti ufficiali sono, in verità, piuttosto scarsi. Le numerose trasformazioni in atto, sia nell'ambito della famiglia che della scuola, avrebbero richiesto una presenza più attiva e perspicace del legislatore. La *circolare del ministro Scaglia del 26 novembre 1968* prevede che alle assemblee studentesche partecipino i genitori e prende atto di una importante trasformazione: « si fa più viva la consapevolezza dei genitori, della loro funzione educativa, anche fuori dell'ambiente domestico, e si manifesta e si concreta una aspirazione a partecipare attivamente alla vita della scuola oltre le forme consuete di presenza nella amministrazione della cassa scolastica o nelle riunioni per la scelta dei libri di testo... Restando nell'ambito della legislazione vigente, sembra dunque opportuno che la scuola assecondi nelle forme ad essa congeniali il desiderio dei genitori e degli alunni di essere sentiti su questioni che,

in definitiva, li riguardano direttamente e accolga e assuma, guidandolo, il risveglio di iniziative sempre più diffuse ».

La circolare mentre da una parte ammette il diritto dei genitori ad una maggiore e più diretta partecipazione alla vita scolastica, dall'altra è ancora pervasa da prudente paternalismo.

Deludente, invece, risulta la *circolare successiva del 17 gennaio 1969*, a firma del ministro Sullo che, pur così larga e comprensiva verso i giovani, ignora quasi totalmente le famiglie alle quali riconosce soltanto la facoltà di inviare delegazioni di associazioni di genitori alle assemblee studentesche, purchè ai giovani piaccia di invitarle.

All'insufficienza di norme legislative sembra si debba aggiungere anche la scarsità di iniziative a livello parlamentare.

Tra queste merita di essere segnalato il disegno di legge per l'istituzione in ogni scuola di « Comitati scuola-famiglia » e « Consigli studenteschi », presentata al senato nel settembre 1968 dai sen. Baldini, Spigaroli ed altri.

Le vicende politiche di questi ultimi anni non hanno consentito che il progetto fosse inoltrato alle Camere; oggi, tuttavia la legge che può aprire la strada a una vera possibilità di collaborazione tra scuola e famiglia è quella che regola lo stato giuridico degli insegnanti: essa si occupa del riordinamento degli organi collegiali della scuola, prevede inoltre, per quello che riguarda il nostro problema, che in tutte le scuole entrino in funzione un Consiglio di Istituto, un Consiglio di Direzione o di Presidenza, un Collegio di Docenti oltre che consigli di classe e di interclasse. Nel consiglio di istituto saranno rappresentate le famiglie, il Comune e, nelle scuole secondarie superiori, gli stessi studenti.

2. La circolare n. 375 del 23 novembre 1970

Anche se la circolare del ministro Misasi non presenta il pregio della originalità, tuttavia essa, nelle mutate condizioni storiche (che tra l'altro hanno determinato una formidabile espansione scolastica: il progetto 80 prevede 15 milioni di studenti, pari al 26% della popolazione), è ugualmente un documento di notevole interesse pur entro i termini di una circolare costretta a muoversi nei limiti concessi dalla vigente legislazione. Essa rappresenta un atto di coraggio che nelle tensioni e nello scontro interno ed esterno alla scuola, testimonia uno sforzo di rinnovamento anche se non si avventura in proposte di radicali cambiamenti.

Con questa circolare si propone la istituzione in via sperimentale di tre nuovi organi che vengono ad affiancarsi al collegio dei professori e al consiglio di presidenza dell'istituto: consiglio dei genitori, comitato scuola-famiglia, consiglio degli studenti (limitatamente alle scuole secondarie superiori).

La circolare offre molto e offre poco. Molto, se si considera che essa

apre alla partecipazione delle famiglie orizzonti nuovi ed inaspettati riconoscendo per la prima volta un principio importantissimo: il diritto delle famiglie a far sentire la loro voce in tutti i settori che riguardano l'attività della scuola. Poco, se si considera che alle famiglie si riconosce una funzione quasi esclusivamente consultiva limitando il loro potere decisionale a settori ben definiti e limitati, cioè all'assistenza scolastica e sanitaria e alle attività parascolastiche. Un'ulteriore gravissima limitazione deriva dal fatto che l'applicazione della circolare dipende dalla decisione dei consigli dei professori che possono, come è accaduto in numerosi istituti, rifiutare la sperimentazione proposta dal ministro.

La circolare però può aprire praticamente la strada a qualunque forma di collaborazione voglia essere seriamente tentata da presidi e professori, pur nei limiti delle vigenti norme legislative.

Vorremmo anzi dire che uno dei suoi pregi sta proprio nella indeterminatezza: aprendo delle prospettive, non costringendo la sperimentazione entro limiti ristretti e precisi, proclamando l'interesse diretto della scuola a promuovere la partecipazione dei genitori « come condizione necessaria del realizzarsi della scuola stessa come istituto educativo », si pongono valide premesse di promettenti sviluppi, e nello stesso tempo, si lascia ampia possibilità di sviluppo all'iniziativa dei volonterosi che, partendo da tali premesse, non potranno essere legittimamente ostacolati ogni volta che si sforzeranno di contribuire al « realizzarsi della scuola come istituto educativo ».

La circolare mette in chiaro che la partecipazione delle famiglie alla gestione della scuola non deve costituire una concessione demagogica allo spirito dei tempi ma, piuttosto, costituisce una necessità inderogabile per la scuola stessa, se questa non vuol mancare ai suoi compiti educativi.

I modi di partecipazione previsti sono i seguenti:

a) *Assemblea di classe*

E' costituita da tutti i genitori degli alunni che frequentano una determinata classe. Secondo la circolare è convocata dal capo d'istituto ed ha la funzione di eleggere i due rappresentanti della classe destinati a far parte del « consiglio dei genitori ».

E' importante notare che la circolare stabilisce il compito minimo dell'assemblea di classe, ma non esclude funzioni più vaste. In particolare non esclude che l'assemblea di classe diventi (come sarebbe desiderabile) un organo permanente e si riunisca periodicamente (convocata dal preside, o dal consiglio dei genitori o dai due rappresentanti eletti) per discutere di tutti quei problemi che sono di competenza del consiglio dei genitori e del comitato scuola-famiglia. La rappresentanza dei due eletti sarà tanto più efficace quanto più stretti e regolari saranno i loro contatti con la base.⁸

⁸ La circolare non parla esplicitamente di *assemblea d'Istituto*, ma lo spirito

b) *Consiglio dei genitori*

I rappresentanti eletti dalle singole classi costituiscono il consiglio dei genitori.

La circolare ministeriale non definisce con precisione le funzioni del consiglio dei genitori e sembrerebbe limitarle alla nomina di rappresentanti nel comitato scuola-famiglia, nel consiglio di amministrazione della cassa scolastica e nella riunione per la scelta dei libri di testo. Tuttavia si aggiunge che « genitori e autorità scolastiche potranno concordare idonee forme di collaborazione » e questo permette di ritenere che il consiglio dei genitori non debba limitarsi ad esercitare un diritto elettorale attivo e passivo, ma piuttosto costituire un organo permanente che abbia, riguardo al comitato scuola-famiglia, funzioni analoghe a quelle del parlamento rispetto al governo. Come il parlamento viene eletto da tutti i cittadini, così il consiglio dei genitori è eletto da tutti i genitori di una scuola e, come il parlamento discute e approva o modifica le decisioni del governo, così il consiglio dei genitori dovrebbe discutere, approvare e, se necessario, modificare le decisioni del comitato scuola-famiglia.

c) *Comitato scuola-famiglia*

Nel comitato, e qui sta una delle innovazioni più audaci e più ricche di sviluppi, confluiscono tutti i settori che sono, in un modo o nell'altro, interessati all'andamento della scuola: il preside dell'istituto (che presiede il comitato), il presidente del consiglio dei genitori, i rappresentanti eletti rispettivamente dal collegio dei professori e dei genitori (in numero paritetico), il rappresentante del consiglio degli studenti (limitatamente agli istituti di istruzione media superiore) e un rappresentante eventualmente nominato dal comune.

I poteri riconosciuti al comitato scuola-famiglia sono decisionali per quanto si riferisce all'assistenza scolastica e sanitaria e alle attività parascolastiche, sono invece consultivi per quanto concerne la formazione culturale ed educativa degli alunni e l'andamento dell'istituto. Praticamente

che anima la circolare stessa potrebbe suggerirne l'opportunità. Accettato infatti il principio dell'assemblea di classe sembra logico accettarne, almeno in linea teorica, la conseguenza che sarebbe appunto l'assemblea d'istituto. Questo anche per evitare la formazione, all'interno dell'istituto, di compartimenti stagno. Tra gli ostacoli che si frappongono al costituirsi di assemblee del genere il più consistente sembra quello del rilevante numero delle assemblee di classe e quindi della difficoltà di fonderle in una per un buon funzionamento. Tale ostacolo si presenta soprattutto nei grandi istituti, frequentati da centinaia o addirittura migliaia di alunni. Nei piccoli centri invece la costituzione di assemblee dei genitori dovrebbe rappresentare una naturale conseguenza delle assemblee di classe (si tratterebbe in pratica di organizzare e caratterizzare gli incontri di genitori che hanno già luogo presso qualche classe: cfr. L. MACARIO, *Un'esperienza di « scuole-famiglia »*, in « Orientamenti Pedagogici », 1970, pp. 1214-16).

Negli istituti molto affollati si potrebbe pensare a riunioni di genitori di alunni

si può dire che non esiste settore della vita scolastica che si sottragga alla competenza deliberativa o consultiva dei genitori.

La circolare presenta, come si è visto, alcuni punti deboli che hanno suscitato critiche e riserve. Si è ad esempio criticato il fatto che una circolare, giunta ai presidi nei primi giorni di dicembre, richiedesse l'elezione dei rappresentanti dei genitori entro il 15 dicembre, senza lasciare un ragionevole margine di tempo di preparazione e organizzazione. Da qui, anche, l'appiglio per numerosi ingiustificati (nulla vietava di procrastinare l'elezione) rifiuti della sperimentazione.⁹

Altri invece ha tentato di interpretare la circolare in chiave reazionaria¹⁰ cercando in tal modo di screditarla, non si sa bene per quali motivi.

Permane, quindi, anche dopo quest'ultimo documento ufficiale, un certo senso di disagio e disorientamento sia sul significato di questi rapporti, sia sulle modalità della loro realizzazione. La collaborazione tra scuola e famiglia deve quindi compiere ancora molta strada per affermarsi. Soprattutto deve uscire da un certo formalismo incolore che sembra caratterizzare gli incontri fra genitori e insegnanti e del quale si trovano tracce in recenti indagini che riassumiamo qui brevemente.

3. I rapporti scuola-famiglia in alcune recenti indagini

L'argomento dei rapporti scuola-famiglia è stato oggetto, oltre che di discussioni e trattazioni teoriche, di indagini dirette a rilevare le situazioni in cui si realizzano tali rapporti, le loro modalità e gli atteggiamenti degli interessati, genitori e insegnanti.¹¹ Esse intendono portare un con-

che frequentano le diverse sezioni di una stessa classe (o di un gruppo omogeneo di classi: tre medie, biennio successivo...). L'esperienza acquisita in queste assemblee potrebbe suggerire gli elementi per iniziative a più vasto raggio.

Rimane un altro grosso ostacolo: il tempo richiesto sia per queste che per le altre iniziative di collaborazione. Ma anche per questo si dovrà trovare qualche ragionevole soluzione se non si vuole che il discorso sui rapporti scuola-famiglia continui a costituire solo argomento per dissertazioni oratorie e letterarie.

⁹ Cfr. S. CAMMELLI, *La democratizzazione della scuola*, in « Servizio informazioni scuola e famiglia », 1971, n. 3, pp. 37-39.

¹⁰ Cfr. L. GUARNASCHELLI, *E' lunga la strada verso la « gestione sociale » della scuola*, in « Il giornale dei genitori », 1971, n. 3, pp. 10-14.

¹¹ Prenderemo in esame le seguenti indagini:

a) C. TREVISAN, *I rapporti scuola-famiglia in Italia. Relazione conclusiva della ricerca realizzata dal A.I.M.C. nel gennaio 1964*, Roma, A.I.M.C., 1964, pp. 257.

All'indagine con questionario a domande miste hanno dato risposte valide 14.287 maestri delle scuole elementari (iscritti all'A.I.M.C. o simpatizzanti) e 43.135 genitori di ogni regione italiana.

b) ENPMF-ISSCAL, *I rapporti tra scuola e famiglia. Indagine svolta in tre scuole medie di Piacenza, Parma, Gragnano*, ISSCAL, « Esperienze e documenti », novembre 1965, n. 9, pp. 33.

tributo all'approfondimento dei problemi connessi alla realizzazione dei rapporti scuola-famiglia, sottolineando nel contempo la loro importanza e la necessità di interventi per superare le difficoltà che ne attardano l'attuazione e l'efficacia.

Data la mancanza, quasi assoluta, di informazioni sufficientemente ampie sull'atteggiamento delle famiglie italiane, questi sondaggi acquistano particolare importanza. Tra i vari risultati raggiunti ci limitiamo a considerare l'atteggiamento delle famiglie nei confronti:

- dell'interesse dei genitori per l'attività scolastica del figlio;
- degli incontri dei genitori con gli insegnanti;
- dell'immagine che i genitori hanno degli insegnanti;
- dell'istituzione di alcuni servizi scolastici;
- della partecipazione delle famiglie alla vita scolastica.

a) Per quanto si riferisce all'*interesse dei genitori per l'attività scolastica del figlio*, i dati si possono raggruppare attorno a tre domande.

Si tratta di un'inchiesta svolta dai Commissariati provinciali di Parma e Piacenza dell'Ente Nazionale per la Protezione Morale del Fanciullo (ENPMF) e dall'ufficio di Supervisione Locale, sempre di Parma, dell'Istituto Servizio Sociale Case per Lavoratori (ISSCAL). Furono scelti tre contesti ambientali differenti (Parma, Piacenza, Gragnano) per ognuno dei quali furono prese in considerazione una scuola elementare ed una media. I genitori furono scelti sulla base di un campione casuale aggirantesi intorno al 10% circa del totale; per i docenti si cercò di avere la massima rappresentatività delle varie materie insegnate: pertanto i primi sommano a 190 (82,6% madri, 15,3% padri), i secondi a 59 (26 maschi, 33 femmine). La rilevazione dei dati fu realizzata attraverso interviste ad opera di assistenti sociali, insegnanti e studentesse universitarie (Facoltà di Lettere e Sociologia).

c) A. VALENTINI, *Società, famiglia, scuola e promozione sociale*, Roma, ACLI, 1968, pp. 184.

Le ACLI, attraverso la Commissione Nazionale per la Scuola, hanno elaborato un questionario sui rapporti scuola-famiglia che è poi stato sottoposto, nel maggio del 1968, ad un campione casuale nazionale di 2.158 persone adulte. Le interviste sono state condotte dalla DOXA ed hanno permesso di chiedere l'opinione di 759 genitori con i figli che frequentano od hanno frequentato la scuola ai vari livelli.

d) F. RUFFILLI, *La presenza della famiglia nel processo formativo scolastico*, in «Quaderni di azione sociale», gennaio 1970, pp. 5-65.

Commento dei risultati di una indagine campionaria decisa e avviata dalla Commissione Scuola della Presidenza delle ACLI nel 1968. La ricerca è stata condotta sulla base di una indagine demografica affidata alla DOXA; le interviste sono state eseguite nel Maggio 1968 in 151 comuni italiani; furono raggiunti 645 soggetti, tra uomini e donne, che avevano figli a scuola.

e) D. CESAREO CORELLI - G. POSSENTI, «*La famiglia di fronte al problema della scuola*»: una ricerca empirica, in AA.VV., *La famiglia di fronte al problema della scuola*, Roma, Coines Edizioni, 1971, pp. 11-58. La ricerca condotta nel corso dell'anno scolastico 1968-69 tra 167 famiglie del comune di Brembio (ambiente rurale della Lombardia) e 400 della cittadina di Meda (sempre in Lombardia), si propone soprattutto di analizzare le caratteristiche d'intensità e di modalità dell'interazione scuola-famiglia. Si tenta inoltre di cogliere l'atteggiamento dei genitori nei confronti della istruzione e la definizione dell'immagine che essi hanno degli insegnanti.

La prima riguarda l'intensità dell'interesse della famiglia per uno degli aspetti che normalmente viene considerato più significativo: quello del voto. Dal sondaggio dell'ACLI risulta che nel complesso l'80% dei genitori si interessa dei voti; il dato viene confermato dalle altre indagini, anche se la percentuale delle risposte affermative è lievemente inferiore.

L'interesse della famiglia, non si esaurisce all'aspetto « voto », poichè alla domanda « parla con suo figlio di ciò che si dice o si fa a scuola » (o espressioni analoghe), il 78% circa (sempre del campione ACLI) risponde affermativamente: lo fa *sempre*, o almeno *spesso*. Sembra pertanto che vi sia un interesse costante da parte dei genitori per l'andamento scolastico, visto non solo nel suo momento di sintesi, ma anche nella sua viva e operante realtà. Ciò è confermato dall'alta percentuale, attorno al 76%, delle risposte affermative alla domanda se con il figlio si parlasse anche dei compiti e delle esercitazioni a casa.

La ricerca condotta da Cesareo Corelli e Possenti sottolinea, a questo proposito, che, soprattutto nelle elementari, il principale aiuto i ragazzi lo trovano nell'ambito familiare e in particolare nella madre; anche il padre, tuttavia, in questo caso, prende parte attiva alla vita scolastica.

Anche se è legittimo supporre che il particolare tipo di domande proposte possa aver stimolato i genitori a rivalutare in qualche modo la loro funzione nei confronti dei problemi scolastici dei figli, il livello di interesse dichiarato non può lasciare dubbi sull'importanza che le famiglie danno a tale problema. In genere i genitori si dichiarano convinti che quando i figli cominciano ad andare a scuola aumentano le responsabilità nei loro confronti.

I risultati, tuttavia, fanno emergere variazioni particolarmente significative in relazione alla posizione socio-professionale del capo famiglia e dell'ambiente socio-culturale di provenienza degli intervistati. Le famiglie di imprenditori, liberi professionisti, dirigenti e impiegati sono maggiormente preoccupate per *ciò che si fa* a scuola; si interessano, in secondo luogo, dei compiti e delle esercitazioni a casa; infine del problema dei voti.

Le famiglie di artigiani, esercenti, commercianti, sono invece anzitutto preoccupate per i *voti* che i figli riportano nei compiti e interrogazioni; poi si interessano di ciò che si fa a scuola, ed infine delle esercitazioni a casa. Anche nelle famiglie operaie prevale l'interesse per il problema dei *voti*; subito dopo viene l'interesse per ciò che accade a scuola e per le esercitazioni a casa.

Le famiglie degli agricoltori, invece, sembrano meno preoccupate dei problemi dell'istruzione dei figli, anche se in generale non si può parlare di vero e proprio assenteismo. Esse si interessano anzitutto dei *voti*, poi delle esercitazioni a casa, ed infine di ciò che succede a scuola.

Si può quindi concludere che nel complesso l'interesse delle famiglie per l'istruzione dei figli è vivo e particolarmente accentuato nei genitori di classe sociale più elevata e con una scala di priorità ben ordinata e orientata, dove il problema dei voti è all'ultimo posto. Seguono le famiglie

degli operai, dimostrando di essere giustamente preoccupate per i voti dei figli (i quali, come si vedrà più avanti presentando altre ricerche, vengono eliminati con maggior facilità dalla selezione scolastica); esse tuttavia pongono subito dopo le medesime preoccupazioni dei genitori di classe sociale più elevata. Vengono quindi i lavoratori in proprio che accennano agli stessi argomenti e nello stesso ordine, ma apparentemente con minor interesse. Forse perchè ritengono di aver già assicurato l'avvenire dei figli attraverso la propria attività artigianale o commerciale, essi si preoccupano meno dell'istruzione, che è vista più come un necessario corollario di prestigio. Ancor più indifferente sia per la graduatoria dei problemi che per l'importanza ad essi assegnata si dimostra il mondo rurale, anche se — sottolineano Cesareo Corelli e G. Possenti — dimostra di aver compreso, seppure ancora confusamente, che l'istruzione può modificare lo status sociale dei figli; però, non ha ancora assunto nei confronti del problema scolastico un atteggiamento razionale e consapevole. Questi autori rilevano anche, a proposito delle aspettative delle madri nei confronti della scuola, che la maggioranza ritiene che la scuola debba « dare una buona educazione e insegnare a stare al mondo »; questa alternativa — in verità piuttosto generica e ampia — è stata preferita a un'educazione più specifica, come per esempio quella professionale, o come quella strettamente culturale. E' indice questo di un generico atteggiamento nelle intervistate di *delega* nei confronti della scuola?

b) La situazione di fatto però non pare sempre corrispondere a questa « buona » disposizione degli intervistati. Lo si può dedurre dall'esame dei dati che riguardano gli *incontri dei genitori con gli insegnanti*. Le indagini hanno cercato di misurare la frequenza dei colloqui, come si svolgono, di che cosa si parla, ed infine la soddisfazione dei genitori per questa forma di rapporto con la scuola.

Secondo i dati dell'indagine ENPMF-ISSCAL, la maggioranza dei genitori intervistati (82.2%), non va mai a colloquio con gli insegnanti o si reca al massimo a prendere visione dei risultati trimestrali; dall'indagine condotta dalle ACLI appare che il 63% incontra gli insegnanti da una a cinque volte l'anno (il 18% non ha mai incontrato gli insegnanti) e i risultati offertici dalla ricerca dell'A.I.M.C. dicono che l'83.5% ha contatti con il maestro (il 70.2%, però, solo in un'occasione); Cesareo Corelli e Possenti, infine, nella loro ricerca, trovano che quasi i due terzi delle madri intervistate si recano dagli insegnanti almeno tre volte all'anno.

Come avvengono questi incontri? La grande maggioranza nel modo tradizionale: un solo genitore, o al massimo la coppia, incontra un solo insegnante. Tra gli incontri di altro tipo vengono ricordati nell'ordine: quelli tra diversi genitori ed un solo insegnante; quelli dove diversi genitori parlano con vari insegnanti, ed infine gli incontri di un solo genitore con più insegnanti.

Per tutte le classi sociali sembra vi sia un solo modo di intendere tali incontri: prescindendo dai soliti convenevoli, il colloquio — sia che ad esso partecipi uno solo o entrambi i genitori — consiste nella richiesta di informazioni sull'andamento scolastico e disciplinare del figlio.

Ciò viene confermato anche dall'esame dell'oggetto degli incontri. Emerge anzitutto il problema dei voti, del profitto e della riuscita scolastica; in secondo luogo si parla della disciplina e della condotta in classe; infine ci si interessa della personalità e del carattere del figlio. Molti tuttavia auspicano che per il futuro venga assegnato ai problemi educativi un ruolo più importante. Ma a parlare dell'avvenire dei figli, del loro carattere, della loro personalità, della loro salute, è una scarsissima minoranza; i più si accontentano di sapere come i figli si comportano in classe e soprattutto se saranno promossi o meno. Per discutere di ciò è logico che appaia più che sufficiente andare dall'insegnante una volta al trimestre.

Si è quindi di fronte a incontri con chiara matrice individualistica che spingono le famiglie a parlare solo dei problemi strettamente scolastici del proprio figlio (la stessa disciplina è vista nella prospettiva della riuscita scolastica). Comincia tuttavia a farsi strada anche la convinzione che la collaborazione scuola-famiglia debba orientarsi a integrare gli incontri individuali dell'insegnante con i singoli genitori mediante incontri collettivi tra corpo docente e famiglie: i dati ENPMF-ISSCAL rivelano che il 43.6% dei genitori è favorevole a riunioni (il 20% è contrario); per quanto si riferisce agli insegnanti, il 40% sarebbe favorevole ai comitati, mentre il 33% si dichiara contrario.

In gran parte i genitori sembrano soddisfatti di come avvengono tali incontri (un solo genitore, raramente la coppia, incontra un solo insegnante): secondo i dati ENPMF-ISSCAL il 66.3% per le scuole medie e il 52% per le elementari, considera buone le condizioni: orari, locali, durata. La più alta percentuale dei soddisfatti si trova tra le famiglie di operai, ma tra le stesse si annovera anche il più elevato numero di scontenti e, di conseguenza, la minor quota di indecisi. La percentuale più bassa di soddisfatti si rileva tra i lavoratori indipendenti, dove tuttavia molti si astengono dal rispondere. Tra le famiglie di classe sociale elevata si trova una discreta percentuale di insoddisfatti (circa il 20%) e di incerti (30%).

Dal complesso dei risultati sembra ad ogni modo che la maggioranza delle famiglie siano abbastanza contente dei loro incontri con gli insegnanti; alcuni però manifestano aperta insoddisfazione, mentre altri, in maggior numero, preferiscono evitare di pronunciarsi. Potrebbe trattarsi di famiglie piuttosto indifferenti al problema, per le quali si fa più urgente un'opera di sensibilizzazione.

c) L'indagine condotta a Brembio e a Meda, in particolare, ha voluto approfondire il rapporto genitori-insegnanti attraverso la *definizione dell'immagine che i genitori hanno dei professori*.

La grandissima maggioranza delle madri (oltre l'85%) si dichiara « molto » o « abbastanza » soddisfatta degli insegnanti dei figli. Esiste, inoltre, un generico consenso nel giudicare favorevolmente gli insegnanti; ma questo giudizio, ampiamente positivo, trova un grosso limite nella percentuale di coloro che non hanno dato una risposta; questa percentuale è molto elevata nel gruppo delle intervistate di provenienza urbana. Questo potrebbe far pensare che il corpo insegnante di Brembio (paese rurale) sia obiettivamente migliore di quello di Meda (ambiente urbano), oppure che l'ambiente rurale chiede meno alla scuola o teme di manifestare la sua insoddisfazione.

Interessanti sono anche le informazioni sull'atteggiamento delle madri intervistate nei confronti del problema della diffusività o specificità del ruolo degli insegnanti. Esiste anzitutto un generico consenso sul fatto che gli insegnanti in classe affrontino argomenti extrascolastici specialmente di tipo religioso e morale. Maggiori perplessità suscitano, invece, i problemi riguardanti l'educazione sessuale e la vita sociale. Una notevole chiusura si nota a proposito della politica. In sostanza però la maggior parte delle madri ritiene che gli insegnanti debbano occuparsi del comportamento globale dei ragazzi e non limitarsi a considerare solo il comportamento in classe; riconosce cioè agli insegnanti il compito non esclusivamente tecnico di « istruttori », ma quello più ampio di « educatori ».

Interessante sarebbe poter studiare anche le motivazioni che queste madri portano per spiegare la loro scelta.

d) Tra i problemi affrontati nelle indagini c'è anche quello dei *nuovi strumenti* di cui la scuola, in questi anni, ha fatto una certa esperienza: orario di scuola prolungato, classi differenziali, scuole speciali, centri medico-psico-pedagogici, giornali per i genitori sui problemi scolastici, doposcuola, viaggi di istruzione, borse di studio, libri di testo. Le famiglie, in sostanza, consentono che la scuola allarghi la sua azione e approfondisca la sua attività. Naturalmente ciascuna classe sociale ha dato una risposta coerente con la propria posizione economica e culturale. Così i servizi indicati come prioritari dalle famiglie degli imprenditori e impiegati sono i viaggi di istruzione e l'orientamento professionale; le preferenze degli operai, dei lavoratori in proprio e degli agricoltori sono invece per i libri di testo, il doposcuola e le borse di studio.

e) Un ulteriore aspetto sottoposto alle intervistate di Brembio e Meda riguarda *la scuola italiana*: nel complesso è considerata adeguata alle esigenze della società attuale; l'aspetto più carente, messo in rilievo soprattutto a Meda, è quello degli edifici e delle attrezzature scolastiche insufficienti.

f) Su che cosa è possibile, infine, incentrare la *collaborazione scuola-famiglia*? Le indagini avevano formulato e precodificato alcune ipotesi. Le risposte previste sono graduate nel senso che dalle prime di

tipo generale si passa a risposte che coinvolgono sempre più la responsabilità dei genitori. Circa l'80% ritiene utile che una rappresentanza di genitori abbia incontri regolari con il preside e con gli insegnanti per scambiarsi informazioni sulla vita dei ragazzi e per una maggiore conoscenza fra i diversi educatori. La percentuale dei consensi diminuisce quando si tratta, per questa rappresentanza, di dare pareri non vincolanti sia su questioni organizzative sia su provvedimenti disciplinari (circa il 58%). La percentuale, scende ancora più bruscamente di fronte alla prospettiva di concorrere a decidere con diritto di voto su questioni organizzative e disciplinari; la partecipazione alla gestione dell'istruzione pubblica da parte di una rappresentanza di genitori è approvata dal 43.7% di intervistati provenienti da ambiente urbano e dal 60% di quelli dell'ambiente rurale.

I genitori, in sostanza, si dimostrano un po' restii ad assumersi, anche in linea teorica, non personalmente ma in quanto collettività, delle responsabilità nell'ambito della scuola.

I genitori sono invece disposti a discutere i problemi dell'educazione dei figli, organizzare e gestire servizi come la mensa, il doposcuola, il trasporto degli alunni. Notevole interesse suscita anche la possibilità che vengano organizzate attività extrascolastiche. Insistono su di esse specialmente le famiglie di lavoratori in proprio, operai e agricoltori, le quali tuttavia pongono queste attività allo stesso livello dell'impegno per organizzare il doposcuola.

Sulla base delle opinioni espresse in queste diverse indagini, si potrebbe dire che esistono nella realtà italiana di oggi le premesse culturali per meglio impostare ed avviare una collaborazione tra scuola e famiglia. D'altra parte non vi può essere una vera forma di partecipazione senza che questa comporti un'assunzione di responsabilità. Ma come appare dagli ultimi dati questa possibilità sembra rifiutata sia da molti genitori che da molti insegnanti. I motivi di tale rifiuto sono indubbiamente diversi: negli insegnanti vi può essere la paura che aprendosi alla partecipazione dei genitori si verifichi una interferenza da parte di persone non qualificate nella loro attività educativa. Il rifiuto dei genitori può trovare la sua radice nel desiderio di non assumersi nuove responsabilità; ciò viene confermato dall'atteggiamento di delega che essi dimostrano nei confronti della scuola in genere.

L'importanza dei problemi sollevati in queste indagini ha indotto a riprendere l'argomento nel tentativo di portare un contributo allo studio del problema. Sebbene le indagini che ora presenteremo siano state condotte in ambienti limitati e fra piccoli gruppi di genitori e di insegnanti, riteniamo possano offrire valide informazioni su alcuni dei problemi relativi ai rapporti scuola-famiglia: situazione attuale, argomenti degli incontri, possibili forme di collaborazione, attese della famiglia nei confronti della scuola.

II

OPINIONI E ATTESE

L'importanza di una collaborazione tra scuola e famiglia da tempo riconosciuta e affermata (si vedano le disposizioni ministeriali sopra ricordate) ha incontrato e incontra tuttora serie difficoltà di attuazione. Esse possono, in parte, essere la conseguenza di incertezze e genericità nelle norme che dovrebbero regolare sia le modalità di realizzazione che i contenuti della collaborazione tra le due istituzioni. Ma occorre anche riconoscere gli ostacoli derivanti dalla diversa mentalità dei principali interessati al dialogo: insegnanti e genitori soprattutto, e alunni. Convinti i primi due, almeno a livello di principi, della opportunità e necessità di una vicendevole intesa, essi stentano ad intendersi sul piano pratico. Forse è mancata una costante e intelligente opera di preparazione al vero significato dell'incontro e alle modalità di svolgimento (o meglio ai temi da trattare). Si è così verificata una specie di *cristallizzazione di forme e contenuti*, che, oltre a diminuire l'efficacia degli incontri tradizionali (il colloquio con l'insegnante), rende difficile l'accettazione di nuove iniziative.¹

Si pone così il problema di smuovere le acque sia a livello teorico che a livello di opinione pubblica, mediante un approfondito esame della situazione di fatto e, soprattutto, della mentalità con la quale genitori e insegnanti si pongono di fronte alla vicendevole collaborazione.

In questa prospettiva si muovono le indagini di cui presentiamo qui i risultati; esse riprendono e ampliano i temi già affrontati dalle ricerche

¹ Oltre al Centro Didattico Nazionale per i rapporti scuola-famiglia, altri organismi si sono occupati o si occupano attualmente, in modo più o meno esclusivo, di questo. Ne ricordiamo alcuni tra i principali: « Fronte della famiglia », « Genitori: incontri mensili tra scuola e famiglia » di Bologna, « Il giornale dei genitori » de La Nuova Italia, l'Associazione Italiana Genitori (A.Ge.) con sede a Roma in via Cassiodoro 15. Quest'ultima meriterebbe un accenno particolare; rimandiamo a *Orientamenti Pedagogici*, 1970, pp. 481-483.

sopra ricordate. Con tali indagini si è cercato di aprire un discorso con genitori e insegnanti contemporaneamente e sugli stessi argomenti: forme di collaborazione esistenti, atteggiamento di fronte alle stesse, desideri e attese dalla scuola.

Mancherebbe ancora, per la completezza e l'efficacia del discorso, la voce del terzo diretto interessato: l'alunno.

Per far sentire, almeno indirettamente e su qualche punto particolare, la sua voce, verranno riportate le opinioni di un gruppo di studenti su quanto la scuola dovrebbe dare e su quello che effettivamente offre. Esse sono state raccolte in occasioni di indagini riguardanti alcuni dei più importanti problemi giovanili: visione e progetto generale di vita, famiglia, scuola, avvenire.² Alla scuola e agli insegnanti in particolare erano dedicate alcune domande intese a rilevare un giudizio globale dei giovani sulla istituzione stessa: dalle risposte a tali domande provengono i dati che presenteremo.

a) *Indagini fra genitori e insegnanti*

Le indagini sono state realizzate in due diverse province: Latina e Sondrio. In entrambe le zone sono stati interrogati due distinti campioni: uno cittadino e uno della provincia. Quasi contemporaneamente lo stesso questionario è stato presentato nella città di Roma, in ambiente scolastico che gravita attorno ad istituti religiosi femminili, e a Chiaravalle (Ancona). In quest'ultimo ambiente, in particolare, sono state avvicinate tutte le classi della scuola media.

Le informazioni sono state raccolte mediante due questionari a domande miste: uno destinato a genitori di alunni; l'altro ad insegnanti. Tali questionari furono adattati partendo da precedenti edizioni usate in analoghe ricerche (non pubblicate) svolte nell'ambiente della scuola elementare.

Gli intervistati furono avvicinati personalmente da intervistatrici appositamente istruite, le quali, spiegato lo scopo dell'inchiesta, invitavano a rispondere alle domande e ritiravano il questionario compilato.³

I questionari furono recapitati durante i mesi di febbraio e marzo (a Chiaravalle in maggio) dell'anno scolastico 1969-70.

Per la composizione del campione di genitori e insegnanti da intervistare, furono scelte (con scelta casuale) 25 classi appartenenti a diverse scuole medie (a Roma anche del biennio successivo). In ognuna di tali

² Le indagini sono state progettate nell'ambito dell'attività di ricerca promossa dall'Istituto di Pedagogia del Magistero «M. Assunta» di Roma diretto dal Prof. P. Braido, e rappresentano la continuazione di una serie di ricerche di cui si è parlato a più riprese, in questi ultimi anni, sulla rivista *Orientamenti Pedagogici*.

³ Le intervistatrici sono: per la provincia di Sondrio la Dott. Anna Maria Gandolfi; per la provincia di Latina la Dott. Matilde Diamanti; la Prof. Luciana Sbarbati per la città di Chiaravalle e la Dott. suor Natalia Inaudi per Roma.

classi vennero estratti a sorte tre studenti in modo da raggiungere il numero di 75 unità: ai genitori di questi doveva essere presentato il questionario. A Roma furono scelte 50 classi e quindi il campione è costituito da 150 genitori.

Fra le notizie di carattere generale conviene ricordare quella sul più alto titolo di studio conseguito dai genitori intervistati. La situazione nei diversi ambienti è riassunta nella tabella n. 1.

TAB. 1 — *Massimo titolo di studio conseguito: distribuzione percentuale delle risposte **

Titolo di studio	Latina		Sondrio		Roma	Chiaravalle
	città	provincia	città	provincia		
Licenza elementare	55	61	34	55	5	74
Licenza media o equivalente	20	20	21	20	16	20
Titolo secondario superiore o laurea	25	19	45	25	76	6

* In questa e nelle successive tabelle verranno sempre riportate le percentuali di risposte calcolate sui totali degli intervistati.

Quanto agli insegnanti fu stabilito di avvicinarne due per ogni classe prescelta, e precisamente quelli di lettere e di matematica, ottenendo così gruppi di cinquanta unità (100 a Roma). A Chiaravalle furono avvicinati tutti gli insegnanti.

La maggioranza (oltre il 60%) degli insegnanti intervistati è costituita da donne. A Roma, in particolare, il corpo insegnante era tutto di sesso femminile: ma, pure essendo le scuole gestite da religiose, oltre la metà delle intervistate sono laiche.

Nel campione prescelto sono presenti insegnanti alle prime armi (meno di 25 anni di età) a Sondrio (20% in città; 16% in provincia) e a Roma (17%). Altrove predomina l'arco di età compreso fra i 30 e i 50 anni.

Verranno qui commentati i risultati globali ottenuti, con particolare riferimento a quelli raccolti a Latina e Sondrio. I dati di Roma e Chiaravalle, essendo speciali gli ambienti in cui sono stati raccolti e la composizione del campione, si prestano meno ad un confronto sistematico, ma vengono riportati assieme agli altri perchè offrono lo spunto a interessanti confronti e riflessioni.

b) *I giovani e la scuola*

I risultati che presentiamo rientrano, come è stato detto, in una più vasta indagine alla quale sono stati interessati giovani studenti delle scuole secondarie di Roma e della provincia di Ancona (zona di Iesi-Charavalle).

La scelta di due ambienti diversi è stata suggerita dalla preoccupazione di tener presenti eventuali influssi di natura ambientale sulle scelte e valutazioni degli intervistati, influssi le cui tracce sembravano presenti nei risultati di precedenti indagini.⁴

Ognuno dei due gruppi è costituito da 800 soggetti. Tenendo presente che lo scopo primario della ricerca era lo studio del fattore età (e sesso), essi sono stati suddivisi in quattro sottogruppi di 200 unità (100 M e 100 F), in corrispondenza dei livelli di età considerati: 11-13-15-17 anni.⁵

E' stata considerata anche la diversità di scuole frequentate dagli studenti degli ultimi due livelli di età: le unità costituenti i singoli sottogruppi provengono metà da scuole di indirizzo classico e metà di indirizzo tecnico-scientifico. Lo studio dei dati da questo punto di vista non offre tuttavia molti elementi di rilievo, per cui questa variabile non interverrà in modo sistematico nella presentazione dei dati.

Le singole unità sono state assegnate ai vari sottogruppi mediante scelta casuale delle classi frequentate, con eliminazione all'interno di queste, dei soggetti che non rientravano nei limiti di età media della classe considerata.

La raccolta dei dati mediante un questionario ebbe luogo durante i mesi di marzo, aprile, maggio dell'anno scolastico 1969-70. La collaborazione da parte di insegnanti e alunni fu soddisfacente.

L'elaborazione quantitativa dei dati fu affidata al Centro di Calcolo della Facoltà di Scienze dell'Educazione (Università Salesiana di Roma). Furono richieste due elaborazioni:

1) Una presentazione delle risposte alle singole domande, suddivise per età, sesso, scuola di provenienza. Sono state calcolate in genere le percentuali di risposte. Per le questioni che prevedevano la risposta secondo una scala di valutazione (1 = pochissimo; 2 = poco; 3 = molto; 4 = moltissimo) è stato calcolato anche il valore medio delle valutazioni.

2) Per alcune domande il calcolo della correlazione (r di Bravais-Pearson) fra le risposte ai vari punti di una stessa domanda e successiva analisi fattoriale delle matrici ottenute. L'analisi fattoriale è stata condotta col metodo delle componenti principali, rotando i risultati ottenuti col metodo Varimax.⁶

Nella presentazione che segue verranno prese in considerazione le domande del questionario riguardanti la scuola: interesse per la stessa, attese, rilievi critici.

⁴ S. SARTI, *Ideali e problemi dei ragazzi d'oggi*, in «Orientamenti Pedagogici», 1968, pp. 927 ss.

⁵ Il primo livello di età comprende soggetti la cui età varia dagli 11 anni compiuti ai 12 non compiuti; il secondo dai 13 compiuti ai 14 non compiuti, ecc.

⁶ H.H. HARMAN, *Modern Factor Analysis*, Chicago, University of Chicago Press, 1967.

I risultati che presenteremo toccano solo in modo indiretto il tema centrale qui affrontato. Essi costituiscono, però, un interessante punto di confronto, al quale riferire le risposte di genitori e insegnanti alla domanda su cosa si attende la famiglia dalla scuola. Poichè i figli-alunni sono i più diretti interessati a quello che la scuola offre (o potrebbe offrire) è evidente che la conoscenza dei loro punti di vista, anche se genericamente espressi, deve essere presente sia agli insegnanti che ai genitori quando si pongono di fronte a questi problemi.

1. *Rapporti scuola-famiglia nel giudizio degli insegnanti*

E' diventato ormai luogo comune l'affermare che « i genitori che accompagnano i ragazzi non possono oltrepassare una invisibile linea, posta volta a volta sulla soglia del portone o sul primo scalino ».⁷

Il concetto è semplice, scrive ancora Santoni Rugiu nella prefazione al volume di Green: fino al portone la responsabilità è della famiglia, al di là è della scuola. La famiglia delega alla scuola il governo dei ragazzi in un certo orario e in un certo perimetro e qui non può e non deve intromettersi; il motto sottinteso della scuola è « genitori lasciatemi lavorare ».⁸

L'esame delle disposizioni ministeriali al riguardo e i risultati di alcune ricerche (cfr. capitolo precedente) sembra confermare tale impressione.

L'analisi che seguirà si propone di approfondire il problema, portando l'attenzione sul modo di concepire e attuare il rapporto scuola-famiglia da parte degli insegnanti.

a) *La collaborazione: situazione*

Sono indicative, a questo proposito, le risposte alla domanda nona del questionario indirizzato agli insegnanti, che chiedeva loro di indicare con *quanti* genitori avevano avuto occasione di incontrarsi durante l'anno scolastico in corso o durante quello precedente.

I dati della tabella (Tab. 2) presentano un quadro piuttosto allarmante, tanto è esigua la percentuale di insegnanti che dichiarano di aver parlato con tutti i genitori; Roma (il sondaggio è avvenuto in una scuola privata) e Chiaravalle (è stata interessata la scuola media della cittadina) sembrano indicare una situazione migliore, ma si tratta di campioni particolari e diversi da quelli di Latina e Sondrio. Molto elevato appare, inoltre, il numero di chi ha parlato con pochi, soprattutto a Latina-provincia e Sondrio-città.

In questi sondaggi sono stati avvicinati gli insegnanti di *lettere* e

⁷ L. GREEN, *Genitori e insegnanti*, Firenze, La Nuova Italia, 1970, p. VII.

⁸ *Ibidem*, p. VIII.

TAB. 2 — *Durante lo scorso anno o durante quest'anno scolastico (specificare) ha parlato con i genitori dei Suoi alunni?*

Incontri	Latina		Sondrio		Roma	Chiaravalle
	città	provincia	città	provincia		
1. Con tutti	14	14	—	6	24	73
2. Con molti	52	32	44	52	61	27
3. Con pochi	28	48	48	36	13	—
4. Con nessuno	4	6	6	6	2	—
5. Nessuna risposta	2	—	2	—	—	—
Totale	100	100	100	100	100	100

matematica, ritenuti, almeno nella scuola media, insegnanti « chiave », i più importanti nel processo formativo scolastico, e quindi nel ruolo di selezione.

Sembra perciò lecito avanzare il dubbio che se gli incontri fra i genitori e gli insegnanti di queste materie principali sono così limitati, quelli fra i genitori e gli insegnanti delle materie considerate « poco importanti » dovrebbero essere quasi inesistenti. Stando ai dati globali, infatti, è piuttosto raro che i genitori si interessino anche delle materie e discipline che potrebbero aiutare un più armonico sviluppo della personalità del figlio-alunno. Prevarrebbe cioè nei genitori una concezione utilitaristica della scuola e un interesse eccessivo per la promozione e il diploma.

Però, un attento esame delle motivazioni alle risposte a questa domanda ci permette di avanzare altre spiegazioni. Anzitutto sembra che il terreno di incontro non abbia una solida base e si esaurisca tutto in una informazione puramente esteriore su alcuni dati che riguardano problemi strettamente didattici. Una ricerca comune che abbia per fine lo sviluppo completo dell'alunno è praticamente esclusa in un simile rapporto caratterizzato da prevalente formalismo e incredulità sulla sua efficacia: l'incontro si immiserisce nella piccola discussione sui voti o sul cattivo comportamento del figlio, ritenendo questi i fatti più salienti nell'attività educativa.

A ciò si aggiungono certe assenze ingiustificate, la mancanza di coordinamento didattico fra gli insegnanti di una stessa classe, la scarsa preparazione psico-pedagogica di alcuni professori, e in modo particolare il frequente cambio di insegnanti che rende difficile i contatti d'inizio d'anno (qualche insegnante arriva ad anno scolastico inoltrato) e non favorisce contatti durevoli, perchè viene a mancare la possibilità di instaurare un clima di fiducia, possibile solo quando ci sia una vicendevole profonda conoscenza.

Altro motivo che potrebbe spiegare le notevoli difficoltà per incontri più frequenti e sistematici va segnalato nella mancanza di tempo. In città normalmente il padre (e spesso anche la madre) si trova al lavoro proprio nelle ore in cui la scuola è disponibile; la situazione diventa peggiore nelle zone di provincia: il padre si assenta ogni giorno per lavoro e la madre, quando non deve recarsi in campagna, ha da pensare alla casa.

Altro elemento che ci appare opportuno richiamare è che la scuola nonostante i frequenti richiami a questo proposito, spesso ignora completamente, oppure cura in maniera disorganizzata e discontinua iniziative atte a favorire la partecipazione delle famiglie alla vita scolastica.

La maggior parte degli insegnanti afferma di aver parlato con i genitori (anche se piuttosto raramente) recatisi alla scuola *spontaneamente*. Tuttavia anche la percentuale di coloro che (sempre secondo le dichiarazioni degli insegnanti) si sono recati al colloquio solo perchè *chiamati* appare molto elevata (Tab. 3).

TAB. 3 — *Se ha parlato (con i genitori dei suoi alunni) lo ha fatto:*

Occasioni	Latina		Sondrio		Roma	Chiaravalle
	città	provincia	città	provincia		
1. Perché sono stati chiamati	30	38	24	30	21	30
2. Perché sono venuti spontaneamente	70	52	66	70	66	68
3. Ci sono state occasioni ufficiali (inaugurazioni, feste)	—	—	—	—	—	—

Però essi stessi riconoscono che la scuola, da parte sua, non sembra aver mostrato grande interesse a sollecitare incontri o forme nuove e più frequenti di contatti. Ciò lo ammettono implicitamente quando segnalano le forme di collaborazione esistenti tra scuola e famiglia (Tab. 4).

La forma principe è ancora quella tradizionale del colloquio diretto, seguita dagli avvisi e informazioni per mezzo del diario. Due forme (specie la seconda) che rischiano di divenire formali, burocratiche, dove ci si limita da una parte a informare sulla riuscita e sul comportamento disciplinare dell'alunno (cfr. più sotto gli argomenti dei colloqui), e dall'altra a prendere atto degli eventuali provvedimenti da prendere.

Qualcuno ricorda anche la presenza di rappresentanti dei genitori nei consigli di classe. Questa affermazione, tuttavia, va accolta con beneficio di inventario in quanto, come si vedrà, non trova conferma nelle analoghe indicazioni dei genitori.

TAB. 4 — *Quali forme di collaborazione esistono tra la sua scuola e le famiglie?*
(Indichi tutte le forme che di fatto esistono).

Forme	Latina		Sondrio		Roma	Chiaravalle
	città	provincia	città	provincia		
1. Incontri personali con i genitori	92	82	96	94	94	95
2. Riunioni dei genitori	40	40	52	42	40	16
3. Giornalini e ciclostilati per genitori	—	—	34	10	—	—
4. Conferenze o corsi per genitori	—	—	—	4	20	3
5. Avvisi e informazioni per mezzo del diario degli alunni	58	44	72	76	61	70
6. Rappresentanza dei genitori nei consigli di classe...	20	6	8	10	7	—

b) *Argomenti dei colloqui*

Agli insegnanti che hanno dichiarato di aver parlato almeno una volta con i genitori degli alunni veniva presentata una lista di possibili argomenti di conversazione fra i quali essi erano invitati a segnalare *i quattro* che erano stati oggetto di particolare attenzione (Tab. 5).

Vengono indicati in prevalenza argomenti generici e la cui discussione è, vorremmo dire, d'obbligo per queste categorie di interlocutori: profitto scolastico, compiti a casa, comportamento degli alunni a scuola, loro capacità e inclinazioni.

Gli insegnanti dichiarano inoltre di aver dato ai genitori consigli sulla scelta della scuola o della futura professione dei figli e anche sul modo di educarli.

Il primo tema si riallaccia a quello delle capacità e inclinazioni dell'alunno, costituendone spesso la naturale conclusione. L'altro invece è argomento di più vasto respiro, che permette (anzi impone) di uscire dall'ambiente e dai problemi strettamente scolastici. Esso tuttavia richiede, per non restare nel generico, una più attenta conoscenza e considerazione del carattere dei giovani, dell'ambiente in cui vivono.

Richiede soprattutto che si arrivi a trattare problemi che interessano concretamente il singolo.

Non si può dire, naturalmente, che i *consigli su come educare* siano rimasti astratti e generici. Ma il quadro delle risposte a questa domanda (cfr. Tab. 5) induce a qualche perplessità. In essa si fa cenno anche a qualche argomento più specifico e attuale: disadattamento, aggressività,

TAB. 5 — *Di che cosa ha parlato soprattutto con i genitori?*
(Indichi i quattro argomenti principali).

Argomenti	Latina		Sondrio		Roma	Chiaravalle
	città	provincia	città	provincia		
1. Profitto scolastico: voti, pagella, progresso nello studio, interrogazioni	90	90	82	80	97	92
2. Disciplina e comportamento degli alunni in classe e con i compagni	80	80	80	70	81	92
3. Consigli su come educare bene gli alunni	24	30	28	28	32	51
4. Consigli per la scelta delle letture e dei divertimenti degli alunni	10	8	20	20	15	5
5. Compiti e studio a casa	44	48	32	30	52	38
6. Capacità e inclinazioni particolari degli alunni	54	50	54	70	62	54
7. Richiesta di assistenza e di aiuti economici	—	—	14	—	—	—
8. Difficoltà particolari: aggressività	—	—	—	—	—	—
9. Educazione sessuale	—	—	10	6	3	—
10. Disadattamento	4	4	6	4	3	3
11. Non ho parlato di nessun argomento specifico	7	—	8	3	3	5
12. Scelta della scuola o della professione futura	30	18	28	42	12	30
13. Difficoltà particolari: indisciplinatezza	18	22	14	12	9	22

educazione sessuale. Essi rimangono praticamente assenti dagli argomenti dei colloqui (lo confermano anche le risposte dei genitori, commentate più avanti).

D'altra parte questo può essere indizio di una concezione della scuola limitata a trasmettere nozioni, concezione che sembra accettata anche dai più diretti interessati: i giovani (cfr. più avanti le loro attese dalla scuola).

c) *Giudizio sulla collaborazione*

Il giudizio sulla opportunità di una collaborazione fra scuola e famiglia è largamente positivo (Tab. 6); nessun insegnante, inoltre, la ritiene controproducente o inutile. Solo a Latina-provincia l'8% degli intervistati la ritiene di scarsa utilità, e questo, al dire degli interessati, per l'atteggiamento di indifferenza dei genitori nei confronti della vita scolastica, per la loro poca preparazione ad un incontro costruttivo e positivo, e quindi per la mancanza di fiducia nella possibilità di collaborare con queste famiglie.

TAB. 6 — *Come giudica la collaborazione tra scuola e famiglia?* (Indichi una sola risposta).

Giudizio	Latina		Sondrio		Roma	Chiaravalle
	città	provincia	città	provincia		
1. Indispensabile e necessaria	64	58	66	58	66	46
2. Molto utile	20	20	22	30	23	40
3. Utile	12	12	8	10	9	14
4. Di scarsa utilità	—	8	—	—	2	—
5. Di nessuna utilità	—	—	—	—	—	—
6. Controproducente	—	—	—	—	—	—
7. Nessuna risposta	4	2	4	2	—	—
Totale	100	100	100	100	100	100

Il risultato, comunque, poteva essere dato per scontato, considerando la formulazione piuttosto generica della domanda e il fatto che oggi va facendosi strada l'idea dell'opportunità di rapporti più stretti con la famiglia.

In accordo con questo giudizio sono le risposte formulate alla successiva domanda del questionario dove si invitavano gli insegnanti a ma-

nifestare il loro stato d'animo di fronte alla richiesta di collaborare con la famiglia (Tab. 7).

La maggior parte degli insegnanti si dice molto contenta di collaborare con le famiglie in accordo con la convinzione che tale collaborazione sia necessaria o almeno molto utile. Si distinguono dagli altri, le risposte degli insegnanti di Chiaravalle, con il 40% di «abbastanza contenti», specie tenendo presente che una qualche forma di collaborazione (incontri) esiste con tutti i genitori. Forse è da ricordare che molti di tali incontri non sono spontanei, ma voluti dalla scuola.

TAB. 7 — *Quando Le viene richiesta dai genitori una collaborazione, Lei:*

Atteggiamento	Latina		Sondrio		Roma	Chiaravalle
	città	provincia	città	provincia		
1. È molto contento	76	70	80	82	76	60
2. È abbastanza contento	24	20	18	18	21	40
3. Rimane indifferente	—	8	—	—	—	—
4. La considera un disturbo	—	—	2	—	3	—
5. Nessuna risposta	—	2	—	—	—	—
Totale	100	100	100	100	100	100

Alcuni insegnanti di Latina-provincia dichiarano di restare indifferenti: la posizione è in accordo col giudizio formulato a proposito della collaborazione, ritenuta di scarsa utilità.

d) *Motivi e forme di collaborazione*

Nelle loro risposte gli insegnanti sottolineano, in genere, l'importanza dell'intesa con i genitori per concordare e coordinare l'educazione familiare con quella scolastica; per assicurare un insegnamento più adatto alle esigenze di oggi; per migliorare il funzionamento della scuola e per prevenire difficoltà nella formazione del carattere degli allievi e alcune forme di disadattamento (Tab. 8).

Minor interesse suscita invece la prospettiva di una collaborazione diretta a favorire la soluzione dei conflitti fra genitori e figli, a trattare problemi disciplinari (nella scuola) e a promuovere scambi di esperienze fra le famiglie.

Anche la possibilità di collaborazione nella scelta della futura scuola o professione degli alunni resta in secondo piano rispetto ai problemi educativi di fondo e al buon funzionamento della scuola. Insignificante

TAB. 8 — *Perché ritiene opportuna la collaborazione tra scuola e famiglia?*
(Indichi i quattro motivi principali).

Motivi	Latina		Sondrio		Roma	Chiaravalle
	città	provincia	città	provincia		
1. Concordare e coordinare l'educazione familiare con quella scolastica	70	90	88	88	86	86
2. Promuovere lo scambio di esperienze fra le famiglie	10	10	10	12	6	3
3. Migliorare il funzionamento della scuola	48	54	44	46	38	39
4. Creare un'intesa tra genitori e insegnanti	72	62	78	66	63	73
5. Agevolare la promozione degli alunni	12	10	—	10	12	16
6. Assicurare un insegnamento più adatto alle esigenze di oggi	58	54	62	40	62	43
7. Risolvere i conflitti tra genitori e figli	22	20	20	24	19	8
8. Prevenire il disadattamento e certe difficoltà del carattere degli alunni	56	44	58	52	56	59
9. Ottenere dagli alunni una disciplina maggiore	12	18	16	10	10	22
10. Promuovere una buona educazione religiosa	6	—	4	6	21	8
11. Collaborare nella scelta della scuola o della professione degli alunni	26	34	22	32	15	24
12. Altro	—	—	—	—	—	—
13. Nessuna risposta	—	—	—	6	—	—

poi è la percentuale di insegnanti che chiama in causa l'intesa con i genitori in vista della promozione religiosa. Fa eccezione il gruppo romano che è composto da insegnanti di scuola gestita da religiose. Di fronte a questa chiarificazione, però, anche quella percentuale (21%) non appare molto elevata.

Le risposte a questa domanda dovrebbero contenere, almeno a grandi linee, i desideri degli insegnanti e il loro modo di considerare i rapporti con la famiglia. Confrontando i risultati ottenuti con quelli relativi ai temi affrontati di fatto nei colloqui (cfr. Tab. 5) appare chiaro e stridente il contrasto. Là predominano temi professionali (almeno per l'insegnante), qui la prospettiva di una collaborazione di più vasto respiro, la quale tenga presente che l'alunno non è semplicemente un discente e che il suo contatto con la scuola non rappresenta una parentesi di vita completamente staccata dal resto della sua esperienza. Gli insegnanti si pongono cioè di fronte al problema educativo globale, manifestando il desiderio di concorrere alla sua soluzione (*concordare e coordinare l'educazione*) e di apoderarsi per prevenire *disadattamenti e difficoltà di carattere*.

Quest'ultimo obiettivo di collaborazione viene sottolineato con una insistenza che appare in netto contrasto con la sua assenza dai temi abituali dei colloqui. Si tratta, in verità, di un tema impegnativo e che esige molta preparazione, esperienza e tatto da parte dell'insegnante, disponibilità e fiducia da parte dei genitori. Non è quindi facile una sua trattazione nei tradizionali colloqui, di solito piuttosto brevi e formali.

La disponibilità degli insegnanti, al riguardo, dovrebbe quindi tradursi in nuove forme per divenire fattiva collaborazione e per trovare nella controparte maggior rispondenza e convinzione di quella che lasciano intravedere le risposte dei genitori (cfr. Tab. 19).

Anche sul contributo che la famiglia può offrire alla scuola il giudizio degli insegnanti è sostanzialmente concorde nei vari ambienti (Tab. 9). Essi gradirebbero in primo luogo che i genitori discutessero i problemi dei loro figli. Le altre forme di collaborazione più indicate sono: procurare letture interessanti e istruttive, seguire trasmissioni culturali e conversare sui temi trattati, indicare al figlio come comportarsi a scuola.

La formulazione della frase n. 7 è piuttosto generica, ma alla luce delle risposte alla domanda precedente sulle possibilità di collaborazione, si può interpretare in senso generale e non ristretto ai problemi ed esperienze scolastiche. Anche qui affiora quindi il desiderio di superare il formalismo dei colloqui attuali, tutti centrati su disciplina, profitto, voti, esami. Con ciò si verrebbe a favorire, oltre tutto, una più attiva e valida partecipazione al colloquio da parte dei genitori, i quali avrebbero modo di intrattenersi su problemi di cui hanno una esperienza vissuta.

Minori possibilità di concretizzarsi sembra invece avere, allo stato attuale delle cose, il desiderio manifestato da molti insegnanti di vedere i genitori (almeno la maggior parte di essi) impegnati a discutere su

TAB. 9 — Quali tipi di collaborazione chiederebbe alle famiglie quando gli alunni sono a casa? (Indichi i quattro tipi più importanti).

Tipi di collaborazione	Latina		Sondrio		Roma	Chiaravalle
	città	provincia	città	provincia		
1. Seguire il programma scolastico e aiutare a fare i compiti	38	38	32	28	23	19
2. Procurare letture interessanti e istruttive	60	70	58	74	67	70
3. Osservare insieme le bellezze della natura e il progresso della tecnica	36	32	48	42	57	49
4. Indicare all'alunno come comportarsi	46	44	62	46	30	65
5. Far studiare l'alunno insieme con i suoi amici	42	32	22	28	33	16
6. Seguire le trasmissioni culturali e conversare sui temi trattati	64	46	62	62	56	48
7. Discutere sulle esperienze e sui problemi dei ragazzi	78	76	82	76	74	65
8. Visitare monumenti e musei	20	16	16	10	26	24
9. Altro	4	—	—	—	—	—

temi culturali. La maggioranza si trova infatti *svantaggiata*, di fronte ai figli, dal troppo breve tempo dedicato agli studi (in genere limitati alla scuola elementare) (cfr. Tab. 1), oltre che dalle difficoltà di conciliare gli impegni professionali e di lavoro con la necessità di seguire le trasmissioni che dovrebbero formare oggetto di discussione. Analoga (e forse maggiore) difficoltà presenterebbe l'impegno di seguire i programmi scolastici e aiutare a fare i compiti. Ma di questa difficoltà sono consci anche gli insegnanti, come si può rilevare dalla minor percentuale di indicazioni che cadono su tale forma di collaborazione.

e) Che cosa si chiede alla scuola

L'ultima domanda del questionario invitava gli insegnanti ad indicare cosa si aspettavano, a loro giudizio, le famiglie dalla scuola (Tab. 10).

La loro risposta è, da un certo punto di vista, improntata a pessimismo

TAB. 10 — Secondo Lei, le famiglie dei suoi alunni che cosa chiedono principalmente alla scuola? (Indichi le quattro richieste più frequenti delle famiglie).

Richieste	Latina		Sondrio		Roma	Chiaravalle
	città	provincia	città	provincia		
1. Una buona base culturale per gli studi ulteriori	48	60	56	60	83	50
2. Amore per lo studio	30	28	10	20	12	13
3. Promozione scolastica	80	74	8	70	75	92
4. Disciplina e senso d'ordine	50	38	52	44	20	24
5. Ubbidienza ai genitori	24	18	20	18	17	32
6. Rispetto e amore verso i fratelli e i compagni	—	8	10	10	3	8
7. Ottimismo e cordialità	10	4	4	8	6	3
8. Spirito di libertà e di responsabilità	12	12	24	20	30	19
9. Costanza nell'adempimento del proprio dovere	28	38	48	60	30	35
10. Gentilezza e buon cuore verso tutti	—	4	10	4	2	—
11. Educazione religiosa	4	—	6	8	21	3
12. Preparazione per la vita futura	54	50	62	66	55	51

e in contrasto con quella dei genitori di cui si dirà in seguito. Almeno tre insegnanti su quattro pensano che la famiglia si attenda anzitutto la promozione scolastica dei figli. Il risultato era prevedibile tenendo presente che i genitori vanno a colloquio con gli insegnanti soprattutto per essere informati sul profitto scolastico, sulla disciplina, i compiti, le capacità e inclinazioni dei figli (cfr. Tab. 5 e 14). Del resto anche le altre richieste più frequentemente sottolineate dagli insegnanti sono su questa linea: preparazione per il futuro, disciplina.

Altri elementi, che pur dovrebbero costituire indispensabili premesse e condizioni per una buona riuscita scolastica (amore allo studio, senso

di responsabilità) sono invece lasciati in secondo piano (almeno a giudizio degli insegnanti).

Fra le principali richieste da parte della famiglia, infine, non compare quella dell'educazione religiosa. Gli insegnanti rispondono a questo proposito coerentemente con la posizione assunta alla domanda sui motivi che giustificano la collaborazione fra scuola e famiglia: la possibilità di promuovere una buona educazione religiosa viene praticamente ignorata (cfr. Tab. 8).

f) *Conclusioni*

Emerge anzitutto, da quanto si è detto sopra, una constatazione a prima vista incoraggiante: il mondo della scuola, nella sua grande maggioranza, è compreso della necessità di una più stretta collaborazione con la famiglia, ed è sensibile alla problematica educativa.

Questa disponibilità, tuttavia, si mantiene ancora largamente al livello delle manifestazioni di buona volontà, poichè la pratica rivela una *evidente povertà di iniziative*, limitate quasi esclusivamente al solito frettoloso colloquio individuale dove, registro alla mano, l'insegnante informa sulla riuscita scolastica dell'alunno.

In sostanza le cose vanno *come se* il compito dell'insegnante si esaurisse nello svolgimento del programma e nella registrazione di quello che gli alunni hanno assimilato. E la famiglia, anche se le dichiarazioni (cfr. quanto si dirà in seguito) di *intenzione* suonano diversamente, si reca dall'insegnante per essere informata sui risultati conseguiti, preoccupata in primo luogo che il figlio raggiunga il livello minimo richiesto in vista della promozione. Tale è, almeno, l'impressione di numerosi insegnanti (oltre il 75%).

La scuola d'altra parte sembra rifiutare abitualmente gli incontri collettivi (anche se in teoria è disposta ad accettarli). In realtà il rapporto individuale trovando la famiglia normalmente in posizione di debolezza, facilita l'accettazione indiscussa di quanto viene proposto, disposto e imposto dall'alto; la famiglia può, al massimo, spingere la sua reazione a protestare contro i risultati scolastici sfavorevoli, ma non contro i metodi.

Infine, il giudizio piuttosto pessimista degli insegnanti nei confronti della famiglia e delle possibilità di una più stretta collaborazione, deriva forse dall'adesione passiva alla concezione di una scuola intesa solo come luogo in cui si impartisce l'istruzione, riservando alla famiglia la responsabilità del raggiungimento di tutte le altre finalità.

Del resto anche il tortuoso itinerario delle disposizioni e relative realizzazioni dei rapporti scuola-famiglia, non ha certo favorito il fiorire di iniziative *autonome e vive*, inducendo anzi gli insegnanti a conformarsi allo stato di fatto, che oltre tutto poteva risultare più comodo.

Queste difficoltà e altre ancora hanno determinato e determinano tuttora un faticoso procedere del mondo degli insegnanti all'interno del sistema scolastico, anche se già si nota una viva coscienza, presente, ad

esempio, nelle risposte alla domanda sulle possibili aree di collaborazione, del loro compito di educatori (oltre che di puri trasmettitori di nozioni e modelli culturali), qualificando così maggiormente e nobilitando sempre più la loro missione.

2. La collaborazione scuola-famiglia nel pensiero dei genitori

Passiamo ora ad esaminare le risposte dei genitori ai quali sono state presentate, salve le necessarie modifiche formali, le stesse domande sottoposte agli insegnanti. Si avrà così la possibilità di confrontare le rispettive posizioni e di ricavarne elementi utili alla comprensione della realtà in cui si deve attuare il rapporto di collaborazione tra scuola e famiglia.

a) Incontri con gli insegnanti

La nona domanda del questionario indirizzato ai genitori chiedeva di indicare quante volte essi avessero parlato (durante l'anno scolastico in corso o durante quello precedente) con gli insegnanti dei loro figli. Le risposte offrono un quadro della situazione non molto soddisfacente (Tab. 11).

TAB. 11 — *Durante lo scorso anno o durante quest'anno scolastico (specificare) quante volte ha parlato con l'insegnante di Suo figlio?*

Incontri	Latina		Sondrio		Roma	Chiaravalle
	città	provincia	città	provincia		
1. Mai	20	24	12	12	3	—
2. Una sola volta	12	21	16	23	21	—
3. Due-tre volte	32	27	39	30	32	74
4. Più di tre volte	35	27	33	35	44	26
5. Nessuna risposta	1	1	—	—	—	—
Totale	100	100	100	100	100	100

La maggioranza degli intervistati dichiara di aver avvicinato qualche insegnante almeno un paio di volte. Ma la percentuale di coloro che in quasi due anni ha parlato con gli insegnanti del proprio figlio una sola volta o addirittura mai è senz'altro rilevante, specialmente nel campione di Latina. In qualche caso è stato precisato che i contatti sono stati tenuti dal coniuge assente al momento dell'inchiesta. Ma ciò non sembra sufficiente a spiegare una così prolungata mancanza di contatto con la scuola da parte di molti genitori.

A proposito delle occasioni che hanno provocato l'incontro la quasi totalità dei genitori (unica eccezione Chiaravalle) che ha avuto contatti con gli insegnanti dichiara di essere andata spontaneamente (Tab. 12). Agli insegnanti, invece, come si è visto, sembrava che molti genitori si fossero recati ai colloqui perchè sollecitati a farlo.

TAB. 12 — *In quali occasioni (si è incontrato con gli insegnanti)?*

Occasioni	Latina		Sondrio		Roma	Chiaravalle
	città	provincia	città	provincia		
1. È stato chiamato	4	9	15	3	13	45
2. È andato spontaneamente	73	65	72	83	82	54
3. Nessuna risposta	23	26	13	14	5	1
Totale	100	100	100	100	100	100

Sempre a proposito delle occasioni di incontro, rivelatrici sono anche le risposte alla domanda sulle forme di collaborazione fra scuola e famiglia esistenti presso la scuola frequentata dal figlio (Tab. 13).

La forma di collaborazione maggiormente indicata (le indicazioni concordano con quelle degli insegnanti) è quella del colloquio diretto. Si

TAB. 13 — *Quali forme di collaborazione esistono tra le famiglie e la scuola che suo figlio (a) frequenta? (Indichi tutte le forme che di fatto esistono).*

Forme	Latina		Sondrio		Roma	Chiaravalle
	città	provincia	città	provincia		
1. Incontri personali con gli insegnanti	66	72	83	83	92	81
2. Riunioni dei genitori	35	17	32	25	41	13
3. Giornalini e ciclostilati per genitori	—	—	4	4	2	4
4. Conferenze o corsi per genitori	3	—	8	—	21	4
5. Avvisi e informazioni per mezzo del diario del figlio	27	20	56	48	54	78
6. Rappresentanza dei genitori nei consigli di classe e negli organi direttivi della scuola	—	3	7	3	9	11

tratta di una forma di contatto tradizionale, spesso piuttosto sbrigativa, nella quale il genitore va a sentire *come fa* il figlio, quali sono i punti deboli della riuscita scolastica, se ha bisogno di qualche aiuto extra (ripetizioni...). Questo naturalmente si verifica quando ci si accorge che le cose vanno poco bene (voti scadenti, poco impegno nello studio) o quando la scuola invita a presentarsi per motivi disciplinari. Sono inoltre incontri quasi sempre limitati agli insegnanti *principali* (lettere, matematica) o a quello della materia che desta preoccupazione. Troppo poca cosa quindi perchè si possa catalogare questo tipo di incontri tra le forme di una reale ed efficace collaborazione fra scuola e famiglia.

Anche l'altro mezzo usuale di comunicazione, il diario dell'alunno, non aiuta molto a migliorare la situazione. Anzi la forma necessariamente scarna e burocratica può contribuire a stabilire distanze più che a diminuirle. Una nota sul diario (in genere non di lode!) da sottoporre alla firma del genitore è sempre una novità poco gradevole. Eppure è ancora questa (a detta dei diretti interessati) una delle forme abituali di « contatto » fra genitori e insegnanti. C'è però da notare che su questo punto esiste qualche diversità nelle indicazioni dei genitori e degli insegnanti (cfr. Tab. 4 e 13). Forse si tratta della indicazione di una forma di collaborazione *possibile* (cfr. risposte degli insegnanti), ma alla quale di fatto si ricorre con poca frequenza (cfr. risposte dei genitori).

Anche la formula degli incontri collettivi (tutti i genitori e tutti gli insegnanti di una stessa classe) è ricordata con relativa frequenza. Tale incontro, affermano alcuni intervistati, permette di avviare qualche *rudimento* di dibattito su temi più vasti: illustrazione dei programmi, disputa sui criteri di valutazione e sui criteri disciplinari (sempre tuttavia nella logica prospettiva della riuscita scolastica).

Da qualche anno a questa parte poi nella tipologia degli incontri tra genitori e scuola si sono aggiunte altre voci: la presenza di rappresentanti delle famiglie alle riunioni per i libri di testo, nel consiglio di amministrazione della Cassa Scolastica, le Associazioni di genitori di alunni, i Comitati scuola-famiglia. I genitori intervistati ignorano del tutto la partecipazione alla vita scolastica attraverso i loro rappresentanti nei consigli di classe e negli organi direttivi scolastici. Singolare a questo riguardo è il contrasto fra le risposte degli insegnanti e quelle dei genitori di Latina-città. Il 20% dei primi parla di rappresentanza dei genitori nei consigli di classe e altri organi interni, mentre nessuno dei genitori menziona questa nuova forma di collaborazione. Perchè non la ricordano, oppure non ne sono informati a sufficienza? Altrettanto si deve dire per Sondrio-città a proposito dei giornalini e ciclostilati per genitori: questi ultimi, i destinatari, praticamente sembrano ignorarne l'esistenza.

b) *Temì di discussione*

Ai genitori che avevano dichiarato di essersi incontrati almeno una volta con gli insegnanti veniva chiesto di indicare l'argomento delle con-

versazioni, segnalando fra una lista di possibili temi *i quattro* più frequentemente affrontati. Le risposte mettono in evidenza che nella maggioranza dei casi il colloquio verte sul profitto scolastico, sulla condotta del figlio-alunno e sui compiti a casa, sulle capacità e inclinazioni particolari. Seguono, quanto a percentuali di indicazioni, due altri argomenti piuttosto generici: consigli sull'educazione dei figli e consigli per la scelta delle letture e dei divertimenti (Tab. 14).

Si è già notata altrove la *genericità* e *ufficialità* di questi argomenti, che si limitano al rapporto didattico in senso stretto. Temi più specifici

TAB. 14 — *Di che cosa ha parlato soprattutto con l'insegnante?*
(Indichi i quattro argomenti principali).

Argomenti	Latina		Sondrio		Roma	Chiaravalle
	città	provincia	città	provincia		
1. Profitto scolastico: voti, pagella, progresso nello studio, interrogazioni	80	72	72	84	94	96
2. Disciplina e comportamento del figlio in classe e con i compagni	58	64	65	65	73	81
3. Consigli su come educare bene i figli	15	12	34	32	25	40
4. Consigli per la scelta delle letture e dei divertimenti del figlio	18	13	28	24	14	34
5. Compiti e studio a casa	54	50	41	48	54	76
6. Capacità e inclinazioni particolari del figlio	31	37	53	48	52	39
7. Richiesta di assistenza e di aiuti economici	8	3	11	15	3	5
8. Difficoltà particolari: aggressività	4	3	9	—	2	5
9. Educazione sessuale	3	—	12	12	3	3
10. Disadattamento	3	—	7	5	—	—
11. Non ho parlato di nessun argomento specifico	7	—	8	3	3	5

e attuali, interessanti direttamente la maturazione della personalità del figlio-alunno, sono praticamente ignorati. Anzi, le indicazioni dei genitori al riguardo sono ancora più rare di quelle degli insegnanti (cfr. Tab. 5 e 14).

c) *Giudizio sulla collaborazione*

Il giudizio sulla opportunità della collaborazione è concordemente positivo. Almeno due genitori su tre la ritengono necessaria o molto utile. Nessuno, inoltre, la giudica controproducente o inutile (uniche e rare eccezioni a Sondrio-provincia).

Anche qui, come nel caso degli insegnanti, il risultato poteva essere dato per scontato, considerando la formulazione piuttosto generica della domanda. Caso mai potrebbe destare meraviglia la cautela e il poco entusiasmo con cui si valuta la collaborazione. Il giudizio dei genitori, infatti, è meno perentorio di quello degli insegnanti. Molti (circa la metà, tranne a Roma), di fatto si limitano a qualificare molto utile o utile tale collaborazione (Tab. 15).

TAB. 15 — *Come giudica la collaborazione tra scuola e famiglia?*
(Indichi una sola risposta).

Giudizio	Latina		Sondrio		Roma	Chiaravalle
	città	provincia	città	provincia		
1. Indispensabile e necessaria	51	39	45	42	58	50
2. Molto utile	27	40	27	34	28	36
3. Utile	20	16	23	17	13	13
4. Di scarsa utilità	—	3	3	—	—	—
5. Di nessuna utilità	—	—	—	5	—	—
6. Controproducente	—	—	—	—	—	—
7. Nessuna risposta	2	2	2	2	1	1
Totale	100	100	100	100	100	100

Anche di fronte alle richieste di collaborazione l'atteggiamento dei genitori, pur largamente positivo, appare più riservato di quello degli insegnanti. La maggioranza (ad eccezione di Latina-città), si dichiara molto contenta di ricevere richieste di collaborazione da parte della scuola. Ma è relativamente alta anche la percentuale di coloro che si limitano a dichiararsi abbastanza contenti (Tab. 16).

Questo diverso *entusiasmo* nell'accogliere le richieste di collaborazione si riflette chiaramente nella effettiva disponibilità a collaborare.

TAB. 16 — Quando Le viene richiesta dalla scuola una collaborazione, Lei:

Atteggiamento	Latina		Sondrio		Roma	Chiaravalle
	città	provincia	città	provincia		
1. È molto contento	43	57	52	56	66	61
2. È abbastanza contento	50	34	36	33	30	36
3. Rimane indifferente	3	4	8	5	2	3
4. La considera un disturbo	—	—	3	4	—	—
5. Nessuna risposta	4	5	1	2	2	—
Totale	100	100	100	100	100	100

La percentuale di coloro che si dichiarano disponibili per una abituale collaborazione ricalca sostanzialmente quella dei molto contenti. Gli altri ammettono di prestare una collaborazione saltuaria o molto rara. Alcuni confessano di non prestare mai ascolto a tali richieste (Tab. 17).

TAB. 17 — Lei come si comporta quando viene richiesta la collaborazione dei genitori? (Indichi una sola risposta).

Comportamento	Latina		Sondrio		Roma	Chiaravalle
	città	provincia	città	provincia		
1. Collaboro abitualmente	43	55	49	41	69	62
2. Collaboro saltuariamente	31	20	25	39	20	27
3. Collaboro molto raramente	12	12	13	12	7	3
4. Non collaboro mai	9	8	7	5	2	5
5. Nessuna risposta	5	5	6	3	2	3
Totale	100	100	100	100	100	100

Questa tiepida reazione alle richieste di collaborazione da parte della scuola può trovare la sua giustificazione in motivi diversi. Una domanda del questionario cercava appunto di sintetizzarli attorno a tre temi: mancanza di tempo, impreparazione, sfiducia verso la scuola.

La maggioranza delle indicazioni cade sulla difficoltà che appare ovvia

e più plausibile (specie per i genitori che lavorano fuori casa): la mancanza di tempo. Rivelatrici, però, sono anche le percentuali di coloro che chiamano in causa il sentirsi impreparati e la sfiducia verso la scuola. Quest'ultima difficoltà è infatti ricordata da un genitore su cinque nei centri cittadini di Latina e Sondrio, addirittura da uno su quattro a Latina-provincia, dove, d'altra parte, viene ricordata con minor frequenza la mancanza di tempo. Le risposte a questa domanda non presentano tuttavia situazioni soddisfacentemente confrontabili perchè non tutti hanno segnato due delle tre risposte, come era richiesto (praticamente ciò è accaduto solo a Sondrio-provincia). Esse comunque costituiscono un'utile informazione per valutare il modo di sentire dei genitori di fronte alle difficoltà prospettate (Tab. 18).

TAB. 18 — *Le indichiamo tre delle più comuni difficoltà per la collaborazione.*
(Indichi quelle due che, secondo Lei, costituiscono maggiore difficoltà).

Difficoltà	Latina		Sondrio		Roma	Chiaravalle
	città	provincia	città	provincia		
1. Sfiducia verso la scuola	20	28	23	16	10	8
2. Sentirsi impreparati	31	44	59	88	39	61
3. Mancanza di tempo	84	75	85	91	84	74

Gli incontri tra genitori e insegnanti sembrano quindi colpiti da una singolare deformazione: non hanno lo spazio adeguato e gli interlocutori appaiono troppo distanti perchè si possa pensare ad un terreno di incontro comune ad entrambi. All'insegnante che troppo spesso accetta l'andazzo generale limitandosi durante i colloqui a sfogliare svogliatamente il registro, fa riscontro il genitore che non vuol andare alla scuola o vi si reca di malavoglia perchè sa di non capire gli insegnanti e di non farsi comprendere, oppure perchè conosce già la sostanza del discorso: suo figlio può farcela; cerchi di studiare di più; dice parolacce; è disattento; abbiamo fatto tutto il possibile... Agli insegnanti che contribuiscono a mantenere le distanze, chiedendo alle famiglie una sottomissione senza spiegazioni, una collaborazione senza obiezioni, un'accettazione passiva di ciò che la scuola fa a *vantaggio* dei figli-alunni, si contrappongono quei genitori che vanno alla scuola per verificare come mai non si danno più compiti a casa, non si danno voti, non si tiene più la disciplina, si fanno scioperi. Diversi contesti culturali, quindi, e diversi punti di riferimento.

d) *Motivi e forme di collaborazione*

La quasi totalità dei genitori e degli insegnanti, come si è visto, ritiene indispensabile, o almeno utile, la collaborazione fra scuola e famiglia;

le risposte dei due gruppi interessati si distribuiscono in modo abbastanza simile, pur denotando quelle dei genitori una tendenza a minor entusiasmo nel giudicare la situazione, date le difficoltà da essi incontrate per recarsi dagli insegnanti.

Dove invece si osservano rilevanti divergenze nelle risposte è in relazione alle domande sui motivi che giustificano la collaborazione e sul rispettivo contributo ad essa. Insegnanti e genitori pongono in primo piano l'intesa fra di loro e il coordinamento dell'opera educativa delle due istituzioni. Diversa però è la accentuazione di questi obiettivi, specie a Latina e Sondrio, come appare confrontando le risposte degli insegnanti (cfr. Tab. 8) con quelle dei genitori, riportate nella tabella 19.

La maggioranza dei genitori ritiene opportuna la collaborazione con la scuola anzitutto per concordare e coordinare l'educazione familiare con quella scolastica, per creare un'intesa fra genitori e insegnanti, per assicurare un insegnamento più adatto alle esigenze dei tempi e per migliorare il funzionamento della scuola. A questo proposito va ricordato che numerosi genitori avanzano critiche nei confronti dell'organizzazione scolastica: scarsità di aule, mobilità del corpo insegnante, scomodità di orari, mancanza di iniziative per una più attiva partecipazione dei genitori alla vita scolastica.

Molti genitori sottolineano inoltre l'opportunità dell'intesa con gli insegnanti per aiutare i figli nella scelta della scuola o della professione futura. Scarso interesse suscita invece la prospettiva di una collaborazione diretta a favorire lo scambio di esperienze tra famiglie e l'accordo su eventuali richieste da avanzare.

La maggior parte dei possibili argomenti di collaborazione più sottolineati rientra in una concezione di scuola trasmittitrice di nozioni (di promozioni, precisano molti insegnanti) nella quale stenta a farsi strada l'idea di un comune impegno educativo. In questa prospettiva è comprensibile il minor interesse per l'azione coordinata tra le famiglie, trattandosi di problemi che si possono (e spesso lo si desidera) affrontare a tu per tu con l'insegnante.

Riguardo al contributo che la famiglia può offrire alla scuola i genitori si dicono soprattutto disposti ad indicare ai figli come comportarsi, a fare cioè quello che rientra nei loro compiti abituali. Seguono, nell'ordine delle indicazioni, l'impegno a discutere i problemi dei figli, a procurare loro letture interessanti e istruttive, a favorire lo studio con gli amici, a seguire trasmissioni culturali e conversare sui temi trattati (Tab. 20).

Alcune delle forme di collaborazione maggiormente ricordate, tuttavia, hanno una diversa accentuazione (se si esclude quella di indicare al figlio come comportarsi) a seconda degli ambienti. L'impegno a seguire i programmi è indicato più frequentemente nelle zone rurali (dove il livello medio di istruzione dei genitori è più basso) che in città. A Sondrio (e a Roma) si sottolinea la possibilità di discutere esperienze e problemi dei

TAB. 19 — *Perché ritiene opportuna la collaborazione tra scuola e famiglia?*
(Indichi i quattro motivi principali).

Motivi	Latina		Sondrio		Roma	Chiaravalle
	città	provincia	città	provincia		
1. Concordare e coordinare l'educazione familiare con quella scolastica	61	66	60	52	83	51
2. Scambiare esperienze fra le famiglie e accordarsi su richieste avanzate	12	16	19	25	17	8
3. Migliorare il funzionamento della scuola	55	56	44	43	39	49
4. Creare un'intesa tra genitori e insegnanti	61	44	51	63	74	70
5. Agevolare la promozione dei figli	16	15	19	13	4	32
6. Assicurare un insegnamento più adatto alle esigenze di oggi	59	51	60	43	49	51
7. Risolvere i conflitti tra genitori e figli	17	20	11	24	9	15
8. Prevenire il disadattamento e certe difficoltà del carattere dei figli	23	16	25	23	21	21
9. Ottenere dai figli una disciplina maggiore	32	31	27	32	17	23
10. Promuovere una buona educazione religiosa	13	9	17	21	39	35
11. Aiutare nella scelta della scuola o professione futura	47	45	51	47	41	45
12. Altro	—	—	—	—	—	—
13. Nessuna risposta	—	—	—	—	—	—

TAB. 20 — *Che cosa può fare, nella Sua famiglia, per collaborare con la scuola?*
(Indichi i quattro tipi di collaborazione più adatti).

Forme di collaborazione	Latina		Sondrio		Roma	Chiaravalle
	città	provincia	città	provincia		
1. Seguire il programma scolastico e aiutare a fare i compiti	45	51	47	58	60	55
2. Procurare letture interessanti e istruttive	57	53	59	57	64	70
3. Osservare insieme le bellezze della natura e il progresso della tecnica	40	20	35	39	37	39
4. Indicare al ragazzo come comportarsi	80	75	71	72	74	77
5. Far studiare il figlio insieme con i suoi amici	50	27	27	44	24	35
6. Seguire trasmissioni culturali e conversare sui temi trattati	47	45	52	48	26	42
7. Discutere sulle esperienze e sui problemi dei figli	51	53	71	64	70	58
8. Visitare monumenti e musei	19	17	28	7	25	20
9. Altro	—	3	—	—	2	3

figli; a Roma e a Chiaravalle quella di procurare letture interessanti.

I genitori sembrano meno ottimisti degli insegnanti circa la possibilità di una collaborazione che riguardi anzitutto la discussione su problemi ed esperienze dei ragazzi e sulle trasmissioni culturali. A proposito di queste ultime in particolare il pensiero corre alle trasmissioni della TV per ragazzi, alla rubrica Sapere, programmate in ore del giorno in cui il genitore che più si interessa ai problemi scolastici dei figli (in genere la madre) ha altre cose cui pensare. Si ripropone quindi, da un altro punto di vista, il problema del tempo che il genitore può dedicare al figlio-scolaro e la tendenza a un certo disimpegno.

La generale convinzione di poter seguire il programma scolastico e aiutare a fare i compiti non va contro questa constatazione. Certo il risultato appare, a prima vista, sorprendente, se pensiamo che i figli dei nostri intervistati frequentano la scuola media (con la complicazione delle novità dei programmi), mentre la maggioranza dei genitori si è fermata

alla scuola elementare. Ma questo tipo di collaborazione si manifesta principalmente nel vigilare affinché il figlio studi e non esca prima di aver terminato i compiti. Si tratta quindi di un aiuto (controllo) materiale e saltuario, che non distrae eccessivamente dai propri impegni.

e) *Che cosa si chiede alla scuola*

L'ultima domanda del questionario invitava i genitori a indicare che cosa si aspettavano dalla scuola. Per la maggioranza di essi (fa eccezione, qui come in altri casi, il gruppo di Chiaravalle) il compito della scuola è quello di fornire agli alunni una buona base culturale per gli studi ulteriori. Molte segnalazioni vanno anche alla richiesta di preparare per la vita futura, di inculcare l'amore allo studio, la disciplina e il senso dell'ordine, lo spirito di libertà e responsabilità. Viene inoltre sottolineata l'educazione alla costanza nell'adempimento del proprio dovere (Tab. 21).

Fra le principali richieste non figura l'educazione religiosa. I genitori chiedono alla scuola di preoccuparsi della formazione culturale, ritenuta un gradino necessario per la carriera futura. Del resto il desiderio che il figlio da grande riesca un credente convinto e praticante figura fra le aspirazioni principali di meno del 10% dei genitori di Latina e Chiaravalle, del 5% di quelli di Sondrio-città, del 20% di Sondrio-provincia, del 29% dei romani. A questo proposito meritano un cenno a parte le risposte di genitori e insegnanti degli alunni che frequentano la scuola gestita da religiose a Roma: sia nelle risposte alla domanda sui motivi per la collaborazione, che a quella sulle richieste delle famiglie, l'educazione religiosa è ricordata come elemento importante da meno del 40% dei genitori e dal 21% degli insegnanti. Se il risultato trovasse conferma da altre fonti, porrebbe un serio interrogativo sui motivi che inducono i genitori a inviare i loro figli a queste scuole, e i religiosi a gestirle.

f) *Conclusioni*

Nel corso del commento sono state rilevate divergenze di opinioni fra genitori e insegnanti. Esse si verificano soprattutto a proposito di quello che le famiglie si aspettano dalla scuola e toccano due punti di rilevante importanza. Il primo è quello della riuscita scolastica (= promozione): stando alle indicazioni dei professori questa richiesta occupa il primo posto (tranne a Roma, dove tuttavia è segnalata da tre professori su quattro); in quelle dei genitori ne occupa uno degli ultimi. E' difficile poter conciliare le due posizioni. Le risposte a domande precedenti (quella sui motivi che rendono opportuna la collaborazione e quella sugli argomenti discussi nel colloquio) non aiutano molto al riguardo. Sia nelle indicazioni dei genitori che in quelle degli insegnanti, agevolare la promozione degli alunni occupa un posto di scarso rilievo tra i motivi che giustificano la collaborazione tra scuola e famiglia. D'altra parte gli argomenti di conversazione ricordati con maggior frequenza da entrambi i

TAB. 21 — *Secondo Lei, la scuola che cosa dovrebbe assicurare all'educazione di suo figlio?*
(Indichi i quattro obiettivi più importanti).

Obiettivi	Latina		Sondrio		Roma	Chiaravalle
	città	provincia	città	provincia		
1. Una buona base culturale per gli studi ulteriori	67	68	60	52	76	43
2. Amore per lo studio	46	40	44	33	32	55
3. Promozione scolastica	11	15	12	21	8	28
4. Disciplina e senso d'ordine	40	47	41	36	41	42
5. Ubbidienza ai genitori	35	39	32	37	15	63
6. Rispetto e amore verso i fratelli e i compagni	28	28	20	37	17	45
7. Ottimismo e cordialità	12	9	24	21	14	7
8. Spirito di libertà e di responsabilità	42	40	36	28	56	19
9. Costanza nell'adempimento del proprio dovere	38	31	42	48	39	30
10. Gentilezza e buon cuore verso tutti	31	17	24	29	18	36
11. Educazione religiosa	5	8	10	16	36	24
12. Preparazione per lo avvenire	44	47	45	46	51	31

gruppi sono collegati proprio alla riuscita scolastica: profitto, compiti, disciplina, capacità.

Se questo sia dovuto più alla preoccupazione per la promozione che al desiderio di vedere assicurata una solida preparazione culturale per gli studi superiori è difficile dire, anche perchè evidentemente i due aspetti del problema non si escludono a vicenda. Fa specie tuttavia la diversa prospettiva da cui sono considerati (in particolare quello della promozione) dalle due parti interessate.

Nessuna meraviglia che la famiglia si attenda e desideri vivamente la promozione dei figli al termine di ciascun anno scolastico. Caso mai sarebbe sorprendente il contrario, se si pensa a quali disagi va incontro

una famiglia quando un figlio deve ripetere l'anno o anche solo prepararsi ad esami di riparazione. La cosa, però, cambierebbe aspetto se questa dovesse essere la principale, se non l'unica, preoccupazione (come pensano molti insegnanti). Ciò equivarrebbe infatti a svilire il compito della scuola, assegnandole come principale obiettivo quello di distribuire dei *lasciapassare*. Fortunatamente sono gli stessi genitori che si incaricano, almeno come dichiarazioni di intenzioni (cfr. le loro risposte sulle attese della scuola), di smentire questa impressione.

Ma agli effetti di una proficua intesa e collaborazione può recare serio pregiudizio anche il semplice fatto che molti insegnanti interpretino in questo modo il comportamento dei genitori che si recano a parlare con loro. Ciò può portare, anche involontariamente, a far assumere al colloquio un andamento freddo, burocratico: l'insegnante si riduce a trasmettere le sole informazioni sul profitto nella presunzione che sia quello l'unico movente della visita del suo interlocutore; il genitore, a sua volta, si limita a prendere nota, non sapendo o non osando portare il discorso su argomenti più impegnativi.

I genitori, nelle loro richieste, sottolineano volentieri, ed è il secondo punto, l'aspetto formativo generale che dovrebbe proporsi la scuola: formazione della volontà, spirito di libertà e responsabilità, amore allo studio e alla disciplina. Nello stesso tempo una larghissima maggioranza di essi vede una possibilità di collaborazione con la scuola nell'indicare ai ragazzi il modo di comportarsi. Quest'ultima espressione può forse essere intesa nel senso di comportamento esteriore, di osservanza delle buone maniere, di buona condotta. E in questo senso, andrebbero anche interpretate le indicazioni sulla possibilità di concordare e coordinare l'educazione familiare con quella scolastica. In tale ipotesi, però, secondo il parere degli insegnanti, saremmo di fronte a manifestaioni di intenzioni più che a vere richieste. Anch'essi infatti ritengono opportuna la collaborazione per concordare l'educazione familiare con quella scolastica, ma non sono convinti che questa sia una delle principali richieste delle famiglie. Si tratterebbe quindi di un coordinamento dell'educazione che attende ancora di essere realizzato, magari con forme di contatti più frequenti e modalità diverse da quelle attuali, visto che esse non riescono a raggiungere gli scopi desiderati da entrambi gli interlocutori.

3. Scuola e insegnanti nei giudizi di studenti delle scuole secondarie

La scuola costituisce un momento essenziale nella maturazione della personalità del giovane. In essa egli deve trascorrere molta parte degli anni della fanciullezza e della prima adolescenza, affrontando problemi di adattamento (agli insegnanti, ai compagni) e difficoltà di riuscita talora rilevanti. I problemi disciplinari, il profitto (che come si è visto, rappresentano il cavallo di battaglia dei colloqui tra genitori e insegnanti) sono per lui motivo di preoccupazioni, delusioni, sofferenze.

La riuscita scolastica, ad esempio, e soprattutto gli esami, costituiscono a giudizio di molti studenti di scuola media, uno dei problemi che maggiormente preoccupano i ragazzi d'oggi.⁹

Ma le recenti vicende della scuola italiana stanno a dimostrare che i giovani (anche a livello di scuola media) risentono delle difficoltà e incertezze in cui si dibatte tutta la scuola.

Il tema della scuola non poteva quindi restare assente da un questionario dedicato allo studio della realtà giovanile. E anche se la complessità del questionario non ha permesso di affrontare il problema in tutti i suoi molteplici aspetti, le domande inserite permettono al giovane di manifestare una sua opinione su quello che la scuola dovrebbe offrire e su quanto effettivamente offre.

Una domanda dello stesso questionario porta l'attenzione su uno dei protagonisti (il principale, in una certa concezione e impostazione della scuola): l'insegnante. Anche qui l'argomento è appena accennato, per sottolinearne l'importanza più che per un vero approfondimento. Tuttavia i risultati ottenuti possono offrire spunti di riflessione agli insegnanti desiderosi di instaurare coi loro alunni un rapporto più umano e, perciò stesso, più efficace sul piano educativo.

a) *Le attese dalla scuola*

I giovani erano anzitutto invitati a dire se andavano volentieri a scuola e ad indicare il motivo della risposta.

Oltre l'80% degli studenti, sia a Roma che ad Ancona, dichiara di andare volentieri, anche se le motivazioni di questa scelta sono diverse. In entrambi gli ambienti sono le ragazze a fornire il maggior numero di risposte affermative (ad es. a Roma: M. 74%, F. 87%).

Fra le motivazioni addotte prevalgono, specie fra i più giovani, i richiami alla possibilità (e al desiderio) di imparare cose nuove, di istruirsi, di formarsi il carattere, di prepararsi alla futura professione. Alcuni sottolineano la necessità di andare a scuola per ottenere una istruzione e un titolo senza i quali oggi non è possibile farsi strada.

Altri invece, specie i più grandi, pongono in evidenza i vantaggi dell'ambiente scolastico, con la possibilità di avvicinare amici e insegnanti e quindi di condurre una vita diversa (e meno noiosa, sottolineano alcune ragazze) da quella condotta in famiglia. Viene pure affermato che la scuola è un dovere verso la famiglia e la società, al quale occorre adattarsi anche se non è sempre cosa gradita.

⁹ Cfr. P. BRAIDO, A. RONCO, S. SARTI, *Progetto di vita, ideali e prospettive giovanili di inserimento sociale*, « Orientamenti Pedagogici », 1967, 1225-1323; S. SARTI, *Ideali e prospettive dei ragazzi d'oggi*, « Orientamenti Pedagogici », 1968, 927-955, IDEM, *Problemi e prospettive dei ragazzi d'oggi*, « Orientamenti Pedagogici », 1970, 292-330; L. SBARBATI, *Adolescenti incontro alla vita*, Zurigo, PAS-Verlag, 1969, pp. 95.

Fra le dichiarazioni di coloro che non vanno volentieri (circa il 15%, il resto non ha risposto) predomina la schietta confessione che manca la voglia di studiare. Altri invece considerano la scuola fonte di noia, la giudicano superata come struttura, inutile perchè non prepara alla vita. C'è infine chi non si sente a suo agio nell'ambiente scolastico, perchè non vi trova comprensione.

Per poter individuare ciò che i giovani attendono maggiormente dalla scuola fu presentata una lista di 16 possibili scopi, per ognuno dei quali si chiedeva al soggetto, con una scala tipo Lickert, in che misura era d'accordo (pochissimo, poco, molto, moltissimo).

In una successiva domanda si chiedeva se la scuola aiutava a conseguire qualcuno degli scopi proposti e in caso di risposta affermativa quale (o quali) specialmente.

Un primo esame delle risposte alla domanda sulle attese dalla scuola, rivela un atteggiamento che potremmo definire accomodante, prudente.

Ragazzi e ragazze di Roma e Iesi-Chiaravalle *concordano* anzitutto nell'assegnare i primi posti nella graduatoria di importanza agli stessi obiettivi: l'abituare a pensare con la propria testa, l'offrire istruzione e cultura e, (al sesto posto), il guidare nella scelta della professione futura (cfr. Tab. 22 a e 22 b).

Desti quasi meraviglia il modo uniforme con cui hanno risposto nei due diversi ambienti. E' forse il clima scolastico che favorisce il crearsi di un modo uniforme di giudicare le cose (facendo passare in secondo ordine le diversità culturali dei due ambienti), oppure è la limitatezza dei temi proposti dal questionario a offrire scarsi incentivi? Alla luce di quello che si dirà in seguito sul modo di giudicare quello che la scuola offre di fatto sembrerebbe più plausibile la prima ipotesi.

L'esame dei risultati riportati nelle tab. 22a e 22b permette anche di cogliere qualche differenza fra ragazzi e ragazze. Ciò si verifica: a proposito dell'obiettivo « promuovere attività sportive » (n. 15), classificato al terzo posto dai maschi e al settimo dalle ragazze, per quanto si riferisce alla provincia di Ancona; « formare il carattere » (n. 4), ottiene il quarto e quinto posto nelle risposte dei maschi rispettivamente di Roma e Iesi-Chiaravalle e viene classificato al terzo posto dalle ragazze dei due diversi ambienti; « rendere sensibili ai problemi sociali » (n. 5), infine, si trova al tredicesimo e dodicesimo posto nella graduatoria dei maschi di Roma e Ancona, mentre occupa l'ottavo e il settimo posto in quella delle femmine dei due rispettivi ambienti. Le differenze, però, almeno negli ultimi due casi, non sono rilevanti.

La sostanziale uniformità nel valutare gli scopi della scuola non solo quindi si riscontra quando si considera la variabile ambiente; essa è visibile anche se si prende in considerazione la variabile sesso.

Si deve forse pensare a una diffusa consapevolezza dei giovani, quando parlano della scuola di affacciarsi su una sfera di interessi non più individualistica, ma comunitaria, sociale, così da far passare in secondo piano

TAB. 22 — *Importanza di alcuni scopi della scuola: valori medi delle valutazioni distribuiti secondo il sesso e la provenienza dei soggetti.*

22a — Roma

SCOPI	Età — M.					Età — F.				
	11	13	15	17	Tot.	11	13	15	17	Tot.
1. Far conseguire un titolo di studio	3.09	3.00	2.73	2.43	2.81	3.12	2.79	2.54	2.57	2.76
2. Guidare nella scelta della professione futura	3.12	3.13	2.86	2.59	2.92	3.09	3.03	2.73	2.68	2.89
3. Abituare a pensare con la propria testa	3.25	3.34	3.22	3.08	3.22	3.34	3.36	3.36	3.25	3.33
4. Formare il carattere	3.07	3.11	2.96	2.82	2.99	3.14	3.20	3.33	2.91	3.15
5. Rendere sensibili ai problemi sociali	2.55	2.90	2.42	2.33	2.55	2.72	2.89	2.95	2.60	2.79
6. Portare alla contemplazione delle bellezze della natura e dell'arte	2.91	2.85	2.31	2.36	2.61	3.26	2.81	2.49	2.44	2.75
7. Rendere più chiare e ferme le convinzioni religiose	2.92	2.66	2.37	1.92	2.47	3.34	2.72	2.14	1.93	2.54
8. Garantire una piena riuscita nella vita	3.15	3.09	2.64	2.37	2.82	3.22	2.71	2.40	2.28	2.66
9. Abituare a lavorare insieme	2.93	3.09	2.76	2.61	2.85	3.12	2.93	2.88	2.79	2.93
10. Avviare ad una professione redditizia	2.84	2.86	2.56	2.45	2.68	2.97	2.66	2.40	2.33	2.59
11. Aiutare a risolvere i problemi dell'amicizia e dell'amore	2.88	3.02	2.60	2.48	2.75	3.37	2.96	2.64	2.37	2.83
12. Allargare le conoscenze anche al di fuori delle materie scolastiche	2.91	3.12	2.72	2.64	2.85	3.08	3.18	3.01	2.86	3.03
13. Svolgere fedelmente e completamente i programmi prescritti	2.91	2.45	2.14	1.91	2.35	2.79	2.34	2.17	2.00	2.32
14. L'educazione sessuale	2.69	2.97	2.36	2.30	2.58	2.96	2.84	2.37	2.16	2.58
15. Promuovere attività sportive	3.21	3.24	2.78	2.77	3.00	3.06	2.84	2.54	2.53	2.74
16. Offrire istruzione e cultura	3.18	3.24	3.14	3.03	3.15	3.30	3.40	3.30	3.17	3.29

SCOPI	Età — M.					Età — F.				
	11	13	15	17	Tot.	11	13	15	17	Tot.
1. Far conseguire un titolo di studio	3.12	2.90	2.69	2.61	2.83	2.99	2.82	2.68	2.58	2.77
2. Guidare nella scelta della professione futura	2.96	3.03	2.96	2.93	2.97	2.93	3.00	2.92	2.95	2.95
3. Abituare a pensare con la propria testa	3.34	3.26	3.24	3.33	3.29	3.25	3.34	3.55	3.38	3.38
4. Formare il carattere	2.87	2.91	3.15	3.04	2.99	2.89	2.98	3.30	3.30	3.12
5. Rendere sensibili ai problemi sociali	2.41	2.80	2.92	2.81	2.73	2.64	2.67	3.10	2.94	2.84
6. Portare alla contemplazione delle bellezze della natura e dell'arte	2.96	2.78	2.40	2.47	2.65	2.97	2.88	2.64	2.63	2.72
7. Rendere più chiare e ferme le convinzioni religiose	2.85	2.82	2.25	1.96	2.47	3.15	2.75	2.33	2.01	2.56
8. Garantire una piena riuscita nella vita	3.16	3.08	2.86	2.42	2.88	3.16	2.91	2.67	2.37	2.78
9. Abituare a lavorare insieme	3.14	2.98	2.91	2.79	2.95	3.16	2.97	2.85	2.87	2.96
10. Avviare ad una professione redditizia	3.03	2.71	2.36	2.48	2.64	2.99	2.73	2.51	2.31	2.63
11. Aiutare a risolvere i problemi dell'amicizia e dell'amore	3.13	2.85	2.88	2.52	2.84	3.12	2.96	2.74	2.56	2.84
12. Allargare le conoscenze anche al di fuori delle materie scolastiche	3.19	3.10	3.17	2.80	3.07	3.06	3.14	3.13	3.00	3.08
13. Svolgere fedelmente e completamente i programmi prescritti	2.79	2.55	2.17	1.91	2.35	2.81	2.50	1.99	2.01	2.32
14. L'educazione sessuale	2.99	3.07	2.61	2.40	2.77	2.85	2.78	2.50	2.47	2.65
15. Promuovere attività sportive	3.42	3.32	2.94	2.64	3.08	2.95	2.82	2.85	2.74	2.84
16. Offrire istruzione e cultura	3.07	3.14	3.22	3.17	3.15	3.25	3.20	3.32	3.36	3.28

particolari esigenze, oppure ricorrere all'ipotesi di una certa superficialità di atteggiamento di fronte a queste domande del questionario?

b) *L'interesse verso la scuola alle varie età*

Un aiuto all'interpretazione dei dati sembra venga offerto da un esame più approfondito dei risultati considerando la variabile età, anche alla luce di quanto è emerso dall'analisi fattoriale.

E' possibile anzitutto rilevare un diverso criterio di valutazione alle varie età (cfr. Tab. 22a e 22b).

I ragazzi e le ragazze più giovani di Roma (11-13 anni) si dimostrano meno critici nella loro valutazione. Essi tendono infatti ad assegnare grande importanza a tutti gli scopi enunciati. Solo in pochi casi le medie delle valutazioni degli altri due livelli di età (15 e 17 anni) sono praticamente uguali alle loro.

Ciò si verifica, in pratica, per quegli scopi che *tutti* giudicano molto importanti: *abituare a pensare con la propria testa* (n. 3), *a formare il carattere* (n. 4), *offrire istruzione e cultura* (n. 16). Più specificamente gli scopi indicati ai nn. 3 e 16 occupano il primo e il secondo posto nella graduatoria generale delle valutazioni.

Un andamento simile, almeno come tendenza, anche se con diversità di accentuazione, presentano i risultati di Iesi-Chiaravalle. Qui, tuttavia, la distribuzione delle risposte per età presenta un'eccezione: nel valutare gli obiettivi « formare il carattere » (n. 4) e « rendere sensibili ai problemi sociali » (n. 5) aumenta con l'età l'indicazione di importanza, specie in campo femminile.

Sia a Roma che a Iesi-Chiaravalle, ancora, la diminuzione di indicazioni sull'importanza è più sensibile a proposito del n. 7 che parla di un contributo della scuola nel *settore religioso*: a 11 anni le indicazioni di importanza sono più elevate in campo femminile che presso i M., ma è anche più rapida la diminuzione con l'età, cosicché a 17 anni le medie delle valutazioni di ragazzi e ragazze sono uguali.

Non si notano neppure rilevanti differenze fra i due tipi di scuola, quello a prevalente indirizzo classico e quello a carattere tecnico. C'è solo da osservare, a questo proposito, che nei soggetti maschili frequentanti istituti a indirizzo tecnico le differenze fra le risposte a 15 e 17 anni sono minori di quelle che si riscontrano fra i soggetti che frequentano scuole ad indirizzo classico. In campo femminile queste differenze sono invece insignificanti.

Da tutto l'insieme pare si possa concludere che con il crescere dell'età si fa più chiara la tendenza a attribuire importanza solo a pochi degli scopi espressi nel questionario.

Ma a questo proposito conviene tener presenti alcuni risultati forniti dall'analisi fattoriale.

Da essi emerge, anzitutto, che a 11 e 13 anni le indicazioni sulle attese nei confronti della scuola non si coagulano attorno a distinti e

specifici nuclei di interesse, ma formano conglomerati occasionali e senza un apparente significato psicologico. Le indicazioni sulle attese e sui problemi sarebbero quindi da ritenere un'espressione di atteggiamenti piuttosto superficiali, senza una profonda risonanza psicologica, oppure una ripetizione male assimilata di atteggiamenti comuni in un determinato ambiente.

Il fenomeno potrebbe trovare una sua spiegazione nel livello ancora insufficiente di strutturazione psicologica di cui è pure responsabile la mancanza dell'attività organizzativa e del pensiero logico-formale, o generalizzante. Osservazione questa che va collegata a quanto si è detto sopra sul minor senso critico manifestato dai più giovani nel valutare la diversa importanza dei possibili scopi della scuola.

Più chiare e definite, invece, appaiono le aree di interesse nei soggetti di 15 e 17 anni, con qualche diversità di accentuazione fra i ragazzi e ragazze.

La cosa che più decisamente si attendono questi giovani dalla scuola è un avvio all'*autonomia di pensiero e di decisione* e una *apertura verso la responsabilità personale*.

Questo fattore risulterebbe concretizzato nelle attese che convergono negli scopi: *abituare a pensare con la propria testa* (n. 3), *formare il carattere* (n. 4); *rendere sensibili ai problemi sociali* (n. 5).

Ricordiamo che queste attese hanno un indice di accettazione media superiore alle altre, trovandosi rispettivamente al primo, terzo e undicesimo posto nella graduatoria dei valori medi costruiti sulle valutazioni degli intervistati.

Segue immediatamente quello che si potrebbe chiamare fattore *rinno-*
vamento. Esso riunisce, dei vari scopi della scuola, quelli che esprimono una preoccupazione culturale e formativa; *aiutare a risolvere i problemi dell'amicizia e dell'amore* (n. 11); *allargare la conoscenza anche al di fuori delle materie scolastiche* (n. 12); *l'educazione sessuale* (n. 14, sia pure con scarsità di adesioni); *promuovere attività sportive* (n. 15).

Queste indicazioni potrebbero significare non tanto senso di curiosità e richiesta di informazioni, quanto piuttosto desiderio di svecchiamento e di superamento degli scopi tradizionali.

E' possibile ancora rilevare, sia pure in posizione piuttosto secondaria nella graduatoria delle scelte, un fattore che si potrebbe definire *stereotipo*. In esso convergono, infatti, gli scopi che sembrano tradizionalmente assegnati alla scuola. Una certa aliquota di ragazzi e ragazze inclina ad assegnare la stessa importanza ai seguenti scopi: *far conseguire un titolo di studio* (n. 1); *avviare ad una professione redditizia* (n. 10); *svolgere fedelmente e completamente i programmi prescritti* (n. 13).

L'analisi presenta infine un altro centro di interesse, di non facile definizione, che riunisce i nn. 6 (*portare alla contemplazione delle bellezze della natura e dell'arte*) e 7 (*rendere più chiare e ferme le convinzioni religiose*). Anche se l'accostamento tra « sensibilità ai problemi reli-

giosi » e « senso della bellezza » potrebbe offrire spunti per suggestive ipotesi, sembra preferibile con i risultati a disposizione, limitarsi a segnalare il dato e l'interesse che potrebbe rivestire un suo approfondito studio.

d) *L'insegnante*

La scuola presenta all'adolescente una serie di problemi caratteristici, in quanto luogo di adattamento e di sviluppo: egli si viene a trovare in una situazione ambientale che può essere molto diversa rispetto a quella familiare, e che potrà incidere profondamente sullo sviluppo della sua personalità.

L'autorità, soprattutto, e il grado di cultura dell'insegnante creano immediatamente un confronto con l'autorità e la cultura dei genitori; l'insegnamento, e più ancora il comportamento degli educatori, diventano determinanti nella formazione dell'adolescente.

Tuttavia questo fatto, di indiscussa acquisizione, non permette di concludere che gli alunni delle scuole medie siano necessariamente indotti a guardare ai loro insegnanti come a modelli di comportamento. Infatti, nelle risposte del questionario, fra le categorie di persone con le quali si vorrebbe parlare liberamente delle proprie difficoltà e preoccupazioni, l'insegnante si trova all'ultimo posto della graduatoria delle scelte: è ricordato dal 5% degli studenti di Ancona e dal 4% di quelli di Roma. Ma solo l'1% circa degli stessi soggetti dichiara di riuscire a confidarsi con un insegnante più facilmente che con altre categorie di persone (genitori, fratelli, amici).

D'altra parte le difficoltà nei rapporti con gli insegnanti preoccupano moltissimo il 27% dei ragazzi di Roma e il 25% di quelli di Ancona, mentre solo il 10% non manifesta alcuna preoccupazione a questo riguardo.

In altre parti del questionario ritorna, variamente espressa, la richiesta di maggior comprensione, disponibilità al dialogo, indirizzata agli insegnanti.

Queste doti sono inoltre di gran lunga le più sottolineate, assieme all'imparzialità, nella lista di doti che « dovrebbe avere un insegnante ideale » (cfr. Tab. 23).

Seguono l'abilità nell'insegnamento, la competenza, la larghezza di vedute, l'onestà (ogni soggetto poteva indicare fino a tre qualità tra quelle elencate nella lista).

Anche a questo riguardo sono sostanzialmente simili le scelte fatte dagli studenti di Roma e da quelli di Ancona. In entrambi gli ambienti, inoltre, le ragazze indicano più frequentemente la comprensione e la familiarità; i ragazzi, invece, la serietà e l'onestà.

TAB. 23 — *Doti che dovrebbe avere un insegnante ideale.*

Doti	Roma	Ancona
1. Entusiasta della propria materia	17.5	15.4
2. Giusto, imparziale	45.1	48.6
3. Capace di comandare	4.1	4.6
4. Moralmente serio, onesto	18.0	17.0
5. Competente nella sua materia e colto	20.6	24.6
6. Impegnato nei problemi sociali	8.1	8.2
7. Abile nell'insegnamento	27.4	26.0
8. Religioso	7.5	6.5
9. Largo di vedute e moderno	20.4	15.2
10. Bello	4.0	4.1
11. Comprensivo e fiducioso con gli alunni	51.1	54.2
12. Libero e indipendente nel pensare	9.1	15.7
13. Paziente	12.1	12.1
14. Sicuro delle sue idee	9.5	12.4
15. Vivace e gioviale	9.7	10.2
16. Alla mano, non distaccato	34.5	32.5

e) *Prospettive pedagogiche*

Ci si limiterà ad alcune impressioni e suggestioni dirette a stimolare una più attenta conoscenza delle situazioni e sollecitudini educative più adeguate.

Segnaliamo che il 63,6% dei soggetti di Roma e il 66,9% di Iesi-Chiaravalle dice di trovare nella scuola frequentata un aiuto a realizzare alcuni degli scopi proposti nel questionario. E' questo però un problema relativamente secondario di fronte all'altro più radicale della corrispondenza o meno tra quelli che sembrano i problemi più sentiti dai giovani e ciò che la scuola realmente offre loro o essi si aspettano che offra. Ci viene in aiuto la tabella della graduatoria (Tab. 24) costruita in base alle valutazioni di importanza e alle successive indicazioni su quanto la scuola offre effettivamente.

Ragazzi e ragazze concordano nel rilevare che la scuola in linea di massima, viene incontro ad alcune delle loro aspirazioni: abituare a pensare con la propria testa (n. 3), abituare a lavorare insieme (n. 9), formare il carattere (n. 4), guidare nella scelta della professione futura (n. 2),

TAB. 24 — *Scopi della scuola*: graduatoria secondo le aspettative degli intervistati e secondo il loro giudizio sulla pratica realizzazione.

SCOPI	Roma		Jesi-Chiaravalle	
	Importanza	Realizzazione	Importanza	Realizzazione
1. Far conseguire un titolo di studio	9°	2°	10°	2°
2. Guidare nella scelta della professione futura	5°	4°	6°	4°
3. Abituare a pensare con la propria testa	1°	1°	1°	1°
4. Formare il carattere	3°	3°	4°	3°
5. Rendere sensibili ai problemi sociali	12°	10°	11°	8°
6. Portare alla contemplazione delle bellezze della natura e dell'arte	11°	7°	12,5°	7°
7. Rendere più chiare e ferme le convinzioni religiose	15°	8°	15°	10°
8. Garantire una piena riuscita nella vita	10°	12°	9°	14°
9. Abituare a lavorare insieme	6°	6°	6°	5°
10. Avviare a una professione redditizia	13°	14°	14°	12°
11. Aiutare a risolvere i problemi dell'amicizia e dell'amore	8°	9°	8°	11°
12. Allargare le conoscenze anche al di fuori delle materie scolastiche	4°	11°	3°	9°
13. Svolgere fedelmente e completamente i programmi prescritti	16°	15°	16°	15°
14. L'educazione sessuale	14°	16°	12,5°	16°
15. Promuovere attività sportive	7°	13°	6°	13°
16. Offrire istruzione e cultura	2°	5°	2°	6°

svolgere fedelmente e completamente i programmi prescritti, (n. 13). Esistono, però, anche divergenze: mentre l'obbiettivo far conseguire un titolo di studio (n. 1) figura al decimo posto nella graduatoria secondo l'importanza, lo troviamo al secondo in quella costruita in base al giudizio sull'aiuto che la scuola dà nel conseguimento degli scopi indicati.

Ancora: allargare le conoscenze al di fuori delle materie scolastiche (n. 12) è al terzo posto nella scala dei desideri, al decimo in quella delle effettive realizzazioni.

Infine: promuovere attività sportive (n. 15), offrire istruzione e cultura (n. 16) appaiono chiaramente più auspicati che attuati.

Dai risultati forniti dall'analisi fattoriale sembra inoltre emergere una chiara correlazione fra alcuni problemi più sentiti dagli adolescenti, e ciò che essi realmente si attendono. Tipico è il caso dello scopo posto primo in graduatoria sia quanto a indice di importanza che quanto a realizzazione: *abituare a pensare con la propria testa*. In quanto implica indipendenza di pensiero esso può corrispondere in buona misura alla esigenza di *indipendenza* e ampia *autonomia* che appare tra i problemi più sofferti dell'adolescenza. A questo si aggiungano, sia pure con diversa accentuazione, l'interesse per la *formazione del carattere*, la funzione di *guida nella scelta della professione futura*, e *l'offerta di istruzione e cultura* attribuiti alla scuola.

Non nascondiamo tuttavia che tali risultati lasciano alquanto perplessi, proprio per l'atteggiamento ottimistico di questi adolescenti nei confronti dei compiti della scuola. E questo perchè esso si manifesta in un momento di *confusione* e di *disorientamento* tipici dell'attuale scuola italiana e di difficoltà nei rapporti con gli insegnanti. Dalle risposte ad altra domanda del questionario appare anzi che la confusione e il disorientamento esistente nella scuola italiana e le difficoltà nei rapporti con insegnanti costituiscono fonte di preoccupazione, anche se non gravissima, per molti dei nostri intervistati.

Il quadro complessivo che risulta da questi dati appare piuttosto convenzionale e in contrasto con quanto sembra emergere dalla abbondante stampa studentesca¹⁰ o da altre ricerche.¹¹

In un momento in cui da più parti si fa strada il concetto di scuola della piena educazione, che implica una denuncia dell'inadeguatezza dell'attuale apparato scolastico, ritenuto incapace di rispondere alle trasformazioni richieste dal progresso culturale in fatto di contenuti e di metodi, questi adolescenti sembrano accettare l'immagine di una scuola formativa, ma con riserva.

Da una parte i dati inducono a pensare che i giovani assegnino alla

¹⁰ Cfr., ad esempio, L. MACARIO, *Nuove forme di presenza nella scuola e nella società*, «Orientamenti Pedagogici», 1969, 212-224; IDEM, *Contro la scuola di classe*, *Ibidem*, 1969, 451-463.

¹¹ *Questi giovani*. Inchiesta Shell n. 9, Genova, 1970.

scuola, come scopo principale, quello di renderli capaci di affrontare i problemi della vita con un senso di autonomia, orientato al largo uso delle fonti di informazione più che all'assimilazione di nozioni. Per questo diventerebbe di primaria importanza l'ampliamento delle conoscenze, e l'acquisizione del metodo per conseguirle e valutarle criticamente.

Ma non ci sono validi indizi per ritenere fondata l'ipotesi che gli adolescenti assegnino alla scuola un *compito formativo*, almeno come viene inteso dagli adulti. Dalla ricerca infatti emerge che non vengono (e non si desidera lo siano) accentuati fattori più specificamente morali e religiosi: rendere più chiare e ferme le convinzioni religiose (classificato al quindicesimo posto nelle aspettative e al sedicesimo nel giudizio della realizzazione pratica); rendere sensibili ai problemi sociali (dodicesimo nella graduatoria delle aspettative). Sono questi, si noti bene, alcuni degli scopi che stanno assumendo grande importanza nei dibattiti sui problemi scolastici.

Volendo avanzare un tentativo di interpretazione potremmo dire che gli adolescenti, tutto sommato, ritengono ancora la scuola una istituzione culturale, la quale deve prescindere da problematiche troppo interiori e di coscienza. Ma potrebbe anche sorgere il dubbio che il disorientamento degli insegnanti e la loro impreparazione in campo psicologico induca gli stessi adolescenti a ritenere impossibile un incontro su tali problemi. (Ricordiamo che in una lista di persone con le quali ci si confida o ci si vorrebbe confidare, l'insegnante compare ultimo nella classifica di un elenco di persone tra le quali i soggetti erano invitati a scegliere).

Da un altro punto di vista i dati potrebbero anche significare minor preoccupazione per questi problemi dovuta forse alla presenza di un certo formalismo morale e religioso, per cui tali valori non sono vissuti, da una gran parte dei soggetti, come realtà viva e impegnativa dal punto di vista personale.

Ma a questi ed altri interrogativi non è facile dare una risposta alla luce delle risposte alla domanda qui presa in esame.

Per il momento potremmo trarre (la provvisoria) conclusione che la scuola non sembra, a questi adolescenti, il luogo più adatto per la discussione (e soluzione) dei loro problemi religiosi e morali.

Se questo sia dovuto ad un giudizio basato sull'attuale situazione oppure costituisca un appunto alla neutralità della scuola al riguardo o, infine, a una concezione della scuola unicamente culturale è difficile dirlo. Un fatto tuttavia sembra abbastanza chiaro: gli interrogativi precedenti sorgono esaminando le risposte dei soggetti appartenenti ai due ultimi livelli di età (15-17 anni: cfr. le osservazioni sui risultati dell'analisi fattoriale). Ciò induce a pensare a risposte dettate da un atteggiamento più riflesso e consapevole (anche se questo si fosse tradotto in quel conformismo o disinteresse di cui si è detto sopra).

Proprio per questo si prospetta urgente una riflessione che, prendendo lo spunto dagli interrogativi posti anche dai risultati qui presentati,

approfondisca il significato della scuola e la sua caratteristica di istituzione educativa dei giovani.

4. Rilevi e osservazioni conclusive

La prima impressione che si ricava leggendo i risultati delle inchieste è abbastanza *soddisfacente*: insegnanti e genitori sono in maggioranza disposti ad una collaborazione che superi il formalismo degli attuali incontri e affronti i problemi di fondo della formazione dei figli-alunni.

Anche se si è d'accordo che la realtà delle relazioni e collaborazione tra scuola e famiglia non può ridursi al quadro da noi presentato, bisogna però aggiungere che ci si trova di fronte a scarsità di iniziative, ad esperienze, finora attuate, non sempre molto incoraggianti, e quindi nell'impossibilità di rendere operanti queste dichiarazioni di intenzione.

A parte l'insufficienza di norme legislative, altri elementi possono aver concorso a mantenere così statica la situazione, nonostante gli sforzi compiuti da singoli, gruppi e associazioni.¹²

Tra questi sembrano rilevanti i seguenti:

a) E' mentalità diffusa nella nostra prassi educativa distinguere fra istruzione e educazione, affidando prevalentemente la prima alla scuola, la seconda alla famiglia. Ciò rende difficile il rapporto educativo in quanto affida alla scuola *solo* fini di preparazione intellettuale e riserva alla famiglia il raggiungimento di tutte le altre finalità. Tale separazione preclude a priori la ricerca di una collaborazione e la possibilità di raggiungerla. E così, ad esempio, la formazione alla socialità e lo sviluppo armonico della personalità diventano spesso faticose e solitarie ricerche del ragazzo per il disinteresse o la contraddizione fra i valori proposti dalla famiglia, i modelli indicati dalla scuola e la sua esperienza personale. E' vero, come si è visto, che molti genitori tendono a richiedere alla scuola modelli di comportamento per i figli e non solo una formazione intellettuale. Ciò però presuppone una struttura scolastica diversa, capace di dare delle risposte ai vari problemi posti dagli alunni. E qui sorge

¹² Si può vedere: P. ALBERTI, *Educazione sessuale tra famiglia e scuola*, in « Riforma della scuola », 1963, n. 2, pp. 14 ss.; A. BERNARDINI, *Le bacchette di Lula*, Firenze, La Nuova Italia, 1969, pp. 182; IDEM, *Ti ho dato mille*, in « Il giornale dei genitori », 1970, n. 8-9, pp. 31-34; L. FAMIGLI, *La gestione sociale in cammino*, in « Il giornale dei genitori », 1971, n. 4, pp. 14-15; L. GUARNASCHELLI, *E' lunga la strada verso la « gestione sociale » della scuola*, in « Il giornale dei genitori », 1971, n. 3, pp. 10-14; IDEM, *Lotte e sperimentazioni per il « tempo pieno » in una scuola torinese*, in « Il giornale dei genitori », 1971, n. 4, pp. 9-13; D. LOMBARDI, *Esperienze e documentazioni sui rapporti scuola e famiglia*, in « Servizio informazioni scuola e famiglia », 1967, n. 2, pp. 3-48; IDEM, *I rapporti scuola-famiglia in Italia oggi*, in « Servizio informazioni scuola e famiglia », 1967, n. 1, pp. 3-32; A. MILONIS, *Scuola e famiglia al Tiburtino III*, in « Servizio informazioni scuola e famiglia », 1962-63, n. 3, pp. 22 ss.; M.L. TRANQUILLI, *Compiti a casa*, in « Il giornale dei genitori », 1970, n. 8-9, pp. 29-30.

un'ulteriore difficoltà rappresentata dalla mancanza di una sufficiente preparazione pedagogica negli insegnanti e soprattutto nei genitori.

b) Nel rapporto scuola-famiglia è la scuola ancora che conduce il gioco. I genitori finiscono per sentirsi in *funzione* di questa istituzione.

Praticamente i contatti fra insegnanti e genitori si riducono alle *informazioni attraverso il diario e la pagella e al colloquio individuale*: sia i genitori che gli insegnanti sono concordi nel rilevare la mancanza di iniziative per favorire incontri continui e sistematici fra l'ambiente familiare e quello scolastico.

La prima forma, date le modalità che assume, non sembra in grado di contribuire efficacemente a quello scambio di informazioni ed esperienze che esige il coordinamento dell'educazione familiare con quella scolastica e la promozione di un'intesa fra genitori ed insegnanti.

Il colloquio individuale, che rappresenta tuttora il principale mezzo per assicurare un contatto fra famiglia e scuola, lascia sussistere gravi perplessità sulla sua efficacia. Questa forma di contatto infatti sembra ridursi ad un fugace incontro burocratico. Questa almeno l'impressione che si ricava dalle risposte al questionario che rivelano l'estrema povertà dei temi trattati e il poco tempo ad essi dedicato.

Un colloquio fra insegnanti e genitori se vuol essere momento educativo non può essere concepito e realizzato solo in vista di una informazione data ai genitori sulla riuscita scolastica del figlio; è quindi anzitutto necessario che si dissolva l'impressione o il preconetto che i genitori si attendono dalla scuola in primo luogo o solo la promozione. Si deve ancora creare un clima di vicendevole fiducia in cui si discutono i problemi e si scambiano informazioni sulla maturazione, comportamento, ambiente di vita dell'alunno. Una collaborazione efficace sembra infatti irrealizzabile, ove manchi una conoscenza anche della vita familiare ed extrascolastica degli alunni.

Tutto ciò, però, suppone almeno che gli incontri siano frequenti e durevoli: obiettivo, questo, difficile da realizzare se si tiene presente, tra l'altro, la situazione che viene a verificarsi all'inizio di ogni anno scolastico in molte scuole, con la piaga per ora tanto diffusa della mobilità del personale insegnante, i mancati arrivi dei nuovi, i doppi e tripli turni; elementi tutti in grado di far vacillare, presso molti genitori, la fiducia nella scuola e nelle sue possibilità educative.

c) I risultati, inoltre, confermano l'impressione che la discussione va impostata non tanto sulla necessità e legittimità di rapporti più intensi fra queste due istituzioni (l'accordo è ormai raggiunto sia tra gli studiosi che tra i diretti interessati), ma sulla vera natura della scuola.

Si deve anzitutto porre con molta chiarezza il problema di fondo, quello cioè della posizione e responsabilità della istituzione familiare e di quella scolastica di fronte all'educazione dei figli-alunni.

La storia ci presenta, fondamentalmente, due modelli di sistema scolastico: quello la cui origine è identificabile nello sforzo organizzativo familiare; e un secondo tipo in cui, viceversa, l'iniziativa di promuovere istituzioni educative viene assunta dalla struttura pubblica ed imposta alla famiglia, sia come obbligo di istruzione generale, per un determinato periodo, sia come trafila necessaria per assumere ruoli e mansioni di tipo lavorativo e professionale, ai livelli via via più alti.

Nella prima prospettiva il sistema scolastico sembra fondamentalmente orientato sui problemi della crescita umana e culturale del giovane; nella seconda esso è imperniato prevalentemente sulle materie o sulle discipline che costituiscono il programma o piano di lavoro. Nel primo caso prevale, quasi naturalmente, una componente orientativa; nel secondo caso c'è una prevalenza della componente selettiva. Nel primo caso la presenza della famiglia è essenziale; nel secondo la posizione della famiglia è vista solo in termini accessori e con ruoli autonomi irrilevanti rispetto ai processi formativi.

Il secondo modello caratterizza, sostanzialmente, il nostro sistema scolastico. Da qui altre difficoltà per una reale e fattiva collaborazione.

In genere, come risulta con evidenza dal giudizio degli insegnanti, la famiglia sarebbe portata a considerare la scuola prevalentemente nella sua funzionalità di congegno o di meccanismo per l'accesso a situazioni culturali-professionali che garantiscano un certo status sociale. E non sarebbe quindi preparata a discutere i problemi educativi in rapporto ai processi individuali di maturazione-formazione, ai modelli di valore trasmessi, ai contenuti culturali, ma in modo preferenziale o quasi esclusivo in rapporto alle garanzie di funzionamento dei meccanismi stessi, al fine di assicurarsi il risultato legale che essi consentono.

d) Ne consegue che i giovani, come si è visto, non sembrano oggi auspicare un rafforzato tipo di rapporto scuola-famiglia che apra semplicemente il sistema formativo a una presenza *formalizzata* e istituzionalmente riconosciuta del gruppo familiare: il gruppo giovanile sembra riconoscere la necessità della modifica del sistema scolastico, ma dubita che essa possa aver luogo sulla base di un incontro di due tipi di istituzioni scarsamente motivate al cambio e che, nel caso migliore, tenderebbero ad esaltare i propri aspetti negativi e a rafforzare le rispettive posizioni di dominanza o di intransigenza piuttosto che motivarsi secondo le situazioni nuove.¹³

¹³ Riproduciamo opinioni sui rapporti scuola e famiglia di alcuni giovani di scuole romane, pubblicate da « Il giornale dei genitori » (aprile 1971, p. 20).

« Cosa pensi della partecipazione dei genitori alla vita della scuola? », hanno così risposto: « Penso che gli studenti debbano autogestirsi, ma sono anche dell'opinione che i genitori debbano interessarsi ai problemi che ogni ragazzo ha. Questo però non vuol dire che i genitori possano avere un largo potere decisionale o deliberativo.

Partecipino, ma si ricordino che la scuola è solo nostra » (Anna, IV Liceo Sperimentale). « I rapporti scuola-famiglia sono molto scarsi perchè non c'è la minima partecipazione degli studenti e d'altra parte non ci devono essere rappresentanti » (Nicola, II liceo « G. Cesare »). « Non sono d'accordo, i genitori non devono interessarsi perchè la scuola è dei ragazzi. Sono per l'autogestione » (Rossella, I liceo « Righi »). « La partecipazione dei genitori deve essere informativa non deliberativa perchè strutture e programmi riguardano solo noi » (Mauro, I liceo « Tasso »). « I rapporti scuola-famiglia vanno inquadrati nel contesto di un discorso più generale sulla scuola. Perciò dire che è bene che la famiglia integri la scuola è troppo poco » (Paolo, IV anno di Chimica). « E' un'assurdità; in questi comitati si esprimono i pareri di una generazione più vecchia; è come sentire i pareri dei professori, insomma » (Nadine, III liceo « Righi »). « Sono d'accordo perchè la funzione della scuola e quella della famiglia è ugualmente quella di educare » (Lisa, V ginnasio). « I rapporti scuola-famiglia fanno schifo perchè i genitori vogliono leccare i piedi ai professori e dicono un sacco di cretinate » (Antonella, I liceo « Righi »). « Per me sono sbagliati perchè i ragazzi formano una comunità ma i genitori non hanno interessi comuni al di fuori di quelli di ogni singolo genitore per il proprio figlio » (Nino, V ginnasio). « Sono una grande presa in giro perchè sono organizzati da una minoranza. I genitori non hanno alcun diritto di prendere decisioni che riguardano principalmente noi » (Massimo, III liceo « G. Cesare »).

III

PUNTI DI VISTA DEI GENITORI

Le disposizioni ministeriali sulla opportunità e necessità di sviluppare i rapporti scuola-famiglia si rivolgono direttamente (come è ovvio) a uno dei termini del rapporto, cioè alla scuola e più precisamente al primo più diretto responsabile, il preside.

Il tono delle successive disposizioni e la storia dei rapporti scuola-famiglia suscitano però l'impressione che non sempre si è riusciti a far giungere l'invito a collaborare all'altra parte interessata. E anche quando si sia giunti materialmente ad informare le famiglie, non si è forse cercato di stimolarne la cooperazione con adeguate motivazioni.

Delle difficoltà che incontrano le disposizioni ministeriali a giungere a conoscenza delle famiglie si ha un indizio nei risultati di un'inchiesta di cui intendiamo occuparci in questo capitolo. Fra le domande di un questionario, presentato a genitori di alunni della scuola media, una riguardava la conoscenza delle recenti disposizioni del Ministero della P.I. sul consiglio dei genitori e sui comitati scuola-famiglia. Su 244 intervistati, ha risposto di essere a conoscenza di tali disposizioni il 34,4%, un terzo circa del totale. L'inchiesta è stata condotta nei mesi maggio e giugno 1971, e quindi dopo la circolare del 23 novembre 1970, che prevedeva e incoraggiava esperimenti e iniziative, in questo senso, già durante l'anno scolastico in corso (1970-71).

Più problematico, invece, è affermare che i genitori sono poco stimolati a collaborare per mancanza di motivazione. A sostegno di questa affermazione si può ricordare la scarsa frequenza dei colloqui, il fatto che ad essi molti vadano perchè sollecitati a farlo, la formale burocrazia dei temi trattati (principalmente riuscita e disciplina). E' vero che i genitori gradirebbero trattare altri argomenti, ma alla richiesta di collaborazione da parte della scuola, molti rispondono solo saltuariamente o piuttosto raramente (cfr. sopra Tab. 17).

Come *attenuante* a questo comportamento gli interessati invocano la mancanza di tempo e la impreparazione (cfr. sopra Tab. 18). Ma invocare la mancanza di tempo come motivo della penuria di contatti con la scuola, lascia supporre in molti genitori un atteggiamento di disimpegno

se non di rinuncia. Si iscrive il figlio a scuola poi ci si limita ad andare ad informarsi ogni tanto come va (se l'andamento dei voti lo richiede o se la scuola sollecita a farlo), perchè a fine d'anno deve essere promosso. Il resto sembra passare in seconda linea di fronte agli impegni di lavoro e alle preoccupazioni per la casa.

L'altra difficoltà più frequentemente addotta (la mancanza di preparazione) può indicare, a nostro avviso, la mancanza di chiarificazione sul significato della collaborazione e sui rispettivi compiti dei genitori e degli insegnanti.

Si tratta, oltre e più che di interpretazione dei dati, di ipotesi di lavoro da sottoporre a ulteriore verifica. Si è quindi ritenuto opportuno approfondire lo studio dell'argomento fermando particolarmente l'attenzione sull'atteggiamento dei genitori.

A questo scopo si è provveduto ad una nuova stesura del questionario in modo da tener presenti l'esperienza acquisita applicando il precedente, i problemi emersi negli studi sulla posizione della famiglia di fronte alla scuola, i suggerimenti raccolti avvicinando direttamente molti genitori di alunni.

Il questionario risulta così arricchito di argomenti (interesse per la vita scolastica del figlio, giudizio sui responsabili della scuola...) e soprattutto più elastico, nel senso che offre agli intervistati maggiori possibilità di esprimere liberamente il proprio punto di vista.

La diversità e complessità degli argomenti da trattare fa sì che i singoli punti siano talora appena accennati. E' sembrato, però, indispensabile raccogliere una vasta panoramica sull'argomento, al fine di arrivare a descrizioni sempre più complete dell'atteggiamento dei genitori di fronte alla collaborazione con la scuola.

a) *Ambiente della ricerca*

Sempre allo scopo di studiare più da vicino l'argomento, isolando eventuali elementi esterni in grado di condizionare l'atteggiamento dei genitori, il campo della ricerca è stato limitato ad una sola provincia (Brescia), interessando alla ricerca sia i genitori della città, che quelli dei paesi di pianura, collina e montagna.

b) *Il campione*

Il campione è costituito da genitori i cui figli frequentano la scuola media. La scelta delle unità da intervistare è stata fatta estraendo a caso, dalle liste scolastiche, i nomi dei figli ai cui genitori sarebbe stato presentato il questionario.

c) *Raccolta ed elaborazione dei dati*

La raccolta dei dati nella provincia di Brescia si è svolta nei mesi di maggio e giugno 1971. Attualmente il materiale è in fase di controllo e di preparazione in vista della successiva elaborazione.

Contemporaneamente all'indagine principale sono stati svolti alcuni sondaggi presso piccoli gruppi di genitori di centri non interessati alla indagine.

Scopo di tali sondaggi era quello di ottenere dati per avere qualche riferimento e termine di confronto durante la fase di elaborazione e studio dei risultati dell'inchiesta. Sono stati raccolti i dati a Roma, Montichiari, Breno, Urganò, Predazzo, Menaggio, per un complesso di 244 unità, come si è detto sopra. Dei questionari così raccolti sono state elaborate le risposte alle domande precodificate e studiate quelle alle domande aperte. I risultati di questo studio vengono qui proposti nella convinzione che la loro conoscenza può portare un ulteriore contributo alla conoscenza dei problemi e delle difficoltà che incontra l'avvio ad una seria collaborazione tra scuola e famiglia e ai tentativi in atto per risolverli.

1. L'interesse per l'attività scolastica

Il questionario si apre con due domande sull'interesse dei genitori alle attività scolastiche del figlio: di che cosa si parla preferibilmente, con quale frequenza (Tab. 25), e l'effetto di tale interessamento (Tab. 26).

L'argomento principe rimane quello dei voti. La maggior parte dei genitori intervistati accoglie il figlio con la domanda rituale: com'è andata oggi, che voto hai preso? (Tab. 25).

Minore invece il numero di coloro che guardano ogni giorno anche all'avvenire (compiti, ricerche, lezioni da studiare).

Le risposte alle altre due questioni sono espressione di un moderato interesse per i problemi più generali della scuola: programmi, gite, iniziative di carattere formativo. Se questi temi sono discussi con minor frequenza lo si deve però anche alla quasi eccezionalità di alcuni di essi (gite, assemblee) e all'impegno che richiede la trattazione di altri (riforme, programmi). Sono argomenti, questi ultimi, che molti genitori vorrebbero trattare con gli insegnanti (cfr. Tab. 20), ma dei quali forse ritengono non doversi far parola con i figli se non a livello di semplici richieste di informazioni.

L'interessamento alla vita scolastica del figlio (voti e compiti in particolare) scaturisce dal desiderio di stimolare l'impegno in vista di una buona riuscita. Il giudizio sulla efficacia di questo interessamento non sembra tuttavia molto entusiasta, anche se è sostanzialmente positivo (Tab. 26).

Le motivazioni che accompagnano questa presa di posizione sono assai varie e rivelano talora preoccupazioni e difficoltà che vanno oltre il problema strettamente scolastico.

C'è chi afferma esplicitamente di interessarsi delle attività scolastiche

TAB. 25 — Favorisca rispondere alle seguenti domande:

Interesse per l'attività scolastica	1 ogni giorno		2 1-2 vol- te la sett.		3 1-2 vol- te al mese		4 mai		5 N R	
	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%
1. Parla con suo figlio dei problemi che riguardano la scuola in genere (programmi, insegnanti, disciplina, riforma)?	88	36.1	90	36.9	44	18.0	11	4.5	11	4.5
2. Discute con suo figlio sulle attività promosse dalla scuola (gite, assemblee, discussioni su problemi particolari, iniziative di carattere formativo)?	41	16.8	69	28.3	81	33.2	39	16.0	14	5.7
3. Si informa dei voti conseguiti da suo figlio nelle interrogazioni e nei compiti?	181	74.2	32	13.1	16	6.6	5	2.0	10	4.1
4. Parla con suo figlio dei compiti e delle ricerche che deve fare a casa?	137	56.1	53	21.7	20	8.2	16	6.6	18	7.4

TAB. 26 — Ritiene che questo suo interessamento aiuti la riuscita scolastica del figlio?

Aiuta	N.	%
1. moltissimo	36	14.6
2. molto	74	30.4
3. abbastanza	105	43.0
4. poco	20	8.2
5. quasi nulla	3	1.2
6. nulla	3	1.2
n. r.	3	1.2

del figlio in vista della sua promozione. I figli, aggiungono altri, hanno bisogno di essere incitati e incoraggiati; vedendosi seguiti essi riescono a comprendere più facilmente l'importanza della scuola, sono spronati a fare meglio, si sentono più sicuri nello svolgimento dei compiti.

Esiste, tuttavia, anche lo sforzo di vedere l'interessamento per le attività scolastiche nel quadro più vasto dei rapporti fra genitori e figli.

Si afferma quindi essere cosa naturale che i genitori partecipino ai problemi dei figli; seguendoli nelle fatiche scolastiche, oltre a recar loro soddisfazione in quanto si dimostra di apprezzarne l'attività, si è in grado di scoprire più facilmente altre eventuali difficoltà e preoccupazioni e quindi di provvedere tempestivamente.

Alcuni genitori, però, sono del parere che il loro interessamento serva poco o nulla. Raramente questo giudizio muove dalla convinzione di essere impreparati (anzi c'è chi, pur riconoscendo la sua mancanza di preparazione specifica, afferma di interessarsi abitualmente perchè così stimola la buona volontà e fa capire che la scuola è una cosa seria). La ragione profonda del disinteresse muove da difficoltà nei rapporti fra genitori e figli. Il genitore ha l'impressione di non essere un interlocutore gradito, perchè i figli non vogliono essere trattati da bambini, discutono più volentieri con estranei, non obbediscono più. Solo in qualche caso si aggiunge l'umiliazione di vedersi respinti perchè « mi dice che non sono preparato », oppure « non vuole ascoltarmi perchè ho fatto solo le elementari ».

Sono risposte non frequenti, ma rivelatrici di situazioni dolorose, la cui conoscenza da parte degli insegnanti potrebbe rendere molto più fruttuosi e umani gli incontri con i genitori, anche quando l'argomento fosse limitato alla riuscita scolastica e alla disciplina (cfr. Tab. 14). E così, forse, potrebbero anche più facilmente aiutare (secondo il desiderio del 50% circa degli intervistati: cfr. Tab. 38) a risolvere i contrasti tra genitori e figli.

2. Contatti con la scuola

La frequenza degli incontri con gli insegnanti è stata, durante l'anno scolastico 1970-71, abbastanza buona (Cfr. Tab. 27), almeno se paragonata

TAB. 27 — *Durante quest'anno scolastico quante volte ha parlato con gli insegnanti di suo figlio?*

Incontri	N.	%
1. mai	14	5.8
2. una sola volta	35	14.3
3. due o tre volte	116	47.5
4. più di tre volte	79	32.4

ai risultati visti in precedenza. Quattro intervistati su cinque dichiarano di aver parlato con gli insegnanti dei loro figli almeno due volte. Coloro che non hanno parlato (al momento della raccolta dei dati l'anno scolastico non si era ancora concluso) sono in proporzione molto ridotta.

I colloqui si sono svolti prevalentemente con gli insegnanti che *continuano*: lettere, matematica, lingua straniera. Una metà circa degli intervistati ha parlato anche con l'insegnante di religione (che nei piccoli centri è il parroco o il cappellano). Pochi sono invece coloro che hanno avvicinato gli altri insegnanti (educazione fisica, canto, applicazioni tecniche...) (cfr. Tab. 28).

TAB. 28 — *Vorrebbe indicare con quali insegnanti ha parlato?*

Insegnanti	N.	%
1. Ins. di Lettere (Italiano, Latino, Storia, Geografia)	226	92.6
2. Ins. di Matematica	221	86.5
3. Ins. di Religione	125	51.2
4. Ins. di Lingue Straniere	188	77.0
5. Altri (specifichi)	95	38.9
n. r.	12	4.9

In certo senso le risposte a questa domanda del questionario erano attese avendo presente i temi dei colloqui (cfr. quanto detto nel capitolo precedente e i risultati della Tab. 5 e 14) e la costante preoccupazione per l'esito degli scrutini o esami: la riuscita nelle materie sopra ricordate costituisce infatti la condizione indispensabile per una soddisfacente riuscita finale. Naturalmente i risultati (se confermati da altre indagini) porrebbero il problema del valore dei vari membri del corpo insegnante agli occhi dei genitori (e degli alunni) e della loro posizione nel quadro degli obiettivi che si propone la scuola. E richiamerebbero l'attenzione sulla necessità di una intelligente opera di chiarificazione al riguardo per meglio far apprezzare l'importanza dell'opera dei singoli insegnanti (si tratterebbe di chiarire il significato del carattere di secondarietà della scuola media e le relative esigenze), favorendo in tal modo il loro impegno di educatori e quindi il fattivo contributo alla collaborazione scuola-famiglia.

Nella maggioranza dei casi l'incontro avviene nei giorni stabiliti dal calendario scolastico. Una rilevante percentuale (oltre il 40%) dichiara tuttavia di aver chiesto di incontrarsi al di fuori dei giorni prefissati.

Si ha l'impressione che questo sia dovuto più alle difficoltà di orario che al desiderio di moltiplicare le possibilità di avvicinare gli insegnanti. Si vedrà infatti più avanti come la fissità degli orari dei colloqui costituisca uno degli ostacoli più grossi al moltiplicarsi dei contatti fra scuola e famiglia.

Si osservi però la posizione di secondaria importanza che viene ad

assumere il capo d'istituto di fronte ai genitori: poco più di un terzo dice di essersi incontrato con lui.

L'incontro con gli insegnanti si svolge nella forma abituale del colloquio privato (con gli insegnanti e col preside): è questa infatti la forma di contatto più frequentemente ricordata dagli intervistati (cfr. Tab. 29).

TAB. 29 — *Le elenchiamo una serie di possibilità di contatto tra scuola e famiglia. Quali di queste forme esistono di fatto nella scuola frequentata da suo figlio?*

Forme di contatto	N.	%
1. Incontri di singoli genitori con gli insegnanti	169	69.3
2. Incontri tra i genitori e gli insegnanti di ogni singola classe	96	39.3
3. Associazione dei genitori	52	21.3
4. Giornalini e ciclostilati per genitori	9	3.7
5. Avvisi e informazioni per mezzo del diario	149	61.1
6. Incontri di singoli genitori con il preside	88	36.1
7. Il consiglio dei genitori	73	29.9
8. Il comitato scuola-famiglia	79	32.4
9. Altro (specifichi)	2	0.8
n. r.	13	5.3

Molti accennano anche ad avvisi e informazioni per mezzo del diario scolastico. Ma questo, almeno nelle sue attuali modalità, è piuttosto un mezzo di informazione a cui si ricorre, se necessario, per comunicazioni disciplinari, richieste di colloqui, notificazione di qualche iniziativa particolare. Elevato (in rapporto a quanto si sa o si suppone in merito) è il numero di coloro che parlano di incontri dei genitori con gli insegnanti di una classe. La percentuale coincide praticamente con quella di coloro che affermano di aver parlato « *con altri insegnanti* » (oltre a quelli di lettere, matematica, lingua estera: cfr. Tab. 28) e quindi la risposta sembra attendibile. Ed è, evidentemente, un segno di qualcosa che sta muovendosi, se pur lentamente, nella direzione di una più intensa collaborazione fra genitori e insegnanti.

Anche le forme nuove di collaborazione previste dalle disposizioni ministeriali sono ricordate con relativa frequenza.

La situazione appare, invece, meno rosea se si considera il grado di accettazione delle diverse possibilità di collaborazione (cfr. Tab. 30). L'incontro del singolo genitore con gli insegnanti viene ritenuto necessario

TAB. 30 — *Le elenchiamo alcune forme di contatto tra scuola e famiglia. In che misura ritiene necessaria ciascuna di esse?*

Forme di contatto	Totalmente d'accordo		Parzialmente d'accordo		Piuttosto contrario		Totalmente contrario		NR	
	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%
1. Incontri di singoli genitori con gli insegnanti	157	64.4	40	16.4	4	1.6	0	0.0	43	17.6
2. Incontri tra genitori e gli insegnanti di ogni singola classe	108	44.2	57	23.4	21	8.6	6	2.5	52	21.3
3. Associazioni dei genitori	57	23.4	63	25.8	34	13.9	15	6.1	75	30.8
4. Giornalini e ciclostilati per genitori	41	16.8	38	15.6	44	18.0	35	14.3	86	35.3
5. Avvisi e informazioni per mezzo del diario del figlio	132	54.1	40	16.4	16	6.6	8	3.3	48	19.6
6. Incontri di singoli genitori con il preside	90	36.9	55	22.5	22	9.0	8	3.3	69	28.3
7. Il consiglio dei genitori	80	32.8	62	25.4	17	7.0	15	6.1	70	28.7
8. Comitato scuola-famiglia	115	47.1	46	18.9	12	4.9	8	3.3	63	25.8

da due intervistati su tre; altri manifestano qualche perplessità o si astengono dal rispondere.

Anche le informazioni per mezzo del diario trovano d'accordo la maggioranza, ma già c'è un gruppetto che si pronuncia contro, oltre a un consistente numero di astenuti.

Di fronte alle altre proposte di collaborazione diminuisce la percentuale di adesioni convinte, mentre aumenta il numero di coloro che le accettano con riserva o preferiscono non prendere posizione. Molto ridotte sono, in particolare, le adesioni (= accordo totale) al consiglio e alle associazioni di genitori, oltre che a giornalini e ciclostilati per genitori.

Il disinteresse (o avversione) per giornalini e circolari non sembra fatto allarmante come può sembrare quello per le associazioni e i consigli dei genitori. Nel primo caso può trattarsi di una istintiva reazione di difesa contro la pioggia di stampati, ciclostilati, che viene a cadere un po' su tutti e da tutte le parti. Diversa invece si presenta la situazione riguardo alle altre due forme di contatto. Si tratta di organismi che potrebbero veramente vitalizzare la collaborazione fra scuola e famiglia e inserire quest'ultima a tutti i livelli dell'organismo scolastico. Sono però iniziative ancora poco diffuse (come si è visto sopra parlando delle forme esistenti di collaborazione: cfr. Tab. 29). Inoltre la maggioranza ignora le disposizioni del Ministero della P.I. al riguardo e quindi non ha ancora

avuto modo di porsi il problema. Ma se ciò può contribuire a rendere più comprensibile le numerose astensioni, non aiuta certo a spiegare le prese di posizione contrarie (il 20% non accetta le associazioni; il 13% il consiglio dei genitori).

Le risposte a questa domanda esprimono l'opinione di un ristretto numero di genitori e provengono da ambienti molto limitati: non si prestano quindi a generalizzazioni. Tuttavia esse attirano l'attenzione sulle difficoltà che si frappongono alla realizzazione di un durevole e costruttivo rapporto della scuola con la famiglia.

La mancata presa di posizione e a maggior ragione la non accettazione delle nuove possibilità di collaborazione potrebbe infatti essere conseguenza di una istintiva reazione difensiva di fronte a prospettive di ulteriori impegni che richiedono tempo e una preparazione superiore (cfr. più avanti le principali difficoltà incontrate nei colloqui con gli insegnanti).

In ogni caso si pone il problema di una più attenta e intelligente preparazione dell'ambiente, senza la quale qualunque disposizione o iniziativa, anche la più saggia, è destinata a fallire. Verrebbe infatti a mancare l'adesione di uno dei pilastri su cui deve poggiare il ponte che collega le due sponde.

3. Argomenti dei colloqui con gli insegnanti

La maggior parte dei genitori si reca dall'insegnante per avere notizie sulla riuscita scolastica del figlio e sul suo comportamento in classe: sono questi infatti i principali argomenti trattati nei colloqui con gli insegnanti (cfr. Tab. 31). Seguono, a distanza, le discussioni su particolari difficoltà del figlio, sulle sue inclinazioni e capacità in rapporto al futuro (argomento affrontato soprattutto da chi ha figli in terza media), sui compiti e lezioni per casa. Alcuni dicono anche di aver chiesto consigli sull'educazione dei figli.

Ma alcuni argomenti che si riferiscono direttamente all'educazione e che sono di viva attualità (problemi giovanili, educazione sessuale, formazione religiosa) non sono rientrati, in pratica, fra i temi dei colloqui.

Nessuna attenzione è stata, infine, dedicata ad altri problemi concernenti la scuola: da quello più impegnativo delle riforme in atto, agli argomenti connessi con la *riuscita* scolastica e la disciplina (voto, modo di far lezione e di interrogare, gite...). Sembra proprio che il discorso con gli insegnanti si limiti (come si è già osservato commentando i risultati delle precedenti ricerche) ad un esame del registro e delle prospettive da esso suggerite.

Questo modo di condurre il colloquio non corrisponde però esattamente ai desideri di molti genitori. Confrontando le indicazioni dei temi trattati e di quelli desiderati, appare evidente il desiderio dei genitori di parlare del modo di educare i figli e delle loro capacità e inclinazioni (cfr. Tab. 32).

TAB. 31 — *Nei colloqui con gli insegnanti di che cosa ha parlato principalmente?*

Argomenti	N.	%
1. Consigli sull'educazione dei figli	50	20.5
2. I problemi giovanili: rapporti con i genitori, contestazione, droga...	9	3.7
3. Capacità e inclinazioni del figlio in rapporto al suo futuro: scelta della scuola superiore, professione futura...	70	28.7
4. Il problema della formazione religiosa	16	6.6
5. I problemi del sesso, i rapporti tra ragazzi e ragazze	7	2.9
6. Disciplina e comportamento del figlio in classe	142	58.2
7. Compiti e lezioni per casa	61	25.0
8. Le riforme in atto nella scuola	11	4.5
9. La riuscita scolastica del figlio	144	59.0
10. Difficoltà particolari del figlio: salute, nervosismo, pigrizia	75	30.7
11. Il sistema di valutazione scolastica: voti, pagelle, esami...	34	13.9
12. Attività extra scolastiche: gite, attività sportive e ricreative	10	4.1
13. Il metodo didattico: lo svolgimento del programma, il metodo delle interrogazioni, castighi, premi...	23	9.4

Questi due argomenti occupano, inoltre, il primo posto in una graduatoria di importanza (cfr. Tab. 33).

I motivi della preferenza per tali argomenti sono esposti dagli stessi intervistati. Essi riconoscono la difficoltà di educare i figli nella situazione attuale, l'impossibilità di arrivare a fare tutto da soli. Di qui l'attesa di un aiuto da parte degli insegnanti i quali, oltre alla maggiore istruzione, possono contare sulla conoscenza ed esperienza che deriva dal loro prolungato contatto con gli alunni.

Il consiglio degli insegnanti è molto gradito e atteso anche in relazione alle scelte future del figlio. L'importanza delle decisioni al riguardo, il desiderio di provvedere al bene dei figli e il conseguente timore di scelte sbagliate fanno sì che si guardi con particolare fiducia al parere dei professori. (Da queste dichiarazioni sembra emergere la tendenza a valutare la bontà della scelta alla luce della sola riuscita scolastica, trascu-

TAB. 32 — *Elenchiamo una lista di argomenti che i genitori desiderano affrontare durante i loro colloqui con gli insegnanti.*

Argomenti	N.	%
1. Consigli sull'educazione dei figli	103	42.2
2. I problemi giovanili: rapporti con i genitori, contestazione, droga...	30	12.3
3. Capacità e inclinazioni del figlio in rapporto al suo futuro: scelta della scuola superiore, professione futura	93	38.1
4. Il problema della formazione religiosa	38	15.6
5. I problemi del sesso, i rapporti tra ragazzi e ragazze	33	13.5
6. Disciplina e comportamento del figlio in classe	108	44.3
7. Compiti e lezioni per casa	34	13.9
8. Le riforme in atto nella scuola	20	8.2
9. La riuscita scolastica del figlio	109	44.7
10. Difficoltà particolari del figlio: nervosismo, pigrizia	50	20.5
11. Il sistema di valutazione scolastica: voti, pagelle, esami...	28	11.5
12. Attività extra scolastiche: gite, attività sportive e ricreative	16	6.6
13. Il metodo didattico: lo svolgimento del programma, il metodo delle interrogazioni, castighi, premi...	16	6.6

rando altri elementi che dovrebbero avere importanza non secondaria: inclinazioni del figlio, salute...).

Gli argomenti disciplinari e la riuscita scolastica vengono ancora in prima linea fra i temi di cui si vorrebbe parlare, ma la percentuale di coloro che li ricorda a questo proposito rimane molto al di sotto di quella relativa agli argomenti che hanno costituito, di fatto, argomento di colloquio. Questi temi, d'altra parte, vengono immediatamente a ridosso dei due trattati in precedenza anche nella graduatoria di importanza.

Le motivazioni addotte per l'interesse a discutere della riuscita scolastica sono evidenti: si desidera che il figlio continui a studiare; dalla riuscita scolastica dipende il suo avvenire (solo raramente, in ambiente di campagna, si esprime il desiderio che il figlio non perda anni, ma finisca regolarmente la scuola obbligatoria per iniziare un lavoro redditizio).

TAB. 33 — *Argomenti che i genitori desiderano trattare, distribuiti secondo l'ordine di importanza.*

Argomenti	1° Posto		2° Posto		3° Posto	
	N.	%	N.	%	N.	%
1. Consigli sull'educazione dei figli	72	29.5	8	3.3	8	3.3
2. I problemi giovanili: rapporti con i genitori, contestazione, droga...	16	6.7	6	2.5	2	0.8
3. Capacità e inclinazioni del figlio in rapporto al suo futuro: scelta della scuola superiore, professione futura	38	15.6	32	13.1	12	4.9
4. Il problema della formazione religiosa	4	1.6	18	7.4	7	2.9
5. I problemi del sesso, i rapporti tra ragazzi e ragazze	6	2.4	12	4.9	9	3.7
6. Disciplina e comportamento del figlio in classe	29	11.9	45	18.4	18	7.4
7. Compiti e lezioni per casa	2	0.8	10	4.1	8	3.3
8. Le riforme in atto nella scuola	3	1.2	6	2.5	7	2.9
9. La riuscita scolastica del figlio	14	5.7	25	10.2	47	19.3
10. Difficoltà particolari del figlio: salute, nervosismo, pigrizia	5	2.0	11	4.5	22	9.0
11. Il sistema di valutazione scolastica: voti, pagelle, esami...	—	—	3	1.2	15	6.1
12. Attività extra scolastiche: gite, attività sportive e ricreative	—	—	3	1.2	10	4.1
13. Il metodo didattico: lo svolgimento del programma, il metodo delle interrogazioni, castighi, premi...	1	0.4	3	1.2	6	2.5

I problemi disciplinari interessano sia in se stessi (la disciplina è il perno dell'educazione, si desidera che il figlio sia educato con tutti), sia per le ripercussioni sulla riuscita (la disciplina garantisce un miglior profitto, è indispensabile per far le cose bene).

Minor attenzione si vorrebbe dedicare ad altri temi strettamente scolastici (compiti a casa, modo di far scuola) e a particolari difficoltà del figlio (cosa che sembra contrastare con l'interesse per i consigli sull'educazione).

Altri possibili e importanti temi di discussione attirano di meno l'attenzione degli intervistati, sebbene le indicazioni sui desideri (cfr. Tab. 33) superino, in genere, quelle sulla situazione di fatto (cfr. Tab. 32). Si riconosce la difficoltà di affrontare da soli alcuni attuali problemi giovanili

(droga, problema del sesso, contestazione) e l'importanza rappresentata da solide convinzioni religiose per una formazione umana più completa e per una buona riuscita nella vita. Ma in fatto di importanza questi argomenti non occupano una posizione di particolare rilievo.

4. Il giudizio sui colloqui

La maggior parte degli intervistati si dice moderatamente soddisfatta del modo con cui si sono svolti i colloqui con gli insegnanti (cfr. Tab. 34).

TAB. 34 — *Complessivamente Lei è soddisfatta dei colloqui che ha con gli insegnanti?*

Giudizio	N.	%
1. Pienamente soddisfatto	76	31.1
2. Abbastanza soddisfatto	133	54.5
3. Poco soddisfatto	19	7.8
4. Per nulla soddisfatto	—	—
n. r.	16	6.6

TAB. 35 — *Complessivamente si sente soddisfatta delle varie forme di collaborazione?*

Giudizio	N.	%
1. Pienamente soddisfatto	45	18.4
2. Abbastanza soddisfatto	142	58.2
3. Poco soddisfatto	43	17.6
4. Per nulla soddisfatto	7	2.9
n. r.	7	2.9

Se però il discorso si allarga alle altre forme di collaborazione diminuisce la percentuale dei giudizi positivi a vantaggio di quelli negativi (cfr. Tab. 35). Ma questo giudizio negativo potrebbe anche rappresentare una forma di protesta per l'assenza di forme di contatto diverse dal colloquio (cfr. Tab. 29) più che un giudizio di merito sulle stesse.

Alcuni di coloro che esprimono un giudizio positivo sui colloqui (= pienamente soddisfatto) lo motivano semplicemente richiamandosi alle

buone notizie ricevute (riesce bene, è bravo, non ci sono problemi). Altri invece riconoscono di aver trovato un aiuto per seguire i figli, in quanto sono stati posti in condizione di conoscerli e comprenderli meglio proprio dalle osservazioni e giudizi espressi dagli insegnanti.

Le critiche più ricorrenti al modo con cui si svolgono i colloqui riguardano il tempo a disposizione (si sbrigano in pochi minuti), l'impressione che gli insegnanti siano poco preparati o manifestino scarso interesse, la povertà e genericità dei temi affrontati (non basta sentir dire che il figlio potrebbe fare di più, che è troppo vivace, non riesce).

Questi motivi ricorrono con frequenza anche nelle risposte ad una domanda più specifica sull'argomento (cfr. Tab. 36).

TAB. 36 — *Quali dei seguenti motivi ritiene rendano più difficili i colloqui con gli insegnanti?*

Difficoltà	N.	%
1. Difficoltà e disagio a trattare con persone (gli insegnanti) più istruite	89	36.5
2. L'impressione di andare a chiedere un trattamento speciale per il proprio figlio	45	18.4
3. Il tempo a disposizione per recarsi ai colloqui è limitato	154	63.1
4. La poca disponibilità degli insegnanti	48	19.7
5. Il modo e l'ambiente in cui si svolgono i colloqui	73	29.9
6. La sostituzione e il frequente cambiamento degli insegnanti	65	26.6
7. La sfiducia verso la famiglia	14	5.7
8. La genericità degli argomenti trattati e dei consigli ricevuti	32	13.1
9. Altro (specifichi)	4	1.6

Le motivazioni che ricorrono con più frequenza nella tabella 36 sono anche quelle che sembrano aver maggior peso (cfr. Tab. 37).

Il motivo principe è il tempo: lo ricordano quasi due terzi degli intervistati e oltre il 50% lo classifica ai primi posti nella graduatoria di importanza. Qui tuttavia più che la rapidità con cui si svolgono i colloqui, viene chiamata in causa la stessa possibilità di recarvisi. Il motivo è semplice: gli orari dei colloqui coincidono con quelli di ufficio e di lavoro (questa motivazione ricorre soprattutto in ambiente cittadino).

Ad aggravare questa difficoltà concorrono gli orari destinati ai col-

TAB. 37 — *Difficoltà nei colloqui con gli insegnanti, distribuite in ordine di importanza?*

Difficoltà	1° Posto		2° Posto		3° Posto	
	N.	%	N.	%	N.	%
1. Difficoltà e disagio a trattare con persone (gli insegnanti) più istruite	55	22.5	9	3.7	14	5.7
2. L'impressione di andare a chiedere un trattamento speciale per il proprio figlio	12	4.9	19	7.8	6	2.5
3. Il tempo a disposizione per recarsi ai colloqui è limitato	71	29.1	40	16.4	15	6.1
4. La poca disponibilità degli insegnanti	7	2.9	28	11.5	5	2.0
5. Il modo e l'ambiente in cui si svolgono i colloqui	17	6.9	23	9.4	22	9.0
6. La sostituzione e il frequente cambiamento degli insegnanti	10	4.1	21	8.6	26	10.7
7. La sfiducia verso la scuola	2	0.8	1	0.4	6	2.5
8. La genericità degli argomenti trattati e dei consigli ricevuti	5	2.0	2	0.8	19	7.8
9. Altro (specifichi)	1	0.4	0	0.0	0	0.0

loqui, così ridotti che obbligano a recarvisi in massa nella stessa ora e a perdere tempo in attesa del proprio turno.

Altra difficoltà particolarmente sentita (cfr. posizione nell'ordine di importanza, Tab. 37) è il disagio a trattare con persone più istruite (sottolineato di preferenza nei piccoli centri). Alcuni genitori si sentono molto condizionati dalla mancanza di studi, dal timore di apparire poco preparati: di qui l'impressione di essere compassionati, poco ascoltati, di non comprendere quello che gli insegnanti dicono.

Agli insegnanti si rimprovera di mostrarsi poco preparati (specie ai giovani), di usare un linguaggio difficile e ricercato, di apparire frettolosi e generici nel dare informazioni e consigli (« sempre quei consigli ») suscitando quasi l'impressione di non desiderare molto di vedere con più frequenza i loro interlocutori.

A questo si aggiunge la difficoltà proveniente dai troppi cambiamenti di insegnanti: tali cambiamenti interrompono il dialogo appena iniziato, rendendo impossibile un serio approfondimento degli argomenti trattati, anche quando non esistessero le altre difficoltà sopra ricordate.

Ultima difficoltà sottolineata con frequenza specialmente nell'ordine di importanza è quella dell'ambiente in cui si svolgono i colloqui. Oltre alle considerazioni sopra ricordate sulla ressa nelle ore stabilite, si accenna agli ambienti inadatti, alle persone che parlano contemporaneamente ad

alta voce nello stesso ambiente, oppure, durante l'attesa, ascoltano quello che altri dicono con l'insegnante. Inoltre il colloquio si svolge spesso in piedi, dopo che si è atteso a lungo (sempre in piedi) il proprio turno, e quindi in condizioni di disagio fisico.

Vengono segnalate anche altre difficoltà (timore di ricevere notizie poco buone, di andare a chiedere raccomandazioni, poca fiducia nella scuola), ma si tratta di difficoltà di minor conto rispetto a quelle sopra ricordate. Se non altro esse appaiono più facilmente superabili che non la mancanza di tempo o la situazione di disagio dovuta alla scarsa preparazione culturale dei genitori. La difficoltà del tempo, in particolare, sembra al momento ineliminabile a molti interessati (specie in ambiente cittadino) dato che spesso entrambi i genitori hanno un lavoro o impegno fuori casa. Si tratta, evidentemente, di un impedimento oggettivo, difficile da superare. D'altra parte la sua rimozione è condizione necessaria per dare un po' di vita non solo ai colloqui individuali ma anche (e soprattutto) alle altre più impegnative forme di collaborazione.

5. Aree di collaborazione e attese dalla scuola

Si è avuto occasione di sottolineare in precedenza una diversità (talora rilevante) fra temi trattati nei colloqui e desideri dei genitori. L'argomento è ripreso in una domanda del questionario sulle possibili aree di collaborazione tra scuola e famiglia.

Va precisato anzitutto che la maggioranza è disposta a collaborare con la scuola, seppure con qualche riserva. Tuttavia le risposte alla domanda registrano anche un elevato numero di non risposte: raggiungono sempre e superano il 20% (cfr. Tab. 38).

I risultati delle tabelle 38 e 39 permettono anzitutto di rilevare una diversa propensione ad accettare le aree di collaborazione proposte, sia in generale, sia come valutazione di importanza. Il terreno *principe* di intesa resterebbe sempre quello del futuro del figlio-alunno (cfr. Tab. 39). Esso non occupa il primo posto assoluto nell'ordine di importanza, ma complessivamente è il più segnalato.

I motivi di questa preferenza ricalcano quelli addotti a proposito dei colloqui: gli insegnanti conoscono meglio le possibilità dell'alunno e possono indirizzarlo secondo le sue inclinazioni; la collaborazione quindi può evitare il pericolo di influire in modo errato.

D'altra parte i genitori vorrebbero portare il loro contributo alla discussione dei programmi e delle attività di studio per assicurare ad essi maggior aderenza alle esigenze dei giovani e al loro domani.

In questa prospettiva va considerato anche il desiderio di parlare della durata dell'anno scolastico, in modo da raggiungere un miglior equilibrio fra vacanze e scuola, assicurare lo svolgimento dei programmi, e nello stesso tempo programmare bene le vacanze.

Le motivazioni portate da coloro che sottolineano l'importanza degli

TAB. 38 — *Ritiene che la collaborazione tra scuola e famiglia debba avere come oggetto le seguenti aree di interesse?*

Aree	Totalmente d'accordo		Parzialmente d'accordo		Piuttosto contrario		Totalmente contrario		NR	
	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%
1. Durata dell'anno scolastico	121	49.6	45	18.4	11	4.5	6	2.5	61	25.0
2. Organizzazione di attività extra scolastiche (gite, manifestazioni sportive, visite ai musei...)	103	42.2	60	24.6	21	8.6	3	1.2	57	23.4
3. Fissare criteri per giudicare il profitto scolastico (voti, promozione...)	90	36.9	52	21.3	25	10.3	14	5.7	63	25.8
4. Preparare, discutere i programmi e le attività di studio perché rispondano maggiormente alle esigenze di oggi	124	50.8	52	21.3	13	5.3	5	2.1	50	20.5
5. Aiutare a risolvere i contrasti tra genitori e figli	120	49.2	44	18.0	17	7.0	6	2.5	57	23.4
6. Prevenire difficoltà nella formazione del carattere del figlio	134	54.9	41	16.8	8	3.3	2	0.8	59	24.2
7. Discutere problemi relativi alla educazione sessuale	88	36.1	58	23.8	24	9.8	11	4.5	63	25.8
8. Ottenere dai figli una disciplina maggiore	127	52.0	41	16.8	11	4.5	8	3.3	57	23.4
9. Promuovere l'educazione religiosa	124	50.8	49	20.1	8	3.3	7	2.9	56	22.9
10. Aiutare nella scelta della scuola o professione futura	154	63.1	29	11.9	11	4.5	1	0.4	49	20.1
11. Compiti per casa, interrogazioni	97	39.6	53	21.7	13	5.3	2	0.8	79	32.4

altri due argomenti direttamente collegati all'attività scolastica (compiti a casa, criteri di valutazione) sembrano ancora derivare dalla preoccupazione della *riuscita*. Si vorrebbe discutere dei criteri per valutare il profitto scolastico per essere in grado di sapere *come va* il figlio, perchè

Tab. 39 — *Argomenti per la collaborazione scuola-famiglia riportati in ordine di importanza.*

Aree	1° Posto		2° Posto		3° Posto	
	N.	%	N.	%	N.	%
1. Durata dell'anno scolastico	33	13.5	5	2.0	8	3.3
2. Organizzazione di attività extra scolastiche (gite, manifestazioni sportive, visite ai musei)	20	8.2	17	7.0	5	2.0
3. Fissare criteri per giudicare il profitto scolastico (voti, promozione)	21	8.6	10	4.1	12	4.9
4. Preparare, discutere i programmi e le attività di studio, perché rispondano maggiormente alle esigenze di oggi	29	11.9	17	7.0	5	2.0
5. Aiutare a risolvere i contrasti tra genitori e figli	13	5.3	14	5.7	13	5.3
6. Prevenire difficoltà nella formazione del carattere del figlio	19	7.8	29	11.9	6	2.5
7. Discutere problemi relativi alla educazione sessuale	7	2.9	15	6.1	12	4.9
8. Ottenere dai figli una disciplina maggiore	11	4.5	18	7.4	20	8.2
9. Promuovere l'educazione religiosa	3	1.2	20	8.2	16	6.6
10. Aiutare nella scelta della scuola o professione futura	21	8.6	18	7.4	46	18.8
11. Compiti per casa, interrogazioni	2	0.8	7	2.9	15	6.1

non vi siano particolarismi e per assicurare un giudizio obbiettivo (« un voto non può dare *l'impronta* di un ragazzo »). E' tuttavia elevato il numero di coloro che non ritengono opportuno impegnarsi su questo punto.

Quanto ai compiti a casa, se ne sottolinea l'utilità: tengono occupati i ragazzi, rendono possibile un controllo del loro impegno e della riuscita. C'è chi aggiunge che una maggiore collaborazione su questo punto potrebbe costituire uno stimolo per interessare le famiglie all'attività scolastica dei figli.

Molto risalto viene dato all'intesa per organizzare attività extrascolastiche. Il tema occupa una posizione del tutto secondaria fra quelle affrontate nei colloqui con gli insegnanti (cfr. Tab. 31), né sembra che gli intervistati siano desiderosi di trattarlo in quella sede (cfr. Tab. 32). Esaminando però i risultati della tab. 31 si potrebbe ritenere che questo disinteresse sia relativo: parlando degli argomenti dei colloqui gli intervistati dovevano indicare solo i più importanti, ed è comprensibile che

l'educazione dei figli, la loro riuscita, le prospettive per il futuro, il comportamento a scuola siano ritenuti più urgenti che non l'organizzazione di gite, attività sportive, ecc. Posti direttamente di fronte al problema, molti genitori ne avvertono invece tutta l'importanza. Essi lamentano che non si faccia sport a sufficienza, mentre l'esercizio fisico è indispensabile a un sano sviluppo. Alcuni pongono queste attività in rapporto al tempo libero, che costituisce un grosso problema specie in ambiente cittadino. Altri sottolineano l'importanza dello svago per rendere più viva e interessante la scuola, l'utilità di ampliare la cultura dei giovani, i vantaggi per la mutua intesa e comprensione derivanti da contatti extrascolastici degli insegnanti con i loro allievi.

C'è infine chi si dichiara in disaccordo con queste attività, senza tuttavia precisare i motivi del dissenso.

L'aspirazione a poter contare sull'aiuto della scuola per meglio risolvere contrasti tra genitori e figli e per evitare difficoltà nella formazione del carattere parte dalla premessa che è difficile essere completamente obbiettivi, spesso non ci si capisce, i figli non sono molto disposti ad accettare consigli dai genitori. Per questo è molto utile il consiglio di persone istruite, tanto più che esse, vivendo lungamente a contatto coi giovani dovrebbero comprendere meglio certe *deviazioni* e talora godono anche di maggior prestigio.

Esiste invece minor propensione a discutere i problemi relativi alla educazione sessuale, anche se molti riconoscono la difficoltà a entrare in argomento coi figli sopra questo punto.

Coloro che pongono in primo piano la collaborazione per promuovere l'educazione religiosa lo fanno perchè essa è il coronamento del resto e serve a temperare il carattere. Altri accennano alla necessità di reagire al materialismo che impoverisce l'esistenza o di acquistare solide basi per fronteggiare la confusione in campo religioso che sembra oggi molto diffusa.

Consistente infine il riferimento alla maggior disciplina da promuovere a scuola e fuori di essa. A scuola, perchè si ha l'impressione che essa sia piuttosto trascurata con dannose conseguenze per il profitto. Fuori scuola perchè c'è crisi di obbedienza, di rispetto, di buona educazione. La disciplina, si afferma, è indispensabile alla formazione del carattere e alla buona riuscita nella vita; di qui la necessità di insistere su di essa, cominciando dalla prima disciplina che è l'obbedienza.

Si ripetono sostanzialmente, come si vede, i motivi addotti a proposito degli argomenti da trattare nei colloqui con gli insegnanti.

Il quadro si presenta alquanto diverso esaminando il giudizio su alcuni possibili obbiettivi che potrebbero essere raggiunti dalla scuola (cfr. Tab. 40).

Vengono posti in primo piano la preparazione alla vita (in particolare

TAB. 40 — *Le elenchiamo una serie di obiettivi che potrebbero essere raggiunti dalla scuola.*

Obiettivi	Totalmente d'accordo		Parzialmente d'accordo		Piuttosto contrario		Totalmente contrario		NR	
	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%
1. Una buona base per gli studi ulteriori	148	60.7	34	13.9	2	0.8	2	0.8	58	23.8
2. Promozione scolastica	82	33.6	59	24.2	13	5.3	11	4.5	79	32.4
3. Disciplina e senso d'ordine	156	63.9	25	10.3	8	3.3	4	1.6	51	20.9
4. Ubbidienza ai genitori	131	53.7	37	15.1	7	2.9	9	3.7	60	24.6
5. Rendere sensibile ai problemi sociali	111	45.5	58	23.8	7	2.9	2	0.8	66	27.0
6. Rendere più chiare e ferme le convinzioni religiose	117	47.9	51	20.9	12	4.9	5	2.1	59	24.2
7. Coltivare uno spirito di libertà e responsabilità	142	58.2	30	12.3	4	1.6	1	0.4	67	27.5
8. Costanza nell'adempimento del proprio dovere	157	64.3	26	10.7	3	1.2	0	0.0	58	23.8
9. Porre le premesse per una buona riuscita della vita	163	66.8	24	9.8	2	0.8	1	0.4	54	22.2
10. Abituare a lavorare insieme	149	61.1	29	11.9	4	1.6	1	0.4	61	25.0
11. Curare la buona educazione	168	68.8	21	8.6	3	1.3	1	0.4	51	20.9
12. Avviare a una professione redditizia	83	34.0	53	21.7	27	11.1	9	3.7	72	29.5
13. Dare un'adeguata educazione sessuale	88	36.1	64	26.2	11	4.5	12	4.9	69	28.3

agli studi superiori) e la buona educazione, il senso dell'ordine e la disciplina, la costanza nell'adempimento del proprio dovere.

Con minor entusiasmo sono accettati obbiettivi come la sensibilizzazione ai problemi sociali e l'educazione religiosa. Anche la possibilità di impartire un'adeguata educazione sessuale trova la maggioranza piuttosto perplessa, a conferma dell'atteggiamento che si è rilevato a più riprese anche in precedenza.

Gli obiettivi più accettati, in particolare la preparazione per gli studi

superiori e la disciplina, sono anche i più segnalati fra quelli conseguiti di fatto dalla scuola (cfr. Tab. 41).

TAB. 41 — *Obiettivi conseguiti di fatto dalla scuola, in ordine di importanza.*

Obiettivi	1° Posto		2° Posto		3° Posto	
	N.	%	N.	%	N.	%
1. Una base per gli studi ulteriori	49	20.1	6	2.5	9	3.7
2. Promozione scolastica	19	7.8	9	3.7	8	3.3
3. Disciplina e senso d'ordine	31	12.7	23	9.4	5	2.0
4. Ubbidienza ai genitori	18	7.4	27	11.1	10	4.1
5. Rendere sensibile ai problemi sociali	3	1.2	4	1.6	11	4.5
6. Rendere più chiare e ferme le convinzioni religiose	10	4.1	20	8.2	12	4.9
7. Coltivare uno spirito di libertà e responsabilità	14	5.7	20	8.2	11	4.5
8. Costanza nell'adempimento del proprio dovere	10	4.1	20	8.2	23	4.4
9. Porre le premesse per una buona riuscita nella vita	3	1.2	19	7.8	19	7.8
10. Abituare a lavorare insieme	5	2.0	8	3.3	15	6.1
11. Curare la buona educazione	13	5.3	11	4.5	26	10.7
12. Avviare ad una professione redditizia	0	0.0	4	1.6	7	2.9
13. Dare una adeguata educazione sessuale	3	1.2	3	1.2	18	7.4

Nella graduatoria della tabella si distingue il giudizio negativo sull'impegno della scuola a rendere sensibili ai problemi sociali: poco più del 5% in complesso segnala questo obiettivo ai primi tre posti.

Ma quello che caratterizza le risposte riportate in questa tabella è soprattutto la loro dispersione. Gli intervistati (o almeno la maggioranza) non riescono ad accordarsi sugli obiettivi conseguiti di fatto dalla scuola, così come si erano trovati d'accordo su quello che la scuola dovrebbe fare e sulle difficoltà che ne ostacolano il funzionamento (cfr. tab. 42).

Fra le difficoltà che ostacolano il regolare funzionamento della scuola primeggiano l'assenza di insegnanti all'inizio dell'anno e il loro frequente cambiamento.

Queste *piaghe* della scuola provocano disagi negli alunni, facendo loro perdere tempo, generando disordine e confusione, prolungando (all'inizio dell'anno) la voglia di far nulla.

Il cambiamento frequente degli insegnanti (lamentato particolarmente

TAB. 42 — *Le elenchiamo una serie di difficoltà che sembrano ostacolare il regolare funzionamento della scuola.*

Difficoltà	N.	%
1. Assenza di qualche insegnante all'inizio dell'anno scolastico	193	62.7
2. Contestazione studentesca	47	19.3
3. Le troppe vacanze	46	18.8
4. La mancanza di aule e attrezzature	86	35.2
5. Il troppo frequente cambiamento degli insegnanti	111	45.5
6. Difficoltà per raggiungere la scuola	17	7.0
7. Disordine e preferenze nella assegnazione dei buoni libro	47	19.3
8. Insufficiente organizzazione della refezione scolastica	5	2.0
9. Poca disciplina	42	17.2
10. Abolizione degli esami di riparazione	56	22.9

da genitori che abitano in piccoli paesi) disorienta gli alunni in quanto ogni nuovo arrivato ha il proprio metodo di insegnare. Esso rende inoltre più difficile la vicendevole conoscenza e l'affiatamento, generando anche l'impressione di una provvisorietà che va a scapito della serietà della scuola.

Segue, nell'elenco delle difficoltà maggiormente segnalate, la mancanza di locali e attrezzature. Anche questa lamentela ricorre più di frequente nelle risposte degli intervistati che abitano in piccoli centri. E' interessante, al riguardo, notare come oltre e più che agli edifici inadatti si faccia esplicito riferimento al poco spazio per giocare e alla mancanza di palestre.

Sulle vacanze e sugli esami le posizioni sono disperate.

Alcuni sostengono che le vacanze sono troppe, interrompono il regolare svolgimento dei programmi, rendendo così più difficile seguire con profitto le lezioni. Altri invece sono principalmente preoccupati dai problemi che la vacanza crea in famiglia: i ragazzi sono sempre per strada, mentre i genitori sono impossibilitati a prendersi cura di loro, poichè le vacanze non coincidono con le loro ferie.

Quanto agli esami c'è chi ne sostiene l'abolizione (se uno non riesce a giugno è meglio che ripeta), mentre altri la vedono con timore, pensando al pericolo che il figlio possa perdere un anno, data la impossibilità

di rimediare a ottobre. Ma si considera anche un'altra conseguenza: la possibilità cioè che tutto venga considerato troppo facile, a scapito dell'impegno e della serietà degli studi.

La contestazione studentesca non è indicata con particolare insistenza come possibile causa del non regolare funzionamento della scuola, ma coloro che la ricordano lo fanno con vivaci accenti polemici. La considerano una scusa per non studiare e non andare a scuola, una causa di disordine senza fine, un modo di perdere tempo. Altri precisano che i ragazzi (di scuola media) non sono in grado di comprenderla, sia essa giusta o sbagliata e quindi non si deve tollerarla.

Più polemicamente ancora si afferma che politica e sindacati non vanno a profitto della scuola, dando sbrigativamente per scontato il loro collegamento con la contestazione.

TAB. 43 — *Difficoltà che sembrano ostacolare il regolare funzionamento della scuola riportate in ordine di importanza.*

Difficoltà	1° Posto		2° Posto		3° Posto	
	N.	%	N.	%	N.	%
1. Assenza di qualche insegnante all'inizio dell'anno scolastico	99	40.6	14	5.7	17	7.0
2. Contestazione studentesca	17	7.0	18	7.4	3	1.2
3. Le troppe vacanze	7	2.9	19	7.8	14	5.7
4. Mancanza di aule e attrezzature	23	9.4	34	13.9	11	4.5
5. Il troppo frequente cambiamento degli insegnanti	21	8.6	47	19.3	28	11.5
6. Difficoltà per raggiungere la scuola	1	0.4	3	1.2	7	2.9
7. Disordine e preferenze nell'assegnazione dei buoni libro	5	2.0	14	5.7	17	7.0
8. Insufficiente organizzazione della refezione scolastica	0	0.0	0	0.0	2	0.8
9. Poca disciplina	4	1.6	10	4.1	20	8.2
10. Abolizione degli esami di riparazione	5	2.0	7	2.9	31	12.7

6. I responsabili della scuola

La presa di posizione contro politica e sindacati ricordata sopra richiama l'attenzione su un problema, la cui soluzione, almeno in linea teorica, è pregiudiziale ad ogni discorso serio sulla scuola: chi è responsabile della stessa.

Le domande del questionario finora considerate ignorano il problema, o meglio lo suppongono risolto secondo il modo usuale di porlo: da una parte la scuola, dall'altra la famiglia; la prima chiede collaborazione alla seconda per una migliore riuscita nel suo compito.

Rispondendo alle varie domande i nostri intervistati non si pongono esplicitamente la questione della loro posizione di fronte alla scuola. Solo quando si parla della possibilità di trattare con gli insegnanti delle riforme in atto nella scuola, qualche voce isolata afferma polemicamente che anche i genitori hanno qualcosa da dire in merito.

Due domande si occupano espressamente di questo argomento di fondamentale importanza. Con tali domande ci si propone di invitare i destinatari a riflettere su di esso, più che indicare soluzioni prestabilite, cosa questa molto difficile e delicata, considerando la complessità del problema.

La prima domanda sottopone al giudizio degli intervistati l'opportunità dell'intervento di alcune categorie di persone nella soluzione dei problemi scolastici (cfr. Tab. 44).

TAB. 44 — *Elenchiamo alcune categorie di persone che potrebbero intervenire nella soluzione dei problemi scolastici. E d'accordo che intervengano?*

Categorie di persone	Totalmente d'accordo		Parzialmente d'accordo		Piuttosto contrario		Totalmente contrario		NR	
	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%
1. I genitori attraverso i loro rappresentanti	134	54.9	41	16.8	15	6.2	14	5.7	40	16.4
2. Gli studenti mediante la diretta partecipazione dei loro rappresentanti	63	25.8	68	27.9	29	11.9	22	9.0	62	25.4
3. Gli uomini politici e i partiti	16	6.6	26	10.7	34	13.9	84	34.4	84	34.4
4. I sindacati	43	17.6	36	14.8	28	11.5	61	25.0	76	31.1
5. Le autorità religiose	45	18.4	49	20.1	19	7.8	22	9.0	109	44.7

Come si vede i genitori intervistati hanno reagito molto vivacemente di fronte alle diverse *fonti* di intervento. Com'era da attendersi la stragrande maggioranza è d'accordo su una presenza attiva dei genitori attraverso i loro rappresentanti. Rispondono affermativamente (sebbene con qualche riserva) anche molti di coloro che non vedono la necessità di associazioni o di consigli dei genitori (cfr. Tab. 29).

Esiste tuttavia una discreta percentuale di contrari ad ogni intervento dei genitori, e di indecisi.

Il numero dei contrari e degli incerti aumenta sensibilmente quando

si tratta di valutare la possibilità di un intervento degli studenti: tuttavia la maggioranza degli intervistati è ancora disposta ad ammetterlo, sebbene con qualche riserva.

Minor entusiasmo suscita la prospettiva di un intervento delle autorità religiose. Il numero delle risposte contrarie non è tuttavia molto elevato (minore di quelle relative alla partecipazione degli studenti), preferendo una consistente frazione degli intervistati non prendere posizione.

Dove le posizioni appaiono più definite è a proposito dell'intervento degli uomini politici e dei sindacati. Qui la percentuale dei contrari supera (e piuttosto nettamente riguardo ai politici e ai partiti) quella di coloro che sarebbero disposti ad ammettere tali interventi. Molto elevato risulta anche il numero delle astensioni.

Sono quindi piuttosto consistenti le voci di critica alle *ingerenze* (reali o presunte) della politica nella scuola, ingerenze che qualche intervistato ritiene di ravvisare anche nella contestazione studentesca, come si è detto sopra.

Dopo aver esaminato il pensiero dei genitori intervistati circa le forze che dovrebbero concorrere a risolvere i problemi della scuola, si passa ora a considerare più da vicino l'istituzione stessa e i suoi diretti responsabili. Come si diceva sopra, il modo usuale di presentare la collaborazione potrebbe favorire la convinzione che la scuola sia un ente a se stante, al quale la famiglia affida i figli perchè vengano istruiti. La scuola, da parte sua, prendendo sempre più coscienza della complessità del compito affidatole, si rivolge alla famiglia per sollecitarne la collaborazione.

I risultati della tabella 44 offrono un'idea del modo di pensare degli intervistati. Le quattro possibilità prospettate sembrano riflettere abbastanza bene i diversi modi di risolvere il problema (Si prescinde naturalmente da considerazioni e prese di posizione teoriche sull'argomento e si imposta il discorso su di un piano, per così dire, piuttosto operativo).

Rimane intanto assodato che quasi nessuno è disposto a riconoscere

TAB. 45 — *Sovente si sente dire che la scuola è un'istituzione di cui sono responsabili:... Cosa ne pensa Lei?*

Responsabili	N.	%
1. Solo gli insegnanti	14	5.7
2. Principalmente gli insegnanti ma con la collaborazione della famiglia	131	53.7
3. Insegnanti e famiglia, ma su un piano di parità	60	24.6
4. Principalmente le famiglie, ma con la collaborazione degli insegnanti	26	10.7
n. r.	13	5.3

pieni poteri agli insegnanti. Anche la prospettiva di una prevalente responsabilità della famiglia incontra pochi consensi.

La maggioranza riconosce una certa preminenza agli insegnanti, ma è consistente la percentuale di coloro che vedono le due parti su un piano di parità. Le idee in proposito non sono tuttavia così definite come potrebbero far pensare i risultati della tabella 45. O meglio: l'idea fondamentale è quella espressa nelle risposte ivi riportate, ma variano le motivazioni che le accompagnano.

Fra coloro che assegnano principalmente (o solo) agli insegnanti la responsabilità della scuola, molti lo fanno perchè identificano nell'istruzione il compito della scuola. Sottintendono questo punto di vista affermazioni come le seguenti: a scuola sono i professori gli unici responsabili; i professori devono insegnare le materie, i genitori educare; primi responsabili sono gli insegnanti perchè sono gli istitutori; a scuola non possiamo andare noi ad insegnare; la scuola è fatta dagli insegnanti; gli insegnanti sono responsabili a scuola, i genitori in famiglia; ecc.

Dal lato opposto si pongono (talora polemicamente) coloro che rivendicano un ruolo di primo piano ai genitori. Essi sembrano aver presente in primo luogo il problema dell'educazione e si esprimono in termini come i seguenti: la famiglia resta la base essenziale per la formazione; la prima educazione avviene in famiglia, poi viene la scuola; gli insegnanti devono rendersi conto che non partono da zero; è la famiglia che ha in mano il ragazzo, gli insegnanti nelle poche ore di scuola possono ben poca cosa. E anche più energicamente: il futuro dei figli interessa noi; i figli sono della famiglia prima di tutto; siamo noi a trarre frutti buoni o cattivi dai nostri figli.

Fra le due posizioni si collocano coloro che sottolineano l'importanza dell'intesa, del vicendevole aiuto che insegnanti e genitori possono recarsi. Questi infatti conoscono meglio i ragazzi, quelli in genere sono più istruiti; inoltre, è importante per gli insegnanti conoscere la situazione familiare. D'altra parte alcuni genitori sottolineano l'ascendente che molti insegnanti hanno sul figlio e quindi l'opportunità di ottenerne la collaborazione sul piano educativo, specialmente ora che i figli sembrano sfuggire all'influenza della famiglia.

Queste considerazioni, tuttavia, non sono molto frequenti, nel presente contesto.

E' più facile incontrarle, ad esempio, quando si parla dell'opportunità di trattare problemi educativi nei colloqui con gli insegnanti o di annoverarli tra le aree di collaborazione tra scuola e famiglia.

Si ha quasi l'impressione che la domanda abbia colto un po' di sorpresa gli intervistati. Abituati a vedere la situazione da un punto di vista burocratico (da una parte la scuola, dall'altra la famiglia che affida i figli da istruire), essi non si erano forse posti chiaramente il fondamentale e pregiudiziale problema dei limiti delle rispettive responsabilità. Così, di fronte ad una domanda che prospetta la possibilità di considerare le cose

da un punto di vista più impegnativo, essi reagiscono quasi d'istinto, indicando quell'aspetto che al momento sembra loro preminente. Probabilmente una più attenta riflessione avrebbe condotto molti a considerare meglio la complessità del problema e quindi a prese di posizioni meno categoriche.

D'altra parte la domanda aveva lo scopo (come s'è detto) di suscitare il problema e non di prospettare soluzioni. Da questo punto di vista sembra che essa abbia adempiuto il suo compito, rivelando la necessità di porre esplicitamente e approfondire il discorso al riguardo. E' evidente infatti che si potrà parlare di vera e costruttiva collaborazione solo quando saranno sufficientemente chiari il ruolo e le responsabilità delle parti interessate.

7. Rilievi conclusivi

Sono stati presentati, nelle pagine precedenti, i risultati globali, senza che ci si addentrasse in analisi e distinzioni approfondite. Così non si è parlato, se non incidentalmente, delle differenze ambientali.

Il piccolo gruppo di unità intervistate nei singoli ambienti e soprattutto il carattere interlocutorio di questo sondaggio, hanno infatti consigliato di non insistere su differenze che pure sembrano interessanti e rivelatrici di un diverso modo di considerare le cose.

Rispondendo, ad esempio, alla domanda sugli argomenti trattati nei colloqui con gli insegnanti (cfr. Tab. 31), i genitori che vivono in ambiente cittadino ricordano con maggior frequenza argomenti meno legati alla riuscita scolastica: consigli sulla educazione dei figli, problemi giovanili, educazione sessuale. I genitori dei paesi (tanto di pianura, come di montagna) al contrario, si sono intrattenuti specialmente (oltre che sul profitto in generale) su questioni disciplinari e sulle prospettive per il futuro scolastico e professionale dei figli. Analoga tendenza si osserva esaminando le indicazioni sui possibili obiettivi della scuola.

Ancora: dovendo indicare i motivi che rendono più difficili i colloqui, i genitori di città segnalano soprattutto la mancanza di tempo, quelli di paese il disagio di dover trattare con persone più istruite, il frequente cambiamento degli insegnanti, l'ambiente e il modo con cui si svolgono i colloqui. Gli stessi genitori che vivono nei paesi ripropongono, del resto, analoghe motivazioni per spiegare il non regolare funzionamento della scuola: mancanza di aule e di attrezzature, cambiamenti continui di insegnanti, insufficiente organizzazione della refezione scolastica. I colleghi cittadini segnalano invece, più frequentemente le varie forme di contestazione e la mancanza di disciplina.

Si tratta di diversità di accentuazione legate in parte alla situazione ambientale, in parte forse a diversa mentalità, ma alle quali non è possibile, coi dati a disposizione e, in attesa di uno studio più approfondito ed accurato, dare troppa importanza.

D'altra parte queste diversità sembrano secondarie di fronte ai problemi di fondo che sono emersi dall'esame dei dati. La possibilità concessa agli intervistati di motivare molte delle loro risposte ha permesso di precisare il significato di alcune prese di posizione e, nello stesso tempo, ha lasciato intravedere problemi non direttamente toccati dal questionario, ma strettamente connessi con l'argomento da esso affrontato.

Ci proponiamo qui di ritornare su alcuni dei principali, con l'intenzione di sottolineare l'importanza del loro studio.

1) Fra gli ostacoli che si frappongono all'intensificarsi degli incontri fra genitori e insegnanti (e quindi alle altre più impegnative forme di collaborazione) occupa un posto di assoluta preminenza il *tempo*.

Non è escluso che in qualche caso questa difficoltà possa costituire un comodo alibi, soprattutto per chi considera tutto ciò che accade a scuola affare privato e interno dell'istituzione, preoccupato unicamente della riuscita (promozione) del figlio. Lo lascerebbero supporre alcune drastiche dichiarazioni sulle rispettive responsabilità dei genitori e degli insegnanti: pensino questi alla scuola, quelli alla famiglia.

Si tratta, però, dell'atteggiamento di una ristretta minoranza: la maggior parte dei genitori è infatti seriamente preoccupata del comportamento e della riuscita scolastica dei figli. Per costoro il tempo costituisce veramente difficoltà oggettiva per un interesse più attivo e sistematico ai problemi della scuola. Bastano, a conferma di questa ipotesi, le motivazioni da essi addotte.

Si fa notare, in primo luogo, che le ore di visita coincidono normalmente con quelle di lavoro o di ufficio. Poiché spesso (in città specialmente) entrambi i genitori hanno un'occupazione fuori casa, per recarsi agli incontri sarebbe necessario assentarsi dal posto di lavoro.

A complicare le cose si aggiungono le difficoltà connesse al ridotto numero di ore previste per i colloqui (con la conseguente ressa e la lunga attesa del proprio turno) e al fatto che gli insegnanti ricevono, in genere, in giorni diversi. Se un genitore che lavora fuori casa intendesse avvicinare tutti gli insegnanti almeno una volta al trimestre avrebbe probabilmente bisogno di parecchi giorni di permesso per assentarsi dall'ufficio o dal suo lavoro.

Non va dimenticato che anche gli insegnanti hanno le loro esigenze di orario e di lavoro, per cui non si può pretendere che siano solamente essi ad adoperarsi per rimuovere questo ostacolo (studiando, ad esempio, una collocazione degli orari di visita che non coincida rigidamente con le ore di scuola).

Con l'introduzione, a cui si fa accenno da più parti, della scuola a tempo pieno e della settimana corta verranno forse poste buone premesse anche per la soluzione di questi problemi. Si richiederebbe, tuttavia, sempre una diversa decorrenza degli orari di lavoro e di scuola sia giornalieri che settimanali (nel senso che i giorni di riposo dovrebbero essere scaglionati

lungo la settimana, non concentrati al sabato), altrimenti la difficoltà rimane invariata.

Ma il problema, probabilmente, non va considerato solamente nelle sue modalità quantitative: decorrenza e durata degli orari di visita. Occorre collocarlo nella più vasta cornice delle responsabilità che l'educazione dei figli comporta per i genitori e alle quali essi non possono abdicare totalmente neppure quando i figli sono a scuola. La consapevolezza di tali responsabilità obbligherà intanto a preventivare nel programma delle attività da svolgere anche quella di interessarsi *fattivamente* della vita scolastica del figlio.

D'altra parte, essendo quello dell'educazione un diritto-dovere irrinunciabile (cfr. art. 3 della Costituzione), si dovranno studiare le possibilità per mettere i genitori in grado di adempierlo.

Se anche gli altri diretti interessati (autorità, scuola, organizzazioni sindacali), saranno veramente convinti che è indispensabile la collaborazione tra scuola e famiglia nell'interesse della scuola (oltre che della famiglia), non sarà impossibile trovare uno spazio anche a questa collaborazione (così come lo si è trovato, ad esempio sul lavoro, per altre manifestazioni ritenute fondamentali).

Il problema è quindi, in primo luogo, di convinzioni. Le modalità di realizzazione, che pur nelle più svariate espressioni comporteranno inevitabili rinunce da entrambe le parti, scaturiranno solo da questa convinzione.

2) Altro elemento che concorre a diminuire l'efficacia dei colloqui è rappresentato dalle modalità con cui si svolgono, sia dal punto di vista dell'ambiente che dal tono da essi assunto.

Le lamentele a proposito dell'ambiente riguardano sia il luogo (una sola stanza, spesso il corridoio davanti alle aule) che alcune modalità: in piedi durante l'attesa e il colloquio; troppa gente che parla nello stesso tempo o è costretta ad ascoltare quanto dicono gli altri. Gran parte di questi inconvenienti dipendono dalla situazione di disagio in cui versano molti istituti scolastici per mancanza di locali. E' difficile pensare a locali appositi per ricevere dignitosamente i genitori, quando si deve ricorrere ai doppi e tripli turni se si vogliono sistemare tutti gli alunni. Questo disagio dei genitori non va tuttavia sottovalutato e dovrebbe essere presente ai diretti responsabili quando programmano o distribuiscono i locali della scuola.

Si tratta, in sostanza, di rendere più umano e quindi più attraente, un incontro che richiede già rinunce di altro genere. Ma l'umanità dell'incontro dovrebbe essere assicurata soprattutto dal *clima* in cui esso si svolge. Molti genitori si trovano a disagio perchè si ritengono impreparati, e quindi non in grado di seguire il discorso, qualora l'insegnante dovesse abbandonare il solito campo delle informazioni sul profitto e sul comportamento.

E' diffuso anche il timore di recare disturbo (favorito, talora, dalla fretta con cui si viene *sbrigati* o dall'espressione un po' annoiata dell'interlocutore).

Difficoltà come queste, tuttavia, sono più facilmente superabili che non quella del tempo. Un valido contributo al loro superamento portano, ad esempio, le iniziative di riunioni fra genitori e insegnanti dove vengono trattati (da esperti e dagli stessi insegnanti) argomenti riguardanti l'educazione nei suoi aspetti più generali e in particolare i problemi giovanili più sentiti. Questo comune interessamento, oltre che rendere più familiari i problemi trattati, contribuisce anche a creare un clima di fiducia e quindi ad incoraggiare i genitori a riprendere gli stessi argomenti in altra sede.

Il modo di accogliere e trattare gli interlocutori, infine, non sembra costituire un problema a se stante. Spesso, il fare sbrigativo degli insegnanti (ricevono affrettatamente, ascoltano distrattamente, si limitano a pochi monosillabi sui voti o a frasi generiche) è una conseguenza del poco tempo a disposizione, di un certo tono di superiorità, dell'ambiente inadatto a un colloquio disteso e impegnato, e in parte anche dell'abitudine o della preoccupazione per il molto lavoro.

3) Dalle risposte ad alcune domande del questionario emergono anche problemi non direttamente connessi all'attività scolastica, ma che tuttavia fanno sentire il loro peso su di essa. Ci riferiamo a certe situazioni familiari che rendono difficile ai genitori interessarsi dei problemi scolastici dei figli, anche quando dovesse esistere la buona disposizione a farlo. Spesso è la situazione ambientale che impedisce di realizzare la necessaria tranquillità per lo studio e lo svolgimento dei compiti, condizionando quindi la possibilità di una buona riuscita. Oppure la dimensione della famiglia non permette di prestare ai singoli quell'attenzione che si vorrebbe (e che l'insegnante si attende venga prestata).

Più spesso si tratta però di difficoltà nei rapporti fra genitori e figli, specie quando questi diventano più grandi, oppure, proseguendo negli studi, si accorgono di saperne di più dei loro meno fortunati genitori.

Non sempre è possibile venir a conoscenza di queste situazioni difficili attraverso gli ordinari colloqui, data anche la naturale ritrosia di ognuno a trattare con estranei questi argomenti. D'altra parte la loro conoscenza può aiutare l'insegnante a meglio comprendere e valutare anche la situazione scolastica dell'alunno e a trovare l'angolazione migliore sotto cui presentarla ai genitori.

Si rendono così urgenti nuove forme di presa di contatto da parte della scuola con l'ambiente familiare degli alunni. In qualche ambiente sarà forse possibile pensare a visite alle famiglie, in altri a informazioni assunte da persone qualificate a questo compito (ad esempio, assistenti sociali). La scuola avrà così la possibilità di arrivare, gradualmente, ad avere una conoscenza tale dell'ambiente in cui opera da permetterle di

assolvere al suo compito educativo in modo più soddisfacente e più redditizio.

4) L'ultima considerazione dovrebbe essere rivolta ai risultati forniti dalle domande sui responsabili della scuola. E' urgente, impostare con molta chiarezza il fondamentale problema della posizione e responsabilità della istituzione familiare e di quella scolastica di fronte all'educazione dei figli-alunni. Tale chiarificazione dovrebbe aiutare le due istituzioni a prendere sempre maggior consapevolezza dei rispettivi compiti: diritti e doveri. E forse renderebbe anche più facile le riforme di strutture scolastiche, da tempo auspiccate. La scuola, infatti, potrebbe considerare la chiarificazione della sua funzione «*strumentale e di subordinazione, rispetto ai fini della persona degli alunni, inseriti nelle società in cui vivono e nelle quali sono chiamati ad operare*, e in primo luogo nella società parentale »¹ come indispensabile premessa per un migliore espletamento delle sue funzioni. E le famiglie, dal canto loro, si potrebbero sentire più corresponsabili ed impegnate a seguire l'educazione dei figli in tutte le sue fasi.

La presa di posizione di alcuni genitori in proposito (cfr. Tab. 44) e soprattutto un certo tono polemico delle motivazioni che le accompagnano, sottolineano l'urgenza di affrontare l'argomento. Oltretutto una soddisfacente chiarezza di idee al riguardo (anche se non un'intesa su tutta la linea, data l'importanza del problema e le sue implicazioni non solo a livello dei rapporti scuola-famiglia) è condizione indispensabile perchè si stabilisca, fra i genitori e gli insegnanti, un clima di serena e fruttuosa collaborazione.

La presa di coscienza delle rispettive responsabilità, oltre che concorrere a precisare i limiti della rispettiva indipendenza operativa, favorirà anche la stima e il rispetto vicendevole, derivanti dal riconoscimento della dignità e importanza del compito di ognuno. Sarà allora anche più facile superare le difficoltà e rinunce che il comune impegno educativo richiede.

Sempre su questo tema merita di essere richiamata la posizione assunta dagli intervistati verso gli interventi di politici e sindacalisti nelle questioni scolastiche. Ripetiamo che il ridotto numero di soggetti intervistati e la loro limitata provenienza vietano di generalizzare partendo solo da questi dati; tanto più che, a differenza degli atteggiamenti verso i colloqui e in genere verso la collaborazione con la scuola, non possiamo (su questo punto) far riferimento a risultati di precedenti indagini. Tuttavia i dati raccolti pongono un problema reale, scottante quasi, che meriterebbe di essere ripreso e approfondito. Ci si trova infatti di fronte a una reazione negativa piuttosto consistente. E' un dato che fa pensare, se si tiene presente che le forze meno gradite sono quelle da cui, allo stato attuale delle cose, dipendono sostanzialmente i destini della scuola

¹ P. BRAIDO, *Filosofia dell'educazione*, Zürich, PAS-Verlag, 1967, p. 296.

italiana. Potrebbe trattarsi di una istintiva reazione alla grave situazione in cui versa la scuola in questi ultimi tempi, alle poco comprensibili (al gran pubblico) vicende parlamentari di alcune leggi, al disagio di fronte agli scioperi del personale insegnante che si aggiungono alle accennate difficoltà che intralciano (a giudizio degli intervistati: cfr. Tab. 42) il regolare funzionamento della scuola.

Non sarebbe questa, se venisse confermata, una notizia molto piacevole per le forze che (bene o male) maggiormente si agitano per la soluzione dei problemi della scuola italiana.

Come si diceva, i risultati sono molto limitati e quindi servono al massimo ad indicare che esiste il problema senza poterne precisare né la consistenza né le motivazioni. Si tratta, inoltre, di un problema che trascende il tema della collaborazione tra scuola e famiglia. Ma è intuitivo che una crisi di fiducia in chi legifera attorno alla scuola (i politici) o si occupa di determinati interessi della stessa (i sindacati), è inevitabilmente destinata a riversarsi sulla scuola, aggravando le difficoltà che rendono così difficile avviare un serio discorso sulla collaborazione.

IV

LA SELEZIONE SCOLASTICA

L'esame dei dati e delle opinioni presentate nelle pagine precedenti se da un lato fa emergere con chiarezza che i genitori sentono fortemente il problema della scuola e se ne preoccupano — tuttavia, nel pluralismo delle risposte e nella varietà di atteggiamenti non mancano prese di posizioni parziali e anguste — dall'altro viene sottolineata la difficoltà per i genitori, soprattutto per quelli di categorie socio-culturali meno elevate, di inserirsi nel sistema scolastico, per seguire e offrire un contributo alla formazione e riuscita scolastica dei figli. E' urgente che la scuola si renda intimamente consapevole e convinta che fra le due istituzioni — ai fini della formazione e preparazione professionale dei giovani — non esiste chi è superiore e chi è inferiore, e che a ciascuna è indispensabile la collaborazione dell'altra per il compimento della propria missione: questa è la prima condizione per quella fiduciosa disponibilità senza la quale ogni tentativo di collaborazione è destinato all'insuccesso.

I dati, sia pure indirettamente, richiamano anche altri elementi a conferma della urgenza di un'intesa tra scuola e famiglia.

E' possibile rinvenire anzitutto tracce di un comportamento — apparso evidente in altre ricerche¹ — piuttosto passivo e di interessi spesso utilitaristici di numerosi genitori, provenienti per lo più da piccoli centri di campagna e montagna. E' questo un dato importante, poiché sembra accertato che l'atteggiamento dei genitori circa l'istruzione è determinante per il buon esito della riuscita scolastica dei figli. A questo si aggiunge un altro fatto indiscusso, almeno per quanto possono essere valide le ricerche in proposito: chi è nato e cresciuto in un ambiente socio-culturale disagiato ha ereditato non soltanto una certa sottocultura, ma anche quella

¹ J.B. MAYS, *Education and the Urban Child*, Liverpool, Liverpool University Press, 1962, pp. 179-180.

condizione di inferiorità che i ceti privilegiati della società gli hanno conferito.² Ne consegue (e numerosi sondaggi lo confermano) che i ragazzi della classe operaia non beneficiano dell'istruzione quanto quelli della classe media.

Tutto questo porta ad affermare che non è possibile una vera ed efficace collaborazione nell'ambito del processo formativo scolastico senza una oggettiva e profonda conoscenza dei genitori e dell'ambiente familiare. Ecco perchè ci è parso opportuno richiamare parte almeno della vasta bibliografia sul ruolo selezionatore della famiglia.

La famiglia, tuttavia, non è la sola responsabile della mortalità scolastica. I nostri sondaggi hanno chiamato in causa anche l'insegnante e il sistema scolastico nella sua struttura. Neppure questa è una novità.

Da tempo sociologi e uomini di studio che si sono occupati dei fenomeni educativi hanno affermato che il ruolo dell'insegnante nella scuola primaria e secondaria non consiste solo nel trasmettere conoscenze, ma anche nel valutare gli allievi e quindi nel selezionarli.³

Anche in Italia la funzione di selezionatrice sociale e integratrice ideologica che la scuola svolge, viene, in questi ultimi anni, analizzata con sempre maggiore profondità e ampiezza.⁴

E' parere comune che la scuola evade in misura pesante dal suo obbligo nei confronti dei giovani e della società: si parla di « ritardi », di necessità di « ammodernare », di esigenza di una scuola radicalmente rinnovata.

La mancanza di dati esaurienti e rappresentativi di fronte a cui gli uomini di scuola si sono trovati al momento della denuncia da parte dei movimenti studenteschi e di esperienze del tipo di Barbiana, ha mostrato per altro con chiarezza che mai il fenomeno della selezione era stato assunto come parametro utile ed interessante per valutare il grado di efficienza della scuola.

In modo talvolta abbastanza artigianale, specie all'inizio, sono da allora proliferate ricerche tendenti a dare una base conoscitiva misurabile, ed una verifica delle ipotesi elaborate sui fattori e sulle conseguenze della selezione sociale; si è cercato in particolare di precisare, articolare e verificare l'ipotesi del rapporto tra condizioni socio-culturali degli alunni e

² Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1968, pp. 166; Scuola 725, *Non tacere*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1971, pp. 182.

³ Si veda, ad esempio, AA.VV., *I giovani nella letteratura inglese, francese e tedesca*, Roma, A.A.I., 1970, pp. 284.

⁴ Oltre a *Lettera a una professoressa* e *Non tacere*, si può vedere: G. PROVERBIO, *Doposcuola di quartiere*, in « Orientamenti Pedagogici », 1971, 919-862; M. BARBAGLI, M. DEI, *Le vestali della classe media*, Bologna, Il Mulino, 1969, pp. 378; V. CESAREO, *Insegnanti, scuola e società*, Milano, Vita e pensiero, 1968, pp. 534, A. VALENTINI, *Società, famiglia, scuola e promozione sociale*, Roma, ACLI, 1968, pp. 188.

selezione scolastica. Prima comunque di richiamare all'attenzione le conclusioni delle ricerche, presentiamo una serie di dati che misurano in termini quantitativi globali il fenomeno.

1. Scuola dell'obbligo e selezione

Nell'ultimo decennio la scuola dell'obbligo ha subito una notevole espansione grazie agli interventi di pianificazione scolastica realizzati soprattutto dal 1962 in poi. I tassi di scolarità sono aumentati riducendo il fenomeno delle inadempienze.

Questo potrebbe far pensare che la selezione sia andata in questi anni, se non scomparendo, almeno diminuendo sostanzialmente. Purtroppo le indagini statistiche dimostrano, al contrario, che la selezione continua ad attuarsi attraverso i meccanismi della bocciatura e della ripetenza oltre a quello dell'evasione, diminuita ma non certo scomparsa.

Nel *Rapporto sulla situazione sociale del paese* compilato dal CENSIS nel 1970, si dice che « mentre la domanda sociale di istruzione si sviluppa in modo accelerato a livello medio superiore, ristagna a livello della scuola dell'obbligo ». I giovani che si trovano al di sotto di una certa « soglia » sociale non riescono mediante l'obbligo scolastico a raggiungere il livello di una effettiva istruzione di base comune a tutti i cittadini.

La tabella 46 relativa alla eliminazione scolastica per circoscrizione dimostra che nonostante un lento ma progressivo miglioramento, i tassi di eliminazione si mantengono ancora su livelli elevati.

La tabella 47, invece, offre alcune indicazioni su come opera il meccanismo di selezione scolastica nei riguardi delle diverse categorie sociali esistenti nel nostro paese.

Utilizzando come *indicatore di status* la condizione professionale paterna si rivela subito come la maggior parte dei licenziati, dei diplomati e dei laureati ha il padre appartenente a specifiche categorie professionali.

In particolare « i gruppi degli " imprenditori e liberi professionisti " e dei " dirigenti e impiegati " tendono ad una costante e progressiva sovrarappresentazione man mano che si passa dai più bassi ai più alti livelli di istruzione, mentre i gruppi dei " lavoratori dipendenti " e dei " coadiuvanti " sono progressivamente e sempre più severamente sottorappresentati passando dalla base al vertice della piramide formativa ».⁵

« Al di là di ogni ulteriore considerazione, questi risultati dimostrano inconfutabilmente come, nonostante la scuola si stia sostituendo alla famiglia quale principale canale di mobilità, per cui dovrebbe prevalere una selezione basata sulle capacità individuali e non sul privilegio ereditario, di fatto coloro che passano più facilmente attraverso il setaccio scolastico sono ancora in massima parte coloro che presentano un'estra-

⁵ A. VALENTINI, *Società, famiglia, scuola e promozione sociale*, pp. 70-71.

TAB. 46 — *Tabelle di eliminazione scolastica riferite ai periodi 1951-1959, 1955-1963 e 1959-1964 per circoscrizione territoriale.**

Anni di studio	Livelli di istruzione	1951-1959			1955-1963			1959-1964		
		Centro Nord	Sud	Italia	Centro Nord	Sud	Italia	Centro Nord	Sud	Italia
1	Iscritti I anno elementare	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
5	Licenziati elementari	707	371	543	816	468	640	912	630	772
6	Iscritti I anno scuola media	462	264	362	664	355	507	922	616	771
8	Licenziati scuola media	272	141	208	346	177	260	574	339	438
9	Iscritti I anno scuola secondaria superiore	207	131	147	225	163	208	469	334	403
13	Licenziati scuola secondaria superiore	132	74	90	148	86	117	—	—	—
14	Iscritti I anno università	62	35	42	84	44	64	—	—	—
17-19	Licenziati università	26	14	18	29	22	22	—	—	—

Fonte: elaborazione su dati ISTAT.

* Questa tabella e la seguente sono state riprese dal volume di A. VALENTINI, *Società, scuola, famiglia e promozione sociale*, pp. 69 e 72.

TAB. 47 — *Diplomati di scuole secondarie superiori, studenti universitari iscritti al I anno, laureati secondo la condizione socio-professionale del padre e confronto con le forze di lavoro maschili in condizione professionale. Valori assoluti e percentuali.*

Condizione socio-professionale del padre	Valori assoluti 60/61				Valori %			Valori % delle forze di lavoro maschili in condizione prof. al 1961
	Diplomati scuole sec. sup. (a)	Studenti universitari I anno	Laureati	Diplomati scuole sec. superiori	Studenti universitari I anno	Laureati		
							Studenti universitari I anno	
Imprenditori e liberi professionisti	9.940	5.723	3.022	11,1	12,7	17,2	1,7	
Dirigenti e impiegati	34.392	20.895	8.440	38,3	46,2	48,1	11,2	
Lavoratori in proprio	26.153	12.188	4.591	29,2	26,9	26,2	22,3	
Lavoratori dipendenti	18.864	6.273	1.475	21,0	13,9	8,4	56,8	
Coadiuvati	324	150	22	0,4	0,3	0,1	8,0	
Totale	89.673	45.229	17.550	100,0	100,0	100,0	100,0	

FONTE: elaborazione su dati ISTAT.

a) Questi valori si riferiscono al 1962-63.

zione sociale positivamente privilegiata: nella misura in cui ciò si verifica è allora corretto affermare che, pur essendo mutato il criterio di selezione, i selezionati rimangono in larga misura ancora quelli di un tempo, poiché intervengono dei fattori condizionanti esterni ma anche interni alla scuola che ostacolano o addirittura impediscono la riuscita dei giovani intellettualmente dotati, che quindi potrebbero raggiungere elevate posizioni sociali, essendo in grado di superare in un primo tempo la selezione scolastica e successivamente quella professionale».⁶

2. *L'influsso della famiglia sul rendimento scolastico*

Lo studio dei condizionamenti sociali, causa del precoce abbandono della scuola da parte dei giovani appartenenti agli strati inferiori della popolazione, è stato uno dei temi più frequentemente affrontati, in questi ultimi decenni, dai sociologi dell'educazione sia americani che europei. Ci limiteremo, in questo paragrafo, a fare riferimento a quei contributi che chiamano in causa, direttamente o indirettamente, l'ambiente familiare. La scelta non è suggerita semplicemente dal fatto che la sua presenza nel processo formativo scolastico costituisce l'oggetto di questo studio, ma ha una precisa giustificazione teorica. Per molto tempo, infatti, gli studiosi si sono soffermati essenzialmente ad esaminare i fattori condizionanti l'accesso all'istruzione, o più precisamente la relazione esistente tra classe sociale e possibilità di iscrizione alla scuola. Recentemente, invece, si sono studiati soprattutto i fattori che intervengono nella riuscita scolastica.⁷

Non c'è dubbio, anche dopo quanto si è visto nelle pagine precedenti, che la famiglia di origine generalmente incide in modo molto rilevante nel consentire il proseguimento degli studi e nel determinare la diversificazione degli esiti scolastici. A conferma di questo ci si riferisce anche a centinaia di ricerche empiriche le quali mostrano che, in genere, per predire il successo o l'insuccesso scolastico di un allievo basta conoscere poche variabili: la professione e il titolo di studio dei genitori e il luogo di residenza. Ciò, però, non spiega ancora *perché* gli allievi provenienti dalle classi sociali inferiori raggiungano un rendimento scolastico più basso, siano meno motivati a continuare gli studi e abbiano una carriera scolastica più breve di quelli provenienti dalle classi medie e superiori. Altri studiosi, quindi, hanno cercato di far luce sul processo di trasmissione dei vantaggi e degli svantaggi sociali dai genitori ai figli. Il dato forse più rilevante, a questo proposito, è che i privilegi e gli svantaggi socio-economici della famiglia di origine vengono trasmessi ai figli, nel

⁶ V. CESAREO, *Insegnanti, scuola e società*, p. 74.

⁷ J. FLOUD, *Rôle de la classe sociale dans l'accomplissement des études*, in A.H. HALSEY (cur.), *Aptitude intellectuelle et éducation*, Paris, O.C.D.E., 1962, pp. 96-98.

processo di socializzazione primaria, sotto forma di « capitale culturale », cioè sotto forma di codice linguistico, di valori, di atteggiamenti, di informazioni⁸. Non è perciò possibile uno studio serio sulle cause dell'insuccesso scolastico senza rifarsi anche al codice linguistico appreso dalla famiglia⁹ e ai suoi orientamenti di valore verso il mondo e la vita, alle sue aspirazioni scolastiche e professionali ed al suo livello di informazione sul sistema scolastico.¹⁰

Più che sulle ristrettezze finanziarie l'accento viene ormai posto sul livello culturale della famiglia, e, in particolare, sull'atteggiamento che i suoi membri adulti hanno nei confronti dell'istruzione.

a) *Situazione socio-economica della famiglia e crescita culturale*

Senza riportare i risultati delle numerose ricerche condotte su questo tema si può con una certa sicurezza affermare che la motivazione allo studio è interiorizzata dal bambino nella fase della socializzazione primaria — che avviene nell'ambito familiare — e che, sin dalla infanzia, il genere di relazioni esistenti tra genitori e figli può concorrere a determinare i futuri successi scolastici, facendo sorgere il desiderio di apprendere.¹¹

Alcuni anzitutto studiano l'influenza della *dimensione della famiglia* sulla riuscita scolastica.

Tale influenza sembra verificarsi soltanto nelle famiglie degli strati sociali inferiori (qui il rendimento scolastico sarebbe inversamente proporzionale al numero dei figli), mentre non influisce o influisce poco

⁸ L'espressione « capitale culturale » è di P. BOURDIEU, *L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et la culture*, in « Revue française de sociologie », VII (1966), pp. 325-347.

⁹ Le più importanti ricerche in proposito sono state condotte da B. BERNSTEIN, di cui ci limitiamo a ricordare: *Some Sociological Determinants of Perception: An Inquiry into Subcultural Differences*, in « British Journal of Sociology », XI (1958), pp. 159-174; *Social Structure, language and learning*, in « Educational Research », III (1961), pp. 163-176; *A Socio-Linguistic Approach to Socialisation: with some reference to educability*, in J. GUMPERZ, D. HEYMES, *Direction in Socio-Linguistic*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968. Per gli Stati Uniti si può vedere ancora: M. DEUTSCH, *The Disadvantaged Child*, New York, Basic Books, 1967; per la Germania: R. REICHWEIN, *Sprachstruktur und Sozialschicht*, in « Soziale Welt », XVIII (1967), pp. 309-330.

¹⁰ Per una rassegna degli studi su questo argomento si possono vedere: O. BANKS, *The Sociology of Education*, London, B.T. Batsford, 1968; M. BARBAGLI, M. DELI, *Le vestali della classe media*, pp. 71-164; V. CESAREO, *Insegnanti, scuola e società*, pp. 3-153; H.G. ROLFF, *Sozialisation und Aulese durch die Schule*, Heidelberg, Quelle und Meyer, 1967; A. VALENTINI, *Società, famiglia, scuola e promozione sociale*.

¹¹ Sui fattori condizionanti l'accesso e la riuscita scolastica si veda: A. ARDIGO', *Sociologia dell'educazione*, in AA.VV., *Questioni di sociologia*, Brescia, La Scuola, 1966, vol. I, in particolare pp. 499-521; V. CESAREO, *I fattori sociologici e la loro influenza sul profilo delle capacità e del rendimento scolastico*, in « Formazione e lavoro », 30 (1968), pp. 38-42; P. TONIOLLO, *Stratificazione sociale e riuscita scolastica*, in « La Critica Sociologica », 7 (1968), pp. 84-104.

sul rendimento e la carriera scolastica di alunni appartenenti a famiglie con status socio-economico elevato. Questi i risultati a cui approdano le indagini di Halsey e Gardner, e di Martin in Inghilterra, di Jürgens in Germania, di Girard e Bastide in Francia, e di Migliarino in Italia.¹²

Provenire da una famiglia in condizioni socio-economiche disagiate, infatti, non significa soltanto essere svantaggiati finanziariamente rispetto agli altri allievi, ma anche e soprattutto avere avuto un processo di socializzazione in una situazione di « privazione culturale ». Secondo gli studi e le ricerche condotte da Martin Deutsch, ad esempio, e dai suoi collaboratori all'Institute for Developmental Studies di New York, il bambino che cresce in un ambiente socialmente e culturalmente meno favorito subisce una privazione nella varietà degli stimoli a cui è potenzialmente capace di rispondere e viene così depauperato di un equipaggiamento necessario per l'apprendimento scolastico. Questa privazione non si avrebbe tanto quando si verifica una limitazione nella quantità di stimoli a disposizione, ma piuttosto ogni qualvolta si viene a realizzare una mancanza di varietà di stimoli, cioè « una restrizione ad un segmento dello spettro di stimoli potenzialmente disponibili »¹³ e quando i segmenti di stimoli disponibili presentassero una successione non sistematica e disordinata.

La privazione di stimoli influirebbe notevolmente sia sugli aspetti formali che su quelli contenutistici dello sviluppo conoscitivo. Poiché ai fini del nostro lavoro non ha molto importanza il discorso sugli aspetti contenutistici (cioè sostanzialmente sul sistema linguistico-simbolico), vogliamo qui sottolineare brevemente l'influenza che tale privazione esercita sugli aspetti formali dello sviluppo conoscitivo (cioè sulle operazioni di percezione e di risposta agli stimoli).

Quando per la prima volta l'alunno viene a contatto con la scuola sembra debba essere fornito di un « equipaggiamento formale » comprendente: la capacità di discriminazione percettiva; la capacità di servirsi degli adulti come fonte di informazione per soddisfare le proprie curiosità; l'aspettativa di essere ricompensato per le conoscenze acquisite e i compiti eseguiti.

Sembra acquisito, stando almeno a quanto viene comunemente affer-

¹² A.H. HALSEY - L. GARDNER, *Selection for Secondary Schools and Achievement in Four Grammar Schools*, in « British Journal of Sociology », 1953, pp. 60-75; F.M. MARTIN, *An Inquiry into Parents' Preferences in Secondary Education*, in D.V. GLASS (ed.), *Social Mobility in Britain*, London, Routledge & Kegan, 1954,, pp. 160-174; H.W. JÜRGENS, *Familiengröße und Bildungsweg*, Stuttgart, F. Enke Verlag, 1964; A. GIRARD - H. BASTIDE, *La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement*, in « Population », XVIII (1963), pp. 435-472; G. MIGLIARINO, *Relazioni tra intelligenza dei bambini, condizioni socio-economiche dei genitori e dimensioni della famiglia*, in « Neuropsichiatria infantile », marzo 1970, pp. 239-255.

¹³ M. DEUTSCH, *The Disadvantaged Child*, p. 45.

mato,¹⁴ che l'ambiente in cui vengono socializzati gli allievi delle classi sociali inferiori è costituito spesso da abitazioni povere, qualche volta sovraffollate, e che offrono pochissimi stimoli, i quali per di più presentano scarse variazioni nella forma e nel contenuto. Le conseguenze di queste situazioni sul processo formativo scolastico sembrano varie e gravi. M. Deutsch, per esempio, avanza l'ipotesi (finora non sottoposta a verifica empirica) che la scarsità di oggetti propria di questi ambienti e la loro mancanza di varietà influisca negativamente sulle capacità di percezione visiva dei bambini.

L'équipe dell'Institute for Developmental Studies ha invece sottoposto a verifica l'ipotesi che simile ambiente familiare influisce sullo sviluppo delle capacità di discriminazione uditiva e che a sua volta queste ultime influiscono sulle capacità di lettura dei bambini quando iniziano la scuola.

Un'altra area in cui si notano differenze fra i ragazzi di famiglie di livello socio-economico inferiore e quelli delle famiglie di livello medio-superiore, è quella delle aspettative di ricompensa per le prestazioni. Negli ambienti in cui prevale una situazione di disagio socio-economico non esiste in genere quel tipo di interazione (vantaggiosa ai fini della crescita culturale) che si osserva in quelli in cui il livello sociale è medio-elevato; qui i genitori assegnano un compito al figlio, osservano con interesse la sua attività e lo ricompensano una volta che egli lo abbia terminato, venendo incontro positivamente al desiderio di ricompensa.

Differenze significative si notano anche nella capacità del ragazzo di servirsi degli adulti come fonte di informazione e di correzione. Negli ambienti socialmente meno agiati, osserva ancora il Deutsch, dove più facilmente le abitazioni sono sovraffollate, le preoccupazioni per il vivere quotidiano sono assillanti e quindi il tempo libero degli adulti minimo, il loro livello di istruzione molto basso, le domande dei bambini vengono sistematicamente scoraggiate, privandoli quindi della possibilità di una fonte di informazione e mortificando anche il loro desiderio o l'innata curiosità, e nello stesso tempo deviando le tendenze di ricorrere all'adulto come sorgente di sapere.

Molto importanti sembrano essere le influenze dell'ambiente socio-familiare sul sistema simbolico-linguistico. Numerose ricerche, condotte dal 1930 in poi, hanno sottolineato l'importanza e il ruolo svolto dall'ambiente familiare nello sviluppo del linguaggio dei bambini.

Tali ricerche sono state riprese in Inghilterra, verso la fine degli anni

¹⁴ Per una rassegna dei risultati di queste ricerche si può vedere il III cap. del libro di D. LOWTON, *Social Class, Language and Education*, London, Routledge and Kegan Paul, 1968. Si può inoltre consultare: Scuola 725, *Non tacere*; Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*; G. PROVERBIO, *Doposcuola di quartiere*.

50, da Basil Bernstein,¹⁵ e più recentemente da D. Lawton,¹⁶ e V. Shipman, negli Stati Uniti,¹⁷ da P.M. Roedere in Germania.¹⁸

In conclusione si può affermare che una delle differenze più importanti riscontrata nell'interazione genitori-figli appartenenti a famiglie di diverso livello socio-economico si trova nella forma di comunicazione. Nelle famiglie di livello medio predominano le forme di comunicazione verbali e in quelle in cui prevale l'elemento operaio, le forme non verbali o paralinguistiche.

Ancora: nelle famiglie della *classe media*, sembra vi sia una forte tendenza alla verbalizzazione dei sentimenti; i genitori non ammettono l'espressione diretta o immediata dei sentimenti — per esempio dell'ostilità — ma preferiscono quella mediata attraverso la parola. E' così che essi esprimono le loro reazioni all'ambiente, i loro desideri e i loro timori, le loro intenzioni e i loro fini. Fin dall'inizio del processo di socializzazione, il bambino viene normalmente lodato o punito, consigliato o comandato attraverso espressioni; impara a reagirvi, ed a servirsene a sua volta. Attraverso l'uso articolato del linguaggio, attraverso le innumerevoli sfumature degli aggettivi e degli avverbi, i genitori gli insegnano a poco a poco le differenze e le connessioni delle cose che egli vede e tocca.

Nelle famiglie degli strati sociali inferiori, invece, sembra domini una forma di comunicazione di simbolismo espressivo, cioè una forma di comunicazione non verbale o che comunque si serve di una struttura della frase molto limitata. L'interazione genitori-figli non è mediata dalla parola, ma immediata. Il bambino, perciò, non apprende, nel processo di socializzazione, a reagire ad espressioni sfumate attraverso aggettivi o particolari strutture della frase. Le lodi o le punizioni, i consigli o i comandi dei genitori vengono espressi non attraverso l'uso articolato di forme verbali, ma soprattutto attraverso la mimica ed i gesti, la posizione del corpo, l'intonazione e le oscillazioni della voce.

¹⁵ B. BERNSTEIN, *Language and Social Class*, in « British Journal of Sociology », XI (1960), pp. 271-276; *Social Class and Linguistic Development*, in A.H. Halsey - J. Floud - C. A. Anderson (eds), *Education, Economy and Society*, New York, Free Press, 1961; *Social Structure and Learning*, in « Educational Research » VIII (1961), pp. 163-176; *Aspects of Language and Learning in the Genesis of Social Processes*, in « Journal of Child Psychology and Psychiatry », XIV (1961), pp. 313-324; *Linguistic Codes, Hesitation Phenomena and Intelligence*, in « Language and Speech », V (1962), pp. 221-240; *A Sociolinguistic Approach to Social Learning*, in J. Gold (ed.), *Penguin Survey of the Social Sciences 1965*, London, Penguin Books, 1965, pp. 144-168.

¹⁶ D. LAWTON, *Social Class Differences in Language Development, A study of Some Samples of Written Work*, in « Language and Speech », 1963; IDEM, *Social Class, Language and Education*, London, Routledge and Kegan Paul, 1967.

¹⁷ R.D. HESS, *Educability and Rehabilitation: The Future of the Welfare Class*, in « Marriage and Family Living », XXVI (1964), pp. 422-429; R.D. HESS-V.C. SHIPMAN, *Early Experience and the Socialization of Cognitive Modes in Children*, in « Child Development » XXXVI (1965).

¹⁸ M.P. ROEDERE, A. PASDIERY-WOLF, *Sozialstatus und Schulerfolg*, Heidelberg, Quelle & Meyer, 1965, pp. 5-32.

Da queste due forme di comunicazione derivano, secondo tali autori, due diversi codici linguistici: uno *ristretto* e uno *elaborato*.

L'allunno proveniente da classe disagiata sembra disponga prevalentemente del primo codice, mentre quello appartenente alla classe media dispone sia del primo che del secondo. Questo fatto pone normalmente l'allievo proveniente dalla prima situazione in posizione meno vantaggiosa rispetto ai coetanei appartenenti ad ambienti a livello medio-superiore. Anzitutto per quanto riguarda i rapporti con gli insegnanti: questi ultimi, infatti, si valgono di un codice elaborato che può essere difficilmente percepito dall'allievo proveniente dal primo ambiente.¹⁹ Inoltre l'allievo sarà istintivamente portato ad opporre resistenze all'estensione del suo vocabolario come ad ogni sforzo per accrescere il suo controllo sul linguaggio. L'uso di un codice ristretto, poi, lo metterà in grande difficoltà nel trattare concetti astratti e quindi nell'apprendimento, ad esempio, della matematica. D'altra parte è probabile che il suo basso livello di curiosità e la sua tendenza verso la descrizione piuttosto che verso l'analisi vengano interpretate dall'insegnante come un segno di scarsa applicazione al lavoro scolastico ed in tal modo si ritorcano contro l'allievo riducendo ulteriormente il suo già basso grado di fiducia nelle proprie capacità.

b) *Orientamenti di valore dei genitori e selezione scolastica*

L'atteggiamento dei giovani nei confronti della carriera scolastica, generalmente viene positivamente influenzato dall'incoraggiamento offerto dall'ambiente familiare, poiché nella misura in cui i genitori si dimostrano ambiziosi nei confronti dei successi scolastici dei figli, questi ultimi « usufruiscono di un vantaggio via via crescente... soprattutto perchè possono frequentare la scuola con maggiore impegno e concentrazione di quanto non siano preparati o capaci di fare i bambini meno favoriti ».²⁰ A sua volta, l'atteggiamento nei confronti della cultura e dell'istruzione e la convinzione che l'avvenire sia assicurato dagli studi conseguiti, in gran parte riflette il sistema generale di valori, impliciti o espliciti, che gli individui possiedono, in quanto appartenenti alle diverse classi sociali.

Se si accetta questa impostazione del problema, diviene facilmente comprensibile come la classe media tenda tenacemente ad assegnare un elevato valore all'istruzione scolastica, poiché quest'ultima le offre abbordabili possibilità di realizzare concretamente le sue attese di ascesa sociale, accomunando la riuscita sociale al prestigio culturale.

¹⁹ Per questo si può vedere la ricerca empirica condotta da E.C. PEISACH, *Children's Comprehension of Teacher and Peer Speech*, in « Child Development », 1965, pp. 467-480. Si consigliano inoltre gli scritti di D. Milani e quelli della Scuola 725.

²⁰ J. DOUGLAS, *The Home and the School*, London, McGibbon and Kee, 1964, p. 67.

²¹ G.G. GIORDANO, *Interpretazione culturalistica del fenomeno della inadempienza scolastica massiva in una zona depressa*, in « Igiene Mentale », 6 (1962), pp. 37-53.

Diversa è la situazione negli ambienti meno favoriti, stando almeno alle conclusioni a cui perviene Giordano, nella sua ricerca su un gruppo di famiglie del Napoletano. Egli infatti ha individuato un sottoproletariato con una propria tipica subcultura caratterizzata essenzialmente da scarsa propensione a porsi precisi obiettivi a distanza (a causa della atavica e radicata abitudine ad un'esistenza precaria, senza domani), da diffusa tendenza ad arrestarsi di fronte ad ogni forma di difficoltà e da una « naturale » incapacità a manifestare una qualsiasi forma di reazione nei confronti degli strati privilegiati della popolazione. In tale contesto socio-culturale oltre ad una più o meno reale impossibilità materiale di frequentare la scuola, verrebbe a crearsi un atteggiamento essenzialmente negativo o indifferente nei confronti dell'istruzione.²¹

L'allievo che appartiene alla classe media-superiore, invece, ha genitori che sono, nella maggior parte dei casi, istruiti e quindi in grado di aiutarlo nel preparare i compiti e le lezioni e che assegnano un rilevante valore all'istruzione, trasmettendolo al figlio. Egli, così, acquista delle abilità verbali che, come si è visto, faciliteranno l'apprendimento scolastico e subisce coordinate pressioni da parte dei genitori, dei parenti, degli amici, tendenti a rinforzare la sua motivazione nei confronti del successo negli studi e ad aumentare la possibilità di un buon adattamento scolastico.

Il diverso contributo culturale ereditato dall'ambiente familiare si rende quindi responsabile, in larga misura, delle ineguaglianze iniziali dei giovani che fanno il loro ingresso nel mondo della scuola e, successivamente, dei diversi tassi di riuscita. Non va dimenticato inoltre, che tale eredità culturale si trasmette in modo osmotico e senza un'attività manifesta e metodica, contribuendo a determinare, tra gli appartenenti ai ceti colti, il convincimento che la loro superiorità culturale sia dovuta prevalentemente, se non addirittura del tutto, a proprie qualità innate, mentre il più delle volte rappresenta semplicemente il risultato di un costante processo di apprendimento informale che si verifica tra le pareti domestiche sin dai primi anni di vita: questa *ideologia del dono* può a sua volta contribuire a far sorgere il convincimento da parte dei membri delle categorie sociali meno favorite che la loro condizione di inferiorità sia la conseguenza di una effettiva carenza di capacità personali, cioè di una mancanza di doni naturali. Per di più i successi eccezionali di qualche individuo che sfugge al destino collettivo (degli strati inferiori) danno un'apparenza di legittimità alla selezione scolastica e accreditano il mito della scuola liberatrice anche presso coloro che essa ha eliminato, lasciando credere che la riuscita si riduca ad una mera questione di lavoro e di doni.

c) *Le tecniche di socializzazione usate dalla famiglia*

Un'altra importante variabile di carattere socio-culturale in grado di influenzare il rendimento scolastico è costituita dalle tecniche di socializzazione impiegate dalla famiglia. Numerose ricerche positive hanno messo

in evidenza cospicue differenze nelle tecniche di socializzazione fra le famiglie degli strati medio-superiori e quelle degli strati sociali inferiori.

Nelle ricerche esaminate il discorso sulle tecniche di socializzazione si riferisce a due elementi diversi: a) le tecniche di controllo e di disciplina dei figli; b) il tipo di aspettative che i genitori hanno nei confronti dei figli.

Per quanto riguarda le tecniche di controllo e di disciplina, gli studi fatti portano a concludere che la socializzazione attraverso le punizioni fisiche è abbastanza diffusa in tutti gli strati sociali. Tuttavia il ricorso a questo tipo di punizioni è molto più frequente negli strati sociali inferiori che non in quelli medio-superiori. Nelle famiglie di classe media c'è più indulgenza, più tolleranza e forse più puerocentrismo, che non nelle famiglie di classe meno elevata; in tali famiglie inoltre, si ricorre a punizioni ed a sanzioni qualitativamente diverse. Nel caso infatti in cui i figli non si comportino secondo le loro aspettative i genitori della classe media, invece di ricorrere alla violenza fisica, preferiscono servirsi di altre tecniche pedagogiche; si mostrano delusi del comportamento del figlio, cercano di riportarlo alla normalità con il ragionamento e le argomentazioni razionali, si appellano al suo senso di colpa, e, nei casi estremi, alla minaccia dell'isolamento e della privazione di affetto.

Questi, almeno, i risultati a cui sono giunte una serie di ricerche condotte negli Stati Uniti, e specificamente l'indagine condotta da M. Kohn.²² Egli fa notare appunto che i genitori si richiamano a valori pedagogici molto diversi, a seconda della classe a cui appartengono. Secondo Kohn, negli ambienti molto poveri e disagiati si darebbe grande importanza all'obbedienza, alla pulizia e all'ordine, mentre negli altri verrebbe attribuito un maggior peso alla curiosità, alla felicità ed all'autocontrollo.

Anche gli orientamenti di valore dei genitori, quindi, e le tecniche di socializzazione usate dalla famiglia influenzano i figli. La diversità riscontrata nelle tecniche di socializzazione sembra derivare da una diversità di valori pedagogici. Ma questi, a loro volta, derivano dalla classe sociale di appartenenza. Se non si vuole sostenere la tesi che i genitori addestrano coscientemente i propri figli alle richieste del loro futuro ruolo professionale, questi studi ci fanno almeno concludere che le esperienze di lavoro dei genitori, l'ambiente di vita influenzano i loro valori pedagogici, le tecniche di socializzazione che useranno con i loro figli, e quindi indirettamente il rendimento scolastico.

3. Sistema formativo e selezione scolastica

Gli atteggiamenti che le diverse classi sociali assumono nei confronti dell'istruzione, e soprattutto i differenti condizionamenti a cui vanno sog-

²² M.L. KOHN, *Social Class and Parent-Child Relationships. An Interpretation*, in « American Journal of Sociology », 1962-63, pp. 471 ss.; M.L. KOHN, *Social Class and the Exercise of Parental Authority*, in « American Review », 1959, p. 352 ss.

gette, non rimangono esterni alla scuola, ma penetrano nel suo interno, permettendo ad essa di contribuire a ridurli o a sanzionarli. Da qui, lo sforzo dei recenti studi in campo pedagogico di non limitare la loro ricerca ad appurare se siano solamente le differenze sociali e culturali degli allievi a condizionare in partenza la loro riuscita scolastica, ma tentare di dimostrare se a condizionare tale riuscita non intervengono, e in che misura, anche la stessa strutturazione del sistema formativo-scolastico e il comportamento degli insegnanti.

Un cenno al sistema scolastico italiano può servire a puntualizzare il problema. « Esso si è andato storicamente configurando e istituzionalizzando, in modo essenzialmente dicotomico, creando una netta frattura tra coloro che arrivavano al massimo ad ultimare la scuola dell'obbligo e quelli che proseguivano per arrivare, al minimo, ad un primo titolo di studio, socialmente significativo: il diploma. Poiché i gradi intermedi possedevano, e possiedono tuttora, scarsa rilevanza sociale, si veniva naturalmente a creare un profondo e incolmabile distacco tra la prima e la seconda categoria di studenti. Di conseguenza il sistema scolastico si presentava fondamentalmente cristallizzato in due scuole distinte, privo cioè di un effettivo continuum di ordine e di gradi, che garantisse a ciascun allievo una possibilità reale di mobilità non solo verticale (capacità), ma anche orizzontale (attitudini) nell'ambito dell'intero sistema scolastico ».²³

L'istituzione della scuola media unica ha solo in parte eliminato tale discriminazione: non esiste ancora una serie di tappe intermedie, così come è ancora arduo il passaggio da un tipo di corso ad un altro, a causa di ostacoli praticamente insormontabili; inoltre l'eliminazione dei binari morti, cioè di quei corsi dopo i quali è quasi o del tutto impossibile proseguire gli studi, è tuttora al livello di progetto. Questo riferimento al sistema scolastico italiano può mettere sufficientemente in luce come la sua struttura costituisca un fattore condizionante anche socialmente la carriera scolastica e quindi lo stesso processo di selezione. Si aggiunga a questo la situazione dei singoli plessi scolastici, ciascuno dei quali, costituendo un microcosmo inserito nel macrocosmo sociale, è fortemente condizionato anche dall'ambiente in cui è situato. E così le scuole dei quartieri poveri delle aree urbane e delle piccole comunità di zone depresse sono frequentate quasi esclusivamente da allievi di bassa estrazione sociale, per i quali a tutti gli svantaggi precedentemente accennati, si aggiunge l'impossibilità di trovare nell'ambiente scolastico nuovi elementi e stimoli che favoriscano e facilitino il recupero.

Se poi l'esame si sposta dal livello strutturale a quello culturale, si può facilmente rilevare come anche la natura della cultura fornita dalla scuola, cioè il contenuto dell'attività socializzatrice, intervenga nella funzione di selezione.

²³ V. CESAREO, *Insegnanti, scuola e società*, p. 82.

L'esame comparativo di diversi sistemi d'istruzione rivela che generalmente la cultura scolastica « si muove nella dimensione delle cose che si trovano nell'ambito delle esperienze (sia pure tangenzialmente) del ragazzo che viene dalla famiglia di un medico, di un avvocato o di un qualsiasi altro professionista, ma che non sono normalmente nel raggio delle esperienze dell'operaio o, ancor meno, del contadino povero ».²⁴ Molti allievi, quindi, varcando le soglie della scuola, debbono inserirsi in un ambiente culturalmente diverso da quello delle loro famiglie e dell'ambiente d'origine.

E costoro per non divenire dei membri marginali e per sfuggire ad una precoce selezione, sono costretti, più o meno consapevolmente, ad adeguarsi alla cultura scolastica; tale sforzo, come spesso accade, può anche fallire; in ogni caso comporta delle tensioni e delle fatiche che invece risultano del tutto eccezionali per gli allievi provenienti dagli strati sociali più elevati.

Anche gli studi sul linguaggio offrono buone indicazioni, a questo proposito: dimostrano non solo che il livello di abilità linguistica può essere indipendente dal potenziale coefficiente d'intelligenza, ma anche che i differenti ambienti sociali influenzano in maniera decisiva la struttura del linguaggio stesso.

Si deve all'inglese Bernstein l'elaborazione di uno dei più importanti contributi sulle relazioni esistenti tra linguaggio e riuscita scolastica.²⁵ Egli dimostra come particolari forme linguistiche siano determinate culturalmente e, a loro volta, condizionino la perdita oppure l'acquisizione di capacità essenziali al perseguimento con successo negli studi e nella professione. Questa teoria si fonda sulla constatazione che esiste una netta dicotomia tra il linguaggio *formale*, tipico degli appartenenti agli strati sociali medi e superiori, e il linguaggio *comune*, proprio degli appartenenti agli strati sociali inferiori.

Il primo è un modo di parlare che diventa oggetto di una particolare attività percettiva e di un atteggiamento teoretico tendente ad estendere le possibilità strutturali delle proposizioni. Alcune delle caratteristiche principali vanno individuate in un preciso schema grammaticale e sintattico, nel far ricorso frequentemente a proposizioni per indicare relazioni logiche e continuità spaziale e temporale, in una costruzione grammaticalmente complessa delle proposizioni, ricorrendo comunemente allo impiego di molteplici congiunzioni e frasi subordinate, in una vasta disponibilità di aggettivi ed avverbi, in un simbolismo espressivo in grado

²⁴ J. VAIZEY, *L'educazione nel mondo moderno*, p. 175; si può vedere anche: Scuola 725. *Non tacere*; Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*.

²⁵ B. BERNSTEIN, *Classi sociali e sviluppo linguistico: una teoria dell'apprendimento sociale*, in E. Cerquetti, *Sociologia dell'educazione*, Milano, F. Angeli Editore, 1969, pp. 38-66.

di esprimere e distinguere le sfumature, in una complessa gerarchia concettuale che sta alla base dell'intera organizzazione esistenziale.

Il linguaggio comune è invece un modo di parlare basato su una rigidità della sintassi e su un limitato e ristretto uso delle possibilità strutturali delle proposizioni. Si tratta di un modo di parlare facilmente prevedibile, le cui caratteristiche principali vanno colte soprattutto nell'impiego di frasi brevi, grammaticalmente semplici, scadenti sintatticamente e spesse volte monche; nell'impiego ripetuto di congiunzioni elementari, nel fare scarsamente ricorso a proposizioni subordinate, nell'incapacità di trattare a lungo un unico argomento in modo coerente e ordinato, nell'utilizzare un numero limitato di aggettivi, di avverbi e di espressioni idiomatiche, nell'esprimere molte frasi perentoriamente affermative, nelle quali il ragionamento ha scarsa o nulla rilevanza. Come conseguenza di questa distinzione, e, in un certo senso, come ulteriore caratteristica diversificante, il linguaggio formale tende soprattutto ad orientare l'organizzazione del pensiero e del sentimento mentre l'altro tende soprattutto a fissare nell'individuo forme complesse di rapporti.

Applicando queste considerazioni alla classe sociale d'appartenenza, Bernstein constata che l'allievo di classe media apprende le due forme di linguaggio ed è quindi in grado di far ricorso ad entrambe le forme linguistiche, a seconda dell'ambiente in cui si trova, mentre quello di classe inferiore ha appreso e usa solo il modo di parlare comune. E' un'ulteriore conferma della diversa capacità degli appartenenti ai differenti strati sociali di adeguarsi alla cultura scolastica e quindi di riuscire.

L'alunno della classe media e superiore, osserva ancora Bernstein, sembra normalmente abituato a prevedere il proprio avvenire e quindi ad accettare la scuola in cui ogni aspetto presente è collegato ad un futuro anche lontano; si mostra facilmente in grado di accettare e di usare la struttura linguistica che è alla base delle comunicazioni con gli insegnanti; è predisposto alla sistemazione dei rapporti simbolici, e, in misura maggiore, ad imporre un ordine e a scoprire nuovi tipi di rapporti; è incline a conformarsi all'autorità e alle richieste dell'insegnante. Di conseguenza la struttura sociale della scuola, i suoi mezzi e i suoi scopi creano una situazione che l'alunno di strato medio-superiore è facilmente nelle condizioni di accettare e di utilizzare, e a cui rispondere in modo adeguato. Al contrario l'allievo proveniente dagli strati inferiori fa uso normalmente del linguaggio comune (il solo che conosce) anche nel comunicare con l'insegnante, per cui il suo modo di parlare può essere talora interpretato dal docente come la manifestazione di un atteggiamento ostile o aggressivo nei suoi riguardi. Sembra inoltre che tale allievo presenti maggiori resistenze nei confronti dell'ampliamento del proprio lessico, della costruzione delle frasi e della utilizzazione precisa dei termini.

Se il linguaggio costituisce un indubbio fattore discriminante all'interno della scuola, privilegiando positivamente alcuni allievi e negativamente altri, ne consegue che gli stessi tests d'intelligenza, generalmente usati,

nella misura almeno in cui ci si affida ad essi per la valutazione dell'allievo, sono fattori condizionanti la selezione scolastica.

Uno dei più accesi sostenitori di questa tesi è Davis, il quale afferma che i tests d'uso corrente sono discriminanti nei confronti della classe inferiore. Essi si limiterebbero a provare solamente quelle capacità mentali che di fatto favoriscono le esperienze culturali della classe media, poiché sono costruiti con un linguaggio familiare solo a quest'ultima.²⁶ Ciò dipenderebbe anche dal fatto che la superiorità della cultura della classe media nello stabilire i modelli di lavoro scolastico verrebbe generalizzata a tutti i tipi di problemi mentali, compresi quelli il cui contenuto culturale e i cui simboli sono comuni a tutte le classi sociali.

4. *L'inconscio ruolo selezionatore di molti insegnanti*

L'ipotesi di una tendenza consapevole o inconscia degli insegnanti a discriminare gli allievi delle classi sociali inferiori non è nuova nella letteratura socio-pedagogica.²⁷ Come si può ricavare dai dati riportati in varie ricerche e come viene affermato da diversi sociologi, la scuola è (nella maggior parte dell'Europa e degli Stati Uniti) una istituzione della classe media di cui incarna i valori e la cultura, permettendo l'accesso ai livelli superiori dell'istruzione, oltre che ai soggetti provenienti dalle classi medio-superiori, solo a quelli delle classi inferiori che vogliono e possano acquisire gli orientamenti di valore appropriati alla futura appartenenza alla classe media. In questo sistema gli insegnanti avrebbero due funzioni: trasmettere i valori e giudicare quali allievi sono riusciti ad apprenderli. Se gli insegnanti incarnano i valori della classe media, se il loro ruolo consiste nel trasmettere questi valori agli alunni e nel controllare quali di essi siano riusciti ad apprenderli, facilmente fra gli insegnanti e gli allievi delle classi sociali inferiori si instaura un « cultural gap » che si traduce in una forte tendenza inconscia a fare delle discriminazioni contro questi ragazzi.²⁸

Non mancano quindi autori i quali sostengono che invece di studiare

²⁶ A. DAVIS, *Social Class Influences upon Learning*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1952.

²⁷ Si veda, ad esempio, A.J. HOEHN, *A study of Social Status differentiation in the Classroom Behavior of Nineteen Third-Grade Teachers*, in W.W. CHARTERS, N.L. GAGE (eds.), *Readings in the Social Psychology of Education*, Boston, Allyn and Bacon, 1963, pp. 181-189. Per una rassegna di studi e delle ricerche condotte in questo campo si veda: M. BARBAGLI, M. DEI, *Le vestali della classe media*, pp. 71-164; V. CESAREO, *Insegnanti, scuola e società*, pp. 65-106; W.W. CHARTERS, *The Social Background of Teaching*, in N.L. GAGE (ed.), *Handbook of Research in Teaching*, Chicago, Rand Mc Nally and Co., 1963, pp. 715-813.

²⁸ L'espressione è di R.E. HERRIOT, N.H. ST. JOHN, *Social Class and the Urban School. The Impact of Pupil Background on Teachers and Principal*, New York, H. Wiley, 1966, p. 8.

gli allievi dei quartieri poveri e di chiedersi il perchè del loro insuccesso negli studi, si dovrebbe spostare l'attenzione sui loro insegnanti e domandarsi perchè essi hanno scarsi successi con questi allievi.

Già nel 1944 Warner, Havighurst e Loeb, nell'ormai celebre studio *Who Shall be Educated?*²⁹ e nel 1949 Hollingshead, nella sua ricerca su giovani di Elmtown³⁰ erano giunti alla conclusione che gli insegnanti erano portati a favorire a selezionare gli alunni della classe media. In modo molto più esplicito e forse troppo radicalizzato Warner e i suoi collaboratori sostengono che gli insegnanti rappresentano gli atteggiamenti della classe media e rinforzano i valori e le maniere di questa classe. Nello svolgere questo ruolo gli insegnanti, sia pure inconsciamente, fanno crescere o cercano di far crescere gli allievi secondo le abitudini e la mentalità di questa categoria sociale, e selezionano quei soggetti provenienti dalla classe media e da quella inferiore che risultano essere i migliori candidati per la promozione nella gerarchia sociale. A questo processo sembrano sfuggire, almeno in parte, due categorie di allievi: i figli dei genitori di classe superiore e quei figli di genitori di classe inferiore che non riescono ad adeguarsi alla situazione scolastica e che quindi cercano di abbandonarla non appena possibile, senza peraltro essere nelle condizioni di avvalersi di occasioni formative sostitutive.

Una tra le formulazioni più suggestive del diretto coinvolgimento degli insegnanti nel processo di selezione è dovuta a A. Davis e Y. Dollard.³¹ Secondo questi autori il comportamento dell'insegnante in classe sarebbe guidato da un orientamento particolarissimo, cioè egli tenderebbe a distribuire compensi e punizioni sulla base non delle prestazioni scolastiche degli allievi, ma della loro origine sociale.

Partendo dall'ipotesi che le risposte comportamentali degli esseri umani sono rinforzate quando vengono accompagnate da un premio (gratificazioni, privilegi, approvazioni) o dal diminuire dell'ansietà provocata dalla minaccia di punizioni e disapprovazioni, i due autori sostengono che per comprendere la situazione bisogna tener conto del modo con cui gli insegnanti distribuiscono premi e punizioni e della reazione comportamentale degli allievi. Proprio attraverso questo tipo di approccio, Davis e Dollard hanno messo in evidenza che, almeno inizialmente, l'insegnante è portato a distribuire i premi in base al tipo di appartenenza sociale dell'allievo, piuttosto che in base al suo effettivo comportamento.

I ragazzi degli strati medi e superiori « cominciano a ricevere favori e privilegi di status non appena fanno il loro ingresso a scuola. Essi devono

²⁹ W.L. WARNER - R.J. HAVIGHURST - M.B. LOEB, *Who Shall be Educated*, New York, Harper & Brothers, 1944.

³⁰ A.B. HOLLINGSHEAD, *Elmtown's Youth: The Impact of Social Class on Adolescents*, New York, John Wiley & Sons, 1949.

³¹ A. DAVIS - J. DOLLARD, *Children of Bondage*, Washington (D.C.) American Council on Education, 1940.

lavorare come i propri genitori e i propri insegnanti esigono, ma sono anche immediatamente premiati. La loro ansietà viene così a ridursi... Il comune bambino di classe inferiore, invece, che sul piano dello status è sistematicamente punito dal suo insegnante, diventa un allievo imbronciato e ostile. La collera, manifesta o repressa, costituisce una barriera per un effettivo apprendimento... Egli vede che ai bambini di classe superiore e media-superiore viene accordata una preferenza, non solo nelle interrogazioni in classe, ma anche nel modo di trattare e nelle relazioni amicali con l'insegnante ».³²

Gli autori citati sono quindi portati a concludere che gli allievi provenienti da famiglie d'estrazione sociale modesta sarebbero puniti non tanto per quello che fanno quanto piuttosto per quello che sono socialmente, mentre gli allievi d'estrazione sociale media e superiore verrebbero favoriti proprio per questa appartenenza.

« Per le premesse teoriche a cui questi ricercatori si rifanno, la discriminante distribuzione di premi e di punizioni comporta delle conseguenze ben diverse al riguardo dello stesso apprendimento, poichè il ragazzo di classe media e superiore apprende ad aver successo nella scuola, mentre quello di classe inferiore apprende soprattutto a sfuggire alle punizioni. A sua volta, la punizione può generare facilmente un comportamento astioso, aggressivo e ribelle nel ragazzo che la subisce, per cui, con molta facilità, andrà soggetto a successive punizioni. In seguito a ciò verrebbe a verificarsi un processo di rafforzamento circolare nello stabilizzare il genere di interazione insegnante-allievo, poichè con il tempo si accentua la tendenza del docente a discriminare tra ragazzi provenienti da strati sociali diversi. Il fenomeno del rafforzamento presenta, infatti, degli indubbi vantaggi per il ragazzo di classe media e superiore poichè l'atteggiamento dell'insegnante nei suoi confronti tende a fargli diminuire l'ansietà, consentendogli di imparare meglio la lezione e, d'altra parte, il miglior rendimento dello studente rinforza il docente nel continuare a comportarsi in modo preferenziale nei suoi riguardi ».³³

Sembrerebbe quindi legittimo concludere che gli orientamenti di valore della classe sociale a cui appartiene l'insegnante influiscono sul processo formativo scolastico condizionando anzitutto la distribuzione dei premi e delle punizioni e discriminando in secondo luogo, i generi di comportamento dell'allievo che devono essere approvati.

Si può tentare, anche se indirettamente, la verifica dell'ipotesi rifacendosi alla ricerca molto nota condotta negli anni '50 presso l'Università di Chicago sotto la direzione di Becker.³⁴ L'interesse di questo autore, cen-

³² *Ibidem*, pp. 281-285, *passim*.

³³ V. CESARBO, *Insegnanti, scuola e società*, p. 91.

³⁴ H.S. BECKER, *The Career of the Chicago Public School-teacher*, in « *American Journal of Sociology* », 57 (1952), pp. 470-477; anche in J. TOBY, *Contemporary Society*, pp. 30-34.

trato principalmente sullo studio delle modalità di carriera degli insegnanti, ha nel contempo messo in luce quale decisiva importanza abbia su di essa l'essere a contatto con studenti appartenenti a diverse categorie sociali. Egli osservò come la carriera dell'insegnante fosse legata ad una mobilità orizzontale piuttosto che ad una mobilità verticale. Pur non sottovalutando l'esistenza di variazioni di reddito, determinate dall'anzianità di servizio, e di differenze di potere formale e informale, i fenomeni di mobilità più rilevante consistevano negli spostamenti da un plesso scolastico ad un altro, per trovare degli ambienti di lavoro più soddisfacenti (per gli insegnanti di Chicago, praticamente, la carriera consisteva prevalentemente in uno spostamento geografico da una scuola di un quartiere povero ad una di un quartiere abitato dalla classe media, piuttosto che a posti amministrativi o di prestigio).

Dalla ricerca emerge, inoltre, che i problemi più cruciali denunciati dagli insegnanti erano quelli dipendenti dalle loro relazioni con gli allievi: le maggiori difficoltà sorgevano dall'interazione con i ragazzi e l'interazione variava notevolmente con la classe sociale degli studenti.

L'autore è portato quindi ad affermare che l'attività dell'insegnante può essere fonte di molte soddisfazioni o del tutto indesiderabile, a seconda della presenza o dell'assenza del *giusto genere di allievi*: quello appartenente alla classe media.³⁵

Su questa linea sono altre recenti ricerche. Così, ad esempio, Herriot e Hoyt, ricorrendo ad una complessa misurazione dello status socio-economico delle scuole, hanno preso in esame l'influenza dell'ambiente degli allievi sugli insegnanti e sui capi istituto. Essi concludono che i « risultati sulla aspirazione al lavoro e sulla soddisfazione del lavoro indicano che gli insegnanti delle scuole di più basso livello socio-economico sono tra quelli meno desiderosi di restare nelle loro attuali posizioni e i meno soddisfatti dei vari aspetti della loro situazione d'insegnamento, in particolar modo degli allievi. Per di più l'insoddisfazione nei confronti del comportamento degli studenti potrebbe costituire una causa del loro desiderio di andarsene in quartieri migliori ».³⁶

In definitiva l'ipotesi interpretativa del processo selettivo che si verifica nell'ambiente scolastico, può così essere formulata, in base ai dati esaminati finora:

a) molte ricerche hanno messo in luce l'esistenza di una discriminazione, il più delle volte inconscia, attuata dagli insegnanti nei confronti degli allievi in base alla diversa estrazione socio-culturale;

b) questa discriminazione determina una diversificazione di rapporti e una differente distribuzione di premi e punizioni: gli allievi apparte-

³⁵ H.S. BECKER, *Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship*, in « Journal of Educational Sociology », 25 (1952), pp. 451-465.

³⁶ R.E. HERRIOT - N HOYT ST. JOHN, *Social Class and the Urban School*, New York-London, John Wiley & Sons, 1966, p. 92.

nenti agli strati medi sono più premiati, quelli appartenenti agli strati inferiori sono meno premiati;

c) come conseguenza di questa differente distribuzione, si verificano un apprendimento differenziale e gradi diversi di desiderio o bisogno di affermazione e riuscita (*achievement*): alunni appartenenti agli strati medio-superiori apprendono meglio e presentano più elevati livelli di volontà di riuscita, mentre quelli appartenenti agli strati inferiori apprendono meno e presentano più bassi livelli di aspirazione e desiderio di affermazione;

d) quindi gli insegnanti obiettivamente verificano che questa seconda categoria di allievi riesce negli studi generalmente meno bene della prima categoria, riconfermando, inconsciamente, quelle diseguaglianze iniziali di cui la scuola non solo non dovrebbe tener conto, ma dovrebbe anzi cercare di eliminare.

5. Altri punti di vista

Negli studi ricordati nelle pagine precedenti, viene posta alla base dei conflitti tra insegnanti e allievi e delle principali modalità di soluzione, l'esistenza di divergenze culturali generalmente connesse alla diversa classe di origine e di appartenenza dei docenti e degli alunni.

Charters, invece, in quello che sembra il più approfondito esame critico finora condotto sulla letteratura sociologica relativa agli insegnanti, si mostra piuttosto cauto nei riguardi delle accennate conseguenze derivanti dalla diversa origine sociale degli insegnanti e degli allievi. Egli afferma che anche nel caso in cui un docente abbia profondamente interiorizzato gli orientamenti di valore della propria classe sociale, il suo comportamento è influenzato da schemi di riferimento e da orientamenti di valore diversi da quelli della sua classe sociale. Essi sarebbero determinati, ad esempio, dallo specifico addestramento professionale, dai valori centrali della società o dalle richieste della scuola.³⁷

Più esplicitamente Corwin sostiene che l'«entusiasmo per l'ipotesi della classe sociale mette in secondo piano l'influenza di altri fattori quali i modelli professionali, mentre si registra una notevole lacuna relativa all'influenza che i requisiti dell'organizzazione scolastica hanno sul processo educativo. L'influenza della burocrazia, delle norme professionali e delle comunità di classe inferiore deve essere ancora valutata».³⁸

In questa prospettiva, perciò, la classe sociale degli insegnanti costi-

³⁷ W.W. CHARTERS JR., *The Social Background of Teaching*, in N.L. GAGE, *Handbook of Research on Teaching*, Chicago, Rand Mc Nally 1963, p. 734.

³⁸ R.G. CORWIN, *A Sociology of Education*, New York, Appleton-Century-Crofts, 1965, p. 187.

tuisce solamente uno tra i più importanti (forse neppure il più importante) dei molteplici fattori personali e ambientali che determinano i processi discriminatori all'interno della scuola.

Dahlke, a sua volta, studiando la scuola soprattutto sotto il profilo culturale, si mette in aperto contrasto con Warner, respingendo la diffusa interpretazione, secondo cui la scuola pubblica rifletterebbe unicamente e sosterebbe i valori della classe media.³⁹ Anche se l'autore ammette che nel sistema *normativo* scolastico si trovano diversi elementi propri della cultura della classe media, ciò nonostante sostiene l'assoluta accidentalità di tale coincidenza. Molte delle norme e perfino l'accentuazione di taluni valori sono presenti non per l'influenza della classe media, ma per il fatto che la scuola è un gruppo. L'enfasi sulla puntualità, sul lavoro, sul fare i compiti, sul controllo dell'aggressività, sulle attenuazioni dei conflitti e sullo « star buoni » è condizione necessaria per qualsiasi gruppo che voglia continuare ad esistere e ad essere efficiente.

Secondo l'interpretazione di questo autore, la scuola, in sostanza, aderisce a determinati valori perché, se così non facesse, non potrebbe vivere come organizzazione che svolge una funzione fondamentale per la società, quella formativa. Il fatto poi che questi valori siano in larga misura quelli condivisi dalla classe media non è qualcosa di imposto dall'esterno e appositamente manipolato, ma una mera coincidenza.

Questa tesi, tuttavia, sebbene contrasti con quella sostenuta da Warner e collaboratori, accetta la realtà di una certa discriminazione nei confronti degli alunni della classe sociale inferiore, anche se il fenomeno, si precisa, non può essere imputato ad una causa intenzionale, ma ad una accidentalità. In definitiva sia Dahlke che Corwin, assegnano un'importanza primaria all'organizzazione scolastica, ridimensionando in parte il ruolo e la responsabilità dell'insegnante.

E' difficile trarre delle conclusioni definitive. Comunque va affermato che per comprendere il fenomeno della mortalità scolastica, è necessario tener conto di una serie di fattori, soprattutto a livello organizzativo, che intervengono a rendere più complessa l'interazione insegnante-alunno, condizionando il risultato del processo educativo che avviene nell'ambito scolastico. Organizzazione scolastica, trasformazioni economiche, socio-culturali sono tutti elementi che occorre aver presenti nello studio del processo di selezione scolastica, anche quando essa viene studiata in relazione al ruolo svolto dagli insegnanti e dalla famiglia.

Un altro problema merita di essere ricordato poiché, come si è visto nei giudizi degli insegnanti, chiama direttamente in causa questi ultimi. Young osserva che anche quando si arrivasse ad eliminare totalmente i fattori extrascolastici e scolastici condizionanti l'accesso e la riuscita

³⁹ H. DAHLKE, *Values in Culture and Classroom*, New York, Harper and Brothers, 1958, pp. 250-253.

negli studi, anche quando si riuscisse a prevenire ogni spreco di talenti, si potrebbe giungere ad edificare una società in cui al potere della nascita, della ricchezza e dell'età si sostituisce gradatamente quello dell'intelligenza, la quale viene tuttora misurata e valutata all'interno del sistema scolastico.⁴⁰ L'autore intende dire che la pura attuazione del principio della eguaglianza delle opportunità d'istruzione potrebbe condurre ad una tirannia delle persone intelligenti nei confronti delle altre. Ma l'essenziale sta nel fatto che il sistema scolastico controlla il destino degli individui, selezionandoli e addestrandoli per le diverse posizioni esistenti nella gerarchia professionale e quindi sociale.

Sorokin a sua volta, sostiene che la « scuola — anche la più democratica e aperta a tutti — se assolve correttamente il suo compito è un meccanismo di "aristocratizzazione" e di stratificazione della società, non già di "livellamento" e di "democratizzazione" ».⁴¹

Non diversamente si esprime Mannucci quando osserva che « una scuola tecnocratica e scientificamente gerarchica come quella verso cui convergono finora, in tutti i paesi industriali, le simpatie di larghi settori della classe dirigente e della popolazione in genere, tutto può insegnare fuorché il rispetto e il gusto per la democrazia, il rispetto e il gusto per la pluralità dei valori e le differenze umane. Una scuola che, prefigurando i diversi livelli della struttura occupazionale, si preoccupi soprattutto di anticipare e di sottolineare gli elementi di separazione e di stratificazione, sarà probabilmente utile allo sviluppo dell'economia e all'aumento della produttività, ma assesterà un colpo fatale alle possibilità di sviluppo e avanzamento per la democrazia.⁴² L'autore arriva addirittura a negare qualsiasi forma di coesistenza tra democrazia e meritocrazia, perchè l'una sarebbe l'antitesi dell'altra. Il problema, soprattutto sotto l'aspetto educativo, dovrebbe essere maggiormente chiarito. Per ora, comunque, data la natura e le esigenze dell'attuale società tecnologica, non è facile sfuggire al *modello societario meritocratico*. Prese di posizioni antimercitocratiche, tuttavia, sono sempre più frequenti soprattutto tra i giovani: l'accento viene messo più sull'aspetto della formazione generale che su quello della preparazione specifica, più sulla funzione orientativa che su quella selettiva.

Forse una sola conclusione si può trarre da questa sventagliata di opinioni: troppi allievi intelligenti, od anche mediocri, figli o meno di

⁴⁰ M. YOUNG, *L'avvento della meritocrazia*, Milano, Comunità, 1962.

⁴¹ P.A. SOROKIN, *La mobilità sociale*, Milano, Comunità, 1965, p. 190.

⁴² M. YOUNG, *L'avvento della meritocrazia*, p. 22. C. Mannucci si è occupato più diffusamente di questi problemi in un suo più recente studio sulla società di massa. In particolare, critica l'ottimismo pragmatico di D. Bell che è tra i più autorevoli sostenitori della meritocrazia (pp. 168-169) e conclude affermando che si cominciano a delineare delle « prime spontanee risposte... ispirate da una visione razionalistica (ma non meritocratica), solidaristica, autonomistica ed egualitaria dei rapporti umani », C. MANNUCCI, *La società di massa*, Milano, Comunità, 1967, p. 240.

operai, non giungono al termine della loro formazione scolastica, perchè viene a mancare un incontro e una collaborazione sistematica tra scuola e famiglia, o più esattamente perchè la prima non si preoccupa di adeguarsi alle diverse situazioni ambientali della seconda.

Si dovrebbe quindi concludere che attualmente è ancora la scuola a dover prendere l'iniziativa. Ma non c'è dubbio che alcuni stereotipi sulla scuola, quelli che la vogliono istituzione autoritaria, distaccata dal concreto e dal contingente, non criticabile, devono essere anzitutto smantellati nella coscienza e nelle motivazioni professionali degli insegnanti, se si vuole che inizi un dialogo costruttivo con le famiglie. Sarebbe forse opportuno, ad esempio, mettere fine alla prassi che lascia ai presidi l'iniziativa di riunire le famiglie per risolvere più facilmente problemi organizzativi sentiti come urgenti e validi soltanto da loro e dai provveditorati; cessare con le sottili manovre per avere mediatori occulti nelle riunioni delle Associazioni di Genitori, o rinunciare alle riunioni per addossare colpe sui genitori oppure chiedere a loro provvedimenti disciplinari che la scuola non può permettersi.

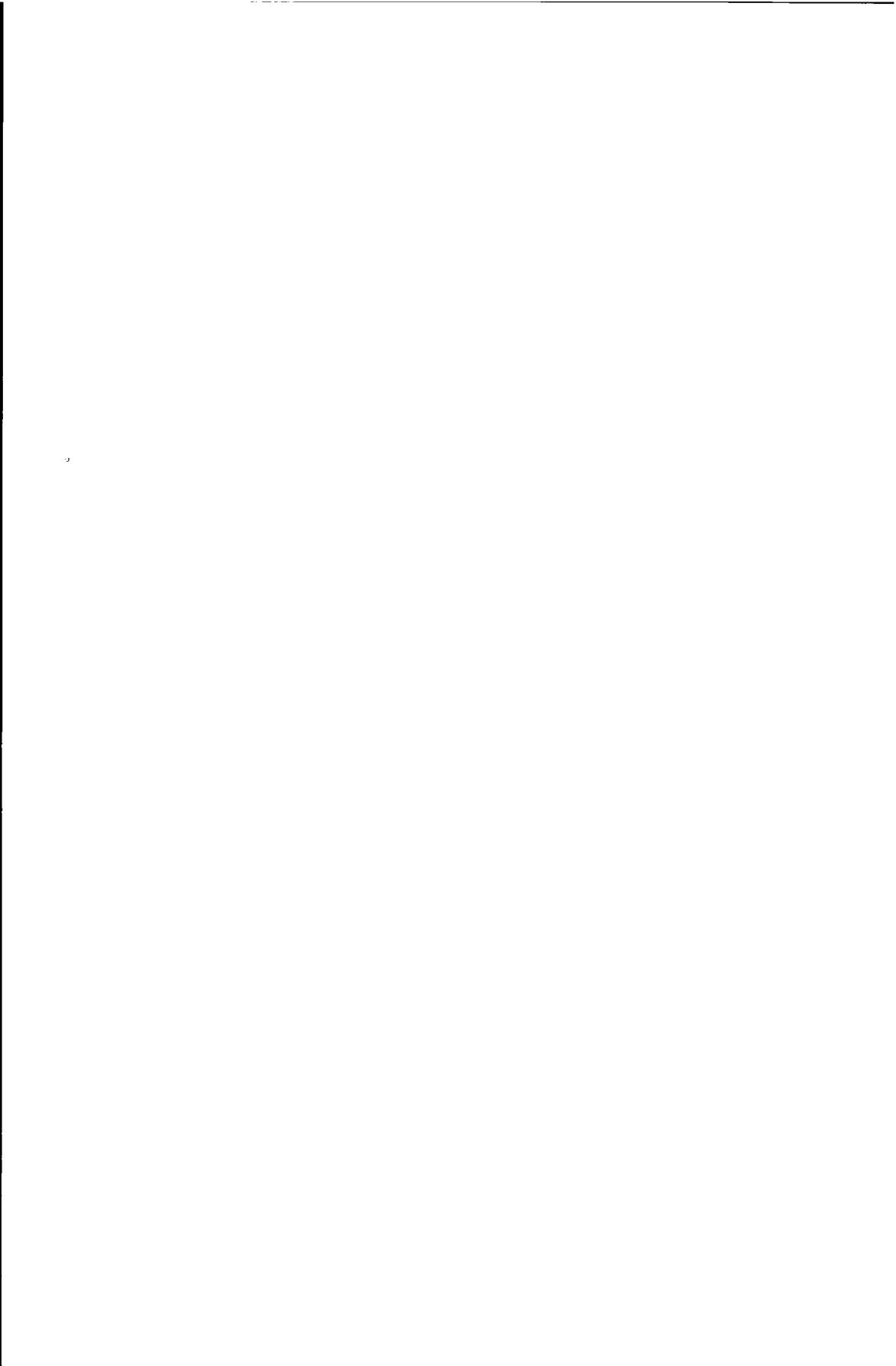
Alle prescrizioni giuridiche è urgente preparare un terreno propizio, eliminando quegli ostacoli che hanno reso difficile lo svolgimento di iniziative promosse, e favorendo anzitutto assemblee vive di insegnanti, genitori e ragazzi che frequentano la stessa scuola. E' forse questa la strada più efficace, almeno per ora, per creare un clima atto a comprendere la necessità di profonde innovazioni nella struttura scolastica, in modo che la scuola si apra ad una collaborazione normale, continua, organica con la famiglia. Ma chi deve agire per primo? I partiti, i sindacati, le associazioni, i gruppi di genitori e insegnanti?

I partiti, si sa, considerano le cose dal punto di vista « politico » e delegano normalmente lo studio dei problemi scolastici a un gruppo di specialisti, in relazione ai dibattiti sulle riforme da preparare o almeno da prospettare. Corrono però il rischio di dimenticare il dovere di discutere le loro soluzioni con i diretti interessati, di interrogarli, per prendere coscienza insieme ad essi, e non sopra le loro teste, delle reali esigenze, delle autentiche richieste.

I sindacati, d'altra parte, hanno appena incominciato a parlare di scuola e sono forse troppo presi da problemi di categoria, per poter avviare un discorso di più ampio respiro. Dovrebbero impegnarsi a far sentire direttamente la voce delle famiglie nei dibattiti sul futuro della scuola, sul diritto della famiglia alla piena cittadinanza nella scuola.

Al di fuori dei partiti e dei sindacati agiscono associazioni e comitati vari per la riforma scolastica, che però non sono ancora arrivati né ad un contatto con la larga opinione pubblica, né ad avere un peso reale nei confronti dei centri di potere. Un coordinamento dei loro obiettivi e della loro attività potrebbe consentire effetti più sostanziosi. In ogni caso, la loro azione potrà avere successo se vivranno continuamente e realmente a contatto con tutte le componenti della comunità scolastica.

C'è infine la scuola con i suoi gruppi di insegnanti impegnati a sperimentare e realizzare forme nuove ed avanzate di democrazia nella scuola. A noi sembra che tocchi all'insegnante oggi affrettarsi ad assumere l'iniziativa nei confronti delle famiglie, proprio perchè — i motivi sono vari — le famiglie dimostrano di non essere ancora idonee a collaborare, se non si va loro incontro. L'azione di questi insegnanti, pur limitata, è preziosa. Un positivo e sistematico contatto con le famiglie è oggi possibile attraverso insegnanti sensibili, coscienti e responsabili che sentono il bisogno di chiamare i genitori a cooperare con loro di sottoporre alla loro discussione i metodi di insegnamento, di corresponsabilizzarli in una attività formativa che prescinda dai tradizionali aspetti formali (voti, compiti a casa...).



V

PROSPETTIVE

Le indagini presentate nelle pagine precedenti si riferiscono solo a uno dei molti e gravi problemi che agitano la scuola oggi, creando scompensi, tensioni e lacerazioni. E vi si riferiscono, per di più, in modo non esauriente in quanto l'attenzione è stata concentrata sopra alcuni temi ben definiti. In tal modo i risultati ottenuti, pur ricchi di insegnamenti e suggestioni, potrebbero apparire staccati dal contesto socio-culturale in cui scuola e famiglia devono attualmente coesistere e possibilmente cooperare, rendendo di conseguenza difficile tracciare chiare e valide linee operative.

Esula, ad esempio, dai risultati delle indagini un problema che è preliminare rispetto a quello dei rapporti scuola-famiglia, e dalla cui soluzione dipende in gran parte la stessa possibilità di instaurarli: l'atteggiamento dei genitori di fronte alla necessità della scuola. Non c'è dubbio che se avessimo posto agli interlocutori delle nostre interviste una domanda in merito, tutti avrebbero risposto sostenendo la necessità della istruzione e quindi della scuola. Ma occorre tener presente che noi abbiamo avvicinato genitori che hanno figli a scuola. Ci sono sfuggiti invece i genitori degli *evasori dall'obbligo scolastico*, i quali sono una percentuale non trascurabile,¹ e comunque sempre troppo elevata date le prevedibili esigenze della società in cui questi evasori saranno chiamati ad operare.

In un certo senso si potrebbe dire che la cooperazione scuola-famiglia deve aver inizio proprio qui: nello sforzo e nell'impegno di convincere tutte le famiglie sulla opportunità, anzi sulla necessità di inviare i propri figli a scuola, fino al completamento dell'obbligo e nel dare ad esse realmente la possibilità di farlo.

¹ Cfr. *Scuola dell'obbligo e selezione*, in « Cooperazione educativa », maggio 1971, pp. 1-14.

Ma questo presuppone l'elaborazione di una diversa concezione della scuola e della funzione dell'istruzione, sia da parte degli insegnanti che dei genitori. Si deve anzitutto superare il concetto di scuola intesa come meccanismo trasmettitore di istruzione (vista come strumento primario per il raggiungimento di una posizione sociale migliore, soprattutto in termini di reddito), per arrivare a quello di scuola come ambiente educativo, passaggio obbligato per il processo di formazione dei giovani, dove l'istruzione è intesa come fattore necessario di crescita culturale, di sviluppo cioè delle potenzialità individuali indipendentemente da qualsiasi vantaggio di ordine pratico.

Anzi, si potrebbe dire che qui sta la chiave per la soluzione delle difficoltà di fronte alle quali si arenano molti tentativi per avviare un discorso serio e costruttivo fra le due istituzioni. Sembra infatti che anche i problemi relativi alle aree di collaborazione o agli organismi necessari per realizzarla siano secondari di fronte alla mentalità con la quale si guarda a tale collaborazione. Diverse sono, ad esempio, le prospettive di intesa sul problema dei libri di testo a seconda che la questione venga considerata prevalentemente da un punto di vista economico, oppure da quello della funzione degli stessi, quali sussidi didattici, o addirittura del loro contenuto.² Così si può dire, e forse a più forte ragione, delle possibilità di collaborazione nei patronati scolastici, nella organizzazione di doposcuola, solo per citare alcune delle aree di incontro previste in qualche modo dalle disposizioni ministeriali.

Naturalmente al cambiamento di mentalità non è interessato uno solo degli interlocutori, cioè la famiglia. Anche la scuola ha, al riguardo, molta strada da compiere.

E' vero che quest'ultima oggi, sia pure ad opera di gruppi limitati, sta ripensando la propria natura, finalità, struttura e valori: servizio per il futuro dell'uomo e della società, in progresso di sviluppo e di giustizia, e non idolo preesistente, privilegio ereditato e perpetuato, strumento di conversazione del passato o produttivo del presente e di selezione sociale; essa sta ricercando una nuova collocazione in funzione dell'uomo e della società e dei loro problemi generali e locali, comuni e particolari. Essa si sforza cioè di trasformarsi in un bene pubblico che interessa l'intera società, e la cui gestione è responsabilità di tutte le componenti sociali.

Forse questa faticosa ricerca sarebbe grandemente facilitata se la scuola riuscisse a liberarsi da quella specie di siepe protettiva costituita dalla esasperata centralizzazione e dal conseguente burocratismo, e procedesse a più diretto contatto di tutte le forze vive della migliore umanità e società contemporanea. Sarebbe allora più facile adattarsi alle diverse situazioni locali, trovare il modo di giungere ad una diretta conoscenza delle famiglie

² Si può vedere: *Processo ai libri di scuola*, in « Il giornale dei genitori », luglio-agosto 1971, pp. 9-30.

nel contesto ambientale in cui vivono, individuare gli elementi che rendono più difficile l'intesa e il lavoro in comune. Si pensi solo alla diversità di situazioni cui deve far fronte il corpo insegnante in una zona abitata solo dall'alta o media borghesia, oppure in zone operaie, specialmente dove il fenomeno delle migrazioni interne crea tensioni e rotture, la cui eliminazione è condizione indispensabile di convivenza civile, prima e più che di disposizione a collaborare con la scuola.

In questa prospettiva, che prevede ed esige la partecipazione di tutte le forze vive per trasformare le strutture, i contenuti, i metodi, visti in una stretta collaborazione gli uni con gli altri, si eviterebbe il pericolo di creare organismi giustapposti, o peggio, contrapposti (data la tendenza alla eccessiva politicizzazione di ogni iniziativa che sorge nel nostro paese e al rivendicazionismo in termini di lotta di classe).

Una comprensione ed una collaborazione per realizzare una alternativa pedagogica non possono esaurirsi infatti con l'offerta, da parte degli esperti, di soluzioni tecnicamente e metodologicamente corrette, ma richiedono una più diretta partecipazione (che vuol dire reale possibilità per tutti di contribuire con idee nuove, o almeno proprie, alla definizione delle finalità) ed una comune presa di coscienza sull'intero processo di trasformazione a cui si pensa di sottomettere una determinata struttura.

L'incontro di queste varie componenti, inoltre, diverrebbe occasione per suscitare problemi là dove pigrizia o apatia fanno accettare passivamente la situazione attuale, permettendo di muoversi verso una scuola di educazione alla cooperazione, luogo di civile confronto e di maturazione di idee.

L'incontro scuola-famiglia, ancora, non verrebbe a costituire un'ulteriore occasione per rafforzare l'autoritarismo nei confronti dei giovani, ma si presenterebbe come esperienza culturale comune che stimola a prendere coscienza dei propri condizionamenti e a superarli. Si preciserebbero finalità educative, che vanno oltre quelle suggerite dalla logica della produzione; si scoprirebbe che la società non richiede alla scuola solo qualifiche a più alto livello, ma la formazione di personalità capaci di superare i pregiudizi, di raggiungere un proprio equilibrio, di acquisire una capacità critica, di poter partecipare alla vita politica non come necessità di difesa, ma come espressione della propria volontà di collaborazione e corresponsabilità. Educazione a una vita sociale responsabile, un tempo compito esclusivo o quasi, della famiglia, ma che ora si realizza anche attraverso l'influsso della scuola (oltre che di altri numerosi agenti: mass media, organizzazioni parascolastiche ed extrascolastiche, propaganda). Proprio la necessità di coordinare l'atteggiamento di fronte a possibili elementi di perturbazione del processo di crescita e maturazione culturale e umana rende indispensabile una stretta collaborazione fra le due principali istituzioni educative.

Vivendo esperienze comuni con gli studenti (e non solo nell'aula scolastica) e con i genitori, gli insegnanti potranno rendersi conto esistenzial-

mente e non solo intellettualmente delle condizioni di vita dei propri interlocutori. In questo contesto si potrebbero comprendere meglio anche le ragioni dei successi e insuccessi scolastici e, di conseguenza, si potrebbero escogitare rimedi veramente aderenti alla realtà.

Così, per scendere a qualche esempio, la discussione sulla riuscita scolastica (argomento obbligato di ogni incontro fra genitori e insegnanti) troverebbe una sua ragion d'essere se impostata sulla ricerca di nuovi metodi per motivare l'alunno allo studio, senza lo spauracchio del voto o della bocciatura finale.

Ma il problema della collaborazione scuola-famiglia va anche posto e affrontato con realismo. Non si può dimenticare che l'attuale impostazione estremamente centralizzata della scuola ha dominato, consolidandosi sempre più, per oltre un secolo. Sarebbe ingenuo ritenere che basti l'indicazione degli obiettivi da raggiungere e la creazione di appositi organismi per spazzar via l'incrostatura più che secolare formatasi attorno alla istituzione scolastica e avviare ad una valida soluzione del problema. Così, ancora, occorre tener presente che moltissimi genitori coi quali la scuola deve trattare ora e nell'immediato futuro hanno avuto una istruzione a livello elementare. Quasi inconsciamente essi possono essere indotti a considerare la nuova situazione nel suo aspetto prevalentemente utilitaristico, in quanto offre ai figli una possibilità che ad essi fu negata. D'altra parte la mancanza di cultura porta a quel disagio, a quella ritrosia ad incontrare gli insegnanti che spesso è indicata come causa della rarità o della mancanza di incontri cordiali e costruttivi.

In realtà la storia recente della collaborazione tra scuola e famiglia, è costellata di numerosi e ripetuti tentativi, per lo più falliti, di rapporti reciproci; fallimenti dovuti anche al fatto che il ripensamento delle finalità dell'attività educativa, l'approfondimento delle trasformazioni dei contenuti e dei metodi, la concezione di un nuovo tempo scolastico, sembravano temi riservati agli iniziati.³

Ma difficile è stata (e continua a essere) anche l'individuazione di spazi per una concreta e reale partecipazione della famiglia a livello di decisioni: cosa questa che impone, inevitabilmente, limitazioni e rinunce a privilegi lungamente goduti, ed esige un'autentica buona volontà di percorrere assieme la stessa strada.

L'esperienza maturata nelle varie iniziative intese ad aprire le porte della scuola a nuovi rapporti con la famiglia e la società potrà essere, a questo scopo, di valido aiuto.⁴

Una prima lezione che sembra si possa ricavare è quella di iniziare

³ F. BONACINA, *Rapporto scuola-famiglia in Italia*, in G. CALÒ, *Famiglia, educazione oggi in Italia*, Bari, Laterza, 1964, pp. 115-124.

⁴ Si rimanda ai periodici: *Genitori, Il giornale dei genitori, Servizio Informazione Scuola e Famiglia*. Si può inoltre vedere: L. GREEN, *Genitori e insegnanti*; L. MACARIO, *Un'esperienza di « scuole-famiglia »*, in « *Orientamenti Pedagogici* », 1970, pp. 1204-1220.

dal concreto e operare sul concreto, sensibilizzando cioè il proprio ambiente senza la pretesa di aver subito a disposizione associazioni e comitati e di pensare alle grandi realizzazioni.

Si potrebbe partire dallo studio accurato dell'ambiente in cui opera la scuola, far seguire la discussione dei risultati da parte dei più diretti interessati (l'assemblea di classe potrebbe costituire il primo nucleo d'incontro) con il proposito — maturato nella discussione e preso di comune accordo — di avviare a soluzione alcuni dei problemi che riguardano più da vicino la scuola.

La proposta può apparire modesta, specie se considerata alla luce delle precedenti osservazioni, quasi si volesse ridurre l'impegno in questo settore a un'attività a livello della singola classe o scuola, ignorando la necessità di giungere ad una più solida organizzazione e sottovalutando l'apporto dei grandi movimenti politici, sindacali, culturali.

Il problema è un altro: si tratta di abbandonare il terreno della discussione e degli sterili enunciati per arrivare all'attuazione pratica. Solo così può acquistare credibilità di fronte all'opinione pubblica (ai genitori in particolare) la volontà di giungere ad una svolta nel modo di gestire la scuola. D'altra parte non si può, per quanto detto sopra, procedere a casaccio: occorre conoscere il terreno su cui si opera, individuare le necessità, sottolineare i problemi la cui soluzione rientra nelle attuali possibilità dei più diretti interessati; salvo poi, una volta trovata l'intesa e avviato il lavoro, studiare le vie per sensibilizzare i grandi centri di potere ad interessarsi seriamente alla soluzione di quei problemi che, per importanza e richiesta di mezzi, devono essere affrontati in sedi più idonee (comune, provincia, regione, stato).



VI

BIBLIOGRAFIA *

I. Aspetti teorici del rapporto scuola-famiglia

- AA.VV., *Scuola e famiglia*, Milano, Vita e Pensiero, 1969, pp. 142.
- AJASSA M., *Convergenze educative. Famiglia, parrocchia, scuola*, Torino, Borla, 1960.
- AJASSA M., *I figli alunni*, in «Quaderni di sociologia dell'educazione», Roma, C.D.N., 1961.
- AJASSA M., *Il metodo del circolo dei genitori*, in «Pedagogia e vita», 1959-60, 3, pp. 266ss.
- BATTACCHI M.W., G. GIOVANNELLI, M.M. MANFREDI, *Rendimento scolastico e partecipazione delle famiglie alla vita scolastica della scuola media*, in «Psichiatria», III (1965), n. 3, pp. 237.
- BENAVIDES DE TESSI N., *Analisi dei rapporti scuola-famiglia*, in «Servizio informazioni scuola e famiglia», 1962-63, n. 3, pp. 3ss.
- BERTOLDI F., *Successo e insuccesso scolastico*, in «Servizio informazioni scuola e famiglia», 1970, n. 6, pp. 1-59.
- BONACINA F., *Condizioni del rapporto scuola e famiglia*, in «Servizio informazioni scuola e famiglia», 1965, n. 4, pp. 1-2.
- BONACINA F., *Famiglia e scuola*, in «Servizio informazioni scuola e famiglia», 1962-63, n. 4, pp. 3ss.
- BONACINA F., *Insuccessi e rapporti Scuola-Famiglia*, in «Scuola di base», 1958, nn. 3-4, pp. 36ss.
- BONACINA F., *Rapporti scuola-famiglia nella scuola elementare*, in «Scuola di base», 1963, nn. 2-3, pp. 135ss.
- BONACINA F., *La vocazione comune della famiglia e della scuola*, in «Pedagogia e vita», 1954-55, pp. 304ss.
- BRAIDO P., *Aspetti sociali e psicologici dell'educazione familiare*, in «Cultura e Scuola», 1963, n. 8, pp. 117-125.
- BRAIDO P., *Filosofia dell'educazione*, Zürich, PAS-Verlag, 1967, pp. 290-304.
- CAMMELLI S., *Il circolo dei genitori della classe*, in «Scuola viva», novembre 1970, pp. 6-12.

* Della vasta bibliografia su questi problemi, segnaliamo quelle opere e quegli scritti che più direttamente ci sono serviti nella preparazione e stesura del lavoro.

- CAMMELLI S., *La democratizzazione della scuola*, in « Servizio informazioni scuola e famiglia », 1971, n. 3, pp. 5-28.
- CAMMELLI S., *Perché è difficile l'incontro scuola-famiglia*, in « Scuola viva », ottobre 1970, pp. 11-14.
- CAMMELLI S., *Un obiettivo: la cogestione della scuola*, in « Scuola viva », pp. 11-17.
- CERQUETTI E., *Sociologia dell'educazione*, Milano, Franco Angeli Editore, 1969, pp. 15-17.
- COLANTONI STEVANI A.M., *Scuola e famiglia. Problemi e prospettive di collaborazione*, Bologna, Malipiero, 1961, pp. 272.
- CORSINI M., *Modelli educativi per la famiglia*, in « Servizio informazioni scuola e famiglia », 1968, n. 5, pp. 3-20.
- DE BENEDETTI M., *Insegnanti, famiglie degli allievi, équipe specialistica scolastica*, in « La ricerca », 1° ottobre 1970, pp. 6-11.
- DE BENEDETTI M., *Incontro e collaborazione fra genitori e insegnanti*, in « La famiglia », novembre-dicembre 1970, pp. 498-505.
- DENNISON G., *La vita dei bambini*, Milano, Mondadori, 1971, pp. 267.
- ESPOSITO G., *Rapporti con le famiglie degli alunni*, in « Ricerche didattiche », 1960, n. 57, pp. 81ss.
- GELPI E., *Scuola senza cattedra*, Milano, Ferro edizioni, 1969, pp. 59-68.
- GOZZER G., *Le componenti del rapporto scuola-famiglia*, in « Incontri Scuola-Famiglia », Roma, C.D.N. Rapporti Scuola-Famiglia, 1962.
- GOZZER G., *Un tentativo di impostazione e di definizione delle tendenze dell'educazione nel prossimo trentennio*, in « Formazione e Lavoro », 1968, n. 31, pp. 46-49.
- GREEN L., *Genitori e insegnanti*, Firenze, La Nuova Italia, 1970, pp. 118.
- JENKINS D.H. - R. LIPPITT, *Interpersonal Perceptions of Teachers, Students and Parents*, Washington (D.C.), Division of Adult Services, National Education Association, 1951.
- MANARA MUNFORTI M., *La scuola primaria vista dalla famiglia*, in « Servizio informazioni scuola e famiglia », 1961-62, n. 2, pp. 29ss.
- MESCHIERI L., *Rapporti scuola-famiglia dal punto di vista dello psicologo*, in « Pedagogia e vita », 1954-55, 3, pp. 211ss.
- MEYLAN L., *Famiglia, scuola e società per l'educazione del fanciullo*, in « Pedagogia e vita », 1957-58, pp. 402ss.
- NATTA E., *Nuova impostazione dei rapporti famiglia-scuola*, in « Ricerche didattiche », 1960, n. 57, pp. 76ss.
- Nuove prospettive per la gestione della scuola*, in « La scuola e l'uomo », agosto-settembre 1971.
- PORZIO G., *Famiglia scuola*, in « Ricerche didattiche », 1960, n. 57, pp. 69ss.
- POTOTSCHNIG J., *Insegnamento, istruzione, scuola*, Milano, A. Giuffrè, 1961.
- I rapporti scuola-famiglia in Italia*, in « Servizio informazioni scuola e famiglia », 1961-62, n. 4, pp. 7ss.
- REGUZZONI M., *La riforma della scuola nella C.E.E.*, Milano, Centro Studi Sociali, 1966.
- SENISTRERO V., *Il Vaticano II e l'educazione*, Torino, L.D.C., 1970, pp. 1030.
- TAMBORLINI C., *Rapporto Scuola-Famiglia dal punto di vista giuridico*, in « Incontri Scuola-Famiglia », Roma, C.D.N. Rapporti Scuola-Famiglia, 1962.
- TOMAZZONI U., *Didattica del rapporto scuola-famiglia*, in « I licei e i loro problemi », 1954, n. 4, pp. 279ss.

II. Rapporti scuola-famiglia in Italia

- AA.VV., *La famiglia di fronte al problema della scuola*, Roma, Coines Edizioni, 1971, pp. 254.
- ALBERTI P., *Educazione sessuale tra famiglia e scuola*, in « Riforma della scuola », 1963, n. 2, pp. 14ss.

- AJASSA M., *L'esame e la famiglia*, in « Servizio informazioni scuola e famiglia », 1962, n. 5, pp. 21ss.
- AJASSA M., *Orientamenti generali per il rapporto scuola e famiglia*, in « Servizio informazioni scuola e famiglia », 1969, n. 6, pp. 3-6.
- BELLONI F., *Scuole di genitori in ambiente rurale*, in « Servizio informazioni scuola e famiglia », 1961, n. 2, pp. 13ss.
- BERNARDINI A., *Le bacchette di Lula*, Firenze, La Nuova Italia, 1969, pp. 182.
- BERNARDINI A., *Ti ho dato mille*, in « Il giornale dei genitori », 1970, n. 8-9, pp. 31-34.
- BERNOCCHI F., *Studio di un ciclo di incontri con i genitori*, in « Infanzia anormale », 1960, n. 40, pp. 585-595.
- BINI G., *Che ne pensa la gente delle bocciature?*, in « Il giornale dei genitori », 1969, n. 8-9, pp. 32-35.
- BOLLEA G., *Scuola dei genitori. Sviluppo storico e problematica delle scuole dei genitori in Italia*, in « Infanzia anormale », 1960, n. 37, pp. 210-231.
- BONACINA F., *Motivazioni sociali ed aspetti formativi del doposcuola*, in « Servizio informazioni scuola e famiglia », 1966, n. 4, pp. 11-20.
- BONACINA F., *La scuola dei genitori in Italia*, in « La scuola e l'uomo », 1957, n. 1, pp. 5ss.
- BONACINA F., *Scuola dei genitori in Italia*, in « Servizio informazioni scuola e famiglia », 1956, n. 2, pp. 1-7.
- BONACINA F., *Scuola e famiglia di fronte all'educazione civile*, in « Servizio informazioni scuola e famiglia », 1960-61, n. 1, pp. 3ss.
- BONACINA F., *Stato attuale dei rapporti scuola-famiglia in Italia*, in « Servizio informazioni scuola e famiglia », 1959-60, n. 1, pp. 5ss.
- CAMMELLI S., *Prospettive per l'educazione dei genitori in Italia*, in « Servizio informazioni scuola e famiglia », 1965, n. 3, pp. 24ss.
- CAMMELLI S., *Responsabilità delle associazioni di genitori della scuola nella educazione sessuale*, in « Genitori », XVIII (1971), n. 177.
- CIOLFI T., *Un corso per i genitori*, in « Riforma della scuola », 1957, n. 3, pp. 20ss.
- Cittadini e insegnanti debbono gestire insieme la scuola*, Atti del Convegno di Bologna dei Comitati scuola-società, in « Il giornale dei genitori », 1969, n. 6-7, pp. 17-33.
- Alla conquista del tempo pieno*, in « Il giornale dei genitori », 1971, n. 5-6, pp. 13-14.
- COTTINI P., *Il modo più sciocco*, in « Il giornale dei genitori », 1969, n. 10-11, p. 25.
- DELLA TORRE A., *Una pagella da riempire: ma perchè?*, in « Il giornale dei genitori », 1969, n. 1, pp. 25-27.
- DIENA L., *Bocciare o non bocciare*, in « Il giornale dei genitori », 1969, n. 12, pp. 28-29.
- FALCITELLI N., *Corsi per i genitori*, in « Maternità e infanzia », 1965, n. 5-6, pp. 684-685.
- FAMIGLI L., *Il comune, i genitori e la scuola di base*, in « Il giornale dei genitori », 1970, n. 1, pp. 24-26.
- FAMIGLI L., *La gestione sociale in cammino*, in « Il giornale dei genitori », 1971, n. 4, pp. 14-15.
- Genitori e insegnanti discutono insieme i testi scolastici*, in « Il giornale dei genitori », 1971, n. 7-8, pp. 17-22.
- Genitori sì, genitori no*, (opinioni di ragazzi sui rapporti tra scuola e famiglia), in « Il giornale dei genitori », 1971, n. 4, p. 20.
- GIAROLI PAGLIA M., *La scuola dei genitori di Milano*, in « Rivista Italiana di medicina e igiene della scuola », 1958, 4, suppl.
- GIUGNI G., *L'educazione civica dei giovani nella famiglia e nella scuola*, in « Servizio informazioni scuola e famiglia », 1966, n. 6, pp. 5-23.
- GUARNASCHELLI L., *Le cinque serate di Milano*, in « Il giornale dei genitori », 1969, n. 5, p. 22-26.
- GUARNASCHELLI L., *Due storie Milanesi*, in « Il giornale dei genitori », 1970, n. 3-4, pp. 35-38.
- GUARNASCHELLI L., *E' lunga la strada verso la «gestione sociale» della scuola*, in « Il giornale dei genitori », 1971, n. 3, pp. 10-14.

- GUARNASCHELLI L., *La gestione sociale nella scuola dell'infanzia*, in « Il giornale dei genitori », 1971, n. 5-6, pp. 9-12.
- GUARNASCHELLI L., *Lotte e sperimentazioni per il « tempo pieno » in una scuola Torinese*, in « Il giornale dei genitori », 1971, n. 4, pp. 9-13.
- GUARNASCHELLI L., *Si muove il quartiere*, in « Il giornale dei genitori », 1969, n. 10-11, pp. 20-24.
- GUARNERO C., *Un esperimento di scuola dei genitori*, in « Servizio informazioni scuola e famiglia », 1961-62, n. 1, pp. 25ss.
- Illustrissimo signor Preside...*, in « Il giornale dei genitori », 1969, n. 3-4, pp. 27-30.
- LAJOLO L., *Gli operai e la scuola*, in « Il giornale dei genitori », 1970, n. 2, p. 24.
- LODI M., *Il momento della banda*, in « Il giornale dei genitori », 1969, n. 1, pp. 22-24.
- LOMBARDI D., *Un'esperienza milanese*, in « Servizio informazioni scuola e famiglia », 1965, n. 3, pp. 12-18.
- LOMBARDI D., *Esperienze e documentazioni sui rapporti scuola e famiglia*, in « Servizio informazioni scuola e famiglia », 1967, n. 2, pp. 3-48.
- LOMBARDI D., *I rapporti scuola-famiglia in Italia oggi*, in « Servizio informazioni scuola e famiglia », 1967, n. 1, pp. 3-32.
- LOMBARDI D., NATTA E., *La collaborazione tra famiglia e scuola*, in « Servizio informazioni scuola e famiglia », 1965, n. 2, pp. 3-16.
- LOMBARDI D., NATTA E., *Ipotesi di lavoro sui rapporti scuola e famiglia nelle classi prima e seconda media*, in « Servizio informazioni scuola e famiglia », 1965, n. 4, pp. 19-20.
- MACARIO L., *Un'esperienza di « scuole-famiglia »*, in « Orientamenti Pedagogici », 1970, pp. 1188-1231.
- MACARIO L., SARTI S., *Rapporti scuola-famiglia visti da genitori e insegnanti*, in « Orientamenti Pedagogici », 1970, pp. 1493-1519.
- MELAURI S., *Doposcuola di quartiere*, in « Il giornale dei genitori », 1970, n. 5, pp. 21-24.
- MELAURI S., *Ultimo a Firenze, primo a Lecce, che farà Francesco?*, in « Il giornale dei genitori », 1970, n. 2, pp. 25-28.
- MILONIS A., *Scuola e famiglia al Tiburtino III*, in « Servizio informazioni scuola e famiglia », 1962-63, n. 3, pp. 22ss.
- MORI FERRARI A., M.A. MODOLO, *L'educazione sanitaria nella scuola e nella famiglia*, in « Servizio informazioni scuola e famiglia », 1966, n. 5, pp. 3-24.
- MUGGIA J., *Operazione anti-voto*, in « Il giornale dei genitori », 1969, n. 2, p. 21.
- MUSU M., *Studenti e genitori a Roma*, in « Il giornale dei genitori », 1970, n. 3-4, pp. 32-34.
- MUZIO V., *Nascita e morte di un doposcuola « scandaloso »*, in « Il giornale dei genitori », 1970, n. 3-4, pp. 39-40.
- NISTRI S., *I banchi di « serie B »*, in « Il giornale dei genitori », 1969, n. 8-9, pp. 25-28.
- PISCITELLI C., *Attività scuola-famiglia in un quartiere periferico di Roma*, in « Servizio informazioni scuola e famiglia », 1961, n. 2, pp. 5ss.
- PINTUS R., *Bambini difficili o genitori che sbagliano?*, in « Il giornale dei genitori », 1969, n. 2, pp. 19-20.
- PROVERBIO G., *Doposcuola di quartiere*, in « Orientamenti Pedagogici », 1971, pp. 919-962. *I rapporti tra scuola e famiglia. Indagine svolta in tre scuole medie di Piacenza, Parma, Gragnano, ISSCAL, « Esperienze e documenti », novembre 1965, n. 9, pp. 33.*
- RIGHI O., *Che cosa significa « gestione comunitaria »*, in « Il giornale dei genitori », 1969, n. 2, pp. 19-20.
- RUFFILLI F., *La presenza della famiglia nel processo formativo scolastico*, in « Quaderni di azione sociale », gennaio 1970, pp. 5-65.
- Sperimentazione del rapporto scuola e famiglia*, in « Servizio informazioni scuola e famiglia », 1965, n. 2, pp. 17-31.
- TAJÉ M., *Insieme gestiscono la scuola*, in « Il giornale dei genitori », 1970, n. 5, pp. 23-25.

- TESCONI T., *Scuola per genitori*, in « Servizio informazioni scuola e famiglia », 1961, n. 4, p. 24ss.
- TRANQUILLI M.L., *Compiti a casa*, in « Il giornale dei genitori », 1970, n. 89, pp. 29-30.
- TRAVERSA C., *Dinamiche psico-sociologiche in una scuola dei genitori*, in « Infanzia anormale », 1960, n. 37, pp. 232-252.
- TREVI M., *Il disadattamento scolastico*, in « Servizio informazioni scuola e famiglia », 1966, n. 2, pp. 3-31.
- TREVISAN C., *I rapporti scuola-famiglia in Italia. Relazione conclusiva della ricerca realizzata dal A.I.M.C. nel gennaio 1964*, Roma, A.I.M.C., 1964, pp. 257.
- VALERIANI A., *Delinquenza minorile e responsabilità dei genitori*, in « Servizio informazioni scuola e famiglia », 1966, n. 3, pp. 1-31.
- VALERIANI A., *Famiglia e scuola di fronte al problema dell'educazione sessuale*, in « Servizio informazioni scuola e famiglia », 1967, n. 5, pp. 3-41.
- VALENTINI A., *Società, famiglia, scuola e promozione sociale*, Roma, ACLI, 1968, pp. 184.
- ZACCARIA W., *Un esperimento di doposcuola*, in « Servizio informazioni scuola e famiglia », 1969, n. 1, pp. 3-40.

III. Ambiente familiare e riuscita scolastica

- AA.VV., *I giovani nella letteratura inglese, francese e tedesca*, Roma, A.A.I., 1970, pp. 284.
- ARDIGÒ A., *Sociologia dell'educazione*, in AA.VV., *Questioni di sociologia*, Brescia, La Scuola 1966, vol. I, pp. 467-521.
- ARDIGÒ A., *La sociologia dell'educazione in Max Weber*, in « Quaderni di Scienze Sociali », 6 (1967), pp. 1-22 (estratto).
- BARACCHINI-MURATORIO G., *Condizionamenti socioculturali ed orientamento scolastico nella Provincia dell'Aquila*, in « Neuropsichiatria infantile », luglio-agosto 1970, pp. 585-600.
- BERNSTEIN B., *Aspects of Language and Learning in the Genesis Processes*, in « Journal of Child Psychology and Psychiatry », XIV (1961), pp. 313-324.
- BERNSTEIN B., *Classi sociali e sviluppo linguistico: una teoria dell'apprendimento sociale*, in E. Cerquetti, *Sociologia dell'educazione*, Milano, F. Angeli Editore, 1969, pp. 38-66.
- BERNSTEIN B., *Language and Social Class*, in « British Journal of Sociology », XI (1960), pp. 271-276.
- BERNSTEIN B., *Linguistic Codes, Hesitation Phenomena and Intelligence*, in « Language and Speech », V (1962), pp. 221-240.
- BERNSTEIN B., *Social Class and Linguistic Development: A Theory of Social Learning*, in A.H. HALSEY - J. FLOUD - C.A. ANDERSON (cur.), *Education, Economy and Society*, Glencoe (Ill.), The Free Press, 1961, pp. 288-314.
- BERNSTEIN B., *A Socio-Linguistic Approach to Socialization: with some Reference to Educability*, in J. GUMPERZ, D. HEYMES, *Direction in Socio-Linguistic*, New York, Holt Rinehart and Winston, 1968.
- BERNSTEIN B., *Social Structure, Language and Learning*, in « Educational Research », III (1961), pp. 163-176.
- BERNSTEIN B., *Some Sociological Determinants of Perception: An Inquiry into Sub-cultural Differences*, in « British Journal of Sociology », IX (1958), pp. 159-174.
- BOURDIEU P., *L'école conservatrice - Les inégalités devant l'école et devant la culture*, in « Revue française de Sociologie », 7 (1966), pp. 325-347.
- BOURDIEU P., J.C. PASSERON, *Les héritiers*, Paris, Les Editions de Minuit, 1964.
- CALÒ G., *Famiglia e educazione oggi in Italia*, Bari, Laterza, 1964, pp. 180.
- CALONGHI L., *Sviluppo intellettuale e livello socio-economico della famiglia*, in « Orientamenti Pedagogici », 1960, pp. 1014ss.
- CARBONARO A., *Struttura sociale e socializzazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1968.

- CASTEL R. - J.C. PASSERON (cur.), *Education, développement et démocratie*, Paris, Mouton, 1967.
- CAVALLI L., *La democrazia manipolata*, Milano, Comunità, 1965.
- CESAREO V., *Alcune considerazioni preliminari per una sociologia dell'istruzione*, in « Studi di Sociologia », 5 (1967), pp. 38-57.
- CESAREO V., *I fattori sociologici e la loro influenza sul profilo delle capacità e del rendimento scolastico*, in « Formazione e lavoro », 30 (1968), pp. 38-42.
- CESAREO V., *Profilo dello studente delle civiche scuole serali di Milano*, Milano, Edizioni del Comune, vol. I, 1967; vol. II, 1968.
- CESAREO V., *Scuola, mobilità sociale e orientamento*, in AA.VV., *Convegno Nazionale sull'Orientamento scolastico e professionale*, Milano, Amministrazione Provinciale, 1968, pp. 655-666.
- CESAREO V., *Struttura sociale e ruoli parentali*, in « Studi di Sociologia », 6 (1968), pp. 380-407.
- CHANDLER B.J., *Education and the Teacher*, New York - Toronto, Dodd - Mead & Co., 1963.
- CHANDLER B.J. (cur.), *Education in Urban Society*, New York-Toronto, Dodd - Mead & Co., 1966.
- CHARTERS W.W. Jr., *The Social Background of Teaching*, in GAGE N.L. (cur.), *Handbook of Research on Teaching*, Chicago, Rand McNally, 1963, pp. 715-813.
- CHARTERS W.W. Jr. - N.L. GAGE (cur.), *Reading in the Social Psychology of Education*, Boston, Allyn and Bacon, 1963.
- CHASE F.S., *Teacher and Policy Making*, in « Administrative Notebook », 1 (1952), pp. 1-4.
- CHRISTENSEN H.T. (cur.), *Handbook of Marriage and the Family*, Chicago, Rand McNally & Co., 1964.
- CLARK K.B., *Dark Ghetto*, New York, Harper & Row, 1965.
- CLARK B.R., *Educating the Expert Society*, San Francisco, Chandler Publishing Co., 1962.
- CLARK B.R., *The Open Door College. A Case Study*, New York - London - Toronto, McGraw - Hill Book Co., 1960.
- COGAN M.L., *Theory and Design of a Study of Teacher-Pupil Interaction*, in « Harvard Educational Review », 26 (1956), pp. 315-342.
- COLEMAN J.S., *The Adolescent Society*, Glencoe (Ill.), The Free Press, 1961.
- DAHRENDORF R., *Classi e conflitto di classe nella società industriale*, Bari, Laterza, 1963.
- DAVIS A., *Social Class Influences upon Learning*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1952.
- DOUGLAS J., *The Home and the School*, London, McGibbon & Kee, 1964.
- FERRERO M., M. DAVY, *Rilievi psico-sociologici nelle cause di disadattamento scolastico in un gruppo di adolescenti intellettualmente normali*, in « Infanzia anormale », febbraio, pp. 176-190.
- FLANDERS N.A., *Teacher Influence on Pupil Attitudes and Achievement, Final Report 1960. University of Minnesota, Project no. 397*, New York, Holt-Rinehart & Winston, 1964.
- FLOUD J., *Rôle de la classe sociale dans l'accomplissement des études*, A.H. HALSEY (cur.), *Aptitude intellectuelle et éducation*, Paris, O.C.D.E., 1962, pp. 93-116.
- FLOUD J., *Teaching in the Affluent Society*, in « British Journal of Sociology », 13 (1962), pp. 299-308.
- GADDINI R., *Influenza di fattori prenatali perinatali e neonatali sullo sviluppo psicologico e mentale del bambino*, in « Infanzia anormale », maggio-giugno 1962, pp. 345-358.
- GALLINO L., *Personalità ed educazione nel processo di industrializzazione*, Torino, Tirrenia, 1966.
- GIORDANO G.G., *Interpretazione culturalistica del fenomeno dell'inadempienza scolastica in una zona depressa*, in « Igiene mentale », 6 (1962), pp. 37-53.

- GATTI B., A.M. PAGANONI, A. ROBUTTI, *Influenza dell'ambiente culturale sulle capacità intellettuali nell'età evolutiva*, in « *Infanzia anormale* », aprile 1967, pp. 379-391.
- GATTI B., A.M. PAGANONI, A. ROBUTTI, *Influenza dei fattori socioculturali nell'apprendimento del linguaggio scritto*, in « *Infanzia anormale* », luglio-agosto 1968, pp. 669-688.
- GIORDANO G.G., A. LAMA, *Fattori culturali dello sviluppo intellettuale*, in « *Quaderni di infanzia anormale* », 1962.
- GIRARD A., H. BASTIDE, *La stratification sociale et la democratisation de l'enseignement*, in « *Population* », XVIII (1963), pp. 435-472.
- HALSEY A.H. (cur.), *Aptitude intellectuelle et éducation*, Paris, O.C.D.E., 1962, pp. 96-98.
- HALSEY A.H., *Education and Mobility*, in T.R. FYVEL (cur.), *The Frontiers of Sociology*, London, Routledge & Kegan Paul, 1964, pp. 1-12.
- HALSEY A.H. - J. FLOUD - C.A. ANDERSON (cur.), *Education, Economy and Society*, Glencoe (Ill.), The Free Press, 1961.
- HART C.W.M., *Contrasts between Prepubertal and Postpubertal Education*, in G.D. SPINDLER (cur.), *Education and Anthropology*, Stanford (Calif.), Stanford University Press, 1955, pp. 127-145.
- HAVIGHURST R.J., *Education in Metropolitan Areas*, Boston, Allyn & Bacon, 1968.
- HAVIGHURST R.J. - B.L. NEUGARTEN, *Society and Education*, Boston, Allyn & Bacon, 1968.
- HERRIOT R.E. - N. HOYT St. JOHN, *Social Class and the Urban School*, New York - London - Sydney, John Wiley & Sons, 1966.
- HODGKINSON H.L., *Education in Social and Cultural Perspectives*, Englewood Cliffs (N.J.), Prentice-Hall, 1962.
- HOLLINGSHEAD A.B., *Elmtown's Youth: The Impact of Social Class on Adolescents*, New York, John Wiley & Sons, 1949.
- HUGHES E.C., *Men and Their Work*, Glencoe (Ill.), The Free Press, 1958.
- JACKSON B. - D. MARDSEN, *Education and the Working Class*, London, Routledge and Kegan Paul, 1962.
- KOHN M.L., *Social Class and the Exercise of Parental Authority*, in « *American Sociological Review* », 1959, p. 352ss.
- KOHN M.L., *Social Class and Parent-Child Relationships. An Interpretation*, in « *American Journal of Sociology* », 1962-63, pp. 471ss.
- KAZAMIAS A.M. - B.G. MASSIALS, *Tradizione e mutamento*, Milano, A. Martello, 1967.
- LANDIS P.H., *Social Control*, Chicago-Philadelphia-New York, J.B. Lippincott, 1956.
- LAWTON D., *Social Class, Language and Education*, London, Routledge and Kegan Paul, 1968.
- LEVY M.J., *The Structure of Society*, Princeton (N.J.), Princeton University Press, 1952, pp. 238-298.
- LIEBERMAN M., *Education as a Profession*, Englewood Cliffs (N.J.), Prentice-Hall, 1964.
- LIVOLSI M., *Comunicazione e integrazione*, Firenze, G. Barbera - Universitaria, 1967.
- MARTIN F.M., *An Inquiry into Parent's Preferences in Secondary Education*, in D.V. GLASS (ed.), *Social Mobility in Britain*, London, Routledge & Kegan, 1954, pp. 160-174.
- McCLELLAND D.M., *The Achieving Society*, New York, D. Van Nostrand, 1961.
- McCLELLAND D.M., et al., *The Achievement Motive*, New York, Appleton Century Crofts, 1953.
- McCLELLAND D.M., et al., *Talent and Society*, New York, Van Nostrand, 1958.
- MIGLIARINO G., *Effetti della depressione socio-economica sul livello intellettuale e lo sviluppo caratteriologico dei bambini in età scolare*, in « *Infanzia anormale* », 1960, pp. 574-577.
- MIGLIARINO G., *Relazioni tra intelligenza dei bambini, condizioni socio-economiche dei genitori e dimensioni della famiglia*, in « *Neuropsichiatria infantile* », marzo 1970, pp. 239-255.
- MUSGRAVE P.W., *The Sociology of Education*, London, Methuen & Co., 1965.
- ORAINO M., J.C. BARREAU, J. ROCHEFORT, *Bande asociali*, Genova, Editoriale Valnoci, 1970, pp. 168.

- ORIGLIA D., *Insuccesso e fattori familiari*, in « Scuola di base », 1958, n. 3-4, pp. 27ss.
- REISSMAN D., *La folla solitaria*, Bologna, Il Mulino, 1956.
- REISSMAN F., *The Culturally Deprived Child*, New York, Harper & Row, 1962.
- ROSEN B.C. D'ANDRADE, *The Psychosocial Origins of Achievement Motivation*, in « Sociometry », XXII (1959), pp. 185-218.
- ROSENBERG M., *Occupations and Values*, Glencoe (Ill.), The Free Press, 1957.
- SALVEMINI T., *Rapporti tra scuola e famiglia in relazione alle condizioni economico-sociali*, in « Gli incontri Scuola-famiglia », Roma, C.D.N., 1955.
- SCHELSKY H., *Family and School in Modern Society*, in A.H. HALSEY - J. FLOUD - C.A. ANDERSON (cur.), *Education, Economy and Society*, Glencoe (Ill.), The Free Press, 1961.
- Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1968, pp. 166.
- Scuola 725, *Non tacere*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1971, pp. 182.
- SOROKIN P.A., *La mobilità sociale*, Milano, Comunità, 1965.
- STENDLER C.B., *Values and Class*, in B.N. MELTZER - H.R. DOBY - P.M. SMITH (cur.), *Education in Society: Readings*, New York, T.Y. Crowell Co., 1960, pp. 347-354.
- SUPER D.E., *A Theory of Vocational Development*, in « American Psychologist », 8 (1953), pp. 185-190.
- SWANSON G.E. - D.R. MILLER, *The Changing American Family*, New York, Wiley, 1958.
- TAVAZZA L., *Insuccesso scolastico e carenze familiari*, in « Scuola di base », 1958, n. 3-4, pp. 21ss.
- TONIOLO P., *Stratificazione sociale e riuscita scolastica*, in « La Critica Sociologica », 7 (1968), pp. 84-104.
- VALENTINI A., *Società, scuola, famiglia e promozione sociale*, Roma, ACLI, Collana Ricerche, n. 5, 1968.
- VALENTINI A., *Spreco di talenti e condizionamento delle famiglie italiane*, in « I problemi attuali della formazione professionale », Convegno INAPLI-CENSIS, Roma, 1966.
- WARNER W.L. - R.J. HAVIGHURST - M.B. LOEB, *Who Shall be Educated?*, New York, Harper & Brothers, 1944.

IV. Insegnanti, scuola e selezione scolastica

- ALBERONI F., *Società, cultura e comunicazioni di massa*, in AA.VV., *Questioni di Sociologia*, Brescia, La Scuola, 1966, vol. II, pp. 487-520.
- ABBOTT M.G., *Value and Value-perceptions in Superintendent-School Board Relationships*, in « Administrative Notebook », 9 (1960), pp. 1-4.
- AMIDON E.J. - N.A. FLANDERS, *The Effects of Direct and Indirect Teacher Influence on Dependent-prone Students Learning Geometry*, in « Journal of Educational Psychology », 52 (1961), pp. 286-291.
- ANDERSON R.C., *Learning in Discussions: A Résumé of the Authoritarian-Democratic Studies*, in W.W. Jr. CHARTERS - N.L. GAGE (cur.), *Readings in the Social psychology of Education*, Boston, Allyn & Bacon, 1963, pp. 153-162.
- BAGLIONI G. - V. CESAREO, *Una ricerca sugli insegnanti di scuole elementari e medie di una provincia lombarda*, in « Studi di Sociologia », 2 (1964), pp. 321-346.
- BANY M.A. L.V. JOHNSON, *Classroom Group Behavior: Group Dynamics in Education*, New York, The MacMillan Company, 1964.
- BARBAGLI M. - M. DEI, *Il « conseguimento » della professione di insegnante*, in « Rassegna Italiana di Sociologia », 9 (1968), pp. 117-154.
- BARBAGLI M. - M. DEI, *Le vestali della classe media*, Bologna, Il Mulino, 1969, pp. 378.
- BATTEN T.R., *The status and Function of Teachers in Tribal Communities*, in R.K. HALL - N. HANS - J.A. LAUWERYS (cur.), *The Yearbook of Education 1953*, Yonkers (N.Y.), World Book Co., 1953, pp. 76-94.

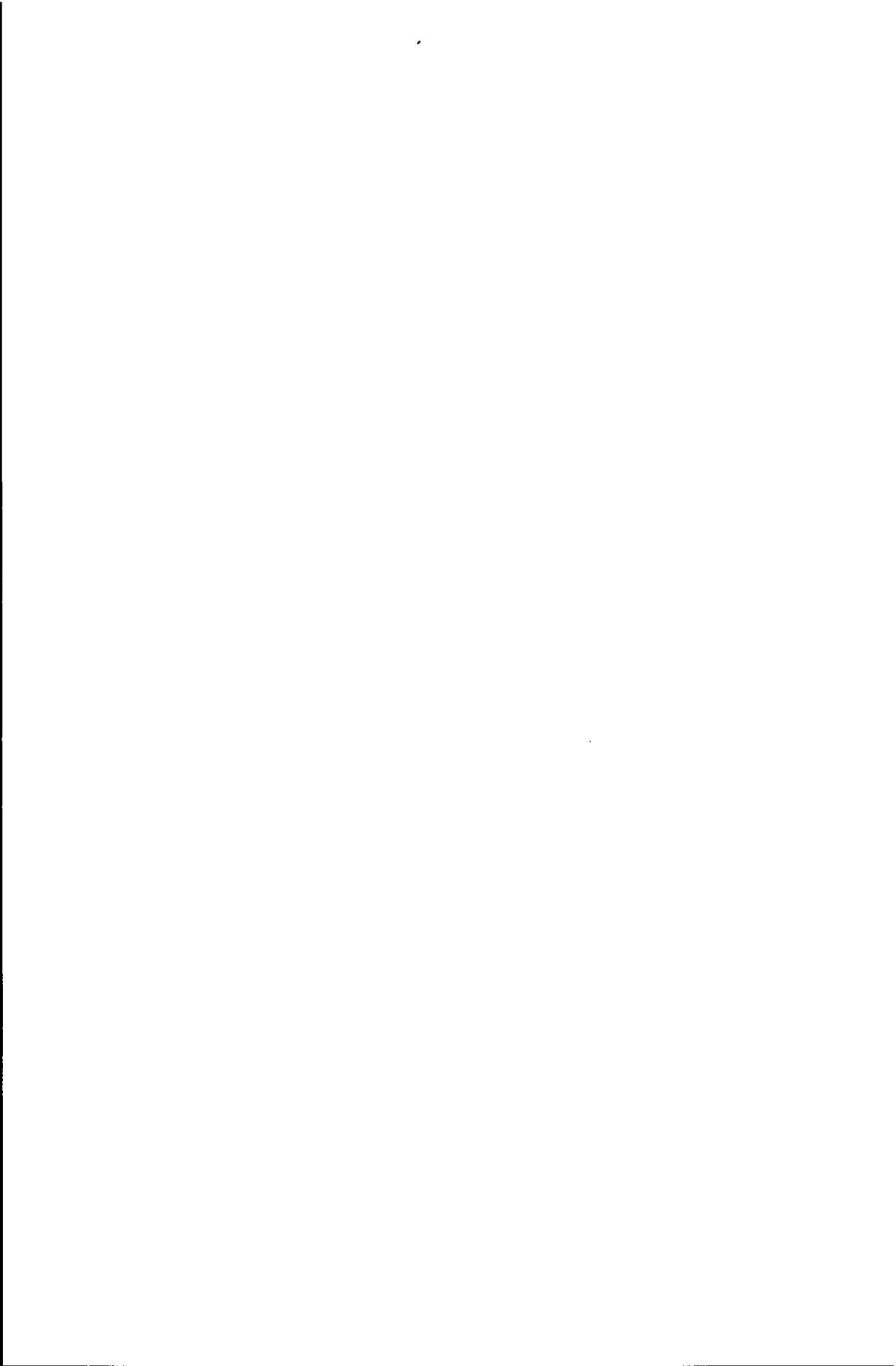
- BECKER H.S., *The Career of the Chicago Public Schoolteacher*, in « American Journal of Sociology », 57 (1952), pp. 470-477.
- BECKER H.S., *Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship*, in « Journal of Educational Sociology », 25 (1952), pp. 451-465.
- BECKER H.S., *The Teacher in the Authority System of the Public School*, in A. ETZIONI (cur.), *Complex Organizations: A Sociological Reader*, New York, Holt-Rinehart & Winston, 1961, pp. 243-251.
- BELL R.R., *Social Class Values and the Teacher*, in R.R. BELL (cur.), *The Sociology of Education: A Sourcebook*, Homewood (Ill.), The Dorsey Press, 1962, pp. 253-257.
- BELL R.R. (cur.), *The Sociology of Education: A Sourcebook*, Homewood (Ill.), The Dorsey Press, 1962.
- BELL R.R. - H.R. STUB (cur.), *The Sociology of Education: A Sourcebook*, Homewood (Ill.), The Dorsey Press, 1968.
- BIDWELL C.E., *The Administrative Role and Satisfaction in Teaching*, in « Journal of Educational Sociology », 29 (1955), pp. 41-47.
- BIDWELL C.E., *The School as a Formal Organization*, in J.G. MARCH (cur.), *Handbook of Organizations*, Chicago, Rand McNally & Co., 1965, pp. 972-1022.
- BLAU P.M., *Structural Effects*, in « American Sociological Review », 25 (1960), pp. 178-193.
- BONNER H., *Group Atmosphere and the Teacher*, in B.N. MELTZER - H.R. DOBY - P.M. SMITH (cur.), *Education in Society: Readings*, New York, T. Y. Crowell Co., 1960, pp. 381-383.
- BONNEY M.E., *Sociometric Study of Agreement between Teacher Judgments and Student Choices: In Regard to the Number of Friends Possessed by High School Students*, in « Sociometry », 10 (1947), pp. 133-146.
- BORGHINI L., *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, Firenze, La Nuova Italia, 1951.
- BRIM O.G. Jr., *Sociology and the Field of Education*, New York, Russell Sage Foundation, 1958.
- BROOKOVER W.B. - D. GOTTLIEB, *A Sociology of Education*, New York, American Book Company, 1964.
- BUSH R.N., *The Teacher-Pupil Relationship*, New York, Prentice-Hall, 1954.
- CESAREO V., *Insegnanti, scuola e società*, Milano, Vita e pensiero, 1968, pp. 534.
- COLOMBOTOS J.L., *Sex Role and Professionalism: A Study of High School Teachers*, in « School Review », 71 (1963), pp. 27-40.
- CORNELL F.G., *When Should Teachers Share in Making Administrative Decision?*, in « Nation's School », 5 (1954), pp. 43-45.
- CORWIN R.G., *A Sociology of Education*, New York, Appleton-Crofts, 1965.
- CORWIN R.G., *Education and the Sociology of Complex Organizations*, in D.A. HANSEN - J.E. GERSTL (cur.), *On Education - Sociological Perspectives*, New York - London - Sydney, John Wiley & Sons, 1967, pp. 156-223.
- COSTER S. - G. VAN DER ELST, *Mobilità sociale et enseignement*, Bruxelles, Ed. de la Librairie Encyclopaedique, 1954.
- CRONBACH L.J., *Educational Psychology*, New York - Chicago, Harcourt-Brace & Co., 1964.
- DAHLKE H., *Values in Culture and Classroom*, New York, Harper & Brothers, 1958.
- DAVIS A. - J. DOLLARD, *Children of Bondage*, Washington (D.C.), American Council on Education, 1940.
- DAVIS A., *Social Class Influences upon Learning*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1952.
- DE FLEUR M., *The Emergence and Functioning of Opinion Leadership: Some Conditions of Informal Influence Transmission*, in N.F. WASHBURNE (cur.), *Decisions, Values and Groups*, Oxford-London-New York-Paris, Pergamon Press, 1962, pp. 257-278.
- DE GIACINTO S., *Struttura dell'insegnamento*, Napoli, Morano, 1966.
- DEUTSCH M., *The Disadvantaged Child*, New York, Basic Books 1967.
- DURKHEIM E., *Education et sociologie*, Paris, F. Alcan, 1922.
- GAGE N.L. (cur.), *Handbook of Research on Teaching*, Chicago, Rand McNally, 1963.
- GARDNER J.W., *Democrazia e talenti*, Roma, Armando, 1967.

- GERSTL J.E., *Education and the Sociology of Work*, in D.A. HANSEN - J.E. GERSTL (cur.), *On Education - Sociological Perspectives*, New York- London-Sydney, John Wiley & Sons, pp. 224-261.
- GETZELS J.W. - E.G. GUBA, *The Structure of Roles and Role Conflict in the Teaching Situation*, in « Journal of Educational Sociology », 29 (1955), pp. 30-40.
- GETZELS J.W. - E.G. GUBA, *Social Behavior and the Administrative Process*, in « School Review », 65 (1957), pp. 423-441.
- GETZELS J.W., *Changing Values Challenge the Schools*, in « School Review », 65 (1957), pp. 92-102.
- GETZELS J.W., *Administration as a Social Process*, in A.W. HALPIN (cur.), *Administrative Theory in Education*, Chicago, Midwest Administration Center, University of Chicago, 1958, pp. 150-165.
- GETZELS J.W., *Conflict and Role Behavior in the Educational Setting*, in W.W. Jr. CHARTERS - N.L. GAGE (cur.), *Readings in the Social Psychology of Education*, Boston, Allyn & Bacon, 1963, pp. 309-318.
- GINZBERG E. - S.W. GINSBURG - S. AXELRAD - J.L. HERMA, *Occupational Choice: An Approach to a General Theory*, New York, Columbia University Press, 1951.
- GORDON C.W., *The Social System of the High School*, Glencoe (Ill.), The Free Press, 1957.
- GORDON C.W. - L. MC KINNEY ADLER, *Dimensions of Teacher Leadership in Classroom Social Systems Project no. 1084*. Los Angeles, University of California, 1963.
- GORDON C.W., *The Role of the Teacher in the Social Structure of the High School*, in R.R. BELL - H.R. STUB (cur.), *The Sociology of Education: A Sourcebook*, Homewood (Ill.), The Dorsey Press, 1968, pp. 288-297.
- GOSLIN D.A., *The School in Contemporary Society*, Glenview (Ill.), Scott-Foresman & Co., 1965.
- GRAHAM G., *The Public School in the American Community*, New York - Evanston - London, Harper & Row, 1963.
- GRAMBS J.D., *Teachers as a Minority Group*, in « Journal of Educational Sociology », 22 (1949), pp. 400-405.
- GRIFFITHS D.E., *Human Relations in School Administration*, New York, Appleton-Century-Crofts, 1956.
- GUBA E.G. - C.E. BIDWELL, *Administrative Relationships*, Chicago, Midwest Administration Center, University of Chicago, 1957.
- HALL R.K. - N. HANS - J.A. LAUWERYS (cur.), *The Yearbook of Education 1953*, Yonkers (N.Y.), World Book Co., 1953.
- HALSEY A.H., *The Sociology of Moral Education*, in W.R. NIBLETT (cur.), *Moral Education in a Changing Society*, London, Faber & Faber, 1963, pp. 31-45.
- HALSEY A.M. - L. GARDNER, *Selection for Secondary Schools and Achievement in Four Grammar Schools*, in « British Journal of Sociology », 1953, pp. 60-75.
- HANSEN D.A. - J.E. GERSTEL (cur.), *On Education - Sociological Perspectives*, New York - London - Sydney, John Wiley & Sons, 1967.
- HENRY J., *Attitude Organization in Elementary School Classrooms*, in « American Journal of Orthopsychiatry », 27 (1957) pp. 117-133.
- HERRIOT R.E., N.H. JOHN, *Social Class and the Urban School. The impact of pupil background on Teachers and Principal*, New York, H. Wiley, 1966, p. 8.
- HOEHN A.J.A., *A Study of Social Status; Differentiation in the Classroom Behavior of Nineteen Third Grade Teachers*, in « Journal of Social Psychology », 39 (1954), pp. 269-292.
- HORN J.L. - W.L. MORRISON, *Dimensions of Teacher Attitudes*, in « Journal of Educational Psychology », 56 (1965), pp. 118-125.
- HORNSTEIN H.A. - D.M. CALLAHAN - E. FISCK - B.A. BENEDICT, *Influence and Satisfaction in Organizations: A Replication*, in « Sociology of Education », 41 (1968), pp. 380-389.
- ISAACSON L. - W.J. MCKEACHIE - J.E. MILHOLLAND, *Correlation of Teacher Personality*

- Variables and Student Ratings*, in « Journal of Educational Psychology », 54 (1963), pp. 110-117.
- JACKSON P.W. - E.G. GUBA, *The Need Structure of In-Service Teachers: An Occupational Analysis*, in « School Review », 65 (1957), pp. 176-192.
- KAPLAN L., *The Annoyances of Elementary School Teachers*, in « Journal of Educational Research », 45 (1952), pp. 649-665.
- KATZ E. - P.F. LAZARSFELD, *Personal Influence*, New York, The Free Press, 1966.
- KOB J., *Definition of the Teacher's Role*, in H. HALSEY - J. FLOUD - C.A. ANDERSON (cur.), *Education, Economy and Society*, Glencoe (Ill.), The Free Press, pp. 558-576.
- KOUNIN J.S. - P.V. GUMP, *The Comparative Influence of Punitive and non-Punitive Teachers upon Childrens' Concepts of School Misconduct*, in « Journal of Educational Psychology » 52 (1961), pp. 44-49.
- LINTON R., *The Study of Man*, New York, Appleton-Century-Crofts, 1936.
- LOOMS C.P., *Social Systems*, Princeton (N.J.) - Toronto - London - New York, D. Van Nostrand Co., 1962.
- LYNN K.S., *The Dream of Success*, Boston, Little-Brown and Co., 1955.
- MANNUCCI C., *La società di massa*, Milano, Comunità, 1967.
- MARTINDALE E.F., *Situational Factors in Teacher Placement and Success*, in « Journal of experimental Education », 20 (1951), pp. 121-177.
- MASON W.S., *The Beginning Teachers: Status and Career Orientations*, Washington (D.C.), U.S. Department of Health Education and Welfare, Office of Education, 1961.
- MCGEE H.M., *Measurement of Authoritarianism and its Relation to Teachers' Classroom Behavior*, in « Genetic Psychological Monografie », 52 (1955), pp. 86-146.
- MCPHEE R.F., *Individual Values, Educational View-point, and Local School Approval*, in « Administrative Notebook », 8 (1959), pp. 1-4.
- MEAD M., *An Anthropologist Look at the Teacher's Role*, in « Educational Method », 215 (1942), pp. 219-223.
- MEAD M., *Our Educational Emphasis in Primitive Perspective*, in « American Journal of Sociology » 48 (1943), pp. 633-639.
- MEAD M., *The School in American Culture*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1951.
- MEAD M., *The Teachers for the Future*, in B.E. MERCER - E.R. CARR (cur.), *Education and the Social Order*, New York - Chicago - San Francisco - Toronto, Holt-Rinehart & Winston, 1963, pp. 405-411.
- MEAD M., *Thinking Ahead: Why is Education Obsolete?* in J. TOBY, *Contemporary Society*, New York - London - Sydney, John Wiley & Sons, 1964, pp. 368-371.
- MELTZER B.N. - H.R. DOBY - P.M. SMITH (cur.), *Education in Society: Readings*, New York, T.Y. Crowell Co., 1960.
- MENCARELLI M., *Educazione permanente. Dall'educazione di base all'educazione dell'adulto*, Brescia, La Scuola, 1964.
- MERCER B.E. - E.R. CARR (cur.), *Education and the Social Order*, New York - Chicago - San Francisco - Toronto - Holt-Rinehart & Wiston, 1963.
- MEYER H.J. - E. LIKWAK - D. WARREN, *Occupational and Class Differences in Social Values: A Comparison of Teachers and Social Workers*, in « Sociology of Education », 41 (1968), pp. 263-281.
- MILLS C.W., *Colletti bianchi*, Torino, Einaudi, 1966.
- MOELLER G.H., *Burocracy and Teachers' Sense of Power*, in R.R. BELL-H.R. STUB (cur.), *The Sociology of Education*, Homewood (Ill.), The Dorsey Press, 1968, pp. 236-250.
- MORI T., *Structure of Motivations for Becoming a Teacher*, in « Journal of Educational Psychology », 556 (1965), pp. 175-183.
- MOSKOW M.H., *Teachers and Unions*, Philadelphia, University of Pennsylvania, 1966.
- NAEGELE K.D., *Clergymen, Teachers and Psychiatrists: A Study in Roles and Socialization*, in « Canadian Journal of Economics and Political Science », 22 (1956), pp. 46-52.
- PAGANI A., *La formazione dell'imprenditorialità*, Milano, Comunità, 1964.

- PARSONS T., *The Professions and Social Structure*, in T. PARSONS, *Essays in Social Theory*, Glencoe (Ill.), The Free Press, 1964, pp. 34-49. (Traduzione italiana: T. PARSONS, *Società e dittatura*, Bologna, Il Mulino, 1956, pp. 14-34).
- PARSONS T., *The School Class as a Social System: Some of its Functions in American Society*, in R.R. BELL - H.R. STUB (cur.), *The Sociology of Education: A Sourcebook*, Homewood (Ill.), The Dorsey Press, 1968, pp. 199-218.
- PRINCE R., *Individual Values and Administrative Effectiveness*, in « Administrative Notebook », 13 (1964), pp. 1-4.
- READER W.J., *Professional Men*, London, Weidenfeld & Nicolson, 1966; (cap. VII: « Professional Men at School », pp. 100-115).
- REISS A.J.Jr. (cur.), *Schools in a Changing Society*, Glencoe (Ill.), The Free Press, 1965.
- RIESMAN D., *Individualism Reconsidered and Other Essays*, Glencoe (Ill.), The Free Press, 1954.
- ROSENFELD H. - A. ZANDER, *The Influence of Teachers on Aspirations of Students*, in « Journal of Educational Psychology », 52 (1961), pp. 1-11.
- RYANS D.G., *Characteristics of Teachers*, Washington (D.C.), American Council on Education, 1960.
- RYANS D.G., *Some Relationships between Pupil Behavior and Certain Teacher Characteristic*, in « Journal of Educational Psychology », 52 (1961), pp. 82-90.
- SANTOMAURO G., *Il problema educativo nella dinamica del pensiero sociologico di E. Durkheim*, Lecce, Milella, 1968.
- SANTONI RUGIU A., *Educatori oggi e domani*, Firenze, La Nuova Italia, 1966.
- SANTONI RUGIU A., *Il professore nella scuola italiana*, Firenze, La Nuova Italia, 1968.
- SELZNICK G.J., *Socialization*, in L. BROOM - P. SELZNICK (cur.), *Sociology*, New York, Harper & Row, 1963, pp. 93-135.
- SHIPMAN M.D., *Sociology of the School*, London, Longmans - Green & Coa, 1968.
- SIMS V.M., *The Social - Class Affiliations of a Group of Public School Teachers*, in « School Review », 59 (1951), pp. 331-338.
- SMITH B.O. - W.O. STANLEY - J.H. SHORES, *The Sources of Educational Authority*, in W.O. STANLEY - B.O. SMITH - K.D. BENNE - A.W. ANDERSON (cur.), *Social Foundations of Education*, New York - Chicago - San Francisco, Holt-Rinehart & Wiston, 1956, pp. 501-504.
- SOLOMON B., *A Profession Taken for Granted*, in « School Review », 69 (1961), pp. 286-299.
- SOLOMON D. - L. ROSENBERG - W.E. BEZDEK, *Teacher Behavior and Student Learning*, in « Journal of Educational Psychology », 55 (1964), pp. 23-30.
- SORENSEN A.G. - T.R. HUSEK - C. YU, *Divergent Concepts of Teacher Role: An Approach to the Measurement of Teacher Effectiveness*, in « Journal of Educational Psychology », 54 (1963), pp. 287-294.
- SPADY W.G., *Educational Mobility and Access: Growth and Paradoxes*, in « American Journal of Sociology », 73 (1967), pp. 273-287.
- SPINDLER G.D. (cur.), *Education and Anthropology*, Stanford (Calif.), Stanford University Press, 1955.
- SPINDLER G.D., *Education in a Trasforming American Culture*, in « Harvard Educational Review », 25 (1955), pp. 145-156.
- STANLEY W.O., *Education and Social Integration*, New York, Teachers College, Columbia University, 1953.
- STANLEY W.O. - B.O. SMITH - K.D. BENNE - A.W. ANDERSON (cur.), *Social Foundations of Education*, New York - Chicago - San Francisco, Holt-Rinehart & Wiston, 1956.
- STEPHENS J.M., *Educational Psychology*, New York, Henry Holt & Coa., 1951.
- STUB H.R., *The Professional Prestige of Classroom Teachers*, in R.R. BELL - H.R. STUB (cur.), *The Sociology of Education: A Sourcebook*, Homewood (Ill.), The Dorsey Press, 1968, pp. 251-267.

- TANNENBAUM A.S. - J.B. BACHMAN, *Structural Versus Individual Effects*, in « American Journal of Sociology », 69 (1964), pp. 585-595.
- TOBY J., *Contemporary Society*, New York - London - Sydney, John Wiley & Sons, 1964.
- TURNER R.H., *Sponsored and Contest Mobility and the School System*, in R.R. BELL - H.R. STUB (eds.), *The Sociology of Education. A sourcebook*, Homewood, Dorsey Press, 1968, pp. 219-235.
- VAZEY J., *L'educazione nel mondo moderno*, Milano, Il Saggiatore, 1967.
- VINCENT G., *Les Professeurs du second degré*, Paris, A. Colin, 1967.
- VOLLMER H.M. - D.L. MILLS (cur.), *Professionalization*, Englewood Cliffs (N.J.), Prentice-Hall, 1966.
- WALLER W., *The Sociology of Teaching*, New York, Russel & Russel, 1961.
- WARREN R.L., *Some Determinants of the Teacher's Role in Influencing Educational Aspirations: A Cross-cultural Perspective*, in « Sociolgy of Education », 41 (1968), pp. 291-304.
- WASHBURN C., *Teacher in the Authority System*, in « Journal of Educational Sociology », 30 (1957), pp. 390-394.
- WATKINS M.H., *The West African « Bush School »*, in « American Journal of Sociology », 48 (1943), pp. 666-675.
- WILENSKY H.L., *The Professionalization of Everyone?*, in « American Journal of Sociology », 70 (1964), pp. 137-158.
- WILLARD R.A., *A Study of the Relationship between the Valued Behaviors of Selected Teachers and the Learning Experiences Provided in their Classrooms*, in « Journal of Educational Research », 49 (1955), pp. 45-51.
- WILSON B.R., *The Teacher's Role - A Sociological Analysis*, in « British Journal of Sociology », 13 (1962), pp. 15-32.
- WILSON W.C. - W.G. GOETHALS, *The Relation between Teachers' Backgrounds and their Educational Values*, in *Journal of Educational Psychology* », 51 (1960), pp. 292-298.
- WINTERBOTTON M.R., *The Relation of Need for Achievement to Learning Experiences in Independence and Mastery*, in J.M. Atkinson (ed.), *Motives in Fantasy, Action and Society*, New York, D. Van Nostrand, 1958, pp. 453-478.
- YOUNG M., *L'avvento della meritocrazia*, Milano, Comunità, 1962.



INDICE

<i>Premessa</i>	Pag. 5
I. LA FAMIGLIA NEL PROCESSO FORMATIVO SCOLASTICO »	9
1. La legislazione: i precedenti »	12
2. La circolare n. 375 del 23 novembre 1970 »	19
3. I rapporti scuola-famiglia in alcune recenti indagini »	22
II. OPINIONI E ATTESE »	29
1. Rapporti scuola-famiglia nel giudizio degli insegnanti »	33
2. La collaborazione scuola-famiglia nel pensiero dei genitori »	45
3. Scuola e insegnanti nei giudizi di studenti delle scuole secondarie »	57
4. Rilievi e osservazioni conclusive »	69
III. PUNTI DI VISTA DEI GENITORI »	73
1. L'interesse per l'attività scolastica »	75
2. Contatti con la scuola »	77
3. Argomenti dei colloqui con gli insegnanti »	81
4. Il giudizio sui colloqui »	85
5. Aree di collaborazione e attese dalla scuola »	88
6. I responsabili della scuola »	95
7. Rilievi conclusivi »	99
IV. LA SELEZIONE SCOLASTICA »	105
1. Scuola dell'obbligo e selezione »	107
2. L'influsso della famiglia sul rendimento scolastico »	110
3. Sistema formativo e selezione scolastica »	117
4. L'inconscio ruolo selezionatore di molti insegnanti »	121
5. Altri punti di vista »	125
V. PROSPETTIVE »	131
VI. BIBLIOGRAFIA »	137

