

SCUOLA 118 TICINESE

periodico della sezione pedagogica

anno XIII (serie III)

Dicembre 1984

SOMMARIO

Scuola media: due modelli a confronto - Gli Svizzeri e l'ONU - Tutti a sei anni alla scuola dell'obbligo?
- Verifica dell'apprendimento del francese in terza elementare - La famiglia di fronte alle istituzioni specializzate - Valutazione del «Metodo DU» per l'insegnamento del tedesco nella scuola media - Segnalazioni - Comunicati, informazioni e cronaca.

Scuola media: due modelli a confronto

Il dibattito intorno alla scuola media, che ha conosciuto l'anno passato momenti anche assai vivaci, si è arricchito negli scorsi giorni di un nuovo tema di riflessione. Occorre dire subito che si tratta di un argomento assai diverso per

valenza da quelli che hanno dato origine alle più recenti discussioni: è stato infatti rimesso nelle mani del Consiglio di Stato il rapporto della speciale Commissione di valutazione della riforma del settore medio.

Si tratta di un documento di oltre un centinaio di pagine, che raccoglie ed elabora i risultati di quattro anni di lavoro svolto a largo raggio dalla sopraccitata Commissione nella quale erano rappresentate varie componenti scolastiche interessate al problema in esame: quella del settore medio, della Commissione federale di maturità, del settore postobbligatorio, professionale e medio superiore. La Commissione inoltre si è valsa del supporto di un esteso lavoro d'indagine svolto dall'Ufficio studi e ricerche del Dipartimento della pubblica educazione. Lavoro che è sfociato in un congruo numero di pubblicazioni in parte ancora in fase di definitiva redazione delle quali alla Commissione sono stati tuttavia anticipati i contenuti.

All'esame del gruppo di esperti di scienze dell'educazione e di rappresentanti ticinesi dei vari ordini di scuola è passata



l'organizzazione del ciclo d'orientamento della scuola media, ossia del biennio conclusivo del settore, 3.a e 4.a classe. Alla Commissione è stato chiesto un parere risolutivo su una questione aperta fin dalla riforma legislativa del '58 (quella che ha portato alla legge della scuola attualmente in vigore) riproposta in termini di contrasto anche profondo in occasione della discussione della Legge sulla scuola media nel '74 e sanata soltanto provvisoriamente dal Legislatore. Si trattava e si tratta ancor oggi di sapere se anche al termine dei primi due anni di scuola media (il ciclo d'osservazione) possa essere mantenuta una struttura unitaria che accolga tutti gli allievi o se gli stessi debbano più utilmente essere separati, a seconda delle loro attitudini e della loro riuscita scolastica.

Il quesito è stato risolto appunto soltanto parzialmente dal Legislatore nel '74, che ha proposto la seconda soluzione con l'istituzione delle sezioni A e B, aprendo però di fatto la strada, con l'art. 10 della Legge, al superamento della divisione per giungere a un'impostazione intermedia e più flessibile, largamente prefigurata già allora nel Messaggio accompagnante il disegno di legge (si vedano al riguardo le pagine 15 e 53). La Commissione è stata appunto chiamata a sciogliere il dilemma in termini definitivi, mettendo a confronto due modelli d'organizzazione del ciclo d'orientamento; da un lato la soluzione della suddivisione degli allievi in due sezioni A e B, che riproponeva nella sostanza quella esistente in precedenza tra ginnasio e scuole maggiori sia pure in termini meno discriminanti per quel che riguarda le strutture edilizie, la loro distribuzione geografica, le attrezzature didattiche e, non da ultimo, almeno per certi aspetti anche la preparazione dei do-

centi: d'altro lato la soluzione che fa capo a un sistema integrato, dove gli allievi seguono un tronco comune di lezioni (italiano, storia e geografia, scienze, educazione visiva, musicale, fisica), si differenziano su due livelli in un gruppo d'altre (matematica, francese e tedesco, che per la loro natura sequenziale richiedono attitudini e impegno diversificati) e completano il curriculum scegliendo obbligatoriamente un certo numero di corsi in un ambito di materie opzionali.

È evidente che con il secondo modello si postulava un'impostazione che al termine del ciclo d'osservazione richiede all'allievo e alla sua famiglia una scelta meno globalizzante, più commisurata alle diversificate attitudini e alla varia disponibilità all'impegno di ciascun giovane, più flessibile dunque e più facilmente modificabile, se del caso, nel corso del biennio, senza gli effetti negativi determinati dal possibile cambiamento di tutti i docenti e di tutti i compagni di classe. Insomma si chiedeva di verificare l'ipotesi di un'organizzazione scolastica più a misura delle singole aspirazioni degli allievi e dei genitori.

La validità della supposizione doveva però essere studiata uscendo dal campo delle valutazioni teoriche, per essere verificata concretamente sul terreno dell'esperienza. Ecco perché l'inizio dell'attività della Commissione è coinciso con l'avvio della sperimentazione del modello integrato, dapprima in tre sedi, Camignolo, Chiasso e Minusio, da considerare ideale contraltare delle due prime sedi di scuola media di Castione e di Gordola. In un rapporto intermedio pubblicato nel 1982, che già si concludeva con un apprezzamento affermativo nei confronti dell'esperienza, si è poi avvertita l'esigenza di assumere informazioni da un campione più significativo di scuole e di allievi e si è pertanto allargata la sperimentazione ad altre sei sedi. L'introduzione del modello integrato in cinque nuove sedi di scuola media del Luganese, che nel settembre dello scorso anno si sono affacciate sulla soglia del ciclo d'orientamento, non era invece già più dettata da bisogni di sperimentazione, ma dai convincimenti raggiunti dalla Commissione, che in quel momento aveva maturato la sua scelta ed avviato la redazione del rapporto.

Quali sono, infatti, le conclusioni alle quali giunge la Commissione? Sulla base di argomentazioni che investono il rendimento scolastico, l'orientamento e la selezione, il vissuto scolastico e la socializzazione, gli aspetti funzionali e amministrativi, il rapporto con le scuole postobbligatorie, i vincoli dell'Ordinanza federale di maturità, i costi, la Commissione mette a confronto il sistema con le sezioni A e B e quello integrato, riconoscendo la superiorità di quest'ultimo

sul primo e proponendone la generalizzazione in tutte le III medie a partire dal settembre 1986.

Non è certo possibile, in questa sede, riassumere le motivazioni che hanno condotto la Commissione a tale scelta: il rapporto sarà però presto largamente diffuso, almeno così si auspica, in modo che gli operatori scolastici interessati possano cogliere e valutare interamente le argomentazioni che sostanziano la scelta a favore del sistema integrato. Un pubblico ancora più vasto sarà raggiunto attraverso una presentazione che verrà pubblicata sul prossimo numero della rivista.

Naturalmente il rapporto non si ferma alla scelta. Esso formula anche proposte nei confronti della maggior parte dei problemi che una simile modificazione delle strutture comporta: d'ordine legislativo e organizzativo e inerenti alle norme di applicazione, alla preparazione dei docenti, alla funzione dei genitori e delle scuole successive alla media. Sulla scelta e sulle proposte si accenderà sicuramente nel Paese un dibattito che però dovrà e potrà muovere, in quest'occasione, non da generalizzazioni di comodo e da illazioni gratuite, quali spesso hanno determinato recenti prese di posizione, ma da un documento di sicuro valore, che esplora in varie direzioni la realtà delle 36 sedi di scuola media del Cantone, e dalle pubblicazioni dell'Ufficio studi e ricerche e dell'Ufficio dell'insegnamento medio che l'accompagna, di affermato rigore indagatorio. V'è dunque la possibilità di mantenere il dibattito entro i confini di una disputa scientifica, culturale, ideologica il cui tono nulla conceda a trasmodanze passionali.

È certo che, quand'anche il Gran Consiglio accettasse il mutamento, esso lascerebbe ancora insoluto qualche problema, già additato del resto nel rapporto il quale si limita, per così dire, al confronto tra i due sistemi, evitando di esprimere un giudizio esplicito sulla scuola media in quanto tale, anche perché questo non era il preciso mandato affidato alla Commissione. È comunque evidente che già l'onestà intellettuale avrebbe richiesto da parte dei commissari una denuncia pronta e vigorosa alle Autorità, se avessero riscontrato una situazione di grave e generalizzato deterioramento. Nelle indagini, nei colloqui con docenti, allievi, direttori, esperti di materia e, soprattutto nelle visite alle scuole non si sono rilevate simili gravissime. Tutt'altro: la Commissione ha riscontrato valori positivi in entrambi i sistemi, cosicché il rapporto, benché concluda con il riconoscimento della superiorità del sistema integrato (o, impropriamente, dei livelli) su quello delle sezioni, dà un implicito apprezzamento positivo dell'intera scuola media ticinese. È forse, questo, ciò che maggiormente interessa nel momento attuale.



Gli Svizzeri e l'ONU

Conferenza del Segretario di Stato, dott. C. Sommaruga
Direttore dell'Ufficio federale dell'economia esterna
davanti alla Sezione Ticino dell'Unione Europea Svizzera

Lugano, 21 novembre 1984

Il 21 dicembre 1981 il Consiglio federale l'ha proposta; quest'anno il Consiglio nazionale l'ha approvata. Il Consiglio degli Stati la sta discutendo. Dopo che sarà stata approvata anche da questa Camera*, sarete voi che, in virtù dell'obbligo costituzionale del referendum, direte l'ultima parola sull'adesione della Svizzera all'Organizzazione delle Nazioni Unite, esprimendo nello stesso tempo il vostro suffragio popolare e quello che darà l'adesione cantonale al decreto federale.

Ecco perché ho scelto come titolo: *Gli Svizzeri e l'ONU*. Nella nostra Costituzione ci siamo esplicitamente riservati il diritto di decidere – tramite referendum – delle questioni più importanti di politica estera. Dunque, la Svizzera che aderisce all'ONU: siamo noi che aderiamo, siete voi che aderite all'ONU. *Decidere sull'adesione è un grande diritto di noi Svizzeri*, un diritto che forse noi soli al mondo esercitiamo. Ma è anche una grande responsabilità che ci impegna al massimo nella nostra funzione di *cives*, di cittadino nel senso latino della parola, che è il suo proprio governante e che sa discernere l'interesse collettivo allo stesso tempo che quello particolare. È in questo senso che mi rivolgo a voi, non per discutere astrattamente di un tema di alta politica estera, ma per studiare insieme un problema che tocca ciascuno di voi, che vi vedrà impegnati, spero, in un voto.

Non ho l'intenzione di passare in rivista tutti gli argomenti su cui si fonderà la vostra decisione. La mia funzione di Direttore dell'Ufficio federale dell'economia esterna mi impone di sottolineare le conseguenze di un'adesione – o di un rifiuto – per la difesa dei nostri interessi economici a livello mondiale. Dico conseguenze, perché la decisione di adesione è fondamentalmente una decisione politica che trascende, includendoli, gli aspetti economici.

Il vostro diritto di votare sull'adesione all'ONU vi impegna ad assumere la responsabilità di governante. Quali sono le qualità fondamentali di un uomo politico, qualità che lo debbono guidare nelle sue decisioni? Il grande sociologo tedesco Max Weber, nel suo saggio «Politica come vocazione», ne cita tre: *Passione* per gli obiettivi delle politiche, *senso delle proporzioni*, cioè la capacità di discernere i vantaggi e gli svantaggi di una politica, e *senso di responsabilità*, la capacità di scegliere. È sul filo conduttore di queste riflessioni che vi presenterò le mie considerazioni.

Neutralità attiva

Passione per gli obiettivi delle nostre politiche, dunque qui per gli interessi fondamentali del proprio paese, per la sua sopravvivenza, la sua indipendenza, il suo benessere.

* N.d.R.: Approvazione del Consiglio degli Stati: 13 dicembre 1984. Votazione finale delle due Camere: 14 dicembre 1984.

È da questa passione che è sorta, nei secoli scorsi, la nostra *politica di neutralità* – codificata poi nello statuto di paese perpetuamente neutrale – strumento, quindi, e non obiettivo della nostra politica estera, strumento di salvaguardia della nostra indipendenza. Scelta ponderata, voluta, persino sofferta – e la storia ticinese ne fa stato –, mai semplice conseguenza di disinteresse o di indifferenza per le cose del mondo.

È quindi un po' sorprendente, lasciatemelo dire, che la Svizzera di oggi resti ancora fra le quinte dell'ONU, muto e discreto osservatore. Che non utilizzi questo foro per difendere il proprio concetto di libertà, di democrazia, per giustificare la propria politica di neutralità, o il sistema economico su cui si basa il suo benessere, salvaguardando così le basi stesse della sua indipendenza.

Compito difficile, ingrato nel clima politico internazionale odierno. Ma compito necessario, urgente, visto il ruolo dell'ONU come organizzazione universale. Anche quando l'Assemblea Generale a New York non prende delle decisioni, i dibattiti al Palazzo di Vetro creano un clima in cui le decisioni di politica nazionale di moltissimi paesi, specialmente quelli in via di sviluppo, vengono prese. E queste decisioni, ma soprattutto quelle di politica economica – hanno un effetto immediato su di noi, ed in particolare sulla nostra economia esterna, sulle nostre società internazionali e, di riflesso, sui vostri posti di lavoro, sul vostro benessere.

Ricordiamoci che il grande Presidente del Comitato Internazionale della Croce Rossa, Max Huber, scrisse già nel 1948 che:

«attraverso il nostro atteggiamento riservato nel campo politico-militare, quali neutrali incondizionati, non siamo solo noi a distanziarci dagli altri stati, ma che anche questi si distanziano da noi».

Le sanzioni economiche

Si pone in questo contesto la questione della compatibilità del nostro statuto di paese perpetuamente neutrale con lo strumento delle *sanzioni* previsto dallo Statuto delle Nazioni Unite. Non penso qui tanto alle sanzioni a carattere militare – per l'esecuzione delle quali occorre l'accordo esplicito del paese che deve applicarle – quanto alle sanzioni economiche ed alle ripercussioni che una nostra partecipazione ad esse potrebbero avere sulla nostra economia esterna. Ma facciamo prima una breve parentesi di riflessione.

È già oggi membro dell'ONU un paese il cui statuto di neutralità è come il nostro, anzi modellato espressamente sul nostro: l'Austria. Nell'ormai lontano 1955 essa notificò a tutti gli Stati di allora il suo statuto di neutralità, prima che l'Assemblea generale accogliesse all'unanimità l'Austria nel suo seno. Riproporre oggi la questione della compatibilità della nostra neutralità permanente collo statuto dell'ONU non vuol dire solo sminuire la neutralità austriaca, ma il



CORNELIO SOMMARUGA

Nato a Roma (da genitori svizzeri, originari di Lugano) nel 1932, vi frequenta le scuole primarie e il liceo, ottenendo la maturità classica italiana nel 1951. Dopo studi universitari a Zurigo, a Parigi e a Roma, nel 1957 consegue il dottorato in giurisprudenza nell'Università di Zurigo.

Svolge attività bancaria per un breve periodo a Zurigo e nel 1960 entra al Dipartimento politico federale (Ministero svizzero degli affari esteri) a Berna. Nel periodo successivo è addetto e poi segretario d'Ambasciata a l'Aia, Colonia/Bonn, Roma; dal 1969, consigliere d'Ambasciata e capo aggiunto delle Delegazioni svizzere presso l'AELS (EFTA), il GATT, la CNUCES e la CEE/ONU a Ginevra, dove, dal 1973 al 1976, è sotto-segretario generale dell'AELS (EFTA).

Nel 1976 entra nella Direzione della Divisione federale del commercio a Berna (prima come Ministro plenipotenziario e dal 1977 come Ambasciatore). È responsabile delle relazioni economiche svizzere in Europa.

Nel 1977/1978 è Presidente della Commissione economica per l'Europa dell'ONU.

Nel 1980 viene nominato Delegato del Consiglio federale agli accordi commerciali.

Dal 1984 è Direttore dell'Ufficio federale dell'economia esterna con titolo di Segretario di Stato.

concetto stesso di neutralità, inserendovi «nuances» – e quindi, ombre.

Gli uomini politici ed i diplomatici austriaci – come del resto quelli della Svezia – non cessano di confermare che l'appartenenza dei loro paesi all'ONU non ha mai creato loro problemi o svantaggi. Quanto ai vantaggi: la vecchia Europa ha fornito all'ONU due segretari generali: un neutrale svedese – Hammarskjöld – ed un neutrale austriaco – Waldheim. Chiamare, oggi, uno svizzero ad un compito di alta responsabilità in seno al Segretariato generale dell'ONU è praticamente impossibile.

Rivenendo al problema delle sanzioni economiche, mettiamo in chiaro un punto importante. Per quel che riguarda le nostre relazioni economiche con paesi in conflitto, lo statuto di neutralità ci vieta solamente due cose: di finanziare direttamente lo sforzo bellico e di fornire armi ad una delle due parti. Poiché è da escludere che sanzioni dell'ONU in un domani ci impongano questo, non esiste conflitto legale fra i nostri impegni di neutralità ed eventuali obblighi legati alla

nostra partecipazione all'ONU. Resta da vedere se un'eventuale partecipazione svizzera a sanzioni economiche sia compatibile con la nostra *politica di neutralità*, cioè se tale azione renda o no meno credibile, agli occhi del mondo, il nostro impegno fondamentale.

Le sanzioni dell'ONU non sono un atto di una parte belligerante contro l'altra, bensì lo sforzo della comunità internazionale *intera* per costringere una paese alla pace. Ci si può dunque domandare se le sanzioni debbano venir considerate atto di guerra, o piuttosto atto per evitare, o por fine, alla guerra. Se universali – e tutte le sanzioni economiche dell'ONU che noi adottassimo dovranno avere questo carattere – non sarebbero esse uno strumento di pace, come la nostra neutralità? In questo caso, una eventuale partecipazione svizzera a sanzioni universali non svaluterebbe affatto agli occhi della comunità internazionale che le ha decise, il nostro impegno di neutralità. La credibilità della nostra neutralità verrà infatti giudicata sulla base della compatibilità del nostro comportamento con la lettera e lo spirito della Carta delle Nazioni Unite. Ma, questione più fondamentale, è nel nostro interesse?

Membri o no dell'ONU, un rifiuto di partecipare a sanzioni universali porterebbe probabilmente ad una estensione di tali sanzioni al nostro paese, perché la comunità internazionale mal accetterebbe una circonvenzione delle sue misure attraverso la neutrale Svizzera. Gli interessi economici che legano un'economia aperta come quella svizzera alla comunità internazionale saranno sempre più grandi degli interessi che ci legano ad un singolo paese. E quale paese? Un paese industrializzato ad economia di mercato? Oggi certamente no: nazismo, fascismo, imperialismo fanno ormai parte del passato. In una situazione concreta, quindi, mettereste voi a repentaglio la più grande parte del commercio internazionale svizzero per salvaguardare degli affari che toccano una frazione minima delle nostre esportazioni?

Non dimentichiamo poi che la politica seguita finora dal Consiglio federale di fronte a sanzioni economiche decretate da gruppi di paesi o dall'ONU, è sempre stata quella di prendere, in via autonoma, decisioni che impedissero all'economia svizzera di approfittare delle sanzioni degli altri. È così che, in generale, gli scambi commerciali sono stati limitati a quello che viene definito il «*courant normal*». Dunque, anche al di fuori dell'ONU, per motivi politici ovvii, davanti a sanzioni di carattere universale o regionale, la Svizzera non si è sentita libera di lasciar correre, di praticare cioè il «*business as usual*», ma piuttosto, senza prendere posizione sul problema politico di fondo, di limitare le relazioni economiche ai flussi tradizionali.

Passione che è anche compassione – che si esprime nella nostra politica di *solidarietà*, secondo pilastro della nostra politica estera. Solidarietà perché il nostro ideale di democrazia sociale non può fermarsi alle frontiere. Solidarietà perché la stabilità politica mondiale, e quindi anche la sicurezza del nostro paese, non può che essere fondata sulla libertà, il rispetto universale dei diritti fondamentali dell'uomo, ma anche e soprattutto nella giustizia economica e sociale.

La politica di cooperazione bilaterale allo sviluppo molto può fare per alleviare le sofferenze e difficoltà più evidenti ed immediate, ma non può sostituirsi ad un dialogo globale che cerchi di approfondire, per poi eliminarle, le cause del sottosviluppo.

Questo dialogo sulla sicurezza economica collettiva – compresa la codificazione del diritto commerciale internazionale – come d'altronde quello più ampio sulla sicurezza politica collettiva, oggi ha luogo a tutti i livelli dell'ONU, ma specialmente all'Assemblea Generale, luogo in cui i fili di tutta una serie di discorsi settoriali si annodano in una visione di insieme. Siamo coerenti con noi stessi, con la nostra politica di solidarietà, se ci asteniamo dal dare il nostro contributo a questo dialogo?

Disponibilità

Lasciatemi concludere questo punto con un pensiero del mio maestro dell'Università di Zurigo, il Professor Werner Kägi, che scriveva nel 1946 in tedesco:

«Il popolo svizzero non ha mai interpretato la sua neutralità quale unica conseguenza del suo interesse materiale, ma piuttosto, essendo sempre stato pronto a difenderla, esso sapeva che agiva nello stesso tempo quale *fiduciario dell'equilibrio europeo* e quale funzionario di un ordinamento giuridico superiore. Questa funzione può essere inserita con naturalezza in ogni sistema giuridico internazionale, il cui obiettivo risieda nella pace vera, nel vero rispetto degli altri, nel vero diritto. In un tale sistema, la Svizzera non sarebbe costretta a diventare infedele ai suoi principi, essa sarebbe pronta, nello spirito della sua stessa storia, a partecipare ad oneri e doveri, che le si può legittimamente domandare di prendere a suo conto.»

Il Professor Kägi parlava del popolo svizzero quale fiduciario dell'equilibrio europeo. È l'espressione della *disponibilità* – terzo pilastro della nostra politica estera –, una disponibilità perfettamente applicabile, e forse ancor più efficacemente, essendo compartecipi degli sforzi comuni, in seno all'Organizzazione delle Nazioni Unite, per la sicurezza collettiva.

Vantaggi e svantaggi

Il *senso delle proporzioni* impegna l'uomo politico a discernere e valutare obiettivamente, ed in una prospettiva a lungo termine, gli interessi del proprio paese – i vantaggi e gli svantaggi di ogni suo atto, e quindi anche *gli svantaggi ed i vantaggi del non fare*. Vi parlerò ora dei vantaggi e degli svantaggi, per la nostra economia estera, di una partecipazione della Svizzera al nucleo centrale dell'ONU.

Premetto che gli interessi dell'economia estera svizzera ad una partecipazione piena all'ONU vanno visti nel contesto delle dimensioni dei nostri scambi internazionali. Si può quasi dire che oggi giorno la metà dei nostri stipendi viene dall'estero, sotto forma di acquisti di nostre macchine utensili, di specialità medicinali, di nostri servizi bancari o assicurativi. Ma anche noi ci approvvigioniamo all'estero, e vi investiamo. L'anno scorso i nostri investimenti diretti valevano la rispettabile somma di 60 miliardi di franchi. Il nostro benessere dunque ha forti radici oltre frontiera.

Questa è la realtà della cosiddetta interdipendenza, che oggi ha raggiunto dimensioni mondiali. Gli ultimi anni hanno dimostrato chiaramente come, in particolare i paesi in via di sviluppo, abbiano contribuito in maniera decisiva, specialmente attraverso i loro acquisti di beni d'investimento, alla congiuntura dei paesi industrializzati. Inversamente, i nostri acquisti di materie prime hanno aiutato i paesi del terzo mondo a finanziare i loro progetti di sviluppo.

L'interdipendenza è una realtà, dunque, e non un mito. Alla comunità internazionale di plasmare questa realtà a beneficio di tutti. Si stima che l'80-85% delle attività dell'ONU siano nel campo della cooperazione economica e sociale. In un processo lungo, lento e laborioso oltre 150 paesi con strutture e sistemi economici diversissimi stanno stabilendo le regole per gestire questa interdipendenza. Buona parte del lavoro viene

Ginevra, Palazzo delle Nazioni, 29 agosto 1983. Seduta d'apertura della Conferenza internazionale sul problema palestinese, convocata allo scopo di studiare la situazione e di prendere i provvedimenti per consentire ai Palestinesi di ottenere e di esercitare i loro diritti legittimi.





Ginevra, Palazzo delle Nazioni, 5 luglio 1984. Il Segretario generale dell'ONU Javier Perez de Cuellar (a sinistra) si incontra con Pierre Aubert, direttore del Dipartimento federale degli affari esteri e capo della delegazione svizzera che ha fatto visita al Segretario generale.



New York, Sede principale delle Nazioni Unite, 17 ottobre 1984. L'ambasciatore Francesca Pometta firma per la Svizzera - in presenza di Max Lewy della Sezione dei Trattati - la Convenzione delle Nazioni Unite sul diritto marittimo.

fatto negli organi sussidiari e nelle istituzioni specializzate dell'ONU. Lì la Svizzera può essere, e di fatto spesso è, membro. Ma non sempre, basti pensare al Fondo Monetario Internazionale, o alla Banca mondiale, organi totalmente indipendenti dall'ONU, ma pur sempre parte della sua famiglia. Talvolta poi, gli organi sussidiari hanno partecipazione ristretta, e non è facile per un paese non membro dell'ONU di accedervi.

Ma cosa dobbiamo difendere, concretamente, all'ONU?

Il nostro benessere, l'ho già detto, si fonda sugli scambi internazionali. Da una parte dunque sullo sviluppo delle nostre esportazioni di beni e di servizi e sulla libertà di accesso ai mercati delle materie prime; dall'altra su di una economia interna sana, cioè competitiva a livello internazionale, e quindi, capace di pagare il prezzo della nostra indipendenza e libertà individuale. Ora un ordinamento liberale, col minimo di tensioni e con la ricerca costante delle complementarità economiche in un mondo interdipendente è una delle chiavi di volta di un equilibrio economico mondiale in cui la nostra economia esterna possa trovare il posto che le conviene. Ecco quindi la nostra diplomazia economica lottare costantemente per un ordine economico mondiale liberale ed aperto: l'affermarsi di tendenze interventzionistiche e protezionistiche toglierebbero alla nostra economia la base stessa della sua esistenza.

La diplomazia svizzera si schiera poi in favore del liberalismo economico sul piano mondiale perché è convinta che la creatività e la capacità di adattamento costante sono delle premesse necessarie per lo sviluppo economico, e che queste qualità possono fiorire unicamente in un'atmosfera di libertà e di libera concorrenza. L'esempio di quanto abbiamo realizzato in Svizzera sta a dimostrare che non è sbagliato lottare nei negoziati multilaterali per soluzioni di economia di mercato basata su sani principi sociali.

È paradossale quindi che la volontà delle autorità svizzere di difendere tali interessi na-

zionali venga spesso considerata «perfezionismo di diplomatico», oppure attività inutile, perché condannata a priori all'insuccesso, viste le maggioranze di gruppo quasi automatiche esistenti sul piano mondiale.

La realtà è diversa. Proprio nel campo economico il fronte è molto differenziato: c'è spazio di manovra e quindi possibilità di compromessi vantaggiosi per noi. Il fatto però che la Svizzera sia assente al più alto livello della concertazione internazionale, che è quello dell'Assemblea generale dell'ONU e del suo organo economico principale, il Consiglio economico e sociale (ECOSOC), è controproducente: il nostro silenzio a questo livello, dove si riuniscono tutti i fili del sistema, indebolisce per riflesso la nostra posizione anche nei vari organi ed istituzioni dell'ONU di cui siamo membri, e danneggia la nostra azione di sostanza. Perché appunto, come dice il proverbio: «Gli assenti hanno sempre torto».

Sino ad ora la nostra assenza non ha avuto conseguenze nefaste, e ciò perché la diplomazia svizzera ha saputo farsi sentire lo stesso, indirettamente. Perché taluni paesi che la pensano come noi hanno difeso anche i nostri interessi insieme ai loro.

Ma domani?

Riuscirà ancora la diplomazia svizzera ad esser presente all'indomani di un voto negativo? Saranno ancora pronti altri paesi ad ascoltarci ed a tener conto delle nostre richieste? Difficile da giudicare con precisione, a distanza dalla votazione. Ma non facciamo illusioni. Molti sapranno certo approfittare dell'occasione per squalificare, di fronte ad altri paesi, i nostri argomenti, per isolarci, per escluderci persino dai fori ove noi siamo loro scomodi. Altri ne saranno dispiaciuti, si sentiranno abbandonati da noi: alcuni di essi si risentiranno persino, pensando che noi vogliamo approfittare dei loro sforzi, senza esser pronti a combattere per i comuni principi ed interessi.

Insomma, maggiori difficoltà immediate, ma forse passeggera, per la nostra diplomazia multilaterale su tutti i fronti. Nuove diffi-

coltà più durature, anche se a carattere settoriale, là dove taluni sapranno sfruttare questo tema per ostacolarci. Ed è chiaro, lo faranno a ragion veduta. Dunque le difficoltà maggiori le troveremo proprio là ove le divergenze di interessi fra essi e la Svizzera sono più grandi, e quindi il conflitto più acuto.

Il Fondo Monetario Internazionale

Difficoltà le incontreremo, a mio avviso, anche nel realizzare la decisione del Consiglio federale di accedere al Fondo Monetario Internazionale ed alla Banca mondiale (la cui designazione ufficiale è Banca Internazionale per la Ricostruzione e lo Sviluppo: BIRD).

Pur essendo la Svizzera diventata quest'anno l'undicesimo membro del cosiddetto «Gruppo dei Dieci», aderendo agli Accordi generali di prestito con una partecipazione molto cospicua, noi non siamo ancora membri - come ho più volte rilevato - delle Istituzioni di Bretton Woods, che includono il Fondo, la Banca e le sue affiliate. Nella sua decisione dell'82 il Consiglio federale si è pronunciato positivamente sul principio di una nostra adesione, senza pertanto fissare un calendario per l'inizio della procedura né decidere di un mandato per i negoziati.

Nell'ambito del Fondo Monetario Internazionale, già nel 1944 gli stati fondatori avevano creato un sistema internazionale monetario e dei tassi di cambio, basato su di un sistema dei pagamenti multilaterale liberale. Oggi hanno aderito al FMI più di 140 paesi. Con l'avvento dei tassi di cambio fluttuanti all'inizio del 1973 il legame fra politiche di commercio internazionale e politiche monetarie, rispettivamente i tassi di cambio, è divenuto strettissimo, fondamentale. Le variazioni nei tassi di cambio, del dollaro per dirla chiaramente, hanno oggi una importanza vitale per la nostra industria d'esportazione che già deve lottare contro concorrenti spesso sovvenzionati sui mercati internazionali dai propri governi. È nel nostro inte-



New York. Veduta ripresa nell'agosto 1982 dalla sponda settentrionale dell'East River a Manhattan. In primo piano, la Sede principale dell'ONU.

resse quindi partecipare di pieno diritto a tutti gli sforzi che vengono fatti a livello internazionale per coordinare tali politiche in modo da minimizzare le distorsioni nella concorrenza.

Molti paesi in via di sviluppo che hanno perseguito politiche economiche azzardate, troppo dipendenti dal credito esterno, e che non sono riusciti ad esportare sufficientemente i loro prodotti – per lo più materie prime – ai prezzi depressi dalla crisi degli anni 80 han finito per trovarsi, anche per altre ragioni, in difficoltà acute di liquidità. Se si fossero verificate insolvenze, esse avrebbero potuto coinvolgere tutto il sistema bancario internazionale. È intervenuta in un primo tempo la Banca dei Regolamenti Internazionali (BRI) – la «Banca delle banche centrali» di Basilea –, che con crediti immediati ed a breve scadenza ha tamponato le falle più urgenti. Ad essa si è poi sostituito il FMI con prestiti a più lunga scadenza. Il pericolo immediato ed acuto ha potuto così essere scongiurato. Ora però dovrà venir elaborata una strategia a lungo termine, con la partecipazione dei governi dei paesi creditori, come di quelli debitori, delle banche commerciali e delle istituzioni economiche e finanziarie internazionali, – ed il FMI avrà il ruolo centrale di coordinazione e sarà quindi il fulcro dei negoziati che determineranno come l'indebitamento dei paesi in via di sviluppo sarà gestito nei prossimi decenni. Questi negoziati saranno difficili, vista la posta in gioco: gli interessi dei nostri esportatori, delle nostre banche si difenderebbero certo meglio se il ruolo della Svizzera fosse più di quello di «osservatore attivo».

La Banca mondiale

La nostra partecipazione alla Banca mondiale io la vedo come una conseguenza logica della nostra politica di solidarietà attiva, ed in particolare cioè della nostra politica di cooperazione allo sviluppo. L'aiuto bilaterale che la Svizzera concede non può rivolgersi a tutti i paesi, soddisfare tutti i tipi di bisogni. Sarebbe d'altronde illogico limitarci a quello che possiamo realizzare da soli. L'aiuto multilaterale allo sviluppo ha lo scopo di renderci compartecipati a progetti diversi, magari più complessi, ed arricchire quindi la

forma del nostro aiuto, rendendola anche politicamente più accettabile, sul piano internazionale.

Naturalmente anche alla Banca mondiale vengono trattate questioni di natura più politica, questioni che oggi vengono raggruppate sotto il titolo di «rapporti Nord-Sud». Come ho detto prima, il nostro interesse a partecipare a questo tipo di dialogo si impone.

E finalmente una considerazione più egoista. Già oggi la Banca mondiale ordina commesse per progetti, che essa finanzia, presso aziende svizzere. Si calcola che dalla fondazione della Banca mondiale fino ad oggi le ordinazioni fatte a ditte svizzere ammontano a più di 2,5 Miliardi di franchi. Cosa che non tutti i paesi industrializzati, ansiosi di favorire le proprie esportazioni, vedono di buon occhio. Una nostra presenza ci garantirebbe meglio anche contro tentativi di escluderci dalle gare d'appalto.

Si deciderà sull'adesione all'ONU prima di iniziare le trattative per l'adesione della Svizzera alle Istituzioni di Bretton Woods. Un voto negativo sull'ONU non ci impedirà di entrare in queste istituzioni, questo no, ma potrebbe rendere sul piano esterno più difficili per la diplomazia svizzera i negoziati sulle condizioni di partecipazione, soprattutto le quote d'adesione e la presenza della Svizzera negli organi esecutivi. Perché per far posto a noi, per esempio, un qualche stato dovrà farsi da parte: i seggi nei consigli esecutivi sono limitati. Non è da escludere che un rifiuto di aderire all'ONU possa essere invocato anche per mettere in dubbio la legittimità di una nostra richiesta di far parte degli organi direttivi, malgrado le ragioni obiettive di carattere economico e finanziario che dovrebbero assicurarcelo.

Ci saranno poi inevitabilmente ritardi. E in un mondo così imprevedibile come quello d'oggi, un ritardo può voler dire aver perso l'occasione di influenzare grosse decisioni.

Rischi?

Il senso di responsabilità deve guidare l'uomo politico nella sua decisione, giudizio che non sarà mai obiettivo, irrefutabile, ma che conterrà inevitabilmente essenziali elementi di valutazione soggettiva di rischi. Nessuno potrà mai dimostrare a priori l'utilità di

una nostra partecipazione all'ONU, né potrà dimostrarne il contrario.

Non voglio, né posso, entrare in materia su tutti gli argomenti pro e contro un'adesione. Nell'insieme però posso dire che vedo contrapporsi nella discussione due punti di vista – due filosofie.

Vi sono quelli che si basano sulla situazione mondiale odierna, sulla realtà ONUiana come essa è venuta concretizzandosi nell'arco di quasi quarant'anni e giudicano che i vantaggi tangibili, immediati e prevedibili di un'adesione sono più grandi degli svantaggi. Sono questi i realisti. Io mi metto fra questi.

Vi sono però altri che giudicano l'ONU per quello che essa potrebbe essere, e che vedono in questo strumento – come del resto in qualsiasi strumento – dei pericoli. Pericoli tali da giustificare una rinuncia ad un'adesione oggi. Sono questi gli idealisti, nel miglior senso della parola, che preferiscono evitare rischi e pericoli.

Fra queste due filosofie, voi, col voto dovrete decidere.

Responsabilità dell'elettore

Una riflessione a questo proposito. Il futuro porta sempre pericoli. È compito del governante prevederli, valutarli, evitarli. Compito difficile perché i rischi sono spesso difficili da misurare. Ma questo non vuol dire che essi siano smisurati. Che di fronte a tali incertezze non si possa, non si debba agire: sarebbe questo un immobilismo che i fondatori della nostra Confederazione non avrebbero compreso.

Una parola ora a coloro che giudicano l'ONU come un foro inutile, costoso e logorico. In certi momenti essa può apparire come tale, anzi, lo è. Non è necessariamente un cattivo segno. Quando gli interessi di più di 150 paesi si incontrano e si scontrano, il successo spesso sta nel non creare squilibri che possano compromettere lo sviluppo e la cooperazione internazionale. Un'evoluzione di equilibri esistenti non è un risultato spettacolare. Ma è un risultato importante, soprattutto per un paese piccolo ed aperto come la Svizzera, che può esistere e svilupparsi solo nella stabilità e nel rispetto degli obblighi internazionali.

Questa stabilità, lasciatemelo dire, vale bene New York.

Cornelio Sommaruga

Un'altra voce in favore dell'adesione della Svizzera all'ONU.

Nella primavera scorsa il Centro culturale *L'Incontro* aveva organizzato a Mendrisio e a Chiasso due serate di informazione e dibattito sul problema dell'adesione della Svizzera all'ONU.

Nell'ambito di questa campagna di informazione e di dibattito, *L'Incontro* pubblica ora uno studio di un giovane giurista, Daniele Cattaneo, dal titolo «Entrare nell'ONU per restare nel mondo»^{*}). Il fascicolo comprende tre parti. Nel primo capitolo si esamina l'evoluzione delle relazioni e del diritto internazionale. In seguito l'autore illustra la posizione della chiesa cattolica nei confronti dell'ONU. Il terzo capitolo è dedicato al problema più specifico dell'adesione della Svizzera.

^{*}) L'opuscolo può essere ordinato all'*Incontro* (casella postale 92, Mendrisio)

Tutti a sei anni alla scuola dell'obbligo?

A prima vista il titolo di queste considerazioni potrebbe riguardare il problema dell'obbligatorietà scolastica nei Cantoni svizzeri: argomento interessante ma più legato a ragioni etnico-culturali che a motivazione psicologiche.

In questa sede vogliamo invece soffermarci su un aspetto che tocca da vicino la realtà ticinese e la legislazione in materia.

I sei anni di età richiamano necessariamente l'inizio dell'obbligo scolastico; infatti, al l cpv dell'art. 40 della Legge della scuola, leggiamo:

«Devono essere iscritti alla scuola elementare tutti i fanciulli d'ambo i sessi che, all'apertura della medesima, hanno compiuto il loro sesto anno di età, o lo compiono entro il 31 dicembre.»

Fin qui un imperativo categorico veramente eccessivo in rapporto al delicato momento evolutivo del bambino nel periodo compreso tra i cinque e i sette anni.

Per tutti i bambini al compimento del sesto anno di età c'è il raggiungimento della cosiddetta maturità scolastica?

Possiamo rispondere chiaramente no e quindi in disaccordo con l'imperativo citato nell'articolo di legge.

Fortunatamente già negli anni cinquanta – pure tra aride formulazioni – era presente il bambino e, con la regola, si è stabilito l'eccezione: l'iscrizione alla scuola elementare può essere posticipata di un anno per «i fanciulli meritevoli di speciale riguardo per il loro stato psichico e fisico.» (art. 40, III cpv).

Nel settembre 1984 i bambini in età scolastica ma trattenuti alla scuola materna sono stati 176, pari al 7% dei nati nel 1978 (2598); nel settembre 1983 i bambini trattenuti erano 169, pari al 6% dei nati nel 1977 (2691); cinque anni fa, nel settembre 1979, erano 149, pari al 4,5% dei nati nel 1973 (3412).

Perché per questi bambini è stata rimandata la scolarizzazione?

Chi ha preso la decisione?

Il problema dell'opportunità di una scolarizzazione posticipata si focalizza negli ultimi mesi di frequenza alla scuola materna. Possiamo così parlare di scuola materna come «terreno di decisione» per il fatto che la frequenza dei bambini dai cinque ai sei anni è del 99%.

L'osservazione del bambino nelle sue fasi di sviluppo (percettivo-motorio, affettivo, cognitivo) ha inizio con l'ingresso alla scuola materna a tre o a quattro anni, continua e diventa meno spontanea e più sistematica (per il tramite anche di strumenti di osservazione) all'ultimo anno di frequenza, cioè quando dal ciclo prescolastico il bambino dovrebbe passare al grado elementare.

Un'attenta osservazione della maestra – con la collaborazione della famiglia, del pediatra o del medico scolastico, della logopedista, del capoéquipe del servizio di sostegno pedagogico (dove la struttura è operante), di altri specifici servizi in casi particolari – è necessaria per una completa valutazione della situazione.

Quindi valutazione ponderata e non superficiale.

Non bisogna trattenere il bambino alla scuola materna con ragioni semplicistiche come l'essere nato nel mese di dicembre, il non essere di madre lingua italiana, il provenire da un Cantone in cui si inizia la scuola a sette anni, solo per citare alcuni esempi.

Pericolosa può essere anche la considerazione opposta: «il bambino ha compiuto i sei anni, secondo la docente è globalmente immaturo, ma a scuola andrà: maturerà in prima elementare.»

A complemento di queste osservazioni può essere utile riportare l'elenco delle principali motivazioni addotte per il rinvio della scolarità, raccolte grazie a un questionario indirizzato alle docenti di scuola materna lo scorso giugno.

Al primo posto troviamo l'immatunità globale con 90 casi, pari al 51%; quindi la metà dei bambini in età scolastica, ma trattenuti ancora un anno alla scuola materna, presentano ritardi e/o difetti nel normale sviluppo fisico e intellettuale.

Per l'altra metà dei casi si riscontrano disturbi più specifici. Preoccupante è la motivazione che troviamo al secondo posto in graduatoria: per 30 bambini sono state le convinzioni familiari ad avere maggior peso nel rinvio della scolarità.

Purtroppo per questo 17% è stato al centro l'adulto con le proprie convinzioni e non il bambino con i suoi ritmi di sviluppo, i suoi comportamenti, i suoi diritti.

Immatunità globale	90 casi	51,0%
Convinzioni familiari	30 casi	17,0%
Difficoltà linguistiche (lingue straniere)	13 casi	7,2%
Disturbi logopedici	12 casi	7,0%
Gracilità fisica	10 casi	5,6%
Immatunità globale e disturbi logopedici	9 casi	5,0%
Immatunità globale e difficoltà linguistiche (lingue straniere)	5 casi	2,8%
Immatunità globale e convinzioni familiari	3 casi	1,7%
Disturbi psicomotori	3 casi	1,7%
Immatunità globale e disturbi psicomotori	1 caso	0,5%
(Altro) Bambino audio-leso	1 caso	0,5%

177 casi 100%

Maria Luisa Delcò

L'età d'ammissione alla scuola elementare nei Cantoni svizzeri

In Svizzera l'età d'ammissione alla scuola elementare varia da un cantone all'altro e la tabella che segue illustra bene le differenze esistenti. Generalmente l'età d'ammissione si situa tra i 6 e i 7 anni. Per una corretta lettura della tabella, accanto ad ogni cantone si è pure indicato il periodo in cui inizia l'anno scolastico (P = primavera; A = autunno).

6 anni compiuti entro il 31 dicembre che precede l'anno d'ammissione:
Glarona (P), Obvaldo (A), Sciaffusa (P), Zurigo (P), Turgovia (P)

6 anni compiuti entro il 1° gennaio dell'anno d'ammissione:
Appenzello Interno (P), Basilea Campagna (P), Berna [vecchio cantone] (P), San Gallo (P), Appenzello Esterno (P), Basilea Città (P)

6 anni compiuti entro fine febbraio dell'anno d'ammissione:
Svitto (P)

6 anni compiuti entro il 31 marzo dell'anno d'ammissione:
Uri (A), Berna [Giura bernese] (A)

6 anni compiuti entro il 30 aprile dell'anno d'ammissione:
Nidwaldo (A), Zugo (A), Lucerna (A)

6 anni compiuti entro il 30 giugno dell'anno d'ammissione:
Grigioni (A), Vaud (A)

6 anni compiuti entro il 31 luglio dell'anno d'ammissione:
Friburgo (A), Giura (A)

6 anni compiuti prima dell'inizio dell'anno scolastico:
Ginevra (A)

6 anni compiuti entro il 31 agosto dell'anno d'ammissione:
Neuchâtel (A)

6 anni compiuti entro il 31 dicembre dell'anno d'ammissione:
Ticino (A)

7 anni compiuti entro il 31 dicembre dell'anno d'ammissione:
Argovia (P), Soletta (P)

NB. Nel Canton Vallese l'età d'ammissione è fissata tra i 6 e i 7 anni e varia da un comune all'altro.

Verifica dell'apprendimento del francese in III elementare

Con l'anno scolastico 1983-84 ha avuto inizio l'applicazione del nuovo programma di francese in 47 classi di terza elementare.

Nell'ambito dell'attività più generale di valutazione della riforma dei programmi, l'Ufficio studi e ricerche ha effettuato una verifica dei risultati raggiunti, incentrata sulle due dimensioni della comunicazione orale che l'insegnamento del francese nella scuola elementare intende sviluppare: la comprensione all'ascolto e l'espressione orale.

Il livello di competenza conseguito dagli allievi è stato rilevato mediante due prove di controllo, una collettiva che ha interessato tutti gli allievi e una individuale rivolta a una campionatura di 5 classi.

I docenti interessati hanno collaborato all'indagine, somministrando ai propri allievi la prova collettiva e correggendo i lavori secondo precise istruzioni standardizzate e concepite in funzione di un'elaborazione elettronica dei dati.

È stato pure chiesto loro di riempire un questionario che ci ha permesso di raccogliere dati concernenti le seguenti quattro variabili.

1. Statuto della classe

- classi pilota (classi impegnate nella sperimentazione di punta dei nuovi programmi)
- classi di applicazione 1 (classi affidate a docenti che hanno frequentato un apposito stage di preparazione in Francia nell'estate 1983)
- classi di applicazione 2 (classi affidate a docenti senza una specifica preparazione in francese)

2. Tipo di classi

- monoclasse
- pluriclassi

3. Grado di gradimento del materiale didattico utilizzato

4. Esperienza precedente dei docenti con l'insegnamento del francese

Strumenti di valutazione

a) Prova collettiva

La prova collettiva, di una durata complessiva di 50-60 minuti, comprendeva 6 esercizi. Tutti gli esercizi sono stati registrati (su cassetta) da persone francofone: gli esercizi 1 a 5 da una voce maschile francese, l'esercizio 6 da una voce femminile romanda e da due voci di ragazzi (un ragazzo francese e una ragazza romanda).

In larga misura, il vocabolario e le strutture grammaticali utilizzati nei vari esercizi sono contenuti nel materiale didattico per l'insegnamento del francese proposto per la III classe.

Esercizio 1

L'obiettivo del primo esercizio era di verificare la discriminazione di suoni francesi. Gli allievi sentivano 20 coppie di parole ('coppie minime'), per esempio 'bain - banc', 'vaut - vont' o 'lien - lien' e dovevano segnalare con una crocetta sulla loro scheda se le parole erano uguali o diverse.

Per dare l'occasione agli allievi di controllare le loro risposte, tutta la serie di 'coppie minime' è stata pronunciata due volte.

Esercizio 2

L'esercizio n. 2 era inteso a controllare la comprensione di facili istruzioni (disegnare un oggetto semplice, completare un disegno, colorare un disegno), per esempio 'Dessinez une pomme rouge et une banane verte', 'Dessinez une fenêtre à côté de la porte' o 'Coloriez en vert le verre sous la table'.

L'esercizio comprendeva 8 istruzioni di questo genere (ogni istruzione è stata ripetuta).

Esercizio 3

In questo esercizio si voleva verificare la comprensione di numeri (fino a 100). Gli allievi dovevano scrivere 8 numeri (alla fine dell'esercizio, gli allievi hanno sentito ancora una volta tutti e 8 i numeri).

Esercizio 4

L'obiettivo di questo esercizio si ricollegava a quello dell'esercizio precedente, con un aumento del grado di complessità.



L'INSEGNAMENTO DEL FRANCESE NELLA SCUOLA ELEMENTARE

PROPOSTA DI ITINERARIO DIDATTICO PER LA III CLASSE

Gli allievi qui non dovevano scrivere numeri semplici (come nell'esercizio precedente), bensì numeri di telefono composti di 6 cifre. Gli allievi hanno così sentito (due volte) 4 numeri di telefono.

Esercizio 5

Nell'esercizio n. 5 si trattava di comprendere brevi enunciati riferiti a un disegno (spaccato di una casa). Gli allievi hanno dovuto riconoscere se le 10 frasi pronunciate (sempre due volte) erano 'vere' o 'false', cioè se corrispondevano o meno al disegno.

Esercizio 6

In questo ultimo esercizio, gli allievi ascoltavano un dialogo e dovevano indicare con una crocetta se le 12 frasi in italiano sulla loro scheda erano 'vere' o 'false' cioè se corrispondevano o meno al contenuto del dialogo. Per facilitare la comprensione, gli allievi hanno sentito il dialogo due volte.

Il dialogo è stato registrato a ritmo normale.

La correzione della prova collettiva è stata eseguita su moduli appositi dai maestri coinvolti nelle prove.

Per ogni singola domanda, il punteggio relativo è stato aggiudicato solo se la risposta era completamente corretta.

Negli altri casi (risposta solo parzialmente giusta o risposta mancante) non è stato dato alcun punto. Così, nell'esercizio n. 4 per esempio, tutte le sei cifre del numero di telefono dovevano essere corrette.

I sei esercizi non erano dello stesso grado di difficoltà e di complessità, in più il numero delle domande variava da esercizio a esercizio.

Allo scopo di equilibrare la difficoltà e la complessità dei singoli esercizi si è proceduto a una ponderazione adeguata.

b) Prova individuale

La prova individuale, di una durata di 10-15 minuti per allievo, è stata effettuata con tutti gli allievi di 5 classi scelte a caso e ciò allo scopo di considerare nel modo adeguato l'effetto di classe.

Nella prima parte della prova, sono stati presentati agli allievi 6 disegni (vignette) sui quali dovevano esprimersi.

Popolazione interessata alla prova

Statuto	Tipo		
	Monoclasse	Pluriclassi	Totale
Classi pilota	10	0	10
Classi di applicazione 1	17	2	19
Classi di applicazione 2	14	4	18
Totali	41	6	47

che è il rendimento ottenuto anche se l'assenza di docenti che si sono espressi negativamente sul materiale utilizzato non permette né di confermare né di infirmare questa ipotesi.

Conclusioni

Nel complesso, l'esito delle prove di comprensione all'ascolto e di espressione orale può essere ritenuto positivo e rispondente alle aspettative.

Dall'analisi dei risultati sono emersi alcuni aspetti che, per garantire le migliori possibilità di riuscita all'insegnamento del francese nella scuola elementare, meritano di essere ulteriormente approfonditi.

1. Anche se al momento attuale non si sono rilevate differenze di rendimento significative tra le monoclassi e le pluriclassi, con l'estensione del francese un'attenzione particolare dovrà essere rivolta al *problema delle pluriclassi*, tenuto conto che tali classi dovranno risolvere pure altri problemi connessi con la realizzazione globale della riforma.

2. Un secondo aspetto importante riguarda l'*aggiornamento dei docenti*.

Dai risultati non emerge un effetto immediato dell'apposito stage svolto nell'estate 1983 in Francia (Serbonnes) sul profitto degli allievi. Questa constatazione induce a prendere in considerazione la possibilità di aumentare ulteriormente l'efficacia di questa forma d'aggiornamento e magari l'opportunità di prevedere altre scelte differenziate che potrebbero rivelarsi più confacenti ai fini di un aggiornamento generalizzato.

b) Prova individuale: espressione orale

L'elenco degli 'atti di parola' contenuti nel programma ha fornito la base per l'elaborazione della prova individuale intesa a verificare la capacità di espressione orale.

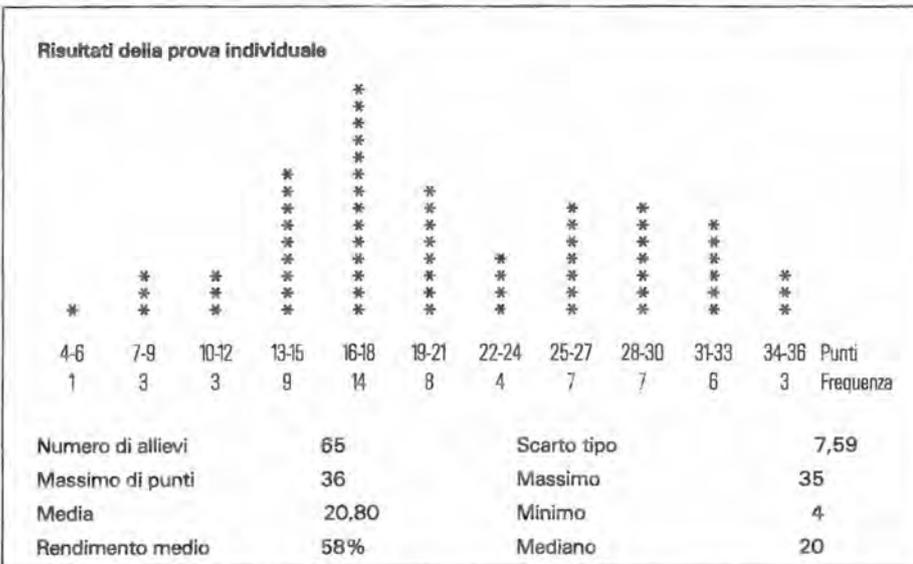


Fig.2

L'istogramma (fig. 2) presenta una forma che si avvicina maggiormente al modello di curva normale che non alla cosiddetta curva a J di padronanza degli obiettivi.

Si nota in generale una forte dispersione con un numero consistente di allievi che si situano nella zona medio inferiore della scala dei punteggi.

Il rendimento medio relativo all'intera prova è del 58%. In particolare, se si considerano quattro zone di rendimento, si presenta la seguente ripartizione degli allievi:

zona	Rendimento	Numero di allievi
I	0 - 25%	4
II	26 - 50%	26
III	51 - 75%	19
IV	76 - 100%	16

Il numero degli allievi con rendimento molto basso (zona I) è alquanto limitato e sensibilmente inferiore a quello degli allievi che troviamo nella zona superiore (zona IV).



sta forma d'aggiornamento e magari l'opportunità di prevedere altre scelte differenziate che potrebbero rivelarsi più confacenti ai fini di un aggiornamento generalizzato.

3. Connesso in parte al problema della professionalità del docente vi è poi l'aspetto della *dispersione dei risultati tra una classe e l'altra* che è abbastanza grande. Questo fenomeno, riscontrabile anche in altre discipline, deve essere tenuto sotto controllo per evitare che con l'estensione del francese si accentui maggiormente e raggiunga limiti non più tollerabili.

4. I risultati hanno messo in evidenza una maggiore difficoltà nell'espressione orale rispetto alla comprensione all'ascolto. Il programma prevede quasi un equilibrio tra comprensione all'ascolto ed espressione orale. Nell'elenco degli 'atti di parola' sono solo 7 gli 'atti di parola' che gli allievi dovrebbero unicamente comprendere rispetto ai 55 per i quali sono richieste sia la comprensione sia l'espressione. I risultati hanno messo in rilievo che gli allievi hanno raggiunto una competenza migliore nella comprensione che non nella produzione. Al di là della differenza di complessità insita nelle due dimensioni considerate ci si può domandare se questo scarto non sia anche attribuibile alla mancanza di una chiara definizione del *rapporto tra comprensione e produzione*, e questo a livello di programma e d'insegnamento. Questa ipotesi dovrebbe indurre a una migliore chiarificazione di tale rapporto nel senso di:

- aumento della competenza di comprensione richiesta (maggior numero di 'atti di parola' per i quali si esige solo la comprensione);
- diminuzione realistica della competenza di produzione (minor numero di 'atti di parola' per i quali si esigono la comprensione e la produzione);
- incremento delle occasioni comunicative che, nell'insegnamento, esigono la produzione verbale da parte degli allievi.

Christoph Flügel
Renato Traversi

La famiglia di fronte alle istituzioni specializzate

Recentemente sono stati pubblicati, a cura del Dipartimento della pubblica educazione, gli atti del V Convegno «La famiglia di fronte alle istituzioni specializzate», organizzato nell'ottobre 1983 dalla Sezione pedagogica del DPE, dalla Sezione medico-psicologica del DOS in collaborazione con l'Associazione dei pediatri della Svizzera italiana (*). La pubblicazione presenta le relazioni degli oratori invitati e gli interventi più significativi che sono emersi nel corso della tavola rotonda finale.

Con il Convegno in questione si è voluto affrontare l'importante problematica della famiglia con un bambino invalido o disadattato di fronte alle istituzioni mediche, scolastiche o di servizio sociale; si è voluto portare un approfondimento e una riflessione all'attuale evoluzione della struttura familiare e alla corrispondente evoluzione dell'intervento specialistico: aspetti che sono evi-

(*) La pubblicazione è ottenibile presso l'ufficio dell'educazione speciale del Dipartimento della pubblica educazione.

denziati nell'introduzione di *Mauro Martino* e nella prima relazione di *Aurelio Crivelli*: «Le trasformazioni sociali e il ruolo della famiglia e dei servizi specializzati».

Ci si deve rendere conto che l'evoluzione storica e sociale ha prodotto profonde modifiche nel concetto stesso di famiglia e del suo funzionamento:

- **Trasformazioni strutturali della famiglia**

in passato si assisteva a un forte tasso di natalità e a una elevata mortalità infantile: il bambino piccolo poteva essere facilmente sostituibile e, quando sopravviveva, gli si chiedeva di diventare presto adulto e attivo nell'ambito familiare. Basti pensare che circa fino al XVIII secolo, in Europa, più o meno la metà dei bambini moriva nei primi due anni di vita e che ogni famiglia aveva ugualmente in media cinque figli. L'estensione del periodo di fertilità femminile andava dai 18 ai 40 anni e non si parlava di pianificazione delle nascite. Attualmente la media europea è di circa due figli per famiglia.



In passato la famiglia rurale e artigianale, non limitata al nucleo dei genitori e dei figli ma estesa ad altri gradi di parentela, era anche contemporaneamente il luogo di produzione.

In questo contesto il concetto di educazione e di allevamento dei figli assumeva altri valori rispetto a quelli attuali. Con le profonde modifiche dovute all'industrializzazione, l'assetto della famiglia si è modificato: il numero dei figli viene più o meno programmato e definito ed è limitato; i genitori vivono, in media, più a lungo che in passato e la dipendenza diretta genitori-figlio è quindi più importante e più duratura.

- **Trasformazione socio-economica e intervento dei poteri pubblici**

Con la rivoluzione industriale si generalizza e assume assoluta importanza il lavoro salariato (in particolare nelle fabbriche). Ciò comporta un accentuarsi del fenomeno dell'urbanizzazione, dell'emigrazione, con conseguente sradicamento del riferimento culturale.

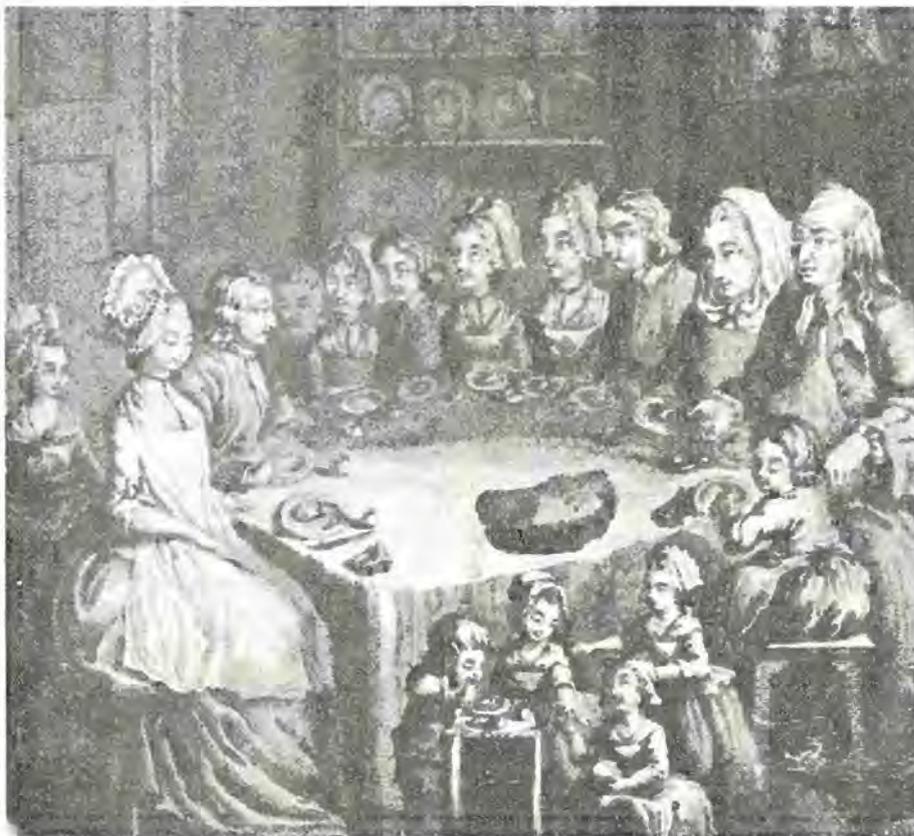
In fabbrica si estende l'uso della manodopera femminile e perde progressivamente importanza l'uso della manodopera infantile: la meccanizzazione e l'automatizzazione escludono sempre più dal lavoro i bambini. Il risultato è che molti figli restano senza custodia.

È quindi necessario che lo Stato o altri enti assistenziali intervengano per risolvere le grosse problematiche sociali. La risposta più importante al problema dell'infanzia senza custodia è l'introduzione (verso la metà del XVIII secolo) della scolarizzazione obbligatoria in tutta l'Europa. Sorgono anche strutture caritatevoli (asili di raccolta, orfanotrofi, ecc.) che progressivamente si trasformeranno in luoghi che sempre più assumono un ruolo educativo particolare.

- **Trasformazione scientifica**

In campo medico si dà sempre più importanza alle cure igieniche, ai momenti della gravidanza e del parto, alle possibilità di controllo delle nascite; sorgono nuovi ruoli specializzati che affiancano i genitori (pediatri, puericultrici, ecc.).

Il bambino, in particolare con la psicologia, diventa oggetto di studi precisi: si studiano



le condizioni che favoriscono o ostacolano il suo sviluppo, si scopre il grande valore del ruolo materno, si dà importanza alle stimolazioni precoci e al gioco. La pedagogia permette di definire in maniera scientifica le modalità educative e di apprendimento delle conoscenze necessarie al vivere sociale e questo apprendimento deve svolgersi in uno spazio determinato che è la struttura scolastica in alternativa a quella familiare. Prendono forma nuove patologie per i bambini che non si adattano a queste modalità sociali: il ritardo scolastico, la debilità, la dislessia, il disadattamento scolastico, la caratterialità, l'instabilità, ecc.

- Trasformazione ideologica

Come conseguenza delle precedenti trasformazioni, anche il concetto di bambino viene a modificarsi: da soggetto biologico esso diventa soggetto culturale. Il bambino è un bene che è sempre più raro e quindi sempre più importante e necessita di precise cure e di educazione. Nasce quindi l'infanzia come statuto particolare e questo porta al prolungamento della dipendenza del bambino dalla famiglia e carica sui genitori delle responsabilità che prima non erano conosciute. Di conseguenza la famiglia e i genitori chiedono maggiore aiuto nelle istituzioni (scuole, asili nido, ospedali): i servizi si rafforzano e assumono ruoli alternativi e di sostegno alla famiglia e all'infanzia.

Il nucleo familiare si trova sempre più isolato in questo compito e diventa quindi maggiormente permeabile ad altri modelli culturali standard portati dai mass-media (televisione, rotocalchi, ecc.).

Considerando queste trasformazioni possiamo quindi concludere che la famiglia è chiamata ad assumere sempre di più un

ruolo complesso e determinante nell'allevamento dei propri figli.

In passato, l'handicap poneva problemi forse meno drammatici (elevata mortalità precoce, numero di figli elevato, carico assunto da più membri della famiglia estesa, minori esigenze sociali). Oggi si decide di avere uno o due figli che assumono un'importanza determinante per la coppia: si desidera il figlio sano, che si sviluppi armonicamente, ecc.

I genitori sono spesso soli a dover affrontare il problema dell'handicap del figlio. Si rivolgono alle istituzioni chiedendo un aiuto per le difficoltà evolutive del proprio figlio: la risposta delle istituzioni consiste spesso in una serie di interventi, in una rete di consigli estremamente vincolanti che, pur affermando di stimolare la famiglia verso una maggiore autonomia nell'assunzione delle sue responsabilità educative e terapeutiche, di fatto rischiano di renderla maggiormente dipendente dagli specialisti.

Alla fine di questo processo di intervento gli specialisti giudicheranno indispensabile un intervento ancora più massiccio, data la poca autonomia della famiglia.

È importante cercare di capire la reale immagine che i genitori si fanno del proprio figlio invalido e quali siano i reali processi di delega tra la famiglia e le istituzioni. È su questo tema che ha svolto la sua relazione il prof. *Werner Fischer*. Analizzando i rapporti tra servizi specializzati e famiglia, si può notare come troppo spesso gli specialisti tendono a gettare sulle spalle dei genitori la responsabilità dell'intervento sul bambino con problemi: le richieste dei genitori non sarebbero sufficientemente precise, essi non riescono a percepire i veri problemi, rifiutano in realtà di essere aiutati, non vogliono ammettere le reali difficoltà del figlio, ecc. Presso i genitori possiamo trovare l'equivalente di critiche verso gli specialisti. I genitori sono comunque in una situazione più difficile di quella degli operatori; quest'ultimi hanno determinati riferimenti sociali e scientifici per discutere dell'invalidità del bambino. Per i genitori vi è invece assenza di una rappresentazione sociale coerente alla quale poter fare riferimento: i genitori si confrontano con un problema nuovo, che prima non si erano mai posti. La nascita di un bambino con gravi difficoltà o l'apparizione di queste difficoltà in ulteriori fasi di sviluppo mette i genitori in una situazione drammatica e li confronta con una serie di problemi straordinari e ai quali non sono abituati: devono inventare loro stessi delle soluzioni senza sapere se saranno efficaci, devono loro stessi trovare un modo di rappresentarsi l'handicap, di cercare una spiegazione alle sue cause e di tentare di prevedere l'evoluzione futura.

Non sapranno se sarà sempre così, se la situazione peggiorerà, se il bambino potrà sopravvivere o no, ecc. Spereranno sempre in un possibile intervento reversibile che possa far tornare normale la situazione. Tutto questo porterà i genitori a rappresentarsi, per conto loro, il problema dell'handicap e della loro relazione con il figlio. Questa loro immagine li accompagnerà costantemente nel confronto con gli specialisti che sono chiamati ad intervenire con il loro figlio e nell'esprimere le richieste di intervento che a loro sembrano più adeguate.

Per questa ragione è importante che in ogni servizio che si occupa di questi aspetti ven-



ga dato il necessario spazio per ascoltare e capire il reale sconforto dei genitori. Di questo aspetto ha parlato *Marcella Balconi* di Novara. I tecnici potranno essere di appoggio se sapranno condividere le preoccupazioni dei genitori e aiutarli a sopportare la pena e le difficoltà del momento cercando soluzioni atte a favorire una sia pur minima integrazione sociale. In questo modo anche gli interventi tecnici e specializzati sul bambino potranno essere meglio accettati e meglio compresi dai genitori che porteranno una più efficace collaborazione. È quindi importante, accanto all'intervento sul bambino, saper ascoltare i genitori, in particolare le madri, ed elaborare con loro una visione serena e reale del problema. Questi aspetti sono stati illustrati dalla dottoressa Balconi attraverso diverse testimonianze dirette di genitori.

Gille De Meuron, neuropediatra di Neuchâtel, ha presentato la posizione del pediatra nella presa in carico del bambino handicappato. Il relatore ha insistito sulla necessità di coordinare in modo preciso gli interventi delle diverse persone che si occupano dello stesso bambino. Questo ruolo di moderatore potrebbe essere assunto dal pediatra (soprattutto nei primi periodi di vita), ma potrebbe essere anche assunto da altri tecnici (assistente sociale, terapeuta, ecc.). Oltre a questo aspetto di coordinamento, la presa in carico deve rappresentare un procedimento di intervento incentrato sulla persona e sui suoi bisogni reali. Se dimentichiamo questo aspetto l'intervento può ridursi a una forma di autocompiacimento personale o di rivalità con altre forme di intervento. È questo aspetto che è stato sollevato dallo psicologo-psicoterapeuta di Friburgo, *Alphonse Salamin*. Egli ha proposto una modalità di intervento che fa riferimento a Carl Rogers. Gli aspetti più qualificanti sono l'autenticità personale, l'accettazione e la tolleranza, la comprensione, non solo verbale, ma completa dei problemi dell'altro.

Le numerose e importanti riflessioni emerse da questo convegno devono servire ad ogni operatore per meglio definire l'importanza e i limiti del proprio intervento tenendo conto delle reali esigenze della famiglia che presenta il problema.

Aurelio Crivelli



Valutazione del «Metodo DU» per l'insegnamento del tedesco nella scuola media

Tra le innovazioni pedagogiche che si sono affermate nel corso degli anni '70, quelle che riguardano l'insegnamento delle lingue straniere assumono sicuramente un significato particolare.

I metodi tradizionalmente in vigore riposavano infatti su presupposti difficilmente conciliabili con le conoscenze teoriche evidenziate dalla ricerca psico-pedagogica di questi ultimi anni.

Così, l'approccio basato essenzialmente sullo studio strutturale della lingua è stato progressivamente soppiantato da metodologie che pongono al centro delle loro preoccupazioni il concetto di comunicazione, integrando la riflessione sulla lingua (nozione più ampia rispetto a quella tradizionale di insegnamento grammaticale) in una visione globale dell'apprendimento linguistico.

Seguendo una tendenza che si è gradatamente generalizzata alla maggior parte dei paesi occidentali, anche la Scuola ticinese ha operato in questo campo profondi mutamenti.

Dopo l'introduzione del francese nella Scuola elementare, precedendo di oltre un decennio riforme analoghe realizzate per esempio in alcuni cantoni romandi, si è infatti assistito ad un'importante revisione per quanto riguarda l'insegnamento del tedesco nel settore medio.

Il metodo WSD («Wir Sprechen Deutsch») è così stato progressivamente sostituito dai metodi DDL («Deutsch durch Lernziele») e DU, che cercano di attuare, seppur in modo parzialmente diverso, il principio di un'insegnamento comunicativo.

Il Metodo DU¹⁾, ideato ed elaborato da un gruppo di docenti ticinesi diretti dal prof. Christoph Flügel, ha conosciuto una prima fase sperimentale a Castione tra il 1976 ed il 1982.

Per valutarne le caratteristiche pedagogiche, il Consiglio di Stato nominava una Commissione di esperti che ha rassegnato il suo Rapporto nel febbraio del 1980²⁾.

Sulla scorta del giudizio sostanzialmente positivo formulato dagli autori di questo Rapporto, la sperimentazione veniva estesa alla Sede di Morbio Inferiore, coinvolgendo gli allievi che frequentavano il secondo anno del Ginnasio e della Scuola Maggiore.

Anche questa seconda esperienza è stata sottoposta ad una verifica rigorosa, in modo da completare lo studio precedentemente svolto con informazioni riguardanti principalmente le conoscenze degli allievi al termine dell'obbligatorietà scolastica.

L'incarico di svolgere questa indagine è stato affidato ad una Commissione composta da specialisti della ricerca pedagogica e dell'insegnamento delle lingue straniere³⁾. I lavori di verifica, cominciati con l'anno scolastico 1982-83 e proseguiti fino all'inizio del 1984, si sono conclusi con la redazione di un Rapporto che presenta l'esito della valutazione⁴⁾.

Nei paragrafi che seguono riassumeremo succintamente gli elementi più significativi che figurano in questo documento.

La Risoluzione del Consiglio di Stato definiva il mandato della Commissione ponendo l'accento su quattro aspetti particolari⁵⁾:

1. Analisi del Metodo DU dal punto di vista metodologico e didattico;
2. Verifica delle conoscenze acquisite dagli allievi al termine dell'insegnamento medio;
3. Raccolta di giudizi relativi all'atteggiamento degli allievi e dei docenti nei confronti del metodo di insegnamento;
4. Continuità tra insegnamento medio e scuole post-obbligatorie.

Oltre a ciò, la Risoluzione governativa richiedeva che la verifica dei risultati raggiunti dagli allievi del Metodo DU fosse basata su un confronto con un gruppo di controllo, composto da allievi del Metodo DDL.

Per ragioni di diversa natura e, soprattutto, per il fatto che le varie fasi della valutazione hanno dovuto limitarsi ad interventi singoli e di breve durata, non è sempre stato possibile analizzare le caratteristiche del Metodo DU in modo dettagliato e approfondito.

Complessivamente, tuttavia, le conclusioni che ne risultano forniscono un'immagine soddisfacente degli oggetti sottoposti a verifica.

1. Analisi del Metodo DU dal punto di vista pedagogico e didattico

È senza dubbio questo uno dei settori che hanno maggiormente sofferto delle limitazioni qui sopra esposte, poiché la valutazione di un metodo pedagogico (soprattutto in fase di sperimentazione) richiede uno studio progressivo e di lunga durata.

Cosciente di questa esigenza fondamentale, la Commissione ha rinunciato sin dall'inizio ad un'analisi esaustiva, limitandosi allo studio di un aspetto particolare.

Essa ha quindi considerato il problema cruciale della *trasposizione di concetti e principi teorici nelle attività quotidiane della realtà scolastica*: in altre parole, l'applicazione propriamente detta del Metodo DU.

L'indagine che ne è seguita ha comportato due momenti distinti: dapprima, l'analisi teorica di un'Unità di insegnamento⁶⁾ sulla base del materiale che figura nella raccolta destinata ai docenti; in seguito, l'osservazione diretta di un certo numero di lezioni riguardanti l'Unità considerata.

Questa duplice procedura è giunta alla conclusione che la concezione ed i principi del Metodo DU sono senza dubbio da considerare validi sul piano pedagogico e didattico. I vari soggetti che compongono l'Unità sono interessanti, presentati in modo originale e corredati da numerosi documenti autentici. È sicuramente questa una delle caratteristiche qualitativamente più rilevanti del metodo, che traduce la volontà di conferire all'insegnamento, in conformità con le raccomandazioni espresse dalla Conferen-

za svizzera dei direttori della Pubblica Educazione⁷⁾, un'impronta chiaramente comunicativa.

Inoltre, il materiale didattico è ben adattato alle caratteristiche degli allievi, come pure agli obiettivi della Scuola Media.

Malgrado questo apprezzamento positivo, taluni aspetti che riguardano l'organizzazione dell'insegnamento risultano poco soddisfacenti e meriterebbero quindi, nell'eventualità di un'applicazione futura, di essere ulteriormente precisati.

In questo ordine di idee, l'articolazione tra le quattro capacità di base (comprensione ed espressione, orali e scritte) e lo studio più formale della lingua appare il più delle volte carente ed approssimativo. In particolare, il ruolo e le modalità relativi allo studio della grammatica dovrebbero essere definiti con maggior chiarezza: e ciò pur mantenendo al metodo il suo carattere eminentemente comunicativo.

Per quanto riguarda le quattro capacità fondamentali, l'espressione scritta, ed in parte anche quella orale, potrebbero essere maggiormente potenziate: aumentando in un caso le produzioni dell'allievo e promuovendo nell'altro un tipo di interazione che non si riduca esclusivamente allo scambio di domande e risposte, per far posto progressivamente a forme di espressione più personali e più elaborate.

Infine, il metodo non sembra accordare un'importanza sufficiente al controllo sistematico della progressione individuale; controllo inteso non tanto come sanzione delle conoscenze acquisite quanto piuttosto come elemento regolatore del processo di apprendimento.

Si può quindi considerare che il Metodo DU non sia ancora riuscito a trovare una ponderazione ottimale tra le sue varie componenti, con la conseguenza di non sfruttare sempre in modo adeguato le potenzialità reali degli allievi.

2. Verifica delle conoscenze acquisite dagli allievi

Ricordiamo innanzitutto che l'analisi di questo aspetto richiedeva un confronto tra allievi del Metodo DU e un gruppo di controllo composto da allievi del Metodo DDL.

Si trattava quindi, sul piano metodologico, di definire un termine di paragone le cui caratteristiche fossero il più possibile analoghe a quelle del gruppo che costituiva l'oggetto della valutazione (tre classi di IV Ginnasio).

Nell'impossibilità pratica di applicare rigorosamente le tecniche usuali di campionatura, la scelta è caduta sulla Sede di Castione, dove sono state considerate le tre classi di Sezione A all'ultimo anno di Scuola Media. Occorre tuttavia precisare che per ragioni inerenti alla situazione specifica in cui la sperimentazione si svolgeva, i due campioni posti a confronto presentavano caratteristiche diverse su un punto particolarmente importante: il gruppo di Morbio (Metodo DU) era infatti composto da allievi del Ginnasio con tre anni di studio del tedesco mentre il gruppo di Castione (Metodo DDL) comprendeva allievi della Sezione A di Scuola Media con due soli anni di tedesco. Questa situazione rendeva impossibile un raffronto diretto dei risultati ottenuti, richiedendo che se ne interpretasse il significato in funzione delle condizioni di «svantaggio» in cui si sono oggettivamente trovati gli allievi di Castione.

I vari strumenti di valutazione sono stati elaborati sulla base di una lista di obiettivi redatta dai responsabili dei due metodi, in cui figuravano le conoscenze ritenute essenziali al termine della scolarità obbligatoria.

La verifica propriamente detta si è svolta al termine dell'anno scolastico 1982-83, considerando da un lato le quattro capacità comunicative (prove di comprensione orale e scritta e d'espressione orale e scritta) e, d'altra parte, gli aspetti più formali della lingua (conoscenze grammaticali e uso del dizionario).

L'analisi dei dati⁸⁾ pone in evidenza un primo fatto importante: i risultati raggiunti dagli allievi nei vari settori della competenza linguistica sono da considerare globalmente soddisfacenti e in qualche caso di ottimo livello. Indipendentemente da qualsiasi altra considerazione, ciò conferma la validità delle opzioni pedagogiche adottate per l'insegnamento di una lingua generalmente giudicata tra le più difficili.

Per quanto riguarda le quattro capacità fondamentali, la qualità della produzione scritta è senza dubbio notevole poiché gli allievi riescono, anche in situazioni relativamente complesse, ad esprimersi in modo preciso e il più delle volte assai corretto.

Anche i risultati che si riferiscono alla comprensione sono da considerare soddisfacenti in quanto gli allievi capiscono le componenti essenziali di messaggi orali o scritti che presentano un buon grado di autenticità (per esempio un bollettino radiofonico di informazione, un racconto o un articolo di giornale).

Per contro, l'espressione orale appare come la più fragile delle capacità sottoposte a verifica, rivelando difficoltà anche importanti in situazioni che richiedono la produzione di messaggi relativamente elaborati sul piano linguistico. Occorre tuttavia rilevare che si tratta in questo caso di un problema parti-

colaramente difficile da risolvere nel quadro usuale dell'insegnamento scolastico, e per questa ragione ogni giudizio deve essere considerato con molta prudenza.

Per quanto riguarda infine il confronto tra i due metodi, i risultati degli allievi di Morbio e di Castione sono nell'insieme molto analoghi, le differenze registrate essendo in genere statisticamente non significative e comunque prive di senso da un punto di vista strettamente pedagogico.

In termini di tendenze constatiamo una certa superiorità del Metodo DU per quanto riguarda le capacità orali, mentre gli allievi del Metodo DDL si rivelano leggermente migliori nel settore dell'espressione scritta. Insistiamo tuttavia sul fatto che queste differenze presentano un carattere puramente indicativo e che non sono quindi generalizzabili in assenza di verifiche ulteriori.

Le prove destinate a valutare le conoscenze formali della lingua confermano ampiamente le considerazioni formulate in precedenza, evidenziando risultati complessivamente di buon valore.

Senza entrare in troppi dettagli, diremo semplicemente che le medie dei due gruppi per l'esercizio di grammatica si situano sul quarto superiore della scala di quotazione, comprendente un totale massimo di 30 punti.

Il confronto tra i due metodi rivela in questo caso una differenza altamente significativa ($p < .0001$), traducendo una chiara superiorità del metodo DDL. Questa superiorità è inoltre accentuata dal fatto che gli allievi di Castione ottengono risultati particolarmente elevati per quanto riguarda la conoscenza dell'imperfetto, soggetto che non figura tra i contenuti del Metodo DU.

Sul piano dell'interpretazione occorre comunque sottolineare che il divario tra i due gruppi non è da attribuire ad eventuali gravi carenze del Metodo DU ma piuttosto al ri-

sultato eccellente raggiunto dagli allievi di Castione, con una riuscita media che sfiora il limite del 90%. Con un punteggio medio del 75%, il livello degli allievi di Morbio è senza dubbio almeno accettabile.

Infine la prova relativa all'uso del dizionario, capacità di natura essenzialmente tecnica ma non per questo meno importante, fornisce ancora una volta risultati elevati per entrambi i gruppi.

3. Atteggiamento degli allievi riguardo allo studio del tedesco

Il mandato affidato alla Commissione prevedeva la raccolta di giudizi sull'atteggiamento dei docenti e degli allievi nei confronti dell'insegnamento praticato con ciascun metodo.

Per ragioni inerenti all'organizzazione pratica delle operazioni di verifica, il primo aspetto non ha potuto essere condotto a termine in modo soddisfacente.

L'atteggiamento degli allievi è invece stato valutato utilizzando uno strumento particolarmente adatto a questo scopo («échelle d'attitude») e già collaudato a più riprese in varie ricerche svoltesi a Ginevra⁹⁾.

Esso permette di calcolare per ogni allievo un punteggio («score d'attitude») situato in un intervallo che va da un minimo di 20 ad un massimo di 80 punti.

Sulla base di questi dati è quindi stato possibile procedere ad un'ulteriore analisi comparativa tra i due campioni considerati.

L'esito dell'indagine rivela in primo luogo un atteggiamento chiaramente positivo nei confronti del tedesco come materia di studio, e quindi, indirettamente, anche nei confronti dei metodi di insegnamento utilizzati. Per contro, le differenze tra i due gruppi sono praticamente irrilevanti e perciò appare impossibile affermare che uno dei due metodi permetta agli allievi di sviluppare un





atteggiamento più favorevole per lo studio della lingua.

4. Il Metodo DU e le Scuole post-obbligatorie

Le operazioni di valutazione si sono concluse con un sondaggio presso un gruppo di docenti operanti in scuole medio-superiori e pre-professionali di Mendrisio e di Morbio Inferiore. Esso aveva lo scopo di *analizzare la situazione degli allievi al momento del passaggio da un ordine di scuola all'altro*. Questa procedura ha mostrato che gli allievi del Metodo DU non incontrano difficoltà importanti proseguendo la loro carriera scolastica.

L'insegnamento post-obbligatorio (principalmente al Liceo) richiede solidi prerequisiti su tre piani diversi: buone capacità nel campo della comprensione orale; conoscenze sicure per quanto riguarda gli elementi grammaticali di base; una solida motivazione per lo studio della lingua ed un impegno relativamente elevato.

A questo proposito, i docenti interrogati sembrano concordi nell'affermare che il Metodo DU sia perfettamente conforme con il primo ed il terzo criterio. Ciò conferma l'esito dell'analisi effettuata in precedenza, secondo cui la comprensione orale costituisce appunto per gli allievi del Metodo DU il settore con la riuscita più elevata.

Quanto al secondo criterio, occorre invece rilevare come le conoscenze formali della lingua risultino in qualche caso carenti. Non si tratta comunque di lacune gravi, tali da compromettere seriamente la riuscita ulteriore dell'allievo.

5. Conclusione

Terminando il suo Rapporto, la Commissione propone alcune considerazioni sulle prospettive future del Metodo DU.

Premettendo che qualsiasi decisione relativa all'avvenire di un metodo pedagogico debba tener conto di fattori di varia natura, essa ritiene che *non esistano ragioni di ordine strettamente pedagogico per giustifica-*

re un'interruzione dell'esperienza promossa dagli autori del Metodo DU.

Pur presentando alcuni aspetti poco soddisfacenti, si tratta infatti di un approccio interessante dell'insegnamento linguistico e di conseguenza la sua presenza sulla scena della Scuola ticinese potrebbe contribuire positivamente alla ricerca di soluzioni sempre più valide. Concretamente si tratterà dunque di determinare se la coesistenza di due metodi diversi per l'insegnamento di una stessa materia costituisca, sul piano pedagogico ed organizzativo, una soluzione accettabile.

La prosecuzione dell'esperienza intrapresa con il Metodo DU dovrebbe tuttavia *tener conto di alcune esigenze importanti*, in modo da garantire all'insegnamento condizioni di riuscita più favorevoli.

a) Per quanto riguarda il metodo come tale, bisognerebbe in primo luogo riesaminare il problema relativo all'insegnamento della grammatica, sistematizzandone maggiormente lo studio e trovando un'articolazione più coerente tra l'approccio formale della lingua e le varie attività comunicative.

Riguardo a quest'ultimo aspetto, sarebbe anche opportuno prevedere una progressione più costante sul piano delle «esigenze intellettuali», aumentando gradatamente la complessità della comunicazione.

b) Quanto alle modalità di attuazione, l'introduzione di un metodo pedagogico in una sola sede scolastica è da ritenere, indipendentemente da ogni altra considerazione, una soluzione poco soddisfacente.

Per questa ragione sarebbe auspicabile che si prevedesse di estenderne l'applicazione ad un'intera regione geografica, assicurando così all'insegnamento la continuità e la coerenza necessarie.

c) Infine, un'attenzione particolare dovrà essere rivolta alla formazione dei docenti. Trattandosi di un metodo caratterizzato essenzialmente dall'originalità delle sue scelte, esso richiede probabilmente più di altri un impegno notevole in questo settore.

Sembra quindi improbabile che poche sedute informative possano fornire agli insegnanti elementi sufficienti per un'interpretazione corretta dei principi pedagogici sui quali riposa la concezione del metodo¹⁰.

Gianreto Pini

Note

¹) Una breve presentazione del Metodo DU figura in «Scuola Ticinese», No. 83, giugno 1980, pp. 4-7.

²) KESTENHOLZ, A.-P. & al., **Rapporto e raccomandazioni** della Commissione di verifica e di valutazione dell'insegnamento sperimentale del tedesco nella scuola media di Castione. Bellinzona, febbraio 1980.

Vedi anche: «Scuola Ticinese», No. 83, giugno 1980, pp. 7-8.

³) A comporre la Commissione sono stati chiamati:

Gianreto Pini, Ginevra (presidente); Dagmar Hoxel, Ginevra, Marcel Kunz, Wetztingen; Urs-Stephan Straessle, Brugg.

⁴) **Rapporto di valutazione del Metodo DU**. Bellinzona: Dipartimento della Pubblica Educazione, Ufficio Studi e Ricerche, giugno 1984.

⁵) Risoluzione No. 4239 del 16 luglio 1982.

⁶) Unità 5.3 del programma per il secondo anno di Studio, che riguarda un periodo di insegnamento di circa tre mesi.

⁷) Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, CDIP, Commissione pédagogique.

Bulletins d'information 2b et 7b, Genève: 1974. (Version allemande: Bulletins 2a et 7a).

⁸) L'elaborazione dei dati si è svolta al «Centre Universitaire d'Informatique» (CUI) dell'Università di Ginevra, utilizzando essenzialmente il modello statistico di analisi della varianza.

⁹) Lo strumento originale con uno studio dettagliato delle caratteristiche psicometriche figura in:

DAVAUD, C. & ALLAL, L., **Effets de facteurs scolaires et extra-scolaires sur les attitudes des élèves à l'égard de l'apprentissage de l'allemand**. Genève: Centre de Recherches Psychopédagogiques du Cycle d'orientation et Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, 1979.

¹⁰) Ringrazio il prof. Ch. Flügel per le precisazioni fornitemi riguardo alla parte introduttiva di questo articolo.

«I falsi amici»

Per definizione, in senso stretto, i «falsi amici» o «falsi affini», sono parole che corrispondono da una lingua ad un'altra sia per l'etimologia che per la forma ma che, evolvendo in due lingue e quindi in due culture diverse hanno assunto significati divergenti: è il caso, per esempio, dell'it. *ombrello* e del fr. *ombrelle*.

Questo fenomeno ha interessato gli studiosi della lingua e della glottodidattica già in tempi non recentissimi: l'espressione stessa, «faux amis», si ritrova per la prima volta nel titolo di un volume pubblicato nel 1928 da Kössler e Derocquigny: *Les faux amis ou les trahisons du vocabulaire anglais* e, un po' più vicino a noi, in Vinay e Darbelnet, *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, del 1966, dal quale ho tratto la definizione riportata poco sopra¹⁾.

I tentativi di descrivere il fenomeno, di ricercarne l'estensione e le cause, di teorizzarlo sono numerosi ma il campo si rivela, anche agli occhi del semplice buon senso, assai spinoso: alla base del problema sta il fatto ben noto che è rarissimo il caso di perfetto parallelismo fra i termini di due lingue. Basti quale esempio quello tolto a caso da una qualsiasi espressione fraseologica: benché *sage* e *image* abbiano i loro corrispondenti italiani *saggio* e *immagine* l'espressione *il est sage comme une image* dovrà essere tradotta suppergiù: *è un angioletto*, e non *è saggio come un'immagine*, au pied de la lettre.

Il discorso è molto vasto e si ricollega a temi di fondo dell'insegnamento delle lingue e soprattutto del lessico.

Secondo i pedagoghi, nell'itinerario dell'apprendimento di una lingua, dopo la fase elementare dell'acquisizione dei meccanismi morfosintattici e del lessico di base corrispondente, per il francese, grosso modo al *Français Fondamental*, ad uno stadio più avanzato la priorità deve essere accordata, in campo linguistico, all'apprendimento del lessico²⁾; e proprio qui nascono i grossi problemi: qualsiasi insegnante di lingue ha sperimentato quanto sia facile insegnare e far assimilare una qualsiasi regola di grammatica (poniamo l'accordo del participio passato) e quanto sia difficile, una volta raggiunto un bagaglio minimo di competenza, far progredire l'allievo in ambito lessicale.

In campo teorico, qualche passo avanti è stato fatto grazie alle teorie semantiche più recenti quale la semantica componenziale, che consiste nella ricerca e nell'evidenziazione dei tratti semici identici e specifici in due parasonimi all'interno di una stessa lingua. Questa forma di analisi, ripresa in chiave contrastiva, cioè in rapporto alla lingua madre, sembra per ora la più promettente ad un livello avanzato dell'insegnamento del lessico. Purtroppo mancano ancora descrizioni sistematiche di microsistemi tra italiano e francese ma l'analisi contra-

stiva sta conoscendo proprio in questi anni un ritorno di entusiasmo che si è tradotto, per quel che concerne le lingue che ci interessano, nella creazione di una rivista, «Contrastes», che vuole promuovere gli studi in questo senso³⁾.

Ma gli insegnanti non possono permettersi di aspettare che i metodologi o i linguisti proponano soluzioni scientifiche definitive e devono affrontare il problema nella pratica quotidiana. Cioè, un insegnante che vorrà attirare l'attenzione dei suoi allievi sulla polisemia di un termine italiano quale *campo*, che dà in francese, come minimo: *champ, terrain, domaine, camp, temps*, non potrà far altro che creare una serie di frasi dalla quale si possano desumere le differenti accezioni della parola in questione, altrimenti, sotto la spinta esercitata dalla lingua madre, la traduzione tenderà ad essere *champ*, indifferentemente per *champ de blé, d'aviation, de concentration, d'analyse, magnétique, de golf*, ecc.⁴⁾.

E siamo così giunti a considerare il problema dell'interferenza.

La constatazione che la lingua madre influenza sull'apprendimento di una seconda lingua non è certo nuova ed è oggi chiaro per tutti che imparare una lingua straniera comporta la sovrapposizione a tutti i livelli (fonologico, morfosintattico, lessicale) di un sistema nuovo ad un altro preesistente (è questa una delle differenze fondamentali tra l'apprendimento della lingua madre, che si fa su un terreno per così dire vergine, e quello di una lingua due).

A partire da questa constatazione generica si è sviluppato un campo di ricerca, quello dell'analisi contrastiva, che ha dato risultati brillantissimi al primo livello, quello fonologico: nessun professore aggiornato potrebbe oggi fare a meno delle descrizioni comparative dei sistemi fonologici delle due lingue in contatto.

La morfosintassi e la semantica invece offrono una più grande resistenza all'analisi contrastiva, dovuta ovviamente alla complessità ed all'estensione dei rispettivi campi d'indagine⁵⁾.

Per neutralizzare gli effetti «nocivi» della lingua uno, si è fatto ricorso a due strategie: la prima consiste nel ridurre al minimo le zone di contatto fra le due lingue, mettendo al bando la traduzione ed eliminando categoricamente l'uso della lingua madre in classe; la seconda consiste nel mettere in luce i settori più vulnerabili prevedendo le interferenze: è qui che interviene l'analisi contrastiva. Ma siccome focalizzare una possibile interferenza non equivale ad eliminarla, la tendenza attuale è quella di elaborare materiali che favoriscano la presa di coscienza e la riflessione esplicita dell'allievo adulto, come tentativo di porre riparo all'interferenza sia sintattica che lessicale.

Lauro Tognola I falsi amici dizionario italiano-francese delle parole parallele con significato diverso I sostantivi

Il lavoro del prof. Tognola si inserisce, mi pare, proprio in questo filone e si pone come testo di partenza per l'allievo che debba approfondire ed affinare lo studio del francese (affinamento che va di pari passo, sia detto fra parentesi, con quello della lingua madre⁶⁾: è un prezioso repertorio fondato sull'analisi dell'errore, approccio metodologico che ha notevolmente alimentato la riflessione nella moderna didattica delle lingue.

È prezioso perché frutto dell'esperienza di tanti anni di insegnamento e della perfetta conoscenza dei due sistemi in presenza: perciò speriamo che il prof. Tognola non abbia esaurito tutta la sua pazienza in questa sua prima fatica e che ci faccia ancora approfittare della sua rara competenza.

Auguriamo infine a questo volume di diventare l'amico sincero del traduttore o del semplice locutore italofono desideroso di migliorare la sua conoscenza del francese onde evitare che sulla sua bocca un *buffo* diventi *une baffe* o un *comichone*... un *cornichon*: au sens propre et au sens figuré.

Candido Matasci

Note

¹⁾ J.-P. VINAY-J. DARBELNET, *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, Didier, Paris 1966, p. 70 sgg.

²⁾ Un'indicazione in questo senso viene data da R. GALISSON nell'introduzione a: *L'apprentissage systématique du vocabulaire*, Livre du maître et exercices, Hachette-Larousse, Paris 1970.

³⁾ «Contrastes», Revue de l'Association pour le Développement des Etudes Contrastives (A.D.E.C.), 99 Bd. St. Michel, 75005 Paris.

⁴⁾ Un esempio eccellente di analisi semica si trova in E. ARCAINI, *L'educazione linguistica come strumento e come fine*, Feltrinelli, Milano 1978, pp. 230-232.

⁵⁾ Per un bilancio ed un'illustrazione delle prospettive offerte dall'analisi contrastiva si veda: B. PY, *L'analyse contrastive: histoire et situation actuelle*, «Le Français dans le monde», 185, Paris, mai-juin 1984, pp. 32-37.

⁶⁾ Si richiama a questo proposito la nozione di «pédagogie intégrée» avanzata da E. ROULET in: *Langue maternelle et langues secondes: vers une pédagogie intégrée*, Hatier, Paris 1980.

Mendrisio del buon ricordo

A noi par bene che Mendrisio, il Borgovecchio dei racconti di Francesco Chiesa, abbia nel complesso tenuto fede al suo passato; salvo qualche impietoso intervento nella piazza centrale, e un poco sotto, lungo l'avvallamento del torrente Morè, e salvo l'inevitabile fungaia delle costruzioni «moderne» all'intorno, la struttura di antico borgo lombardo ha resistito, e non si contano (per dirne due, presso le chiese di San Giovanni e di Santa Maria) gli scorci di artistica e storica e umana bellezza. Girar per quelle straduzze, dove se mai il silenzio è rotto da voci e suoni di bell'accento, vuol costituire per lo spirito un ritorno a sentimenti di una autentica civiltà, che altrove nel Ticino non sempre si ritrova: certamente non a Lugano, ridotta, come bene ha rilevato recentemente Cesare De Seta nel «Corriere della Sera», a «fantasma di sé stessa». Evidentemente a Mendrisio esiste una «pietas» locale che conforta il proseguimento, pur forzatamente non assoluto, d'un certo modo di esistere e di apparire. Ne è espressione la «letteratura», di carattere storico descrittivo e rievocativo, venuta su intorno a Mendrisio in questi decenni e anni, che non paga nessun tributo alla propaganda turistica: citiamo, innanzitutto, i due ponderosi volumi del compianto Mario Medici e gli innumerevoli saggi di Giuseppe Martinola (nel suo «Bollettino storico» e talora in libri autonomi, tra cui vogliamo segnalare, che è bellissimo, *I diletti figli di Mendrisio*); e anche le raccolte fotografiche d'un autentico poeta che non ha usato la penna ma l'obiettivo della sua «Leica», Gino Pedrolì, un fotografo che altrove s'ha ragione di invidiare. Né noi vorremo mai tacere gl'impagabili bozzetti, pieni di umanità tra il sorridente e il malinconico, pubblicati più di trent'anni fa da Antonio Bolzani.

* * *

Un ulteriore contributo di affetto e di documento vuole ora essere un quaderno di una trentina di pagine, *Ricordi di Mendrisio, il mio vecchio borgo* (estratto da *Corona Alpium*, una miscellanea di studi pubblicata in onore del professor C.A. Mastrelli, editore l'Istituto di studi per l'Alto Adige, Firenze 1984), di Aurelio Garobbio, un patrizio mendrisiano da molt'anni abitante a Milano, ma dal suo loco natio non mai partito però col cuore: un nome certo non nuovo agli studi e alle lettere, autore di vari libri purtroppo nel Ticino pochissimo noti. L'operetta si legge agilmente, anche perché redatta in una lingua fresca, immediata, priva di orpelli ma non di una naturale eleganza: in essa i mendrisiani annosi molto ritroveranno d'un patrimonio filologico e di vita già conosciuto nella loro infanzia (e purtroppo affievolito pur in loro per la forza operosa che affatica ogni cosa), e i giovani coglieranno l'occasione per un almeno parziale recupero del meglio della tradizione, che sta, senza che se ne siano forse mai accorti, alle loro spalle. Ecco, abbiam detto la parola: recupero. I segni sono un poco per tutto, non soltanto a Mendrisio o nel Mendrisiotto, attraverso mostre e musei, e anche varie pubblicazioni, tra le altre quelle eccellenti di Ottavio Lurati. Ma la lodevole operazione in atto resterebbe inane se non desse ai giovani una rinnovata coscienza, capace di resistere, per quel poco che ancora si potrà nell'ormai irre-

versibile condizione, alla pressione dei tempi, appiattitori e anzi annullatori della vera cultura, che, specie nel Mendrisiotto, non può essere (sia pure in modi, ma non sempre, autonomi) che la cultura lombarda.

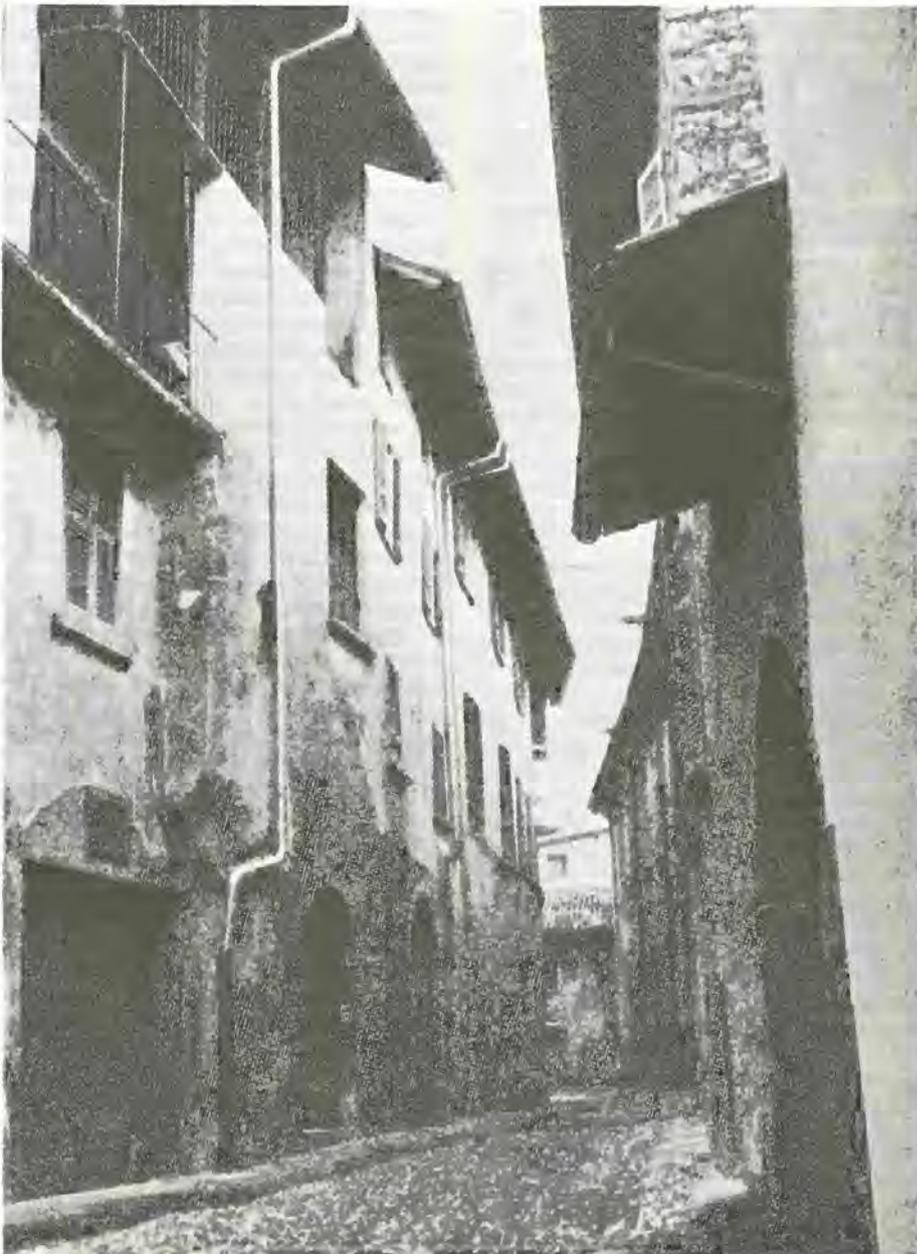
Le trenta pagine garobbiane si snodano in gran parte sul filo dei ricordi, in maniera però non proprio organica, o sistematica. In realtà non si tratta veramente di un saggio di storia, anche se dalla storia (grande e piccola) qui vien preso l'avvio. Se mai si potrà parlare di una narrazione storica che ben presto si mescola, subendone anzi il sopravvento, all'evocazione di leggende, tradizioni, usanze, modi di essere e lavorare e cantare e parlare: con puntate, per dir così, improvvisamente stravaganti, non sempre forse ben riconducibili al nocciolo. C'è da osservare che il Garobbio sostiene il suo discorso «à rebours» con frequenti riferimenti a pubblicazioni sue e di altri; la bibliografia a piè di pagina è fitta, e aggiornatissima (citato, per esempio, anche uno studio del giovane dia-

lettologo Franco Lurà, apparso nell'*Almanacco 1983. Cronache di vita ticinese*); nulla sfugge al nostro autore, di quel che si pubblica, con qualche attinenza all'argomento, nel Ticino, e anche in Italia e altrove.

* * *

L'avvio è largo, e quasi lascia intendere il genere storico-narrativo: «Fin verso la metà dell'Ottocento, la porta più antica del mio vecchio borgo lombardo, sulla riva sinistra del Morè – la chiamavano *da scim* –, aveva conservato l'aspetto medievale. Ne restò colpito il Pellico e vi ambientò *La Gismonda da Mendrisio*... Furono i suoi legami con il conte Federico Confalonieri a portarlo al mio paese». Di qui il Garobbio vien a parlare dei soggiorni del Confalonieri a Mendrisio, dove i suoi avevano ereditato un palazzo: tra l'altro il 9 luglio del '21, tre giorni prima di essere arrestato; e poi nel '39, dopo il carcere allo Spielberg; e finalmente nel dicembre del '46, ma già esanime, in attesa di essere trasferito per la sepoltura a Milano. E per una serie di associazioni di idee, il Garobbio imprende poi a parlare, con bella affabile vena, del «Mago di Cantone», abbattuto da un'archibugiata mentre s'era incautamente

Ul Culéeg, una via della vecchia Mendrisio (foto pittore Giuseppe Bolzani).



affacciato a guardar dal balcone del palazzo Pollini, e delle varie, reali o supposte, strade sotterranee nella pendice del monte, e delle streghe e delle stregonerie. Ormai si può ben dire che la conversazione ha preso l'aire: onde lo scrittore si fa a trattar di «*Proverbi e modi di dire*», ch'è come andar a scoprire un vasto tesoro (di saggezza e lessicale ricchezza), talvolta di origine localissima, tal'altra affiorante nell'intero Mendrisiotto e nei finitimi Comasco e Varesotto, tal'altra ancora comune a Milano e a Lugano («*parent se ga n'è da dent, cügnaa se ga n'è in dal bucàa*», cioè nel boccale, da cui il ticinesismo turistico ha fatto nascere per la gioia dei transalpini l'ormai imperversante «boccalino»); e si fa a parlar di antiche tradizioni, come quella del «*cunditùr*», presente fors'anche a Mendrisio, ma certamente a Novazzano, giusta un'informazione della brava signorina Anita Soldini, o quelle del Perdono d'Assisi davanti alla chiesa dei Capuccini, e dei «*michitt da San Sir*»; e di filastrocche, cantilene, poesie dialettali, sentenze, che dai proverbi e dalle traduzioni non si possono separare. Un capitoletto gustoso è pur quello degli «sporgimenti» delle famiglie piccolo-borghesi, d'inverno e d'estate: comparivano le varie bevande fatte in casa, il ratafià all'anice o al cedro, la «*marenada*», la «*gazusa*» ottenuta coi fiori del sambuco; e c'era anche, specialmente nella stagione fredda, la «*barbaiada*», bevanda di panna caffè e cioccolata, che prendeva il nome dal famoso impresario teatrale Domenico Barbaja. Qui abbiám posto particolare attenzione, ché da anni l'amico Dino Di Luca (l'attore che tutti conoscono e apprezzano, spirito curiosissimo di cose culturali) ci vien dicendo d'aver letto chi sa dove che il Barbaja era nativo di Mendrisio; ma di quella nascita il Garobbio non dice nulla, e tuttavia lega il Barbaja a Mendrisio, per via di un *Elogio funebre* su di lui, pubblicato nel 1841 proprio a Mendrisio, «presso Lampati e C.» E questo se mai offre poi il destro al nostro autore (anche sulla scorta del Martinola e del Medici) per parlar d'una un po' misteriosa tipografia Lampati, e poi della Tipografia Borella trasformata in «Tipografia della Minerva ticinese», che nelle due dizioni successivamente pubblicò, a contrasto o a complemento, le storie del Concilio tridentino del Sarpi e dello Sforza Pallavicino; e, risalendo a monte, di parlare, della Tipografia Landi, di spiriti bonapartisti.

* * *

L'ultimo capitoletto s'intitola *Di mese in mese*, e vuole esser una galoppata lungo l'intero arco dell'anno, punteggiato per i mendrisiani di sagre e ricorrenze religiose, da Sant'Agata di Tremona (già bellamente ricordata da Antonio Bolzani, che ci ficca la figura impagabile del Papis), al Crocefisso di Como (Como ch'era, fin al '14, la vera «città» per tutt'i borghigiani di Mendrisio, e non soltanto per loro), alle famose processioni della Settimana santa, via via fino a a novembre, alla «*féra da San Martin*», fra le più importanti fiere lombarde del bestiame. Allora cominciavano a rientrare i «maestrani», che venivan dal nord e non più dal sud, ché ormai la «*Gottharbahn*» molte cose aveva cangiato. Ancora un poco, e pei mendrisiani si dava un altro appuntamento, per santa Lucia a San Pietro di Stabio: e nel freddo tempo già si sentiva l'odore dei primi «*per-tügi*».

Mario Agliati

Quarant'anni di vita culturale Storia e testimonianze

Un fascicolo commemorativo pubblicato in occasione del 40.mo anniversario dell'Associazione degli scrittori della Svizzera Italiana (ASSI).



In occasione dei suoi 40 anni di vita, l'Associazione degli scrittori della Svizzera Italiana (ASSI) ha pubblicato un fascicolo commemorativo dal titolo: «Quarant'anni di vita culturale - Storia e testimonianze».

Il volumetto, edito dalla Tipografia Pedrazzini di Locarno, si presenta con un disegno di Felice Filippini in copertina ed è introdotto da un testo di Grytzko Mascioni, presidente dell'ASSI, e da una presentazione esplicativa e giustificativa di Fernando Zappa, che apre la strada alla puntuale e, al solito, arguta «piccola storia dell'ASSI», di Mario Agliati: «Anno dopo anno da quella sera d'ottobre». Questa parte è doviziosamente corredata di fotografie che evocano figure, atti e momenti ritenuti significativi nella vita dell'associazione, non senza sfuggire alla sottile magia che la foto, appunto, acquista in forza del tempo che passa, grazie alla quale figure, gesti e vicende non sempre di grande momento assumono arcani significati. Chiudono il fascicolo testimonianze e documenti degli otto soci fondatori viventi: Vincio Salati, Dante Bertolini, Reto Roedel, Luigi Menapace, Giovanni Laini, Felice Filippini, Giorgio Orelli e Adolfo Jenni.

Nello scritto introduttivo Grytzko Mascioni spiega il significato della presenza dell'ASSI in un paese minacciato, ieri come oggi, «da una barbarie incalzante» e che purtuttavia cerca di sopravvivere come Svizzera italiana, di esprimersi e di pensare in piena autonomia civile, nel nome di un ideale di libertà, di pacifica indipendenza, di armonioso reciproco arricchimento tra gente di cultura e stirpe diverse.

Fernando Zappa, presidente della Commissione operativa per il 40.mo anniversario di fondazione dell'ASSI, precisa gli scopi della commemorazione, ravvisandoli in parte nel proposito di ricordare avvenimenti, tempi e

nomi che nella cultura della Svizzera italiana hanno lasciato tracce non trascurabili e, in altra parte, nell'impegno di esaminare se e in qual misura gli obiettivi fondamentali dell'ASSI, stabiliti quarant'anni fa, sono ancora validi oggigiorno.

Nei due scritti introduttivi si esprimono pareri e giudizi in merito all'attività svolta fin qui dall'ASSI la quale, specie agli inizi, fu caratterizzata da un ricco fervore di innovazioni soprattutto ad opera di Guido Calgari, con il contributo di intellettuali nostri e italiani (questi ultimi internati in Svizzera), grazie ai quali ebbero vita e vigore due riviste: la calgariana «Svizzera Italiana» e «Belle lettere» di Pino Bernasconi.

Poi la produzione in forma associata si perse in mille rivoli: fatto che Fernando Zappa giustifica con l'impossibilità per gli scrittori nostrani di essere costantemente presenti sul palcoscenico della cultura militante, sprovvisti come sono dello statuto di «professionisti».

A pagina 65 del fascicolo troviamo l'atto di nascita dell'ASSI: un verbale redatto in bella grafia da Piero Bianconi, nel quale è ricordata, appunto, la data di nascita dell'associazione: undici ottobre 1944. È dunque quella la «sera d'ottobre» a cui Mario Agliati accenna intitolando la cronistoria dei quarant'anni in cui operarono i nostri «artisti o artigiani dell'inchiostro». Una cronistoria che si apre, per la verità, su un panorama più vasto di quello in cui l'ASSI ebbe diretta incidenza, e della quale non è certo nostra intenzione tentare un irriverente riassunto.

Anche perché ognuno sa che le cose di Agliati vanno lette, e gustate, così come sono, senza interferenze. In questo caso poi la lettura integrale sarà utile per ricordare, accanto a figure e momenti culturali non effimeri, quanto riesca arduo tenere a briglia e convincere a un lavoro concorde e costruttivo l'«*intelligentia*» del nostro Paese.

c.p.



Sapore di poesia

Ci piace segnalare, in particolare all'indirizzo degli insegnanti di lettere delle scuole medie, l'apparizione di uno studio sulle modalità di giudizio che guidano il lettore non esperto nell'approccio al testo poetico. Sotto il titolo: «*Leggere una poesia, un'indagine cognitiva*», due studiosi ticinesi, Fiorenzo Bernasconi e Irmangelo Casagrande, affrontano il tema sulla scorta della teoria piagetiana. Un tentativo assai interessante e per certi versi sorprendente, se si pensa all'area di applicazione del modello psicologico della Scuola di Ginevra, generalmente caratterizzata dal pensiero logico-matematico.

Prendendo lo spunto da un'acuta osservazione del grande scrittore argentino J.L. Borges, secondo il quale «Il sapore della mela (dichiarava Berkeley) sta nel contatto del frutto con il palato, non nel frutto stesso; analogamente (direi io) la poesia sta nel commercio del poema con il lettore, non nella serie di simboli che registrano le pagine di un libro», i due studiosi ticinesi sottopongono la sua intuizione alla prova della verifica sperimentale. Il testo poetico da una parte e il lettore dall'altra: dei due termini è il secondo che viene preso in considerazione, la sua percezione e le sue modalità di godimento e di giudizio estetiche.

A una sessantina di persone (18 - 35 anni) è stato sottoposto un questionario con domande che si riferiscono a una poesia del poeta futurista italiano Marinetti, intitolata «Prova di una veste». Un testo difficile e provocatorio, scelto ad arte per la sua carica «perturbante» e dissacratoria, sicuramente adeguato, al di là del suo valore poetico intrinseco, per scardinare nel lettore vecchie e sedimentate abitudini di giudizio e di godimento della poesia. I risultati si presentano assai variegati e contrastanti, ma mettono in luce le difficoltà che incontra il lettore nel dar conto delle sue «emozioni» negative e positive. Troviamo chi non sa dare «giudizi di piacere» (difficoltà di assimilazione) accanto a chi non sa dare «giudizi di valore» (difficoltà di accomodamento) e in ciò si manifesta la tendenza a evitare, totalmente o parzialmente, le componenti ansigene attivate dal testo.

Un elemento interpretativo rilevato dall'indagine concerne le difficoltà incontrate dal lettore nel far coincidere il giudizio portato sul testo con il giudizio portato sull'autore, a dimostrazione di «come sia ardua - sostengono gli autori dell'indagine - la conservazione dell'atteggiamento intellettuale alla variazione dei riferimenti». Potrebbe essere questo un «sintomo» rivelatore assai generale nell'area dei giudizi estetici, là dove le considerazioni d'ordine storico letterario si scontrano con le percezioni maggiormente soggettive, collegate alla storia «affettiva» del soggetto lettore.

I dati più interessanti della ricerca si riscontrano tuttavia nell'ambito dei cosiddetti «giudizi di piacere», nei luoghi cioè in cui l'impatto personale con il testo produce ciò che ancora Borges chiama il «thrill», la modificazione fisica che ogni lettura riesce a suscitare. La domanda: «Quali immagini ha evocato in lei la lettura della poesia?» ha suscitato risposte che mettono in rilievo, secondo una prospettiva cognitivista, i fattori di «squilibrio» scatenati dal testo nel

l'apparato simbolico-cognitivo del lettore. Le vie o i processi compensatori delle lacune o delle perturbazioni interne al soggetto, non sono facilmente individuabili, ma sembrano seguire linee di percorso idiosincratiche, marcate non tanto dagli aspetti formali del pensiero, ma da evocazioni fantasmatiche (il termine non è degli autori, ma nostro) a sfondo sessuale, che sembrano agire contraddittoriamente nel soggetto, al tempo stesso affascinato e arroccato su posizioni difensive.

Infine, per ciò che riguarda i giudizi di valore, a noi sembra che sia sfuggita agli autori

un'indicazione preziosa, ancorché non sufficientemente corroborata dai dati quantitativi raccolti: i giudizi negativi, portati sui singoli versi della poesia, sembrano focalizzarsi su quelli caratterizzati da un alto grado di anomalia sintattica.

Versi quali: «lanosa insinuati baciante muta», «Verticalità di pieghe ordini dall'alto», «Strapiombi per riflessi morenti suicidarsi», risultano altamente penalizzati dal lettore, quasi fosse impossibilitato a recuperare, sul piano ideativo, un'immagine evocativa personale, una propria «visione» poetica.

«Rivista di psicologia dell'arte» 8/9 (giugno-dicembre 1983), pp. 5-17

Dialogo

È uscito a fine anno il secondo numero della rivista *Dialogo* che verrà distribuita gratuitamente a tutti gli allievi delle scuole cantonali e del settore professionale.



La rivista è questa volta dedicata in particolare al problema dell'orientamento e delle scelte professionali sia informando su professioni note e su tendenze generali, sia dando notizia di professioni poco conosciute e di possibilità, indicate nell'editoriale come inedite. Accanto alla tematica dell'orientamento sono inseriti interessanti articoli su altri temi di attualità quali la questione dell'adesione della Svizzera all'ONU, alcune proposte per un'occupazione intelligente e costruttiva del tempo libero, il problema del fumo, una riflessione sui risultati sportivi raggiunti, nei diversi campionati, dalle squadre ticinesi.

Il Consiglio di Fondazione, Sezione Ticino e il Comitato di redazione di *Dialogo* auspica che in futuro la rivista diventi un utile strumento di lavoro e di discussione all'interno di ogni sede e di ogni classe scolastica e sono pronti a raccogliere contributi esterni, giudizi, critiche, suggerimenti e incitamenti: un invito quindi alla cooperazione e anche all'invio da parte dei lettori di proposte di argomenti da trattare.

Una prima occasione di dialogo è costituita dal sondaggio, contenuto nel no. 2 della rivista, sulla questione dell'adesione della Svizzera all'ONU.

Inchiesta radiofonica raccolta in un volume

La Collana «Testimonianze radiotelevisive», curata dall'Ufficio stampa e PR della RTSI, si è arricchita, recentemente, di un nuovo volume nato da un'inchiesta condotta da Pia Pedrazzini, giornalista della nostra Radio particolarmente sensibile ai problemi di politica federale.

Il volume reca il titolo «Costituzione federale: Un nuovo testo per la Svizzera di domani - Idee a confronto»: raccoglie 45 interviste, fatte a uomini politici, giuristi, rappresentanti di partito e del mondo economico sul problema della revisione totale della Costituzione federale, andate in onda alla RTSI nel corso degli ultimi anni (l'ultima trasmissione è stata diffusa nel dicembre scorso).

Si tratta di una pubblicazione di quasi 500 pagine, che volutamente mantiene lo stile parlato delle interviste e che si propone di portare un contributo alla discussione, tuttora aperta, sul problema della revisione della nostra Carta fondamentale. Il dibattito su questo tema verrà infatti ripreso sulla base di un rapporto che il Consiglio federale sottoporrà al Parlamento.

Il volume è in vendita nelle librerie al prezzo di fr. 12.-.

Può pure essere ordinato alla RTSI, versando direttamente l'importo sul CCP 69-7311.