SCUOLA TICINESE 14

periodico mensile della sezione pedagogica anno II (serie III) febbraio 1973

Documenti per l'elaborazione dei programmi della scuola media

Rapporti dei gruppi di lavoro

Il coordinamento dell'insegnamento

Nel presente numero di SCUOLA TICINESE pubblichiamo i rapporti dei gruppi di lavoro incaricati di elaborare le proposte preliminari per un'ampia discussione sui contenuti programmatici e metodologici della scuola media. La presentazione rispetta la tradizionale suddivisione dell'insegnamento in materie.

Già nel numero precedente (PRESENTAZIONE e SINTESI DEI PROGRAMMI) avevamo insistito sulla necesità del coordinamento dell'insegnamento «per ridare alla cultura quella fondamentale unità che la suddivisione dell'insegnamento in materie può sconvolgere... In linea di principio i docenti devono coordinare il loro insegnamento, in particolare tra gruppi di materie affini, sia per trattare simultaneamente, per periodi, un medesimo tema, sia per stabilire frequenti punti d'incontro che favoriscano la costituzione d'una fitta rete di relazioni tra i diversi insegnamenti».

Responsabile e artefice del coordinamento, a livello operativo, è il consiglio di classe, istituzione che dovrebbe assumere compiti estesi nella scuola media. I gruppi di lavoro si sono sforzati sin dall'inizio di fare in modo che le proposte e gli intendimenti fossero tra di loro coerenti, o per lo meno non contradditori. Ci sembra comunque di vedere nel coordinamento la direzione di lavoro più utile e impegnativa del prossimo futuro, a parte ovviamente la verifica delle scelte di fondo e la precisazione di alcune formulazioni ancora generali.

A titolo di documentazione e di suggerimento citiamo i tentativi di coordinamento in atto in Svezia e in Belgio [1]. In Svezia si cerca di raggruppare le varie materie (particolarmente storia, geografia e scienze con opportuni agganci con la lingua materna e il disegno) intorno a centri d'interesse comuni, integrati e funzionali. Il lavoro può essere organizzato in vari modi, tuttavia le componenti di base sono:

L'introduzione: proiezioni, discussioni o l'esposizione del docente creano problemi e curiosità atti a motivare gli allievi al lavoro successivo le cui fasi e il cui contenuto vengono discussi insieme nella classe.

Il **corso di base** dà agli allievi un quadro di conoscenze comuni sul quale si innestano successivamente **attività di approfondimento.** Queste sono di difficoltà variabile e impegnano l'allievo individualmente o in gruppo.

Il lavoro termina generalmente con la **comunicazione** (riassunti, esposizione orale ecc.) dei risultati conseguiti.

Un tipo d'insegnamento così integrato richiama la necessità del lavoro di gruppo anche tra i docenti.

Nell'«Enseignement rénové» belga i programmi di storia, geografia, biologia e formazione familiare prevedono largo spazio per lo studio di **temi** comuni, trattati simultaneamente, nell'ottica delle diverse materie. Nel primo anno (corrispondente al nostro secondo di scuola media), ad esempio, i temi previsti sono l'alimentazione, gli agglomerati umani, il lavoro e le relazioni con gli altri.

L'interesse non sta tanto nella scelta di determinati temi quanto nel modo nuovo di concepire l'apprendimento. Nell'insegnamento tradizionale la materia da imparare è suddivisa in capitoli che obbediscono a un ordine logico interno alla materia stessa, all'infuori di ogni preoccupazione psicologica. Nell'insegnamento tematico, per contro, gli obiettivi cognitivi costituiscono un punto d'arrivo al quale si può giungere per vie diverse. Vie che tengono conto delle esigenze psicologiche dell'apprendimento, in particolare dei problemi della motivazione, e che possono essere corrette costantemente durante il processo d'apprendimento.

---

[1]) Fonti: **per l'esperienza svedese:** Direction nationale de l'enseignement public de Suède, Voici l'école de base, 1971; **per l'esperienza belga:** dati esaurienti possono essere ricavati dal «Programmes provisoires de l'enseignement rénové». Una sintesi è contenuta in Arnould Clausse, Philosophie et méthodologie d'un enseignement rénové. Armand Colin, Parigi, 1972.

Fotografie della prima pagina: Franco Grazi, Castione e Silvio Rusca, Bellinzona.

Numeri da conservare

I docenti del settore medio saranno chiamati per una larga consultazione dei documenti per l'elaborazione dei programmi della scuola proposta. Saranno consultati anche docenti di altri settori attraverso i rispettivi Uffici del Dipartimento. Preghiamo perciò di conservare il presente numero di SCUOLA TICINESE oltre al numero 13. Non saremo in grado di distribuire altre copie.

Commissione per l'attuazione della scuola media

Il Consiglio di Stato ha istituito l'8 febbraio 1973, quale organo consultivo della Sezione Pedagogica, la Commissione per l'attuazione della Scuola media. «Compito della commissione è di presentare alla Sezione Pedagogica proposte per il regolamento d'applicazione della legge sulla scuola media e per i programmi di studio della stessa scuola. Per quest'ultima proposta la Commissione svolgerà funzioni di coordinamento e di supervisione dei gruppi di lavoro già costituiti per ogni materia. Su richiesta della Sezione Pedagogica la Commissione può essere chiamata a pronunciarsi su altri problemi inerenti all'attuazione della Scuola media».

Fanno parte della Commissione:

Franco Lepori, presidente

Dino Invernizzi e
Luigi Pitteri
per i direttori di ginnasio.

Reno Alberti e
Roberto Forni
per il Collegio delle scuole medie obbligatorie.

Giuseppe Beeler
per le scuole medie superiori.

Marco Zanetti
per il Collegio delle scuole elementari.

Giovanni Borioli
per l'Ufficio dell'insegnamento medio.

Renzo Calderari
per la formazione professionale.

Carla Balmelli e
Pier Mario Masciangelo
per il Dipartimento delle Opere sociali.

Romano Broggini
per la «Federazione Docenti Ticinesi».

Augusto Colombo e
Giuseppe Rusconi
per «La Scuola».

Franco Marinoni e
Giorgio Canonica
per l'«Associazione Docenti Socialisti».

Gianrico Corti
per l'«Associazione Docenti Svizzeri, Sezione Ticino».

Silvia Rianda
per la «Lega delle Maestre Cattoliche Sezione Ticino».

I docenti del settore medio eleggeranno direttamente 4 loro rappresentanti la cui nomina nella Commissione sarà ratificata successivamente dal Consiglio di Stato.

Italiano

Gruppo di lavoro

Giovanni Orelli
Vincenzo Snider
Monica Berretta
Guido Boggini
Merinella Castelli
Ernesto De Stefani
Gemma Gentile
Claudio Origoni
Mauro Pedroni
Elide Plantoni

Consulente:
Prof. Corrado Grassi - Torino

1. Idee direttrici

1.0 L'istituzione della nuova Scuola Media presuppone un profondo rinnovamento dell'insegnamento dell'italiano, e nelle metodologie e negli obiettivi, del quale, d'altra parte, già si avvertiva da tempo il bisogno. Il tentativo che si è compiuto di superare l'insegnamento tradizionale della lingua materna trova la sua base e la sua giustificazione nelle ricerche della linguistica moderna intese a definire nuovi schemi interpretativi della lingua; il presente capitolo intende appunto enucleare alcuni concetti basilari della linguistica generale e applicata, che, pur non traducendosi sempre immediatamente in principi didattici, costituiscono tuttavia il necessario fondamento dell'insegnamento delle lingue in generale, e della lingua materna in particolare. Questa introduzione risponde inoltre alla opportunità di far precedere la trattazione degli obiettivi e dei metodi dell'insegnamento da alcune considerazioni sull'oggetto stesso di quest'ultimo, la lingua.

1.1 La lingua

Il nucleo dei concetti linguistici proposti come didatticamente operativi parte dalla nozione di lingua come **sistema di segni** [1]): sarà utile tenere sempre presente, e spiegare fin dall'inizio agli allievi, che la lingua è un insieme ordinato e organizzato di elementi fra loro correlati, il cui valore dipende dai loro reciproci rapporti nella rete di relazioni che costituisce il sistema. Il concetto è illuminabile con facili esempi, tipo: la famiglia, una squadra di calcio, il gioco degli scacchi [2]), ecc.
Il segno [3]) viene definito come «qualcosa che sta al posto di un'altra cosa, e serve per comunicare»; un sistema di segni costituisce un codice: per es. il sistema della segnaletica stradale, o quello delle comunicazioni marittime. I segni implicano un accordo convenzionale fra i parlanti, in quanto la relazione del segno col suo oggetto consiste nella sua relazione con un interpretante: il segno è cioè arbitrario. Ogni segno è inoltre costituito da un significante e un significato (si dice in genere che «ha due facce»): per esempio in un semaforo rosso il colore è il significante, 'alt' il significato. L'insieme delle corrispondenze tra significante e significato costituisce il codice, in base al quale i messaggi vengono codificati (emessi, formati) e decodificati (interpretati, capiti).
La caratteristica fondamentale dei segni linguistici, che li differenzia dagli altri segni, è la doppia articolazione [4]). Ogni codice parte dalla combinazione di un certo numero finito di entità minime con cui, secondo un sistema di regole, forma un numero infinito di enunciati: il codice linguistico invece possiede una prima articolazione per cui il messaggio o catena parlata si analizza in una serie di unità dotate ciascuna di una forma vocale e di un senso, e di una seconda articolazione per cui le unità di prima articolazione risultano formate a loro volta da unità minime discrete, prive di per sé stesse di senso. Ciò permette la massima economia, cioè di trasmettere qualsiasi informazione partendo da poche decine di entità minime.
Le unità di prima articolazione sono i **monemi**, che sono i più piccoli elementi dotati di significato; si distinguono in lessemi (che hanno un significato «sematico» e trovano posto nel lessico) e in morfemi (che hanno un significato «grammaticale» e trovano posto nella grammatica). Per es. nella parola **capra** si ha un lessema **capr-** = «animale caprino» e un morfema **-a** = «femminile singolare»; in **leggiamo** un lessema **legg-** e un morfema **-iamo**.
Le unità di seconda articolazione sono i **fonemi**, definibili come entità minime distintive, o discrete, tali cioè che sostituendone uno ad un altro in un monema ne cambi il significato: per es. **pane / rane / lane** ecc.; i fonemi sono correlati fra loro in un sistema di opposizioni: es. non sonorità/sonorità: **p/b** (cfr. **pollo / bollo**) ecc. Si nota talvolta che, in un dato sistema linguistico, una opposizione fonematica (per es. in italiano l'opposizione tra le fricative dentali sorda e sonora [5]) è scarsamente sfruttata, tanto che a fatica si può reperire una «coppia minima» (nel nostro caso, **presente** -da **presentire**- / **prezente**): in questo caso si dice che il rendimento funzionale della opposizione è basso. Il concetto di rendimento funzionale in questo senso fornisce utili applicazioni alla didattica della pronuncia «normale».
I segni possono essere utilizzati secondo: un asse paradigmatico, che si riferisce alle associazioni **in absentia** dei segni stessi, legati fra loro da una rete di relazioni oppositive (per es. campi lessicali per la semantica) all'interno del sistema; e un asse sintagmatico, che si riferisce alle associazioni **in praesentia** dei segni, cioè alla loro distribuzione ed implicazione in catena parlata. Si ha quindi, ai fini della comunicazione:
1. selezione dei segni, operata sulla base dell'equivalenza, della similarità e della dissimilarità, della sinonimia;
2. loro combinazione in enunciati o sequenze, basantesi sulla contigultà [6]).
La funzione poetica (per la quale cfr. 1.2) proietta il principio d'equivalenza dall'asse della selezione all'asse della combinazione [7]). L'asse paradigmatico è relativo al sistema, l'asse sintagmatico alle realizzazioni operative di esso; ora, nella linguistica saussuriana al sistema o **langue** si opponeva appunto la **parole** o realizzazione individuale delle possibilità del sistema; la linguistica più moderna [8]) ha inserito in questa dicotomia ancora un terzo termine, la norma, intesa come una sorta di uso generalizzato alla comunità parlante: si avranno quindi:
1. **parole** o **uso**, cioè realizzazione individuale;
2. **norma**, che comprende ciò che nella **parole** è ripetizione di modelli anteriori, eliminando le varianti individuali;
3. **sistema**, che contiene solo ciò che nella norma è forma indispensabile, opposizione funzionale.
La glottodidattica si interesserà appunto alla norma, opponendo alla stabilità del sistema la relativa dinamicità della norma o uso generalizzato. La lingua che si vorrà insegnare nella scuola sarà, in altre parole, una lingua «autentica»: cioè lingua attuale, non letteraria, e lingua parlata, prima che lingua scritta (che ne è una rappresentazione secondaria, valentesi di sue strutture caratteristiche e complicate da residui storici).
Il concetto di lingua «autentica» porta con sé, oltre alla prevalenza della sincronia sulla diacronia [9]) e della oralità [10]) sull'espressione scritta, anche la rivalutazione della connotazione sulla denotazione [11]), non solo a livello letterario come scelte stilistiche dell'opera poetica, ma anche e soprattutto nella produzione orale e scritta degli allievi: non rispettare lo stile dell'alunno, sostituire le sue espressioni con altre più comuni equivale a isterilirne il linguaggio.
Infine, l'autenticità della lingua sarà da intendersi come corrispondenza del livello di registro alla situazione contestuale: implica cioè un rapporto di pertinenza alla situazione intesa in senso paradigmatico. Questo concetto di autenticità della lingua ha come implicanza didattica l'educazione alla **verbalizzazione differenziata**, cioè alla capacità di codificare e decodificare messaggi a livelli diversi, e di rendersi conto di questa diversità (vedi 2.4.).

1.2 La funzioni del linguaggio

Nella didattica della lingua materna occorre tenere sempre presenti le funzioni del linguaggio (quali sono state formulate da R. Jakobson [12]): «il linguaggio deve essere studiato in tutta la varietà delle sue funzioni»; esse assumeranno un ruolo per noi preminente nel secondo biennio, come introduzione alla analisi stilistica dei testi letterari.
«Per tracciare un quadro di queste funzioni, è necessaria una rassegna sommaria dei fattori costitutivi di ogni processo linguistico, di ogni atto di comunicazione verbale.
Il **mittente** invia un **messaggio** al **destinatario**. Per essere operante, il messaggio richiede in primo luogo il riferimento ad un **contesto** (. . .), contesto che possa essere afferrato dal destinatario, e che sia verbale, o suscettibile di verbalizzazione; in secondo luogo esige un **codice** interamente, o almeno parzialmente, comune al mittente e al destinatario (o, in altri termini, al codificatore e al decodificatore del messaggio); infine un **contatto**, un canale fisico e una connessione psicologica fra il mittente e il destinatario, che consenta loro di stabilire e di mantenere la comunicazione». Lo schema è il seguente:

CONTESTO
MITTENTE MESSAGGIO DESTINATARIO
. . . . . .
CONTATTO
CODICE

Allo schema dei fattori costitutivi corrisponde lo schema delle funzioni linguistiche:

REFERENZIALE
EMOTIVA POETICA CONATIVA
.....
FATICA
METALINGUISTICA

1. La funzione emotiva, o espressiva, si concentra sul mittente (l'io), e «mira ad un'espressione diretta dell'atteggiamento del soggetto riguardo a quello di cui si parla» [13].
2. La funzione conativa «trova la sua espressione più pura nel vocativo e nell'imperativo» [14].
3. La funzione referenziale, o denotativa, o cognitiva, è la funzione prevalente (ma non monopolizzante) [15].
4. La funzione poetica può essere definita «messa a fuoco rispetto al messaggio in quanto tale». Essa «non è la sola funzione dell'arte del linguaggio, ne è soltanto la funzione dominante, determinante, mentre in tutte le altre attività linguistiche rappresenta un aspetto sussidiario, accessorio».
5. la funzione fática «serve essenzialmente a stabilire, prolungare o interrompere la comunicazione, a verificare se il canale funziona (per es. al telefono: «Pronto, mi senti?»), ad attirare l'attenzione dell'interlocutore o ad assicurarsi la sua continuità».
6. La funzione metalinguistica si esercita «ogni volta che il mittente e/o il destinatario devono verificare se essi utilizzano lo stesso codice». Il discorso è centrato sul codice [16].
E' necessario ricordare che «sebbene distinguiamo sei aspetti fondamentali del linguaggio, difficilmente potremo trovare messaggi verbali che assolvano soltanto una funzione»: non si dà cioè monopolio ma si parlerà di funzione predominante.

1.3. L'italiano nella scuola

Quanto si è detto in 1.1 circa l'autenticità della lingua introduce il problema di quale italiano si vuole insegnare nella scuola; dando ormai per scontato che non deve essere una lingua letteraria, ma una lingua parlata, occorrerà sottolineare che non esiste un vero italiano parlato **standard**, o meglio che esso consiste in una tendenza a uniformarsi a modelli dotati di prestigio culturale (in senso lato); in pratica, sembra essere [17]: l'italiano parlato nel triangolo industriale [18], dalle persone di media cultura, che non «colpisce» gli ascoltatori, veicolato dai **mass-media**, e caratterizzato da diversi registri (popolare, intrafamiliare, extra-familiare, culturale-scolastico, accademico, ecc...).
Data la situazione politica e linguistica del Ticino, si dovrà tenere conto, anche nella scuola, di un italiano leggermente regionalizzato, appunto «ticinese».
Nell'insegnamento, l'italiano cosiddetto **standard** sarà poi non da imporsi, ma da proporsi come mezzo di comunicazione di contenuti più vasti relativamente al dialetto o in generale alla lingua intrafamiliare.

2. Obiettivi generali e attività di base

2.1. Obiettivi generali

L'insegnamento dell'italiano mira a promuovere i seguenti fini:
— sviluppo della **competenza linguistica** degli allievi intesa come:
a) capacità di generare enunciati e contenuti nuovi, elaborati autonomamente (creatività)
b) supporto dell'operare mentale e consapevolezza del medesimo
c) competenza specificatamente comunicativa, vista quale fattore di socializzazione
— sviluppo nell'allievo della capacità di **analizzare e interpretare criticamente** i messaggi ricevuti, sia dal punto di vista formale che contenutistico (ragionamento riflesso).
Ha inoltre come prima e costante finalità lo sviluppo, negli allievi, della motivazione (alla espressione orale e scritta, alla lettura, alla riflessione, ecc.) e ne implica la partecipazione attiva, tenendo anche presente che l'acquisizione e lo sviluppo del linguaggio è un processo di socializzazione, mediante il quale il parlante diventa membro, e si riconosce come tale, della comunità linguistica.
Base e punto di partenza dell'insegnamento dell'italiano sono i contenuti veicolati dalla lingua, validi e per l'interesse che suscitano negli allievi e di per sé; l'esercizio linguistico che si farà partendo da quei contenuti è posteriore e in ordine di tempo e di priorità: in altre parole, il movimento ideale deve andare dai temi (motivanti) trattati, agli obiettivi didattici che si vogliono raggiungere, e non viceversa.

2.2 Attività di base

L'insegnamento dell'italiano mira allo sviluppo linguistico come insieme di comportamenti definiti:
— comprensione all'ascolto
— capacità di espressione orale
— comprensione alla lettura
— capacità di espressione scritta
I suddetti comportamenti si articolano sui seguenti piani [19] (in ordine di priorità):
— **denotativo**, o di accertamento dei contenuti: dato un argomento o messaggio, il ricevente deve comprenderne il significato, come:
a) comprensione puntuale dell'argomento (decifrazione)
b) completezza tematica
— **connotativo**, con un duplice significato, di connotazione come:
a) stile, sia come collegamento tre tipi di espressione e situazione (per la comunicazione orale e scritta), sia come individuazione di quali forme, e come, esprimono determinati contenuti (per la comprensione alla lettura)
b) individuazione dei significati (storici, filosofici, letterari, artistici ecc.) implicati nei contenuti; correlazione problematica di determinati significati (ad es. un tema all'interno di un periodo o di un'opera); organizzazione culturale dei dati (soprattutto visione unitaria dei problemi)
— **logico-formale**, come sviluppo di elementi fondamentali del procedimento razionale:
a) capacità critiche personali, come doti di osservazione, assimilazione intelligente e attiva, ecc.
b) consequenzialità logica del ragionamento, attraverso l'utilizzazione di adeguati strumenti intellettuali (il confronto, l'opposizione, l'astrazione ecc.)
— **espressivo**, come sviluppo delle capacità espressive nel senso di possesso di determinati strumenti:
a) struttura sintattica e grammaticale
b) proprietà linguistica e ricchezza di vocabolario
c) punteggiatura e ortografia.

2.3 Comprensione all'ascolto ed espressione orale

L'educazione alla comprensione all'ascolto e alla capacità di espressione orale ha una doppia finalità, contenutistica e verbale: cioè la trasmissione di contenuti (dal docente agli allievi, dagli allievi al docente, dagli allievi agli allievi, ecc.) e l'abitudine a codificare e decodificare qualsiasi messaggio. In questo ambito occorre tenere presente che la decodificazione precede nell'apprendimento la codificazione: la ricettività, sia a livello di lessico che a livello di strutture morfosintattiche, è maggiore rispetto alla produttività: sul piano didattico ciò permette all'insegnante di usare un 'livello' di linguaggio di un gradino più alto di quello degli allievi, e contemporaneamente lo ammonisce a non valutare la produzione linguistica degli allievi secondo il suo metro (inoltre suggerisce di impostare l'analisi di un qualsiasi enunciato partendo dalla decodificazione, cioè dalla analisi semantica, che avrà la priorità su quella morfosintattica: ciò vale per tutte le attività di base).

Ancora per ciò che riguarda la comunicazione del docente verso gli allievi bisogna tenere presente la necessità di una ricezione non deformata del messaggio, e pertanto di determinate tecniche nel parlato: esposizione semplice, ordinata, piana, relativamente lenta, e in forma dialogata come controllo dell'effettiva comprensione da parte degli allievi. Uguale preoccupazione di ricezione deve essere ispirata agli allievi per ciò che riguarda la loro espressione orale, sia diretta al docente che ai compagni: nelle discussioni, nei dibattiti, nella corrispondenza fra classi su nastro magnetico, assumendo alternativamente il ruolo di emittente e di ricevente, l'allievo sarà portato, grazie al **feedback**, a comprendere l'importanza della chiarezza del messaggio emesso e dell'attenzione da portare al messaggio ricevuto.
Nello scopo di portare i ragazzi ad esprimersi meglio possono essere utili esercizi di sintesi, di concisione, di confronto tra diverse versioni (registrate o meno) di un medesimo contenuto con esame delle ridondanze ecc.; nonché, per l'educazione alla verbalizzazione differenziata, il confronto fra materiali orali differenziati e seconda del destinatario, per es.: i ragazzi parlano ai ragazzi; i ragazzi parlano al docente; il docente parla ai ragazzi, ecc., con infinite diverse possibilità.

Fra forme utili di educazione all'ascolto possiamo elencare:
— «lezioni» del docente
— relazioni, rendiconti dei compagni
— dibattiti e discussioni
— emissioni radiofoniche e televisive
— nastri magnetici (corrispondenze con altra classe, registrazioni di controllo, ecc.)
— dischi (lettura di testi letterari, poetici e teatrali, da parte di buoni speakers)
— discorsi, conferenze.

Per l'espressione orale, tenendo presente che essa, come l'educazione all'ascolto, permea tutto il processo dell'insegnamen-

to, e non solo dell'italiano, elenchiamo:
— dibattiti e discussioni
— relazioni, rendiconti, cronache, rivolte ai compagni e/o al docente
— registrazioni su nastro
— drammatizzazione (scene dialogate più o meno brevi — tratte dalla vita reale o no — animazione, scene con burattini, teatro)
— montaggi audiovisivi («parlato» di film, commento a serie di diapositive, ecc.).

2.4 Comprensione alla lettura

La lettura, come mezzo di conoscenza e di arricchimento intellettuale, è di fondamentale importanza per l'insegnamento linguistico e la formazione umana dei ragazzi. Finalità prima della lettura è lo sviluppo della capacità critica degli allievi: lo studio dei testi è l'attività prima per risvegliare e affinare la sensibilità, per formare il gusto; il confronto delle opinioni e la discussione delle idee contenute nei testi favoriscono lo sviluppo dello spirito critico, la capacità di giudizio e di sintesi. Seconda finalità è l'acquisizione della lingua scritta e delle sue sfumature, come mezzo di accesso ai registri espressivi degli adulti e sviluppo della capacità di espressione scritta.
La scelta dei testi deve in primo luogo rispettare gli interessi degli allievi (stimolandoli e rintracciandone le autentiche motivazioni), miranti all'aspetto contenutistico, nonché l'aderenza alla vita reale, che è ancora collegata all'aspetto motivazionale della lettura; solo al secondo posto andrà la ricerca del «bel testo», in altre parole dell'aspetto formale-letterario, di esemplarità linguistica e stilistica.
Si tratta quindi di partire dai contenuti per andare ad inserirsi nella tematica generale dell'insegnamento dell'italiano.
Nell'ambito dell'educazione alla lettura un posto di rilievo dovrebbe essere occupato dai giornali (quotidiani e periodici), utilizzabili in due sensi: a) a scopo di apprendimento linguistico: ricognizione dei moduli espressivi del giornalismo, ricerche sul linguaggio della pubblicità, ecc.; b) per l'esame dei contenuti, delle notizie: a questo proposito è utile, sempre in vista dello sviluppo della capacità critica, il confronto tra le relazioni dei vari quotidiani intorno a un medesimo argomento (un confronto, cioè, delle «fonti» riguardanti un incidente, una manifestazione culturale, ecc.; sono possibili collegamenti interdisciplinari con storia), evitando comunque tutto ciò che potrebbe coinvolgere personalmente un allievo.
Quanto ai testi letterari, gli autori (narratori, romanzieri, poeti ecc.) proposti non costituiranno modelli da imitare, ma dovranno aiutare l'allievo ad acquistare le diverse possibilità d'uso della lingua, dei diversi stili. Nel secondo biennio, partendo soprattutto da autori contemporanei, il docente potrà stabilire, insieme con gli allievi, congrui confronti con gli autori del passato, per portare l'allievo a distinguere, tra l'altro, tra ciò che è moderno e ciò che magari è solo contemporaneo: a non respingere aprioristicamente il passato, nel quale hanno pure le loro radici i nostri atteggiamenti d'oggi. In particolare, si cercherà di abituare l'allievo a vedere un testo nella sua totalità; si eviterà, per la poesia, la tradizionale versione in prosa verso dopo verso: la lettura di un testo implica sì, prioritariamente, la sua comprensione, ma bisognerà pure abituare gradatamente i ragazzi a vedere con quale criterio lo scrittore ha organizzato (strutturato) i suoi temi; di quali materiali (lessico) si è servito (quali scelte ha operato sul piano paradigmatico) e come poi ha organizzato questi materiali sulla pagina (scelte sul piano sintagmatico). Il discorso che si propone per i testi letterari è omologo a quello che l'allievo sentirà in altri settori dell'educazione: come «leggere» un film, per es. (esame dei temi, struttura dei temi, scelta delle immagini, montaggio), un quadro, una chiesa, una piazza ecc.: si hanno sul piano della recezione (come su quello della produzione) possibilità di collegamenti interdisciplinari con educazione visiva.
Per la scelta delle letture, allorché la biblioteca sarà sufficientemente ricca, il docente farà capo ai libri della biblioteca stessa; in forma provvisoria, potrà servirsi di testi antologici (preferendo quei testi che si propongono di addestrare gli allievi alla varietà degli stili), sempre pertendo da quegli autori che più si adattano, sia per i contenuti sia per il lessico e l'organizzazione del lessico, all'età dei ragazzi.
Nell'approfondimento dei testi, successivo alla lettura, si tengano presenti i diversi piani — denotativo, connotativo, logico-formale, espressivo — già citati (vedi 2.2), tenendo conto del fatto che nel primo biennio andrà privilegiato il piano denotativo, nel secondo biennio il piano connotativo.
Quanto alla vera e propria didattica della lettura, si tengano presenti:
— la lettura ad alta voce, utile per ottenere da parte degli allievi una dizione corretta, rispettosa della punteggiatura, scorrevole e spedita (obiettivo minimo della scuola media in questo campo); il registratore può essere utilizzato a scopo di controllo (soprattutto autocontrollo); utile è anche la lettura da parte dell'insegnante;
— la lettura silenziosa [20], che ha come fine didattico-intellettuale la comprensione adeguata del testo letto. Tale metodologia comprende, dopo la lettura del brano assegnato, un «gioco di domande» scritte, graduate secondo tre momenti successivi di approfondimento: a) visione d'insieme o sincresi; b) ricerca e conoscenza dei particolari o analisi; c) concettualizzazione comprensiva o sintesi; e, infine, la correzione e discussione collettiva delle risposte. Brani, tempi di lettura e domande scritte possono essere graduati secondo il livello della classe, o anche del singolo allievo, dato che questa metodologia può anche essere applicata individualmente, a scopo di recupero o sviluppo.
Fra le diverse forme possibili di lettura, vogliamo elencare:
— quotidiani, periodici
— autori contemporanei e «moderni»: prosa (saggistica, narrativa, ecc.), poesia, teatro
— messaggi diversi: testi pubblicitari, slogan di ogni genere, corrispondenza, verbali da riunioni e conferenze, ecc.
Le possibilità sono infinite, si confrontino anche le forme di espressione scritta (2.5).

2.5 Espressione scritta

L'espressione scritta può rispondere a due distinte finalità: può essere intesa dall'alunno come un modo di documentare a sé stesso la propria raggiunta chiarificazione sulle cose e gli eventi, ottenuta attraverso l'instaurazione con essi di un rapporto affettivo e/o critico; oppure, può essere un mezzo per comunicare un determinato contenuto ad altri: compagni, docente, o qualsiasi destinatario reale o fittizio: in questo secondo caso diviene fondamentale il principio già citato della verbalizzazione differenziata secondo una pluralità di possibili livelli di registro, da connettersi con la situazione contestuale e il destinatario del messaggio.
Fondamentale in entrambi i casi è, ancora una volta, il principio della motivazione nella scelta del soggetto, giacché, se esso non incontra l'interesse degli allievi, non se ne avranno che lavori banali, artificiosi e convenzionali. Seguendo il medesimo principio, ed anche per evitare il concetto tradizionale del lavoro scritto come «esame», è auspicabile un lavoro di preparazione, sia in generale come incitamento allo scrivere, sia come lavoro antecedente ad ogni singola redazione (proposte di argomenti, letture, discussioni, ecc.). La preparazione non ha luogo nel caso in cui si utilizzi la tecnica del testo libero, cioè di redazione scritta nel momento, sul soggetto, e nella forma liberamente scelta dal, o dai ragazzi. Con questa tecnica è rispettata la libertà di «ispirazione», garanzia di autenticità.
Il docente deve essere consapevole che l'atto dello scrivere, anche nelle forme più modeste e sciolte, richiede un grado di concentrazione e di impegno notevolmente maggiore di quello del parlare, e deve rendere gradualmente coscienti gli allievi di come la parola scritta differisca dal discorso orale (vedi 3.4): il linguaggio scritto presuppone un'articolazione più precisa e completa del messaggio, che l'allievo potrà realizzare anche attraverso successive redazioni del medesimo enunciato, con attenzione e consapevolezza nell'operazione di selezione semantica e di combinazione morfosintattica.
Fra le forme funzionali che la comunicazione scritta può prendere, il giornale di classe e la corrispondenza costituiscono senza dubbio le modalità maggiormente motivanti, a patto ovviamente che non si tratti di esercitazioni astratte, ma di attività con una loro funzione vera e reale: per es. quanto alla corrispondenza, oltre che dallo scambio con altre classi, si può prendere spunto da circostanze della vita della scuola, per scrivere lettere di ordinazioni di libri, di materiale documentario, ecc.
Assai interessante è anche la tecnica di costituzione di dossier su argomenti dati, formati da testi scritti associati a disegni (montaggio interpretativo-libero) o didascalie associate a fotografie (montaggio documentario); tali lavori possono assumere la forma di monografie (per es. su un paese, un animale, una professione, ecc.): sono evidenti le possibilità di lega-

mi interdisciplinari con educazione visiva, geografia, scienze.
Fra le diverse forme di espressione scritta, mantengono una notevole importanza, pur non essendo più le attività privilegiate in assoluto, le due forme tradizionali: il riassunto, e soprattutto il componimento. I riassunti, utili come ausili alla comprensione di un testo, e soprattutto come stimoli della capacità di sintesi, avranno spazio nel primo biennio, e saranno operati su testi scelti non per sole ragioni di contenuto, ma in ordine ai modelli linguistici in essi presentati (e privilegiati saranno quelli che meglio riflettono le strutture di una lingua comune, parlata e colloquiale).
Nella scelta dei temi per i componimenti, non si dimentichi il nesso dialettico tra esperienza ed espressione; da evitare l'assegnazione di un unico tema: se ne proponga una serie, oppure un tema generale che ogni allievo possa vedere da un suo punto di vista, trovandovi il «suo» tema, sottolineato da un sottotitolo personale.
Ricordiamo infine che ogni attività, sia essa il testo libero, la costruzione di un dossier o il componimento tradizionale, può e deve essere svolta in gran parte come lavoro di gruppo: il lavoro di gruppo determina la partecipazione attiva dell'individuo nella società, che è scopo finale di tutta l'educazione, e, sul piano psicolinguistico, facilita lo sviluppo di una competenza comunicativa, che è strettamente collegata alla «liberazione del linguaggio» [31].
Fra le infinite possibilità di realizzazioni scritte, diamo a titolo di esempio, un elenco:
— relazioni (da letture, film, programmi radiofonici e televisivi, inchieste, ricerche di ogni genere)
— cronache (da avvenimenti vissuti, attività svolte, ecc.)
— montaggi interpretativo-liberi o documentari
— monografie
— giornale di classe
— giornale murale
— corrispondenza con altra classe, o a carattere pratico
— testi e slogan per manifesti, cartelloni
— adattamento teatrale di brani in prosa, e viceversa
—verbali da discussioni, discorsi, conferenze
— appunti, schemi in vista di relazioni
— composizione, libera e no, preparata e no, di gruppo e individuale
— sintesi, riassunti.

3. La grammatica

3.0 Contro una visione della grammatica tradizionalistica, atomistica e statica, assumiamo il concetto di grammatica come principio generativo di enunciati e strutture: grammatica generativa cioè nel senso che sia finalizzata a stimolare la produttività linguistica, cioè tale da fornire le unità linguistiche minime e le regole mediante cui combinarle.
Nel medesimo senso, la lingua può essere considerata come **comportamento** (non come sistema di nozioni), **acquisito** (non innato [32]) e **funzionale**; l'importante è recuperare il concetto di totalità della lingua contro i grammaticalismi, e quindi di analisi della lingua, non della grammatica. Si tratterà, ancora, di una grammatica «normativa», non nel senso «di prescrittiva», ma nel senso che nasca dalla norma come uso generalizzato della lingua.
Si è detto che scopo dell'insegnamento dell'italiano è sviluppare la competenza linguistica dell'allievo: il problema che qui nasce è di stabilire, con una certa approssimazione, quale grado di competenza linguistica vogliamo ottenere nell'allievo di scuola media per ciò che riguarda la grammatica. Si parte, com'è ovvio, da una definizione non strettamente chomskyana della competenza [33], in quanto comprendente un certo grado di consapevolezza, per l'esattezza una **consapevolezza funzionale** dei meccanismi linguistici. Una consapevolezza grammaticale altamente formalizzata non appartiene propriamente alla competenza linguistica dell'individuo, ma alla sua cultura, e non è possibile né auspicabile a livello di scuola media, l'obiettivo della quale sarà una consapevolezza funzionale, cioè l'uso, unito a qualche descrizione non formalizzata, dei meccanismi linguistici. In pratica, l'insegnante dovrà guidare l'allievo a riconoscere il significato, la funzione, la posizione, la forma delle parole (e, come strettamente collegate al significato, le operazioni mentali soggiacenti alla struttura superficiale, limitando al minimo indispensabile le definizioni (secondo, cioè, una grammatica implicita, e non esplicita), almeno nel primo biennio.
Agli allievi che dalla scuola elementare passano alla scuola media non dovrebbe essere richiesto nulla più di un dominio automatico delle strutture linguistiche di base.
Il legame fra la grammatica e le sopraesposte attività di base è costituito dal fatto che il lavoro grammaticale esposto nei paragrafi seguenti troverà spunto e motivo di essere nell'esame dei testi, e di lettura in genere, e soprattutto degli elaborati degli allievi stessi, partendo dalla correzione dei quali (vedi 3.4) nascerà un lavoro che si differenzia dalla tradizionale lezione di grammatica, sia perchè si basa sull'interesse suscitato negli allievi, sia perchè procede in modo globale, e non a settori isolati (tante lezioni sull'articolo, tante sul nome, ecc.: così procedevano le grammatiche tradizionali).
Esaminiamo ora in modo più preciso i tre livelli di analisi fondamentali dell'insegnamento dell'italiano: fonologia, morfosintassi, lessico.

3.1 Fonologia

Si prende come concetto fondamentale il rendimento funzionale delle opposizioni fonematiche (vedi 1.1.). Operativamente, terremo conto nella didattica della ortoepia e della ortografia solo delle opposizioni ad alto rendimento funzionale, come per es. fra consonante semplice o geminata, o fra sorda e sonora (saranno utili a questo scopo esercizi di sostituzione, del tipo **fato / fatto, cane / canne**, ecc., e **pollo / bollo**, naturalmente sempre rapportati ai bisogni e deficienze effettive di ogni ragazzo, nonché il più possibile motivati da un contesto). Non si cercherà invece di imporre pronuncie forzate di opposizioni quali **e** aperta / **e** chiusa, **o** aperta / **o** chiusa, fricativa dentale sorda / fr. d. sonora, affricata dentale sorda / aff. d. sonora, che hanno un basso rendimento funzionale (si spiegherà semplicemente il motivo della diversa grafia **è/é**). In questo modo si terrà anche conto del principio secondo cui, per economia, il sistema della lingua tende a eliminare, presto o tardi, le opposizioni non funzionali [34].
Per quanto riguarda l'ortografia, il docente dovrà rendere consapevoli gli allievi delle realizzazioni diverse, scritta e orale, del sistema fonologico, cioè del fatto che i grafemi non corrispondono in modo biunivoco ai fonemi, e delle peculiarità del sistema grafico.

3.2 Morfosintassi

Il primo momento dell'analisi di un qualsiasi enunciato sarà, come si è detto, l'esame di quali contenuti siano in esso espressi (analisi semantica); il secondo momento sarà l'analisi di quali forme esprimono quei contenuti (dalla semantica alla morfosintassi).
A questo punto, il problema è quale tipo di analisi è più opportuno fare a livello di italiano: per un'analisi formale occorrerà partire senz'altro dal riconoscimento della frase o enunciato nucleare (= attivo, dichiarativo, semplice), all'interno del quale si farà un'analisi per costituenti immediati (gruppo nominale: GN, gruppo verbale: GV, ecc.): in verità, questo tipo di approccio può sembrare più adatto all'inglese che all'italiano, nel quale il GN-soggetto spesso è inglobato nel predicato, ma è senz'altro utile per una prima analisi della forma lineare degli enunciati, anche perché in genere gradito, per la sua stessa forma grafica, agli allievi.
Si partirà poi dal concetto di predicazione (inglobandovi o meno il soggetto), per passare in un secondo momento a riconoscere le funzioni principali del predicato, cioè gli elementi in particolare relazione con esso, tradizionalmente «complementi,» divisi in grossi settori a seconda del loro rapporto più o meno stretto con il predicato: complementi strettamente collegati con il predicato («c. diretto») e complementi non strettamente collegati, o circostanziali; saranno da evitare definizioni particolari dei complementi, che appartengono piuttosto alla logica e alla semantica. Infine si riconosceranno le espansioni del nome. Riassumendo:
1) riconoscimento della frase o enunciato
2) riconoscimento del predicato
3) riconoscimento delle funzioni del predicato
4) riconoscimento delle espansioni del nome
La funzione «soggetto» può essere evidenziata (e sembra opportuno che lo sia) procedendo come segue: si partirà dal confronto fra le diverse strutture linguistiche superficiali che possono essere assunte da un medesimo significato (struttura profonda), per es. **Carlo mangia la mela** e **la mela è mangiata da Carlo**; si noteranno qui le funzioni grammaticali del GN **Carlo** e **la mela**, evidenziando il soggetto come la funzione che determina la forma (genere, numero) del predicato; si porranno in luce infine le sfumature di senso portate dalle diverse strutture superficiali (messa

in maggiore evidenza dell'uno o dell'altro elemento nell'enunciato).
Partendo dal concetto di espansione, particolare evidenza si darà alla distinzione fra coordinazione e subordinazione nella costruzione dei periodi.

Le suddette «tappe» dell'insegnamento dell'italiano verranno raggiunte con l'esecuzione frequente di esercizi strutturali: per es. di sostituzione (cambiando secondo scelte paradigmatiche diverse elementi di un enunciato l'allievo si rende conto di ciò che resta immutato, cioè della struttura soggiacente), di concordanza (trasformazione singolare / plurale e affini) di trasformazione (passiva, negativa, interrogativa, ecc.; nominalizzazione, aggettivazione ecc.) [27]. I tipi di esercizi sono simili a quelli impiegati nell'insegnamento delle lingue straniere, nel qual caso sono utili a produrre automatismi (cioè rapidità, fluidità, immediatezza di risposta); nell'insegnamento della lingua materna essi sviluppano piuttosto la riflessione. Per una tipologia molto generale degli esercizi, essi vanno distinti in esercizi di riconoscimento (tipici delle grammatiche tradizionali) e di produzione (che andranno privilegiati), e scelati secondo diversi gradi: dalla pura presentazione di dati, alla riproduzione imitativa, alla riformulazione, alla creatività (prima guidata, poi orientata, poi libera), in ordine a un crescente sganciamento dal dato immediato.

Sempre da tenere presente è il principio che l'analisi deve essere in funzione della sintesi: il linguaggio è simbolizzazione per esprimere dei contenuti che ne sono il **prius**.

3.3 Lessico

Il problema dell'arricchimento lessicale è, a nostro avviso, punto focale dell'insegnamento dell'italiano, soprattutto in quanto è connesso con l'arricchimento culturale dell'allievo, dal momento che, ricordiamolo, non si ha arricchimento lessicale senza un parallelo arricchimento di contenuti.
Quanto al metodo, occorre rifarsi alla teoria dei **campi semantici**, che discende direttamente dal concetto di lingua come sistema (vedi 1.1). Scrive F. de Saussure: «un dato termine è come il centro di una costellazione, il punto dove convergono altri termini coordinati, la cui somma è indefinita» [28]; in altri termini, ogni parola è circondata da una rete di associazioni (basate sulla forma e/o sul significato) che la connettono con altri termini. Per le associazioni basate sul significato, che sono quelle che ci interessano (le associazioni formali interessano la morfologia e la stilistica), si cfr. l'esempio classico della parola **bue**, che «fa pensare: 1) a: 'vacca, toro, vitello, corna, ruminare, muggire', ecc.; 2) a: 'coltivazione, aratro, giogo'; e 3) può sviluppare... idee di forza, di sopportazione, di paziente lavoro, ma anche di lentezza, di pesantezza, di passività» [29].

La evidente implicazione didattica di quanto sopra è che nell'insegnamento del lessico occorre procedere per «campi», mai per termini isolati (e quindi anche mai per etimologie isolate): in pratica si può procedere: per sinonimi; per valori polisemantici; per associazioni mentali paradigmatiche; per associazioni sintagmatiche (per es. **capro ... espiatorio; cavallo ... di Troia; cane ... del fucile**).
E' assai importante che questo momento didattico si inserisca in un esercizio di libera espressione, di collettiva e spontanea comunicazione, in cui ogni allievo sia motivato all'espressione da bisogni individuali, e la collettività degli allievi funzioni come un gruppo, di cui il docente diviene l'animatore e il moderatore.
Dal momento che, com'è ovvio, scopo dell'insegnamento del lessico non sono le parole in sé, ma il loro uso in situazione, grande importanza assume la legge di Zipf (secondo cui la frequenza d'uso delle parole è inversamente proporzionale all'informazione da esse trasmessa), che può essere «scoperta» dagli allievi stessi esaminando come l'uso «logori» il significato delle parole (per es. **cosa** e **fare** per l'italiano comune parlato, **bianco** e **biologico** per la pubblicità, **contestazione** e **popolo** per i **mass-media**); un'analisi di questo genere ha anche come obiettivo l'esame critico, la smitizzazione di un certo linguaggio usato dai **mass-media**, dalla pubblicità, ecc.; il tutto, tenendo sempre presente la necessità che l'allievo sia motivato in questo suo lavoro di ricerca, e quindi sempre partendo da contesti reali, anche se talvolta creati volutamente dal docente.

3.4. Gli errori negli elaborati scritti

Il concetto tradizionale di «errore» porta con sé una connotazione fortemente negativa, che è necessario abbandonare, se si vuole ottenere un autentico rinnovamento dell'insegnamento dell'italiano. In linea generale, per noi sarà errore tutto ciò che impedisce la comunicazione o che la rende più difficile; e scopo dell'insegnamento non sarà la repressione dell'errore, ma l'educazione alla funzionalità, alla scelta di forme linguistiche funzionali al comunicare in determinate situazioni. La linguistica più moderna [30] offre una «griglia» interpretativa dell'errore estremamente utile e operativa dal punto di vista della glottodidattica. Il cosiddetto «errore», quando non sia un **lapsus** (cioè quando non sia avvertito come errore dall'emittente del messaggio nel momento stesso dell'emissione, nel qual caso le cause ne sono, diciamo, genericamente «psicologiche»), è assimilabile ad una **interferenza**, che può essere:
a) interlinguistica: cioè fra sistemi linguistici diversi, in particolare interferenza dei codici primari (parlata locale e dialetto) [31], strutturalmente preminenti, sul codice secondario (italiano ticinese), gerarchicamente preminente;
b) intralinguistica: cioè all'interno di uno stesso sistema: in particolare interferenza della lingua parlata nella lingua scritta, e incroci fra strutture morfosintattiche diverse.
Circa la differenza fra lingua parlata e lingua scritta occorre precisare che, anche se si afferma che la lingua scritta non deve essere lingua letteraria, ma il più possibile vicina al parlato, sussiste pur tuttavia una differenza ineliminabile fra l'una e l'altra struttura: non solo sul piano fonologico (vedi 3.1.) ma anche sul piano morfosintattico e lessicale: nella lingua orale la comprensione del messaggio è assicurata dal riferimento continuo ad un contesto (cfr. espressioni del tipo: **dammi quel coso**) nonché dall'ausilio della mimica gestuale e dei tratti soprasegmentali (andamenti prosodici, intonazioni, ritmi, accenti ecc.) il che rende possibili costruzioni allittiche, fortemente paratattiche, con alta percentuale di deittici (dimostrativi) e in generale assai concise, contro una maggiore tendenza all'ipotassi, alla complessità in generale e a un livello di registro lessicale più elevato nella lingua scritta. Gli allievi devono essere ben consci di questa diversità: uno dei metodi può essere, ad es., la sceneggiatura in dialogato di brani di prosa, o viceversa, il riportare in discorso indiretto un brano creato per la rappresentazione.

Ora, per fare una diagnosi degli errori, occorrerà partire dal retroterra socioculturale del singolo allievo (livello socioeconomico, frequenza ai **mass-media** — televisione, cinema, giornali, ecc. —, abitudini linguistiche — frequenza d'uso della parlata locale o dialetto —), sulla base del quale, oltre che sulle specifiche deficienze emerse dall'analisi degli elaborati scritti, si potranno costruire schede autocorrettive, con batterie di esercizi **ad hoc**. Una diagnosi degli errori fatta in questo modo, come è evidente, è lavoro assai più complesso del semplice «segno» rosso o blu: consiste in un vero e proprio «smontaggio» del testo, condotto tenendo sempre presente, a fianco, il sistema dialettale dell'allievo, nonché le diverse possibilità del sistema dell'italiano che possono essere state usate contro la norma (cioè appunto l'uso che la comunità dei parlanti fa delle possibilità offerte dal sistema).

Nella correzione, opportunamente in comune con l'intera classe, gli errori, lungi dal costituire semplicemente una sanzione negativa (fortemente inibitrice per l'allievo), devono divenire spunto per un comune lavoro di ricerca su come funziona il sistema fonologico-morfosintattico-lessicale della lingua, cioè in pratica essa costituisce lo spunto per il lavoro di grammatica di cui ai paragrafi precedenti.
Il secondo momento sarà, come si è detto, l'autocorrezione, individuale o in piccoli gruppi omogenei, con esercizi strutturali appositamente elaborati: anche la creazione degli esercizi, si noti bene, può essere condotta come lavoro di gruppo.
Il metodo contrastivo nei confronti del dialetto che si usa per la diagnosi degli errori può anche essere usato, si noti bene, nei confronti: di una lingua seconda (si può partire da esempi di italiano malamente tradotto da una lingua seconda, come **riservazione di posti** invece di **prenotazione**, di cui sono ricchi i giornali, soprattutto nella parte pubblicitaria; è naturalmente possibile la collaborazione con i docenti di lingue straniere); di un sottocodice (per es. il linguaggio burocratico, il gergo studentesco, ecc.); di un testo letterario (con le debite cautele e tenendo conto dell'età dei ragazzi). Tale metodo è assai utile per l'arricchimento e lessicale e morfosintattico degli allievi.
Quanto alla valutazione degli elaborati, quando sia indispensabile dare un giudizio preciso, si tenga ben conto di quel capovolgimento di valori apportato dalla linguistica applicata alla glottodidattica: gli errori di (orto)grafia, tradizionalmente al

primo posto nella gerarchia di gravità, passano all'ultimo e non influiscono, se non in maniera estremamente collaterale, a determinare il giudizio, mentre si terrà conto della costruzione sintattica, legata verosimilmente alla competenza linguistica dell'allievo. Per la proprietà e ricchezza lessicale, si tenga presente quanto già detto: non si richiede una lingua ricercata e letteraria, ma comune e colloquiale, e si rispettino e si stimino in sommo grado lo stile e le scelte espressive dell'allievo. Per fornire qualche esempio utile, si osservino frasi quali: **i ragazzi bisogna farli abituare da loro; mio fratello è dietro a leggere;** sono evidentemente calchi su modelli sintattici dialettali; **realizzare** per «capire» e **comanda** per «ordinazione» sono invece, probabilmente, calchi lessicali sul francese: ora, espressioni di questo genere sembra possano essere tollerate, almeno nel primo biennio, in quanto è intatto in esse l'aspetto comunicativo del linguaggio, unito anche ad una certa forza espressiva. Lo stesso si può dire per espressioni tipo: **credo che basta** e **famigliare** per le quali la scelta fra indicativo e congiuntivo e fra la forma analogica su **famiglia** e quella storicamente esatta tende già ad essere facoltativa e stilistica. Sul medesimo piano sarà da tollerarsi l'uso ampio e colloquiale di **dare, fare, cosa** ecc. (**dare un esame, fare i compiti,** ecc.). Nel secondo biennio invece, parallelamente all'approfondirsi del discorso sulle varietà di registri compresenti nell'italiano, si inizierà o si proseguirà in modo più sistematico l'educazione alla proprietà nelle scelte sintattiche e lessicali.

Si tenga presente in ogni caso che è preferibile un elaborato scritto in cui il registro linguistico sia omogeneo, anche se estremamente colloquiale, «parlato», di un lavoro in cui il desiderio di innalzare il livello del discorso abbia portato, come spesso accade nella pratica, ad una mescolanza di elementi lessicali assunti da registri diversi — letterario, tecnico, pubblicitario, ecc. — mal posseduti e mal utilizzati, e talvolta inseriti in modelli sintattici ricalcati sul dialetto o comunque non omogenei.

4. Metodologia generale

Scopo del presente capitolo è fornire uno schema, o meglio una proposta metodologica che coordini le diverse attività precedentemente descritte secondo principi didattici generali.

In modo specifico, l'insegnamento deve:
— essere prevalentemente non collettivo, ma tendere ad una differenziazione delle attività fra i singoli allievi, o gruppi di essi, anche in ragione delle modalità e dei tempi di apprendimento tipici di ciascuno;
—procedere secondo una direzione ideale, da attività dirette dal docente verso attività libere;
— procedere prevalentemente per temi, secondo due modalità di base:
a) «sequenze lunghe», cioè trattazione idealmente esaustiva di temi relativamente complessi, accentrati, per esempio, intorno a: una nozione, un'idea, un personaggio, un periodo, con ampie possibilità di collegamenti interdisciplinari con storia, geografia, scienze; tale metodo implica il ricorso a svariate attività didattiche, di comprensione e soprattutto di espressione, sia orale che scritta;
b) «sequenze brevi», cioè esame di argomenti particolari scelti secondo criteri di esigenze più immediate, con trattazione più breve e ancora più liberamente articolata.

Le diverse attività didattiche sopraccennate possono essere, per pura astrazione, collocate in uno schema a seconda che esse siano guidate o libere, collettive, di gruppo o individuali: due frecce indicano il movimento ideale verso la **liberalizzazione** e **l'individualizzazione** dell'insegnamento, punti focali del presente programma.

ATTIVITA'	diretta →	libera
collettive	lezione-colloquio discussioni, dibattiti scelta dei temi e organizzazione del lavoro letture comuni ecc.	discussioni libere scelta di temi ecc.
di gruppo	ricerche, inchieste relazioni composizione preparata gruppi specializzati (ad es. nel lessico, in ricerche sul vocabolario) ecc.	testo libero drammatizzazione monografie giornale di classe ecc.
individuali	ricerche, relazioni composizione preparata tests lettura silenziosa ecc.	testo libero individuale schede di sviluppo o di recupero lettura silenziosa ecc.

Volendo ora dare un esempio concreto di coordinazione delle attività didattiche di base, si immagini che la scelta del tema, in comune fra il docente e gli allievi (sui cui reali interessi e bisogni occorre sempre basarsi) sia caduta su un tema vasto quale «l'autunno». Alla scelta del tema seguirà immediatamente una discussione e decisione su come procedere nello svolgimento del medesimo: si potrà preferire un approccio più pratico-scientifico o più poetico-letterario, o una coordinazione dei due punti di vista: a ciò seguirà la stesura di uno schema o piano di operazioni, in cui la classe sarà suddivisa in gruppi (o anche in singoli allievi) e secondo le diverse preferenze e/o attitudini. L'approccio pratico procederà con la raccolta di dati e materiali, inchieste e ricerche concluse da cronache e relazioni, con allestimento di un dossier completo di disegni e fotografie commentate. L'approccio poetico procederà con la lettura di testi di prosa e poesia: una scelta tradizionale suggerirebbe **Pastori** (D'Annunzio), **Autunno** (Cardarelli), **S. Martino** (Carducci), **Le Pannocchie** (Negri) e così via, ma per un catalogo di spunti più vasti si può consultare il dizionario letterario del Battaglia [30]).

Seguiranno composizioni preparate, di gruppo e individuali, fra cui le migliori possono fungere da sintesi o documento finale sull'argomento.

Si tengano presenti, senza creare forzature e senza cadere in applicazioni eccessivamente prolungate e meccaniche, le già accennate possibilità di collegamenti interdisciplinari [31]), e soprattutto il momento dell'analisi linguistica e della riflessione sulla lingua, che prenderà spunto e motivazione dalla lettura dei testi e dalla correzione degli elaborati scritti, nel corso stesso di svolgimento del tema scelto.

Nel quadro di un lavoro di questo genere si inserisce molto bene una progressiva educazione ai metodi della ricerca scientifica, in particolare all'uso di opere di riferimento e di consultazione: manuali, dizionari, enciclopedie, repertori bibliografici, grammatiche storiche e descrittive [32]), ecc.

Vi è anche la possibilità di creare gruppi specializzati (per es. in ricerche lessicali sul vocabolario) che fungano da esperti per il resto della classe.

In quelle che abbiamo definito «sequenze brevi» si inseriscono praticamente tutte le possibili attività didattiche, dalla lettura di un articolo con relativa discussione, all'allestimento di un manifesto, al testo libero individuale; questo tipo di procedimento è assai utile e di interessante applicazione per la maggior libertà di autodeterminazione momento per momento che introduce nella vita scolastica.

Come è ovvio, sia per quanto riguarda i temi a svolgimento più complesso che per le «sequenze brevi», occorre che il docente costruisca un **curriculum** a larghe linee che organizzi i temi in funzione delle attività implicate, in modo da ottenere un equilibrio nello svolgimento delle attività principali.

5. Obiettivi specifici nel primo e secondo ciclo

In linea generale, per operare una difficile, ma pur necessaria differenziazione degli obiettivi fra primo e secondo biennio, diremo che mentre scopo del primo biennio è che la lingua divenga efficace strumento di comunicazione, nel secondo biennio invece si baderà più all'aspetto, diremmo, «culturale» di essa, o, in altre parole, che si curerà prima l'uso della lingua, poi la riflessione sulla medesima e come forma e come contenuto; per quanto sia chiaro che si tratta di una questione di misura più che di esclusione.

Nel primo biennio, conformemente al concetto di lingua come veicolo di informazione-comunicazione, sarà quindi privilegiato l'aspetto denotativo del linguaggio, nonché l'asse della sincronia, sia per l'aspetto formale che per l'aspetto contenutistico: cioè si darà la prevalenza alla lingua attuale, comune, informale, «funzionale»; al linguaggio parlato verso quello scritto; alla prosa verso la poesia; ecc.; e, quanto ai contenuti, ad argomenti legati alla vita e all'esperienza dei ragazzi. Nel secondo biennio invece assumerà più importanza l'aspetto connotativo del linguaggio, considerato ora secondo tutte le sue diverse funzioni (vedi 1.1 — mentre nel primo ciclo erano privilegiate la funzione referenziale e quella fatica, legata alla competenza comunicativa) e i suoi diversi registri, e l'asse della diacronia (almeno in parte), per cui si possono introdurre, a fianco delle altre letture (vedi 2.4) anche autori non contemporanei; all'occasione di qualche lettura, il docente può presentare nozioni di storia della lingua italiana (sono possibili collegamenti interdisciplinari con latino, francese e storia). Quanto ai contenuti, nel secondo ciclo saranno più complessi, e in profondità e in ampiezza; la scelta degli argomenti sarà diversa: per es. dalla osservazione del mondo esterno alla introspezione; da problematiche più ristrette e locali a problematiche più ampie, di respiro anche mondiale.

La metodologia (vedi 4.) è praticamente identica nei due cicli, fatta salva una maggiore autonomia degli allievi nel secondo biennio (si va verso attività libere, di gruppo o individuali); in particolare la consultazione delle opere di riferimento nel secondo ciclo deve essere praticata autonomamente dagli allievi.

Relativamente al concetto generale di lingua e alla grammatica, possiamo presentare un elenco di massima dei concetti che dovrebbero essere presentati agli allievi nel primo e nel secondo ciclo, tenendo conto che ad essi non si richiedono per lo più definizioni, ma un riconoscimento operativo-funzionale:

PRIMO BIENNIO:

— cenni intorno al concetto di lingua: sistema, codice, segno; linguaggio animale e linguaggio umano, doppia articolazione, monemi (lessemi, morfemi), fonemi;
morfosintassi: frase, enunciato nucleare (frase semplice di base), sintagma; scomposizione in costituenti immediati (grafici): gruppo nominale, gruppo verbale; predicato nominale, predicato verbale; soggetto, c. diretto (da cui: transitività e intransitività del predicato); la concordanza; espansioni del predicato, espansioni del nome, complementi circostanziali (senza ulteriore categorizzazione); struttura profonda e struttura superficiale; concetto di trasformazione e di ricorsività; trasformazioni (a livello operativo di esercizi): nominalizzazione, aggettivazione; t. negativa, interrogativa, passiva, causale, temporale...
coordinazione e subordinazione
— fonologia: i fonemi e il principio di economia, le opposizioni fonematiche e il loro rendimento funzionale; sistema fonematico italiano: vocalismo (sistema pentavocalico) e consonantismo; varianti regionali (sistema eptavocalico); sistema grafico e sue peculiarità: diversità tra grafemi e fonemi; maiuscole e minuscole, divisione in sillabe, interpunzione; tratti soprasegmentali;

SECONDO BIENNIO:

— nozioni di sociolinguistica (a livello implicito): dialetti e parlate locali, varianti sociocontestuali, livelli di registro e verbalizzazione differenziata;
— lessico: campi semantici; funzionamento del codice linguistico: asse delle scelte, asse delle combinazioni; valori polisemantici, sinonimia, contrari, prefissi e suffissi; legge di Zipf;
— funzioni del linguaggio;
— morfosintassi: ripresa dei concetti di cui al primo ciclo, con maggiore sistematizzazione.

Quanto sopra rappresenta una sintesi degli obiettivi minimi nell'ambito sopraddetto, del livello cioè che dovrebbe essere raggiunto dalla totalità o quasi degli allievi; in rapporto al livello raggiunto dalla classe o dai singoli allievi ogni docente potrà anche, una volta raggiunti tali obiettivi, andare al di là di essi, per es. approfondendo il discorso sulla morfosintassi o sul linguaggio poetico, o dando cenni di stilistica, o di fonetica articolatoria, ecc.; l'individualizzazione dell'insegnamento infatti dovrebbe funzionare nei due sensi, e di fornire al meno dotati tutti i mezzi e gli aiuti possibili per raggiungere gli obiettivi minimi, e di dare ai più dotati la possibilità di procedere oltre avendo come unico limite quello costituito dalle effettive capacità personali.

6. Mezzi e materiali didattici

L'insegnamento dell'italiano come emerge dal presente programma richiede una disponibilità di mezzi e materiali didattici assai più ampia della tradizionale lista di testi degli allievi.
Fermo restando che principale veicolo di informazione è il docente, esaminiamo quindi in concreto gli strumenti necessari per la didattica dell'italiano.

1) In primo luogo, occorre una scelta relativamente tradizionale di testi, in parte comuni per tutti i singoli allievi e in parte reperibili, assieme ai testi di riferimento, nella biblioteca:

a) testi comuni a tutti gli allievi:
— grammatica (come testo di consultazione e repertorio di esercizi comuni)
— alcuni libri di lettura (testi integrali o edizioni ridotte)
— antologia

b) testi per la biblioteca
— altri libri di lettura
— quotidiani, periodici

2) Importanza fondamentale hanno poi i testi di riferimento e di consultazione, di cui parte deve essere disponibile in ogni classe, parte in biblioteca:

a) testi di riferimento in ogni classe:
— dizionario di italiano
— dizionario ortografico e ortoepico
— dizionario dei sinonimi e dei contrari
— compendio e/o dizionario di letteratura italiana (come riferimento per lo sviluppo di lezioni, ricerche, ecc.; si noti che deve trattarsi di testi a livello adeguato, quindi non da liceo o simili)
— compendio e/o dizionario della letteratura mondiale (come sopra)

b) testi di riferimento in biblioteca (a disposizione sia degli allievi sia degli insegnanti, e quindi a livello più elevato dei precedenti):
— enciclopedia generale
— enciclopedia della letteratura
— grande dizionario della lingua italiana
— grammatica scientifica, storico-descrittiva, della lingua italiana e dei suoi dialetti.

3) Occorrono poi, come materiale didattico vario, ma di importanza eguale a quella dei testi:
— schede di esercizi di grammatica (individuali o di gruppo):
a) di recupero
b) di sviluppo
— (eventualmente) parti di grammatica in forma programmata
— testo di grammatica (possibilmente non di tipo analitico-ricognitivo)
— schede di lettura silenziosa
— questionari
— registratore
— attrezzatura elementare per la stampa o ciclostile
— proiettore per diapositive e film
— schedario di classe per contenere: materiale di lettura e di ricerca (fotocopie ecc.), materiale per esercizi e tests, materiale prodotto dagli allievi.

4) E' necessaria infine, per gli eventuali allievi di lingua madre diversa dall'italiano, la disponibilità del laboratorio linguistico con programmi audiovisivi **ad hoc**.

NOTE

[1]) Si cfr. l'opera del padre dello strutturalismo, de Saussure 1967; e, come testo di riferimento fondamentale per tutto il presente capitolo, Lyons 1971.

[2]) Nella famiglia, ad es. un «padre» non è tale per sè stesso, ma perchè è in una certa relazione con una «madre», dei «figli», ecc.; nella squadra di calcio il «ruolo» di ciascun giocatore è definito dalla sua posizione relativa rispetto ai compagni; negli scacchi lo spostamento di ogni singolo pezzo provoca una variazione nello stato del gioco sull'intera scacchiera, in altre parole, ha incidenze su tutto il sistema, come ogni cambiamento linguistico provoca reazioni a catena nel sistema della lingua. Si cfr. de Saussure 1967, p. 100.

[3]) Si cfr. Barthes 1966 e Pietro 1971.

[4]) Si cfr. Martinet 1970, par. 1.8.

[5]) In trascrizione fonetica: s e z. Nell'Italia settentrionale si ha in genere la sonora in posizione intervocalica: per es. **rosa**, la sorda davanti a consonante sorda: per es. **testa**.

[6]) Per chiarire il concetto si cfr. l'esempio di Marchese 1971, p. 28: se al ristorante scorro il **menu**, opero sull'asse paradigmatico delle possibilità, e avrò le vivande riunite in categorie: «antipasti», «minestre», ecc.; quando ordino il mio pranzo, opero una combinazione (asse sintagmatico): un «primo» + un «secondo» ecc.; alcune scelte, si noti, ne implicano altre: per es. «arrosto» porta con sè «vino rosso», «pesce» «vino bianco», ecc.
Un esempio analogo è quello dell'abbigliamento,

dove ancora si opera una scelta di elementi da diverse categorie per ottenere una combinazione. Dal punto di vista strettamente linguistico si confrontino gli esercizi di sostituzione di uno o più elementi in una frase, usati soprattutto per l'insegnamento delle lingue straniere: per es.

la nonna	prepara un arrosto	per pranzo
mamma	dolce	cena
zia	minestrone	
cuoca	polpettone	.....
.....	.....	

[7]) Jakobson 1966, p. 192 e segg. Questo fondamentale principio è alla base, in particolare, della critica strutturalistica nell'ambito letterario. Basti per il docente il rimando (preliminare) a Corti-Segre 1971. Intanto, emblematicamente, valga questo aneddoto dello Jakobson (p. 217): «In Africa, un missionario rimproverava i suoi fedeli perchè andavano nudi; «E tu?» ribatterono indicando il suo volto, «non sei anche tu nudo in qualche parte?» «Certo, ma questo è il volto» «In noi dappertutto è il volto» risposero gli indigeni.
Nello stesso modo in poesia ogni elemento linguistico diviene una figura del linguaggio poetico.

[8]) Cfr. Coseriu 1971 pp. 19-103.

[9]) Indichiamo, con De Saussure, uno stato di lingua con «sincronia», una fase di evoluzione «diacronia»; la linguistica sincronica opera sul piano della contemporaneità e coesistenza funzionale; la linguistica evolutiva o diacronica studia lo svolgersi di un sistema o di una sua parte attraverso il tempo. Per illuminare i due concetti e la loro autonomia e interdipendenza, si cfr. il paragone saussuriano: sincronia e diacronia sono come la sezione trasversale e longitudinale di una stessa pianta: la sezione longitudinale ci mostra le fibbre che costituiscono la pianta, la sezione trasversale ce ne mostra il raggruppamento su un piano particolare: si tratta sempre delle stesse fibbre, ma viste da punti di vista diversi. Cfr. de Saussure 1967, pp. 98-120.

[10]) La prevalenza della oralità porta con sè anche la rivalutazione dei tratti «soprasegmentali», cioè degli andamenti prosodici, intonazioni, ritmi, accenti, ecc.; questi tratti in realtà sono soprasegmentali solo nella lingua scritta, non in quella orale nella quale i coefficienti prosodici vanno considerati quali elementi distintivi della struttura sintattica (si pensi ad es. al diverso significato della seguente frase a seconda della posizione della «cesura»: **una vecchia / legge la regola** e **una vecchia legge / la regola**).

[11]) La denotazione è il significato «oggettivo», relativo al piano della comunicazione: la connotazione è il significato «soggettivo», relativo al piano dell'espressione: può essere inteso come un secondo livello semiologico che si aggiunge al primo, quello del **denotatum**. Ogni qual volta noi parliamo, parliamo per connotazione, in quanto al significato oggettivo delle nostre parole ne aggiungiamo le associazioni, gli «echi» mentali, la forza espressiva: occorre sempre tener presente che la connotazione non è solo un fatto di poesia, di opera letteraria, ma è del parlare quotidiano di ognuno. Anche il linguaggio più oggettivo, quello scientifico, assume immediatamente una sua particolare connotazione quando viene usato in altro contesto, per es. nella pubblicità. Cfr. Marchese-Sartori 1970, pp. 19-20. Per dare ancora un esempio: frasi del tipo: **la madre è più giovane della figlia, Roma è in Africa** possono essere errate quanto alla denotazione, al significato oggettivo, ma del tutto accettabili se si attribuisce a **giovane** e **Africa** un significato connotativo particolare, per es. per **giovane** «allegra, spiritosa, ottimista, aperta» e così via.

[12]) Si cfr. Jakobson 1966, da cui sono tratte le citazioni del presente paragrafo (pp. 181-218).

[13]) La forma più evidente è la interiezione.

[14]) La funzione è caratterizzata come supplicatoria o esortativa (si pensi alla presenza di questa funzione, per es., nella poesia di Montale: «Non recidere, forbice, quel volto...»).

[15]) Il modello tradizionale del linguaggio si limita a considerare queste tre funzioni: emotiva, conativa, referenziale, corrispondenti alla prima (mittente), seconda (destinatario) e alla terza persona (qualcuno o qualcosa di cui si parla). Ognuna di queste tre funzioni «era presente» in modo più o meno rilevante, nei diversi generi poetici: così l'epica, incentrata sulla terza persona, involge in massimo grado la funzione referenziale del linguaggio; la lirica è orientata verso la prima persona; la poesia esortativa o supplicatoria verso la seconda persona (funzione conativa): cfr. Jakobson 1966 e Marchese 1971.

[16]) Cfr. l'esempio (Jakobson p. 189) che riguarda il codice lessicale italiano: «Il fagiolo è stato bocciato» «Ma che cosa vuol dire **bocciato**?» «Bocciato vuol dire **trombato**» «essere trombato vuol dire **non riuscire in un esame**» «Ma che cos'è un **fagiolo**?» ecc. Anche i termini della grammatica (nome, verbo, soggetto, oggetto ecc.) costituiscono un metalinguaggio.

[17]) Cfr.: Pariangeli 1971 e De Mauro 1970.

[18]) Intendiamo qui la zona compresa all'incirca nel triangolo Torino-Milano-Genova.

[19]) Desunti da Marchese 1971, pp. 114-116.

[20]) Cfr. programma di Losanna, **passim**.

[21]) Cfr. A. BONAGLIA, **Per una metodologia della lettura-silenziosa**, in «Scuole e didattica» 13/15 (1971-72).

[22]) Si vuole qui sottolineare il rifiuto dell'innatismo chomskyano.

[23]) Da intervento di R. Titone al Seminario di studi di linguistica, Roma, Centro Didattico Nazionale per la Scuola Media, Giugno 1972; si cfr. anche Titone 1971.

[24]) Cfr. Arcaini 1968, p. 21 e **passim**.

[25]) Cfr. Marchese 1971, p. 55.

[26]) Cfr. De Saussure 1967, p. 153.

[27]) Cfr. Bally 1940, pp. 195-6, citato in Ullmann 1966 p. 382, di cui vedi anche il cap. IX; e Guiraud 1966, pp. 112 sgg.

[28]) Cfr. Berruto 1972, Crisari 1971 e Simone 1972.

[29]) Si ritiene opportuno distinguere fra la koiné dialettale ticinese, e le diverse parlate locali, specifiche di ogni valle e al limite di ogni singolo paese. Si cfr. Berruto 1971.

[30]) Battaglia 1961.

[31]) Ovviamente di più facile applicazione quando più insegnamenti — italiano, storia, geografia — sono riuniti nella stessa persona docente.

[32]) Si consiglia come grammatica di riferimento per docenti (e allievi): Tekavcic 1972.

BIBLIOGRAFIA SOMMARIA

La presente bibliografia comprende le opere utilizzate per la formulazione del programma, ed alcuni titoli veramente fondamentali (Lyons ecc.) contenenti a loro volta ampie bibliografie. Per la parte linguistica, come lettura introduttiva si consiglia il Martinet per la linguistica generale, e l'Arcaini per la linguistica applicata all'insegnamento. Si tenga presente che il Muliacic è un repertorio bibliografico, e il Cardona e il Simone (quest'ultimo utilissimo per il lettore non specialista) sono glossari terminologici.

Delle opere straniere si è data direttamente, quando esistente, la traduzione italiana.

A - Linguistica

E. ARCAINI, **Dalla linguistica alla glottodidattica**, SEI, Torino 1968.

G. I. ASCOLI, **Scritti sulla questione della lingua**, a cura di C. Grassi, Giappichelli, Torino 1968.

C. BALLY, **L'arbitraire du signe**, in «Le Français Moderne», VIII (1940) pp. 193-206.

R. BARTHES, **Elementi di semiologia**, Einaudi, Torino 1966.

G. R. CARDONA, **Linguistica generale**, Armando, Roma 1969.

N. CHOMSKY, **Saggi linguistici**, 3 voll., Boringhieri, Torino 1969.

N. CHOMSKY, **Le strutture della sintassi**, Laterza, Bari 1970.

N. CHOMSKY, **La grammatica generativa trasformazionale**, Boringhieri, Torino 1970.

AA. VV., **I metodi attuali della critica in Italia**, a cura di M. Corti e C. Segre, ERI, Torino 1971.

E. COSERIU, **Teoria del linguaggio e linguistica generale. Sette studi**, Laterza, Bari 1971.

T. DE MAURO, **Storia linguistica dell'Italia unita**, Laterza, Bari 1967.

P. GUIRAUD, **La semantica**, Bompiani, Milano 1966.

R. JAKOBSON, **Saggi di linguistica generale**, Feltrinelli, Milano 1966.

J. LYONS, **Introduzione alla linguistica teorica**, Laterza, Bari 1971.

A. MARTINET, **Elementi di linguistica generale**, Laterza, Bari 1970.

G. MOUNIN, **Guida alla linguistica**, Feltrinelli, Milano 1971.

Z. MULIACIC, **Introduzione allo studio della lingua italiana**, Einaudi, Torino 1971.

AA. VV., **La nuova questione della lingua**, saggi raccolti da O. Pariangeli, Paideia, Brescia 1971.

L. J. PRIETO, **Lineamenti di semiologia. Messaggi e segnali**, Laterza, Bari 1971.

G. ROHLFS, **Grammatica storica della lingua italiana e dei suoi dialetti**, 3 voll., Einaudi, Torino 1971-2.

F. DE SAUSSURE, **Corso di linguistica generale**, a cura di T. De Mauro, Laterza, Bari 1967.

R. SIMONE, **Piccolo dizionario della linguistica moderna**, Loescher, Torino 1969.

R. TITONE, **Psicolinguistica applicata**, Armando, Roma 1971.

S. ULLMANN, **La semantica. Introduzione alla scienza del singificato**, Il Mulino, Bologna 1966.

S. ULLMANN, **Stile e linguaggio**, Vallecchi, Firenze 1968.

B - Didattica dell'italiano

AA.VV., **Lire aujourd'hui**, da «Perspectives», Revue trimestrelle de l'éducation, été 1972, UNESCO, pp. 213-245.

AA.VV. **Programme provisoire**, Ministère de l'Education Nationale et de la Culture française, Bruxelles 1971.

AA.VV., «La scuola media e i suoi problemi», n. 34, Roma, Centro Didattico Nazionale per la Scuola Media.

S. BATTAGLIA, **Grande dizionario della lingua italiana**, UTET, Torino 1961 segg.

G. BERRUTO, **Per una semiologia dei rapporti tra lingua e dialetto**, in «Parole e Metodi», 1 (gennaio 1971), pp. 45-56.

G. BERRUTO, **Per una tipologia degli «errori di lingua» in elaborati scolastici**, XI Convegno del Centro per gli Studi Dialettali Italiani, Lecce, 28 Settembre - 1 Ottobre 1972.

C.I.E.P. (Centre International d'Etudes Pédagogiques), **L'enseignement des langues vivantes**, Sèvres 1968.

M. CRISARI, **Natura e significato degli errori. Osservazioni preliminari**, in «Rassegna italiana di linguistica applicata», III, 2 (maggio - agosto 1971), pp. 195-202.

T. DE MAURO, **Parlare italiano. Antologia di letture**, Laterza, Bari 1972.

F. FRABBONI, **Il quotidiano a scuola: a quali condizioni?**, in «La culture popolare», 4-5 (1971).

B. LIPP, **Projet de programme**, Conseil de la reforme et de la planification scolaire, Lausanne 1971.

A. MARCHESE, **Didattica dell'italiano e strutturalismo linguistico**, Principato, Milano 1971.

A. MARCHESE - A. SARTORI, **Il segno il senso**, Principato, Milano 1970.

S. REPUSSEAU, **Pédagogie de la langue maternelle**, PUF, Paris 1966.

R. SIMONE, **Modelli linguistici e modelli didattici**, in «La ricerca», aprile 1972.

SLI (Società di linguistica italiana), **La sintassi**, Bulzoni, Roma 1969.

SLI, **L'insegnamento dell'italiano in Italia e all'estero**, 2 voll. Bulzoni, Roma 1971.

SLI, **Grammatica trasformazionale italiana**, Bulzoni, Roma 1971.

TANI-APRA' e ZENNARO, **Didattica dell'italiano e del latino**, La Scuola, Brescia 1967.

P. TEKAVCIC, **Grammatica storica dell'italiano**, 3 voll., Il Mulino, Bologna 1972.

Lingue moderne

Principi metodologici generali comuni

L'orientamento metodologico dell'insegnamento delle lingue deve fondarsi su alcuni principi universalmente riconosciuti, tratti dalla linguistica e dalla psicologia dell'apprendimento.

La lingua è un atto di comportamento acquisito, quindi è attitudine a comunicare e contribuisce all'arricchimento delle conoscenze.

«Apprendre une langue étrangère, ce n'est pas mettre de nouvelles étiquettes sur des objets connus, mais s'habituer à analyser autrement ce qui fait l'objet de communications linguistiques» (A. Martinet).

a) Dare la precedenza al linguaggio orale

All'inizio dell'apprendimento d'una lingua è opportuno introdurre successivamente le 4 fasi costituite

— dalla comprensione del parlato
— dall'espressione orale
— dalla comprensione dello scritto
— dall'espressione scritta.

b) Mirare alla pratica della lingua

Le varie regole di grammatica, il lessico e il sisema fonologico sono insegnati in modo induttivo affinchè lo studente possa interiorizzare attivamente questo suo nuovo comportamento.

Sebbene l'adolescente senta il bisogno di razionalizzare quanto apprende, è utile sottolineare che l'insegnamento delle lingue tende a produrre degli automatismi.

c) Partire dalla realtà concreta

L'apprendimento di una lingua equivale all'appropriazione corretta di un sistema linguistico, quindi è necessario:

— operare sempre con un insegnamento vivo, legato alla realtà;

— tener conto della continua evoluzione della lingua;

— partire dall'esperienza diretta degli allievi.

d) Operare su obiettivi minimi

Si devono garantire a tutti le medesime possibilità d'apprendimento e di riuscita, operando su obiettivi essenziali. L'apprendimento è condizionato, oltre che da attitudini intellettuali specifiche, dalle motivazioni, dall'interesse e dai progressi nella materia. Perciò è necessario fissare obiettivi minimi che tutti possono raggiungere e inoltre creare la possibilità, per i più dotati, di approfondire e estendere le conoscenze.

e) Individualizzare l'insegnamento

Si deve tener conto che ogni allievo è diverso dall'altro; perciò occorre individualizzare l'insegnamento quanto più è possibile aiutando e incoraggiando l'allievo e creando situazioni nelle quali egli possa esprimere e sviluppare le sue capacità.

Condizioni educative e affettive dell'insegnamento

Le condizioni necessarie perchè l'allievo impari una lingua straniera sono una motivazione profonda e reale, che il docente deve opportunamente sviluppare, e un sistema di insegnamento progressivo, accuratamente strutturato e inserito in un clima educativo stimolante.

a) L'allievo impara una lingua per esprimersi, cioè acquisisce un mezzo di comunicazione. E' quindi necessario che l'apprendimento della lingua si svolga in un clima che favorisca il successo e dia la possibilità di utilizzare ciò che si è acquisito; è importante evitare insuccessi che porterebbero a frustrazioni profonde e spesso definitive.

Soprattutto nelle prime fasi dell'apprendimento della lingua l'insegnamento deve perciò essere impostato in modo tale che gli errori degli allievi vengano ridotti al minimo.

b) La conoscenza della lingua è conoscenza attiva. L'allievo deve perciò avere fiducia in sè stesso per affrontare situazioni nuove nel campo della lingua, applicando le strutture acquisite al di fuori di ogni schema meccanico.

c) La lingua deve diventare realtà operativa. Attraverso una progressiva e profonda assimilazione la nuova lingua diventa parte integrante della personalità dell'allievo e gli permette di operare scelte, ad esempio nel campo della lettura, dei programmi radio-televisivi, della documentazione ecc. Lo studio di una lingua offre inoltre all'allievo la possibilità di capire meglio la mentalità altrui e di arricchire la propria personalità.

d) La lingua è sempre veicolo di cultura. E' auspicabile che l'insegnamento delle lingue porti anche a sviluppare interessi per la cultura, in senso lato, dei paesi d'origine.

e) Nella scuola media l'apprendimento delle lingue non potrà essere completo, in modo particolare per l'inglese e il tedesco.

La scuola deve fornire uno stimolo al proseguimento di questi studi al termine dell'obbligo scolastico affinchè gli allievi possano raggiungere un grado di competenza soddisfacente.

Francese

Gruppo di lavoro

Armand D'Auria
Enrico Arigoni
Mariella Caccia
Luigi Clerici
Roberto Gasparoli
Fernanda Guzzetti
Linda Vosti

Nota: E' probabile che durante un certo numero di anni si inscriveranno alla scuola media due tipi di allievi: quelli che dovranno incominciare l'apprendimento del francese e quelli che dovranno proseguirlo sulla base dell'insegnamento sperimentale in atto nelle scuole elementari. Le presenti indicazioni programmatiche valgono per i primi.

La stesura del programma per gli altri presenta notevoli difficoltà poichè la sperimentazione in atto nelle elementari non è ancora finita e risulta arduo prospettarne i punti d'arrivo. Il gruppo ha avviato un lavoro d'inventario del contenuto tematico lessicale e grammaticale dei programmi delle prime 4 classi sperando di poterlo completare al più presto con quello della V.

Dopodiché procederà all'elaborazione del programma della scuola media.

«Savoirs»

La scelta di una lingua orale contemporanea impone il **«français fondamental»** (1er et 2e degré) che offre mezzi d'espressione sufficienti come obiettivi minimi nell'elaborazione di un metodo.

Esso comporta:

a) la scelta di una grammatica funzionale e non analitica, che traduca il dinamismo della lingua invece di scomporla in regole, per mostrare il gioco di relazioni che è proprio del linguaggio senza isolarne gli elementi.

Contenuto: 152 punti.

b) la scelta di un lessico essenziale e di prima utilità: 3500 vocaboli circa.

c) la padronanza della fonetica, del ritmo e dell'intonazione.

(**«La français fondamental»** (1er et 2e degré) Ministère de l'éducation nationale Publication de l'Institut Pédagogique National, Paris).

«Savoir-faire»

1. Comprensione

L'allievo deve essere in grado di:

a) distinguere gli elementi fonetici e ortografici;

b) capire fin nei particolari testi e citazioni orali e scritti a lui **noti**, quando gli stessi siano composti da elementi **conosciuti**;

c) capire il tema generale di testi e citazioni orali e scritti **non** noti, quando gli stessi siano composti da elementi **conosciuti**;

d) capire il senso di qualsiasi messaggio

non noto composto anche da elementi non conosciuti.

In altri termini la comprensione verte su:

— tutto ciò che è informazione, trasmessa attraverso i mass-media (non si pretende la comprensione di un tipo d'informazione troppo specializzato);

— i romanzi contemporanei per i quali la comprensione del contenuto non esiga la conoscenza approfondita del mondo culturale che sta alla base dell'opera.

2. Espressione

L'allievo deve essere in grado di far uso delle conoscenze acquisite:

a) imitando il parlare, lo scritto, le canzoni e le locuzioni francesi;

b) distinguendo per ogni domanda la giusta risposta dalla sbagliata, scegliendo la buona risposta tra le varie proposte;

c) rispondendo a domande di vario genere, formulando le risposte con elementi conosciuti;

d) riutilizzando tali conoscenze per riprodurre testi conosciuti o descrizioni del suo ambiente;

e) riutilizzandole in un racconto spontaneo o in relazioni su argomenti vari;

f) adattandole a situazioni normali della vita in un ambiente francofono (chiedere o saper dare un'informazione);

g) adattandole a situazioni nuove e originali.

3. Giudizio

L'allievo deve essere in grado di analizzare un testo deducendone le idee di fondo e rilevandone i particolari, di valutare e di esprimere un'opinione su un testo letto o sentito.

Metodi

Un metodo deve essere adatto alla specifica psicologia dell'adolescente d'oggi ed essere valido per tutta la durata della scuola media.

Natura strutturale della lingua

«... une langue n'est pas un assemblage de mots régis par des règles grammaticales», mais un ensemble de structures phonologiques complexes». R. Renard, Méthode audio-visuelle et structure globale - Ed. Didier.

«Le mot structure signifie essentiellement construction au sens courant du terme». C. Mounin. Clefs pour la linguistique - p. 94 - Ed. Seghers.

«La structure linguistique est le principe qui dirige, qui organise le déroulement, l'espace des sons et des sens». J.M. Auzias. Clefs pour le structuralisme - Ed. Seghers - 1971.

Da questi principi derivano alcune scelte importanti:

a) la scelta del francese parlato contemporaneo;

b) la scelta del dialogo come mezzo di presentazione, perchè permette:

— di non dissociare l'apprendimento della lingua dalla situazione nella quale è utilizzata;

— di limitare, nella fase iniziale dell'apprendimento, il rischio delle interferenze della lingua materna;

— di avere una visione globale della lingua vista come un insieme di strutture complete;

c) la scelta e l'organizzazione degli elementi linguistici secondo i seguenti criteri:

— frequenza (fondata sulla statistica: vedi «Français Fondamental» 1er et 2e degré);

— produttività (scelta delle unità lessicali che meglio si combinano con altre unità o con strutture grammaticali);

— grado di semplicità relativa (frase corta prima della frase complessa ecc.).

L'insegnamento esplicito della grammatica interverrà nella misura necessaria all'apprendimento della lingua e solo quando gli allievi possiederanno abbastanza elementi e esempi concreti, cioè non sarà mai fine a se stesso. La grammatica è presente dappertutto nelle strutture e negli esercizi.

Ruolo dell'insegnante

L'insegnante deve essere pienamente consapevole degli obiettivi che vuole raggiungere e dei mezzi atti a conseguirli. Indipendentemente dai mezzi usati, deve assumere la funzione di animatore che offre gli spunti e le indicazioni di base, che stimola l'attività e che dirige il lavoro intervenendo con opportune correzioni. Deve inoltre garantire costantemente con il suo atteggiamento il mantenimento del clima indispensabile per un sereno apprendimento della lingua.

Suddivisione della lingua in unità pedagogiche

L'insieme degli elementi fonetici, lessicali e grammaticali della lingua viene suddiviso in unità pedagogiche secondo precisi criteri.

Ritmo di lavoro

Una nuova unità pedagogica viene affrontata solamente quando il docente ha la certezza che la precedente è stata perfettamente acquisita dalla maggioranza degli allievi (vedi ad es. le percentuali citate da Bloom - p. 9 «Apprendre pour maitriser» Payot).

Sviluppo di un'unità pedagogica

Tutte le unità pedagogiche seguono un preciso e logico schema di sviluppo, che ha come punto di partenza la presentazione dei nuovi elementi e come punto d'arrivo l'assimilazione degli stessi.

Materiale didattico

Se l'esperienza in corso con il metodo «La France en direct» Ed. Hachette (version romane pour italophones) darà risultati positivi, il materiale didattico di questo metodo potrebbe rispondere alle esigenze di un insegnamento moderno.

Esso comprende:

— per gli allievi: livre de l'élève, cahier d'images, cahier d'exercices;
— per gli insegnanti: fiches d'utilisation;
— per la classe: nastri magnetici, films fixes, figurines, tests.

Sarebbero utili anche alcuni periodici per gli allievi: «Passe-Partout», «Quoi de neuf?» «Feu vert» ecc.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

M. AUPÈCLE, **Pour un enseignement moderne du langage**, Rev. Le français dans le monde, mars 1967.

P. BARBÉRIS, **Problèmes de l'enseignement du** français aujourd'hui, Rev. Le français aujourd'hui, mars 1968.

J. & G. CAPELLE, **Le France en Direct - Introduction à la méthode**, Hachette, 1969.

Centro didattico nazionale per la scuola Media, **Les tendances actuelles de la pédagogie et les programmes de la Scuola Media Italienne**, (dal capitolo: «Linguistique et pédagogie»), Roma, Ministero della Pubblica Istruzione.

Centro didattico nazionale per la scuola media, **Dossiers de Besançon - stages 1965-68**, Roma, Ministero della Pubblica Istruzione.

Education nationale, ministère, **Le français Fondamental 1er degré - Le français Fondamental 2ème degré**, Publication de l'Institut Pédagogique National, 1970.

F. FRANÇOIS, **L'apprentissage précoce d'une seconde langue**, Rev. Le français dans le monde, janv.-fév. 67.

D. GIRARD, **Le bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger**, Rev. le français dans le monde, janv.-fév. 67.

G. GOUGENHEIM, R. MICHEA, P. RIVENC, A. SAUVAGEOT, **L'élaboration du français fondamental 1er degré - Etude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base**, Didier, 1967.

E. HOCKING, **De l'audio-visuel à l'enseignement de la civilisation**, Rev. Le français dans le monde, oct-nov. 1966.

A. LORIAN, **Les interférences de langue, forces destructrices?**, Rev. Le français dans le monde, oct.-nov. 1966.

R. RENARD, **La méthode audio-visuelle et structuro-globale de Saint-Cloud-Zagreb**, Chap. II «Théorie de la méthode», Didier, 1965.

E. ROULET, **Les modèles de grammaire et leurs applications à l'enseignement des langues vivantes**, rev. Le français dans le monde. déc. 1971.

E. SIMPSON, **Les objectifs pédagogiques d'une méthode de langue**, conf. Semaine d'études Grenoble; juillet 1972.

VALETTE tableaux tirés de «**Niveaux de compétences pour l'apprentissage des langues étrangères**», Modern Language Performance Objectives and Individualisation, Harcourt Brace Jovanovich, 1972.

INNOVAZIONE SA
Lugano Bellinzona Locarno Ascona Chiasso Mendrisio Biasca Faido Airolo

non tantum scholae sed etiam vitae

Tedesco

Gruppo di lavoro

Alberto Heubl
Christoph Flügel
Esther Chincarini
Luigi Lurà
Gabriella Mancuso
Francesco Spohr

Obiettivi cognitivi del corso quadriennale

L'elenco delle capacità che l'allievo dovrà acquisire segue le 4 fasi indicate nei principi metodologici generali: i due modi della comprensione e i due modi dell'espressione.

Prima di poter stabilire il programma didattico anno per anno, occorre ancora

— specificare il vocabolario;

— elencare le strutture;

— definire la qualità del linguaggio (dialogato, narrativo, descrittivo);

— trovare situazioni adatte alla mentalità dei ragazzi;

— precisare il programma minimo e differenziare gli obiettivi auspicabili.

1.0 Saper udire e comprendere

I seguenti obiettivi possono essere raggiunti solo se

a) gli speakers sono linguisticamente competenti;

b) gli esercizi vengono ordinati in progressione, da quelli con molti elementi conosciuti a quelli con molti elementi sconosciuti;

c) la velocità del parlato viene aumentata gradualmente;

d) il linguaggio usato è spontaneo;

e) il linguaggio usato è quello parlato in tutte le regioni di lingua tedesca.

1.1.1 Saper distinguere tutti i 37 fonemi tedeschi (l'insegnante eserciterà maggiormente quelli più difficili agli italofoni. Si propone il metodo contrastivo).

1.1.2 Saper distinguere i fonemi caratteristici dei dialetti svizzero-tedeschi.

1.2 Saper distinguere l'accento tonico, p. es. arbeit-, bearbeit-, umarbeit

1.3. Saper distinguere l'accento della frase

Esempio:

er hat das Buch
er **hat** das Buch
er hat das **Buch**
er hat das Buch . . . . .

1.4 Saper distinguere l'intonazione

Esempio:

er geht nach Hause = affermazione
er geht nach Hause = stupore
er geht nach Hause = disprezzo

1.5 Saper seguire, aiutandosi con ausili visivi, una conversazione di due o più persone su argomenti alla portata degli allievi.

1.6 Saper comprendere un interlocutore che parli tedesco.

Esercizi del tipo seguente: invito verbale a fare qualcosa;
l'allievo reagisce non verbalmente.

1.7 Saper comprendere un interlocutore che si esprima in svizzero tedesco (elementi).

1.8 Saper seguire la cronaca di un avvenimento osservabile simultaneamente.

1.9 Saper seguire una comunicazione

a) in tedesco
b) in dialetto.

1.10 Saper seguire una comunicazione fatta attraverso apparecchi (radio, telefono)
a) in tedesco
b) in dialetto.

1.11 Saper seguire il racconto di un avvenimento vissuto di cui

a) il narratore è protagonista
b) il narratore è estraneo.

1.12 Saper comprendere un testo solo dall'ascolto; p. es. il notiziario.

2.0 Saper leggere

2.1 Saper leggere i grafemi, l'interpunzione, le abbreviazioni, la suddivisione di un testo in paragrafi.

2.2 Saper leggere mentalmente strutture proiettate o stampate con l'aiuto simultaneo dell'immagine corrispondente.

2.3.1 Saper individuare il contenuto di un testo tramite un titolo significativo composto di singoli vocaboli

a) conosciuti
b) conosciuti parzialmente.

2.3.2 Saper individuare il contenuto di un testo dal titolo generico.

2.3.3 Saper individuare il contenuto di un testo non dal titolo, ma da alcuni elementi significativi.

2.4.1 Saper indicare in un testo a prima vista un certo numero di parole essenziali alla comprensione (in tempi successivamente abbreviati).

2.4.2 Saper abbinare alcune parole sconosciute di un testo a parole conosciute basandosi sul campo semantico (in tempi successivamente abbreviati).

2.4.3 Saper abbinare alcune parole sconosciute di un testo a parole conosciute secondo il contesto (in tempi successivamente abbreviati).

2.4.4 Saper individuare le seguenti strutture d'un testo: Satzfeld - Vorfeld - Nachfeld.

2.4.5 Saper rilevare in frasi staccate la parte di maggior valore informativo

a) in frasi affermative
b) in frasi interrogative
c) in frasi imperative.

2.4.6 Saper rilevare in un testo continuato le parti di maggior valore informativo.

2.4.7 Saper rispondere a domande sull'essenziale d'un testo letto a prima vista mediante indicazione della risposta giusta da scegliere in un elenco (in tempi successivamente abbreviati).

2.4.8 Saper decifrare un messaggio con l'aiuto di dizionari.

Esempi:
formulari
annunci
istruzioni d'uso
telex
annotazioni
voci d'enciclopedie.

3.0 Saper parlare

I seguenti obiettivi possono essere raggiunti solo se

a) gli interlocutori sono linguisticamente competenti;

b) viene osservata una precisa progressione dalla pronuncia imitativa all'espressione spontanea;

c) portano su situazioni e argomenti tipici e frequenti.

3.1 Saper pronunciare i 37 fonemi e le loro combinazioni più frequenti, p. es. imitare singst - ringst - düngst - gingst - zwängst - erlangst - singst's - ringst's - düngst's - erzwängst's.

3.2 Saper mettere l'accento tonico su una parola in un contesto.

3.3 Saper mettere l'accento d'uso corrente sulla frase.

3.4 Saper dare l'accento voluto per mettere in risalto una parola della frase.

3.5 Saper dare l'intonazione ascendente, discendente e piana alla frase.

3.6 Saper reagire a stimoli sensoriali in modo linguisticamente accettabile.

3.7 Saper reagire a stimoli linguistici. Si eserciteranno anche elementi paralinguistici (hm! au! pst! na!).

3.7.1 Saper reagire con una risposta stereotipa a domande, dimostrando di aver capito e di saper discernere.

Esempio:

Eine Dame schleppt einen schweren Koffer. Sie wendet sich an dich:
Würden Sie mir bitte helfen? —
Ist er nicht zu schwer? —
Wo kann ich ein Taxi finden? —
Wollen Sie mir einen rufen? —
Haben Sie einen Moment Zeit? —
Könnten Sie mir zeigen, wo... —
Gibt's hier eine Auskunftstelle? —
Darf ich Ihnen mein Gepäck einen Augenblick anvertrauen? —
In welchen Fällen kannst du mit «gern» reagieren?

3.7.2 Saper prendere contatto o accommiatarsi

a) con un saluto (Auf bald!)
b) con un augurio (Guten Appetit!)
c) con ringraziamenti (Danke!)

3.7.3 Saper reagire a stimoli con coppie di repliche (positive - negative).

Esempio:

Ist es bei Ihnen auch so?
— Ja, genauso.
— Nein, nicht ganz.

Was halten Sie davon?
— Sehr viel.
— Gar nichts.

3.7.4 Saper reagire a un invito con una domanda.

Esempio:

Komm mit! - Wohin?
Hör auf! - Warum?
Nehmen Sie bitte Platz! - Hier?

3.7.5 Saper reagire a una costatazione con un'esclamazione.

Esempio:

Es regnet wieder. - Wie schade!
Jetzt geht's los. - Endlich!
Er sagt es auch. - Eben.
Das ist verboten. — Ach so.

3.7.4 Saper reagire a un invito con una domanda.

Esempio:

Komm mit! - Wohin?
Hör auf! - Warum?
Nehmen Sie bitte Platz! - Hier?

3.7.5 Saper reagire a una costatazione con un'esclamazione.

Esempio:

Es regnet wieder. - Wie schade!
Jetzt geht's los. - Endlich!
Er sagt es auch. - Eben.
Das ist verboten. - Ach so.

3.7.6. Saper reagire a una domanda con una controdomanda.

Esempio:

Was heisst das? - Woher soll ich's wissen?
Ist es Zeit? - Wer weiss es?

3.7.7 Saper reagire con un'aggiunta.

Esempio:

Er hat das Buch vergessen.
— Schon wieder.

3.7.8 Saper reagire con una risposta varieta, limitata a qualche parola.

Esempio:

gioia	Fein!
	Prima!
dubbio	Was?!
	Kaum!
stizza	Schon wieder!
	Ach was!
consenso	Richtig.
	Gut.
rifiuto	Unmöglich!
incertezza	Na?
rincrescimento	Tut mir leid.

3.7.9 Saper prolungare il dialogo con domande stereotipe.

Esempio:

. . . . . Und nun?
. . . . . Meinst du?
. . . . . Wie bitte?

3.7.10 Saper dare una risposta libera, completa.

3.8 Saper partecipare a un dialogo con un interlocutore che tenga conto delle conoscenze e delle difficoltà linguistiche.

3.9.1 Saper intervenire in una conversazione con parole adatte.

3.9.2 Saper intervenire in una conversazione con frammenti di frasi.

3.9.3 Saper intervenire in una conversazione con frasi.

3.10 Saper partecipare a un dialogo in situazioni e su argomenti della vita quotidiana.

3.11 Saper rispondere al telefono.

3.12 Saper esprimersi con un minimo di competenza linguistica usando tutti gli elementi acquisiti.

4.0 Saper scrivere

4.1.1 Saper scrivere i grafemi.

a) copiando il modello scritto a mano
b) copiando da un modello stampato
c) sotto dettatura.

4.1.2 Saper distinguere le varie scritture dello stesso suono.

Esempio: ei/ai, äu/eu, -ig/-ich, v/f.

4.1.3 Saper riprodurre combinazioni di segni particolari della lingua tedesca.

Esempio: tz, ck, sz, sp, st.

4.2.1 Saper scrivere parole conosciute.

Esempio: copiare vocaboli, scriverli a memoria, scriverli sotto dettatura.

4.2.2 Saper scrivere parole sconosciute.

a) copiando
b) sotto dettatura.

4.2.3 Saper scrivere strutture conosciute.

Esempio: aufs, fürs, ans, wie geht's, hinterm, das Schönste, im allgemeinen.

4.3 Saper scrivere strutture analogamente a un modello.

Esempio:

Er erzählt dem Freund die Geschichte
Mann Unfall

Er erzählt dem Mann den Unfall
Lehrer Sache

Er erzählt dem Lehrer die Sache
. . . . . .

4.4 Saper colmare lacune in un testo, con elementi conosciuti.

4.5 Saper aggiungere elementi sensati a frasi incomplete.

Esempio: Ich warte auf dich . . .

vor dem Haus
heute abend
bis du fertig bist
weil ich es dir versprochen habe
obwohl du mich das letztemal eine halbe Stunde hast stehen lassen.

4.6 Saper riscrivere un brano cambiando

a) il tempo
b) il punto di vista (er / ich)
c) abbreviando (riassunto).

4.7 Saper scrivere su stimoli visivi

a) parole (didascalie di figure)
b) strutture (fumetti)
c) frasi staccate (titoli)
d) commenti, descrizioni.

4.8 Saper rispondere per iscritto a domande su un testo trattato in precedenza

a) con l'aiuto del testo
b) a memoria.

4.9 Saper rispondere per iscritto a domande inerenti a una situazione.

4.10 Saper fare annotazioni su un testo letto.

4.11 Saper fare annotazioni su un testo udito.

4.12 Saper comunicare per iscritto:

a) saper usare le formule epistolari
p. es. data, intestazione, saluti, forma di cortesia, indirizzo;

b) saper formulare il proprio pensiero senza interlocutore.

Metodo d'insegnamento

Per raggiungere gli obiettivi con i suoi allievi il docente deve creare un **clima affettivo e didattico favorevole** alla pratica del tedesco. Per ottenere questo effetto, è bene che egli lavori il più possibile **con gli allievi**, evitando l'insegnamento cattedratico. Davanti alla classe egli presenta gli stimoli linguistici (immagini, oggetti, elementi di una situazione, testo ecc.) che catalizzano l'attenzione; ma solo momentaneamente il docente fa da stimolo, avendo piuttosto un ruolo di assistente e coordinatore.

Per organizzare la lezione il docente dispone dei mezzi elencati più oltre e del **testo**. Finora non esiste un testo scolastico che corrisponda alle condizioni e agli obiettivi della Scuola Media del Cantone Ticino. Si pensa di crearlo appena i principi qui esposti saranno accettati.

E' prevedibile che gli allievi non impareranno il tedesco con lo stesso ritmo. Bisogna tener conto di quel 10% degli allievi che parla la lingua tedesca o il dialetto in casa e che ha bisogno di un altro programma.

Inoltre ci sono allievi diversamente dotati, per cui si deve ricorrere a una **differenziazione** all'interno del gruppo. Si prevedono le seguenti possibilità di raggruppamento:

— lavoro individuale con l'ausilio del laboratorio per la maggior parte delle fasi d'apprendimento (imitazione, ripetizione, drills, memorizzazione, esercitazione di difficoltà particolari); studio individuale con mezzi programmati;
— lavoro in piccoli gruppi omogenei mediante collegamento in conferenza nel laboratorio (conversazione, transfer di strutture in dialoghi, giochi educativi);
— lavoro in grandi gruppi omogenei (lavoro con mezzi visivi, presentazione di scenette);
— lavoro in gruppi eterogenei (lavoro creativo, collaborazione di allievi con preparazione diversa).

Gli allievi più avanzati avranno l'occasione di applicarsi in un campo linguistico più vasto (Erweiterungskurs), mentre i meno dotati giungeranno solo agli obiettivi minimi. Il programma deve comunque permettere a tutti di affrontare la tappa successiva con buone probabilità di riuscita.

Per valutare i progressi si fa ricorso a

tests per una diagnosi precisa del grado di apprendimento dell'allievo (acquisizione - comprensione - applicazione - analisi - sintesi - valutazione). Secondo il grado raggiunto si prenderanno le misure adatte per completare l'apprendimento. Nelle lezioni di tedesco si usano varie **tecniche di lavoro**. Spetta al docente decidere quale ritiene più adatta nel momento preciso. Generalmente la lezione si svolge in tedesco, come già avviene quando si ricorre ai mezzi audiovisivi e al laboratorio. La preparazione del docente sarà tale che l'uso continuo della lingua tedesca possa essere assicurato. Tuttavia occorre anche una buona conoscenza dell'italiano per la scelta degli esempi linguistici più efficaci e per il contatto con gli allievi all'infuori dell'insegnamento. Il lavoro orale s'impone non solo per la fonetica e l'intonazione, ma soprattutto per il transfer delle strutture in altre situazioni e per il controllo individuale della produzione dell'allievo: il docente «spiega» ripetendo correttamente ciò che l'allievo ha appreso. Certi obiettivi possono essere raggiunti attraverso l'imitazione (pronuncia, reazione a stimoli semplici, drills per analogia, memorizzazione ecc.), altri attraverso una tecnica paradigmatica (uso di patterns). Le conoscenze grammaticali utili per alcuni allievi possono essere ottenute con tecniche deduttive o contrastive: non saranno però mai imposte, ma frutto di un'elaborazione personale dell'allievo. La scrittura serve principalmente per la fissazione delle strutture e per gli esercizi più complessi.

Nel corso dei 4 anni di scuola media, l'allievo segue **360 lezioni di tedesco.** Anche se tutto questo tempo va dedicato alla pratica della lingua tedesca, si ritiene che la frequenza delle lezioni, soprattutto all'inizio, sia insufficiente. Per creare automatismi e per sviluppare la facoltà di reagire spontaneamente occorre un corso intensivo; si propone perciò di studiare la possibilità di suddividere le 2 lezioni settimanali del ciclo d'osservazione in **4 unità più brevi**, portando il totale delle lezioni a 532.

Nell'orario le lezioni di lingue moderne devono essere scostate l'una dall'altra, affinché siano evitate le interferenze. Si cercherà di avvicinarle a lezioni di tipo manuale o puramente logico.

Considerata la complessità del compito dell'insegnante di tedesco a causa della differenziazione nel gruppo, è necessario che il docente di tedesco possa disporre di un lasso di **tempo sufficiente fra una lezione e l'altra** per preparare il materiale, approntarlo sugli apparecchi e ritirarlo dopo la lezione.

BIBLIOGRAFIA

(Citiamo solo i testi che sono serviti direttamente come documentazione)
Per il sistema scolastico:
BETRIFFT-ERZIEHUNG, rivista pedagogica, Beltz Weinheim: no. 7/68 **Gesamtschule im Kreuzfeuer** (rapporto di discussione), no. 11/70 **Alle Schüler schaffen es** (Bloom), no. 2/71 **Ansätze zur Curriculum-Reform in der BRD** (Knab), no. 11/71 **Probleme der Lernzielplanung** (Goehrke), no. 9/72 **Curriculum-Entwicklung** (Brügelmann).
F. v. CUBE, **Gesamtschule, aber wie?** Ed. DVA Stuttgart.
DER HESSISCHE KULTUSMINISTER, pubbl. interna del Hess. Institut für Lehrerfortbildung, Kassel: **Englisch an Gesamtschulen - Französisch an Gesamtschulen.**
Per la linguistica:
GOETHE-INSTITUT, pubbl. interna del Arbeitsstelle für wissenschaftl. Didaktik, München, no. WDO 6/72 **Didakt. Prinzipien für den Aussprachenunterricht** (Ortmann).
GRIESBACH-SCHULZ, **Grammatik der deutschen Sprache,** Ed. Hueber München 1966.
SIEBS, **Deutsche Aussprache,** Ed. De Gruyter, Berlin 1969.
STEGER, **Heutiges Deutsch,** Texte gesprochener Standardsprache, Ed. Hueber, München 1971.
Per la metodologia:
BEBERMEIER, **Curriculum-Entwurf für das Unterrichtsfach Englisch,** Ed. Cornelsen, Berlin 1971.
BROOKS, **Apprendimento delle lingue straniere,** Ed. La nuova Italia, Bologna 1968.
DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE, rivista pedagogica, Ed. Herder-Instit. Leipzig: no. 4/70 **Schulerfahrungsgestütztes System der sprachl. Fähigkeiten** (Steinführer), no. 4/70 **Gestik u. Körperbewegung als Bedeutungsvermittler** (Fleming), no. 5/70 **Sprechfertigkeit durch Bilder** (Lademann), no. 6/70 **Aufbereitung von Gesprächstexten** (Hellmich), no. 3/71 **Dialogische Sprachausübung** (Desselmann), no. 1/72 **Dialogisches Sprechen mit Bildern** (Zoch), no. 2/72 **Gesprochene Sprache im Konversationsunterricht** (Wenzel), no. 3/72 **Fremdsprachige Kommunikation** (Gröschl-Schröder), no. 5/72 **Sprachl. Tätigkeiten u. geistige Fähigkeiten** (Hellmich).
WENZEL e coll., **Deutsche Konversation mit Modellen,** VEB Verlag, Enzyklopädie Leipzig 1971.

Inglese

Gruppo di lavoro

Jack Zellweger
Elizabeth Davies-Cerullo
Sebastiano Gatto
Sergio Zanetti

Obiettivi cognitivi

Introduzione

a) Gli obiettivi cognitivi sono formulati nei termini delle **quattro abilità.** Dobbiamo però tener presente che la lingua non è solo la somma delle conoscenze di queste quattro abilità, ma «an attempted meaningful performance», cioè, non solo comportamento ma anche atto cognitivo.
b) Dato l'eterogeneità delle attitudini degli allievi si propongono dei livelli **minimi** per tutti e dei livelli **auspicabili** per i più interessati e dotati.

Le quattro abilità

Le quattro abilità da insegnare attraverso le progressioni (vedi sotto «Materia di apprendimento») sono, nell'ordine:

1) ascoltare
2) parlare
3) leggere
4) scrivere

1. Ascoltare

a) Obiettivi minimi

Ascoltando l'allievo è in grado di:
— **udire** e **comprendere** unità linguistiche — «meaningful utterances» — composte da elementi a lui noti di una lunghezza inferiore a dodici sillabe e dette da voci a lui conosciute a velocità normale;
— **distinguere** l'accento, l'intonazione e il ritmo delle unità linguistiche presentate.

b) Obiettivi auspicabili

Ascoltando l'allievo è in grado di:
— **comprendere** «meaningful utterances» di elementi conosciuti e sconosciuti;
— **seguire** un colloquio composto da elementi conosciuti e sconosciuti di voci sconosciute;
— **udire** ed **afferrare** i fonemi a velocità normale.

2. Parlare

a) Obiettivi minimi

L'allievo è in grado di:
— **ripetere** imitando la struttura con ritmo e intonazione esatti;
— **reagire** in modo naturale e non scolastico a stimoli conosciuti quali:
domanda/risposta con stimoli visivi
domanda/risposta senza stimoli visivi
domanda/controdomanda
invito/risposta
invito/domanda
esclamazione/invito;
— **partecipare** ad un dialogo composto da elementi conosciuti.

b) Obiettivi auspicabili

L'allievo è in grado di **reagire** con domanda o con risposta a stimoli con alcuni elementi sconosciuti.

3. Leggere

a) Obiettivi minimi

L'allievo è in grado di **leggere** ad alta voce testi composti da elementi noti con e senza materiale visivo.

b) Obiettivi auspicabili

L'allievo è in grado di **leggere mentalmente** testi composti in parte da elementi sconosciuti.

4. Scrivere

Dato il poco tempo disponibile consideriamo la scrittura la meno importante delle quattro abilità.

a) Obiettivi minimi

L'allievo è in grado di copiare elementi conosciuti e di eseguire esercizi di completamento.

b) Obiettivi auspicabili

L'allievo è in grado di riprodurre sotto dettatura elementi conosciuti.

Materia di apprendimento

Introduzione

1. E' risaputo che da un dato sistema linguistico il cervello umano è capace di ge-

nerare un numero infinito di frasi nuove. Si propone di presentare una serie di strutture scelte in una progressione ben studiata in precedenza.

2. Questa scelta, a livello sintattico, è basata sugli ultimi studi di frequenza strutturale fatti da:

a) J.Mc.H. Sinclair, S. Jones & R. Daley: English Lexicological Studies, Department of English, University of Birmingham, 1970

b) N. Ferguson: Teaching English as a Foreign Language. Theory and Practice. (Fome, Lausanne, 1972).

3. La scelta progressiva del lessico è basata su situazioni ritenute basilari e d'interesse fondamentale per l'età degli allievi. Si propone che il lessico scelto sia composto da parole comuni, basilari e produttive.

4. Progressione fonologica:
Data l'importanza del ritmo e dell'intonazione per la comprensione dell'inglese, sin dall'inizio si deve insistere affinché il discente li percepisca e li riproduca con esattezza, soprattutto con l'aiuto del laboratorio linguistico, il cui vantaggio sta nel permettere esercitazioni intensive individualizzate (reinforcement drills) a più livelli, particolarmente importanti per allievi inibiti.

NB - Quanto segue non è un elenco in ordine cronologico ma un elenco di unità linguistiche che verranno presentate durante i due anni del corso.

Prima progressione

NP Cop {pred. nom. / Adj} (place) — Noun Phrase, Copula, Predicate Nominal

1. Introductions
a) saying who people are:
I'm John. He's Harry.
You're Peter. She's Mary.
b) asking who people are:
Who are you? Who is she?
Who is he?

2. a) saying what people are:
I'm a doctor. I'm a teacher.
He's a student.
b) asking what people are:
What are you? What is she?

3. a) saying how people are:
I'm well. I'm fine.
I'm cold. I'm tired.
I'm hot.
b) asking how people are:
How are you? How is she?

4. a) saying where people are:
I'm here. You're there.
He's at the station.
She's over there.
b) asking where people are:
Where's John?
Where are the Lucky Stars?

5. a) saying what someone is like:
He's tall. She's pretty.
b) asking what someone is like:
What's Tom like?
What's the new boss like?

6. a) asking what something is:
What's this? What's that?
b) asking if someone has certain qualities or not:
Is he tall? Is she beautiful?
Yes, he is tall. No, she isn't beautiful.

7. a) saying what something is:
It's a car. It's a table.
b) saying what something is like:
It's large. It's good.
It's marvellous.

8. Introduction of degree:
«very»
Is it a very big house?
Yes, it's a very big house.
No, it isn't a very big house.

9. asking to whom something belongs:
Whose house is this?
It's John's house.
It's my house. It's your house.
It's his house.

10. choosing things:
I want the red one. Give me the big one!
I want a pencil. Which one?
The blue one.

Seconda progressione

NP Aux VP (manner) (place) (time) — Auxiliary Verb Phrase
VP

1. a) Saying what people can/can't do:
I can speak English.
I can drive a car.
I can speak English well.
She can't cook. She can't type.
b) asking what people can/can't do:
Can you drive?
Can she cook well?
Can't you drive?

2. a) saying what people are/aren't doing now:
She's watching TV.
I'm listening. You are smoking!
b) asking what people are/aren't doing now:
Are you listening?
Aren't you listening?
Are you coming?
Am I speaking too quickly?

3. a) saying where people are going now:
I'm going to the pictures.
He's going into the living room.
She's going into the restaurant.
b) asking where people are going now:
Where are you going?

4. a) saying when people are doing certain things:
We are leaving tomorrow.
He's coming next year.
b) asking when people are doing certain things:
When are you leaving?
When is she coming?
When are they buying the tickets?

5. a) saying what people sometimes/ often/usually do:
I always get up at eight.
She never drives.
b) asking what people sometimes/ often/ usually do:
Do you always get up at seven?
Does she never drive?

6. a) saying where/when people were/ weren't:
I was in London in July.
He wasn't at home.
b) asking where/when people were/weren't:
Were you in Paris last year?
Weren't you in?
When was she last in Rome?

7. a) saying what people did/didn't do:
I went to the cinema.
He didn't go to the cinema.
b) asking what people did, didn't do:
What did you do last night?
Didn't you go out yesterday?

8. Social English

Principi fondamentali della metodologia dell'insegnamento

a) Visto che la lingua è mezzo di comunicazione, l'insegnamento dev'essere un'attività reale e di carattere significativo (meaningful activity).

b) L'unità minima della lingua non è la parola singola per sé, bensì la struttura o unità significativa. Queste strutture o unità significative devono essere presentate in situazioni reali, dalle quali la lingua scaturisce.

c) Le strutture basilari devono essere presentate sotto forma di dialoghi.

d) La prima fase nell'apprendimento di una lingua consiste nell'acquisire una serie di abitudini linguistiche, affinché queste divengano automatiche.

e) Le quattro abilità da insegnare in quest'ordine sono:

1. ascoltare
2. parlare
3. leggere
4. scrivere

L'allievo non deve dire ciò che non ha sentito precedentemente, non deve leggere ciò che non ha detto precedentemente e non deve scrivere ciò che non ha letto precedentemente.

L'insegnamento della lettura e della scrittura dovrebbe apparire come la traduzione grafica di elementi e di strutture della lingua già posseduti oralmente.

f) Sin dal primo momento si deve dare particolare importanza al ritmo e all'intonazione; è fondamentale per la reciproca comprensione. La correzione fonetica di un singolo suono dovrà avvenire solo dopo che il ritmo e l'intonazione siano stati fissati.

g) La lingua materna (L1) e quella che s'impara (L2) devono funzionare indipendentemente. Questo, però, non esclude per principio l'uso della lingua materna in classe, nel minor limite possibile. E' consigliabile, per esempio, usare la lingua materna per aiutare gli allievi a capire il significato di un vocabolo di bassa frequenza, evitando così lo spreco di tempo dovuto alla spiegazione di questo vocabolo nella L2.

h) Il docente dovrebbe essere consapevole di quelle strutture nella L2 che potrebbero causare difficoltà dovute all'interferenza della L1. Egli deve combattere tale interferenza mettendo in evidenza le strutture della L2. Anzi, dovrebbe, per usare un termine inglese, 'overteach' queste strutture, cioè, inculcarle in modo da renderle spontanee.

i) Visto che l'inglese comincia in terza media quando lo studente ha già conoscenze su due altre lingue moderne, ci saranno certamente interferenze che potran-

no influire in modo positivo o negativo sull'apprendimento dell'inglese; di queste interferenze il docente deve essere ben cosciente.

l) Si deve cercare di conciliare la motivazione personale dell'allievo con le esigenze rigorose di un metodo scientifico di studio, per evitare la noia e il senso di smarrimento.

m) Si deve tenere conto dell'età degli allievi e addottare diverse tecniche di lavoro. L'insegnamento deve essere variato affinchè l'allievo partecipi attivamente e continuamente al lavoro. Nella fase di apprendimento si prepara un lavoro individuale seguito da lavori di gruppo nelle fasi di conferma e eventualmente di produzione.

n) Nessun limite di tempo deve essere posto all'allievo per il suo apprendimento.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

D.P. AUSUBEL, **The psychology of meaningful verbal learning,** Grune and Stratton, New York 1963. **A cognitive - structure theory of school learning,** in L. Siegel, Instruction: some contemporary viewpoints - Chandler, San Francisco 1967.

B.V. BELYAYEV, **The psychology of teaching foreign languages,** Pergamon Press London 1963.

B.S. BLOOM, **Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals.** Handbook I: Cognitive domain, David McKay Co., 1956.

D. CRYSTAL, **Linguistics** (Penguin Books, 1971).

F. von CUBE, **Gesamtschule - aber wie?** Deutsche Verlags-Anstalt, Stuttgart, 1972.
(**English an Gesamtschulen. Handbuch zum Fremdsprachenunterricht,** Cornelsen - Velhagen & Klasing, 1971. **Erziehungswissenschaft.** Drei Bände, Fischer Taschenbuch Verlag 1971).

N. FERGUSON, **Teaching English as a Foreign Language.** Theory & Practice. Forma, Lausanne, 1972.

R.M. GAGNE, **The conditions of learning,** Holt Rinehart and Winston, New York 1965. **Instruction and the conditions of learning,** in L. Siegel - Instruction: some contemporary viewpoints - Chandler, San Francisco 1967.

L.A. JAKOBOVITS, **Foreign Language Learning: psycholinguistic analysis of the issues,** Newbury House Publishers Rowley Mass. 1970.

W.F. MACKEY, **Language teaching analysis,** Longmans, London 1965.

QUIRK R. **The Use of English,** Longman, 2nd edition, 1968.

RIVERS W.M., **Teaching foreign language skills,** Chicago VP 1968.
(**Scottish Central Committee for Modern Languages,** Bulletin 4-5-6 Scottish Education Department 1972. **The Place - Aims of Modern Language Teaching in Secondary Schools,** Scottish Education Department 1972).

SELINKER L., «Interlanguage» in I.R.A.L. X/3 1972.

J. Mc. H. SINCLAIR, S. JONES & R. DALEY, **English Lexicological Studies, Department of English,** University of Birmingham, 1970.

H.M. SUTERMEISTER, **Möglichkeiten einer inneren und äusseren Schulreform im Sinne der «Gesamtschule» in der Stadt Bern,** 1971.

L.C. TAYLOR, **Resources for learning** - Penguin special, London 1971.

R. TITONE, **Psicolinguistica applicata,** Armando, Roma, 1971.

R. WALTER, **Gesamtschulen, warum und wie?** Muttenz 1969.

Mezzi per l'insegnamento delle lingue moderne

E' difficile stabilire l'elenco dei mezzi e delle attrezzature in un momento in cui non sono ancora terminati i lavori preparativi per i programmi dell'insegnamento delle lingue seconde.

Uno degli scopi della sperimentazione in atto è di sapere se le attrezzature attuali dei laboratori linguistici nei ginnasi (20 posti AA/5 posti AAC, proiettore per filmine collegato con uno degli incisori della consolle, retroproiettore) corrispondono agli obiettivi, alla didattica e alla metodologia (formulati in termini precisi) dell'insegnamento delle lingue seconde nella scuola media.
L'elenco seguente perciò può essere solo di carattere provvisorio.

1. Materiali
— modellini (figurine)
— giocattoli
— artefatti

2. Mezzi tecno-didattici

2.1 auditivi monodirezionali
— giradischi
— apparecchio telediffusione
— registratori

2.2 auditivi bidirezionali
— laboratori linguistici AA/AAC (1 per 10 classi).

2.3 visivi monodirezionali
— stampati (manuale, «workbook», dizionari, giornali . . .)
— pannelli
— cartelloni dimostrativi («flashcards»)
— carte geografiche
— lavagna (eventualmente)
— lavagna in panno (in ogni aula)
— lavagna luminosa (in ogni aula)
— «cineloop» (1 per sede)

2.4 visivi bidirezionali
— materiale programmato
— macchine didattiche

2.5 audio-visivi monodirezionali
— televisori
— videocorder (1 per sede)
— proiettore per film sonoro Super 8
— proiettore per film sonoro 16 mm
— proiettore per filmine e diapositive collegato con un registratore

2.6 audio-visivi bidirezionali
— proiettori per filmini collegati con il laboratorio linguistico
— «cineloop»
— macchine didattiche.

ALLEGATO

Lingua materna e lingue seconde

1. L'insegnamento della lingua materna e la glottodidattica delle lingue seconde trovano le loro naturali basi comuni, oltre che in principi didattici generali validi per tutte le discipline, quali l'importanza attribuita alla partecipazione attiva e alla motivazione dell'allievo, nei concetti derivanti dalla linguistica applicata, dalla psicolinguistica e della sociolinguistica.

2. Il nucleo di tali concetti parte dalla considerazione della lingua come sistema e del linguaggio come comportamento acquisito e finalizzato alla comunicazione. La lingua che si vuole insegnare è quindi sempre una lingua **«autentica»**, cioè lingua non letteraria, ma attuale e viva, lingua parlata prima che scritta: la lingua scritta viene considerata una rappresentazione secondaria della lingua parlata valendosi di sue strutture (fonetiche-morfosintattiche-lessicali) particolari. Sulla stessa via, la produzione orale viene considerata antecedente a quella scritta, e viene favorita da specifiche tecniche didattiche, e grande rilievo è dato ai cosiddetti tratti soprasegmentali, cioè andamenti prosodici, intonazioni di frase, ritmi, accenti. Il concetto di autenticità della lingua implica anche la considerazione dei diversi livelli di registro (es. intrafamiliare, extrafamiliare, professionale ecc., nonché parlato e scritto) e quindi la sempre maggiore importanza attribuita, nello sviluppo della competenza linguistica dell'allievo, al collegamento tra tipi di espressione e situazione.

3. La constatazione della precedenza della comprensione rispetto alla produzione è correlata ad un principio estremamente importante: la considerazione della **globalità** della lingua opposta agli atomismi: il momento sincretico precede quello analitico, e l'analisi è in funzione della sintesi. Ciò implica, fra l'altro, la precedenza dell'analisi semantica su quella morfosintattica, anche nel senso di procedere sempre degli elementi più ampi verso quelli minimi (dal periodo alla frase alla parola al fonema).

4. Relativamente alla **grammatica**, è ampiamente accettato il principio di una grammatica implicita, tale cioè da non mettere l'accento su definizioni e regole ma sulla loro utilizzazione pratica, e di grammatica generativa, nel senso che sia orientata a stimolare la produttività di enunciati e strutture elaborati autonomamente. In questo senso, negli esercizi si dà maggiore rilievo a quelli di produzione relativamente a quelli di riconoscimento tipici delle grammatiche tradizionali, procedendo secondo vari gradi: dalla pura presentazione dei dati, alla riproduzione imitativa, alla riformulazione, alla creatività (da guidata ad orientata a libera), in ordine a un crescente sganciamento dal dato immediato.

5. Altri concetti importanti sono: per la fonologia, il rendimento funzionale delle opposizioni fonematiche; per l'arricchimento lessicale, i campi semantici, la sinonimia e i valori polisemantici, nonché in generale la considerazione dei due assi, della scelta degli elementi e della loro combinazione in enunciati.

Comuni sono ancora: la considerazione della cultura veicolata dalla lingua in esame (cultura in senso antropologico), e del retroterra socioculturale dell'allievo, che implica la considerazione dell'«errore» come interferenza, sia fra sistemi linguistici diversi che all'interno del medesimo sistema.

6. Le diversità di impostazione della didattica dell'italiano e delle lingue seconde sono fondamentalmente in ordine a un maggiore o minore approfondimento di temi comuni: gli automatismi, a cui sono finalizzati gli esercizi strutturali per le lingue seconde, sono in buona parte dati per scontati nella riflessione sul funzionamento della lingua); le diverse utilizzazioni del linguaggio in ordine a diversi contesti situazionali sono più approfondite nella didattica dell'italiano, come e soprattutto la riflessione sulle funzioni semantiche e sull'operare mentale sottostanti alle strutture linguistiche superficiali, nonché l'intento di interpretare criticamente qualsiasi «messaggio» che venga ricevuto.

Una profonda diversità consiste poi, come è ovvio, nei contenuti: da semplici situazioni di vita familiare e quotidiana (miranti a provocare identificazione e quindi motivazioni negli allievi) per le lingue seconde, a temi più approfonditi sull'ambiente e la società (in senso lato) in cui si vive, tenendo presente i prodotti poetico-letterari, per l'italiano (e, in una certa misura, per il francese).

Latino

Gruppo di lavoro

Fernando Zappa
Domenico Agustoni
Luigi Ballanti
Luciana Fiore
Rosa Robbi
Luigi Zanolli

Consulente:
Prof. Alberto Grilli - Milano

PREMESSA

Latino, italiano, lingue seconde e storia

Il latino, per chi lo sceglie come materia facoltativa, potrà offrire, già nella scuola MU, un valido aiuto all'italiano, alle lingue seconde e alla storia, attuando il possibile coordinamento specialmente a livello di Consiglio di classe.

Anche se oggi **l'italiano** non è più studiato «in funzione» del latino, è però evidente che il latino può contribuire all'approfondimento della conoscenza dell'italiano, specialmente per coloro che s'indirizzano verso gli studi di carattere letterario, attraverso:

1) la consapevolezza grammaticale e sintattica ottenuta con lo studio comparato delle due lingue (affinità e contrasti),

2) l'esercizio della versione che obbliga l'allievo a rendere in un italiano corretto e preciso i concetti di un'altra lingua, rispettandone tutte le sfumature, e diventando così un mezzo efficace contro l'imprecisione e la difficoltà di espressione (e oggi il latino è l'unica lingua che ancora si traduce nella SMU),

3) l'arricchimento del lessico studiato nei suoi campi semantici e etimologici (conoscenza delle relazioni tra parole simili per forma o associate per senso). Il docente di latino avrà cura di spiegare il significato convenzionale delle parole, per correggere l'influenza dell'ambiente socio-culturale o le esperienze inesatte dell'allievo per l'uso di accezioni sbagliate.

4) l'avvio a un apprendimento diacronico dell'italiano a livello di strutture e di lessico, per iniziare, con spirito scientifico, quell'approfondimento della conoscenza e coscienza storica della lingua italiana che sarà utile per la lettura degli autori non contemporanei.

Il contributo che il latino può offrire alle **lingue seconde** (proprio perché studiate oggi con metodi naturali-diretti) è la consapevolezza ragionata delle strutture linguistiche proprie delle lingue indo-europee.

Alla **storia** l'apporto che può dare il latino sarà possibile specialmente nel secondo anno del primo ciclo, attraverso un coordinamento tra i docenti delle due materie, riguardo agli aspetti della vita, del costume, dell'urbanistica, dell'arte e delle istituzioni dell'epoca greco-romana.

INTRODUZIONE

Questa introduzione si propone innanzitutto di riassumere ed illustrare il virtuale «status» del latino nella futura SMU e quindi di fornire dati informativi soprattutto a destinazione dei docenti di latino del Cantone. Ma intento sostanzialmente primario è quello d'indirizzare ai responsabili della politica scolastica cantonale **una proposta** (§ 3) che si ritiene valida, anche se incide sulla già precostituita pianificazione d'orario della futura SMU.

1. La politica scolastica cantonale nei confronti del latino

1.1 Ambito istituzionale riservato al latino nella future SMU [1]

L'ambito che istituzionalmente viene riservato al latino nella futura SMU prospetta per esso una posizione non certo privilegiata, ravvisabile nel duplice condizionamento imposto al latino:

a) il decurtamento di un anno d'insegnamento, nei confronti della situazione attuale;

b) il decurtamento anche del numero di ore settimanali da riservare all'insegnamento del latino negli ultimi due anni della SMU.

Di fronte alla situazione attuale, permarrebbe invece per il latino il fatto di essere materia «facoltativa», con inizio al terzo anno di scuola media, (nel ciclo denominato di «orientamento»).

Le ore settimanalmente previste per il latino sono otto: 4 in ognuno dei due anni del ciclo, con l'aggiunta di un'ora complementare per ogni anno [2]).

1.2 Valutazione della scelta operata dal legislatore riguardo al latino.

Sebbene nel Messaggio non si trovino le motivazioni di tale scelta, è lecito tuttavia pensare che il legislatore, nel progettare la SMU, si sia determinato a dettare per il latino le predette condizioni restrittive, appellandosi a tre diversi ordini di motivazioni:

a) quelle generali motivazioni d'ordine socio-culturale, coincidenti col mutato concetto di «cultura» nei nostri tempi, il quale proporrebbe a sua volta una verifica delle incidenze formative del latino nella scuola e soprattutto nella scuola «dell'obbligo»;

b) le motivazioni insite nella natura stessa dell'ordine medio della scuola, istituito come «unico» e «obbligatorio» e perciò non destinato a generalizzare uno studio specialistico qual è lo studio del latino;

c) una motivazione d'ordine psicologico, per cui la posticipazione di un anno di tale studio coinciderebbe con un'età più matura per una scelta motivata, avvantaggiata anche da una preparazione più adeguata nella lingua materna.

Se quella prospettata è la piattaforma giuridica — come detto non privilegiata — riservata al latino, non per questo si dovrebbe propiziare per esso una specie di eutanasia, non accordando al latino spazio didattico sufficiente per «verificarsi», o almeno per «ricuperarsi» in un ambito socio-culturale, in cui il latino più che vivere sembra sopravvivere.

2. Presenza del «latino» nel ciclo di osservazione

Se la valutazione operata dal legislatore per posticipare in terza l'inizio dello studio del latino può essere valida, considerata dal punto di vista di un'impostazione tradizionale di tale insegnamento, abbiamo però il dovere di ricordare che, proprio nello spirito di quello che nella futura SMU è chiamato «ciclo di osservazione», la materia «latino» può avere oggi una sua funzione importante in una **prospettiva nuova, non tradizionale.**

2.1 Motivazioni «generali» della sua presenza

L'esperienza, ormai diventata istituzionale, fatta nel Belgio da ormai cinque anni con il corso obbligatorio di «activités latines d'essai» [3]) ha validamente dimostrato che l'occasione offerta a tutti gli allievi di un primo elementare approccio alla lingua latina diventa un **«test» importantissimo di osservazione sul piano intellettuale, caratteriale e socio-affettivo del preadolescente.**

Infatti la natura sintetica e insieme analitica della lingua latina, anche a livello di semplici frasi, conferisce una precisione tutta particolare all'osservazione del funzionamento delle operazioni mentali: intuizione, induzione, deduzione, immaginazione ecc.

Inoltre l'impegno mentale che comporta provocherà significative reazioni di tipo caratteriale e socio-affettivo: attenzione o passività o lassismo, perseveranza nello sforzo, autoosservazione, interesse per la ricerca linguistica, storica o archeologica ecc. Tali reazioni saranno tanto più spontanee in quanto non determinate da obblighi di studio o da timore della nota. (Intr. 3.1, 2, 3.)

La lingua latina cioè, anche soltanto in un primo elementare contatto, diventa, secondo il Prof. Delatte dell'Università di Liegi, «un rivelatore di attitudini nel ragazzo», non tanto per la successiva scelta o non del latino, quanto per la conoscenza e lo sviluppo della personalità dell'allievo. Anche il Prof. Jean Stassart, direttore del centro psico-medico-sociale di Liegi ha scritto: «Le latin, matière scolaire autrefois sélective, permet aux élèves une expérience révélatrice d'aptitudes; cette expérience par la médiation d'une langue écrite permet à l'élève de mieux s'évaluer» [4]).

Inoltre si può aggiungere un'altra motivazione d'ordine generale valida per tutti i preadolescenti del nostro Cantone, cioè la testimonianza della lingua latina, viva ancora oggi non solo nell'italiano, ma anche nella parlata dialettale nostra, che — secondo O. Lurati — «indica la continuità della cultura latina anche se non si abbiano resti di are e di strade!» [5]).

Ora, se si è convinti del valore effettivo di queste motivazioni generali che possono essere vantaggiose per tutti, ne deriva che la **presenza** della materia «latino», nella nuova impostazione che spiegheremo (Intr. 3.1-2-3), dovrebbe essere **obbligatoria** per tutti, almeno per un tempo limitato.

2.2 Motivazioni «specifiche» della sua presenza

Con riferimento a un dato d'esperienza della situazione attuale, è risaputo come nell'odierno ginnasio gli allievi optino per

il latino con motivazioni alquanto empiriche, rapportabili o alle ambizioni socio-familiari o ad un sommario giudizio del docente d'italiano (che spesso non conosce il latino) il quale incoraggia o avvalla la scelta del latino in considerazione della riuscita dell'allievo in «analisi logica», quando, per non riferirci che a casi noti, tale scelta non venga apertamente e aprioristicamente osteggiata.

Tutte queste sono motivazioni alquanto esterne all'allievo e quindi implicanti una scelta non veramente motivata del latino. Se lo scopo del ciclo d'osservazione sta nel **«portare gli allievi a una prima scelta scolastica, importante anche se non definitiva»**, [4]) appare evidente come, in rapporto al latino, non vi sia nulla di istituzionalmente predisposto per «osservare» e perciò per «motivare» la scelta successiva. E' giusto quindi che, nell'ambito del «ciclo di osservazione», anche il latino debba avere il suo tempo di osservazione, perchè è l'unica materia fra quelle facoltative e opzionali che pone realmente il problema di una **motivazione alla scelta**, che non deve più essere condizionata da ragioni socio-economiche o culturali della famiglia o da motivi utilitaristici [7]).

La motivazione alla scelta è tanto più importante, quanto meno favorevoli al latino saranno nella futura SMU certe situazioni nuove: esso non potrà più contare su una delle più valide motivazioni addotte qualche anno fa (cioè «una precedente più sicura conoscenza della grammatica nella lingua materna») vista la nuova impostazione dell'insegnamento dell'italiano nei primi due anni della futura SMU [8]); a ciò si deve aggiungere anche la prevista scomparsa dell'attuale corso di storia romana in prima (importante per il latino); infine neppure l'inizio del tedesco in prima potrà essere di alcun aiuto al latino, considerati gli obiettivi cognitivi che esso si prefigge nei primi due anni, che rimarrebbero a livello di automatismi orali, non sorretti da uno studio grammaticale di base sul carattere flessionale della lingua [9]).

Quanto premesso giustifica pedagogicamente, per il latino, la sua **presenza almeno facoltativa** nel secondo anno del ciclo di osservazione.

3. Proposta di un corso di «attività latine di osservazione» in II[a]

E' proprio dai due gruppi di motivazioni indicate sopra (2.1, 2.2) che trova conseguente validità la proposta che presentiamo, per un **«corso obbligatorio»** (proposta principale) o **«facoltativo»** (proposta secondaria) nel secondo anno del ciclo di osservazione.

3.1 Natura e definizione del corso

Non si tratta di un corso di latino per principianti (come nell'attuale II ginnasio) e nemmeno d'integrare l'insegnamento dell'italiano con elementari conoscenze di latino (come nell'attuale scuola media italiana), ma di una **attività rivelatrice di certe attitudini**, basata su procedimenti induttivi, attraverso un costante dialogo tra docente e allievi, sollecitato da un repertorio minimo, appositamente scelto, di facili frasi latine che ne sono soltanto l'occasione pedagogico-didattica, senza onere di studio né di prove selettive né di note, allo scopo di osservare le reazioni dell'allievo e di metterlo in contatto con i primi rudimenti culturali di una civiltà diversa dall'attuale e in relazione diacronica con il lessico e le strutture fondamentali della lingua materna.

3.2 Contenuto e metodo del corso

Il **contenuto** è una **base di osservazione** e non una materia da insegnare. Esso si può riassumere nei seguenti punti:

a) brevi frasi semplici latine con un lessico facilmente intuibile (con esclusione quindi delle particolarità morfologiche e dei fatti complessi di sintassi) che possano contribuire alla riflessione su certi aspetti importanti della civiltà classica (non solo latina ma anche greca per riflesso) e che permettano il rivelarsi delle attitudini del preadolescente,

b) lettura complementare di passi di autori latini tradotti, documentazione varia (illustrazioni, libri, ecc.) e uso dei mezzi audiovisivi allo scopo di rivelare gli interessi culturali,

c) ricerca di parole derivate e composte, del significato di certe radici semanticamente importanti per le lingue neolatine, ricerche di toponomastica locale di derivazione latina, esempi di derivazione dotta e popolare (dal latino parlato).

Il **metodo** di ricerca nell'esame delle frasi è basato su **procedimenti induttivi** che esigono un costante e attento dialogo fra docente e allievi, con due momenti ben distinti: una partenza molto prudente e una progressione controllata nelle difficoltà.

Di fronte a una frase latina, l'allievo osserva la morfologia e la struttura, impara a scoprire il senso delle parole sia per accostamento a parole che conosce in italiano, sia per confronti sollecitati dal docente [10]). Anche il metodo quindi costituisce un importante rivelatore del comportamento del preadolescente e contribuisce alla maturazione della sua personalità. Riguardo al tipo di frasi usate e a una esemplificazione dell'orientamento metodologico, seguirà più tardi un'appendice.

3.3 Obiettivi del corso

Siccome il suo **contenuto** non è una materia da insegnare, ma **solo una base di osservazione**, il corso non ha come obiettivo lo studio dei fenomeni grammaticali della lingua latina, ma:

a) l'esame delle **reazioni dell'allievo** in presenza di documenti linguistici scritti che sollecitano in modo particolare le sue facoltà intellettuali (utilizzazione di documenti verbali, grado d'intuizione, d'interpretazione, di comprensione, di analisi e sintesi, di associazione e deduzione, tipo di memoria ecc.) e il suo comportamento (attenzione, concentrazione, curiosità, emotività, spirito di collaborazione, interesse, ecc.),

b) l'osservazione dell'allievo sul piano intellettuale, caratteriale e socio-affettivo per **scoprirne le attitudini e gli interessi** in senso generale e specifico, per coltivarli e suscitarne la manifestazione [11]),

c) un **apporto storico-culturale** che compensi gli svantaggi socio-economico-culturali della famiglia, sia come prima apertura mentale verso la civiltà classica, sia come sussidio alla comprensione della nostra stessa storia ticinese, secondo la precisazione acuta di Ottavio Lurati [12])

d) un **arricchimento lessicale indiretto della lingua italiana** e una maggiore consapevolezza del significato di certe parole usate anche oggi sia nella lingua, sia nei dialetti.

Questi obiettivi sono quindi di vantaggio a tutti gli allievi, sia che scelgano, sia che non scelgano il latino facoltativo in terza e nel contempo permettono, a chi lo desiderasse, di fare una scelta motivata.

3.4 Strutturazione del corso d'essai:

a) **Proposta di un corso obbligatorio (Proposta principale, sull'esempio belga [13]): nel secondo anno del ciclo di osservazione, viene organizzato successivamente nei due semestri, per metà della classe, un corso obbligatorio di «attività latine di osservazione». (L'altra metà della classe potrebbe seguire un corso di «educazione visiva o musicale»). Nel secondo semestre s'invertono le parti.**

Le **ore settimanali** per ogni corso semestrale sono **due.**

Se non ci fossero classi omogenee, i più deboli potrebbero seguire per tutto l'anno l'altra metà classe. In questi corsi non si assegneranno note né intermedie né finali, ma i loro risultati saranno discussi nel consiglio di classe che ne informerà i genitori e gli allievi.

b) **Proposta per un corso facoltativo:** (proposta secondaria) nel secondo anno del ciclo di osservazione, viene organizzato un **corso facoltativo** di «attività latine di osservazione» di **due ore settimanali per tutto l'anno**, con possibilità sia di abbandonarlo alla fine del primo semestre, sia di inserirsi all'inizio del secondo.

N.B. E' evidente che se il corso fosse solo facoltativo, perderebbe la sua efficacia di «test di osservazione» per tutti (cfr. 2.1), limitando il suo valore alle «motivazioni specifiche» (cfr. 2.2) in vista cioè della motivazione alla scelta del latino in III.

3.5. Conclusione: dai responsabili della decisione sulla scelta fra queste proposte, attendiamo una risposta scritta motivata.

ABBOZZO DI UN PROGRAMMA PER LA III E IV MEDIA

1. IDEE DIRETTRICI DEL LATINO PER IL 2° CICLO DELLA FUTURA SMU

Qui s'intende precisare quale implicazione pedagogica e culturale sia da ascrivere all'insegnamento del latino nel 2° ciclo della SMU, date le situazioni di fatto in cui tale insegnamento s'inserisce e in cui opera per le sue finalità specifiche. Le situazioni di fatto sono quelle rapportabili sia all'entità bio-psichica del discente (il preadolescente), sia al contesto socio-culturale e politico della scuola.

1.1 Premessa critica al discorso sulla funzione del latino nella SMU ticinese

La constatazione che tra gli insegnamenti della futura SMU sia **ancora** presente il latino, corrisponde alla necessità di verificare criticamente perché in una scuola moderna, quindi in atteggiamento coerente con le istanze socio-culturali dei suoi tempi, possa ancora avere valore formativo un insegnamento che dal punto di vista dell'oggetto è orientato verso il passato. Tutte le periodiche polemiche sul latino, intavo-

late ai nostri tempi, sono riassumibili negli opposti massimalismi d'un **latino come anacronismo** (atteggiamento proprio delle neo società) e d'un **latino idolatrato** (segno della crisi della società formatasi nell' 800), come parametro universalizzante del pensare, del dire, del fare [14]). Queste tre prerogative che gli esaltatori del latino riservano ad esso meriterebbero un'acuta analisi per constatare quanto apriorismo vi sia in simili celebrazioni [15]). D'altra parte non è meno aprioristica e, di più, antistorica ,la posizione dei negatori del latino, quando essi ne parlano sbrigativamente, come di un anacronismo. Eppure il latino è ancora presente oggi in quasi tutti gli ordinamenti scolastici d'Europa (compresa l'URSS e molti paesi orientali) e del nuovo mondo [16]). Il fatto è interessante, perchè mostra come pedagogie d'orientamento del tutto diverso si siano rese conto che sarebbe grave sprecare le possibilità offerte dal latino nella formazione dei giovani.

In questa sede interessa però giustificare la presenza del latino, come insegnamento nella futura SMU ticinese: è necessario cioè verificare se il «nostro» latino possa e debba essere qualcosa di più d'un simbolico omaggio alla tradizione e qualcosa di più di quel **latino tollerato** e inamovibile solo a causa dei vincoli imposti dalla legislazione federale di maturità.

1.2 Funzione del latino nella scuola del preadolescente

Se la nostra analisi ha per oggetto il latino nella futura SMU, è evidente che si debba parlare di «latino in funzione del preadolescente»: quindi d'un latino rapportato a una sua precisa destinazione, dopo i condizionamenti di cui si è detto (Intr. 1.1), ridimensionato nelle sue pretese di insegnamento-leader (2.1). I falsi «clichés» del latino non giovano né al latino né all'allievo; gioveranno invece all'uno e all'altro tutte quelle adeguate premure metodologico-didattiche intese a rendere operante il concetto che tanto **il latino**, quanto **l'allievo** sono dei **valori**.

Dire che per l'allievo in fase di scuola «orientativa» sia assolutamente indispensabile il ruolo formativo del latino, significherebbe riammettere contestate affermazioni. Ma negare al latino una sua **funzione formativa specifica relativamente intesa**, significherebbe non attribuire il giusto peso a tutti i fatti che possono essere definiti culturali.

1.2.1 Funzione culturale del latino:

Se non si può negare che col termine «latino» si allude oltretutto a una realtà culturale tipica, la **tipicità culturale** che il latino rappresenta illuminerà nella ricerca della funzione formativa da attribuire al suo insegnamento [17]). Il tipo di cultura a cui il latino rimanda è implicito nel termine di **«umanesimo classico»** accettato con significazione storico-linguistica e depurato delle sue accezioni deteriori [18]). «Anche in questo latino per la nuova scuola media è possibile individuare **prerogative** che lo caratterizzano sul **piano educativo** e lo distinguono sul **piano didattico**. Le prerogative sul piano educativo vanno inquadrate in quelle che sono proprie dello studio dell'antichità... o individuate nel fatto che l'**antico** cui si accosta la lingua latina è quello nostro, è la civiltà su cui poggia la nostra, è l'origine, il fondamento della **forma mentis** del popolo cui apparteniamo» [19]). Ma, per essere formativa, la conoscenza del passato deve poter servire da paragone per capire il nostro tempo. Non si tratta quindi di rivolgersi al passato per una pura ammirazione retorica, ma di iniziare già nella SMU un autentico e fecondo dialogo con il nostro passato per rivelare ai nostri adolescenti il messaggio umano dell'antichità in tutta la sua ricchezza, affinché possano giudicarlo e paragonarlo a quello della nostra epoca, oltrepassando l'attualità che continuamente li sollecita [20]).

1.2.2 Funzione linguistica del latino:

«Se è vero che per scrivere bene in italiano non è necessaria la conoscenza della lingua latina, è anche ampiamente provata la relativa maggiore ampiezza e padronanza lessicale e la più pronta ed esatta comprensione di un testo nella lingua nazionale in chi si è sottoposto per qualche tempo alla disciplina del latino rispetto a chi ne è rimasto del tutto digiuno» [21]). Infatti lo studio delle morfologia e della sintassi latina permette di approfondire la conoscenza, parallelamente e per confronto, della struttura della nostra lingua (e delle lingue 2): il latino resta oggi l'**unica materia che «si traduce»** nella scuola media, perciò l'esercizio di rendere esattamente in italiano, rispettandone tutte le sfumature, un pensiero che il latino esprime in una diversa visione del mondo, impone all'allievo un fecondo sforzo per raggiungere chiarezza d'idea e di forma, coerenza del discorso e rispetto del pensiero altrui [22]). Inoltre il latino se visto con occhio critico e aperto serve, già nella SMU, a iniziare un'**esperienza diacronica dell'italiano** (vedi 1.3) [23]), in quanto, come documento linguistico, è già esso stesso un exempium, nel momento che lo si analizza grammaticalmente e contenutisticamente.

1.2.3 Funzione pedagogica del latino:

Il latino, più che le lingue 2, attraverso l'esercizio delle «operazioni formali logico-matematiche» rende possibile lo **sviluppo delle facoltà di analisi e di sintesi**, contribuendo alla formazione dello spirito critico già nel preadolescente. Anzi il latino, secondo Silvio Ceccato, «rappresenta la più sottile analisi della vita mentale che sinora un giovane esegua nelle nostre scuole» [24]).

1.2.4 Funzione orientativa del latino: [25])

Il latino nel 2° ciclo di SMU, oltre che mantenere e allargare il suo valore di «test» di osservazione del preadolescente (Intr. 2.1) sul piano intellettuale, caratteriale e socio-affettivo, acquista un'altra sua prerogativa specifica, cioè la funzione di orientamento sia verso determinate **scelte scolastiche** successive (di tipo classico), sia verso **indirizzi generici** di studio (di tipo linguistico).

1.3 Tesi fondamentale sulle finalità del latino nella SMU

In prospettiva della futura SMU, ci si deve chiedere se, per il latino, si possa fissare un principio fondamentale, del valore di una tesi, riflettente le finalità che da tale insegnamento ci si ripromette.

La tesi sostanzialmente valida, perché idonea a spiegare la funzione formativa del latino nel 2° ciclo della SMU in particolare, più che di carattere culturale e pedagogico (che acquisterà maggiore importanza nelle scuole superiori) è soprattutto **di natura storico-linguistica** [26]). Ciò non deve apparire tautologico, se non altro almeno in considerazione delle prerogative che al latino vogliamo negare, perché non sue specifiche (per es. una esclusiva dimensione logica: «solo il latino insegnerebbe a ragionare»). Il latino, per il preadolescente, è un fenomeno storico calato nel tempo. Considerare per il latino soprattutto la dimensione storico-linguistica, significa **correlare** immediatamente **«lo studio del latino» allo «studio dell'italiano»**, nei termini d'una complementarità didattica del latino verso l'italiano e non viceversa. Tale atteggiamento non riflette nessuna dipendenza del latino nei confronti dell'italiano, anzi, nell'intero embito dell'insegnamento linguistico, il latino si qualificherà come l'**interprete** più idoneo **della diacronia**. Educando l'allievo alla ricerca su tale asse, il latino sembra svolgere la più nativa e vitale delle sue funzioni, comprensiva di molte altre. E' a livello linguistico diacronico che la interdisciplinarità fra «italiano» e «latino» trova la ragion d'essere e una proficua interazione [27]).

Secondo il Freddi [28]) la lingua è «un sistema complesso che va visto pancronicamente, nel suo meccanismo che l'asse storico spiega e giustifica: in tal modo riscattiamo anche quel sostrato di civiltà di cui la lingua offre testimonianza, pur non perdendo di vista — sul piano didattico — che ai fini della comunicazione è necessario operare quasi esclusivamente sull'asse sincronico». Del resto il Devoto [29]) interpreta i due assi desaussuriani, in termini di distinzione, ma nella storicità: «distinzioni fra la storicità evidente o macroscopica, proprio della cosiddetta diacronia, e la storicità microscopica, insita nella cosiddetta sincronia».

Parlando di interdisciplinarità, di interazione fra latino e italiano nell'ambito didattico, si intende precisare qual è uno dei compiti del docente di latino, più che invitare quello d'italiano a esorbitare dal «suo asse». Ciò non è in contraddizione con la definizione di sincronia e diacronia proposta dal Martinet [30]): «Conviene che la descrizione sia strettamente sincronica, cioè fondata esclusivamente su osservazioni fatte durante un periodo tanto breve da poter essere considerato in pratica come un punto sull'asse del tempo». Questo è il **compito principale del docente d'italiano**. «Si chiama invece diacronico lo studio consistente nella comparazione di usi diversi di una stessa lingua, al fine di trarne conseguenze circa il senso dell'evoluzione». Questo è il **compito del docente di latino**, considerando le molteplici occasioni che gli si offrono di far rilevare tale «senso dell'evoluzione», se non altro in fase di versione in italiano, cioè in un impiego della lingua italiana che esige già per se stessa ogni migliore impegno critico sull'asse delle scelte paradigmatiche.

Riferiamoci alla realtà concreta dell'allievo: egli sta decodificando il suo latino? Non è possibile che lo faccia, chiuso nella sincronia del suo latino, senza avvertire il

richiamo diacronico che lo riconduce all'italiano, nel cui codice dovrà «tradurre» (= ripensare) il messaggio latino. D'altra parte non esiste nessun allievo d'italiano (che, beninteso, faccia anche latino) il quale, malgrado il poco latino studiato, non desideri sentir appagata da esso la sua **curiosità** che è da definirsi più **semantica** che etimologica [27]).

1.4 Situazioni di fatto che variamente condizionano il latino

1.4.1 Negativamente:

a) Il nuovo, progressivo standard esistenziale, modellato sulla tecnologia e quindi sul pragmatismo, ha a sua volta modellato un **nuovo concetto di cultura** [28]), senz'altro più comprensivo dei fatti sociologici della nostra epoca. Ma l'attuale concetto di cultura rischia di essere unilaterale se è più disposto a elidere le altre espressioni culturali (nello spazio e nel tempo), anzichè interpretarle criticamente. Riguardo al latino, tale atteggiamento critico deve essere innanzitutto impersonato dai suoi cultori stessi. Gli altri non devono liquidarlo con lo slogan dell'anacronismo.

b) Alla precedente situazione di natura socio-culturale, si connette quella presente, di natura **politico-normativa e di livello cantonale**, cioè l'ambito istituzionalmente angusto predisposto per il latino (Intr. 1.1), tale da rendere molto problematica la sua situazione soprattutto con riferimento agli «obiettivi cognitivi».

c) Alla situazione a livello cantonale, se ne può aggiungere ora un'altra **a livello federale** determinata dal recente riconoscimento della **maturità di tipo D** (con una lingua «viva» al posto del latino). Mentre finora il latino era obbligatorio per accedere al «corso letterario» del Liceo e quindi alle facoltà di lettere, con la futura creazione di un «corso letterario senza latino» (cosiddetto Liceo moderno), la sua obbligatorietà sarà limitata solo ai tipi di maturità A (col greco e latino) e B (col latino, senza greco). Ora, se da una parte questa nuova situazione potrebbe essere favorevole al latino, in quanto eliminerebbe gli allievi non sufficientemente motivati, dall'altra, se la maturità D dovesse rendere possibile anche una laurea in italiano, tale situazione non solo condizionerebbe negativamente il latino, ma avrebbe conseguenze negative anche sulla formazione dei futuri professori d'italiano (almeno delle scuole superiori) i quali potrebbero aver conseguito la laurea in italiano senza la minima conoscenza del latino. Senza pensare poi che nessun maturato del tipo D potrebbe domani accedere a una facoltà di lettere in Italia per la quale il latino è obbligatorio.

d) Infine la situazione di natura **metodologico-didattica** [31]) che corrisponde da parte di certi insegnanti di latino alla indecisione o al rifiuto nell'operare verifiche tra «vecchi» e «nuovi» atteggiamenti didattici. Ciò è riassumibile nella concezione, talvolta in buona fede ma pur sempre psicologicamente parlando aprioristica, che il modello formale-normativo della morfosintassi sia anche il più funzionale per l'apprendimento linguistico nell'età della preadolescenza.

1.4.2 Positivamente:

a) La situazione di fatto del preadolescente stesso e che corrisponde all'inizio di una nuova caratterizzazione intellettiva, come viene precisata dal Piaget e dal Petter [32]) come **fase delle «operazioni formali»**.
Per esse il preadolescente comincia ad avvalersi di procedimenti deduttivi, può ipotizzare il possibile e verificarlo, condurre insomma un discorso mentale completo e quindi disporre di strumenti intellettivi adeguati nel suo lavoro di discente. Tutto ciò è importante anche nei riflessi del latino, che per la sua struttura linguistica, richiede operazioni mentali complesse, cioè un **comportamento ipotetico-deduttivo** [33]). Quindi lo studio del latino nella SMU s'inserisce perfettamente nel processo evolutivo del preadolescente, sviluppando in lui gradatamente questo tipo di «ragionamento ipotetico-deduttivo». Infatti le parole costituenti un enunciato latino, presentano generalmente un numero di possibilità molto più elevato del numero delle parole stesse. Questo, a causa dell'identità formale di certe desinenze (morfemi) in uno stesso sistema di flessione (nella stessa declinazione) e in sistemi diversi di flessione (in declinazioni diverse) e d'altra parte a causa della diversità di funzioni logiche corrispondenti allo stesso caso o a un identico morfema. Ricerche condotte su ordinatore elettronico dal LASLA all'Università di Liegi mostrano che 100 parole latine in un enunciato ammettono una media i 250 possibilità di analisi [34]).

b) La situazione di fatto che il Ticino è un **cantone di lingua italiana** (lingua materna della grande maggioranza degli allievi delle nostre scuole) e **quindi neolatina**, con dialetti a struttura linguistica sostanzialmente latina e con una storia legata in modo preponderante alla latinizzazione che ne ha determinato anche la cultura e la vita [35]).

c) La situazione di fatto basata su un presumibile **coordinamento interdisciplinare** con la maggior parte degli altri insegnamenti per quanto riguarda la maturazione dell'allievo, la metodologia dell'apprendere, e in particolare sul coordinamento con «alcune» materie per quanto riguarda anche l'oggetto da apprendere: **l'italiano e la storia** come portatrici di contenuti strettamente e direttamente riferibili anche al latino.

1.5 Giustificazione delle scelte sui due piani successivi (2 e 3)

Queste idee direttrici che riguardano il latino rappresentano una prima giustificazione di quanto verrà analizzato nei due capitoli seguenti (2 e 3).
Resta comunque evidente che chi ha interesse e attitudine verso gli studi classici e linguistici in generale, dovrà poter iniziare per tempo (quindi già nella SMU) lo studio della lingua latina, approfittando delle facoltà tipiche della preadolescenza.

2. ATTEGGIAMENTI E DISPOSIZIONI DA TRASMETTERE NEGLI ALLIEVI [36])

Con questo si vuole indicare l'azione che l'insegnamento dovrebbe avere sulla personalità dell'allievo. Si tratta cioè di operare una duplice verifica: se e in quale modo ciò che è stato enunciato come vero sul piano teorico («idee direttrici») possa **agire** sull'allievo, nei termini di una sua maturazione personale e in quale misura egli **reagisca** a tale azione.
Riguardo al latino, la verifica porterà a paragonare il substrato storico, linguistico e linguistico-strutturale del latino, con le esigenze che la psicopedagogia attribuisce al preadolescente.

2.1 Modi di reazione:

2.1.1 A livello intellettuale

a) L'accostamento dell'allievo a un fatto storico (sia pure di natura linguistica) che gli ripropone il passato, giocando sul risveglio della curiosità, vivo e cosciente in quegli anni, dovrebbe condurre l'allievo a **reagire al pregiudizio** che sia valido ed apprezzabile tutto e solo ciò che per contingenza storica, egli vive ed esperimenta nel presente [37]), facendogli prima balenare, poi afferrare che il protagonista è sempre l'Uomo, cioè lui.

b) L'accostamento dell'allievo ad un modello linguistico di natura sintetica dovrebbe provocare in lui la **reazione a paragonare** fra loro modelli linguistici di cui ha pratica, a interessarsi alla tipologia linguistica, a relazionare sincronia e diacronia.

c) L'accostamento dell'allievo a un modello linguistico sintetico e perciò a struttura morfo-sintattica complessa come quello latino, dovrebbe abituare l'allievo **all'impegno mentale sul «possibile»**, con verifiche critiche impegnate sul probabile-improbabile. Così la soluzione interpretativa dell'enunciato latino avverrà su presupposti scientifici e non sarà né casuale né avventata.

d) L'impegno interpretativo del latino qual è quello prospettato in precedenza, dovrebbe provocare l'allievo a rendersi conto della necessità di **operazioni mentali d'un certo tipo**, per raggiungere risultati di carattere scientifico. Tali operazioni si possono sintetizzare come segue:
— distinguere le diverse parti di un insieme, stabilire rapporti che uniscono o oppongono le diverse parti e realizzare la loro sintesi,
— determinare i rapporti logici che reggono l'insieme e operare una scelta giusta, attraverso l'analisi delle diverse forme e desinenze secondo la funzione della parola.

2.1.2 A livello di comportamento socio-affettivo e caratteriale

a) La natura sintetica della lingua e l'impegno mentale che essa comporta dovrebbero provocare nell'allievo motivato, un **atteggiamento positivo di fronte alle difficoltà linguistiche** di nuovo tipo e la **volontà di perseveranza nello sforzo**.

b) La presa di coscienza dei valori nuovi che all'allievo il latino offre dovrebbe portarlo a un **consenso** positivo a questi valori, a un'**attenzione** e **partecipazione** attiva all'apprendimento di essi, a una **ricerca** personale su determinati aspetti e a un senso di **soddisfazione**.

2.2 Motivazioni e interessi:

Le motivazioni per la scelta o il rifiuto del latino facoltativo non devono basarsi su

interessi utilitaristici o su preconcetti di carattere socio-culturale della famiglia, ma su fattori concreti, la cui osservazione, iniziata già durante il 1° ciclo dovrà continuare nel 2°. Essi sono:

a) **un particolare interesse per la cultura e la civiltà classiche**, come educazione alle fonti della nostra stessa cultura e civiltà. Si tratterà quindi di far capire anche ai giovani di oggi che la lingua latina è lo strumento più efficace per una salda formazione umanistica, attraverso l'interpretazione di testi autentici che sono alla base del pensiero e della letteratura occidentali (v. 1.2.1)

b) **un interesse verso gli studi storico-linguistici in generale**, come base di ricerca storica di natura linguistica che ha per oggetto quel passato che si caratterizza come «umanesimo classico», con le avvertenze indicate (1.2.1). Si tratterà di far comprendere all'allievo che il latino contribuisce alla conoscenza storica dell'italiano e alla consapevolezza ragionata di strutture linguistiche proprie delle lingue neolatine e indo-europee (1.2.2 e 1.3)

c) **il gusto per l'analisi linguistica come strumento di consapevolezza dell'operare mentale.** A questo livello, la motivazione porterà l'allievo a rendersi conto che il latino sviluppa, oltre che lo spirito critico, la precisione linguistica attraverso il costante controllo dei nessi logici e l'analisi relazionale delle strutture e delle parole nell'enunciato latino e fra italiano e latino (1.2.3)

d) **una tendenza verso determinate scelte scolastiche e professionali**, come maturazione di attitudini e interessi specifici diventati criticamente più coscienti attraverso questa attività facoltativa. Nell'ambito delle scelte esistenziali, il preadolescente potrà meglio valutare su quale via del sapere incamminarsi: o verso le professioni liberali di natura pratica o verso quelle del pensiero e della ricerca, sia filologica o semantica o linguistica in genere (1.2.4).

e) **il desiderio di allargare l'osservazione delle proprie attitudini e interessi** anche indipendentemente dalle scelte successive. L'inizio del latino facoltativo in III non preclude nessuna possibilità di scelte scolastiche o professionali successive, perché non si pone in alternativa con nessun'altra materia obbligatoria né facoltativa.

2.3 **Comprensione:**

a) Il latino garantisce una presa di coscienza più estesa e giustificata dei **substrati storici** connessi con le esperienze quotidiane del preadolescente, per una migliore conoscenza dell'uomo e del suo ambiente.

b) Offre un'occasione valida per approfondire il **valore del metodo della ricerca scientifica**, in particolare dell'induzione e della deduzione in ogni ricerca di tipo scientifico. (4.4)

3. OBIETTIVI COGNITIVI E AFFETTIVI NEL SECONDO CICLO

«La descrizione degli obiettivi e del contenuto dell'istruzione è una condizione indispensabile per informare docenti e allievi su ciò che è richiesto. La traduzione di queste descrizioni in sistema di valutazione aiuta a precisare ciò che l'allievo dovrà essere in grado di fare alla fine del corso».

Qui si separa la componente cognitiva e affettiva solo per chiarezza metodologica [29]).

Riguardo al latino, a causa della decurtazione di un anno e della diminuzione delle ore settimanali, non sarà possibile pretendere dagli allievi la conoscenza **completa e sistematica** della morfologia nei due anni di SMU, ma i fatti di lingua e il vocabolario di base saranno studiati **secondo l'indice di frequenza** indicato negli «argomenti» (3.4).

Di questi nuovi criteri dovranno tener conto i programmi delle scuole superiori (specialmente il Liceo).

Riguardo agli **obiettivi cognitivi minimi presupposti nella lingua materna**, prima dell'inizio dello studio del latino in III, si dovrà trovare un coordinamento con l'italiano, oppure inserirli nel corso d'essai in II. Indichiamo in sintesi questi obiettivi minimi presupposti:

a) conoscenza concreta delle categorie grammaticali,

b) conoscenza del verbo come fatto linguistico complesso,

c) conoscenza esatta delle funzioni e delle relazioni logiche di un enunciato (GP, GS, attributo e apposizione, espansioni, non solo come concetto generico, ma ciò che sostanzialmente significano)

d) concetto di proposizione principale, di coordinata e subordinata.

3.1 **Obiettivo generale del latino alla fine della SMU**

L'insegnamento del latino, nel 2° ciclo di SMU, si propone di far acquisire all'allievo un metodo di lavoro basato sull'analisi delle strutture morfo-sintattiche fondamentali della lingua, attraverso un procedimento induttivo-deduttivo, per renderlo capace di leggere correttamente, decodificare e interpretare nel suo significato profondo (anche culturale) un messaggio latino adeguato alle conoscenze apprese secondo un indice prestabilito di frequenza e «tradurlo» in corretto italiano senza l'aiuto del dizionario, e condurre così l'allievo a una prima presa di coscienza dei valori storico-linguistici del nostro passato e capire meglio anche il presente.

3.2 **Obiettivi cognitivi per i due anni**

(Applicazione al latino della tassonomia di Bloom [30]) con variazione dell'ordine indicato dall'autore).

1. **Conoscenze** (Sapere)

Per «conoscenze» s'intende la memorizzazione di fatti linguistici particolari (declinazioni, coniugazioni, segni sintattici di coordinazione e subordinazione), del vocabolario di base, nonché la conoscenza di metodi e procedimenti di lavoro e delle norme morfo-sintattiche.

1.1 **Conoscenze isolate**

1.1.1 Conoscere la terminologia grammaticale, per capire le norme indotte e saperle usare nel corso dell'apprendimento.

1.1.2 Conoscere gli elementi morfo-sintattici di base indicati negli «argomenti», per poterli riconoscere in un messaggio nuovo.

1.1.3 Conoscere i monemi grammaticali (morfemi nominali e verbali) per saperli distinguere e analizzare.

1.1.4 Conoscere la sintassi dei casi indicata negli «argomenti», per cogliere la funzione logica delle parole nell'enunciato.

1.1.5 Conoscere l'uso dei tempi e dei modi, per capire le relazioni temporali e modali fra le proposizioni.

1.1.6 Conoscere le categorie e sottocategorie morfologiche per capire la loro funzione nell'enunciato.

1.1.7 Conoscere le principali norme dell'accentazione latina per leggere correttamente (specialmente i verbi) [31]).

1.1.8 Conoscere nozioni sulla vita, costume, istituzioni romane spiegate dal docente per chiarire storicamente il senso di un messaggio.

1.1.9 Conoscere il vocabolario di base (per i sostantivi N. e G, per gli aggettivi le uscite al N., per i verbi il paradigma) per poter interpretare nuovi messaggi e iniziare un primo studio etimologico-semantico.

1.2 **Conoscenza di metodi di lavoro**

1.2.1 Conoscere i criteri di classificazione delle categorie e sotto categorie per redigere correttamente il proprio vocabolario di base e sistemare i fatti linguistici incontrati.

1.2.2 Conoscere i criteri del procedimento induttivo per seguire con profitto l'insegnamento e imparare un metodo scientifico di ricerca.

1.2.3 Conoscere i criteri del ragionamento ipotetico-deduttivo per compiere esattamente le operazioni mentali richieste dal latino.

1.2.4 Conoscere i criteri di controllo e di valutazione per potersi preparare adeguatamente.

1.2.5 Conoscere il metodo di analisi della proposizione e del periodo, per identificare il soggetto (partendo dal verbo) e le espansioni, nonché la proposizione principale e le subordinate.

1.2.6 Conoscere l'uso degli strumenti di ricerca sulla lingua: grammatiche, dizionari, per trovare la conferma di una norma indotta e decifrare un messaggio con elementi lessicali nuovi.

1.3 **Organizzazione delle conoscenze**

Organizzare le conoscenze di base per raggiungere (nel limite di quelle richieste negli «argomenti»), due livelli di competenza linguistica:

1.3.1 la consapevolezza funzionale dei meccanismi linguistici incontrati,

1.3.2 la consapevolezza grammaticale e formale delle categorie e sottocategorie studiate,

sia per supplire alla mancanza del livello di competenza di base, sia per completare quello intuitivo e quindi rendere scientificamente possibile l'interpretazione di qualsiasi messaggio adatto.

2. **Applicazione** (Saper fare)

Gli obiettivi dal 2 al 6, dipendenti dai processi mentali di organizzazione e riorganizzazione delle conoscenze, indicano il grado di capacità intellettuale dell'allievo, cioè come egli sa operare, basandosi sulle conoscenze apprese.

2.1 Applicare direttamente le conoscenze

isolate e metodologiche apprese, a tipi diversi di esercizi operazionali, come valutazione formativa.

2.2 Applicare le conoscenze acquisite, a situazioni nuove con esercizi analoghi per regolari controlli.

2.3 Applicare le conoscenze acquisite nella traduzione di frasi dall'italiano per aiutare l'allievo a fissare le norme grammaticali e il vocabolario.

2.4 Applicare le conoscenze e i metodi adatti, alla versione di frasi o brevi brani latini per verificare il grado di competenza linguistica raggiunto in latino e in italiano.

2.5 Applicare le conoscenze, strutturando in modo nuovo una situazione i cui elementi di base (sostantivi, verbi, avverbi, congiunzioni) sono stati memorizzati o scelti nel dizionario, per sviluppare il senso di creatività.

3. **Analisi**

S'intende analisi operativa come metodo per decodificare un messaggio.

3.1 Riconoscere, oralmente o per iscritto, gli elementi di un messaggio, secondo le categorie grammaticali (parti del discorso) e le sottocategorie (declinazioni e coniugazioni) e distinguere, per le parti variabili, le «occorrenze» dal «lemma» e dagli «omografi» [4]), o, con la terminologia del Martinet, analizzare i monemi, distinguendo tra lessema e morfema.

Se l'enunciato ha più proposizioni, riconoscere prima i nessi coordinanti o subordinanti e circoscrivere le diverse proposizioni.

3.2 Riconoscere e precisare le relazioni tra gli elementi di ogni proposizione sul piano sintagmatico (del sistema) per operare un'organizzazione tra singole unità linguistiche concrete secondo le norme della concordanza della reggenza e dipendenza, tenendo sempre presenti le affinità e differenze con l'italiano [5]).

3.3 Riconoscere e analizzare la struttura di un messaggio sul piano paradigmatico (della struttura) per rendersi conto dell'organizzazione formale tra classi e unità astratte.

4. **Sintesi**

S'intende sintesi operativa in relazione con l'analisi ai fini della comprensione del messaggio. Analisi e sintesi sono operazioni simultanee.

4.1 Operare la sintesi tra le funzioni logiche fondamentali all'interno dell'enunciato semplice (prop.):

a) tra il morfema verbale e quello nominale al N (espresso o sottinteso) per trovare il soggetto,

b) tra eventuali morfemi nominali al N per o formare il GS o distinguere il PN (o predicativo) dal S (con eventuale Genitivo del gruppo),

c) tra il verbo trans. con l'Acc. oggetto, se di forma attiva, con l'Abl. di agente, se di forma passiva.

Se l'enunciato ha una struttura subordinativa, operare la sua sintesi strutturale tra i nessi e i rispettivi verbi, badando alle oggettive.

4.2 Operare la sintesi tra i rapporti sintagmatici più particolari della prop.:

a) tra la prep. e il caso del sostantivo (o gruppo) in relazione col verbo,

b) tra il verbo e le sue doppie reggenze (Acc. e D, doppio D., doppio Ac.),

c) tra i genitivi non di specificazione, o tra i D. non di termine e i monemi che li reggono,

d) tra le varie funzioni ipotetiche dell'Abl. semplice e la sua funzione contestuale.

4.3 Operare la sintesi tra i rapporti paradigmatici di un enunciato:

a) tra i lessemi incontrati e le loro plurime associazioni per derivazione o composizione, in relazione con l'italiano,

b) tra i morfemi e le loro relazioni oppositive in campi semantici,

c) tra sistema, struttura e funzioni della lingua e vice versa [6]).

4.4 Formulare correttamente, con la terminologia esatta, le norme linguistiche incontrate, sia per giustapposizione di elementi, sia per strutturazione di un insieme di relazioni astratte.

5. **Comprensione**

5.1 Trasposizione: capire il senso di un messaggio esplicito e saperlo tradurre in corretto italiano, oralmente o per iscritto, con o senza il dizionario.

5.2 Interpretazione: capire il senso implicito di un messaggio dopo averlo tradotto e saperne dare una spiegazione (anche di carattere storico).

5.3 Estrapolazione: dedurre le relazioni, le implicazioni e le conseguenze di un insieme di informazioni tradotte e saperle organizzare nel contesto delle proprie conoscenze personali.

6. **Valutazione**

6.1 Giudicare se la versione italiana ha rispettato tutto il pensiero espresso nel messaggio latino e se si è capito il suo significato profondo.

6.2 Giudicare il valore dell'apporto culturale offerto dal messaggio in relazione con le proprie conoscenze anteriori anche in altri campi.

3.3 **Obiettivi affettivi per i due anni** [7])

1. **Ricettività:** far prendere coscienza all'allievo dei valori nuovi del latino per suscitare il suo consenso iniziale.

2. **Sensibilizzazione:** saper interessare l'allievo per aiutarlo a passare da un atteggiamento ricettivo a uno attivo che gli dia soddisfazione.

3. **Valorizzazione:** usare tutti i mezzi pedagogici a disposizione per ottenere coerenza e perseveranza dell'allievo verso i valori proposti.

4. **Organizzazione dei valori:** superare il nozionismo per raggiungere la concettualizzazione razionale delle conoscenze come cultura.

5. **Caratterizzazione della personalità:** sviluppare attitudini e comportamento dell'allievo perché acquisti una elementare «forma mentis» tipica degli studi linguistici e classici in particolare.

3.4 **Argomenti da conoscere entro la fine della III media**

Osservazioni:

1) Nello studio di ogni categoria e sottocategoria grammaticale, il docente terrà conto entro i giusti limiti dell'indice di frequenza dei fatti di lingua, promosso dalle ricerche del LASLA [8]).

2) Tanto per la morfologia, quanto per la sintassi, i fatti di lingua non inclusi negli «argomenti» non sono da richiedersi in questo primo anno, ma possono formare oggetto di un insegnamento occasionale, se lo necessita la comprensione della frase.

3) In questo primo anno, le frasi o, verso la fine, eventualmente brevi brani, per lo studio della lingua saranno presi prevalentemente dal De bello gallico e dalle Lettere di Cicerone e di Plinio il Giovane o anche da altri prosatori e poeti di tutta la latinità che presentino un particolare interesse per la preadolescenza.

4) Si studierà la lingua nei suoi valori espressivi caratteristici.

Tenendo conto dell'indice di frequenza indicato sopra, la selezione da operare per determinare gli argomenti di base che saranno oggetto di apprendimento nella III media (primo anno di latino) attraverso il procedimento induttivo, è la seguente:

A. **Morfologia**

Declinazioni: Ia, IIa, IIIa e res

Aggettivi: prima classe: us, a, um
seconda classe: is, e

Aggettivi-pronomi:
dimostrativi: is, hic, ille, ipse, idem
relativi: qui, quae, quod
personale: ego, nos, tu, vos, se
possessivi: con la distinzione di suus e eius
interrogativi: quis, quid e qui, quae, quod

Verbi:

le 4 coniugazioni regolari attive (con brevi accenni alla forma passiva). Tralasciare i deponenti.

Verbi anomali: sum, possum, fero, eo, volo (senza i composti)
tempi:
indicativo presente, imperfetto, futuro 1° e perfetto,
infinito presente,
congiuntivo presente e imperfetto,
participio presente e perfetto.

N.B. il paradigma dei verbi incontrati sarà da scriversi e da ritenersi.

B. **Sintassi dei casi**

Nominativo: come Soggetto (o Gruppo del Soggetto-attributo o apposizione)
Nominativo: come Predicato nominale (o gruppo del PN - attr. o app.),
Accusativo: come compl. oggetto (o gruppo del CO) con verbi transitivi,
Accusativo: come sogg. o Predicato nom. dell'infinitiva,
Accusativo: di luogo con le preposizioni in, ad, per, trans con rispettivi verbi di moto a luogo,
Accusativo: retto da altre preposizioni (ante, post, apud, inter, ob, propter).

Ablativo: strumentale, di causa, di compagnia, di materia, di luogo con la prep. in e rispettivi verbi di stato.

Ablativo: di luogo con le prep. ab, ex, de e rispettivi verbi di moto da luogo,
Ablativo: di tempo determinato.

Genitivo: di specificazione (di sostantivi e aggettivi).

Dativo: di termine, d'interesse, di possesso.

C. **Sintassi del periodo**

1. La proposizione enunciativa, volitiva e interrogativa diretta
2. La proposizione relativa con l'indicativo

3. La proposizione infinitiva: solo rapporto di contemporaneità
4. L'ablativo assoluto nei suo usi più comuni (col. partic. pres. e passato)
5. L'ut (e ne) finale
6. Il cum narrativo con l'imperfetto congiuntivo
7. Il quod causale con l'indicativo

D. **Vocabolario**

Il vocabolario di base sarà studiato tenendo conto dell'indice di frequenza stabilito dalle ricerche del LASLA. (Vedi Cap. 5: Mezzi dell'insegnamento)

N.B. I numerali, le congiunzioni di coordinazione, le preposizioni e gli avverbi saranno considerati per lo più acquisizioni di vocabolario.

E. **Introduzione alla civiltà**

Prendendo lo spunto dai testi (e possibilmente in collaborazione con il docente di storia) il docente di latino metterà in luce i riferimenti antichi atti a far meglio comprendere gli aspetti attuali della vita familiare, economica, sociale, civile e politica. A questo scopo potrà essere utile anche una documentazione visiva sull'abitazione, il modo di vestirsi, di nutrirsi ecc. degli antichi romani. Riproduzioni, diapositive e films mostreranno ciò che furono (e sono ancora) le case e gli edifici pubblici; illustreranno, attraverso affreschi e mosaici, scene della vita quotidiana.
Documenti riguardanti la ceramica, i gioielli, le terracotte permetteranno di capire ancora meglio gli aspetti umani della vita.

N.B. L'ordine cronologico dell'insegnamento non deve necessariamente seguire l'ordine analitico dei singoli argomenti indicati, ma sarà determinato dallo sviluppo graduato della ricerca attraverso il procedimento induttivo (vedi § 4).

3.5 Argomenti da conoscere entro la fine della IV Media

Osservazioni:

1. L'apprendimento della lingua e del suo valore espressivo sarà continuato per integrare le nozioni di morfo-sintassi dell'anno precedente e accompagnarle di un fondamentale studio degli elementi di stilistica.

2) I meccanismi di base strettamente grammaticali faranno oggetto di frequenti richiami e ripetizioni con esercizi appropriati di tipo operazionale.

3) Il docente, all'inizio dell'anno, avrà cura di riassumere le nozioni acquisite l'anno precedente, soprattutto se gli allievi provengono da classi diverse.

4) In questo secondo anno, lo studio della lingua dovrà essere effettuato non più solo attraverso frasi staccate, ma su brani più o meno lunghi, convenientemente scelti secondo le difficoltà linguistiche e raggruppati attorno a certe tematiche che interessino il preadolescente.

5) Frasi e brani potranno essere desunti dal De bello gallico, dalle lettere di Cicerone e di Plinio il giovane, e anche da Plauto, Catullo, Virgilio, Marziale, Giovenale ecc.

6) E' evidente che lo studio della grammatica, fondato su tali testi, potrà variare, riguardo al contenuto, da una classe all'altra, tuttavia la progressione dovrà essere effettuata in modo tale che al termine di ogni anno gli «argomenti» indicati nel programma (come obiettivi cognitivi minimi) dovranno essere categorizzati, memorizzati e assimilati dagli allievi.

Per la IV, sempre tenendo conto dell'indice di frequenza, gli argomenti sono i seguenti:

A. **Morfologia**

Declinazioni: IVa e Va (e le principali eccezioni delle prime 3 declinazioni)

Aggettivi:

I classe: aggettivi in -er
II classe: aggettivi col tema in consonante (audax) e partic. presenti (tra gli imparisillabi con tema in consonante, soltanto **vetus** e **princeps** sono frequenti).
Comparativi e superlativi: tralasciando le forme rare

Aggettivi-pronomi:

relativi: quicunque, quisquis
interrogativi: uter, quantus,
indefiniti: si tratta di una materia difficile da assimilare per la molteplicità delle forme, perciò lo studio sarà progressivo e limitato alle seguenti forme secondo la frequenza d'uso nella lingua:

alius	nullus	quisque
alter	nihil	aliquis
totus	ullus	quis = aliquis
	nemo	quisquam
		uterque
		quidam

Verbi:

tenendo conto dell'indice di frequenza dei modi e tempi, completare quelli non studiati nella forma attiva (cong. perf. e più che perf. — fut. 2° — Inf. perf. e fut., Imperativo, Gerundio, Partic. futuro) teoria della formazione dei tempi.

Forma passiva delle coniugazioni regolari.
Verbi deponenti e semi deponenti
Verbi in -io (Forma attiva e passiva)
Verbi anomali: composti di sum, di fero e di eo. Fio
Verbi difettivi: coepi, ait, inquit.

N.B. Lo studio dei cosiddetti «verbi irregolari» sarà da continuare e approfondire a mano a mano che s'incontrano, scrivendoli secondo le coniugazioni, col loro paradigma.

B. **Sintassi dei casi**

Nominativo: come Predicativo del Soggetto e rispettivi verbi (doppio N.)

Accusativo: Acc. di tempo (durata)
Accusativo: come Predicativo dell'Oggetto e rispettivi verbi (doppio Ac): se praebere, certiorem facere, uxorem ducere, docere, ecc.).

Ablativo: di argomento, d'agente, di paragone, di origine, di limitazione
Ablativo: con utor e potior

Genitivo: ,di qualità, di pertinenza e partitivo.

Dativo: Con alcuni verbi che in italiano hanno costruzione diversa (benedicere, fidere, suadere, invidere, studere, nubere ecc.).
Dativo: di vantaggio e di fine (doppio dativo).

C. **Sintassi del periodo**

1. Proposizione infinitiva nei rapporti di anteriorità e di posteriorità.
2. Ablativo assoluto nei suoi rapporti circostanziali.
3. Perifrastica attiva e passiva
4. Proposizione consecutiva
5. Proposizione temporale con il cum, ubi e dum + indicativo.
6. Cum causale e cum narrativo con tutti i tempi del cong.
7. Proposizioni interrogative indirette (senza il congiuntivo perifrastico).

D. **Vocabolario**

Il vocabolario di base sarà allargato, sempre tenendo conto dell'indice di frequenza, per giungere, alla fine del biennio, alla conoscenza sicura di circa 800-1000 vocaboli, compresi i monemi grammaticali (verbi, preposizioni, congiunzioni e avverbi).
E' evidente che anche vocaboli con indice di frequenza poco elevato saranno studiati se interessanti sul piano etimologico-sematico e istituzionale.

E. **Introduzione alla civiltà**

Essa sarà continuata e allargata, non in modo sistematico, ma partendo dalle sollecitazioni offerte dai testi esaminati, in modo che alla fine del biennio l'allievo abbia almeno una idea fondamentale delle istituzioni, della vita privata, sociale e religiosa dei Romani antichi, anche attraverso l'osservazione di documenti visivi (fotografie, diapositive, films).

4. PRINCIPI FONDAMENTALI DELLA METODOLOGIA DELL'INSEGNAMENTO

«Ogni metodologia si riduce a questo: s'impara solo attivamente. Da ciò solo una situazione in cui l'allievo si trova confrontato con un problema significativo è generatrice di apprendimento». (G. De Landsheere). Qui vengono enunciati i principi generali e i criteri che saranno alla base dell'insegnamento del latino nella futura SMU, con le ragioni di tale scelta. Tenendo presenti le idee direttrici sulla funzione del latino (vedi 1.2) e gli obiettivi cognitivi della materia (vedi 3) si creeranno le condizioni d'un insegnamento conforme ai dati più recenti della psicolinguistica e della pedagogia contemporanea, per offrire all'allievo il massimo di possibilità di successo, adattando l'insegnamento all'allievo, allo scopo di aiutarlo nel miglior modo a raggiungere l'obiettivo generale del latino nella SMU (vedi 3.1).

4.1 Abbandono del grammaticalismo teorico-astratto

La prima conseguenza che deriva dalla psicolinguistica, dalla sociolinguistica e da tutta la linguistica contemporanea [4]) è che anche l'insegnamento del latino nell'età della preadolescenza **non può più partire dallo studio teorico sistematico della** grammatica normativa, basata sulla tradizionale successione delle parti morfo-sintattiche. Infatti la grammatica normativa procede «dal formale al funzionale, mentre il ragazzo procede dal funzionale al formale» [5]). Ciò non significa naturalmente bandire lo studio della grammatica, ma solo mutarne il modo di studiarla, considerando che essa non è il «fine», ma solo un «mezzo» anche nell'apprendimento del latino.

4.2 Inadeguatezza del metodo naturale-diretto delle lingue 2

Questo metodo, ormai largamente introdotto nella scuola per le lingue 2 e basato in gran parte sui laboratori linguistici e i mezzi audio-visivi, non corrisponde agli obiettivi del latino nella SMU, che non può applicare i principi della «spontaneità del linguaggio» e delle «esperienze foniche imitative». Oggi non si vuole offrire ai giovani il latino come strumento di espressione e di comunicazione orale, ma come lingua di cultura fissata definitivamente in documenti scritti di altra epoca. Voler fare del latino, oggi, una lingua parlata, sarebbe un vero anacronismo.

4.3 Inattuabilità del metodo strutturale e trasformazionale

Lo strutturalismo applicato al latino è ancora in fase sperimentale e non può quindi essere tenuto in considerazione per la sua applicazione integrale nella futura SMU. Neppure il metodo trasformazionale ha ancora trovato applicazione pratica al latino. Essi tuttavia non possono più essere ignorati dai docenti di latino per certi loro principi didattici molto proficui, anche se distanti dalla grammatica tradizionale. Un esempio è offerto da tre autori americani [46]). Esso si sviluppa attraverso la dilatazione progressiva di alcune «unità» didattiche di base premesse a ogni lezione e via via rielaborate con le tecniche della «sostituzione», della «espansione» e della «trasformazione».

4.4 Il procedimento induttivo-deduttivo come il più adatto all'insegnamento del latino nella scuola del preadolescente

Occorre avvertire che quando si parla di induzione, di procedimento o metodo induttivo, è necessario escludere ogni deteriore fraintendimento teorico del concetto d'induzione e soprattutto qualsiasi pratica didatticamente emperica di esso. Il procedimento induttivo è nativamente un particolare e proficuo «operare mentale» a cui l'allievo deve autoeducarsi e, come tale, non prerogativa del latino [47]).

4.4.1 Principio fondamentale:

la ricerca e la scoperta dei fatti di lingua morfo-sintattici e del lessico devono essere fatte partendo dall'enunciato latino (frase o brano autentico) attraverso l'osservazione, l'analisi e il confronto e non da classificazioni sistematiche a priori.

4.4.2 Ragioni fondamentali di tale scelta:

a) **ragioni psicologiche:** il preadolescente acquista a 12-13 anni la capacità (affinata con l'educazione e l'esercizio) di «organizzare e rendere sempre più rigorose le sue osservazioni» [48]) come strumento di scoperta sia per i fenomeni naturali, sia per quelli linguistici. Il docente deve dare a queste osservazioni il carattere di una ricerca organica. In tal modo il procedimento induttivo «costituisce una delle acquisizioni più importanti che hanno luogo all'inizio dell'adolescenza ed ha molteplici riflessi sulla attività di studio di un giovane» [49]).

b) **ragioni pedagogiche:** esse scaturiscono dall'impostazione di tutta la futura SMU che, anche per il latino, esige il necessario coordinamento sul piano metodologico con gli altri insegnamenti, affinchè il latino non resti la sola materia «anacronistica» neppure a questo livello [50]).

c) **ragioni linguistiche:** queste si fondano sul concetto di lingua che da Saussure in poi è diventato uno dei fondamenti della linguistica contemporanea. Dalla distinzione saussuriana tra «parole» (enunciato o messaggio) e «langue» (sistema, codice) ne consegue che per capire e interpretare la «langue» (di una lingua scritta) bisogna partire dalla «parole» che serve appunto come «document de langue» [51]). Infatti se si vuole condurre l'allievo a interpretare un enunciato latino, è necessario fargli osservare **in latino** le modifiche formali subite dalla parola nella frase in relazione con le altre, in seguito a un cambiamento di funzione, di genere e di numero. Se la lingue è un «sistema di segni» (Saussurre) e il segno è definito da una funzione, cioè in virtù dei rapporti che associano o oppongono tali segni, come portatore di un significato contestuale, si dovrà appunto far osservare questi segni nel contesto relazionale dell'enunciato per capire la loro funzione e quindi il loro significato [52]). L'essenziale è di far sentire il modo con cui, in latino, gli elementi si combinano e si raggruppano fra loro e quindi di condurre a poco a poco l'allievo a dominare le leggi sintagmatiche della lingua. E' perciò di capitale importanza fargli scoprire, attraverso un avvicinamento ragionato dei meccanismi grammaticali nelle loro relazioni reciproche, la grande varietà e la ricchezza dei morfemi che comandano le relazioni di una parola con quelle vicine.

4.4.3 Principali criteri metodologici per l'applicazione del procedimento:

a) Avvio dalla **struttura** più elementare: la prop., procedendo da quella semplice a quella coordinata e poi a quella subordinata [53]).

b) Dalla proposizione alla **funzione logica** dei singoli elementi o gruppi, basandosi sull'osservazione delle **desinenze** verbali e nominali (cioè, dal caso alla funzione logica).

c) Passaggio dalla funzione logica alle **categorie morfologiche** che vengono «indotte» (categorie verbali e nominali).

d) Formulazione e sistemazione categoriale della **norma** come situazione di carattere generale, che sarà tanto più facile da ritenere, quanto più è motivata concretamente nell'enunciato.

4.4.4 Momenti della ricerca induttiva

Sono 4: osservazione, analisi, confronto e generalizzazione [54]). Il docente aiuterà l'allievo a scoprire lui stesso l'elemento comune a parecchi esempi confrontati, prima di erigerlo a norma. Il confronto sarà operato non solo con esempi latini analoghi, ma anche con l'italiano per mettere in risalto affinità e differenze, dando importanza al **metodo contrastivo** specialmente attraverso la differenza tra un modello linguistico sintetico (latino) e uno prevalentemente analitico (italiano [55]).

Nella ricerca della norma si eviterà di passare, fin dal primo incontro, ad enunciazioni teoriche che allargano troppo il problema posto dall'enunciato. Ciò non significa che non si potrà insegnare assolutamente nulla che non sia prima stato incontrato. Il buon senso del docente deve fare da tramite fra l'ideale dell'osservazione preventiva dei fenomeni e la preoccupazione di costituire dei quadri efficaci. Ciò vale soprattutto per la morfologia. Occorrerà distinguere tra i fatti linguistici che servono solo a capire l'enunciato e quelli che meritano un'attenzione speciale per la loro importanza in relazione con gli «argomenti» annuali. E' evidente che il docente dovrà fare una scelta preventiva di passaggi da leggere, possibilmente raggruppati attorno a problemi d'interesse attuale, e stabilire il piano di lavoro secondo il quale prevede di riunire in sintesi grammaticali progressive i fatti di lingua importanti che vi si incontreranno.

4.4.5 Organizzazione dell'insegnamento morfo-sintattico

L'insegnamento della morfo-sintassi sarà dunque organizzato secondo un piano prestabilito che potrà naturalmente essere modificato, ma che preveda la sistemazione progressiva delle sintesi a mano a mano che il corso procede, dopo che sia stato incontrato un numero sufficiente di esempi adeguati. La gradualità di queste sintesi dipenderà dalla frequenza dei fatti linguistici. Esse verranno progressivamente inserite in un **classatore** strutturato secondo le categorie grammaticali tradizionali sulla pagina destra, riservando la sinistra agli esempi corrispondenti incontrati. Il docente avrà cura di allacciare i fatti di morfosintassi ai principi generali che li reggono e di completare le sintesi alla fine di ogni unità didattica.

4.4.6 Anticipazione grammaticale

Il procedimento induttivo si avvale del principio dell'anticipazione. Essa è un metodo di lavoro che consiste nel far constatare dall'allievo, attraverso soprattutto il contesto, un fenomeno grammaticale nuovo, che sarà studiato sistematicamente in seguito. Spetta al docente decidere in quale misura, a quale momento preciso e in qual modo l'anticipazione è possibile. Al primo incontro con un nuovo fenomeno, l'esame attento del contesto farà operare una semplice **constatazione**. Gli incontri seguenti faranno scattare il **richiamo** degli enunciati già letti e il loro **confronto**. Al momento opportuno, il fenomeno sarà sintetizzato in una **norma** breve, precisa e chiara, trovata in collaborazione con gli allievi, o in uno schema, da scrivere nel classatore al posto conveniente. In seguito, una serie di **esercizi** di tipo diverso (non solo la versione) fisseranno la nozione appresa che sarà quindi più facilmente **memorizzata**. Anche la pratica dell'anticipazione non sarà lasciata al caso, ma richiede una programmazione del docente [56]).

4.4.7 Esercitazione operativa

L'applicazione dei nuovi procedimenti implica anche un cambiamento dei tipi di esercizi tradizionali. E' evidente che la versione (soprattutto di un brano, quando non resti fine a se stessa) rimane sempre l'obiettivo finale, come stadio più completo, perché permette di osservare insieme il senso critico, la capacità di scelta, le sintesi delle nozioni apprese, la ricchezza e precisione verbale e la sensibilità per le scelte stilistiche. Tuttavia, come propedeutica alla versione, allo scopo di fissare le conoscenze, il lessico e i meccanismi linguistici è opportuno pedagogicamente passare attraverso una serie di esercizi metodologici e di controllo di vario tipo, ispirati ai seguenti principi: completamento di desinenze mancanti in un enunciato, trasposizione dal singolare al pl. e v.v., creazioni di brevi enunciati secondo dati prestabiliti, traduzione in latino di semplici parole o gruppi inseriti in un enunciato latino, la versione in italiano di frasi adatte e infine anche la traduzione in latino di brevi frasi, ma solo con elementi fondamentali, tralasciando «tranelli» e «eccezioni».

4.4.8 **Vocabolario**

La conoscenza del vocabolario è una condizione indispensabile alla comprensione di qualunque messaggio latino. Tuttavia anche tale conoscenza non può più oggi essere raggiunta attraverso la semplice memorizzazione a priori di elenchi di vocaboli sparsi. L'allievo dovrà scoprire lui stesso il senso delle parole nuove sia dal contesto, sia dal raffronto con l'italiano, sia attraverso uno studio di tipo etimologico-semantico, evitando traduzioni convenzionali. Siccome è impossibile limitare la scelta a frasi con un vocabolario a elevato indice di frequenza, sarà opportuno distinguere tra i vocaboli da ritenersi (da scrivere nel classatore secondo le categorie grammaticali) e quelli che non sono richiesti. Nel classatore si riserveranno anche pagine a raggruppamenti per famiglie importanti di parole o per campi semantici o per una elementare fraseologia.

4.4.9 **Vita e civiltà romana**

Anche le nozioni sulla vita, il costume e la civiltà romana non saranno impartite sistematicamente in lezioni a parte, ma legate alla lettura dei testi e completate eventualmente dall'osservazione di documenti audio-visivi, affinché il messaggio latino non resti semplice occasione grammaticale, ma diventi veramente motivo di cultura e di vita. Il docente troverà in questo campo svariate occasioni per sottolineare la permanenza e l'attualità dei problemi trattati.

4.4.10 **Controlli e valutazione**

Qualsiasi tipo di esercitazione orale o scritta non è da considerarsi fine a se stesso, ma da vedersi nel quadro degli obiettivi generali e della metodologia indicata e dovrà quindi servire per una **«valutazione formativa»** dell'allievo prima che per il cosiddetto «esperimento» con nota [37]).

4.5 **Dimensioni dell'insegnamento**

I principi metodologici indicati potranno essere applicati in tutte le dimensioni dell'insegnamento e dell'apprendimento: con tutta la classe, con piccoli gruppi, con singoli allievi [38]). Non ci saranno lezioni di grammatica separata dai testi degli autori (frasi o brani). I 4 momenti della ricerca (4.4.4) saranno effettuati direttamente su enunciati di autori e con tutta la classe, con un lavoro diretto dal docente. Solo dopo la sintesi di un fatto morfo-sintattico si svolgeranno le esercitazioni e i controlli indicati, a livello sia di classe, sia di gruppo e sia individuale. La massima parte del lavoro sarà quindi da svolgersi a scuola. Per casa si riserverà solo una parte di esercitazione, la memorizzazione delle conoscenze e del vocabolario e l'aggiornamento del classatore. Si utilizzeranno i lavori di gruppo per suscitare o incoraggiare nell'allievo l'abitudine alla collaborazione intellettuale, per osservare gli atteggiamenti dei componenti e per favorire la fissazione delle conoscenze fondamentali. Il lavoro individuale sarà reso possibile soprattutto con manuali programmati scritti o incisi per il laboratorio linguistico, nell'ora di ricupero [41]).

4.6 **Bibliografia di carattere didattico**

Alle opere già citate nelle note, se ne aggiungeranno altre di carattere pedagogico-didattico ad uso dei docenti, che il gruppo sta raccogliendo e sistemando.

5. MEZZI DELL'INSEGNAMENTO

Non esiste attualmente un manuale che applichi scientificamente i principi della metodologia indicati. Le pubblicazioni italiane per la scuola media sono basate su altri criteri e anche su un'organizzazione scolastica diversa dalla nostra [42]). Manuali convincenti non si trovano neppure all'estero, malgrado certi tentativi. Nemmeno esistono corsi programmati né vocabolari di base latino-italiano secondo un indice scientifico di frequenza né tanto meno centri di ricerca del genere in Italia [43]). In tutta Europa, l'unico centro scientifico di ricerca a livello universitario è quello già citato di Liegi (LASLA) diretto dal prof. L. Delatte, che ha pubblicato diversi studi statistici per la scuola tra cui un **«Lexique de base»** ad uso dei docenti, su Cesare, Fedro, Ovidio, Sallustio e Virgilio (con 2077 vocaboli) e un **«Lexique de base»** per i primi due anni di latino (con 837 vocaboli) ad uso degli allievi, ma con traduzione francese. Esistono poi anche pubblicazioni statistiche sulla **grammatica di base**, secondo l'indice di frequenza degli autori in programma nelle scuole belghe. Per adesso sono soltanto questi i testi che possono essere utili al docente, ma non agli allievi [44]).

5.1 **Stampati**

L'applicazione integrale del procedimento induttivo come è inteso in questi due anni di SMU (e come è praticato oggi nel Belgio) **non esige** per l'insegnamento l'uso di un **manuale speciale**, tutt'al più un «memento grammaticale» ridotto all'essenziale che si potrà eventualmente compilare anche da noi e fotocopiare,come documento di consultazione per gli allievi. Sarà però utile che in ogni classe ci siano alcune copie di una buona grammatica latina, pure per consultazione, con alcune copie di un buon dizionario latino-ital. e ital-lat. E' invece indispensabile un serio lavoro di ricerca per compilare una **raccolta entologica** adatta ai diversi corsi e graduata secondo i dati statistici della grammatica di base (in relazione con gli «argomenti» annuali) che raggruppi frasi e brani autentici attorno a problemi interessenti la preadolescenza.

Lo stesso problema si pone per la preparazione di corsi programmati scritti o incisi e di esercizi di tipo operazionale. Per questi lavori occorrerà formare dei gruppi di ricercatori che collaborino con l'esperto, con il relativo giusto sgravio di ore d'insegnamento.

Per gli aspetti della vita, costume e civiltà romane è necessario creare delle **biblioteche di sede**, con libri illustrati, nastroteche, diapositive, films ecc.

5.2 **Ausiliari visivi a immagine fissa**

un proiettore e un retroproiettore a disposizione di ogni classe.

5.3 **Ausiliari sonori**

nastri con esercizi programmati per il laboratorio linguistico (a disposizione una volta la settimana, durante l'ora di ricupero).

5.4 **Audiovisivi**

films, videocassette per civiltà romana, eventualmente anche TV da usare saltuariamente. E' necessario provvedere a creare il materiale idoneo e scientificamente adatto.

N.B. Non si tratta di attribuire a questi «mezzi» un valore eccessivo, ma di usarli appunto come «mezzi» per la conoscenza del mondo latino e per una migliore comprensione di certi messaggi. La preoccupazione essenziale deve naturalmente restare lo **studio della lingua**, attraverso la lezione viva del docente.

NOTE BIBLIOGRAFICHE

(E' indicata solo la bibliografia usata per l'indagine, a sostegno delle idee e delle scelte operate nella stesura del lavoro).

INTRODUZIONE

[1]) Cfr. **«Messaggio»**, Bellinzona, 1972, pag. 57. Sul problema del latino, visto alla luce dell'esperienza italiana, cfr. **«D'Alessandro, Riccobono, Russello, Indagine sulla scuola del preadolescente»**, Firenze 1969, pag. 140-146 (sugli allievi), pag. 172-180 (su 85 docenti).

[2]) Cfr. «Introduzione ai programmi» (gennaio 73).

[3]) Cfr. **«Organisation générale du 1.er degré»**, Belgio 1970, pag. 9 e 76.

[4]) Cfr. **Jean Stassart «Le latin, une matière révélatrice du fonctionnement intellectuel»**, Liegi 1970, pag. 3 e **«Le latin dans l'enseignement secondaire rénové. Un rôle nouveau: l'essai»** in «Information» N. 4 1971, pag. 37.

[5]) **«Per l'insegnamento della storia nelle nostre scuole»** in Scuola ticinese N. 11, 1972, pag. 7.

[6]) Cfr. **«Progetto di messaggio»**, 1970, pag. 22.

[7]) Cfr. **«Messaggio»** 1972, pag. 49, d) e).

[8]) Cfr. Programma d'italiano.

[9]) Cfr. Programma di storia e di tedesco.

[10]) Cfr. **L. Henrion**, in **«Information»**, avril 1971, Belgio, pag. 38.

[11]) Cfr. **«Observation par le latin»** in Programmes 1.er degré, Belgio, 1970, pag. 7. Vedi anche **D'Alessandro, Riccobono, Russello**, o.c. pag. 46-47 «V'è una grande fluttuazione di attitudini insorgenti, di attitudini che si instaurano attraverso l'esercizio, lo studio, e in questo momento è difficile, e sarebbe controproducente dare degli orientamenti decisivi. Bisogna lasciare ad ogni ragazzo la possibilità di accorgersi di quelle che sono le sue più spiccate qualità, con ampia libertà di movimento fra le varie discipline».

[12]) Pag. 11 «La latinizzazione costituisce il fatto maggiore della nostra storia, in quanto ha determinato per secoli fino a oggi e, per quanto è dato prevedere, in modo definitivo, la nostra **cultura**, il nostro modo di essere».

[13]) Cfr. **«Une année d'activité latine d'essai à l'Athénée royal de Liège 2»**, (Journée d'études, novembre 1970) pag. 1-6, e **«Un nouveau programme. De nouvelles méthodes»**, di **L. Henrion** in «Information» N. 4 1971, pag. 37.

Cap. 1.

[14]) Cfr. **Albert Grisart** in **«L'Athénée»**, Liegi N. 1 1971, pag. 77-95.

[15]) Cfr. **«La riforma della SM al Senato»**, Roma 1962 e F. Zappa **«Latino e scuola comune»**, 1963.

[16]) Cfr. **«La battaglia del latino»** Milano 1964, pag. 27-449, e **«Caesarodunum»** Institut pédagogique national, Orleans 1968 (pag. 145-180), e 1969 (57-98).

[17]) Cfr. «Funzione formativa dell'insegnamento del latino» di G.B. Pighi in **Didattica del latino**, Roma 1955 (pag. 15-23), e **«Ricerche didattiche»** N. 55, 1960 (inchiesta sull'insegnamento del latino in Italia).

[18]) Per una precisazione più criticamente comprensiva del concetto di «classicismo» e della funzione della lingua latina in chiave sociologica, cfr. **Roncaglia «Storia della letteratura italiana»**, vol. I, Milano 1965, pag. 18 sg. Per una aggiornata verifica del movimento umanistico in accezione storico-letteraria, cfr. **Tateo «I centri culturali dell'Umanesimo»**, Bari 1971 al & 1-6, pag. 5-36, con ampia bibliografia. Cfr. anche **G. Devoto** in **«Espresso»** 13 agosto '72 e **B. Marzullo** in **«Espresso»** 13 agosto 72.

[19]) Cfr. **T.A. Zennaro «Didattica dell'italiano e del latino»**, Brescia 1967, pag. 106-107.

[20]) Cfr. **M. Lavency** (prof. Univ. Lovanio) **«Grammaire, pédagogie et philologie»** (Conferenza tenuta a Avignone nel 1969).

[21]) Cfr. **T.A. Zennaro**, o.c. pag. 109.

[22]) Circa la contemporanea tendenza (linguistica e sociologica) ad una immissione dei gerghi nel patrimonio linguistico della tradizione, cfr. **Italo Zingarelli «Prontuario della lingua selvaggia»**, Milano 1972 pag. 115. L'autore sembra avvertire che si stia superando di molto il limite di sicurezza del neologismo.

[32]) «Diacronia» è da intendere con le cautele verso un concetto scottante e più secondo i suggerimenti metodologici del **Saussure** (Corso..., Bari 1967) applicati nelle sue esemplificazioni (pag. 102) che non nella citazione o accezione come tali del principio di «opposizione tra due punti di vista sincronico e diacronico». (Cfr. la laboriosa esegesi delle tesi saussuriane, pag. 425-429).

[33]) Cfr. «**La stampa**» 10.10.72. Vedi anche **Piaget** «**Lo sviluppo mentale del bambino**», Torino 1967 pag. 69-73. In particolare: «Il pensiero concreto è rappresentazione di un'azione possibile, mentre il pensiero formale è la rappresentazione di una rappresentazione di azioni possibili». Sulle «operazioni formali» cfr. ancora **Piaget** «**L'epistemologia genetica**» 1971, pag. 50 sg. Anche il prof. **Delatte** scrive: «Le latin qui hiérarchise les diverses parties de son discours... sous cet aspect constitue pour le jeune étudiant une admirable discipline qui lui apprend à maîtriser sa pensée, à l'organiser et finalement à distinguer l'essentiel de l'accessoire».

[34]) Cfr. **Programmes 1.er degré**, Belgio 1970 pag. 8 sg., e «**Les relations humaines à l'école**» (Compte rendu de la semaine d'études 1971 à Interlaken) pag. 158-177 (Problèmes de l'orientation).

[35] Circa la **vera funzione** del latino nella scuola («promuovere il senso della storicità») cfr. **Visalberghi** «**Scuola aperta**», Firenze 1960, pag. 32-39. Inoltre, con riferimento alla situazione italiana, il Cap. VI, pag. 326-330 «**Latino sì, latino no...**» ivi.

[36]) La distinzione fra la prospettiva diacronica e quella sincronica introdotta da Saussure non deve eliminare l'una o l'altra dell'insegnamento perchè «les deux points de vue sont complémentaires», **Robert Godel** (prof. Univ. Ginevra) in «**Saussure et les débuts de la linguistique moderne**» (Semaine d'études, Genève, pag. 116 sg).

[37]) Cfr. **Freddi, Strutturalismo e didattica della lingua**, Bergamo 1967, pag. 43; **Devoto, Civiltà di parole**, 2, Firenze 1969, pag. 115; **Martinet, Elementi di linguistica generale**, Bari 1966, pag. 34. In fatto di interdisciplinarità, cfr. anche **Coseriu, Teoria del linguaggio e linguistica generale**, Bari 1971, per quanto suggerisce come ipotesi di studio «per una semantica diacronica strutturale» (pag. 225-286). Il disegno del Coseriu non è certo per la SMU, ma per i docenti di latino e d'italiano costituisce senz'altro un piano di lavoro a lunga scadenza, con implicazioni metodologico-didattiche non sottovalutabili.

[38]) S'intende parlare di etimologia, di ricerca etimologica nel senso saussuriano di «applicazione speciale dei principi relativi ai fatti sincronici e diacronici» (**Corso di ling. generale**, Bari 1967, pag. 229), quindi di «ricerca di rapporti» e «storia di famiglie di parole» (pag. 230) con esclusione del dilettantismo e della specializzazione filologica. Cfr. **Pierre Guiraud** «**La semantica**», Trad. di A. Bonomi, 1966, pag. 152-155.

[39]) Cfr. «**I problemi di Ulisse**» **Scuola scientifica o scuola umanistica**, vol. VII 1962. Per i rapporti tra «tradizione umanistica e culture tecnico-scientifica» cfr. **Visalberghi** in «**Scuola aperta**», Firenze 1960, pag. 3-31.

[40]) Cfr. «**Didattica del latino**», Roma 1955.

[41]) Cfr. **Piaget-Inhelder** «**De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent**», Paris 1955 e **Guido Petter** «**Problemi psicologici della preadolescenza e dell'adolescenza**», 1972, pag. 102-126.

[42]) Cfr. **G. Pire** in «**L'Athénée**», Liegi, N. 2 1971, pag. 69-71.

[43]) LASLA - Laboratoire d'Analyses Statistiques des Langues Anciennes, a Liegi, diretto dal prof. Delatte che scrive: «La phrase latine, avec ses structures désarticulées où un mot sur 4, en moyenne, constitue un pivot non ambigu (le verbe) mais où les autres mots sont susceptibles de nombreux sens différents (4 sens en moyenne pour chaque mot), cette phrase représente bien une sorte de labyrinthe logique où s'ouvrent de nombreuses allées transversales dont une seule conduit à la sortie mais dont la signification ne peut être découverte que par référence à toutes les autres allées».

[44]) **O. Lurati**, o.c. pag. 11. Lo studio del latino, nella sua connaturale esigenza d'impostazione diacronica, motiverà il preadolescente ticinese ad una coscienza civico-culturale di più ampio respiro e dimensioni, saussurianamente sintetizzata come «etnismo» (**Corso**... pag. 272) a proposta della «Legge sulla scuola media» (art. 8, c) come finalità dei programmi.

Cap. 2

[45]) Secondo esperienze fatte da Bloom e da Hunt, l'attitudine per certi studi particolari può essere modificata sotto l'influenza di condizioni appropriate. Cfr. **Bloom** «**Apprendre pour maîtriser**», Lausanne 1972, pag. 16. Cfr. anche **D'Alessandro, Riccobono, Russello**, o.c. pag. 46-47 «Nel gioco delle sollecitazioni maturazionali interne e delle sollecitazioni ambientali esterne, assistiamo ad un continuo equilibrarsi e riequilibrarsi dell'organizzazione mentale ed è necessario muoversi in questa affascinante confusione: osservando i ragazzi durante i lavori scolastici, annotando il loro rendimento di momento in momento, facendo un confronto non soltanto tra ragazzo e ragazzo, ma anche nello stesso ragazzo, tra una materia e un'altra, da un periodo e un altro, esercitando e stimolando le qualità che a mano a mano in ciascuno si vanno stabilizzando».

[46]) «L'étude de l'antiquité présente (cet) avantage... portant sur un mode de vie révolue, elle échappe aux passions partisanes qui régissent l'actualité et contribue à former l'esprit critique», **Olivier Reverdin** in «**Les relations humaines à l'école**», Gymnasium Helveticum, giugno 1972. Cfr. anche Prof. M. Lavency, o.c.

Cap. 3

[47]) Cfr. **Bloom** «**Apprendre pour maîtriser**» pag. 27, e **G. de Landsheere**, o.c. pag. 57 sg.

[48]) Cfr. **Bloom** «**Taxonomie des objectifs pédagogiques**», Montréal 1969. Per altri modelli, cfr. **Mager** «**Vers une définition des objectifs dans l'enseignement**» 1969, e **Guilford** «**Modèle tridimensionnel del l'intellect**».

[49]) Il problema della pronuncia del latino nella SMU dev'essere risolto con i colleghi delle scuole superiori. Cfr. **Documentation** 15, Liegi 1970. Comunque il prof. A. Grilli ritiene più opportuno continuare con la pronuncia attuale.

[50]) Cfr. **Documents pour servir à l'enseignement de la langue latine**» N. 46, Bruxelles 1967 pag. XII, e «**Lexique de base latin**» CRIDELA 1972 pag. 4.

[51]) Cfr. **L. Rosiello** «**Struttura, uso e funzioni della lingua**», Milano 1965, pag. 58, che adotta la terminologia di Isacenko (pag. 34-35). Il concetto di «struttura» in Rosiello corrisponde a quello di «sistema» in **Coseriu** (**Teoria del linguaggio e linguistica generale**, 1971, pag. 19-103.

[52]) «Funzioni» nel senso di Jakobson «**Linguistica e poetica**» in «Saggi di linguistica generale», Milano 1966, pag. 84.

[53]) Per un altro modello, cfr. **P. Osterrieth** «**Faire des adultes**», 1964.

[54]) Cfr. **Programme, 1.er degré**, Belgio 1970, pag. 37 sg. E' evidente che questi dati statistici devono essere presi solo come termine indicativo e non assoluto (uti non abuti), allo scopo di determinare una selezione dei fatti di lingua più importanti ed evitare così una inutile perdita di tempo con lo studio sistematico e dogmatico della grammatica normativa.

Cap. 4.

[55]) Sui limiti della grammatica tradizionale e sulla fossilizzazione della didattica di essa, la bibliografia è vasta e unanime nel richiedere un nuovo corso metodologico. Valga solo ad es. **Arcaini** «**Dalla linguistica alla glottodidattica**», Torino 1968, **Esposito** «**Per un nuovo insegnamento della grammatica italiana**», Torino 1969, **Guiraud** «**La grammatica**», Roma 1971. Cfr. anche «**Didattica del latino**», Roma 1955. Sui problemi della linguistica contemporanea cfr. **A. Martinet** 1967 «**Elementi di linguistica generale**», **L. Heyelmslev**, 1968 «**I fondamenti della teoria del linguaggio**», **C.F. Hockett**, 1970 «**La linguistica americana contemporanea**», **M. Leroy** 1971 «**Profilo storico della linguistica moderna**», con appendice di **T. de Mauro**. Sulla non opposizione, anzi complementarità tra la filologia tradizionalmente intesa e la più recente linguistica, cfr. **Bertil Malmberg** «**La linguistica contemporanea**» Bologna 1972, pag. 13-16.

[56]) **Jean Wittwer** «**Les fonctions grammaticales chez l'enfant**», Neuchâtel 1959. Cfr. **G. Gozzer** «**L'insegnamento del latino in rapporto alle fasi dell'età evolutive**» in Didattica del latino pag. 171.

[57]) **Sweet, Greig, Seligson** «**Latin, a structural approach**» Michigan 1966. Sul problema dello strutturalismo, cfr. «**Che cos'è lo strutt.?**» **Ducrot, Todorov, Sperber, Safouan**, Milano 1971, pag. 9-99.

[58]) Per precisazioni, cfr. **Postmann, Weingartner** «**La linguistica, una rivoluzione nell'insegnamento**», Roma 1968, pag. 58-62 «Sono stati dati vari nomi a questi metodi. **Jerome Bruner** usa il termine «metodo ipotetico», distinguendolo dal «metodo espositivo» che egli identifica con l'insegnamento tradizionale. **Jerome Kagan** parla invece di «metodo di apprendimento inferenziale», altri hanno usato il termine «addestramento alla ricerca», altri ancora «induttivo» e «di scoperta» e quest'ultimo ci sembra preferibile perchè è il più conosciuto e il meno circoscritto. In che cosa consista...? Prima di tutto esso stabilisce il rapporto tra insegnante e studenti in classe. In particolare richiede che la responsabilità della ricerca ricada sugli studenti e non sull'insegnante o sul libro di testo (...). Richiede che gli studenti cerchino di risolvere problemi attinenti alle definizioni, ai questionari linguistici, alla raccolta dei dati, all'osservazione, classificazione, generalizzazione e verifica in fatto di linguaggio (...). **Il metodo d'insegnamento di scoperta non è legato a nessuna dottrina specifica**. Esso sottolinea il processo mentale degli studenti e non l'indottrinamento per mezzo di concetti particolari». Cfr. **Programmes 2e degré**, Belgio 1972 (dattiloscritto) e **L. Heyelmslev**, o.c. pag. 35: «Un procedimento può o consistere di analisi ed essere una **deduzione**, o consistere di sintesi ed essere una **induzione**. Se consiste sia di analisi che di sintesi, il rapporto fra analisi e sintesi sarà sempre una determinazione in cui la sintesi precede l'analisi, ma non v.v.».

[59]) Cfr. **G. Petter**, o.c. pag. 119 e **Vigliotti** in «**Dizionario enciclopedico di pedagogia**» vol. IV («ragionamento») pag. 25: «Psicologicamente la deduzione rappresenta il metodo naturale di utilizzare le idee generali acquisite mediante l'induzione; i due metodi, deduttivo e induttivo, si completano a vicenda, pur differenziandosi nel procedimento e nella natura dei problemi che essi debbono risolvere. Nell'induzione il problema è quello di scoprire un'idea generale, nella deduzione quello dell'applicazione al caso particolare dell'idea generale trovata».

[60]) Cfr. **G. Petter** o.c. pag. 119.

[61]) «Alors que tout évolue... seul notre systhème d'éducation secondaire n'a guère changé... comme si nous nous éclairions toujours à la chandelle et si nous circulions en voiture attelée d'un cheval» Prof. **Delatte**, 1972.

[62]) Anche **Martinet** dice che «la parole ne fait que concrétiser l'organisation de la langue» o.c. pag. 31. Cfr. **Saussure** (**Cours**) pag. 146. **Rosiello** (o.c. pag. 36) afferma che la «parole» è l'unico dato concreto che serve come punto di partenza ai procedimenti induttivi della ricerca.

[63]) Cfr. **L. Hyelmslev** o.c. pag. 47 e **Martinet** pag. 113.

[64]) «Considererò una lingua come un insieme di frasi, ciascuna di lunghezza finita e costruita a partire da un insieme finito di elementi». **N. Chomsky** «**Le strutture della sintassi**» 1970 pag. 13.

[65]) Cfr. **Programme 2e degré**, Belgio 1972.

[66]) Cfr. **Saussure**, **Corso** 1967 pag. 216-219 e **T.A. Zennaro** o.c. pag. 132-193, e **Domenico di Maggio** «**Il docente di lettere nella nuova SM**» 1972 pag. 154. Cfr. inoltre, per chiarezza teorica e per suggerimenti operativi: **Freddi**: **Metodologia e didattica delle lingue straniere**, Bergamo, 1970. A proposito di «induzione delle strutture morfosintattiche (pag. 119-120), egli indica «le due principali tecniche dell'induzione»: «l'esame dei **contrasti** emergenti a livello sintagmatico» e «l'esame delle **opposizioni** emergenti a livello **paradigmatico**». Conclude quindi: «In un momento successivo, l'induzione e soprattutto la fissazione si perfezioneranno grazie a riferimenti con la lingua materna, facendo ricorso a frequenti esami **contrastivi**, a confronti fra le diverse modalità d'organizzazione grammaticale della lingua 2 e della lingua 1».

[67]) Cfr. **Programmes 2e degré** Belgio pag. 1.

[68]) Cfr. **T.A. Zennaro** o.c. pag. 281 e **G. de Landsheere** o.c. pag. 186-190 e «**L'évaluation et ses problèmes**» in Programmes d'enseign. à partir de 1980, 1972 pag. 63-72 et «**Contrôle des acquisitions**» in Bulletin N. 25 1ar cycle de la section des sciences humaines et ec., avril 1972, pag. 17.

[69]) Cfr. «Classification des méthodes d'enseign et d'apprentissage» in **Programmes à partire de** 1980, pag. 42.

[70]) Cfr. «L'individualisation de l'enseign et les rapports maîtres-élèves» in **Recherches pédagogiques** 1970, N. 41.

Cap. 5

[71]) Interessante per gli esercizi programmati: «**22 e 25 unità didattiche**» di **A. di Rosa** e **A. Tieri**, 1972.

[72]) Cfr. «Une expérience d'enseign. programmé» in **Information** N. 8, 72 pag. 13.

[73]) Pubblicati da CRIDELA (Centre de Recherches, Information et Documentation pour l'Enseignement des Langues Anciennes) a Liegi.

Gruppo di lavoro

Gianfranco Arrigo
Francesco Cavalli
Lidia Arienti
Fausto Boscacci
Valerio Cassina
Tiziano Ferracini
Maurice Froidcoeur
Giorgio Mainini
Edoardo Montalla
Albino Pinana
Gabriella Solcà
Maria Zanetti-Ripamonti

INTRODUZIONE

Diamo una panoramica molto succinta delle premesse sociali, storiche e pedagogiche che hanno portato il gruppo di studio ad elaborare il presente programma secondo nuovi criteri che possono farlo apparire, agli occhi dei non specialisti, un programma di rottura rispetto a quelli vigenti attualmente nella maggior parte delle nostre scuole.

1. Aspetto sociale: matematica e società moderna

Trattiamo per primo questo aspetto, non perchè lo riteniamo più importante di altri, ma perché è visto più facilmente dai non specialisti.

Un tempo si riteneva che il campo d'azione della matematice si limitasse alle scienze fisiche, ma, nell'ultimo secolo, in particolare negli ultimi decenni, l'evoluzione tecnologica della società in cui viviamo ha creato nuove situazioni, per cui oggi è difficile trovare un'attività umana completamente estranea al mondo della matematica.

La presenza massiccia nella vita di tutti i giorni di una scienza che, fino a pochi decenni fa, si riteneva riservata a pochi «eletti», porta alla conclusione che: «...non è più il tempo di una matematica per l'élite, ma di una matematica per tutti...» (Gilbert Walusinski - Guide Blanc - Pourquoi une mathématique moderne?).

Con ciò non si preconizza l'avvento di una specie d'imperialismo matematico, ma una formazione matematica di base per tutti, da svolgersi quindi essenzialmente nella scuola dell'obbligo.

E' quanto traspare da un drammatico interrogativo posto da A. Lichnérowicz: «Veut-on sacrifier la démocratie, former deux espèces de citoyens? D'un côté, des spécialistes, une élite, qui monopolise le pouvoir, parce qu'elle a accès au savoir scientifique, et, de l'autre, un troupeu d'ilotes, qui se contenteront de subir, parce qu'ils ne parleront pas la langue du monde où ils vivront?»

2. Aspetto storico: le tappe più significative

Mostriamo ora, succintemente, le tappe più importanti di questa evoluzione. I segni più evidenti di un cambiamento di direzione si hanno con le ricerche di Evariste Galois (1811-1832) nel campo della risolubilità per radicali delle equazioni algebriche.

Un altro decisivo colpo di timone fu dato da Felix Klein con il suo «Programma di Erlangen» (1872) che pone alla base della Geometria il concetto di gruppo di trasformazioni.

Ma il definitivo avvio all'irreversibile processo di rinnovamento fu dato dal tedesco Georg Cantor tra il 1878 e il 1884 con la pubblicazione di 6 memorie sulle «Mathematische Annalen», con le quali annunciava al mondo intero la nascita della **«Teoria generale degli insiemi»** (ricordiamo che Cantor non fu, come molti pensano, l'inventore ma il sistematore, a livello teorico, della teoria degli insiemi).

Facendo un salto di una cinquantina d'anni (densissimi, peraltro, di risultati e scoperte) arriviamo (1931) alla tappa forse più importante e significativa della storia della cosiddetta «matematica moderna», la pubblicazione del trattato «Moderne Algebra» dell'olandese Van der Werden, opera che riprende idee presentate qualche anno prima da Emil Artin ed Emmy Noether nei loro corsi all'università di Amburgo.

L'algebra astratta conoscerà da allora uno straordinario sviluppo: «... in altre parole, l'Algebra è diventata una specie di linguaggio universale della scienza...» (G. Walusinski - G. Blanc - Pourquoi une mathématique moderne?).

Qualche anno più tardi (1939) ha inizio la pubblicazione di una grande ed ambiziosa opera collettiva, gli «Eléments de Mathématiques» sotto lo pseudonimo collettivo di Nicolas Bourbaki. Al gruppo di Bourbaki si deve il concetto generale e preciso di «struttura matematica», l'individuazione delle «strutture madri» e con ciò tutta una nuova «architettura della matematica».

Non si deve però pensare, come qualcuno ha sostenuto, che l'algebra debba ingiobare tutta la geometria. E' vero che una parte della geometria è algebra lineare; è però altrettanto vero che vi sono aspetti tipicamente geometrici che svolgono un ruolo fondamentale nella formazione matematica e che non sono classificabili come algebrici. Non si deve identificare la geometria con quella «euclidea», che ha praticamente costituito tutta la geometria nell'insegnamento tradizionale. Da quando, nel 1899, Hilbert pubblicò la sua famosa tesi: «Grundlagen der Geometrie», la geometria di Euclide fu considerata limitata alla geometria fisica (basata cioè sul mondo reale, anche se di esso è un'astrazione). Essa rappresenta un aspetto particolare di una nuova teoria assiomatica che possiamo ancora chiamare geometria, ma che ha ben poco in comune con quella euclidea.

L'insegnamento non può più ignorare quest'evoluzione: non ha più senso, oggi educare l'allievo al ragionamento euclideo (pretendendo così di contribuire in modo insostituibile alla sua formazione logico-deduttiva), senza mostrargli la ricchezza della geometria intesa come teoria assiomatica.

Facciamo un salto di qualche anno per vedere come nasce il rinnovamento nell'insegnamento. Nel 1950 viene fondata, dai proff. T. Choquet, J. Piaget e C. Gattegno, la «Commission Internationale pour l'Etude et l'Amelioration de l'Enseignement des Mathématiques».

E' sempre più sentita l'esigenza di adeguare i contenuti ed i metodi dell'insegnamento alle idee e realtà attuali. Nel 1958, viene indetto, a Bruxelles, un congresso della Società Matematica Belga; si gettano le basi per il Colloquio di Royaumont e si organizza un referendum internazionale sullo stato dell'insegnamento matematico nelle varie parti del mondo.

E' l'Organizzazione per il Coordinamento e lo Sviluppo Economico (O.C.S.E.) che prende l'iniziativa di convocare, nel 1959 a Royaumont e nel 1960 a Dubrovnic, due colloqui internazionali per mettere a punto un progetto di rinnovamento dei programmi.

Le idee emerse dai due colloqui si trovano esposte nel volume «Mathématiques nouvelles», edito dall'OCSE nel 1961, e rappresentano un importante punto di riferimento per la storia del rinnovamento didattico della matematica. Ad esso si ispirano praticamente tutte le nazioni del mondo per la trasformazione dei programmi, che hanno assunto da allora estese caratteristiche comuni.

Infine la «Commissione Internazionale per l'Insegnamento Matematico» — che aveva già riunito, nell'agosto 1967 a Utrecht, un colloquio sul tema «Come insegnare la matematica perchè sia utile?» — prende l'iniziativa di riunire a Lione (agosto 1969) un congresso internazionale importante nella storia della riforma. Vi parteciparono delegati d'America, d'Europa, d'Asia e d'Africa, confermando che ovunque il rinnovamento dei metodi e dei programmi di matematica era in atto, o quantomeno allo studio.

Ecco al proposito, un brano significativo: «... **riconoscere le necessità della riforma non è che una tappa; il più importante, il più difficile resta da realizzare: una vera riforma che abbia come sbocco la sua contestazione permanente...**» (G. Walusinski - G. Blanc Pourquoi une mathématique moderne?).

3. Aspetto culturale-pedagogico: «lo spirito matematico attuale nell'insegnamento»

Gustave Choquet compendia in poche frasi la differenza fra la matematica classica e quella d'oggi:

«La matematiche che erano allo studio fino a una cinquantina d'anni fa passano ormai col nome di **«matematiche classiche»**; con esse l'attenzione era portata sui «palazzi», e cioè sui singoli capitoli della matematica, e sulle «fondamenta dei palazzi», che costituivano gli elementi base delle teorie stesse, cioè sui numeri, sul punto, sulla retta ecc. Si dà invece il nome di **«matematiche moderne»** a quelle matematiche la cui essenza non è dovuta alle qualità del materiale utilizzato per le fondamenta, ma alle leggi operatorie che ne hanno permesso la costruzione: invece di ragionare su enti determinati, si considerano ora diverse situazioni (le assiomatiche)». In maniera più semplice, possiamo dire che oggi si mette l'accento sulle proprietà delle relazioni tra oggetti piuttosto che sugli oggetti stessi; si mette cioè l'accento sull'operazione piuttosto che sul suo risultato. In altri termini è più importante studiare il procedimento di soluzio-

ne di un problema che eseguire i calcoli relativi.

A questo punto sono doverose due osservazioni: la prima riguarda l'aggettivo **«moderne»**. Esso è , in fondo, solo un comodo cartellino, una falsa etichetta che induce i più sprovveduti a rompere in due il sapere matematico; ciò non è assolutamente corretto, come inesatta è la parola «moderna» affibbiata alla matematica che si vuol insegnare in una scuola moderna. La modernità è solo relativa, apparente; è, in fondo, il frutto di un lavoro di elaborazione, di messa a punto, di ricerca durato più di un secolo (come si è avuto modo di osservare nel paragrafo 2). Ciò che di «moderno» c'è nella matematica moderna è la possibilità di ricollegarsi, per insegnarla, ai più recenti metodi e alle più recenti e importanti teorie psico-pedagogiche, sulle quali sono state scritte tante opere, da ritenere superfluo entrare nel merito. La seconda osservazione riguarda più da vicino la teoria degli insiemi. Comunemente si tende a identificare la matematica moderna [1]) con la teoria degli insiemi, quando addirittura non si dice (e, purtroppo, spesso in senso spregiativo) «l'insiemistica». **La matematica moderna NON è la teoria degli insiemi! Ma: la teoria degli insiemi è MATEMATICA.** Anzi, per meglio dire, la teoria degli insiemi può essere presa come **fondamento di tutta la MATEMATICA.** C'è da notare, inoltre, che la teoria **generale** degli insiemi è una materia che fa parte dell'insegnamento universitario; ciò che si insegna nelle scuole di livello medio è una teoria detta **ingenua** degli insiemi.

In conclusione citiamo un'osservazione del Prof. Calame: «La tematica della matematica moderna che si occupa dello studio delle strutture (cioè l'Algebra Astratta - n.d.r.) non fa altro che estendere e ampliare i concetti ispiratori dell'algebra letterale: quest'ultima permette di schematizzare, con una regola, la risoluzione di problemi appartenenti a **diversi tipi**, ma aventi la **medesima struttura**».

Sia ben chiaro, però, che un vero rinnovamento dei programmi di matematica non può avvenire senza un cambiamento sostanziale del metodo d'insegnamento. Perchè non si fa un insegnamento moderno semplicemente cambiando linguaggio e contenuto, e perchè **«... Au risque de provoquer, chez certains, des sentiments d'horreur et de consternation il nous faut bien dire notre désaccord avec les nombreuses personnalités qui demandent aux scientifiques en général, et aux mathématiciens en particulier, de former les milliers de techniciens dont nous aurions, paraît-il, besoin de toute urgence pour survivre. Les choses étant ce qu'elles sont, il nous semble que, dans les «grandes» nations sur-développées scientifiquement et techniquement où nous vivons, le premier devoir des mathématiciens serait plutôt de fournir — ce qu'on ne leur demande pas — à savoir des hommes capables de réfléchir par eux-mêmes, de déjister les arguments faux et les phrases ambiguës, et aux yeux desquels la diffusion de la vérité importerait infiniment plus que, par exemple, la télévision planétaire en couleurs et en relief: des hommes libres, et non pas des robots pour technocrates. Il est tristement évident que la meilleure façon de former ces hommes qui nous manquent n'est pas de leur enseigner les sciences mathématiques et physiques, ces branches du savoir où la bienséance consiste, en premier lieu, à faire semblant d'ignorer jusqu'à l'existence même de problèmes humains, et auxquelles nos sociétés hautement civilisées accordent, ce qui devrait paraître louche, la première place. Mais même en enseignant des Mathématiques, on peut du moins essayer de donner aux gens le goût de la liberté et de la critique, et les habituer à se voir traités en êtres humains doués de la faculté de comprendre».**
R. GODEMENT: («Cours d'algèbre - HERMANN).

In questi nuovi termini, l'insegnamento della matematica non è più fine a sé stesso ma è un insostituibile strumento nella formazione generale di un allievo di scuola media.

[1]) Nel nostro testo abbiamo sempre usato l'eccezione: **matematica moderna** (talvolta tra virgolette). Ci sembra ovvio, visto ciò che abbiamo scritto sopra, che lo facciamo **esclusivamente** per farci capire e non creare confusione. L'eccezione esatta sarebbe: **la matematica** o **le matematiche**.

4. A che punto è la riforma?

Ecco brevemente la situazione dell'insegnamento matematico in alcuni tra i più importanti Paesi.

BELGIO

Sotto molti aspetti, il Belgio ha dato l'esempio ad altri paesi. Il discorso belga si è sviluppato particolarmente sotto l'impulso del Prof. PAPY, dell'Università libera di Bruxelles, che creò il «centre belge de pédagogie de la Mathématique», responsabile delle ricerche preliminari e della realizzazione progressiva della riforma delle scuole secondarie e che, attualmente, dedica la maggior parte degli sforzi all'insegnamento elementare nel quale, nel 1971, è incominciata la generalizzazione di un nuovo programma. Nelle scuole di livello medio e medio-superiore la generalizzazione del nuovo programma data ormai da diversi anni.

GRAN BRETAGNA

Anche qui un nome, Caleb Gattegno, ma, certamente non meno importante anche se sconosciuti, una miriade di altri nomi, in concordanza con l'estesa libera iniziativa didattica concessa in quel paese. Concetto generale è quello di dare grande importanza (senza per questo dimenticare il contenuto matematico) alla metodologia, particolarmente alla motivazione. Una delle iniziative più importanti è il famoso **«progetto Nuffield»**, tradotto anche in italiano dalla Zanichelli.

CANADA'

Il Canadà inglese sente l'influenza degli stati dell'America del Nord; il Canadà Francese (Québec) si inserisce grosso modo nel canale del Colloquio di Royaumont.
La corrente di rinnovamento forse più importante, comunque senz'altro la più appariscente, è quella del Québec, anche per la notevole personalità di Z.P. Dienès, ivi trasferitosi da 7 anni. I lavori di Dienès sono troppo noti a tutti ed è fin troppo riconosciuta l'importanza didattica delle sue opere (tradotte in molte lingue) per parlarne ancora.

U.S.A.

In questo paese, in meno di dieci anni, si è avuto un cambiamento radicale che ha avuto inizio dalla presa di coscienza dell'inadeguatezza dell'insegnamento elementare: vari progetti furono preparati da équipes in collaborazione con le grandi università di Harvard, Columbia, Berkeley ecc. Il «National Council of Teachers of Mathematics» ha chiamato, nel 1970, «decade della riforma» il periodo che va dal 1958 al 1969.

FRANCIA

Il movimento riformatore francese è forse il più noto e il più criticato in tutto il mondo. Si è arrivati presto alla generalizzazione del nuovo programma in tutti gli ordini di scuola, sotto la spinta eccezionale dei famosissimi «bourbakisti» (è stato Dieudonné, nel 1959, a Royaumont a lanciare il noto grido «A bas Euclide»). Purtroppo in Francia è stato commesso un errore fondamentale: si sono introdotti programmi nuovi in una scuola con strutture vecchie, senza preoccuparsi di modificarle. Ma sotto la spinta della critica interna si sta ora cercando di superare le difficoltà.

POLONIA

Con la guida di una personalità di spicco, M.me Zofia Krygowska, matematica e pedagogista, sono state intraprese ricerche interessantissime e variate nell'intento di adattare i programmi al progresso pedagogico: «M.me Krygowska è particolarmente vigile su questo punto: essa rifiuta, giustamente, di prendere sul serio un insegnamento che pretenderebbe di essere moderno perchè usa un vocabolario che sembra esserlo, ma che non corrisponderebbe ad una vera comprensione delle nozioni...» (G. Walusinski - G. Blanc - Pourquoi une mathématique moderne?).

SVIZZERA

Anche in Svizzera il movimento riformatore ha compiuto passi da gigante, soprattutto nei Cantoni romandi: sotto la guida dell'eminente psicologo e epistemologo Jean Piaget (propugnatore dell'«isomorfismo fra le strutture del pensiero e le strutture matematiche»), del matematico Ferdinand Gonseth e di altri, si è arrivati, nei cantoni di Neuchâtel, di Ginevra e in altri, alla generalizzazione quasi totale di nuovi programmi.

Anche nel Ticino da alcuni anni è in corso un'efficace azione di ricerche e di sperimentazioni nelle scuole elementari e nei ginnasi. Alla magistrale è già in vigore un nuovo programma sperimentale e nelle altre scuole superiori si sta procedendo in tal senso. L'anno scolastico 1972-73 segna l'inizio di un timido tentativo di sperimentazione nelle scuole maggiori in vista della scuola media.

IDEE DIRETTRICI

Considerato che oggi è raro trovare un'attività umana completamente estranea al mondo, al pensiero e al linguaggio della matematica, l'insegnamento della stessa non può più essere considerato fine a se stesso ma deve diventare un insostituibile strumento della formazione culturale dell'individuo.

Per assolvere questo compito fondamentale è necessario tenere sempre presente quanto segue:

1. Insegnare la matematica non è trasmettere ciecamente catene di definizioni, teoremi e formule nello stretto ordine dello sviluppo storico; è educare al pensiero matematico, inteso come ricerca costante

di metodi e tecniche sempre più potenti e raffinati, e di una consapevolezza sempre maggiore dei processi mentali che stanno alla base del ragionamento e del calcolo.

2. E' indispensabile che ci si preoccupi delle caratteristiche personali degli allievi affinchè tutti possano raggiungere quel livello del «fare» matematico indispensabile in una società in rapida evoluzione come la nostra.

3. La teoria degli insiemi è diventata il fondamento di tutta la matematica di oggi: non si tema dunque che il suo insegnamento sia un salto nel buio, tanto più che la ricerca internazionale ha permesso di raggiungere soluzioni equilibrate, coerenti con le scoperte della psicologia e della pedagogia dell'apprendimento.

OBIETTIVI GENERALI

A. Scopo dell'insegnamento della matematica è di educare l'allievo a:

LIVELLI INFERIORI

1. **raggiungere la soluzione di problemi dati,** considerando che sono problemi anche la ricerca e la memorizzazione degli strumenti necessari alla soluzione del problema stesso;

2. **ricavare da tale soluzione un tipo (o modello) di ragionamento** che possa
a) essere usato come strumento in altri casi (aspetto operativo),
b) contribuire alla formazione del pensiero matematico (aspetto formativo);

LIVELLI SUPERIORI

3. **riconoscere, nell'ambito di una situazione complessa, il problema chiave che la risolve;**

4. **prendere coscienza del modo di pensare** che ha permesso di svolgere il lavoro descritto nei punti precedenti.

B. Più analiticamente, l'insegnamento della matematica dovrebbe tendere a esercitare le seguenti attività mentali, messe volutamente in ordine alfabetico:

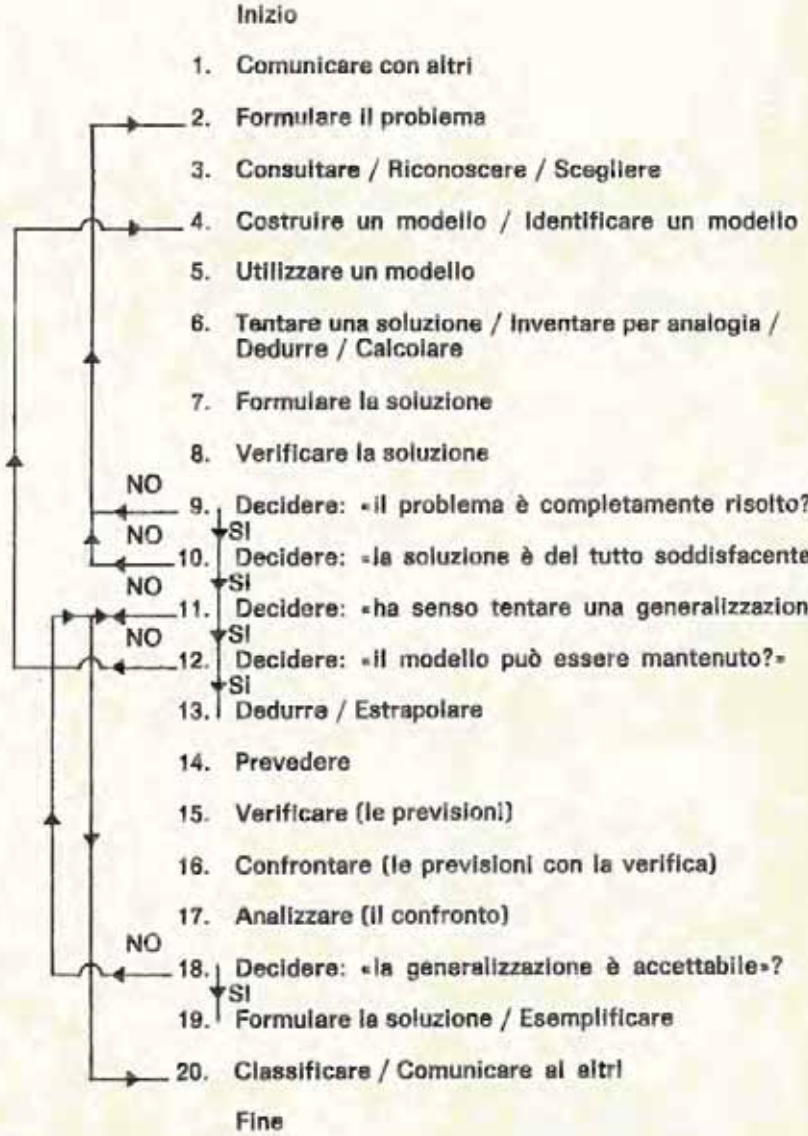
— analizzare - sintetizzare
— calcolare (oralmente, per iscritto, numericamente, algebricamente)
— classificare - identificare (cioè stabilire criteri per riconoscere se un determinato oggetto appartiene o no a una data classe - applicare questi criteri)
— comunicare con gli altri
— confrontare
— consultare
— costruire un modello
— dedurre
— esemplificare
— estrapolare
— formulare problemi
— formulare soluzioni
— generalizzare
— inventare per analogia
— prevedere
— riconoscere
— scegliere - decidere
— tentare soluzioni
— tollerare situazioni (relativamente) indecidibili
— utilizzare un modello
— verificare

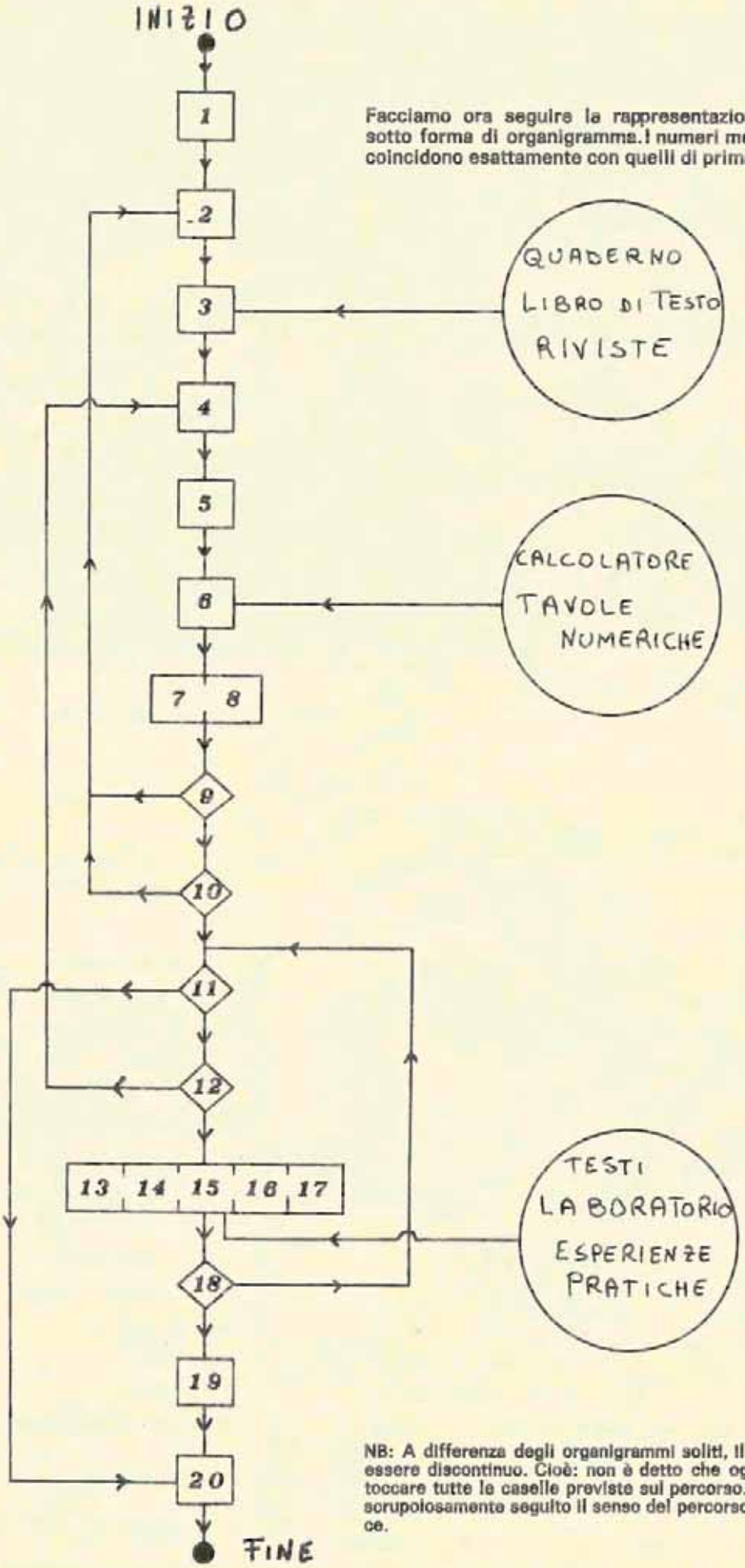
C. Per raggiungere gli scopi schematizzati in precedenza, e particolarmente i punti 1 e 2 a), proponiamo uno schema di lavoro che chiamiamo **macchina.** Sia ben chiaro che con la macchina non abbiamo la pretesa di descrivere completamente l'attività matematica, nemmeno quella svolta nella scuola media.

Come nessuna macchina può sostituire l'uomo, così vi sono attività mentali (particolarmente quelle inerenti i livelli superiori dello schema iniziale) che non si possono collocare in uno schema logico sotto forma di organigramma. Comunque la macchina deve dare all'allievo un metodo di lavoro, che egli stesso, sperimentando continuamente, farà suo, conscio del fatto che dà sempre risultati soddisfacenti e apprezzabili. Assimilato questo metodo di lavoro, il giovane avrà acquisito un modo di pensare matematico, che potrà essergli utile nel contesto sociale nel quale sarà chiamato a vivere e a operare.

Come già detto in precedenza, questo metodo di lavoro dovrà essere conseguito in maniera più o meno marcata da tutti gli allievi che termineranno la scuola media, poiché tocca in massima parte solo i livelli inferiori dell'apprendimento. Gli allievi più dotati assimileranno il metodo di lavoro molto prima degli altri e avranno quindi molto tempo per svolgere attività che toccano particolarmente i livelli superiori.

ANNESSO: LA MACCHINA





Facciamo ora seguire la rappresentazione della macchina sotto forma di organigramma. I numeri messi nelle caselline coincidono esattamente con quelli di prima

NB: A differenza degli organigrammi soliti, il percorso può anche essere discontinuo. Cioè: non è detto che ogni volta si debbano toccare tutte le caselle previste sul percorso. Deve invece essere scrupolosamente seguito il senso del percorso, indicato dalle frecce.

LA MACCHINA: ESEMPIO DI LAVORO

1 Problema: «tre persone si stringono reciprocamente la mano. Quante strette di mano si hanno in totale?
E se le persone fossero 4? 5?».

2 Per una formulazione più precisa del problema è necessario specificare la convenzione seguente:
«ogni persona stringe con **la** sua mano destra **la** mano destra di **ogni** altra **una sola** volta».

3 E' stato consultato un certo numero di testi che parlano del calcolo combinatorio, ma senza risultato. Su taluni testi il problema è proposto come esercizio, su altri si fanno considerazioni e calcoli troppo difficili e quindi praticamente incomprensibili.

4 Costruiamo un modello d'indagine, riconoscendo valido il metodo di rappresentazione delle relazioni, con frecce.
Siano A, B, C le tre persone, la relazione è «stringe la mano a». La rappresentazione grafica è la seguente:

5

Ora è necessario specificare ancora cosa si intende per «stretta di mano»: una singola freccia o un doppio legame?

6 Due sono i tentativi di soluzione: contare le frecce o i doppi legami. Il risultato è pure duplice: «3» o «6».

7 Tre allievi si tringono la mano reciprocamente. Essi vedono che quando Alberto stringe la mano a Bruno, anche Bruno la stringe ad Alberto. Questo ci fa dire che il risultato (quindi la soluzione) accettabile è «3».

8

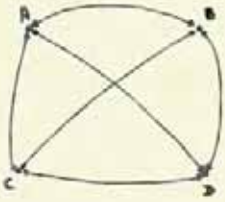
9 Il problema non è completamente risolto.

2 Proviamo con 4 persone. Adoperiamo lo stesso modello.

3

4 5

6 7



Riferendoci alla nuova situazione, vediamo che il nostro metodo di soluzione ci porta a trovare il risultato: strette di mano «6».

8 La verifica conferma il nostro risultato.

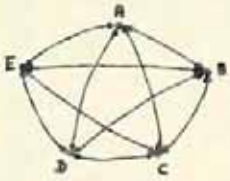
9 Il problema non è completamente risolto.

2 3

4 5

6 7

Proviamo con 5 persone. Adoperiamo lo stesso modello.



Riferendoci alla nuova situazione, ricaviamo il risultato seguente: strette di mano: «10».

8 La verifica conferma il risultato trovato.

9 Il problema è completamente risolto.

10 La soluzione è del tutto soddisfacente.

11 Ha senso tentare una generalizzazione. «Come si potrà esprimere con una formula matematica il numero di strette di mano con n persone?

12 Decidiamo di mantenere lo stesso modello d'indagine.

Sia S_n il numero di strette possibili fra n persone.

13

Ci troviamo nei pasticci, perchè il nostro modello funziona solo se si conosce il numero di persone, **non** in generale.

18 Non possiamo esprimere S_n, quindi la generalizzazione così come l'abbiamo affrontata **non** è possibile.

11 Tuttavia restiamo dell'opinione che ha senso tentare la generalizzazione, che ci permetta di scrivere una formula per S_n.

12 Dobbiamo perciò cambiare modello di ragionamento.

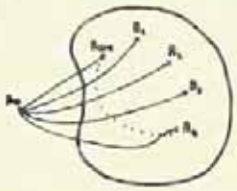
4

5

13

14

Tentiamo nel modo seguente. Ammesso di conoscere S_{n-1}, aggiungendo una n-esima, persona, quante strette di mano si hanno in più?



L'n-sima persona A_n stringe la mano ad ognuna delle (n-1) persone di prima.

Si trova, cioè, la formula: $S_n = S_{n-1} + (n-1)$.

15 Verifichiamo questa formula con i casi già calcolati:
$S_3 = 1 + 2 = 3$, sì, $S_4 = 3 + 3 = 6$, sì.
$S_5 = 6 + 4 = 10$, sì

16 17 L'analisi del confronto dà risultati positivi.

18 Tuttavia la formula trovata è scomoda. Che lavoro dobbiamo fare per calcolare ad esempio S_{25}?

11 Non accettiamo questa generalizzazione, e tentiamo di raggiungere una formula che ci permetta di calcolare S_n, senza essere obbligati a conoscere altri S_k.

12 Rifiutiamo il modello appena trovato.

4 5

Diciamo allora che ogni persona (delle n in gioco) realizza (n-1) strette di mano, con le altre (n-1) persone.

13

Tenendo conto di calcolare «uno» ogni doppio legame, troviamo la formula:

14

$$S_n = \frac{n(n-1)}{2}$$

15

Verifica:

$$S_2 = \frac{2.1}{2} = 1, \qquad S_3 = \frac{3.2}{2} = 3,$$

$$S_4 = \frac{4.3}{2}, \ldots$$

16 17

L'analisi del confronto dà risultati positivi.

18

La generalizzazione è accettabile.

19

Se n persone vogliono salutarsi stringendosi la mano reciprocamente e con ognuna esattamente una volta, si verificano S_n strette di mano, dove S_n è espresso dalla formula:

$$S_n = \frac{n(n-1)}{2}$$

Per esempio, se i nostri 5 consiglieri di Stato si salutassero nel modo descritto, alla fine di ogni loro riunione, si verificherebbero ogni volta:

$$S_5 = \frac{5(5-1)}{2} = 10 \qquad \text{10 strette di mano.}$$

20

Prima di classificare questo risultato, vogliamo renderlo più usabile. Non a tutti interesserà il problema delle strette di mano!...
Ci domandiamo in quali altre situazioni può servire la soluzione trovata.
Guardando i diagrammi con frecce fatti nel corso della soluzione possiamo dire per esempio che S_n è anche il numero totale di lati e diagonali di un poligono di n lati. Se interessasse il numero delle diagonali, basterebbe procedere nel modo seguente:

$$d_n = S_n - n = \frac{n(n-1)}{2} - n = \frac{n^2-n-2n}{2} = \frac{n(n-3)}{2}$$

Riteniamo tuttavia che questi non siano i soli problemi risolvibili con la formula (o le formule) trovate.
Sarà nostra premura ricordare il metodo d'indagine usato, perchè si è rivelato buono.

FINE

Dal punto di vista strettamente rigoroso, abbiamo giustificato completamente la nostra formula?

Il ragionamento usato non ci convince del tutto, pur essendo corretto, perché si basa su una situazione concreta e sperimentabile praticamente. Ma se la situazione cambiasse, fin dove potremo ancora essere sicuri della rigorosità del nostro operato?

Un'analisi più approfondita del nostro modo di procedere, ci porta a fissare alcuni dati sicuri, sui quali possiamo costruire un ragionamento rigoroso.

1) $S_1 = 0$	2) $S_n = S_{n1} + (n-1)$	(*)
INIZIO DEL PROCESSO	CARATTERISTICA DEL PROCESSO	

In base a ciò, vediamo di giustificare la nostra formula:

$$S_n = \frac{n(n-1)}{2}.$$

1) $S_1 = \frac{1 \cdot (1-1)}{2} = 0$, per $n=1$, funziona!

2) Ammettiamo che sia $S_{n-1} = \frac{(n-1)(n-2)}{2}$, allora

$$S_n = \frac{(n-1)(n-2)}{2} + (n-1) = \frac{n^2-3n+2+2n-2}{2} = \frac{n(n-1)}{2}$$

Osserviamo perciò che se la nostra formula va bene per un numero naturale qualsiasi, essa va pure bene per il suo successivo. Ma la formula funziona già per $n = 1$, quindi varrà anche per $n=2$, ma allora anche per $n=3$, ... per tutti gli n naturali $\neq 0$

Schema del ragionamento (di ricorrenza):

Ha senso chiedersi se la formula vale anche per $n = 0$?

Si otterrebbe: $S_0 = \frac{0(0-1)}{2} = 0$, accettabile!

Conclusione: la formula è applicabile a tutte le situazioni caratterizzabili con i punti 1) e 2) in (*); il processo di dimostrazione è a sua volta applicabile a tutte le situazioni che si possono caratterizzare in modo analogo.

Osservazione finale: si noti che per il lavoro di riflessione sul procedimento dell'indagine matematica la macchina non è più sufficiente. Esso appartiene ai livelli superiori di apprendimento del pensiero matematico (3. e 4. scopo dell'insegnamento della matematica).

CONTENUTI DELL'INSEGNAMENTO

Fermo restando il discorso fatto finora, riteniamo importante, per la matematica intesa come materia d'insegnamento, precisare i contenuti dell'insegnamento nella scuola media.

I. Biennio

L'attività didattica nel primo biennio ha carattere essenzialmente operativo e di esperienza concreta: essa deve permettere di costruire gradualmente, nel limite del possibile, le tecniche, i concetti e i modelli per l'uso negli anni successivi. Possiamo raggruppare i temi da affrontare nel primo biennio:

1. Messa a punto e approfondimento delle conoscenze di aritmetica e geometria apprese nella scuola elementare.
2. Concetti di insieme e di relazione.
3. Studio di argomenti di algebra e geometria in cui vengono utilizzati i concetti presentati nei punti 1. e 2.

1. Messa a punto e approfondimento delle conoscenze di aritmetica e geometria apprese nella scuola elementare, ad esempio:
— giustificazione delle tecniche di calcolo nell'insieme N lavorando sulle proprietà delle operazioni
— sistemi di numerazione e sistema metrico decimale
— divisibilità
— calcolo dell'area delle figure piane e introduzione al calcolo dei volumi

2. I concetti di insieme e di relazione:
— insieme di oggetti (ad esempio blocchi logici)
— insieme di numeri
— insieme di punti e insieme di figure
— le operazioni con gli insiemi (intersezione, unione, prodotto cartesiano)
— relazioni semplici e loro diverse rappresentazioni
— relazioni di equivalenza (eventualmente d'ordine)
— applicazioni biunivoche
— simmetrie
— funzione lineare
— primi contatti con statistiche

3. Studio di argomenti di algebra e geome-

tria in cui vengono utilizzati i concetti presentati nei punti 1 e 2:
— primo contatto con gli insiemi **Z** e **Q+**
— rappresentazione sulla retta orientata, operazioni
— calcolo letterale
— proporzionalità e problemi relativi
— teorema di Pitagora e sue applicazioni
— spostamenti nel piano (traslazioni, simmetrie, rotazioni)
— idea di invariante rispetto a una trasformazione geometrica: le trasformazioni topologiche come caso molto generale
— proprietà invarianti di alcune figure piane.

Il Biennio

Nel secondo biennio si utilizzano e precisano tecniche, concetti e modelli costruiti nel corso del primo biennio.
I contenuti specifici di questo corso possono essere suddivisi in quattro grandi temi:
1. Continuazione dello studio degli insiemi numerici
2. Ripresa del lavoro con relazioni, funzioni, applicazioni
3. Geometria del piano considerato come insieme di punti
4. Strutture

1. Continuazione dello studio degli insiemi numerici:
— ripresa e approfondimento degli insiemi **Z** e **Q+**
— studio degli insiemi **Q** e **R**; loro struttura
— calcolo letterale, potenze, radici e logaritmi.

2. Ripresa del lavoro con relazioni, funzioni, applicazioni:
— equazioni e disequazioni di primo grado
— risoluzione grafica di equazioni
— composizione di applicazioni biunivoche
— funzioni razionali in **R** e loro composizione
— equazioni e disequazioni riducibili al primo grado
— primi elementi di statistica descrittiva e di calcolo combinatorio.

3. Geometria del piano considerato come insieme di punti:
— ripresa della simmetria assiale e sue proprietà
— composizione di simmetrie assiali: rotazioni, traslazioni, isometrie.
— figure congruenti
— omotetie e similitudini
— classificazione delle trasformazioni geometriche.

4. Strutture
Nel trattare i diversi argomenti si dovranno mettere in evidenza le strutture fondamentali e in particolare quella di gruppo. Si può in particolare incontrare la struttura di gruppo lavorando sui seguenti argomenti:
— trasformazioni di oggetti (forme e colori)
— numeri
— trasformazioni geometriche
— permutazioni
— insiemi.

METODOLOGIA

Nota: Il testo seguente rappresenta un primo approccio ai problemi metodologici; il gruppo si riserva di ampliarlo e completarlo successivamente fornendo, in particolare, esempi concreti sul modo di condurre le lezioni e sul tipo di schede occorrenti per introdurre le «attività libere» proposte.

Il gruppo di matematica propone decisamente che il processo di apprendimento si svolga **interamente** nel tempo di scuola per tutti gli insegnamenti.

Nel caso particolare della nostra materia, le ore di lezione vera e propria (cioè quelle dedicate alla presentazione e alla discussione in comune di argomenti del programma) costituiscono solo il 40%, o meno, delle ore a disposizione. Nel tempo rimanente il docente organizza un'**attività libera**. L'allievo riceve una serie di esercizi sulla materia svolta in modo da poterla studiare e completare; può consultare libri per approfondire il suo sapere, discutere con l'insegnante su questioni particolari non ben capite, spiegare un concetto a un compagno, farsi spiegare un concetto da un compagno, affrontare esercizi che richiedono doti particolari a seconda dell'inclinazione particolare della sua personalità: ecc.

Si noti che per un lavoro del genere l'unica difficoltà (del resto non trascurabile) è quella di redigere schede di lavoro (i testi degli esercizi) adatte. Esse devono contenere lavori di difficoltà graduata (dai più facili ai più difficili), pensati sia per l'allievo debole, sia per quello dotato. Ogni esercizio dovrà offrire all'allievo la possibilità di esercitare il metodo di lavoro descritto con la «macchina». Esercizi particolari permetteranno all'allievo capace di raggiungere i livelli superiori dell'apprendimento.

Gli allievi sono liberi, di volta in volta, di lavorare individualmente, a coppie o a gruppi più numerosi.

L'insegnante, oltre che essere a disposizione di tutti, interviene quando lo ritiene opportuno e si preoccupa sempre di raccogliere il massimo numero di osservazioni sul comportamento dei singoli allievi o di determinati gruppi:

Tramite questa osservazione, discreta ma continua, l'insegnante può rendersi conto delle capacità, del rendimento e delle inclinazioni personali di ogni singolo allievo.

E ciò in misura molto migliore di quel che potrebbe ricavarne da prove in classe, test e interrogazioni.

La lezione di tipo frontale dovrebbe perciò essere ridotta al minimo indispensabile, con l'unico scopo di dare agli allievi un'idea generale sull'argomento in questione. Non si perderà più tempo ripetendo continuamente per chi non capisce subito: quelli che incontrano difficoltà hanno la possibilità di riflettere con calma, di farsi rispiegare, di consultare testi e di esercitarsi durante le ore di attività libera. In questo modo si possono svolgere attività di apprendimento sufficientemente personalizzate, senza dover smembrare le classi.

Naturalmente questo modo di far scuola può ulteriormente evolvere. Certi allievi non seguiranno più nessuna lezione, ma avranno unicamente un'attività libera molto estesa. Saranno evidentemente i più dotati e assimileranno la formazione matematica di base in poco tempo. Grazie al metodo di lavoro assimilato saranno in grado di studiare argomenti nuovi.

Altri allievi alterneranno lezione ad attività libere: essi costituiranno la maggioranza e potranno apprendere il modo di pensare matematico solo verso la fine della scuola media; avranno comunque conoscenze sufficienti per affrontare qualsiasi curricolo di studi.

Rimarrà forse un gruppo di allievi che non riuscirà a svolgere un'attività libera sufficientemente proficua e che per forza di cose dovrà essere seguito costantemente dal docente. Si veda nell'Introduzione (Scuola ticinese 1973, nro 1) la discussione sulla problematica posta dagli allievi meno dotati.

L'attività di osservazione e di valutazione dell'allievo tende a rilevare:

— le capacità
— il rendimento
— le inclinazioni personali
— i problemi psicologici che possono influenzare il comportamento a scuola.

Come già detto la valutazione dovrebbe essere fatta in modo continuo, osservando gli allievi nell'attività libera. Certo che l'insegnante, durante queste ore, e quando ne sente il bisogno, può intervenire e stabilire un colloquio con un allievo passando da osservatore discreto a osservatore attivo. Non sono escluse prove individuali, come si son sempre fatte; tuttavia esse dovrebbero avere un'influenza secondaria sul giudizio globale.

MEZZI DIDATTICI

E' auspicabile avere a disposizione un calcolatore da tavolo programmabile in ogni sede, per continuare l'ottima esperienza iniziata nel ginnasio.

L'attività con il calcolatore dovrebbe svolgersi in forma facoltativa ed inserirsi nei corsi opzionali.

Per quanto riguarda i mezzi didattici più «normali» si chiede che vengano messi a disposizione degli allievi blocchi logici e materiale strutturato, per rendere più interessante l'attività operativa, nel primo biennio.

Orientativamente, la richiesta verte sui seguenti materiali:

— BLOCCHI LOGICI
almeno 1 scatola o busta ogni 2 allievi;

— GEOPIANO (eventualmente)
almeno 1 ogni 4 allievi.

Sarebbe interessante poter disporre, almeno a titolo sperimentale, per il primo biennio, di calcolatrici da tavolo (3 o 4 per classe) del tipo meno automatizzato possibile, per agevolare l'esercitazione al calcolo e l'assimilazione delle proprietà delle operazioni aritmetiche.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Opere indispensabili per un primo approccio alla matematica moderna.

JOHNSON-GLENN, **Insiemi ed operazioni**, Zanichelli, serie M, 1969.

NORTON, **Sistemi matematici finiti**, Zanichelli, serie M, 1969.

CALAME, **Introduction aux mahématiques modernes**, Editions du Griffon, Neuchâtel, 1971.

FADINI-SCONAMIGLIO, **Orientamenti della matematica moderna**, Mursia, 1969.

DUVERT, GAUTHIER, GLAYMANN, **Lavori pratici di matematica**, Serie I: gli insiemi, 1969. Serie II: le relazioni, 1970. Serie III: le leggi di composizione, 1971. Serie IV: strutture: i) I Gruppi, 1972, Edizioni O/S, Firenze.

ALTRE OPERE ESSENZIALI

AUTORI VARI (a cura di M. Villa), **Matematica moderna**, *** nelle scuole secondarie superiori, 1966; */** nelle scuole secondarie inferiori, 1968, Patron, Bologna.

CALAME, */** **Mathématique moderne I**, 1965; ** **Mathématique moderne II**, 1966; ** **Mathématique moderne III**, 1967, Éditions du Griffon, Neuchâtel.

CARUCCIO, ** **Mondi della logica**, 1971, Zanichelli, serie M.M.

CASTELNUOVO, * **Didattica della matematica**, La nuova Italia, 1963.

CORNE-ROBINEAU, * **Les mathématiques nouvelles (dans votre vie quotidienne)**, Casterman/Poche, 1970.

DIENES, * **Costruiamo la matematica**, 1962; * **Logica a giochi logici**, 1968; * **Il potere della** matematica, 1969, Edizioni O/S, Firenze.

DIENES, */** **Uno studio sperimentale sull'apprendimento della matematica**, Feltrinelli, Milano, 1968.

DONEDDU, *** **Aritmetica generale**, Feltrinelli, Milano, 1967.

FADINI, ** **Introduzione alla teoria degli insiemi e alla logica matematica**, Edizioni I.E.M., Napoli, 1969.

FRAJESE, * **La matematica del maestro**, La Scuola, Brescia, 1969.

FRAJESE, * **Introduzione elementare alla matematica moderna**, La Monnier, Firenze, 1968.

GLAYMANN, * **Introduzione al calcolo numerico** (prima media), Edizione O/S, Firenze.

GLENN-JOHNSON, * **Sistemi di numerazione**, Zanichelli, serie M.

GROSSMAN-MAGNUS, ** **I gruppi e i loro grafi**, 1969, Zanichelli, serie M.M.

JANDOT, * **Libro dell'insegnante**, 1970; * **Schede di lavoro**, 1970, Edizioni O/S, Firenze.

KAUFMANN, **Des points et des flèches... la théorie des graphes**, Dunod (Coll. Science-Poche), Paris, 1968.

LOMBARDO-RADICE, CATALANO, * **Minialgebra**, Feltrinelli, 1972.

NORTON, * **Introduzione ai vettori**, Zanichelli, serie M.

PAPY, *** **I gruppi**, Feltrinelli, Milano, 1964.

PIAGET, CHOQUET, GATTEGNO, DIEUDONNE, LICHNEROWICZ, ** **L'insegnamento della matematica**, La nuova Italia, Firenze, 1960.

REVUZ, * **Matematica moderna, matematica viva**, Armando, Roma, 1965.

RINALDI-CARINI ROSA, * **Le relazioni e la matematica nella scuola dell'obbligo**, Zanichelli, 1971.

SPERANZA, ** **Relazioni e strutture**, 1970, Zanichelli, serie M.M.

VIOLA, *** **Introduzione alla teoria degli insiemi**, Brodighieri, Torino, 1964.

NB: **** ; *** ; ** ; *

Livelli di difficoltà dal più al meno elevato.

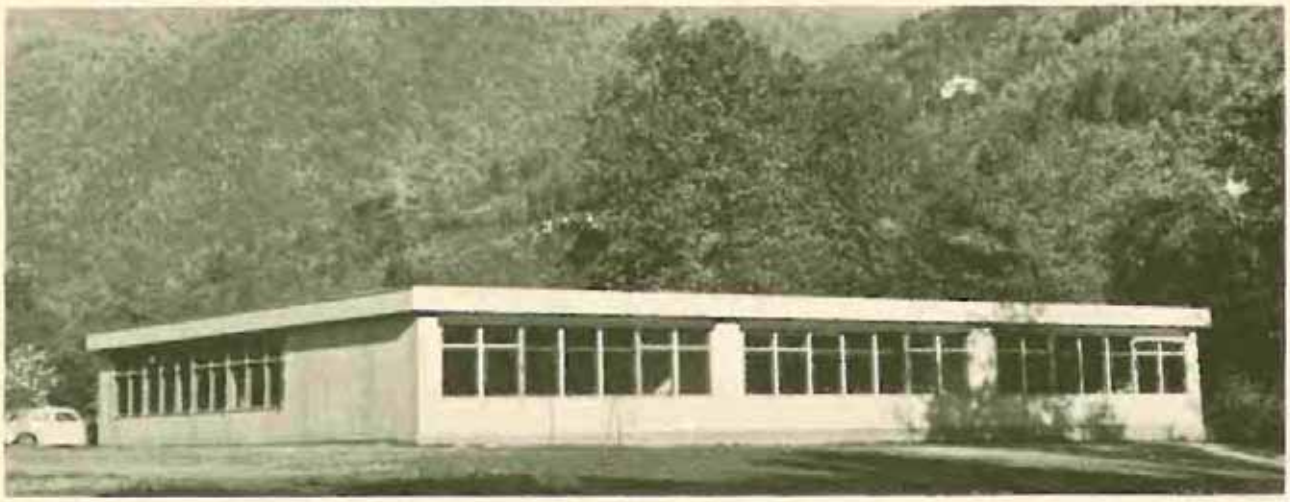
società elettrica sopracenerina sa locarno

embru

8630 Rüti ZH
Tel. 055-312844

mobilio scolastico

Rappresentante:
C. Gervasoni
6900 Massagno-Lugano
Tel. 091-98375 priv. 091-33030



Scuola consortile Bedigliora

Polinorm

via Landriani 7
Lugano
✆ 091-37745

Progettazione ed esecuzione
di costruzioni
razionalizzate per l'edilizia
e il genio civile

Abbiamo realizzato:
Ginnasio di Agno
Ginnasio di Locarno-Solduno

Storia - Geografia - Scienze

Introduzione

Storia, geografia e scienze concorrono a far prendere coscienza all'adolescente delle relazioni intercorrenti tra la società (con il suo passato e il suo divenire), gli organismi viventi e la natura. In una età in cui la distinzione psicologica tra mondo interno e mondo esterno prende nell'individuo una connotazione nuova, questi insegnamenti possono fondarsi su sentiti bisogni conoscitivi, dati dallo stupore e dai dubbi suscitati dalle scoperte personali. Consideriamo poco idoneo, specialmente nel primo biennio della scuola media, sviluppare un insegnamento sistematico per ognuna delle materie considerate, fondato sui principi della completezza delle conoscenze e del passaggio dal semplice al complesso. Il bisogno di completezza può essere considerato oggi fittizio, visto il ritmo incalzante delle scoperte, e conduce facilmente al nozionismo. D'altra parte la necessità di sviluppare motivazioni positive negli allievi e di mettere l'accento sull'aspetto relazionale delle conoscenze induce ad affrontare gli oggetti di studio inizialmente in modo globale, per prendere coscienza dei problemi che si pongono e per situare i vari aspetti in un contesto generale, in seguito in modo analitico e induttivo, infine in forma di sintesi e d'interpretazione.

Dal punto di vista organizzativo i metodi che soddisfano maggiormente queste esigenze sono quelli dell'insegnamento tematico e dell'insegnamento esemplare, integrati con altri fondati sulle attività personali di documentazione, di ricerca e di sperimentazione essi favoriscono la visione d'insieme delle varie situazioni, l'approfondimento delle conoscenze, l'apprendimento di metodi di lavoro e la presa di coscienza delle problematiche.

I temi comuni da svolgere sono in primo luogo quelli relativi all'utilizzazione e all'organizzazione del territorio per soddisfare i bisogni dell'uomo, di conseguenza ai rapporti tra uomo e ambiente visti nell'evoluzione storica, fondamentale per capire il presente.

In prima si affrontano in modo coordinato i problemi che si possono individuare nell'ambiente vicino all'allievo. La geografia si preoccupa di sottolineare le necessità degli uomini e l'organizzazione dello spazio atta a soddisfarle (studio delle varie componenti della regione e interrelazioni tra queste componenti); la storia approfondisce situazioni e problemi chiarendo il processo storico che le ha determinate; le scienze, partendo dalla constatazione che esistono ancora ambienti naturali intatti, iniziano il discorso sulle caratteristiche degli organismi viventi, tenendo sempre presente l'uomo e i suoi rapporti con gli altri viventi. Negli anni successivi le occasioni per trattazioni coordinate vengono offerte da situazioni riscontrabili a livello europeo o mondiale.

Una stretta coordinazione è possibile nella parte conclusiva del quarto anno. Le conoscenze date dalla storia e dalla geografia favoriscono lo studio approfondito di problemi che si pongono a livello mondiale (problema dell'alimentazione, dello sviluppo in genere, dei rapporti tra le nazioni). Le scienze porteranno considerazioni di ordine ecologico per mostrare come soprattutto le società umane più progredite debbano tenere in considerazione gli importantissimi e delicati rapporti con l'ambiente.

Nel secondo biennio il coordinamento fra le tre materie (in particolare tra storia e geografia) trova un terreno privilegiato nell'«Introduzione alla vita sociale (che estende e valorizza il vecchio concetto di «civica»), in cui si presentano alcuni problemi della realtà elvetica e ticinese nei loro aspetti istituzionali, storici, politici, economici ecc.

Sul piano metodologico le tre materie presentano diverse analogie:

a) il punto di partenza può essere considerato per tutte l'ambiente vicino all'allievo anche se i punti di vista sono diversi. Osservare, esplorare, confrontare, classificare, ordinare, strutturare le conoscenze, ricercare relazioni, cause, conseguenze ecc. sono operazioni tipiche dello studio d'ambiente condotto attivamente. Le tecniche di lavoro si diversificano man mano che l'allievo acquista maggiori poteri intellettuali e che le conoscenze si fanno più complesse, e si identificano nell'osservazione indiretta, nella sperimentazione e nell'esame dei vari documenti storici;

b) nelle scienze naturali come in quelle umane e sociali il procedimento che conviene favorire (anche se non può essere considerato esclusivo) è quello induttivo poiché favorisce l'acquisizione di metodi scientifici. L'approccio alle idee generali e la generalizzazione allenano il senso critico e portano alla scoperta delle conoscenze;

c) infine in questi insegnamenti abbondano le possibilità d'interpretazioni e di confronto d'idee su temi che possono aprire il giovane alla vita sociale sviluppando lo spirito democratico e il senso della partecipazione.

Storia

Gruppo di lavoro

Raffaello Ceschi
Mario Fransioli
Renato Fransioli
Plinio Martini
Liliana Panzera
Luisa Pedrazzini
Edo Rodoni
Bruno Zehnder

1. Senso della storia e obiettivi dell'insegnamento della storia

1.1 Senso della storia

Chiedersi «perché insegnare storia?» significa chiedersi «a che cosa serve la storia?» o «che cosa è la storia?».

La storia è lo studio del passato, ma il passato lo si può definire solo in relazione al presente, e il presente è una frontiera mobile tra passato e futuro; il concetto non è però cronologico: presente è quanto è presente alla nostra coscienza come processo ancora in evoluzione, non ancora conchiuso.

Così passato e presente sono strettamente legati, e la storia, scienza del passato, è già in partenza scienza del presente. Allora, se ci interroghiamo sul fine della storia, possiamo subito rispondere che noi studiamo il passato per capire il presente ed edificare il futuro.

Questo significa che noi crediamo il presente figlio del passato, che crediamo gli avvenimenti del presente integrati in un complesso sistema di relazioni intelligibili che si dispongono su un arco di tempo. Perciò anche gli avvenimenti del passato non potranno essere isolati, casuali e slegati, ma saranno tra loro collegati in una fitta rete di relazioni da cui sarà possibile riconoscere evoluzioni, costanti, tendenze.

E anche lo studio della storia di popoli antichi e remoti è sempre legato a problemi del presente o ai problemi fondamentali dell'uomo: interroghiamo popoli antichi e civiltà remote perché ci aiutino a trovare la risposta a questioni che ci assillano, o perché ci aiutino a conoscere l'uomo. Per questo molti storici hanno detto che ogni storia è storia del presente [1]).

Perciò tutti i fatti del passato possono essere importanti e tutti i dati e le testimonianze del passato possono essere interessanti. Non esistono in partenza documenti nobili e documenti vili. Tutto dipende dalle domande che lo storico pone al passato e dalle sue scelte.

A questo proposito si può notare che gli storici tendono ad allargare sempre di più il campo delle loro indagini. La ricerca storica entra così in contatto sempre più frequentemente con le altre scienze sociali e umane e cerca con esse nuove forme di collaborazione [2]).

1.2 Obiettivi dell'insegnamento della storia nella scuola media

1.2.1 Obiettivi cognitivi

Fare conquistare agli allievi quelle informazioni sul passato che noi riteniamo

indispensabili affinchè essi siano capaci di orientarsi coscientemente nel mondo in cui vivono, di dominare i fatti del presente e non esserne dominati, di contribuire a edificare il futuro.

1.2.2 **Sviluppo di attitudini**
Suscitare e allenare negli allievi spirito critico e vigilante, l'abitudine a vagliare e saggiare tanto le opinioni altrui quanto le proprie convinzioni. Abituare gli allievi a un approccio scientifico alla realtà, all'onestà intellettuale e all'amore per la verità.
Da un punto di vista tecnico, lo studio della storia, come quello di altre materie, porta gli allievi a capire e interpretare il pensiero e le azioni altrui, a raccogliere e a vagliare la documentazione, ad esercitare le facoltà di analisi e di sintesi.

1.2.3 **Formazione della personalità**
Abituare gli allievi a interessarsi senza pregiudizi delle vicende degli altri uomini, a cercare di comprendere prima di giudicare, a rispettare la vita, la natura, l'uomo e le diverse forme di civiltà, a sentirsi solidale e a impegnarsi con chi si adopera per il miglioramento della sorte comune.
Da un punto di vista pratico, il lavoro di gruppo e quello individuale applicati allo studio della storia concorrono alla formazione della personalità e della socialità (sapere assumere responsabilità, collaborare, lavorare autonomamente).

2. Premesse psicologiche

Indicati gli obiettivi, dobbiamo porci due domande: quale storia insegnare?, come insegnare la storia?
Per rispondere a entrambe è necessario avere identificato anche le caratteristiche psicologiche dei ragazzi tra gli 11 e i 15 anni.
I dati psicologici da tenere presenti sembrano essere essenzialmente i seguenti:

2.1 Attività mentali e personalità

Nei quattro anni della scuola media si possono riconoscere due momenti distinti, corrispondenti pressappoco ai due cicli biennali.
Nel primo biennio inizia il passaggio dal pensiero concreto al pensiero formale «ipotetico-deduttivo», ma l'adolescente sente ancora il bisogno di partire da dati concreti, dall'osservazione diretta.
Nel secondo biennio si situano il superamento dell'egocentrismo e la scoperta della dimensione sociale. Il ragazzo ha bisogno di autonomia (lavoro individuale), cerca l'affermazione di sè (contributi personali), vuole sentirsi inserito in un gruppo (lavoro di gruppo).

2.2 Interessi

Sembra persistere nel preadolescente l'interesse per certi aspetti drammatici della storia.
E' pure vivo l'interesse per il modo concreto in cui nel passato sono state superate difficoltà concrete (tecniche, p. es.), l'interesse per la genesi delle nostre conoscenze storiche (come si può essere certi che le cose siano andate proprio così?), l'interesse per l'analisi di diverse prove e il confronto tra documenti di vario tipo.

3. Metodi e contenuti

Dalle considerazioni che precedono si deducono le seguenti indicazioni circa metodi e contenuti:

3.1 Il programma di storia della scuola media deve partire dal campo d'esperienza dell'allievo, fondarsi sull'osservazione dell'ambiente in cui egli è inserito, farlo attivamente partecipare alla ricerca e all'analisi delle testimonianze concrete del passato.

3.2 Nel primo biennio sarà utile portare l'attenzione prevalentemente sulla storia dei modi di vita, della tecnica e del lavoro umano, dei bisogni e dei problemi concreti.

3.3 Nel secondo biennio è possibile utilizzare ed esaminare documentazione meno concreta e più indiretta, è possibile affrontare argomenti più complessi (come certi aspetti della storia politica).

3.4 Lo studio della storia contemporanea (dalla fine del Settecento ai giorni nostri) dovrà costituire la conclusione e il coronamento dei programmi di storia della scuola media. Dovrà permettere agli allievi una migliore «lettura» del presente in cui vivono e operano, dovrà renderli atti a dominare coscientemente e criticamente la realtà nella quale sono immersi. Questa esigenza diventa particolarmente importante per gli allievi che non continueranno gli studi.

3.5 La necessità di abituare gli allievi a superare il proprio egocentrismo, a comprendere e rispettare forme e modi di vita diversi, postula che l'indagine storica superi i ristretti limiti dell'ambiente locale e regionale per affondare nel tempo e allargarsi nello spazio.

3.6 La realtà da conoscere essendo unitaria e globale, i metodi di approccio ad essa dovranno essere convergenti e servirsi a vicenda. Sarà indispensabile la stretta collaborazione tra discipline diverse, in particolare la storia e la geografia.

4. Abbozzo di programma

Osservazione preliminare

La validità e la funzionalità di un programma di massima si può giudicare solo svolgendone analiticamente tutte le articolazioni, verificando la coerenza dei momenti particolari con il quadro generale e l'effettiva possibilità di realizzazione anche in relazione a metodi, mezzi e disponibilità di tempo. Il progetto di programma che presentiamo ci sembra valido nelle grandi linee e nelle tendenze, ma lo consideriamo, per le ragioni dette sopra provvisorio e passibile di mutamenti.

PRIMO ANNO

Obiettivi:

Introdurre gli allievi alle forme elementari della ricerca storica e ai problemi connessi. Portarli a conquistare il senso della profondità del tempo, a scoprire i legami tra presente e passato, a riconoscere le relazioni tra ambiente naturale e intervento umano. Suscitare interesse e rispetto per la propria regione.
Il programma comprende tre momenti: Interviste, Genealogia, Indagine regionale. I primi due momenti sono di introduzione alla storia e preparatori dell'indagine regionale, di cui possono costituire l'avvio. Possono tuttavia restare relativamente autonomi ed essere affrontati secondo l'ordine che meglio converrà alle classi.

1. Interviste

Gli allievi vengono introdotti a uno dei momenti fondamentali del lavoro storico: la raccolta e il confronto di testimonianze. Scoprono i modi e le difficoltà di questa tecnica di ricerca, si accorgono che la storia non è il racconto, ma la ricostruzione critica di vicende passate e che le testimonianze vanno vagliate e confrontate.
I ragazzi interrogano alcune persone (eventualmente alcuni giornali) su un avvenimento anche recente di un certo rilievo. Riteniamo adatti a questo tipo di indagine per esempio certi fatti clamorosi e calamitosi (come valanghe e simili) perchè sono questi gli episodi (già per loro natura relativamente semplici e facilmente isolabili) che la memoria meglio trattiene e maggiormente riveste di aspetti favolosi e controversi: di qui il loro interesse pedagogico.
E' però evidente che l'intervista, come tecnica di documentazione sulla storia più recente, può essere usata anche in altri momenti del programma del primo anno e ancora specialmente nel quarto anno. Ma proprio perché è una particolare tecnica d'indagine, l'intervista dovrà essere convenientemente preparata e guidata dall'insegnante [4]).

2. Genealogia

Vengono svolte dagli allievi brevi indagini sulla propria famiglia (o su alcune famiglie), risalendo per alcune generazioni attraverso i ricordi di genitori e nonni, o per altre vie (registri di stato civile ecc.). Si ricostruiscono alberi genealogici che permettono di rilevare quale spazio di tempo occupa una generazione, quante generazioni si seguono in un secolo ecc. Gli allievi acquistano il senso della profondità del tempo e l'abitudine a considerare gli avvenimenti anche in una prospettiva cronologica.
Saranno possibili, secondo le circostanze, altre osservazioni sulla struttura della famiglia in tempi passati, sulle attività esercitate, sull'emigrazione, gli spostamenti di popolazione, la natalità, la mortalità, e altre ancora.
Diamo in appendice, a titolo d'esempio, parte del testo elaborato da un'allieva di prima maggiore del centro scolastico di Cevio sulla ricerca genealogica da lei effettuata.

3. Indagine regionale

Gli allievi imparano a esplorare l'ambiente in cui vivono attraverso l'osservazione diretta, la raccolta di testimonianze e di documenti e la loro elaborazione. Riconoscono alcuni caratteri fondamentali della realtà regionale e ticinese.
Lo studio dell'ambiente viene impostato secondo programmi autonomi concordati

annualmente, nella sede scolastica, in particolare con i colleghi di geografia e scienze, tenendo conto delle caratteristiche regionali e delle condizioni locali.
Il programma viene svolto con grande libertà di temi e di sviluppi, ma deve cogliere gli aspetti fondamentali e le costanti del nostro passato. Gli aspetti da centrare sono i seguenti:
1. La civiltà contadina delle nostre regioni: caratteri, modi di vita, permanenze e mutamenti; le attività agricole di collina, l'economia alpestre e forestale delle regioni montane.
2: Le vie di comunicazione: le grandi vie di traffico attraverso le nostre regioni, le zone isolate, la ferrovia del Gottardo; le attività industriali, le forze idriche.
3. La demografia: in particolare l'emigrazione, i recenti e attuali spostamenti di popolazione.
Allo studio regionale non sono posti limiti cronologici precisi. Parecchi caratteri della nostra realtà si sono manifestati con una straordinaria continuità da epoche remote fino in tempi recentissimi, alcuni perdurano tuttora [3]. L'ambito cronologico della ricerca si situa perciò agevolmente nell'Ottocento e nel nostro secolo, con evidenti vantaggi didattici.
La ricerca porterà pure a riconoscere, nel loro contesto naturale e nel loro funzionamento, organismi come il comune, il patriziato, l'antica vicinia.

SECONDO ANNO

Obiettivi:

Abituare gli allievi a considerare testimonianze e realtà meno domestiche e immediate. Passare dall'osservazione diretta di un ambiente familiare e limitato allo studio di forme di vita lontane nel tempo e nello spazio, allargando gli orizzonti e il campo d'indagine degli allievi.

Momenti:

1. Individuare, ma non approfondire, con gli allievi alcuni grandi problemi del mondo attuale: il problema demografico, quello dell'alimentazione e delle risorse naturali.

2. Ricollegare questi temi con quelli affrontati nel primo anno in un ambito locale e in un tempo breve (e il confronto potrà essere proficuo).

3. Seguire questi temi su tempi lunghi e grandi spazi.
Di questo programma è possibile uno svolgimento tematico, per linee di sviluppo, oppure per grandi blocchi cronologici colti nella globalità dei loro aspetti caratteristici [4].

A. Svolgimento tematico:

1. L'uomo si nutre (alimentazione, agricoltura, demografia)

1.1 L'uomo raccoglitore e cacciatore: nella preistoria, le tribù barbariche, i popoli «primitivi» attuali (in Amazzonia, Australia, i pigmei, gli esquimesi [4]).
Grandi spazi, scarsa densità demografica, nomadismo. Strumenti per la caccia e la pesca. Il cibo, la sua conservazione, la cottura.

1.2 L'uomo allevatore e agricoltore nell'Antichità. La rivoluzione agricola del neolitico e il sorgere delle civiltà nella «mezzaluna fertile». Aumento demografico e popolazione sedentaria. Il fiume, l'irrigazione. I cereali, il pane, la conservazione dei raccolti, la macinatura, il mulino. La vite e il vino, l'ulivo e l'olio, il torchio. L'alimentazione.

1.3 I contadini del Medioevo.
La foresta (zona di caccia e pascolo, fornitrice di legna, carbone, strame, frutti, miele). La lotta contro la foresta per ottenere terreno coltivabile (incendio, disboscamento). L'agricoltura: strumenti, tecniche, produzione (cereali, vite, ecc.), produttività scarsa.
La conservazione dei cibi (sale, spezie). Problemi di trasporto (le vie d'acqua). L'alimentazione.
I progressi tecnici (aratro, finimenti, mulini), l'avvicendamento, la conquista di terre (colonizzazione e affrancazione). Battute d'arresto: epidemie e carestie. Demografia: forte natalità, forte mortalità, breve durata media della vita, crisi.

1.4 L'agricoltura moderna e i nuovi consumi.
Le trasformazioni: recinzioni, riduzione e soppressione dei beni comunali, nuove colture foraggere e azotanti, miglioramenti nella rotazione, negli strumenti, irrigazioni. Produttività in aumento.
Le colture introdotte in Europa dopo l'epoca dei grandi viaggi: mais, patata, diffusione della coltivazione del riso. L'alimentazione più ricca e variata: i prodotti coloniali (zucchero, cacao, caffè, tè, tabacco [7]).
La scomparsa delle grandi epidemie e l'aumento demográfico.

2.1 I traffici e i commerci (le comunicazioni, le città, l'industria)

2.1 La città antica. L'emporio, il mercato, le carovane, la moneta. La navigazione mediterranea (mezzi, merci, itinerari, porti).

2.2 Le città e i traffici medievali.
Il volto e la struttura delle città (mura, strade, chiese,edifici pubblici).
Fiere e mercati: gli itinerari mercantili attraverso i passi alpini, lungo le vie d'acqua, le carovane di mercanti, Marco Polo. Le rotte marittime Mediterraneo - Mare del Nord. Le merci: spezie, lana, vini, sale, ecc.
Gli artigiani, le corporazioni, la manifattura (l'industria dei panni). Venezia (la grande città marinara). Firenze (il grande centro manifatturiero e bancario, le compagnie mercantili).

2.3 L'epoca dei grandi viaggi.
La ricerca di nuove rotte marittime per l'Asia. I progressi tecnici nella navigazione (timone, bussola, portolani, velatura). I grandi viaggi e le scoperte di nuove terre dai Portoghesi a Colombo. Gli imperi coloniali, le miniere (argento, oro), la piantagione (la monocultura), l'allevamento.

3. La vita sociale

E' un argomento di sintesi, da svolgere con semplicità e brevità. Ai dati sulla vita materiale e il livello tecnico, ricuperati dalle precedenti linee e sistemati, si aggiungono, per completare il quadro delle società prese in considerazione, alcuni elementi sull'organizzazione sociale e politica, possibilmente anche sulla vita spirituale, la religione, l'arte.
I tipi di organizzazione politico-sociale da considerare sono i seguenti:

3.1 La tribù, il capo e il suo seguito.

3.2 La monarchia teocratica antica, la società di caste.

3.3 La città-stato (l'assemblea, il dominio sulla campagna, gli esclusi, gli schiavi).
3.4 La società feudale (fedeltà e vassallaggio, la casta militare, il servaggio).

3.5 La monarchia assoluta e la società di ordini (gli ordini privilegiati: la nobiltà, il clero).

B. Svolgimento per blocchi unitari:

1. Le società primitive: modi di vita, lavoro e produzione, scambi, organizzazione sociale, religione.

2. Le società antiche: modi di vita, lavoro e produzione, traffici e commerci, organizzazione sociale e politica, religione.

3. La società medievale europea: come sopra.

4. La società moderna europea: come sopra.

La successione che proponiamo non vuole suggerire l'idea di un meccanico e generale processo evolutivo da forme di vita inferiori a forme superiori di civiltà. «L'umanità in progresso non assomiglia certo a un personaggio che sale una scala, che aggiunge con ogni suo movimento un nuovo gradino a tutti quelli già conquistati; evoca semmai il giocatore la cui fortuna è suddivisa su parecchi dadi e che, ogni volta che li getta, li vede sparpagliarsi sul tappeto, dando luogo via via a computi diversi. Quel che si guadagna sull'uno, si è sempre esposti a perderlo sull'altro, e solo di tanto in tanto la storia è comulativa, cioè i computi si addizionano in modo da formare una combinazione favorevole». (Claude Lévi-Strauss, **Razza e storia e altri studi di antropologia**, Torino, Einaudi, 1967, p. 115).

SECONDO BIENNIO

Obiettivi:

Avvicinare gli allievi ai grandi problemi del nostro tempo considerati nella loro dimensione storica. Affrontare il periodo storico più recente nelle sue manifestazioni principali e metterne in luce le interrelazioni.
Seguire l'evoluzione del nostro stato federale.

TERZO ANNO

I temi principali sono:
1. La rivoluzione industriale e la questione sociale.

2. Le rivoluzioni liberali.

3. Gli imperialismi (specialmente quello coloniale).

1. L'economia dell'Antico Regime e le sue trasformazioni.
Gli inizi della rivoluzione industriale. Le in-

dustrie manifatturiere e le prime trasformazioni nel settore tessile, minerario, siderurgico, i nuovi imprenditori, le fabbriche.

2. La società dell'Antico Regime e le sue trasformazioni.
Fermenti innovatori e riforme: gli illuministi e le loro battaglie (per la libertà dei commerci, l'istruzione, contro la schiavitù, l'intolleranza ecc.), l'Enciclopedia.
La nascita degli Stati Uniti: le colonie inglesi d'America, piantatori e schiavi, la tratta; coloni e «indiani».
La rivoluzione in Francia e il periodo napoleonico: la liquidazione dell'Antico Regime. I nuovi ideali liberali e democratici.
Storia svizzera: l'antica Confederazione travolta dalla rivoluzione, l'Elvetica e la Mediazione.

3. La reazione restauratrice e i movimenti liberali, nazionali, democratici. Il 1848.
Storia svizzera: la restaurazione, il Patto federale del 1815, la rigenerazione, il Sonderbund, la costituzione federale del 1848.

4. Sviluppo ed espansione della rivoluzione industriale.
La rivoluzione dei trasporti: canali, ferrovie, nuova pavimentazione stradale.
La civiltà industriale. Le condizioni degli operai, la questione sociale, il movimento operaio.
La crescita demografica, l'emigrazione oltremare.

5. La carta politica dell'Europa si modifica: l'unificazione dell'Italia e della Germania.
Storia svizzera: la Confederazione sulla via della centralizzazione: la costituzione federale del 1874, i grandi lavori ferroviari e la nazionalizzazione delle ferrovie.

6. Gli imperialismi.
L'imperialismo coloniale europeo in Asia (penetrazione in Cina e Giappone) e in Africa (esplorazione e spartizione del continente africano).
Crescita ed espansione degli Stati Uniti: la guerra di secessione, la corsa all'oro, la conquista del West, la potenza economica.

QUARTO ANNO

1. La prima guerra mondiale e la rivoluzione russa.
2. Dopoguerra e fascismo in Italia. Le trasformazioni nell'industria. La grande crisi degli anni trenta. Il nazismo in Germania.
3. L'epoca dei colpi di forza (1935-1939) e la seconda guerra mondiale.
4. Il dopoguerra. La guerra fredda. La decolonizzazione. La rivoluzione cinese.
I rapporti tra paesi industriali e paesi sottosviluppati. Sviluppo e limiti dello sviluppo (la popolazione mondiale, lo sviluppo economico, il consumo delle risorse naturali, gli inquinamenti).
Questo argomento occuperà gran parte del secondo semestre e verrà svolto in collaborazione con la geografia e le scienze secondo un programma concordato.

Osservazione:

Gli argomenti elencati per il programma del secondo biennio non richiedono tutti ugual approfondimento e possono essere svolti in parte anche attraverso l'esame di singole situazioni esemplari, di «casi», o di «campioni», che permettono di individuare e recuperare i dati essenziali del discorso generale: il tema dell'illuminismo potrà per esempio essere affrontato studiando solo l'Enciclopedia.
Questo procedimento, oltre a favorire un lavoro attivo e di ricerca, permette al docente di svolgere il programma secondo un itinerario personale, adattato ai bisogni e ai desideri della sua classe.

Introduzione alla vita sociale (secondo biennio)

Obiettivi:

Introdurre gli allievi alla conoscenza dell'attuale realtà elvetica e ticinese in tutti i suoi aspetti: istituzionali, politici, economici, sociali. Far conoscere gli organismi e i problemi internazionali. Contribuire così alla formazione di persone politicamente coscienti e responsabili, aperte ai problemi sociali.

Argomenti previsti

Il cittadino e lo stato. La costituzione. Gli organi e le funzioni dello stato. Le finanze, le imposte.
Competenze e attività dei poteri cantonali, relazioni con i comuni, i patriziati, la Confederazione.
I diritti politici. Votazioni, elezioni e sistemi elettorali (esempi nella storia ticinese), referendum, iniziativa.
L'opinione pubblica e i mezzi d'informazione. I partiti politici. Le associazioni di interessi (sindacati, Vorort, ecc.). I gruppi di pressione.
La Confederazione.
La popolazione (composizione, distribuzione, ecc.).
L'economia svizzera: i settori della produzione, la produzione, le esportazioni, le importazioni. La mano d'opera estera. La bilancia commerciale. Il prodotto nazionale.
Le strade nazionali, le ferrovie federali, poste e telecomunicazioni. La pianificazione del territorio.
Le finanze federali.
La politica estera della Confederazione.
Problemi sociali e legislazione sociale.
Gli organismi internazionali.
Questo elenco di argomenti deve essere considerato piuttosto un inventario che un vero e proprio programma. Era stato allestito contando su due ore settimanali ogni anno. Le ore sono state nel frattempo dimezzate: ciò implica una diversa prospettiva e la riduzione e semplificazione di certi argomenti.

5. Metodi e mezzi

Il programma che proponiamo richiede l'utilizzazione di metodi attivi, la ricerca *), il lavoro individuale e per gruppi, la discussione, l'intervista, la relazione orale e scritta, come pure la lezione espositiva o dialogica.
Rientrano nelle attività possibili e auspicate la pubblicazione di una monografia, l'allestimento di una esposizione, la produzione di un film documentario, le drammatizzazioni.
Il programma comune dà un quadro generale e indica gli orientamenti principali. Deve essere tradotto in precisi e autonomi piani annuali di lavoro elaborati nelle sedi con ampia libertà di scelta e di impostazione. Solo questa libertà potrà salvare l'interesse per la ricerca e lo spirito d'iniziativa nell'insegnante stesso, senza i quali un programma di questa natura perde la sua ragione d'essere.
Il manuale di storia non potrà più avere una funzione centrale, sarà utilizzato prevalentemente come testo di consultazione e di referenza.
Saranno invece necessari, e dovranno essere appositamente preparati, quaderni e cartelle di documenti, testimonianze, dati. Assumerà grande importanza la biblioteca dell'istituto.
Nell'aula di storia saranno costituiti schedari, «archivi» con documenti originali, facsimili, fotocopie. Ci saranno carte storiche e raccolte di diapositive.
E ci si varrà, secondo le necessità, di tutti i mezzi audiovisivi disponibili nella sede scolastica.

Appendice

Esempio di genealogia

Un nostro collega sta sperimentando con le sue prime del Centro scolastico di Cevio il programma da noi proposto per il primo anno della Scuola media.
Ha iniziato con l'inchiesta genealogica, che è servita per allargare la ricerca ai modi e alle condizioni di vita nella Valmaggia all'inizio del secolo (alimentazione, casa, vestito, lavoro), e per risalire al fenomeno dell'emigrazione, studiato in particolare nell'emigrazione cavergnese in Australia, siccome era disponibile una interessante documentazione (lettere, passaporti, registri patriziali, oggetti nel museo di Cevio).
Il programma passerà logicamente allo studio della demografia valmaggese dal 1850 al 1970, con ricerche negli Annuari statistici e presso le cancellerie comunali. Prevede poi i seguenti argomenti:
— Le vie di comunicazione: i sentieri degli alpi, la vecchia mulattiera della valle, la carrozzabile, la ferrovia valmaggese e la sua storia (1905-1967), il traffico pendolare. Sono previste visite e ricognizioni.
— Lo sviluppo delle cave di beola, il taglio dei boschi durante la seconda guerra mondiale, l'abbandono degli alpi.
Riproduciamo ora parte della relazione preparata da un'allieva sulla propria famiglia. Le famiglie sono state informate sugli scopi della ricerca genealogica, e l'insegnante non ha trovato reticenze nè resistenze, neppure nei casi di divorzio o di figli illegittimi.

«... Il mio papà

Il mio papà è nato nel 1911, è rimasto orfano del padre a quattro anni. Allora era una grande disgrazia. La sua mamma aveva sette figli, era povera e doveva tirare avanti la famiglia. Da mangiare non ne mancava, ma erano sempre gli stessi cibi. A mezzogiorno si mangiava sempre polenta e alla domenica pasta asciutta.
In autunno la merenda era sempre castagne cotte in padella.
Appena mangiato dovevano andare a raccogliere castagne che servivano non solo per la merenda, ma si facevano le castagne secche che si adoperavano per fare il pane di castagne durante l'inverno. Questo era un risparmio, così comperavano poco pane solo per la domenica.
La prima volta che il mio papà è andato sull'alpe aveva cinque anni e non riuscì a fare il viaggio da solo. Poi tutti gli anni do-

veva andarci fino a che ebbe terminato la scuola.
Dovette poi restare a casa ad aiutare la mamma perchè gli altri fratelli erano già ad imparare un mestiere.
Doveva fare il fieno, e durante l'inverno doveva governare le mucche e le capre e preparare la legna. (...)
A trentun anni si è sposato e per parecchi anni lavorò come boscaiolo, più tardi come manovale e nel tempo libero aiutava la mamma nei lavori agricoli.

La mia mamma

La mia mamma è nata nel 1914, è rimasta orfana del padre a otto mesi.
Mi dice spesso di aver sentito tanto la sua mancanza non solo in casa, ma anche a scuola quando le sue compagne parlavano del loro padre.
La sua mamma doveva lavorare tutto il giorno e tante volte anche di notte per poter tirare avanti con cinque figli. Il maggiore, quando è rimasta vedova, aveva cinque anni e mezzo.
Mangiavano polenta e latte tre volte al giorno, solo la domenica mangiavano pasta asciutta. (...)
Appena finita la scuola mia madre andò presso una famiglia con bambini a lavorare. Di soldi in quei tempi non se ne parlava; l'unica paga era la spesa.
A tredici anni è andata all'alpe con il sig. maestro D. e sua moglie, e la trattavano così bene come se fosse stata loro figlia. Nel tempo libero in autunno doveva portare legna e raccogliere castagne.
A quattordici anni è morto il suo fratello maggiore e lei ha dovuto fare il suo lavoro che era quello di governare le capre. Era caduto in montagna il 3 marzo mentre andava in cerca delle capre ed ha trovato la morte. Aveva venti anni ed era l'unico sostegno della famiglia. A ventinove anni la mia mamma si è sposata ed ha avuto sei figli.

Il mio nonno paterno

Il mio nonno paterno si chiama Felice e apparteneva a una famiglia di quattordici figli.
Fino all'età di diciotto anni aiutò i genitori. Poi vedendo che il guadagno era misero decise di emigrare in America a lavorare nei ranci.
Quando scriveva a casa diceva che non passava un giorno senza che piangesse perché soffriva la malinconia e per il duro lavoro. Lavorò là dieci anni poi ritornò in paese e passato due anni, con un suo amico, affittò un'osteria. All'età di trentasette anni si sposò con una giovane di Linescio. All'età di quarantanove anni moriva lasciando la moglie con sette figli. La più piccola aveva due mesi.

La mia nonna paterna

La mia nonna paterna si chiama Filomena. Essendo anche lei di famiglia numerosa fu costretta a lasciare i suoi per andare a guadagnarsi il cibo e i vestiti. Lavorò sempre a Cavergno presso una famiglia di contadini. In estate saliva su un alpe di Valle Bavona e quando ritornava lavorava in campagna e governava il bestiame.
In questi anni conobbe il mio nonno e lo sposò a trentadue anni. Dopo undici anni di matrimonio restò vedova con sette figli. Ha trascorso una vita durissima fino all'età di ottant'anni. Poi prese infezione in una gamba e dovettero amputargliela. Per dieci anni dovette restare a letto immobile. (...)

Il mio nonno materno

Il mio nonno materno si chiama Patrizio, è nato nel 1882. Quando ebbe terminato la scuola imparò il mestiere di calzolaio. Era figlio unico. E' rimasto orfano del padre a ventotto anni. Ha avuto cinque figli ed è morto a trentatrè anni.

La mia nonna materna

La mia nonna materna si chiama Savina, è nata nel 1884 e si sposò giovane.
In casa aveva anche i suoi genitori da assistere nei loro bisogni. Ebbe cinque figli e rimase vedova a trentun anni. Poi dovette lavorare molto per sfamare i bambini e far fronte alle spese.
In quei tempi non c'erano nè sussidi nè assistenza.
Dovette aiutare anche la madre del marito e una zia che stava in casa assieme a lei. Essa camminava a stento con due bastoni. A quarantacinque anni le morì il figlio maggiore per disgrazia in montagna e da quel giorno non ebbe più salute. Nel 1943 ebbe la disgrazia di bruciarsi in montagna e in conseguenza di questo morì il 3 agosto dopo quaranta giorni di grande sofferenza.
Aveva cinquantanove anni.

I miei bisnonni paterni

Il mio bisnonno paterno si chiama Antonio. Era di Linescio. Terminata la scuola imparò il mestiere di calzolaio. All'età di ventun anni si sposò con una giovane di diciotto anni pure di Linescio.
Lavorò così fino all'età di ventotto anni, poi vedendo che il guadagno era misero e non bastava per il mantenimento della famiglia, arrivato al numero di cinque figli decise di emigrare in America, in cerca di miglior guadagno e così partì, e restò là per dieci anni. (...) La bisnonna Caterina in questo tempo di assenza del marito lavorava la campagna, governando mucche e capre, e tutto il fieno per le capre bisognava tagliarlo sui pendii e sui dirupi e così continuò per tutta la sua vita.
Un giorno la bisnonna vedendo che in casa mancava il riso per preparare la cena decise di andare a Cevio a prendere venti chili di riso. A quei tempi bisognava portare tutto a schiena, essendoci solamente un sentiero. Nel ritorno si sentì male per la nascita del decimo figlio e arrivò a stento alla prima casa del paese che era di una sua parente, e lì nacque l'ultimo dei dieci figli, che è la mia prozia Santina ancora vivente.
Il mio bisnonno preparava il pane per la numerosa famiglia impastando una gran massa di farina di segale e facendo un gran numero di pagnotte che metteva nel forno, e così bastevano per quattro o cinque mesi. Poi lo portava in un solaio ben esposto al vento perchè si conservasse, e al mattino prima della colazione Antonio andava a prendere due pagnotte e le metteva su un grosso ceppo e con la scure tagliava il pane secco come un ciottolo. Poi lo metteva nel latte bollente lasciandovelo per un po' di tempo e poi lo si mangiava (...)». [5].

NOTE

[1]) L'affermazione è valida in due sensi: nel senso che interessa del passato ciò che costituisce un problema presente allo storico e alla società in cui vive (è propriamente il senso della formula di Benedetto Croce: «Ogni vera storia è storia contemporanea», **Filosofia. Poesia. Storia**, Milano-Napoli 1951, p. 444), e nel senso che il presente, il mondo in cui viviamo, sono carichi di passato («La manifestazione della presenza del passato nel presente si impone come una delle vie di una storia umana, all'incrocio fra numerose discipline: sociologia, psicosociologia, e anche antropologia». Alphonse Dupront, **L'acculturazione**, Torino 1967, p. 47).

[2]) Si veda, per esempio, il recente articolo di Giovanni Busino, **Storia e sociologia. Scuola, storia e scienze sociali** in «Nuova Rivista Storica», 1972, fascicolo I-II, p. 165-191.

[3]) Un bell'esempio di lavoro scolastico con il metodo delle interviste ci è stato recentemente fornito dagli allievi della terza media di Casalbuttano (una località di 5000 abitanti in provincia di Cremona) che hanno ricostruito, interrogando gli adulti e sollecitandone i ricordi e le testimonianze, la storia del loro paese, e di riflesso, con sobria ma straordinaria efficacia, i tratti fondamentali di quella italiana dal 1915 al 1945. Il risultato di questo lavoro è ora pubblicato in facsimile con il titolo **Il paese in quei giorni**, Edizioni Emme, Milano 1972, L. 2000.

[4]) Cf. il recente articolo di Ottavio Lurati, **Per l'insegnamento della storia nelle nostre scuole**, in «Scuola Ticinese», 11, novembre 1972, p. 7-13.

[5]) Sul metodo delle linee di sviluppo si veda M.V.C. Jeffreys, **L'insegnamento della storia secondo il metodo delle «linee di sviluppo»**, Firenze, La Nuova Italia, 1966.

[6]) Questo elenco è indicativo, non prescrittivo.

[7]) Questo tema anticipa parzialmente quello al N. 13.

[8]) La ricerca lasciata completamente alla spontanea iniziativa degli allievi arrischia di risultare inefficace e deludente, e di tramutarsi in una esercitazione meccanica e fittizia. Perchè la ricerca sia efficace occorre che l'insegnante ne domini la tecnica, che domini perfettamente il materiale sul quale intende esercitare i suoi allievi, che commisuri le difficoltà alle loro possibilità. «Il compito fondamentale dell'insegnante, oltre a suggerire o a rendere razionale l'interesse, consiste proprio nell'identificazione degli strumenti adeguati. Se questi sono insufficienti, o troppo difficili, o sproporzionati, la ricerca storica rimane non solo un'ipotesi non raggiunta, ma soprattutto frustrante. E' quanto hanno verificato sperimentalmente tutti gli insegnanti che non sono riusciti a concludere un lavoro. Difficilmente e per troppo pochi temi il docente può mettere a disposizione degli allievi materiale autentico, cioè quello esattamente su cui gli storici costruiscono la ricerca. Soprattutto sarebbe un uso impossibile da generalizzare. In molti casi si tratta poi di fonti difficili da far utilizzare sul serio in maniera diretta. E' necessario quindi prevedere la creazione di un materiale di ricerca specifico, il cui limite sarà sempre un certo grado di inelimmabile artificiosità». (G. Ricuperati, **Tra didattica e politica: appunti sull'insegnamento della storia**, in «Rivista di storia contemporanea», fascicolo 4, ottobre 1972, Loescher, Torino, p. 496-516. La citazione è da p. 510, sono particolarmente interessanti le considerazioni alle p. 509-511).

[9]) La relazione è accompagnata da un albero genealogico per quattro generazioni. Abbiamo riprodotto questi appunti non per loro pregi particolari o eccezionali, ma per mostrare la ricchezza di spunti offerti per ulteriori ricerche anche da una modesta cronaca familiare.

BIBLIOGRAFIA SOMMARIA

1. La storia, i suoi metodi e i suoi problemi.

AA. VV., **Che cosa sono le scienze sociali**, a cura di N. Mac Kenzie, Milano, Etas Kompass, 1968 (una piana esposizione sulle relazioni tra la storia e le scienze sociali).

AA. VV., **Struttura e insegnamento della storia**, Roma, Armando Armando, 1971 (molto utile sia per i problemi generali, sia per le questioni didattiche).

«Annales. Economies, sociétés, civilisations», Numéro spécial: Histoire et structure, mai-août 1971 (storia e strutturalismo; questa rivista è da tenere presente perchè è sempre stata all'avanguardia nell'aprire nuovi orizzonti alla ricerca storica).

M. BLOCH, **Apologia della storia o mestiere di storico**, Torino, Einaudi (PBE), 1969.

F. BRAUDEL, **Ecrits sur l'histoire**, Paris, Flammarion, 1969.

G. BUSTINO, **Storia e sociologia. Scuola, storia e scienze sociali**, in «Nuova Rivista Storica», 1972, fascicolo I-II, p. 165-191. (Con abbondante bibliografia anche sull'insegnamento della storia).

E. CARR, **Sei lezioni sulla storia**, Torino, Einaudi (PBE), 1966.

Encyclopédie de la Pléiade, **L'Histoire et ses méthodes**, Paris, NRF, 1967 (di grande valore e molto interessante).

C. LEVI-STRAUSS, **Razza e storia e altri studi di antropologia**, Torino, Einaudi, 1967.

H. LOTHY, **Wozu Geschichte?**, Zurigo, Arche Nova, 1968 (saggio breve e limpido).

H.I. MARROU, **La conoscenza storica**, Bologna, Il Mulino, 1971.
P. VEYNE, **Comment on écrit l'histoire. Essai d'épistémologie**, Paris, Seuil, 1971 (con una certa propensione alle dichiarazioni paradossali).

2. Didattica della storia

M. BENEDISCIOLI - R. BERARDI, **L'insegnamento della storia**, Firenze, La Monnier, 1963.
B. BETTA, **Educazione civica e storia nella scuola media**, Firenze, La Nuova Italia, 1972.
«Cahiers de Clio», Nathan-Labor, Parigi-Bruxelles (è la rivista del movimento belga per il rinnovamento dell'insegnamento della storia).
«Cahiers pédagogiques», N. 65 e N. 66, gennaio e febbraio 1967, dedicati all'insegnamento della storia, problemi e metodi.
R. CHRISTE, **A' propos de l'enseignement de l'histoire: Un voyage d'étude en Belgique**, in «Techniques d'instruction», GRETI, 4, 1971, p. 19-23.
ID., **L'enseignament de l'histoire dans les écoles secondaires du premier cycle**, in «Gymnasium helveticum», 3/1971, p. 269 e ss.
ID., **Faut-il réformer l'enseignement de l'histoire?**, in «Gymnasium helveticum», 2/1972, p. 165-174.
Collection «Formation historique», Editions Sciences et Lettres, Liegi (pubblica fascicoli sussidiari per la realizzazione del programma tematico di storia adottato in Belgio).
CONSEIL DE L'EUROPE, **L'enseignement de l'histoire dans les écoles secondaires du premier cycle**, Strasburgo 1970.
ID., **«Education et culture»**, Numéro spécial: **L'histoire à l'école**, Automne-hiver 1971.
M.V.C. JEFFREYS, **L'insegnamento della storia secondo il metodo delle «linee di sviluppo»**, Firenze, La Nuova Italia, 1966.
W. KÖPPERS, **Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts**, Bern-Stuttgart 1966.
P. MARECHAL, **L'initiation à l'histoire par le document. Expériences et suggestions**, 3 vol., Parigi 1956, 1958, 1962.
MINISTÈRE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA CULTURE FRANÇAISE (Belgio), **Initiation à la vie, programme provvisoire 1971: sciences, géographie, histoire, éducation familiale et sociale.**
ID., **Histoire, deuxième degré.**
ID., **Education familiale, économique, sociale, politique et civique, deuxième degré.**
Il paese in quei giorni. La storia di Casalbuttano, paese della Lombardia, raccontata dai ragazzi della terza media attraverso testimonianze e dati raccolti tra i loro compaesani, Milano, Emme, 1972.
G. RICUPERATI, **Tra didattica e politica: appunti sull'insegnamento della storia**, in «Rivista di storia contemporanea», fascicolo 4, ottobre 1972, p. 496-516.
M. SABBATINI, **Didattica della storia**, Treviso, Canova, s.d. (con ampia bibliografia).
A. TROUX, **La géographie et l'histoire locales. Guide pratique pour l'étude du milieu**, Paris, 6e. ed. 1972.

Geografia

Gruppo di lavoro

Athos Simonetti
Dario Ghisletta
Rudi Herold
Giuseppe Martini
Remo Pancera
Paolo Pronzini
Elio Steiger
Gabriele Tamagni

Definizione di geografia

Per geografia noi intendiamo la geografia umana, ossia lo studio dei temi che riguardano le strutture demografiche, agrarie e industriali e quelli che concernono le forme dell'insediamento e i rapporti tra questo e le condizioni ambientali.
Dicendo geografia umana desideriamo dire che la visuale dell'insegnamento deve essere costantemente l'uomo o meglio i problemi dell'uomo connessi con la geografia, quelli legati alla sua sopravvivenza e quelli determinati dal raggrupparsi in società.

E' palese che per affrontare e risolvere i problemi geografici sono necessarie diverse discipline, quelle comunemente indicate con i termini di geografia umana, ecologica e fisica: evidentemente tutte queste discipline devono trovare spazio nell'insegnamento della geografia nel settore medio e indispensabili e importantissimi sono i legami con l'insegnamento della storia.
L'unità della geografia come materia d'insegnamento non è insomma nell'oggetto di studio, ma nello spirito di chi studia, nei problemi che si vogliono affrontare. Per definire in modo più preciso il campo di studio della geografia ci permettiamo di riprodurre un saggio di André Meynier (Guide de l'étudiant en géographie, pp. 74-78), la cui visuale è valida per l'insegnamento nel settore medio.
«La geografia umana. Dall'uomo abitante all'uomo produttore-consumatore.
La geografia fisica, che studia la Terra come apparirebbe se l'uomo non esistesse, ha in sè qualcosa di teorico poiché l'uomo esiste e agisce continuamente sulla Terra: egli disbosca, distrugge piante e animali, incanala i fiumi, protegge la sua vita e le sue colture dai rischi del clima, crea colline artificiali. Tutte queste attività dell'uomo costituiscono l'oggetto della seconda parte della geografia generale. E' uno studio molto ampio, ricco di sfumature, dove è più difficile che nella geografia fisica determinare aspetti e temi generali. L'abitudine vuole ormai che se ne considerino almeno due aspetti. Sempre più si riserva il nome di geografia umana allo studio degli insediamenti dell'uomo sulla Terra, o meglio, con l'espressione coniata da A. Demangeon e ripresa da Maurice Le Lannou, dell'uomo abitante. Dove stabilisce la sua dimora? Come organizza i suoi rapporti con i vicini: in dimore sparse o agglomerate? Quanti abitano una data superficie (densità)? Come provvede ad assicurare la perennità della specie umana (mortalità, natalità)? Come si trasferisce nel corso dell'anno o durante la sua vita (migrazioni)? Come si protegge dai vicini o dai nemici (recinzioni, fortificazioni)? ecc. Su ognuno di questi problemi il geografo può adottare due ottiche diverse: sia l'influenza della natura sull'uomo, sia l'influenza dell'uomo sul paesaggio. Nel primo caso la sua ricerca descrive se tutti questi fatti umani sono favoriti o ostacolati dalla natura, dalle condizioni naturali. Se, per esempio, la posizione di un villaggio fu suggerita da un particolare topografico, se i materiali di costruzione sono estratti dal suolo del luogo, se la forma del campo, lungo o tozzo, si modella sul rilievo, se la mortalità dipende da condizioni sanitarie particolari. Nel secondo caso il geografo descrive invece come l'uomo abbia imposto le sue norme, abbia modificato i dati naturali. In entrambi i casi ci si accorge però che tutto non può essere spiegato con un rapporto, attivo o passivo, con la natura. Numerose forme di villaggi, di piante di case, molti movimenti migratori si spiegano con altre considerazioni, per esempio politiche o sociali. La presenza di una frontiera, risultato di trattative diplomatiche nel corso del tempo, può non avere una base naturale ma determinare la distribuzione delle case, il tracciato delle vie di comunicazione, differenziare i modi di coltura dei campi, da una parte e dall'altra...
La geografia umana classifica i differenti fenomeni, li mette in rapporto reciproco. Ecco un esempio classico, il raggrupparsi degli agricoltori in grossi villaggi, senza case isolate che separano i villaggi, dipende talvolta dalla scarsità delle fonti, sorgenti o pozzi. In un paese semidesertico non ci si può immaginare un insediamento lontano dall'acqua. Questa regola è illustrata dai villaggi che nelle regioni di lingua araba si chiamano Ain (sorgente), Bin o Biar (pozzi). Alcuni autori hanno creduto di poter applicare questa regola a paesi meno aridi. Avendo osservato che la regione di Bray, dal suolo argilloso, umido, impermeabile, contrappone i suoi insediamenti molto dispersi a quelli agglomerati in modo serrato della vicina pianura piccarda, dal suolo però gessoso, permeabile, secco, essi hanno creduto di poter spiegare questo fatto con la differenza del terreno. Se si procedesse in questo modo la geografia umana sarebbe altrettanto deterministica quanto la geografia fisica. Infatti studi ulteriori hanno mostrato che questa presunta regola della distribuzione aveva troppe eccezioni. I Grand-Causses hanno un insediamento disperso, la Woevre, in Lorena, satura di acqua, mostra insediamenti agglomerati. Gli storici dicono che la regione di Bray aveva in origine un insediamento agglomerato come la pianura piccarda e che le sue fattorie isolate risultano da fatti successivi. Siamo dunque indotti a introdurre sfumature in una «regola» troppo semplificatrice e a ricercare altre cause all'agglomerazione e alla dispersione degli insediamenti. Tra quelle dell'agglomerazione possiamo individuare la sicurezza, la possibilità di difendersi; o un regime politico nel quale il signore vuole aver sott'occhio l'insieme dei suoi sudditi e delle loro attività; o un regime sociale nel quale i lavori si compiono in comune, nel quale il materiale agricolo appartiene alla comunità, dove, di conseguenza, gli abitanti devono essere costantemente in rapporto gli uni con gli altri. In alcuni stati la struttura della famiglia, la poligamia di certi paesi africani si accompagna a un tipo di villaggio nel quale attorno alla dimora del marito si raggruppano le dimore delle mogli. Altrove la pianta del villaggio riflette le condizioni storiche della sua creazione. In Aquitania un gran numero di villaggi e di città conservano una pianta a scacchi molto regolare. Essi appartengono tutti alla categoria degli agglomerati detti bastides o ville-neuves, creati nel XIII secolo, in un'epoca di forte incremento della popolazione, in un contesto storico molto preciso.
Il geografo umano è così obbligato, se vuole capire e ordinare i fatti a non trascurare nè la storia, nè la sociologia. Ciò significa che deve sostituirsi allo storico e al sociologo? Certamente no. Lo storico deve ricercare i fattori storici delle moltiplicazioni delle bastides; il sociologo deve indagare il funzionamento delle istituzioni collettive e della poligamia: studi lunghi, seri e che si distinguono per un loro proprio fine. Nello stesso modo, quando tratta di morfologia, il geografo non deve comportarsi da geologo. Ma, mentre il sociologo cantrarà tutti i suoi sforzi sulla spiegazione della famiglia poligama, il geografo dovrà ricercare piuttosto qual è

la parte dell'istituto poligamico nella vita attuale del villaggio. Se la natura calcarea del suolo non spiega tutto, neanche la struttura sociale non spiega tutto. Il geografo si accorgerà presto che parecchi fatti paralleli o convergenti contribuiscono alla spiegazione dell'uomo abitante: la natura del suolo, il regime fondiario, la scelta delle colture, la vicinanza dei luoghi di commercio, l'antica appartenenza a una signoria e tanti altri ancora.

Tra tutti questi aspetti uno prende una tale importanza che richiede un'attenzione particolare. L'uomo non vive d'aria. Egli ha bisogni primordiali, il cibo, il vestito e subito dopo gli attrezzi. I suoi bisogni li soddisfa egli stesso producendo gli oggetti necessari o, molto più sovente, ne produce un certo numero e se ne deve procurare altri. Orbene, tutta una parte della sua vita dipende dalla scelta che egli ha operato tra queste produzioni. La casa di un viticoltore non ha la stessa pianta nè le stesse dimensioni di quella di un lavorante di seta di Lione; il tratturo largo e ciottoloso della transumanza non assomiglia per nulla all'autostrada; i bacini del porto de Le Havre dipendono certo in qualche misura dal ritmo delle maree e dalla protezione contro l'erosione marina, ma soprattutto dalle dimensioni delle navi e dalla natura delle merci di cui si fa commercio, un tempo il cotone, oggi il petrolio. Possiamo quasi dire che l'attività umana è legata in modo quasi totale alla produzione e allo scambio delle merci. Per questo molti autori si interessano, piuttosto che all'uomo-abitante, dapprima all'uomo produttore-consumatore, poiché ritengono che il resto ne segua. La parte della geografia umana che si dedica allo studio della produzione, del consumo e degli scambi si distingue spesso, come un ramo particolare, con il nome di geografia economica. Il suo fine è la comprensione, la localizzazione e la classificazione di quei fatti. Trascurata dai geografi all'inizio del secolo, la geografia umana assume oggi un posto sempre più importante».

Possiamo ora chiederci qual è lo spazio da riservare alla geografia ecologica e fisica in una visuale dell'insegnamento che è soprattutto di geografia umana, in che modo strutturare queste discipline e fonderle organicamente nell'insegnamento e inoltre qual è, per la geografia, il ruolo e l'importanza dell'insegnamento della storia.

In linea di massima riteniamo che dopo l'impostazione di un problema e la scelta dei necessari elementi da analizzare può essere più conveniente iniziare lo studio dagli elementi di geografia fisica che, essendo immutabili e ricorrenti per regioni estese, è opportuno considerare subito e tenere costantemente presenti. In ogni caso desideriamo insistere affinché non si identifichi la geografia con la trattazione di argomenti di geografia fisica, che qualche recente esperienza ha portato a estremi non accettabili, lasciando alla geografia umana uno spazio esiguo o trattazioni sottintese. Il pericolo maggiore di un insegnamento eccessivamente naturalistico sta nel voler far dipendere le situazioni attuali unicamente dalle condizioni ambientali; si tratta di determinismi pericolosi perché non tengono conto dell'importanza dell'evoluzione storica.

Il seguente brano di Lucio Gambi (Questioni di geografia, pp 39-42), per gli esempi proposti e la precisione dell'esposizione, illustra chiaramente l'incidenza delle condizioni ambientali e l'enorme importanza del processo storico. E' particolarmente stimolante per ricercare un orientamento e una struttura nell'insegnamento della geografia nella scuola media.

«Per un geografo fisico vi è un tipo di clima mediterraneo, con le sue aridità estive, le sue piogge invernali, i suoi venti — scatenati lungo le coste e sui mari — da marzo a giugno e da settembre a dicembre. Così oggi, così cinque secoli fa — ai tempi delle fortune di Venezia e di Genova — così venticinque e più secoli fa — ai tempi delle navigazioni greche. Questo clima si individua nei vari mesi mediante dati fisici (di temperatura, di piovosità, di pressione, di direzione di vento etc.) che in media — a parte qualche lunga, ma lieve variazione — sono rimasti più o meno uguali nei secoli. Ma questo clima lo si proietti su una umanità in moto come quella del Mediterraneo: si esprimerà in questo caso con dei valori umani, che sono mobili. Perciò a parte i riflessi di quelle esigue variazioni fisiche — apprezzabili specialmente nella vicenda di qualche coltura ai limiti del suo abitato — il valore di questo clima nel giro degli ultimi otto secoli, cioè per una civiltà marinara del medioevo e per una moderna, è stato di molto diverso: nel medioevo l'inverno è, per i porti, la stagione dell'inazione o meglio della sosta dei traffici e dei piani per l'anno dopo: gli statuti marinari di Pisa del 1160, quelli di Venezia del 1284, quelli di Ancona del 1387 vietano per precauzione qualunque navigazione dalla festa di Andrea apostolo (30 novembre) al primo giorno di marzo; e Venezia ripeterà questi divieti — per quanto via via con minore convinzione — fino al 1570. Ma già nel rinascimento l'inverno è parzialmente dominato (almeno nella sezione occidentale del mare Mediterraneo) per merito delle navi più svelte e rapide, di tipo nordico. E oggi la navigazione è abbastanza tranquilla in ogni stagione e per i grandi porti l'inverno non è più il tempo delle soste. Analogamente, non si pensa che diverso valore ha questo clima per una civiltà agricola in ritardo e per una grandemente evoluta? Fino a otto anni fa, da molti secoli, il Negev era per gli arabi di Palestina una steppa destinata alla pastorizia nomade, perché il suo clima era una jattura da subire fatalisticamente; oggi in quella zona vediamo avanzare i coloni israeliti per i quali il medesimo clima è solo una opposizione ambientale, più dura di altre, ma da vincere infine. E quei coloni la vincono ora mediante strade e irrigazioni e densi stabilimenti di oasi e semine di cereali e piantate di acacia e di eucalipto, già molto a S di Beersheba. Mi si dirà che queste cose formano un portato della evoluzione della tecnologia. E' giusto: ma la tecnologia non è un frutto, e quindi un valore, della storia umana?

E anche il valore di una catena di monti può mutare per un geografo umanista: prendiamo le Alpi. Fino a cinque secoli fa le Alpi erano un mondo a sè, anzi numerosi mondi a sè quante erano le loro grandi valli (ricordiamo la storia di alcuni cantoni elvetici: in particolare Haut Valais, Uri, Glarus, Lega Grigia, Lega Caddea). I loro legami con la pianura del Po fino al rinascimento sono alquanto deboli, e per l'uomo di governo milanese — si pensi alle vicende della signoria viscontea da Giovanni in poi — come per il mercante veneziano — il quale in quei tempi sceglie più frequentemente la via del mare per mandare in Fiandra le spezie, il cuoio e l'allume, la seta, la lana, il guado e le uve passe, lo stagno e il rame — questi monti formano una zona di particolare resistenza o di rarefazione commerciale. Le valli più grandi servono, sì, come direzione di transito, ma le loro acque sono fruite solo per l'irrigazione e per l'industria locale (si ricordi l'industria laniera e metallurgica di val Seriana e di val Brembana); esse non attraggono l'uomo di pianura e la vita economica vi si risolve in una policoltura autarchica e in un allevamento di bovini e di lanuti, che si sposta con le stagioni. Se mai sono le pianure a fare da richiamo ai montanari: ed essi vi scendono invero già da quei secoli abbastanza copiosamente, o periodicamente. I villaggi non si elevano in media oltre 1750 m. (in alta Engadina) e i pascoli più alti a cui l'uomo porta le sue mandrie nei mesi di estate non sono sopra i 2700 m., e rimangono deserti per almeno nove mesi. Di quanto non è pascolo o giace più in alto — ghiacciai e cime — egli non si cura, e non dispone neanche di attrezzi per metter piede su quelle impervie superfici. Anzi quasi le teme (l'Atlas di Mercatore, nel 1591, chiama il Monte Bianco la Montagne Maudite) e popola le solitudini inviolate di dragoni e di demoni, nei quali adombra certamente gli sconcerti di organismo da cui egli rimane a volte colpito sopra i 2700 m.: quegli sconcerti dovuti a diminuzione di pressione, di cui si darà un chiarimento due secoli dopo.

Guardiamo invece le Alpi oggi: la loro realtà umana è decisamente diversa. Più alcuna resistenza: la regione alpina è un reticolo di vie di qualunque genere e lo stato più squisitamente alpino — la confederazione elvetica — è, come lo definisce felicemente il francese Jean Gottmann, «un disco girevole delle comunicazioni interne dell'Europa». Legami energici e numerosi con il piano: pensiamo alla industria idroelettrica da cui è animata per buona parte l'industria di pianura, e al grande allevamento di bovini sui prati stabili o sui pascoli naturali, ma migliorati, di molte regioni (Oberland bernese, Engadina ecc.) il quale fornisce di carne e di latte i mercati di pianura. Così il mondo di pianura vi penetra con la grande industria moderna — laniera, cotoniera, serica, siderurgica e degli apparecchi di precisione — con le sue colture progredite di alberi da frutta, con le sue correnti via via più forti di turismo. Le cime più aspre sono state a poco a poco conquistate — dal sedicesimo secolo in poi — e formano oggi una meravigliosa scuola di educazione per il corpo e per il sistema nervoso. I pianaiti una volta quasi deserti, sono occupati ora fino a duemila metri da molte stazioni di cura per le affezioni polmonari. E i ghiacciai prendono nuovo valore come grande risorsa idrica. Se non dei burocrati della statistica, chi avrebbe il coraggio di dire che i ghiacciai sono superfici improduttive? E che le grandi cupole scolpite nei graniti e le creste di dolomia intagliate in forme acute e ardite, sono superfici improduttive? Togliete di là quelle «superfici» (come qualcuno ancora le chiama) con le loro linee, colori, richiami e significati, in una parola con il loro valore odierno: non avremmo più le Alpi del nostro tempo. E quindi, se per un geografo fisico negli ultimi cinque secoli le Alpi sono rimaste tali e quali — e vi fu solo una oscillazione nelle fronti dei ghiacciai — per un geografo umanista esse formano oggi una regione radicalmente nuova».

Valore educativo della geografia

L'insegnamento della geografia ha valore educativo per diversi motivi.

1) Per la solidarietà umana che lo studio di numerosi temi che riguardano tutte le parti del mondo favorisce. Appropriate sono le parole di Aldo Pecora nella prefazione a «Il mondo attuale» di Pierre George. «Il desiderio dell'unità e della pace mondiali, così diffuso, comporta la necessità di una conoscenza profonda, fuori dagli

schemi tradizionali e dei pregiudizi, di tutte le parti e di tutti i popoli del mondo: una conoscenza che la geografia, modernamente intesa, può dare, offrendo gli elementi per un giudizio sereno e spassionato, e i motivi per una comprensione e solidarietà umana che non conoscono, nè debbono conoscere, limiti di nazionalità, di lingua, di razza o di religione, nè confini o barriere ideologiche o politiche. Spetta al geografo tracciare uno schema della situazione del mondo attuale, indicando quali siano i problemi posti dalle attuali condizioni di evoluzione di ogni grande comunità nel mondo d'oggi, e i rapporti tra queste comunità».

2) La geografia studia i paesaggi umanizzati. Il considerare detti paesaggi aiuta a suscitare nell'allievo motivi di riflessione per le realizzazioni degli uomini, a scoprirne e ad assimilarne i valori. E' doveroso tener presente che l'ambiente costituisce un valore, non tanto in quanto esiste, ma perché scoperto, conosciuto, utilizzato, modificato, trasformato dall'uomo: è importante sottolineare il fatto che l'uomo è l'origine del valore.
Lo scoprire un valore nel paesaggio, e ricondurre questo valore all'uomo, costituisce una premessa indispensabile per essere disponibili verso gli altri, per rispettare modi di vita e situazioni diverse (strutture politiche, sociali, questioni etniche, ecc.).

3) La geografia avvicina l'allievo ai fenomeni naturali e ai rapporti tra ambiente e uomo e contribuisce a formarlo in modo che sappia reagire positivamente contro tutti i fattori che deteriorano l'ambiente naturale.
La conoscenza dei diversi modi di vita e delle tendenze di sviluppo deve suscitare nell'allievo l'atteggiamento di non sottomettersi passivamente a ogni tipo di condizionamento (economico, tecnologico o d'altro genere), ma portarlo alla consapevolezza di dover partecipare attivamente alle trasformazioni della società nella quale vive.
4) L'insegnamento della geografia ha pure la funzione di stimolare l'allievo a considerare attentamente e criticamente tutte le fonti di informazione e a cercare continuamente verifiche; a renderlo consapevole della necessità di approfondire continuamente la propria cultura.

Obiettivi generali dell'insegnamento della geografia

L'ambiente naturale influisce sugli uomini, che devono tenerne conto. Gli uomini — in misura maggiore o minore a seconda del loro sviluppo tecnico — influiscono a loro volta sull'ambiente naturale. La geografia, tra l'altro, studia i reciproci influssi tra gli uomini e l'ambiente naturale, i diversi ambienti naturali che esistono sulla superficie terrestre e il modo in cui i gruppi umani che in essi vivono ne sono influenzati o li modificano a loro vantaggio.
La conoscenza e la valutazione degli interventi eseguiti dall'uomo sull'ambiente naturale, in modo da poter decidere responsabilmente e competentemente i necessari interventi futuri, costituiscono un obiettivo dell'insegnamento della geografia.

A questo obiettivo generale di carattere ecologico dobbiamo aggiungere i seguenti altri obiettivi:
La capacità di motivare l'ubicazione e gli sviluppi degli insediamenti e di comprendere i rapporti tra i settori di attività degli abitanti.
E' pure obiettivo dell'insegnamento della geografia il percepire i gradi e i ritmi di sviluppo in modo da raggiungere una capacità di documentazione e di valutazione che possa tradursi in scelte responsabili e in azioni volte al raggiungimento di una giustizia geografica per le diverse regioni. Possiamo chiederci a che livello percepire i differenti gradi e ritmi di sviluppo. Intendiamo a livello regionale locale (Ticino - Svizzera - Alpi) e a livello mondiale.

Obiettivi strumentali

Sono obiettivi strumentali dell'insegnamento della geografia:
La comprensione e l'uso appropriato dei termini geografici. La conoscenza e l'ubicazione delle località, degli itinerari e delle distanze: in modo dettagliato e approfondito per quanto concerne la regione nella quale si abita, in modo più generico per regioni non facilmente raggiungibili. E' un obiettivo strumentale il saper utilizzare le carte geografiche (da quelle topografiche a quelle tematiche) e il rendersi conto che è possibile, mediante lo studio e l'esercizio, interpretare in modo sempre più approfondito le carte geografiche stesse.
L'allievo dovrà essere in grado di utilizzare statistiche e diagrammi relativi per esempio ai dati climatici, demografici, economici. Dovrà pure essere in grado di realizzare semplici carte geografiche e profili.
Ogni allievo dovrà possedere un bagaglio di nozioni semplici indispensabili riguardanti i diversi paesi e regioni della terra.
Tutti gli obiettivi strumentali sopraccitati non vengono realizzati di proposito, ma comunque raggiunti come conseguenza di un lavoro di ricerca e di riflessione sugli spunti offerti dallo studio di temi di portata più vasta.

Argomenti di trattazione

Per realizzare gli obiettivi generali dell'insegnamento della materia, per avvicinare l'allievo ai grandi temi della geografia umana, a livello locale e mondiale, si dovranno trattare argomenti ben determinati: non secondo una successione più o meno logica o tradizionale, ma sempre in funzione della comprensione delle realtà regionali e della percezione dei problemi del mondo attuale.
Elenco degli argomenti:

L'agricoltura. A questo argomento ne sono collegati numerosi altri, ad esempio:
Il clima e quindi la posizione della superficie terrestre rispetto al sole (astronomia); la vegetazione spontanea, in funzione delle condizioni climatiche e del tipo di terreno (pedologia) e le piante agrarie. Localizzazione della produzione agricola in funzione del clima e della morfologia del territorio.
Rapporti tra la produzione agricola e le industrie meccaniche e chimiche.
Destinazione e utilizzazione dei prodotti agricoli, strutture della produzione e del mercato dei prodotti agricoli.

Le materie prime e le fonti di energia. L'approvvigionamento di materie prime e di energia, i prodotti del sottosuolo (miniere metallifere, pozzi carboniferi e petroliferi). Localizzazione e sfruttamento delle diverse fonti energetiche.
Ulteriore disponibilità di fonti di energia e loro utilizzazione controllata e misurata. Destinazione delle materie prime e dell'energia e rapporti tra il consumo di energia e il grado di sviluppo delle varie regioni.

Il processo di industrializzazione e le industrie.
L'importanza dell'industrializzazione per la società attuale. I diversi tipi di industrie (tessile, meccanica, elettromeccanica, chimica, elettronica, ecc).
Ubicazione (elementi che determinano l'ubicazione), specializzazione, scambio dei prodotti. Strutture delle società industriali.

Trasporti e comunicazioni. Necessità dei trasporti. Rapporti tra le vie di comunicazione, la morfologia e le condizioni climatiche. Evoluzione dei mezzi di comunicazione e recente aumento del volume dei traffici. Rapporti tra l'utilizzazione del territorio e le vie di comunicazione.

Insediamenti e strutture demografiche. Gli insediamenti in relazione alla morfologia e alle condizioni climatiche. Tipi di insediamento e rapporti tra gli insediamenti. L'urbanesimo. Problemi che l'urbanesimo comporta.
Studio della popolazione, ripartizione della popolazione sulla terra e movimenti demografici.

I diversi gradi di sviluppo delle comunità terrestri.
I vari modi di vita delle popolazioni della terra. Le possibilità di sviluppo per i paesi non industrializzati. Rapporti tra i paesi industrializzati e quelli non industrializzati.

Le regioni funzionali. Organicità delle regioni funzionali. Regioni funzionali di diverso tipo (dimensione).
Necessità di programmare l'utilizzazione futura del territorio, a livello locale e mondiale.

Programma di prima

Obiettivi particolari del programma di prima sono: l'acquisizione di un metodo di studio, la scoperta e la comprensione degli elementi del paesaggio in relazione alle attività degli abitanti, la percezione dell'organicità di una regione funzionale. L'analisi del paesaggio indica in che modo l'uomo soddisfa i propri bisogni e avvicina gli allievi ai grandi temi della geografia, che saranno sviluppati negli anni successivi.
Questi obiettivi vengono raggiunti per mezzo dello studio regionale, più precisamente della regione ticinese. La regione ticinese è una regione funzionale provvista di una sua organicità, «è prima di ogni cosa una popolazione legata da interessi collettivi di un dato grado, e solo di conse-

guenza uno spazio ove quella s'insedia». (GAMBI) I confini amministrativi e politici passano quindi in seconda linea.
Lo studio della geografia regionale permette inoltre di introdurre gli allievi ai problemi connessi con l'utilizzazione del territorio. Si tenga presente che ogni intervento pianificatorio necessita di considerazioni sul possibile potenziamento delle vocazioni riscontrabili nelle diverse regioni esistenti oppure deve creare le strutture per formare regioni funzionali moderne.
Dal punto di vista metodologico riteniamo essenziale iniziare l'insegnamento in prima non dalla regione ticinese considerata globalmente, ma da regioni più limitate (V. Leventina, Luganese, ecc.). Queste regioni limitate soddisfano l'esigenza di avvicinare l'allievo agli elementi del paesaggio, ai temi della geografia umana e di scoprire l'organicità delle regioni stesse per i seguenti motivi.
Possibilità di studio su oggetti che costituiscono l'ambiente nel quale gli allievi abitano e vivono.
Possibilità di realizzare lo studio di regioni geograficamente unitarie e facilmente definibili. Si tratta di regioni formate dalla zona rurale, dalla zona suburbana e dalla zona urbana, costituiti da un insieme di insediamenti interdipendenti e in relazione, di solito tramite il centro urbano, con l'esterno.
La visione globale della regione ticinese può essere raggiunta per mezzo dello studio di più regioni limitate e con un discorso generale sulla zona ticinese.
Lo studio della regione nella quale si trova la sede scolastica deve essere realizzato nel modo più concreto possibile. Il docente si preoccuperà di utilizzare al massimo le conoscenze che gli allievi già possiedono della regione nella quale abitano, di organizzare escursioni, di realizzare con gli allievi carte topografiche e tematiche: di guidare gli allievi a «costruire la regione».
La coordinazione con le scienze, in prima, è auspicabile per sottolineare l'importanza di taluni ambienti naturali che hanno una funzione protettiva per gli insediamenti degli uomini (bosco protettivo, fenomeni d'erosione ecc.).
La geografia cerca di capire e si occupa del presente, tuttavia, per comprendere il paesaggio umanizzato, deve necessariamente tener conto del passato; in questa prospettiva sarà senz'altro proficua la coordinazione con la storia, se la storia inizia le proprie osservazioni sui dati e i documenti reperibili nella regione, se cerca di dare il senso del tempo studiando modi di vita e attività del passato della regione.
E' auspicabile che, accanto allo studio della regione (diretto, concreto, ecc.), in prima si approfitti, occasionalmente, di avvenimenti di attualità che possono particolarmente interessare gli allievi, in modo da allargare i loro interessi e le loro osservazioni e sensibilizzarli su fatti non direttamente osservabili.

Programma di seconda

Obiettivi particolari del programma di seconda sono: il raggiungimento di una capacità di analisi e sintesi, con metodi indiretti, degli elementi delle regioni europee e l'avvicinare o meglio il percepire i grandi temi della geografia umana.
Oggetto di studio sono le grandi regioni europee. Si procede per mezzo dell'analisi degli elementi costituenti le regioni e si cerca di evidenziare i rapporti esistenti tra i settori di attività e l'utilizzazione del territorio.
L'insegnamento deve spaziare dal Mediterraneo al Mare del Nord, in modo da comprendere tutte le regioni della Svizzera. I confini politici, in linea generale, hanno un valore relativo per la trattazione delle regioni.
Auspichiamo che vengano studiate regioni come l'Altopiano svizzero germanico e la pianura padana, con tutti gli elementi del paesaggio e le attività degli abitanti: l'agricoltura, le industrie, i centri urbani di piccola, media e grandi dimensioni; si dovrà motivare l'ubicazione dei centri urbani in relazione alla catena alpina e alle vie di comunicazione per attraversare la stessa. Studiando le zone industrializzate e quelle agricole si parlerà della diversa densità della popolazione e quindi dei differenti modi di utilizzazione del territorio.
E' auspicabile che venga considerata una regione con una città porto di mare, perché si potranno confrontare le funzioni di una città portuale con quelle di una città all'interno del continente; si potrà inoltre iniziare il discorso sulle principali vie di comunicazione, sui trasporti marittimi e terrestri e sui mercati nazionali e internazionali.
Altre regioni da studiare in seconda sono, oltre naturalmente le Alpi, la valle del Reno e una regione europea con spiccate caratteristiche continentali.
E' evidente che, passando da una regione all'altra, dal Mediterraneo al Mare del Nord, si dovranno considerare le variazioni delle condizioni morfologiche e climatiche (altitudine, latitudine), non come argomenti isolati, ma in funzione delle possibilità di insediamento e delle possibili coltivazioni. Si terrà comunque sempre presente l'importanza dell'evoluzione storica.
Come esempio, per mostrare come, studiando le regioni europee, si possa arrivare ad avere un'immagine abbastanza precisa della produzione agricola in Europa e dell'importanza dei problemi che continuamente si pongono in questo settore, si consideri quanto si può svolgere in prima media e lo si confronti con l'insegnamento di seconda:
In prima, studiando le regioni ticinesi, ci si rende conto dell'esistenza di alcuni tipi di agricoltura, più precisamente: agricoltura di montagna (allevamento) — agricoltura di collina (praticamente in abbandono per le nuove attività praticate dagli abitanti), dove esiste ancora è orientata verso coltivazioni speciali (vite) — agricoltura di pianura: attiva in due settori, allevamento e campicoltura. E' praticata con le macchine; le coltivazioni vanno da quelle dei cereali a quelle degli ortaggi. In pianura il territorio coltivato diminuisce continuamente per lo sviluppo industriale.
In seconda, studiando le regioni d'Europa, ci si rende conto che, oltre i tipi di agricoltura scoperti analizzando la regione ticinese, ne esistono altri, ad esempio le coltivazioni di agrumi e dell'olivo del bacino mediterraneo, la cerealicoltura praticata nelle grandi pianure con mezzi moderni o con mezzi ancora relativamente primitivi; si può inoltre scoprire che esistono regioni nelle quali si pratica ancora l'agricoltura in collina, vera e propria agricoltura di sussistenza. Ci si può rendere conto che esiste una diversificazione delle coltivazioni secondo la latitudine e secondo la morfologia e quindi di conseguenza la necessità di scambiare i prodotti agricoli e, per alcuni prodotti, il dover ricorrere all'importazione dai paesi extraeuropei.
Il considerare diverse regioni europee permette di percepire l'esistenza di una problematica connessa con l'agricoltura (attività fondamentale per il soddisfacimento di un bisogno primordiale dell'uomo), problematica dipendente dalle condizioni ambientali e dal grado di sviluppo raggiunto.
E' evidente che discorsi analoghi possono essere proposti per quanto concerne l'industrializzazione, le comunicazioni ecc.
Il docente dovrà preoccuparsi di procurare opere di consultazione per gli allievi, diapositive e brevi films documentari. Interessante può essere la possibilità di registrare trasmissioni televisive e poterne poi disporre in aula. Gli allievi, individualmente o in gruppo, lavorando su testi, carte, statistiche e diagrammi e osservando e ragionando su diapositive e films, cercheranno di rispondere a precise richieste del docente.

Programma del secondo biennio

Nel secondo biennio l'insegnamento della geografia deve proporre agli allievi i grandi problemi geografici delle comunità terrestri.
Nel terzo anno avrà prevalenza lo studio delle attività agricole, industriali e commerciali nelle diverse regioni della terra, in relazione alle condizioni ambientali, all'evoluzione storica e alle attuali strutture sociali. Per mezzo di confronti, ad esempio tra i tipi di agricoltura, diversi per le condizioni climatiche e per il grado di sviluppo raggiunto (meccanizzazione o non, uso o meno dei fertilizzanti e degli antiparassitari) e di confronti riguardanti altri settori di attività e forme di organizzazione, si potrà ottenere una prima immagine della situazione del mondo attuale. Nel quarto anno si cercherà inoltre di considerare i rapporti economici e politici tra gli stati o gruppi di stati. Si cercherà di spiegare la situazione attuale non solo per mezzo degli elementi geografici della realtà attuale, ma anche tenendo in larga considerazione i fatti della storia. Si intravvede la possibilità, nella parte conclusiva del quarto anno, di procedere strettamente coordinati con la storia.
Nel secondo biennio l'insegnamento deve soprattutto svilupparsi in funzione della percezione dei differenti gradi di sviluppo e può essere realizzato in vari modi; non si esclude l'utilizzazione, come stimolo, di importanti avvenimenti di attualità.
Tra gli innumerevoli modi di realizzare l'insegnamento nel secondo biennio vogliamo citarne due, alquanto diversi tra di loro.
1) Analisi dei diversi settori di attività, secondo lo schema seguente:
Agricoltura — analisi di diverse zone agri-

cole della Terra secondo le condizioni ambientali, la meccanizzazione e le strutture della produzione. Rapporti tra l'agricoltura e l'industrializzazione del paese.
Materie prime e settore industriale — ubicazione delle principali materie prime, ubicazione dei vari tipi di industrie, cause della localizzazione industriale.
Gli scambi di prodotti industriali tra i paesi sviluppati, gli scambi tra paesi in via di sviluppo e quelli industrializzati (materie prime). Analisi di zone industrializzate e strutture degli insediamenti nelle zone industrializzate: l'urbanesimo.
Le vie di comunicazione e il volume dei trasporti.
Considerazioni sulla distribuzione della popolazione mondiale e sulle attività praticate; alimentazione, durata media della vita, stato di salute.
Si tratta quindi di un insegnamento tematico che, contemporaneamente, considera aspetti di diverse parti della Terra. La trattazione, in modo sistematico, di tutti gli elementi di una regione limitata si giustifica, in questo modo di procedere, soltanto se ha lo scopo di focalizzare meglio una certa situazione o per sottolineare l'incidenza di un particolare elemento geografico sulla vita di un paese.
2) Analisi degli elementi costituenti regioni vaste (stati o gruppi di stati). Conoscenza della situazione nelle varie regioni e comparazioni tra le stesse in modo da evidenziare i problemi più urgenti per le comunità.
Soprattutto nel quarto anno, sia che si proceda come al punto 1) o 2), l'insegnamento dovrà tenere in considerazione gli stati, per l'importanza connessa con la forza di decisioni e di intervento su tutto il paesaggio terreste e presso tutte le popolazioni.

Introduzione alla vita sociale

Per questa materia, prevista per il secondo biennio, desideriamo proporre i seguenti argomenti:
Il lavoro e la sicurezza sociale
L'economia (economia politica e politica economica)
Problemi pianificatori (si ricordi lo studio regionale della geografia)
Rapporti tra sviluppo e sottosviluppo
Ci ripromettiamo di occuparci in modo approfondito dell'insegnamento di questa materia, evidentemente in collaborazione con i colleghi del gruppo di storia.

Metodi e mezzi

Dai programmi per i diversi anni risulta evidente che si dovrà iniziare dagli elementi direttamente osservabili e studiare successivamente quelli che necessitano di mezzi indiretti.
E' preferibile che gli allievi lavorino in modo attivo. Il docente dovrà proporre spunti o documenti di riflessione alla classe che, di preferenza divisa in gruppi, elaborerà il materiale e giungerà a talune conclusioni o almeno a una più precisa impostazione del problema.
Lavorare in modo attivo presuppone l'avere a disposizione un'aula sufficientemente spaziosa (per collezioni, tabelloni ecc.), testi da consultare ecc.

BIBLIOGRAFIA

P. CLAVAL: **L'evoluzione storica della geografia umana**, Franco Angeli, editore, Milano, 1972.
O. DOLLFUS: **L'analyse géographique**, PUF, 1971.
L. GAMBI: **Questioni di geografia**, ESI, 1964.
P. GEORGE e altri: **Géographie active**, PUF, 1964.
J. GOTTMANN: **Essais sur l'aménagement de l'espace habité**, Paris, 1966.
R. HARTSHORNE: **Metodi e prospettive della geografia**, F. Angeli Editore, 1972.
A. MEYNIER: **Guide de l'étudiant en géographie**, PUF, 1971.
Ministero della pubblica educazione: **La didattica della geografia**, Atti del corso di Frascati, 1965.
E. TOCCO: **La didattica della geografia**, La scuola editrice, 1961.
UNESCO: **L'enseignement de la géographie**, 1966.

Scienze

Gruppo di lavoro

Carlo Franscella
Enrico Colombo
Giuseppe Gambonini
Giacomo Lanzi
Paolo Mondada
Giovanni Pantellini
Anton Ramon
Renato Ricamo
Giuseppe Silvano Sciarini
Palmiro Tonini
Gianni Valli

Idee direttrici

«Con l'istituzione della scuola media unificata si intende in primo luogo potenziare la cultura di base dell'intera popolazione per facilitare l'inserimento consapevole e attivo di tutti nella vita della società e per combattere l'assenteismo e il qualunquismo» (cfr. Messaggio del Consiglio di Stato al Gran Consiglio su «L'istituzione della scuola media nel Cantone Ticino», pagina 32).

Questo scopo fondamentale caratterizza una scuola di base e non di specializzazione; in essa si potrà o si dovrà quindi introdurre fondamentalmente ciò che servirà a tutti gli allievi, in quanto uomini destinati a vivere e a operare in determinate situazioni storiche. Ogni insegnamento dovrà perciò concorrere a formare uomini coscienti, responsabili e attivi, capaci di dominare la realtà storica in cui vivono e operano. Il quesito che si pone è, di conseguenza, il seguente: che fare, a tale scopo, nell'insegnamento delle scienze, con i preadolescenti che frequenteranno la scuola media proposta? Ci pare di dover anzitutto escludere un certo modo tradizionale di insegnare che consiste nel trattare capitoli di chimica, di fisica o di biologia, presi in se stessi e svolti unicamente secondo la loro logica interna. Le varie materie vanno sviluppate all'interno di un insegnamento integrato. Tale insegnamento, soprattutto nel primo biennio e nel corso comune del secondo biennio, concorre a far acquisire all'allievo' una conoscenza più completa, coordinata e unitaria delle discipline scientifiche.

D'altra parte l'allievo di scuola media non è «tabula rasa», viene dalle elementari dove, per quel che ci riguarda, ha realizzato una prima ricognizione dell'ambiente in cui vive (con il gioco, le passeggiate, talune osservazioni ed esperienze elementari), ha avuto sentore di taluni problemi (attraverso i mass-media, l'osservazione e la conversazione ha probabilmente sentito parlare di sviluppo demografico, urbanistico, industriale, tecnico, di inquinamento, di protezione dell'ambiente, di depurazione dell'aria e dell'acqua ecc.).

Nella scuola media si riprende e si approfondisce questa esperienza, approfittando della potenziata capacità di comprendere e di operare e prendendo lo spunto dall'interesse del preadolescente per i problemi basilari dell'esistenza umana, per promuoverne la consapevolezza e alimentare la disponibilità all'impegno per risolverli. Non dimentichiamo che gli allievi di scuola media degli anni 80 e 90 saranno i responsabili del pianeta dopo il duemila! (PAVAN, 1972).

Con queste premesse, riteniamo che nella scuola media il nostro campo di attività debba partire dalla realtà in cui l'allievo vive per osservarla, interrogarla e cercare di capirla grazie ai procedimenti propri alle scienze, con i quali egli incomincerà a familiarizzarsi.

Per illustrare ulteriormente questi concetti, proponiamo le citazioni seguenti:

a) «Il primo compito dell'educatore è di suscitare interesse: quando questo è vivo, a qualsiasi livello di capacità, segue l'apprendimento.» LAYBOURN-BAILEY, 1967.

b) «Oltre a soddisfare la naturale curiosità del ragazzo verso i fenomeni naturali e scientifici in genere — curiosità che a quest'età è quasi sempre vivissima — le osservazioni scientifiche mirano a un'educazione più completa poiché vogliono addestrare l'allievo a determinate virtù mentali insite nello studio scientifico: osservazione obiettiva, precisione, ordine, lealtà.» BALDI-BARTOLAZZI in «Aspetti didattici e sperimentali dell'insegnamento delle scienze» della Science Masters-Association, 1966.

c) «Il nuovo carattere 'antilibresco' dell'educazione è particolarmente accentuato negli insegnamenti naturalistici, né potrebbe essere diversamente dato che il vero testo di studio e di consultazione deve essere la natura medesima: il 'gran libro della natura', da metafora usata e abusata sterilmente da tempo, solo ora si avvia ad assumere un significato concreto e un impegno effettivo.» BEER in LAYBOURN-BAILEY, 1967.

d) «Principi-guida per la scelta degli argomenti:
— L'esperienza degli scolari deve essere la nostra guida.
— L'insegnamento deve partire dagli oggetti concreti e soltanto in un secondo

tempo occuparsi dei principi. Solo in questo modo si può arrivare a spiegare le leggi generali a questo tipo di alunni.

— E' preferibile una trattazione molto ampia, che si estenda ad di là dai limiti convenzionali della materia.

— L'insegnamento deve essere tale da offrire agli allievi la possibilità di esercitarsi ad osservare con cura gli oggetti e i fenomeni e ad affrontare situazioni pratiche.» LAYBOURN-BAILEY, 1967.

e) «L'insegnamento delle osservazioni ed elementi di scienze, in collegamento con quello della geografia, della matematica e delle applicazioni tecniche, tende a stimolare ed educare gli alunni alla osservazione consapevole su fatti e fenomeni. Qualsiasi indagine deve scaturire dall'osservazione diretta dell'alunno, il quale, con la guida dell'insegnante, analizza, misura, verifica, acquisisce la conoscenza e, soprattutto, conquista il metodo per conseguirla». PROGRAMMI ITALIANI DELLA SCUOLA MEDIA, 1971.

Obiettivi generali dell'insegnamento scientifico

1. Suscitare interesse nel ragazzo, favorire la curiosità intellettuale e la facoltà di acquisire conoscenze da soli.

2. Dare una certa conoscenza degli organismi viventi — particolarmente dell'uomo — dei cicli dell'energia e della materia nell'ambiente, dell'equilibrio ecologico della natura e dei possibili interventi su questo equilibrio.

3. Insegnargli a consultare e valutare l'informazione scientifica e a comunicarla in forma intelligibile.

4. Insegnargli a formulare ipotesi di lavoro, a concepire ed eseguire esperienze, ad analizzarne i risultati e a sintetizzare questi ultimi sotto forma di leggi.

5. Insegnargli ad applicare le conoscenze e il metodo scientifico a situazioni nuove.

6. Far acquisire all'allievo una certa competenza e una certa comprensione al riguardo di tecniche e procedimenti di ricerca.

Struttura generale dell'insegnamento

Nell'elaborazione del piano di studio occorre tener presente l'età degli allievi, compresa tra gli undici e i quindi anni, e il luogo in cui ha sede la scuola.

Primo biennio (Ricognizione macroscopica nell'ambiente e avviamento all'analisi)

Durante il **biennio di osservazione** gli allievi incominciano a sviluppare la capacità di astrazione, di generalizzazione e a considerare eventi ipotetici. Per questo tutto l'insegnamento — quello delle materie scientifiche in particolare — deve essere basato sull'osservazione diretta e sull'esperienza vissuta dell'allievo. Le attività di ricognizione, osservazione, raccolta, conservazione, descrizione e misurazione di materiali appaiono le più adatte (3 ore settimanali). In particolare in questi due anni la ricerca deve essere contenuta nell'ambito di esempi con un numero limitato di variabili.

Secondo biennio (Funzioni e leggi)

Nel secondo biennio si deve dare maggior risalto alla riflessione, alla generalizzazione, alla sistemazione delle conoscenze, alla sperimentazione, alla ricerca e alla rappresentazione dei fenomeni nella misura consentita dallo sviluppo delle capacità degli allievi.
La realizzazione avverrà:

a) con uno stesso programma nel corso obbligatorio, concretizzato in piani di lavoro adatti alle diverse esigenze delle classi (2 ore settimanali):

b) con opzioni per sviluppare argomenti specifici secondo le esigenze e le richieste degli allievi (2 ore settimanali).

Nel corso opzionale si potranno prevedere ulteriori suddivisioni interne per adattarsi ancora meglio agli interessi degli allievi. Le lezioni opzionali potranno richiedere l'impegno di più docenti nella stessa ora e nella stessa classe (team-teching), come pure la riunione di allievi di diverse classi contemporaneamente con uno stesso docente (team-work).

Indicazioni metodologiche

a) Seguire il metodo induttivo (dall'esperienza alla legge), per introdurre gli allievi (11-15 anni) ai procedimenti scientifici.

b) Partire dall'ambiente naturale più prossimo alla scuola o all'abitazione del ragazzo, per osservarlo, analizzarlo, misurarlo.

c) Avviare, anche con il lavoro di gruppo, all'osservazione, alla descrizione, alla raffigurazione, alla collezione del materiale raccolto, alla sperimentazione e alla ricerca, alla classificazione dei dati raccolti e all'utilizzazione di documenti, strumenti, apparecchi e mezzi audio-visivi.

d) Familiarizzare gli allievi con il metodo della ricerca scientifica mettendoli davanti a problemi o fenomeni semplici nei quali possano distinguere e controllare le variabili presenti.

e) Riprodurre ambienti naturali a scuola per l'osservazione su un periodo di tempo prolungato, in condizioni diverse.

f) Introdurre le conoscenze di fisica e di chimica in modo naturale nel momento in cui servono per completare, spiegare e capire le osservazioni fatte.
Successivamente tali conoscenze devono ricevere una sistemazione organica.

g) Favorire in particolare l'introduzione di metodi quantitativi, soprattutto con esperimenti di fisica, utilizzando la matematica.

Contenuti dell'insegnamento delle scienze

Temi fondamentali

L'insegnamento si sviluppa su alcuni temi fondamentali, presenti per tutto l'arco dei due bienni, quali: l'uomo e i viventi, la biosfera e la sua salvaguardia, la materia e l'energia, le macchine e gli strumenti, le leggi e le misurazioni.
Questi temi si articolano ulteriormente negli aspetti seguenti:

a) Conoscenza della morfologia dell'ambiente e del suo clima.

b) Riconoscimento di presenze vegetali e animali e della loro struttura anatomica, dal macro al microscopio.

c) Conoscenza dei principali problemi fisiologici.

d) L'uomo: conoscenza di alcuni apparati, organi e aspetti fisiologici.

e) Conoscenza della riproduzione nei viventi, uomo compreso.

f) Conoscenza dell'importanza delle leggi di interdipendenza dei viventi tra di loro e con l'ambiente, e delle possibilità di interventi su di esse.

g) Conoscenza delle sostanze principali.

h) Conoscenza della trasformazione delle sostanze.

i) Conoscenza di alcune leggi di fisica: meccanica, acustica, termologia, ottica, elettromagnetismo e loro applicazione (macchine e comunicazioni).

Programma indicativo

Ecco una traccia di base destinata a servire ai docenti per l'elaborazione dei loro piani di lavoro. Essa ha carattere provvisorio e dovrà essere sperimentata e accuratamente valutata, prima di divenire realmente programma della scuola media.

I BIENNIO

Anno I (Ricognizione macroscopica dell'ambiente)

Argomento 1. Delimitazione dell'**ambiente** in cui vive l'allievo.

Attività: Costatazioni e misurazioni periodiche di temperatura, umidità, precipitazioni, ecc.
Ricognizione della natura del suolo: raccolta di campioni di terreno, di minerali.

Aspetti: Proprietà del terreno, dell'acqua e dell'aria.

Strumenti: Strumenti di misura e taratura di alcuni di essi: bussola, ingrometro, pluviometro, termometro e loro uso.

Argomento 2.: Presenze **viventi** nello stesso ambiente e ricostruzione di ambienti nella scuola.

Attività: Raccolta, conservazione, riconoscimento di alcune piante e di alcuni animali.
Osservazione delle loro forme e parti costitutive; fasi dello sviluppo di alcuni vegetali e animali.
Costatazione dell'interdipendenza tra viventi e viventi e tra ambiente e viventi.
Preparazione di acquari, terrari, serre, ecc.
Esercitazioni su: germinazione, crescita; cambiamenti di stato.

Argomento 3.: Presenza dell'**uomo** e suo influsso sull'ambiente stesso.

Aspetti: Comparazione occasionale di forme e abitudini con gli animali studiati. Influsso dell'uomo sull'ambiente, modificazioni operate dall'uomo (disboscamento; rimboschimento; colture; regime delle acque, ecc.).

Argomento 4.: Esercizi specifici di **avviamento al ragionamento scientifico.**

Attività: Ricerca di leggi di fisica semplici tramite esercitazioni pratiche (bilancia, pendolo).

Anno II (Avvio all'analisi)

Argomento 1. Continuazione delle osservazioni dell'anno precedente riguardanti l'ambiente, la biosfera, l'influsso dell'uomo, ecc.
Studio delle forme dei viventi (vegetali e animali) dell'ambiente (vedi anno I) fino a livello cellulare, nonché di campioni di terreno raccolti.

Attività: Analisi di parti di vegetali e di animali. Osservazione al microscopio.
Miscugli e loro separazione. Analisi granulometrica; cristalli e loro coltivazione.

Aspetti: Concetto di cellula, tessuto, organo, apparato (mediante esempi e rappresentazioni).
Luce e fenomeni ottici.
Leve.
Volume — quantità di materia — (densità).
Conoscenza di alcune sostanze attraverso le loro caratteristiche.

Strumenti: La lente; il microscopio; la macchina fotografica; la bilancia; strumenti di analisi chimica, ecc.

Argomento 2. Alcuni organi e apparati umani: come sono e a che cosa servono?

Attività: Osservazione diretta e di modelli; atti respiratori in diverse condizioni (frequenza e capacità polmonare); battito cardiaco (misurazione della frequenza in diverse condizioni).

Argomento 3. Esercizi specifici di avviamento al ragionamento scientifico.

Attività: Continuazione dei lavori del I anno.

Nota al I biennio

Fin dal primo anno gli allievi saranno sollecitati e incoraggiati a utilizzare i testi della biblioteca scolastica.

II BIENNIO

Anno III (Verso la comprensione di funzioni e di leggi)

Argomento di base: Accenno ai cicli biologici (alcuni aspetti del ciclo del carbonio e dell'ossigeno mediante sperimentazioni).
I viventi (uomo compreso) sono strutturati per reggersi, muoversi nello spazio, nutrirsi, crescere, riprodursi, (taluni) percepire.

Aspetti: La luce come sorgente di energia.
La fotosintesi; sistema di trasporto; sistemi respiratori; nutrizione e sistema digerente; sistemi escretori.
La riproduzione.

Attività: Osservazione diretta e utilizzazione di mezzi tecno-didattici.
Trasformazione di sostanze con osservazioni di scambi energetici (reazioni endo e esotermiche).
Relazioni individuali e collettive su esperienze, ricerche, documenti.

Strumenti e mezzi: Il laboratorio scientifico.

Mezzi tecno-didattici. Biblioteca.

Anno IV (Verso la comprensione di funzioni e di leggi)

Argomento di base: Meccanismo dell'inquinamento dell'acqua, dell'aria, della terra e salvaguardia della biosfera.
Igiene e portamento.
Pericoli per la struttura psichica e fisica dell'uomo di certe sostanze (per esempio droga, fumo, alcool).
Concetto di ereditarietà.
Concetti di termologia.
Concetti di elettrologia.

Attività: Osservazioni e ricerche.
Esercitazioni su: effetti e produzione del calore; cambiamenti di stato;
elettricità.
Relazioni individuali e collettive su esperienze, ricerche, documenti.

Strumenti e mezzi: Il laboratorio scientifico.
Calcolatore ed elaboratore.
Mezzi tecno-didattici.
Biblioteca.

Nota al II biennio

I **corsi opzionali** permetteranno sia di sviluppare e approfondire argomenti del corso obbligatorio, sia di affrontare altri argomenti che risultino di particolare interesse per gli allievi e a loro accessibili.

Nota valevole pe i 4 anni:

1. Per l'informazione sessuale si ritiene che la trattazione è parte integrante del programma di scienze. In linea generale è accettato il principio proposto dal rapporto della Commissione cantonale per l'educazione sessuale nelle scuole, del maggio 1972. Essa verrà attuata nell'arco del 4 anni.
2. Per le attività di tutti gli anni sono richiesti schizzi, tabelle, grafici, rapporti.
3. Nella stesura di relazioni si tende a portare l'allievo a saperle compilare secondo lo schema seguente:
a) Scopo
b) Materiale
c) Metodo (schizzi, descrizione)
d) Risultati (valutazioni - conclusioni)
e) Bibliografia.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

J. Cl. BOUVIER: **L'écologie dans un enseignement moderne des sciences naturelles. Etudes pédagogiques**, 1972.
BSCS: **Dalla molecola all'uomo**, Zanichelli, Bologna, 1967.
CCESS: **L'educazione sessuale nelle scuole; rapporto della Commissione cantonale per l'educazione sessuale nelle scuole**, Scuola Ticinese no. 5, Bellinzona, 1972.
Compte rendu de la semaine d'etudes 1971 à Interlaken, 1972: **Les relations humaines à l'école**, Gymnasium helveticum, Numéro spécial, giugno 1972, Aarau (Sauerländer AG).
G. DE LANDSHEERE: **Une méthodologie de la construction des programmes scolaires**, Revue française de pédagogie, 1972.
ENSEIGNEMENT RENOVE: **Initiation à la vie** (programmi della scuola belga parte di lingua francese), **Formation optionelle scientifique**. Travaux scientifiques expérimenteux, Bruxelles, 1971.
Incontro dal 18 al 20 dicembre a Strasburgo: Arbeitsgruppe für Biologie, Konklusion, Strasburgo, 1968.
A. ISCHER: **L'enseignement des sciences naturelles et la protection de la nature**, Etudes pédagogiques, 1972.
E. LAYBOURN - C.H. BAILEY: **L'insegnamento delle scienze**, Feltrinelli, Milano, 1967.
D.F. MILLER - G.W. BLAYDES: **Metodi e materiale per l'insegnamento delle scienze biologiche** Feltrinelli, Milano, 1969.
A. NEGRINI CARPANELLI - M.G. CANTONI DE SABBATA: **L'insegnamento scientifico nel biennio liceale**, Dalla rivista Sapere, agosto 1972.
NUFFIELD: **Scienze integrate**, Zanichelli, Bologna, 1972.
O.C.D.E.: **Pour un nouvel enseignement de la chimie**, 1960.
M. PAVAN: **I limiti dello sviluppo**, Annuario dell'enciclopedia delle scienze e delle tecnica, Mondadori, Milano, 1972.
J. PIAGET: **Fondements scientifiques pour l'éducation de demain**, Perspectives, Vol. II, 1972.
PROGRAMMI SCOLASTICI, 1971: **Scuola media statale**, 1082, Pirola, Milano, 1971.
PSSC: **Fisica 1 - Fisica 2**, Zanichelli, Bologna, 1963.
A. SAUNDRES: **Biologie, étude des programmes européens No. 3**, Strasbourg, 1972.
SCIENCE MASTERS' ASSOCIATION: **Aspetti didattici e sperimentali dell'insegnamento delle scienze**, Feltrinelli, Milano, 1966.
UNESCO: **L'initiation aux sciences naturelles à l'école primaire**, 1949.
UNESCO: **Manuel de l'Unesco pour l'enseignement des sciences**, 1964.

(vedi tabelle a pagina 48)

arvar SA
BIASCA LUGANO
GENEVE BIENNE

Sede: Biasca Tel. 092-72 22 61/62
Succ.: Ginevra Tel. 022-33 57 40
Succ.: Bienne Tel. 032-41 50 94
Succ.: Lugano Tel. 091-51 53 12

Porte - Armadi - Cucine
Elementi
scuole prefabbricati
Arredamenti scolastici

Ricognizione macroscopica dell'ambiente e avviamento all'analisi (primo biennio)

UOMO	VIVENTI	BIOSFERA	MATERIA ED ENERGIA	MISURAZIONI	LEGGI	MACCHINE E STRUMENTI
Comparazioni occasionali di forma e abitudini con quelle degli animali studiati.	Di un ambiente delimitato: – alcune piante con fiore e senza fiore; loro forma; germinazione; crescita; movimenti; – alcuni animali, vertebrati e invertebrati; loro forma; abitudini.	Costatazione dell'influsso dell'uomo sull'ambiente studiato (modificazioni operate, boschi, disboscamenti, ecc.). Costatazione dell'esistenza di interdipendenze tra viventi e viventi e tra viventi e ambiente.	Proprietà del terreno, dell'acqua e dell'aria e relative misurazioni.	Strumenti di misura ed eventuale loro taratura. Precisione ed errore di misura. Accuratezza. Cifre significative. Ordine di grandezza. Operazioni con misure. (Uso del regolo).	Esercizi di avviamento alla logica del ragionamento scientifico (es. galleggiamento corpi, bilancia, pendolo).	Uso di: termometro, igrometro, pluviometro, bussola, barometro, bilancia, cronometro.
Alcuni organi e apparati (a che cosa servono).	Forme dei viventi (vegetali e animali) dell'ambiente delimitato e studiato, fino a livello cellulare.	Costatazioni e misurazioni degli influssi climatici sui viventi nel volgere delle stagioni.	Volume e quantità di materia (densità). Conoscenza di sostanze attraverso le loro caratteristiche. Miscugli e separazione di sostanze. Luce e fenomeni ottici. Studio dei cristalli e loro coltivazione.			Lenti. Microscopio. Macchina fotografica. Strumenti per l'analisi chimica.

Funzioni e leggi (secondo biennio)

UOMO E VIVENTI	BIOSFERA	MATERIA ED ENERGIA	MISURAZIONI	LEGGI	MACCHINE E STRUMENTI
Sono strutturati per: – reggersi e muoversi nell'ambiente – nutrirsi – crescere – riprodursi – (taluni) percepire	Accenni ai cicli biologici	Trasformazioni di sostanze con osservazioni di scambi energetici (stabilendo collegamenti con problemi fisiologici). Effetti del calore. Produzione del calore. Cambiamenti di stato. Sorgenti di luce. Lenti. Energia elettrica.	Uso di calcolatore ed elaboratore (in conformità con la matematica).	Leggi di proporzionalità diretta. Leggi di proporzionalità inversa.	Strumenti di uso scolastico. Strumenti di interesse professionale. Strumenti di interesse attuale.
Pericoli per la struttura psichica e fisica (droga, fumo, alcool, ...). Portamento. Ereditarietà.	L'inquinamento.				

Educazione visiva

Gruppo di lavoro

Pietro Grazi
Francesca Biro
Oscar Fonti
Gualtiero Mascanzoni
Manlio Monti
Sergio Morello
Bruno Morenzoni

Idee direttrici

Motivazione culturale

L'atteggiamento che è necessario assumere all'inizio di qualunque azione che tenda a riformare un sistema precostituito è quello di un'analisi preventiva, non tanto delle modalità e delle tecniche d'attuazione della riforma stessa (che saranno facilmente derivabili), quanto della verifica e della conseguente adesione ad un nuovo concetto di cultura.
La ragione dell'enorme progresso della civiltà negli ultimi cinquant'anni è dovuta infatti, oltre che alle poderose attrezzature tecniche, al passaggio da una concezione del mondo stabile ad una dinamica e relativa.
Questa nuova concezione ci porta a mettere in dubbio anche l'obiettività della stessa realtà poiché essa si modifica e si realizza nella sfera della nostra conoscenza. L'equilibrio primitivo della dualità «percezione-comportamento» si è infatti rotto mediante l'azione dei mezzi audiovisivi e, di conseguenza, si è creata una frattura nell'equilibrio psicofisiologico dell'individuo il cui comportamento è strettamente connesso a quella dualità fondamentale [1]. All'origine infatti l'uomo agiva nei limiti del mondo di cui la percezione gli forniva l'immagine: la sua possibilità d'azione era molto grande in rapporto alla quantità delle percezioni.
La nostra civiltà ha alterato questo rapporto: oggi il nostro universo percettivo non solo contiene quello primitivo della percezione diretta ma si è arricchito di universi puramente percettivi come la televisione o il cinema, dove la dualità «percezione-comportamento» muta di rapporto poiché è svincolata dal naturale legame con la condotta globale [2].
Dunque ciò che è veramente importante per noi è definire la coscienza della nostra posizione e stabilire poi la relazione tra questa e l'oggetto che vogliamo studiare. E' chiaro che questo processo conoscitivo ci allontanerà dalla sfera preconcetta delle cose stabili, immutabili e in realtà soltanto convenzionali.
Conoscere vuol dire scoprire le relazioni esistenti tra fenomeni diversi e in continuo divenire.
In questo senso anche i problemi educativi sono soggetti al fondamentale relativismo di tutta la nostra cultura.
E' quindi assurdo pensare che si possano semplicemente adottare nuove tecniche innestandole sulle vecchie fondamenta dei cosiddetti «valori eterni e immutabili». Questo errore pedagogico è inaccettabile tanto quanto il prospettare a tinte apocalittiche il futuro della nostra civiltà o, peggio ancora, l'abbandonarsi entusiasti e ciechi al mito della macchina.

Significato di educazione visiva

Nei limiti del nostro interesse possiamo constatare un fatto dondamentale che ci rende consapevoli del ruolo non più trascurabile dell'educazione visiva nell'ambito della futura scuola media. Lo sviluppo delle tecniche di produzione, che è patrimonio degli odierni produttori di immagini, e soprattutto la fruizione di queste immagini sono diventati un fatto essenziale della nostra esistenza. La loro ricezione acritica ci condiziona negli atteggiamenti, nelle reazioni e nel comportamento impossessandosi della nostra sensibilità e della nostra intelligenza. Infatti la maggior parte dei messaggi che costituiscono la realtà quotidiana si raggono mediante precise strutture comunicanti [3].
Ci sembra evidente che l'educazione visiva debba coinvolgere questi nuovi metodi fondamentali di assimilazione culturale e possa quindi diventare uno strumento molto elastico atto a sviluppare la capacità visiva critica che permette il potenziamento delle capacità creative presenti in ogni allievo.
Lo scopo fondamentale è quindi di mettere in pratica una metodologia che permetta la «visualizzazione totale della realtà» [4].
Infatti non esiste un oggetto di percezione come entità **isolata o isolabile** ma ciò che si percepisce **è un tutto che fa parte di un tutto.** [5].
Gli alunni portati alla produzione creativa e non solo alla comprensione (si noti che la vera comprensione comporta necessariamente un atto creativo) si formeranno autonomamente gli strumenti che potranno dar luogo a formazioni specifiche nelle scuole post-obbligatorie.
Risulta impossibile e comunque restrittivo impostare un programma di attività «manuali» e di applicazioni tecniche alienandoli dal senso e dalla funzione prima della materia, esaminata sopra.
Tutte le sperimentazioni particolari nate da interessi precisi scaturiti dalla metodologia tendente alla visualizzazione della realtà saranno prese in considerazione rispettando così il concetto fondamentale della scienza e della tecnica al servizio dell'uomo.
Dall'impostazione della materia, derivata dalla nuova concezione del disegno inteso come strumento di conoscenza e di espressione, risulta evidente il ruolo essenzialmente educativo e culturale della materia, in contrapposizione a quello marginale attribuitole finora. Infatti questo insegnamento non deve portare né all'attività artistica né alla manualità fine a sé stesse, ma alla comprensione critica del patrimonio visivo della nostra civiltà.
Per questa ragione fondamentale riteniamo di adottare il termine di «Educazione visiva», per non più cadere nell'equivoco di considerare le aule di disegno, di lavoro manuale e di lavoro femminile come piccole succursali di scuole d'arte o di laboratori di artigianato.
«... Il crescente interesse della pedagogia per l'espressione grafico-figurativa e plastica, la valorizzazione anche degli scarabocchi possono far pensare che il problema dell'educazione artistica abbia ormai ricevuto soluzioni molto avanzate e che esse siano largamente presenti nel processo educativo.
In realtà l'attività espressiva dell'allievo è apprezzata nei limiti di una occupazione ludica (considerata come transitoria o marginale, e perciò da permettere in quanto non si può chiedere sempre un impegno di apprendimento). Ma non manca la tendenza a farla diventare una cosa in una certa misura seria. E così dopo il periodo permissivo dello scarabocchio grafico o del pasticciare con i colori, della casetta, degli alberi, del sole, delle figure che violano ogni proporzione al loro interno e nei loro rapporti, l'insegnamento sollecita verso la figurazione pseudorealistica seguendo il grande ideale della rappresentazione prospettica: chi prima ci arriva è il più bravo.
A causa di questi limiti è retorica, e stancamente ripetitiva, la proclamazione del valore educativo dell'arte.

.....

Di conseguenza uno degli scopi dell'educazione artistica è di non infiorare di una fittizia bellezza la vita ma di rafforzare la capacità di contrastare la invadenza dei sottoprodotti con una risposta creativa a livello personale e sociale.
Tutto questo porta a superare il significato restrittivo di educazione artistica. Né basta ampliarne l'ambito includendovi (accanto al disegno, alla pittura, al modellaggio, a varie tecniche grafiche, agli assemblages polimaterici, ai collages ecc.) la drammatizzazione, la musica, la fotografia, la cinematografia in funzione espressivo-produttiva. Si realizza un fatto veramente nuovo se l'educazione artistica riesce a sviluppare una forza capace di modificare il comportamento nel senso di una radicale divergenza dal puro consumo che si volge quasi sempre a sottoprodotti a causa della distruzione di energie creative, di vita sociale e di iniziativa dovuta a un ambiente ecologicamente e psicologicamente inquinato.
Perciò le attività artistiche non appartengono al superfluo o al lusso ma rispondono a esigenze primarie che restano in uno stato di incapacità funzionale se non vengono incentivate».

FRANCESCO DE BARTOLOMEIS, **Scuola a tempo pieno**, Cap. Educazione artistica.

Obiettivi generali

a) Alla conclusione del ciclo di studi l'allievo dovrebbe essere in grado di esprimersi per immagini, di leggere con serenità e spirito critico i prodotti della cultura visiva passata e presente e di raggiungere, attraverso l'uso dei più svariati mezzi di indagine e di espressione, piena coscienza delle sue possibilità e dei suoi limiti nel settore della comunicazione visiva.

b) L'educazione visiva porta alla comprensione del **patrimonio visivo**, attraverso l'analisi della **realtà immediata** (natura, ambiente) e della **realtà mediata** (mass-media).

La percezione totale che permette la visualizzazione di questo patrimonio visivo, è da considerare come un insieme di rapporti intercorrenti fra le forze percettive visive, tattili, sonore ecc.

L'organizzazione di tali forze *) (evidentemente anche di quelle non visive) permette il sorgere di un equilibrio visivo.

c) L'educazione visiva deve essere, per tutti gli allievi — dotati e meno dotati — un incentivo alla ricerca di mezzi espressivi che abbiano la loro matrice prima nella emotività e nella sensibilità.

L'affinamento della sensibilità, che è compito del docente, si ottiene mediante il continuo sorgere di interessi per le incessanti scoperte che scaturiscono da un'adeguata indagine del reale.

In questa indagine oggetti o avvenimenti hanno valore relativo e occasionale; ciò che conta è invece la loro analisi formale.
«... L'espressione non va definita in termini di contenuti, di soggetti descrittivi o narrativi. Interessano i problemi formali, cioè operazioni creative con elementi quali la linea, la forma, la composizione, le gamme cromatiche, la struttura, lo stile, la rappresentazione dello spazio, i ritmi, i rapporti (unione, disgiunzione), il movimento, il vuoto-pieno, i percorsi, il generarsi di una forma da un'altra, il contrasto, la simmetria, la rotazione ecc.» cfr. F. De Bartolomeis, op. citata pag. 94.

d) Costante preoccupazione dell'insegnante deve essere quella di evitare il prodotto pseudo-artistico, il diseducativo atteggiamento del tutto va bene, la faciloneria e la superficialità di accostamento all'oggetto che si vuole analizzare e rappresentare.

La fase di studio, ricca di disegni analitici, di rapidi e sintetici schizzi e di continua ricerca del mezzo più idoneo alla rappresentazione — creativa ed espressiva anch'essa quindi — darà all'allievo quella conoscenza globale dell'oggetto che gli permetterà di esprimere poi liberamente sé stesso pur rispettando le caratteristiche essenziali dell'oggetto studiato.

«... la rappresentazione pittorica non può essere capita unicamente in rapporto all'oggetto che ha servito da modello concepito realisticamente. Ho cercato di dimostrare come la forma si sviluppi entro il suo stesso medium e adattandosi alle condizioni che esso le impone. Un'errata interpretazione è inevitabile quando si consideri l'immagine pittorica come una più o meno esatta replica o derivato dell'oggetto, invece che un equivalente strutturale dell'oggetto stesso in rapporto al mezzo usato».
Cfr. R.Arnheim - opera citata cap. IV Sviluppo (pag. 160 Conseguenza per l'educazione)

Per raggiungere questi obiettivi è necessario l'uso corretto dei mezzi espressivi del linguaggio visivo che non devono subire a priori una successione gerarchica di difficoltà, ma derivare dalle stesse esigenze espressive e sperimentali.

Traccia di schemi metodologici

L'educazione visiva porta alla comprensione critica del patrimonio visivo attraverso l'analisi della percezione totale.

EDUCAZIONE VISIVA

PATRIMONIO VISIVO

REALTA' IMMEDIATA (uomo, natura, ambiente)

REALTA' MEDIATA (mass-media, TV, Cinema, pubblicità, ecc.)

PERCEZIONE TOTALE (insieme dei rapporti intercorrenti fra le forze percettive visive, tattili, sonore, ecc.)

INDAGINI ANALITICHE

SPERIMENTAZIONI DEI MEZZI E STRUMENTI E LORO USO

EQUILIBRIO VISIVO

COMPRENSIONE CRITICA DEL PATRIMONIO VISIVO

REALTA' IMMEDIATA

OGGETTO

PERCEZIONI

RILIEVI MISURAZIONI

ANNOTAZIONI GRAFICHE

LAVORO DERIVABILE

COSTRUZIONE — **IMPRESSIONE** — **ESPRESSIONE**

textures piane
volumi e textures
disegno di osservazione
particolare e generale (personale)
teoria del colore
colore luce (relatività)
colore materia
topografia
scala metrica
strutture geometriche piane
strutture geometriche a 3 dimensioni
ricerche di materiali

Spiegazione di alcuni termini

Oggetto: Si intendono tutti gli elementi costituenti l'ambiente nel quale viviamo, senza tralasciare aspetti che a prima vista possono sembrare trascurabili ma che contengono invece potenzialità d'indagine a tutti i livelli (di struttura, di textures e di rapporti).

Percezioni, rilievi, misurazioni, annotazioni grafiche: Contatto diretto con l'oggetto, rilievi elementari delle sue caratteristiche e annotazioni.
Seguendo le esigenze che scaturiranno dall'analisi dell'oggetto si procederà nella conoscenza e nell'espressione.
Si potranno così quindi rilevare indipendentemente aspetti prevalenti costruttivi, impressivi ed espressivi.

Strutture: Parti organizzate costituenti un tutto e in rapporto tra di loro.

Textures: Termine specialistico derivato dall'inglese ed entrato ormai nell'uso comune. Sta a significare le caratteristiche naturali e artificiali delle superfici, che possono essere a due o a tre dimensioni.

Colore luce: (relatività) analisi del colore come fenomeno ottico con l'ausilio indispensabile della lente «polarizzata». (Cfr. B. Munari, opera citata, capitoli specifici: textures, strutture ecc.).

Costruzione: Tipo di indagine e di rappresentazione tendente alla chiarificazione e definizione esatta e leggibile dell'oggetto: dal disegno topografico e geometrico (piante, prospetti e sezioni) alla ricognizione e ricostruzione delle strutture dell'oggetto osservato.

Impressione o impressività: Analisi descrittiva. Studio di particolari caratteristiche dell'oggetto (visive, tattili, sonore ecc.) in modo che la loro conoscenza ne faciliti la comprensione e la rappresentazione.
«In questa fase viene soddisfatto il desiderio dell'allievo di rappresentare realisticamente il mondo che lo circonda. Non si deve però confondere questo desiderio con «... La tendenza illustrativa o naturalistica (che) blocca l'esplorazione formale: la figurazione costituisce un appoggio che rassicura in termini di contenuto. E' molto comune questo procedimento: a partire, ad esempio, da pietre, da rami o da radici si elaborano figurazioni contenutisticamente riconoscibili. Sarebbe molto più impegnativa una esplorazione formale per tentare di raggiungere l'essenzialità di inedite linee compositive, in luogo di rifarsi piattamente al già noto così da appagarsi di una estrinseca e tautologica verosimiglianza».
(Cfr. De Bartolomeis, o.c. cap. Educazione artistica).

Espressione o espressività: Prontezza di spirito nel cogliere e rendere con immediatezza situazioni percepite o «vissute» con il minor impiego di mezzi ma con la massima efficacia. — Sintesi — (accentuazione di linee di forza, di tensione, di contrasti come ideogrammi, caricature, vignette ecc.).

Osservazioni

1. La percezione dinamica della realtà è per esempio riscontrabile nell'analisi dello stesso oggetto nelle diverse stagioni e momenti.
E' quindi auspicabile un sussidio didattico fotografico.

Esempio: serie di fotografie o diapositive della stessa realtà vista in diversi momenti dell'anno e del giorno (questi sussidi esemplificativi devono essere preparati

in collaborazione tra docente e allievi).
2. Non esistono priorità prestabilite di svolgimento (si può partire sia dalle due dimensioni per arrivare alle tridimensionalità, sia viceversa).
3. E' interessante chiedere all'allievo uno studio dal vero prima e dopo l'analisi poiché ciò può costituire una valida verifica.
4. Possono esserci evidentemente diversi oggetti di indagine che si accavallano secondo le esigenze e i ritmi della classe.

REALTA' MEDIATA

OGGETTO

VISIONE - DISCUSSIONE

INVENTARIO DEGLI ELEMENTI

ANALISI CRITICA

Origine del messaggio
Canale
Destinatario
Contenuto
Mezzi
Conseguenze della ricezione critica o acritica

FORMA

Spazio

COLORE

LAVORO DERIVABILE

COSTRUZIONE

IMPRESSIONE

ESPRESSIONE

Esercitazioni sulle forme pregnanti * elementari (triangolo, cerchio, quadrato in rapporto allo spazio dato)
Teoria dei colori
Valori delle forme nello spazio
Realizzazioni bi-tridimensionali con materiali diversi
Le illusioni ottiche *
e le forme ambivalenti *
Applicazioni su temi casuali o determinanti da esigenze contingenti.
Esecuzioni personali o di gruppo.

Forme pregnanti, illusioni ottiche e forme ambivalenti: si tratta di alcuni fenomeni principali compresi nel concetto di forma secondo la teoria della Gestalt.
Cfr. Quaglino o.c. cap. IV L'organizzazione figura-sfondo e la legge della pregnanza; Gregory o.c. cap. IX Le illusioni; Munari o.c. illustrazioni pagg. 146-149.

La **realtà mediata** è l'insieme dei messaggi che riceviamo quotidianamente. Questi messaggi sono molteplici e ci giungono attraverso svariati canali d'informazione.
Alcuni messaggi mediati sono ad esempio:
— trasmissioni radio e TV
— cinema e spettacoli
— propaganda pubblicitarie
— riti religiosi e profani
— manifestazioni politiche e sociali
— patrimonio artistico vitale e di museo ecc.

Si pone l'accento sulla realtà mediata per favorire il recupero di quella immediata. Cioè: utilizzazione dei mass-media (che si potrà ottenere solo mediante un'approfondita analisi e conoscenza degli stessi) come recupero della genuinità di quella realtà che il mezzo tecnico ci propone spesso deformata [7].

Programmi non differenziati secondo gli anni

La metodologia proposta suggerisce di evitare la suddivisione del programma della materia per anni scolastici affinchè lo svolgimento dello stesso abbia quell'elasticità necessaria per meglio adattarlo alle esigenze dello sviluppo dell'allievo, perché possa raggiungere quel grado di maturazione che la nuova scuola media si prefigge. (Ciò non esclude che nel I. biennio si possa maggiormente insistere sull'indagine delle possibilità espressive dei diversi mezzi e nel II. biennio invece facilitare, in rapporto alle scelte degli allievi, un lavoro di approfondimento su alcuni temi ben definiti).

Ore opzionali (arti decorative)

Le ore opzionali non devono sottolineare un orientamento a senso unico, ma devono dare la possibilità di apertura a ventaglio verso il maggior numero di aspetti applicativi che la materia scelta può offrire. Tra i mezzi espressivi e d'analisi acquisiti nel corso obbligatorio, l'allievo interessato sceglie quelli di maggior gradimento e li perfeziona. Entrano in considerazione le arti grafiche (serigrafia, incisione ecc.), la pittura, la scultura, le arti applicate ecc. Secondo gli interessi degli iscritti può trovare posto l'approfondimento di argomenti di storia dell'arte, intesi come ricerca dei rapporti tra l'arte e la società (degli interessi odierni ripercorrere per analogie o contrasti i rapporti esistenti tra le varie civiltà passate) [8].

Mezzi e strumenti di lavoro

L'acquisizione del patrimonio visivo si ottiene mediante l'indagine sulla FORMA, sullo SPAZIO e sul COLORE in trasformazione e nei rapporti tra di loro e con il tutto [9].
Gli strumenti atti a questo scopo sono:
— **mezzi classici:** materie traccianti, pennelli, matite, legno, metalli, tessuti, gesso, plastica ecc.
— **mezzi relativamente recenti:** fotografia, cinema, luci polarizzate (quest'ultima quale elemento indispensabile per la comprensione della teoria dei colori come fenomeno ottico).
— mezzi che possono scaturire fortuitamente nel corso della sperimentazione.

Mezzi audio-visivi

Esigenza di un'aula di classe indipendente, oscurabile con a disposizione questa attrezzatura:
— proiettore per diapositive + schermo (eventualmente fissato al soffitto)
— lavagna luminosa
— episcopio
— apparecchio TV con possibilità di proiezione anche di video-cassette (acquistate o preparate dagli allievi).

Arredamento [10].

Luce: parete a vetri per illuminazione naturale; auspicabile luce dall'alto + naturalmente luce artificiale possibilmente indiretta.
Acqua: parete di acqua alternati a ripiani per depositare materiale d'uso. Vasche in acciaio, profonde, e con scolo adeguato (lavaggio pennelli). Rubinetti in numero sufficiente alcuni per l'acqua calda. Armadietti anche sotto le vasche.
Lavagna: al posto delle tradizionali lavagne auspichiamo grandi rulli di carta (misura massima in larghezza) e parete magnetica per uso corretto della carta che potrà servire da schermo per la lavagna luminosa.
Banchi: banchi individuali per docente e allievi. Interessanti, se con piano di lavoro più grande, i banchi delle aule di disegno dei nuovi ginnasi di Agno e Locarno Morettina.
Sgabelli: a schienale regolabile, per evitare difetti di portamento.
Servizi: a ogni aula deve essere annesso un locale per il deposito del materiale d'uso e dei lavori degli allievi.
L'arredamento di questi locali (armadi in metallo e scansie) dovrà essere studiato e realizzato con la collaborazione dei docenti titolari.
Pavimenti e pareti: in materiale lavabile. Le pareti devono prestarsi per appendervi disegni ed eventualmente anche per eseguirvi decorazioni con coloranti lavabili.
Attrezzatura particolare per: il cartonaggio, il modellaggio, la fotografia, la lavorazione del legno e dei metalli.

Collocazione dell'Educazione visiva nel contesto della nuova Scuola Media anche alla luce del disegno di legge.

L'articolo 20 bis del Disegno di legge sulla Scuola Media 6 luglio 1972 enuncia due concetti molto chiari:
1. la divisione delle materie di insegnamento in due gruppi distinti
— materie «culturali»
— materie «speciali»
2. per le prime un onere di insegnamento di 24 ore settimanali; per le seconde tale onere è di ben 30 ore settimanali.
Non vogliamo entrare qui nel merito della questione a sapere se abbia un senso tale distinzione.
Ci limitiamo a una considerazione di fondamentale importanza:
L'impegno culturale che l'adesione all'impostazione proposta comporterà in vista di aggiornamenti, preparazione e critica dei risultati raggiunti, ci convince sempre più che l'attuale onere settimanale dovrà essere ampiamente discusso e riveduto.
Da quanto detto nelle pagine precedenti e alla luce delle considerazioni di cui sopra risulta evidente l'esigenza di riconsiderare, oltre alla posizione del docente (con riferimento al numero di ore di insegnamento) anche lo spazio dedicato alla trattazione della materia nell'orario settimanale degli allievi.

NOTE

[7]) Per un primo approccio ai problemi della psicologia della forma, della fisiologia della percezione e della teoria del linguaggio rimandiamo alle dispense del prof. P. Quaglino: **I problemi della percezione**, Introduzione alla psicologia della forma.
[8]) Questi problemi sono trattati nelle opere seguenti: R.L. Gregory: **Occhio e cervello**, Cap. La visione del movimento. La visione cromatica. Arte e realtà.
John R. Pierce: **La teoria dell'informazione**, Cap. Teoria dell'informazione e arte.
Brian M. Foss: **I nuovi orizzonti della psicologia**, Cap. Le origini della percezione. La teoria dell' informazione. La creatività.
[9]) Umberto Eco, **La struttura assente**, Cap. Sez. A. Il segnale e il senso (Nozioni di semiologia generale).
Edward T. Hall, **La dimensione nascosta**, Cap. La cultura come comunicazione.
Una notevole esemplificazione si trova in: Bruno Munari, **Design e comunicazione visiva**, Cap. della parte seconda. Comunicazione visiva. Messaggi visivi. Scomposizione del messaggio.
[10]) Ci serviremo dell'aggettivo «visivo» di solito usato comunemente in italiano per tutto ciò che si riferisce fisiologicamente, fisicamente, psico-

logicamente alla visione; ma adotteremo invece l'aggettivo «visuale» — di derivazione inglese ma ormai entrato nell'uso comune in alcune locuzioni come ad es. «arti visuali» — esclusivamente quando ci si riferisce alla visione legata all'opera d'arte. Lo stesso si dice per il termine «visualizzare» tolto dall'inglese «visualize» che ci sembra corrispondere al significato di un atto della visione con finalità creativa o estetica. Cfr. Rudolf Arnheim, **Arte e percezione visiva**, Cap. Introduzione.

[5]) Si tratta qui di uno dei principi fondamentali della psicologia della forma (Gestaltheorie). Cfr. a pag. 4 e seguenti l'allegato di P. Quaglino (vedi note [1]).

[6]) P. Quaglino op. citata cap. III. Le leggi dell'organizzazione percettiva.

[7]) Cfr. U. Eco, o.c. Sez. B cap. 5. Alcune verifiche. Il messaggio pubblicitario, B. Munari, o.c. cap. Comunicazione visiva, pagg. 81-88.
Un valido contributo in questo senso è dato dal testo di:

[8]) M. de Micheli, **La avanguardia artistiche del Novecento.**

[9]) Per un serio approfondimento dei concetti di FORMA, SPAZIO e COLORE si consiglia lo studio dei capitoli ad essi dedicati nella già citata opera di R. Arnheim, **Arte e percezione visiva**, Cap. III - V - VII.

[10]) Cfr. J. Mac. Connel e H. Fulk, **Nuovi programmi e nuova architettura scolastica**, da «La voce dell'America» 9.9.1964 dal volume di J.S. Bruner, **Dopo Dewey.**

BIBLIOGRAFIA ESSENZIALE

Bibliografia generale

J.S. BRUNER: **Dopo Dewey**, Il processo di apprendimento nelle due culture, Armando Armando, Roma 1972.

MARIO DE MICHELI: **Le avanguardie artistiche del 900**, Feltrinelli, Milano 1971.

LEWIS MUMFORD: **Tecnica e cultura**, Mondadori, Verona 1961.

Arte e tecnica, Et/As Kompass, Milano 1966.

VANCE PACKHARD: **I persuasori occulti**, Il Saggiatore, Milano 1968.

D'ARCY W. Thompson: **Crescita e forma**, Boringhieri, Torino 1969.

NORBERT WIENER: **Introduzione alla cibernetica**, Boringhieri, Torino 1966.

ELMIRE ZOLLA: **Eclissi dell'intellettuale**, Bompiani, Milano 1959.

Bibliografia specifica

(Pedagogia, psicologia, teoria dell'informazione, percezione)

RUDOLF ARNHEIM: **Arte e percezione visiva**, Feltrinelli, Milano 1971.

Verso una psicologia dell'arte, Einaudi, Torino 1969.

PIO BALDELLI: **Comunicazione audiovisiva e educazione**, La Nuova Italia, Firenze 1971.

FR. DE BARTOLOMEIS: **Scuola a tempo pieno**, Feltrinelli, Milano 1972.

UMBERTO ECO: **La struttura assente**, Bompiani, Milano 1968.

BRIAN M. FOSS: **I nuovi orizzonti della psicologia**, Boringhieri, Torino 1968.

R.L. GREGORY: **Occhio e cervello**, Il Saggiatore, Milano 1966.

EDWARD T. HALL: **La dimensione nascosta**, Bompiani, Milano 1968.

DAVID KATZ: **La psicologia delle forme**, Boringhieri, Torino 1966.

WOLFGANG KÜHLER: **La psicologia della Gestalt**, Feltrinelli, Milano 1967.

JOHANNES ITTEN: **Mein Vorkurs am Bauhaus**, Otto Meyer, Ravensburg 1962.

ATTILIO MARCOLLI: **Teoria del campo**, Corso di Educazione alla visione, Sansoni, Firenze 1971.

BRUNO MUNARI: **Design e comunicazione visiva**, Laterza, Bari 1972.

JAHAN PIERCE: **La teoria dell'informazione**, Mondadori, Milano 1966.

PIERO QUAGLINO: **I problemi della percezione**, Introduzione alla psicologia delle forme, Accademia di Belle Arti di Brera, Milano 1967-68.

HERBERT READ: **Educare con l'arte**, Ed di Comunità, Milano 1969.

GOTTFRIED TRITTEN: **Education par la forme et la couleur**, Delta, Le Tour-de-Peilz 1968.

Educazione musicale

Gruppo di lavoro

Alberto Vicari
Libero Delmenico
Aldo Giroldi
Italo Nodari
Silvano Pelloni

Idee direttrici

Dalla fine della seconda guerra mondiale, in tutti i paesi del mondo, si nota un vivo risveglio dell'interesse per la musica e, di conseguenza, per l'educazione musicale.

Quest'ultima non è più limitata al semplice «far cantare», che spesso degenerava in noiose ripetizioni di canti per imitazione, ma tende a una partecipazione veramente attiva dal punto di vista teorico e a una sensibilizzazione all'ascolto dei grandi capolavori musicali attraverso un insegnamento più programmato e meglio adeguato allo sviluppo intellettuale - psichico - sensitivo - affettivo dell'allievo. Partendo da queste due basi, l'educazione musicale ha dimostrato nel volgere di pochi anni di essere un **inestimabile mezzo di cultura umana** che viene ad affiancarsi, con giusto diritto, alle altre materie culturali impartite nella scuola, abbandonando così decisamente il posto di «Cenerentola» nel quale, da tempo, era stata relegata.

Nel Canton Ticino questa corrente innovatrice è stata seguita solo sporadicamente in certe sedi di scuole elementari, maggiori e ginnasiali. Per contro, in altri ordini di scuole la valutazione della musica quale bene culturalmente formativo dell'individuo non è ancora stata vista nella sua giusta ottica. L'esperto cantonale, conscio da anni di questa situazione, invità a diverse riprese i docenti di ogni ordine di scuola a seguire corsi, al fine di orientarli verso le nuove correnti pedagogiche, linee di forza indispensabili per poter uscire dell'insegnamento tradizionale seguito finora con discutibili risultati. Dalla partecipazione ai corsi, dalle riunioni del gruppo di lavoro, dalle indagini svolte in scuole fuori cantone e da numerosi incontri con specialisti dei problemi di educazione musicale, si deduce che la condizione preliminare e indispensabile per la strutturazione di un programma destinato alla futura scuola media è l'adozione di **un unico metodo di insegnamento nella scuola elementare.** Tale metodo dev'essere di provata esperienza, facilmente adattabile alla nostra mentalità latina e suscettibile di un positivo sviluppo nella futura scuola media. Inoltre, per poter raggiungere finalmente risultati concreti anche nel Ticino, occorrerà che il metodo scelto sia reso obbligatorio non solo nella scuola elementare e in quella media, ma pure nelle sedi della scuola magistrale.

L'esame approfondito di diversi metodi attualmente in uso (Orff, Tonika-Do, Ward, Willems, ecc.) ha mostrato in modo inequivocabile che quello proposto da Edgar Willems è il più valido, sia sul piano musicale, sia sul piano pedagogico; inoltre **la sua essenza**, oltre ad essere perfettamente consona al nostro temperamento, alla nostra sensibilità e alle nostre esigenze, è tale da essere suscettibile di ulteriori sviluppi nella scuola media, così da servire come punto di partenza e per chi si interessa all'educazione musicale allo scopo di arricchire la sua cultura e per chi intende dedicarsi allo studio di uno strumento quale dilettante e per chi, sorretto da doti speciali, mira a una formazione professionale.

A sostegno delle necessità, auspicate in vari paesi d'Europa, di strutturare la scuola elementare contemporaneamente alla scuola media, riportiamo le osservazioni di Giacomo Manzoni, noto musicologo e critico italiano: «La musica deve entrare nelle scuole materne e in quelle elementari come elemento capace di stimolare appunto la inventiva e la creatività, di costituirsi in valido tramite della stessa vita associativa (la musica come fatto collettivo sia nel momento della esecuzione sia in quello dell'ascolto); deve entrare nella scuola dell'obbligo in misura ben maggiore di quella attuale, ampliando ulteriormente il momento della ricerca singola e collettiva, e dando la possibilità agli individui pi ùdotati di seguire l'apprendimento tecnico di uno specifico strumento nell'ambito della stessa scuola». («L'Unità», 19 agosto 1972).

Va notato che nell'elaborazione del nostro programma ci siamo pure attenuti alle direttive della «Société Suisse des Professeurs de Musique de l'Enseignement Secondaire» che tendono a dare uno svolgimento armonico all'insegnamento della musica e a unificarlo in tutta la Svizzera: «Tous les enfants sont en droit d'attendre de l'école un enseignement musical efficace. Les buts suivants sont assignés à la musique à l'école:

— développer les aptitudes musicales de nos enfants par l'audition, le chant, la pratique instrumentale et l'expression corporelle,

— établir et renforcer les liens individuels avec la musique.

— éclairer la jeunesse sur les multiples aspects de la musique,
— favoriser l'éveil du sens critique et l'indépendance du jugement à l'égard de l'environnement musical.
Pour que les buts de l'enseignement puissent être atteints, un minimum de 2 leçons hebdomadaires doit être institué à tous les degrés. Aux degrés inférieurs, l'enseignement de la musique sera assumé essentiellement par le maître de classe! En cas d'impossibilité, on prévoira un échange de disciplines entre collègues ou un maître spécialisé».

Premessa valida sia per il programma della scuola elementare sia per quello della scuola media:

Il programma dettato dal metodo Willems comprende:

— **l'apprendimento di canti** perché il canto didattico è e resterà sempre la base di un'attività di sintesi per eccellenza: «esso congloba la sensibilità affettiva e il ritmo, suggerendo e facendo presagire le funzioni tonali» (Willems);

— **l'educazione dell'orecchio che viene** sollecitata dall'esercitazione attiva mediante l'impiego di un semplicissimo materiale didattico;

— **lo sviluppo del senso ritmico che viene** stimolato istintivamente;

— **l'adozione del nome delle note** ai fini di una semplice denominazione dei suoni;

— **gli esercizi corporei** in relazione al discorso musicale;

— **L'uso di un vocabolario musicale** molto ridotto riferentesi agli elementi basilari del suono e del ritmo.

Programma per il primo ciclo di scuola elementare: I classe

A) Esercitazioni auditive:

1. Esercitare il movimento sonoro: suoni alti e bassi (differenziazione), vicini e lontani, il salire e lo scendere del suono (esercitazioni col flauto a coulisse e con la voce) (vedi Willems, Carnet Nr. O p. 7).

2. Riconoscere suoni proposti da differenti fonti sonore: campani, campanelle, zufoli, legni (v. Willems, Carnet Nr. 0 p. 7), scatole sonore, barattoli contenenti diverse dosi di sassolini, tamburelli di svariate dimensioni, ecc.

3. Appaiare, per genere, suoni prodotti da diverse sorgenti sonore (v. Willems Carnet Nr. 0 p. 7).

4. Riprodurre cantando suoni diversi e stimolare l'improvvisazione melodica (v. Wil. Carnet Nr. O p. 7).

B) Esercitazioni ritmiche:

1. Esercizi di reazione, ritmi liberi inventati dall'allievo e proposti dall'insegnante per accrescere l'istinto ritmico (v. Wil. Carnet Nr. 0 p. 8).

2. Esercizi per sviluppare il senso ritmico e metrico: crescendo e decrescendo, forte e piano, accelerando e rallentando, lento e veloce, lungo e breve mediante il battere di colpi sul banco.

C) Canzoni: si raccomanda la scelta di canti basati sulle 5 note e sostenuti da un movimento ritmico molto semplice e naturale (v. Wil. Carnet Nr. 1).

Programma per il primo ciclo di scuola elementare: II classe

A) Esercitazioni auditive:

1. Esercitare il movimento sonoro: apprendimento più preciso del movimento sonoro mediante svariati esercizi di imitazione e di invenzione — abituare l'allievo a distinguere anche le piccole frazioni di suono (v. Wil Carnet Nr. 0 p. 7).
L'insegnante usa il flauto a coulisse, che viene azionato da un allievo ai fini di renderlo edotto del salire e dello scendere del suono. Gli allievi seguono col gesto il movimento sonoro e poi ripetono l'esercizio, tracciando alla lavagna grafici che indicano l'andamento del suono: ascendente - discendente - fermo (è l'inizio della scrittura musicale). A questo esercizio farà seguito un secondo in cui l'allievo cercherà di riprodurre cantando i segni tracciati. Esercitazioni con grafici inventati, con grafici dettati, con grafici di semplici canzoni.

2. Riconoscere ed ascoltare suoni più difficili e in maggior numero.

3. Appaiare i suoni prodotti da strumenti sagacemente graduati nell'accordatura (v. Carnet Nr. 0 p. 7) - esercizi per imparare ad appaiare strumenti dello stesso timbro — inizio degli esercizi sulle sequenze della scala: do-re, do-mi, ecc. (anche numerando 1-2, 1-3, ecc.). (v. Wil Carnet Nr. 0 p. 7).

4. Apprendere i nomi delle note che compongono la scala (v. Carnet Nr. 0 p. 9);

5. Riprodurre brevi spunti melodici e facili intervalli concernenti l'accordo maggiore di tonica (utile per questo esercizio l'impiego della «Melodica») (v. Wil. Carnet Nr. 0 p. 6) - scoprire e riprodurre cantando suoni simultanei.

B) Esercitazioni ritmiche:

1. Invenzioni ritmiche libere, proposte e risposte di ritmi fra allievi e allievi e fra allievi e insegnante - Invenzioni di nuovi ritmi - ritmi rapidi coscienti con relativa rappresentazione grafica (v. Will. Carnet Nr. 0 p. 8);

2. Sviluppo del concetto di intensità del suono onde evitare la confusione con il concetto di altezza, (suoni acuti). Per far comprendere questo concetto si sfrutta l'abitudine che hanno i piccoli di battere le mani sul tavolo e sfruttando questo movimento si fan passare gradatamente i battiti dal pianissimo al fortissimo (viene denominato gioco della pioggia). Col maturare della sensibilità, il concetto di crescendo e di diminuendo viene visualizzato alla lavagna con segni convenzionali di immediata intuizione per gli allievi: I II III IIII III I .

3. Sviluppo del senso della durata del suono: far vivere il significato muovendo le mani come se si dovesse tendere un elastico e pronunciare le parole «lungo» - «corto». L'esercizio viene ripreso alla lavagna segnando linee orizzontali di differente lunghezza. (Quando, più tardi, sopra le linee verranno poste le tre figure principali di valore: $^1/_4$, $^2/_4$, $^4/_4$ l'allievo giungerà senza sforzo alla lettura misurata dei suoni) (v. Wil. Carnet Nr. 0 p. 8);

C) Canzoni: si riprenderanno dapprima le canzoncine sulle 5 note per poi passare, gradatamente, a canzoncine con ritmi più interessanti e con intervalli più ampliati (v. Will Carnet Nr. 0 p. 6) (esercitazioni con parole diverse sulla stessa melodia).
I più semplici strumenti a percussione possono essere sfruttati per accompagnare i canti.

D) Iniziazione al flauto dolce soprano (sistema tedesco).

Programma per il secondo ciclo di scuola elementare: III classe

A) Esercitazioni auditive:

1. Esercitare il movimento sonoro: esercizi più completi con suoni che salgono e scendono e relative realizzazioni grafiche — realizzazione di grafici proposti dalla voce dell'insegnante o di un allievo — invenzioni di movimenti sonori.

2. Ascoltare e riconoscere suoni proposti simultaneamente mediante la percussione di placche di metallo o di legno, da campanelle di diverso timbro, da zufoli doppi o tripli, ecc. — riprodurre intere frasi melodiche — sensibilizzazione all'accordo.

3. Appaiare differenti oggetti sonori che possono essere di costruzione uguale o differente (campanelle da tavolo - scatole - placche sonore - monete, ecc.) abituare l'allievo a disporre le campanelle per toni e per semitoni.

4. Classificare i suoni della scala — sequenze con i nomi dei suoni che la compongono — ordine dei suoni e ordine dei nomi.

5. Sviluppare le esercitazioni vocali con sequenze che riguardano i suoni delle note da Do a Sol — memorizzare, cantando, le note DO MI SOL DO — sviluppare l'invenzione melodica.

B) Esercitazioni ritmiche:

1. Seguire il battere di tempi regolari — accenti forti e deboli — marciare battendo i tempi.

2. Sviluppare il battere dei tempi, concentrando l'attenzione dell'allievo sul concetto di intensità e di durata.

3. Realizzare graficamente la regolarità del battere dei tempi. (v. Wil. Solfeggi, corso elementare p. 38).

4. Accostare all'iniziazione di tre modi ritmici (inconsciamente), battere la misura, battere il tempo, battere il ritmo.

C) Canzoni: si darà la massima importanza a canzoncine didattiche con intervalli di 3, 4, 5, 6, 8, in seguito, gradatamente si potrà iniziare lo studio di facili canoni. (v. Wil. Carnet Nr. 2 B).

Programma per il secondo ciclo di scuola elementare: IV classe

A) Esercitazioni auditive:

1. Movimento sonoro: sviluppare la sensibilità per riconoscere l'intratonalità fra suoni alti e suoni bassi — esercizi di trascrizione grafica delle canzoni.

2. Ascolto e individuazione degli intervalli di 3, 4, 5, 6, 8 proposti da strumenti con timbri diversi — cantare l'accordo maggiore.

3. Dettato melodico orale per gradi congiunti.

4. Esercitazioni cantate di brevi sequenze melodiche — invenzioni melodiche su basi tonali.

5. Ordine delle note sul pentagramma semplice — inizio della lettura relativa.

B) Esercitazioni ritmiche:

1. Invenzioni ritmiche libere — memorizzazione di ritmi.

2. Suoni lunghi e corti rappresentati con figure musicali di valore.

3. Esercitazioni per la lettura delle figure di valore suddette senza considerare la battuta.

4. Il silenzio rappresentato con figure di pause.

5. Facili dettati ritmici scritti con l'impiego dei valori studiati.

C) Canzoni: devono contemplare innanzi tutto gli intervalli di seconda maggiore e minore, di terza minore, di sesta minore e di settima maggiore e minore — gradatamente canoni più interessanti e semplici canti a due voci — favorire attraverso il canto l'acquisizione dell'automatismo del nome delle note.

D) Sviluppo dello studio del flauto dolce soprano con applicazione al canto e agli strumenti a percussione.

Programma per il secondo ciclo di scuola elementare: V classe

A) Esercitazioni auditive:

1. Dettato melodico orale e scritto — riprendere il dettato ritmico orale e scritto.

2. Ascolto e individuazione degli accordi maggiori e minori nonché degli intervalli trattati nelle classi precedenti.

B) Pre-solfeggio:

1. La scala: sequenza dei suoni e dei nomi - improvvisazioni per gradi congiunti - perfezionare e automatizzare l'ordine dei suoni delle scale maggiori e gli intervalli che le compongono (quantitativamente).

2. La scrittura sul pentagramma semplice: la sequenza delle note sul pentagramma. Lettura melodica relativa e assoluta (utilizzare le canzoncine didattiche apprese nelle classi precedenti) — salti di terza — accordo fondamentale e suo rivolto.

3. Facili esercizi di lettura assoluta coi valori appresi.

4. La battuta. Il ritmo, il tempo, il primo tempo della misura, la suddivisione - la stanghetta della misura - il ritornello - la battuta di 2,3,4 tempi (Will. Solfeggio corso elementare pp. 41, 42, 43) - (Include anche il levare - il contrattempo - la sincope - il punto di valore).

5. Esercitazioni per riconoscere misure proposte dall'insegnante o da un allievo (Will. op. cit. p. 44).

C) Formazione di piccoli assiemi con il flauto dolce e strumenti a percussione.

D) Canzoni: Canzoni e canti a due voci di difficoltà progressiva e che servano a sviluppare l'intonazione degli intervalli — attraverso il canto sviluppare l'acquisizione dell'automatismo del nome delle note — stimolare le facoltà creative ed espressive dell'allievo mediante esercizi di improvvisazione ritmica e melodica.

E) I fenomeni sonori nell'ambiente naturale e nell'ambiente umano (v. dischi Colarizi, edizione Angelicum).

Norme generali:

Il programma delle scuole elementari, oltre che sviluppare il senso auditivo e ritmico dell'allievo, dovrà pure dare grande importanza, sia nel I ciclo sia nel II, all'ascolto di brani musicali classici adatti all'età dell'allievo. Nel II ciclo, in particolare, si illustreranno, mediante semplici esemplificazioni, i diversi strumenti musicali e le loro proprietà timbriche.
Serviranno da guida didattica all'insegnante i seguenti volumi:

EDGAR WILLEMS:

Carnet Nr. O: Initiation musicale des enfants, principes et plan de travail.
Carnet Nr. 1: Chansons de deux à cinq notes.
Carnet Nr. 2B: Chansons d'intervalles avec accompagnement de piano.
Carnet Nr. 3: Les exercices d'audition.
Carnet Nr. 4: Les exercices de rythme et de métrique.
Carnet Nr. 5: Introduction à l'écriture et à la lecture.
Carnet Nr. 5B: Les débuts du solfège. Solfège - Cours élémentaire (Livre du maître). Fondamentale: La serie completa delle pubblicazioni di Willems.

Materiale didattico necessario:

1 flauto a coulisse
1 metallofono
1 sirena (Nr. 147 del catalogo Pro Musica)
1 serie di 25 paia di bastoncini di legno
1 serie di campanelle di diversa intonazione
1 zufolo (nr. 210), (Nr. 649), (Nr. 184), (nr. 536), (Nr. 204)
1 mollettone Schubiger con fogli di carta adesiva nera
1 tamburello ritmico
1 serie di placche metalliche «Sonor-contralto» dal DO' al Sol II (inclusi il Fa diesis, il Do diesis, il Si bemolle, il Mi bemolle)
1 album di dischi «Colarizi: Educazione musicale»
1 pianoforte

Programma per la scuola media

Premessa:

Auspicando che l'allievo, nei due cicli di scuola elementare, abbia potuto apprendere, per mezzo del metodo Willems, le nozioni basilari in rapporto al movimento sonoro, al movimento ritmico e alla lettura per relatività dei simboli musicali, si procede, dopo una ricapitolazione delle nozioni impartite nella scuola elementare, alla lettura musicale assoluta.
Va tuttavia tenuto presente che nella scuola media devono trovare largo raggio di applicazione:

1) il canto a una o più voci,

2) gli esercizi di improvvisazione ritmica e vocale,

3) il dettato ritmico e melodico,

4) l'ascolto,

5) la disciplina del flauto dolce, che offre la possibilità di metter in pratica in modo attivo gli elementi di teoria e le esercitazioni corali.

L'ascolto, in particolare programmato in base al testo di Jean-Jacques Rapin per renderlo uniforme in tutte le sedi di scuola media, dovrà essere considerato parte importante del programma come l'educazione dell'orecchio e l'educazione ritmica. Unitamente all'ascolto si cercherà, nel limite del possibile e a seconda della disponibilità della classe, di illustrare agli allievi, con semplicità e chiarezza, le principali forme musicali, ossia: la Canzone - la Suite - il Concerto grosso - la Sonata - la Sinfonia - il Concerto solistico. Lo studio delle forme verrà approfondito nel II ciclo di scuola media.
L'apprendimento di uno strumento è pure previsto nel presente programma e non soltanto per elevare l'educazione musicale nell'ambiente ticinese, ma anche perché la pratica strumentale ha il vantaggio di offrire, con il formarsi di gruppi, innumerevoli possibilità di lavoro collettivo, di critica positiva e reciproca e di integrazione sociale. Il nostro programma prevede quindi e raccomanda con cosciente insistenza l'introduzione di un'ora facoltativa da dedicare allo studio della musica strumentale già a partire dalla prima classe della scuola media. L'attuazione di tale progetto, che a prima vista potrebbe sembrare inattuabile, trova per contro, data la disponibilità di insegnanti specializzati nei diversi strumenti e operanti nelle più importanti località del Cantone, una realizzazione più semplice di quanto si possa immaginare.

In ogni modo occorre prevedere sin d'ora che da questo programma facoltativo vada escluso, per ovvie ragioni, lo studio del pianoforte. Vanno inclusi i seguenti strumenti: archi - chitarra - flauto dolce soprano e contralto - flauto traverso - clarinetto. Gli obiettivi che ci proponiamo di raggiungere coincidono con quelli del «Projet de programme romand»: «...l'école donne à l'enfant les bases de l'éducation musicale. Cette éducation doit rendre l'élève sensible à la musique, lui permettre de prendre conscience du phénomène sonore, lui donner la possibilité de s'exprimer et de communiquer, contribuer à l'équilibre et au développement harmonieux de sa personnalité».

Progetto di massima per un programma di educazione musicale della scuola media

Ciclo di osservazione - Obiettivi generali da raggiungere nel I anno:

1. Utilizzando tutti gli elementi offerti dalla musica stessa e valendosi di una partecipazione spontanea dell'allievo, si vogliono raggiungere le seguenti conoscenze:

— il suono
— l'intervallo melodico
— l'intervallo armonico
— il concetto di melodia
— l'accordo
— i rivolti di un accordo
— la scala maggiore
— il ritmo
— il tempo
— la battuta
— la divisione
— il ritornello
— il levare
— il contrattempo
— la sincope
— i segni di espressione
— le linee ausiliari
— la legatura di valore
— la figura di $^3/_4$ col punto
— la lettura assoluta di facili brani in chiave di sol e di fa.

L'ascolto sarà sempre in relazione agli strumenti esemplificati. Nell'audizione si includerà qualche composizione di musica descrittiva in cui figurino particolari fenomeni sonori dell'ambiente naturale e dell'ambiente umano.

L'ascolto dovrà essere completato da concerti illustrativi tenuti preferibilmente in classe e servirà pure a introdurre l'allievo alla conoscenza delle principali forme musicali. Per l'iniziazione all'ascolto e la conoscenza programmata degli strumenti musicali ci si baserà esclusivamente sul testo di **Jean-Jacques Rapin: «A' la découverte de la musique».**

Programma dettagliato per la I media:

N.B.: fa da guida il testo di **Edgar Willems:** «Solfège», Cours élémentaire - Livre du maître - Editions Pro Musica, 1971, a partire da p. 21.

1. L'ordine dei nomi (pp. 21-22), l'ordine dei suoni (pp. 22-23).

2. Il doppio rigo (p. 24).

3. La lettura assoluta con l'applicazione di esercizi concernenti:
a) il pentacordo Do-Sol con ritmi a 2, a 3 e a 4 tempi, in chiave di Sol,
b) il pentacordo Do-Sol con ritmi come sopra, in chiave di Sol e di Fa,
c) l'accordo di tonica Do-Mi-Sol e i suoi relativi rivolti,
d) l'avvio allo studio delle cadenze: I-V-I grado - I-IV-I grado - I-IV-V-I grado.

4. Esercizi per l'intonazione cosciente degli intervalli melodici e armonici — lettura e intonazione nelle due chiavi (p. 68).

5. La legatura di valore — la nota di $^3/_4$ punto — il ritornello.

6. Le note sopra il Do alto e sotto il Do basso — le pause di $^4/_4$ e di $^2/_4$ — le note gravi in chiave di Sol e le note acute in chiave di Fa - le linee ausiliari.

7. Facili esercizi di lettura nelle due chiavi (solfeggio parlato e cantato).

8. L'anacrusi o levare (p. 78) - il contrattempo (p. 80) - la sincope (p. 81) - l'espressione (p. 82).

9. Il Canone e la lettura a due voci in Do maggiore (da p. 85 a p. 90).

10. Sensibilizzazione all'intonazione dei gradi della scala maggiore (p. 68) - la scala maggiore.

11. Dettato orale e scritto (ritmico e melodico) — improvvisazione ritmica e melodica.

12. Canti semplici solfeggiati - canti a due voci.

13. Quale applicazione pratica alla teoria, oltre alle esercitazioni vocali, si consiglia lo studio del flauto dolce, dove i componenti delle classi non siano in numero eccessivo: si ritiene indispensabile che anche lo studio del flauto dolce venga programmato, per cui si consiglia l'adozione dei seguenti testi, a scelta dell'insegnante:
— Schoch - Blockflötenschule, edizione Hug
— Vicari-Zuppiger - Suoniamo e cantiamo, edizione Hug
— Monkemeyer - Metodo di flauto dolce, edizione Ricordi.

Ciclo di osservazione - Obiettivi generali da raggiungere nel II anno:

1. Sempre valendosi della partecipazione attiva dell'allievo si vogliono raggiungere le seguenti conoscenze:
— le alterazioni
— la scala cromatica
— la scala minore naturale, armonica e melodica
— le rimanenti figure di valore di note e di pause con l'applicazione del punto di valore
— la tonalità maggiore e minore
— le note sovrabbondanti
— le appoggiature
— lo studio cosciente degli intervalli melodici in modo più completo
— lo studio cosciente degli intervalli armonici in modo più completo
— le misure semplici e quelle composte
— il senso della modulazione
— il significato e l'uso del setticlavio
— il significato e l'uso del trasporto
— le funzioni della cadenza perfetta.

2. Iniziazione all'ascolto e conoscenza programmata:
— degli strumenti a fiato (Rapin p. 72),
i legni: il flauto - l'oboe - il corno inglese - il fagotto - il clarinetto - il saxofono;
gli ottoni: la tromba - il trombone - il basso tuba;
— degli strumenti a percussione a suono determinato e a suono indeterminato:
— dell'organo.

3. Esercitazioni per il riconoscimento dei diversi strumenti al momento dell'audizione.
L'ascolto, come nella classe precedente, sarà in rapporto agli strumenti esemplificati, ma servirà pure per una facile illustrazione delle principali forme musicali, nelle quali si includerà: la Sonata - la Sinfonia - il Concerto solistico.

Programma dettagliato per la II media:

N.B.: fa da guida il testo di Edgar Willems: «Solfège», Cours élémentaire - Livre du maître - Editions Pro Musica, 1971, a partire da p. 91.

1: Introduzione al senso di tonalità - esercitazioni sull'alterazione ♯ e sull'impiego del ♮ - la tonalità di Sol e di Re (p. 91).

2. Esercitazioni sull'alterazione ♭ - la tonalità di Fa (pp. 97-99),

3. Il senso della modulazione (pp. 100-102),

4. I valori ritmici di $^1/_8$ (figure di note e di pause) e di $^1/^4$ col punto (note e pause) - lettura ritmica (pp. 103-113),

5. Le appoggiature (p. 114) e la terzina (p. 115),

6. La misura di $^6/_8$ e di $^4/_4$ (pp. 116-124),

7. Approfondimento dello studio cosciente degli intervalli melodici (l'esercizio deve condurre l'allievo a riconoscere gli intervalli in base al numero dei gradi = aspetto quantitativo dell'intervallo) (pp. 124-131),

8. Studio consapevole e completo degli intervalli armonici (pp. 136-141),

9. Lettura degli accordi senza tener conto della loro natura (p. 142),

10. Semplici dettati melodici scritti, in maggiore e in minore, sfruttando gradualmente l'uso delle due chiavi di Sol e di Fa,

11. Improvvisazione solfeggiata - improvvisazione sulla cadenza perfetta.

12. Canti a più voci in cui figurino, gradatamente, l'impiego di tutti gli intervalli studiati, incluse la IV eccedente e la V diminuita,

13. Dettati ritmici con le diverse figure di valore in misure semplici e composte.

14. Lo studio del flauto dolce che, prescindendo dalle applicazioni nel campo della teoria, offrirà pure spunti interessanti per illustrare le più semplici forme musicali quali la Canzone e le danze della Suite.

Ciclo di orientamento - Premessa:

Come si è già rilevato nel programma di massima, consideriamo inefficace e poco costruttivo il sopprimere ogni forma di insegnamento obbligatorio (come si prevedeva nel primo abbozzo di programma per la scuola media) nel ciclo di orientamento, ossia nel momento in cui ogni allievo **comincia** a prendere coscienza degli elementi-base su cui deve poggiare la sua cultura.
E' ferma convinzione del gruppo di lavoro e di tutto il corpo insegnante del Cantone Ticino che, nei due anni di scuola media costituenti il ciclo di orientamento, l'educazione musicale deve essere obbligatoria per la prima ora di insegnamento settimanale e opzionale per la seconda. **Se parliamo infatti di ciclo di orientamento, è da ritenersi sottinteso che tutti gli allievi abbiano il diritto di essere orientati e di potersi orientare.**
L'opinione del gruppo di lavoro è del resto condivisa dalle diverse personalità della pedagogia musicale consultate dall'esperto, quali il Dottor Schoch, di Zurigo, il Direttore Rochat del Conservatorio di Losanna e i Professori Mermoud e Rapin.
Un'ulteriore conferma circa l'utilità di inserire l'ora obbligatoria nel ciclo di orientamento ci viene dettata dal «Programm für den Musikunterricht in der Schule», curato dallo Schweizerisches Komitee zur Förderung der Schulmusik, edizione luglio 1972, in cui si parla di un «...Musikunterricht vom 1. bis zum 9. Schuljahr...» e si avverte che le finalità a cui tende l'educazione musicale sono raggiungibili se «...auf allen Stufen (dunque per la durata di nove anni) im Minimum wöchentlich zwei Lektionen eingesetzt werden!».

Programma dettagliato per il ciclo d'orientamento: III e IV anno di scuola media

Obiettivi: approfondimento delle nozioni teoriche in modo da possedere gli elementi necessari per un'analisi più completa delle diverse forme musicali.

A) Parte teorica:
— i segni di interpretazione più correnti
— il cerchio delle quinte e delle quarte
— le tonalità relative
— le cadenze armoniche

B) Canto:
— acquisto di scioltezza nella nuova tessitura vocale (ragazzi!)
— possibilità espressive della voce
— cori a più voci con o senza accompagnamento strumentale a seconda della disponibilità della classe dal punto di vista sia vocale sia strumentale.

C) Audizione musicale:

Sintassi e analisi delle forme di musica da camera e delle forme sinfoniche — la musica contemporanea - il Lied - l'Opera - il Jazz.
Il programma si articola sui seguenti capitoli del testo di Jean-Jacques Rapin, **«A' la découverte de la musique», volume II:**
— la forma in musica
— le forme musicali e i generi musicali
— la Suite strumentale e le sue danze
— dal Minuetto allo Scherzo
— il Rondò
— la Variazione
— il Canone e la Fuga
— la forma Sonata
— l'introduzione ai generi musicali
— la Sinfonia
— la Sinfonia Beethoveniana
— la Sinfonia nei secoli XIX e XX
— il Concerto
— l'Ouverture
— l'Opera e l'Oratorio
— il Jazz

D) Pratica strumentale:

Formazioni di piccoli gruppi (complessi) che tendano soprattutto a «orientare» l'allievo sulle possibilità e sulle risorse che offre la musica d'assieme e che servano nel contempo a accompagnare i canti su basi cadenzali.
Improvvisazione libera con strumenti melodici e ritmici.

BIBLIOGRAFIA

Programm des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer, Komitee zur Förderung der Schulmusik, 1971-72.
EDGAR WILLEMS, **Solfège**, cours élémentaire, livre du maître;
—, **Initiation musicale**;
—, **Les exercices d'audition**;
—, **Les excercices du rythme et de metrique**;
—, **La préparatoin musicale des tout-petits**;
—, **Le basi psicologiche dell'educazione musicale**;
—, **L'oreille musicale (La préparation auditive)**;
—, **L'oreille musicale (La préparation auditive)**;
—, **L'oreille musicale (La culture auditive - les intervalles et les accords)**.
Editions Pro Musica, Bienne 1965.
TERENCE DWYER, **Educare alla musica**, Armando, Roma 1969.
THERESE HIRSCH, **Musique et rééducation**, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel 1966.
MARIUS SCHNEIDER, **Il significato della musica**, Rusconi, Milano 1970.
OTTO KAROLYI, **La grammatica della musica**, Einaudi, Torino 1969.
GIACOMO MANZONI, **Guida all'ascolto della musica sinfonica**, Feltrinelli, Milano 1969.
ARMANDO GENTILUCCI, **Guida all'ascolto della musica contemporanea**, Feltrinelli, Milano 1969.
RICCARDO ALLORTO, **Storia della musica**, Ricordi, Milano 1971.
GIORGIO GRAZIOSI, **Introduzione all'ascolto**, Ricordi, Milano 1965.
ROMANO BECATTI, **Guida all'ascolto**, Fabbri, Milano 1966.
EMILIA CASSONE, **Didattica dell'educazione musicale**, La Scuola, Brescia 1964.
CARLO DELFRATI, **Educazione musicale**, guida didattica per la scuola media, Fabbri, Milano '69.
XAVER BELOW, **Leitfaden der Musikpädagogik**, Breitkopf & Härtel, Leipzig 1921.
RUDOLF SCHOCH, **Musikerziehung durch die Schule**, Räber, Zürich 1946.
CARL EITZ, **Der Gesangunterricht als Grundlage der musikalischen Bildung**, J. Klinghardt, Leipzig 1922.
SCHINELLI ACHILLE, **Didattica della musica e del canto corale**, Signorelli, Milano 1952.
JOSEF HEER, **Musik im Leben**, Schulwerk für Musikerziehung, Band I, II, III, Diesterweg, Frankfurt a.M. 1968.
ROGER E. CHAPMAN, **L'essenziale per lo studio della musica**, Volume I, II, III, Vallecchi, Firenze 1971.
JUSTINE WARD, **La méthode Ward**, pédagogie musicale scolaire, Desclée & Cie, Paris 1962.
PASQUALE NERILLI, **Educazione musicale per la scuola media**, Minerva Italica, Torino 1964.
GIORGIO COLARIZI, **Educazione musicale per la scuola media**, Signorelli, Milano 1967.
RIBIÈRE-RAVERLAT, **L'éducation musicale en Hongrie**, Alphonse Leduc & Cie, Paris 1967.
ALLORTO-ZECCHI, **Il mondo della musica**, testo di educazione musicale per la scuola media, Ricordi, Milano 1969.
VERA D'AGOSTINO SCHNIRLIN, **La didattica musicale**, Zanibon, Padova 1969.
JACOPO NAPOLI / ALFREDO DE NINNO, **Educazione musicale per la scuola media**, Curci, Milano 1966.
DOMENICO AUSIELLO, **L'educazione musicale nella scuola media**, SEI, Torino 1971.
GIUSEPPE MASCOLO, **Sentire la musica**, Conte, Napoli 1971.
TEODORO CELLI, **Incontro con la musica**, Minerva Italica, Milano 1970.
ELIO LIPPI / AUGUSTA GIANNINI, **Guida didattica per il corso di educazione musicale**, Principato, Milano 1972.
JEAN-JACQUES RAPIN, **A la découverte de la musique**, Vol. I, II, Payot, Lausanne 1969.
AGNES HUNDOEGGER, **Leitfaden der Tonika Do-Lehre**, Tonika-Do Verlag, Berlin 1938.
LA MÉTHODE MARTENOT, **Formation et développement musicale**, Edition Magnard, Paris 1970.
BURDET, **L'accord parfait**, livre d'éducation musicale, Librairie Payot, Lausanne.
A. FRAIKIN, **Première initiation par le disque**, Edition Universitaires, Bruxelles.
EMILE JAQUES-DALCROZE, **Le rythme, la musique et l'éducation**, Paris, Edition Rouart & Lerolle.
CARL ORFF, **Das Schulwerk**, 5 Bände, Schott, Mainz.
GIAMPIERO TINTORI, **Gli strumenti musicali**, Torino, Utet 1971.
M. CORNELOUP, **La musique à l'école (méthode et cahiers d'observation)**, Tours, Ed. Van de Velde.
RUALT J. / BIN R., **Commentaires d'oeuvres musicales**, Paris Bourrelier 1971.
CENTRE DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE DE GENÈVE, **Fiches pour l'initiation musicale**, Genève, Département de l'instruction publique.
PERUCCI / VALENTI / PERROTTI, **Musica mia**, guida all'educazione musicale nella scuola media, Firenze, Le Monnier 1971.
MAURIZIO DELLA CASA, **La musica e l'uomo**, Brescia, La Scuola 1972.
MERI FRANCO-LAO / GIORGIO PIRANDELLO, **Fare musica**, Firenze, La Nuova Italia 1968.
FIORELLA BENETTI BRAZZALE, **Educazione musicale con antologia per l'ascolto**, canti e strumenti per la scuola media, Messina-Firenze, Casa editrice D'Anna 1970.
B. CORRADINI / F. MOMPELIO, **Dal ritmo al canto**, Torino, Paravia 1971.

Casa materna comunale Gnosca

Tecnodomus sa

6904 Lugano-Cornaredo
Telefono 091-517421

Vantaggio prefabbricato
+ Sicurezza tradizionale

= Semiprefabbricato
Tecnodomus-Guildway

Abbiamo anche realizzato:
il nuovo centro scolastico
di Cureglia e la scuola materna
a 2 sezioni di Pollegio

27 anni di esperienza
Oltre 35000 costruzioni
realizzate. Risparmio
dal 30 al 40% sui costi.
Oltre 230 costruzioni
vendute in Svizzera

Educazione fisica

Gruppo di lavoro

Marco Bagutti
Luciano Biasca
Anita Poncini
Corrado Rossinelli
Walter Schüpbach
Mariella Sciarini

1. Idee direttrici

Con educazione fisica si intende mettere in risalto l'importanza di un insegnamento che non si limita unicamente alla ricerca dello sviluppo armonico del corpo, ma include anche la sollecitazione dell'intelletto dal quale dipendono le qualità morali, estetiche e sociali dell'uomo.
L'adolescente, durante la pubertà, è soggetto a una evoluzione psico-fisica determinante. In questo periodo, gran parte delle sue energie sono assorbite dalle trasformazioni che avvengono in lui. I suoi conflitti interiori lo rendono inoltre particolarmente sensibile al mondo esterno. L'educazione fisica dovrà quindi essere impostata in funzione di questa particolare situazione.
Tra i due sessi si evidenzia sempre più la diversa possibilità di adattamento e di resistenza allo sforzo fisico; si impone quindi la separazione della ginnastica femminile da quella maschile.
La pratica delle diverse attività sportive deve dare la facoltà agli allievi di applicare le cognizioni tecniche acquisite nello spirito di ricerca di quelle particolari attitudini che permetteranno loro di esplicare l'attività più congeniale e sentita anche nel periodo post-scolastico e nell'età adulta.

2. Atteggiamenti e disposizioni che si vogliono trasmettere agli allievi

Tenendo conto della fondamentale interdipendenza tra sviluppo fisico e intellettuale e del contributo che ogni forma di educazione fisica può offrire in funzione dello sviluppo delle qualità psicologiche dell'individuo, miriamo in particolare a:
— educare l'allievo ad avvertire l'esigenza di un'attività fisica regolare, programmata e equilibrata sul piano fisico e psichico;
— sviluppare il senso e il piacere del movimento;
— stimolare la creatività e la ricerca del bello attraverso il movimento cosciente;
— risvegliare il piacere alle attività che implicano un avvicinamento alla natura;
— incrementare la disponibilità alla tolleranza e alla comprensione, alla solidarietà e alla ricerca del contatto umano attraverso l'attività collettiva;
— stimolare l'attitudine a reagire positivamente di fronte a situazioni difficili.

3. Obiettivi tecnici
Educazione fisica maschile

Educazione del movimento e del portamento
Coordinazione - armonia - ritmo - agilità - mobilità - trofismo.

Ginnastica al suolo
Capriole - ponte- ruota - appoggio rovesciato.
Salto del pesce - introduzione alla capovolta tesa (dal II anno).
Introduzione al salto mortale con il mini-tramp. - perfezionamento e combinazione degli esercizi indicati (dal III anno).

Anelli
Verticale - capriola av. - capriola ind. - salto all'appoggio (anelli altezza spalle) - oscillazione - introduzione ai mezzi giri in avanti.
Oscillazione e ½ giro ind. - oscillazione a braccia flesse av. e ind. (dal II anno).
Dall'oscillazione salto ind. alla stazione - introduzione alla slogazione e allo scatto (dal III anno).
Combinazione degli esercizi in oscillazione - introduzione al bilanciamento (dal IV anno).

Sbarre
Capriola av. all'appoggio - capovolta - introduzione al giro d'appoggio e allo scatto - guizzo - introduzione al piccolo Napoleone.
Introduzione all'uscita costale - introduzione all'oscillazione in sospensione (dal II anno).
Introduzione all'oscillazione con ½ giro in avanti (dal III anno).
Forme finali: Giro d'appoggio - scatto - piccolo Napoleone - uscita costale - oscillazione in sospensione - oscillazione con ½ giro in avanti - combinazioni (dal IV anno).

Parallele
Esercizio d'appoggio - seggi - introduzione al bilanciamento - uscite elementari.
Capriola - introduzione alla verticale -uscite: facciale e dorsale - con ¼, ½ giro - semispaccata all'estremità (dal II anno).
Uscite: introduzione al rovescio e alla spaccata - Forme finali: verticale - bilanciamento (dal III anno).
Forme finali e combinazioni - introduzione alla verticale di slancio - introduzione allo scatto - bilanciamento in appoggio brachiale - ruota av. (dal IV anno).

Salti d'appoggio (montone, cavallo, cassone)
Montone: spaccata e accosciato - introduzione al salto costale
Cassone: introduzione al salto costale.
Montone (per il lungo): spaccata - accosciato - introduzione al rovescio (dal II anno).
Cavallo + cassone. Forme finali: costale - accosciato - spaccata (dal III anno).
Forma finale: rovescio - combinazioni: cavallo per il lungo e cassone - introduzione alla spaccata (dal IV anno).

Arrampicata (pertiche - corda)
Tecnica dell'arrampicata - prestazioni.

Corsa
Velocità: cura particolare della tecnica di corsa - Prestazione: 60 m. Resistenza: tecnica di corsa e respirazione.
Studio della partenza bassa - prestazione: 60/80 m. Prestazione previo controllo medico (dal II anno).
Prestazioni (80 m) (dal III anno).

Salto in lungo
Esercitare e migliorare la forza di stacco. Rincorsa e ricerca dell'elevazione (dal II anno).
Fase di volo e atterraggio (dal III anno). Prestazione (dal IV anno).

Salto in alto
Ventrale: cura particolare della tecnica - come salto in lungo.
Come salto in lungo - evt. introduzione al Fosbury (dal II anno).
Passaggio dell'ostacolo e atterraggio (dal III anno).
Prestazione (dal IV anno).

Lancio
Tecnica di lancio (pallina) - tecnica della rincorsa.
(Pallina) - coordinazione tra rincorsa e lancio (dal II anno).
(Pallina) (dal III anno).
(Corpo di lancio) Forma finale (ev. con passo incrociato) (dal IV anno).

Getto
Tecnica O'Brian - tecnica del movimento. Ricerca della forma finale - prestazione (4 kg.) (dal III anno).

Giochi
Calcio - basket - pallamano - pallavolo - introduzione e perfezionamento della tecnica individuale - graduale applicazione delle regole di gioco - presentazione e applicazione di elementi della tattica di gioco - applicazione pratica.

Sport

Nuoto
Dall'apprendimento alla conoscenza della rana, del dorso, del crowl - Nuoto di salvataggio - Tuffi semplici.

Sci (alpino-fondo)
Preparazione in palestra - Corsi di sci.

Pattinaggio
Tecnica del pattinaggio - Elementi di disco su ghiaccio.

Escursionismo
Ricerca del contatto con la natura - Educazione dello spirito di adattamento - Miglioramento della condizione fisica.

Orientamento nel terreno
Lettura della carta e uso dei mezzi ausiliari - Forme semplici di orientamento.
Aumento progressivo delle difficoltà (dal III anno).

Sport scolastico facoltativo
Secondo le disposizioni e le direttive degli Uffici cantonali e federali competenti.

Educazione fisica femminile

Educazione al movimento e del portamento
Coordinazione - armonia - ritmo - agilità - mobilità - trofismo: sviluppo e approfondimento di queste basi in tutte le sue componenti.
Esercizi di improvvisazione e di creazione (dal IV anno).

Arte del movimento
Sviluppare la creatività e portare all'espressione artistica per mezzo del movimento cosciente.

Ginnastica al suolo
Capriole - ruota - candela - salti: stacco su 2 piedi e arrivo su 2 piedi - combinazioni.

Salto del pesce - appoggio rovesciato - capriola - salti: stacco da 1 piede e arrivo sull'altro - combinazioni (dal II anno).
Capovolta tesa - salti in corsa - combinazioni (dal III anno).
Creazione di sequenze armoniose (dal IV anno).

Anelli
Capriola av. e ind. - verticale - oscillazione.
Oscillazione con ½ giro -uscita in corsa in avanti (dal II anno).
Oscillazione con ½ giro indietro - dall'oscillazione salto indietro alla stazione (dal III anno).
Oscillazione con 1 giro completo - combinazioni in oscillazione (dal IV anno).

Sbarra
Piccolo Napoleone - appoggio e capriola av. - guizzo.
Capovolta (dal II anno).
Giro d'appoggio (dal III anno).
Combinazioni (dal IV anno).

Parallela asimmetrica
Piccoli esercizi di agilità.
Rincorsa e salto, oscillare alla staggia alta - dalla posizione dietro alla staggia alta presa e salto alla posizione raggomitolata con appoggio dei piedi alla staggia bassa - capovolta dall'appoggio (1 piede) alla staggia bassa. Dall'appoggio alla staggia alta capriola avanti.
Uscite: Piccolo Napoleone - guizzo (dal II anno).
Esigenze finali: combinazioni (dal IV anno).

Trave (bassa) e panchina
Equilibrio - passi - saltelli - salti - combinazioni.

Salti d'appoggio (montone - cavallo - cassone)
Montone: spaccata - accosciato. Cassone: introduzione al salto costale.
Montone per il lungo: spaccata - costale (dal II anno).
Aumento delle difficoltà (dal III anno).

Arrampicata
Tecnica delle diverse forme di salita.

Corsa
Velocità: cura particolare della tecnica - prestazione: 60 m.
Corsa di resistenza: tecnica di corsa e respirazione.
Studio della partenza bassa - prestazione: 60 m. (dal II anno).
Prestazioni: 80 m. (dal III anno).

Salto in lungo
Esercitare e migliorare la forza di stacco.
Rincorsa e ricerca dell'evoluzione (dal II anno).
Fase di volo e atterraggio (dal III anno).
Prestazione (dal IV anno).

Salto in alto
Ventrale: cura particolare della tecnica come salto in lungo.
Come salto in lungo (dal II anno).
Passaggio dell'ostacolo e atterraggio (dal III anno).
Prestazione (dal IV anno).

Lancio
Tecnica di lancio: (pallina) - tecnica della rincorsa.
Coordinazione tra rincorsa e lancio (dal II anno).
Forma finale (ev. con passo incrociato) (dal IV anno).

Giochi
Basket - pallamano - pallavolo - introduzione o perfezionamento della tecnica individuale - graduale applicazione delle regole di gioco - applicazione pratica.

Sport

Nuoto
Dall'apprendimento alla conoscenza della rana, del dorso, del crowl - nuoto di salvataggio - tuffi semplici.

Pattinaggio
Tecnica del pattinaggio - elementi di pattinaggio artistico.

Escursionismo
Ricerca del contatto con la natura - educazione dello spirito di adattamento - miglioramento della condizione fisica.
Aumento progressivo delle difficoltà (dal III anno).

Orientamento nel terreno
Lettura della carta e uso dei mezzi ausiliari - forme semplici di orientamento.

Sport scolastico facoltativo
Secondo le disposizioni e le direttive degli Uffici cantonali e federali competenti.

4. Metodi d'insegnamento

I metodi d'insegnamento devono tener conto dei ritmi di vita e delle esigenze dell'adolescente e creare le condizioni migliori affinchè l'apprendimento sia piacevole.

La lezione di educazione fisica deve impegnare l'allievo in un ritmo di lavoro di buona intensità.

L'insegnante è libero d'impostare la lezione secondo i suoi principi pedagogici, sempre che siano rispettati i programmi di lavoro le cui forme finali richiedono la osservanza di una progressione metodologica indicata sia nei manuali federali che nei vari trattati specifici.

Particolare importanza assume quindi la personalità del docente il quale deve:

1. Creare un rapporto di fiducia reciproca

Ad esempio
— incoraggiamento, aiuto, dimostrazione, attenzione particolare ai più bisognosi e riconoscimento dei valori di ogni singolo allievo.
— dare la motivazione di ogni esercizio.

2. Differenziare la materia e l'insegnamento in relazione al loro grado di capacità.

3. Favorire la collaborazione degli allievi (docente-allievi, allievi-allievi) ed indirizzarli al lavoro individuale e di gruppo.

Ad esempio
— proposta del tema di lezione da parte degli allievi
— aiuto reciproco tra gli allievi nel lavoro di gruppo e in modo particolare nei giochi
— ricerca e proposte di nuovi movimenti
— libera esercitazione e combinazione di esercizi posseduti
— assegnare temi di lavoro che tengono conto delle capacità e delle possibilità di ogni allievo; sì da suscitare l'interesse presso il più dotato ed il meno dotato.

5. Mezzi d'insegnamento

Risorse umane:
— docenti di ginnastica.
— collaboratori specialisti.

Infrastrutture:
— palestre, piscine, istallazioni esterne, centri montani con relative attrezzature. Per la costruzione delle palestre, delle piscine e degli impianti esterni riservati all'atletica e ai giochi valgono le norme cantonali.
— locali e attrezzature per la ginnastica correttiva.

Biblioteca:
— manuali federali, trattati specifici, enciclopedia sportiva, documentazione varia e riviste.

Ausiliari visivi:
— lavagna, specchi per il controllo del movimento, diapositive, films, video-corder.

Ausiliari sonori:
—pianoforte (prevedere la nicchia), impianto sonoro, dischi, nastri, cassette, strumenti di ritmo.

6. Ginnastica correttiva

Secondo le direttive emanate dall'Ufficio cantonale per la ginnastica correttiva.
E' indispensabile la collaborazione tra i docenti di ginnastica correttiva e di ginnastica formativa.

riri
la chiusura lampo che esprime l'eccellenza del lavoro ticinese

Plafoni
Pavimenti
Prefabbricati scolastici
DOTTI
Legnami
Materiali da costruzione
SA
6911 Manno
(091) 59 10 33

Delcò Silvio SA
Fabbrica di mobili
6500 Bellinzona - Telefono 092-25 58 91

Rappresentante per il Ticino delle ditte:

Mobil-Werke U. Frei
9442 Berneck
Banchi e sedie per aule scolastiche

Palor-Ecola AG
8753 Mollis
Lavagne «Emafer»

Materie opzionali

Economia familiare

Gruppo di lavoro

Bice Caccia
Annamaria Borioli
Susanna D'Odorico
Angela Lepori
Myriam Mazzuchelli
Lina Rossi-Manghera

Premessa

L'insegnamento i cui contenuti vanno sotto il nome di economia familiare concorre alla formazione generale e interessa perciò indistintamente ragazze e ragazzi, ai quali deve essere proposto il principio della responsabilità condivisa in seno alla famiglia.
Esso comprende l'educazione e l'istruzione di base sui settori specifici della vita familiare:

— alimentazione e cucina - abitazione - vestiario e biancheria
e viene allargato al settore della **puericoltura.**
Lo studio di questi problemi, inteso a educare il comportamento sociale e a favorire l'integrazione nella vita adulta, è ricco di motivazioni e di interessi ai quali può essere particolarmente sensibilizzato l'adolescente.

Riteniamo quindi che sia opportuno situare l'insegnamento dell'economia familiare nei due ultimi anni della scuola media, con un minimo di 3 ore settimanali, obbligatorie nell'ottavo anno di scolarità, opzionali nell'anno successivo.
Gli allievi che, per ragioni particolari, non potranno giungere alla conclusione normale della scuola quadriennale e non seguiranno, di conseguenza, le lezioni programmate nella terza e quarta media, dovranno avere la possibilità di seguire ugualmente il corso di economia familiare.

Obiettivi generali

L'insegnamento dell'economia familiare viene adattato, nella scuola media, all'età e all'esperienza dell'allievo in quanto individuo e in quanto membro di un nucleo familiare influenzato e influenzante numerosi settori sociali.
L'insegnamento mira a:
1.a Iniziare l'allievo alle attitudini igieniche e organizzative che lo interessano direttamente e a indirizzarlo verso l'apprendimento delle tecniche di manutenzione degli oggetti e degli ambienti che gli sono familiari.
1.b Allargare tale sfera d'interessi verso il mondo immediato che lo circonda — famiglia, casa, scuola — e sensibilizzarlo ai valori dell'ospitalità.

1.c Favorire l'apprendimento e l'esercizio delle tecniche di lavoro fondamentali inerenti la cucina, la cura della casa, dell'abbigliamento e della biancheria.

2.a Sensibilizzare l'allievo alle condizioni estetiche e funzionali della casa che favoriscono la vita familiare.

2.b Favorire la presa di coscienza dei problemi attuali concernenti la scelta della casa, l'alimentazione, il consumo, l'igiene.

2.c Educare alla vita economica.

3.a Coltivare il senso della famiglia e delle relazioni umane, facendo scoprire all'allievo:
— la funzione educativa e di sicurezza del nucleo familiare.
— le relazioni di dipendenza e di interdipendenza verso il nucleo.
— le relazioni della famiglia e dei suoi membri con gli altri gruppi sociali.
3.b Sollecitare lo spirito di iniziativa e il senso critico dell'allievo sui fatti di ogni giorno, allo scopo di favorire la sua integrazione nella vita.

Indicazioni metodologiche

L'insegnamento viene svolto con metodi sperimentali e attivi.
Criteri nella successione degli argomenti:

1. Partire dal semplice, dal conosciuto, dai problemi più sentiti della vita individuale e sociale.

2. Puntare sugli elementi che muovono meglio la volontà, l'interesse e il giudizio sia delle ragazze, sia dei ragazzi.

3. Fare largo posto all'osservazione individuale e di gruppo, allo scambio di opinioni e alla ricerca di soluzioni. Provocare, mediante esperienze, fatti che invitino all'ipotesi, all'induzione e alla valutazione di leggi concernenti la corretta utilizzazione nelle casa di sostanze e di prodotti vari.

4. Stimolare il lavoro creativo e di ricerca. Guidare la formulazione di più proposte e di interrogazioni da parte degli allievi, tanto nella ricerca di tecniche appropriate, quanto nella conoscenza di fatti sociali e di esperienze altrui.

5. Abituare a ben condurre e a finire il lavoro:
classificare - interpretare - concludere.

6. Organizzare il lavoro:
saper semplificare - saper eliminare - saper farsi aiutare - saper collaborare

Obiettivi specifici

Alimentazione e cucina

1. Aspetti qualitativi

— Saper individuare le giuste esigenze alimentari dell'organismo.
—Saper classificare gli alimenti in rapporto alla loro composizione e al relativo valore: plastico - energetico - protettivo.
— Saper interpretare la «Ruota della salute».
— Studiare qualche alimento essenziale.

2. Aspetti quantitativi e pratici

— Saper comporre la razione alimentare in funzione dell'età, dell'attività e dello stato di salute dell'individuo.
— Saper comporre la lista dei pasti in relazione ai bisogni dell'organismo, a possibilità di sostituzione e bilanci diversi e a determinati tempi di preparazione.
— Saper ricavare dalla lista comune piatti adatti a persone anziane, a convalescenti, e bambini.

3. Aspetti economici

Educazione del consumatore
— Saper decifrare l'incidenza della spesa alimentare sul bilancio familiare.
— Saper fare delle ricerche comparative sui rapporti: qualità-prezzo; qualità-peso; stato dell'alimento (fresco, o conservato, precotto o trasformato) / tempo di preparazione, gusto e riuscita.

4. Aspetti sociali

— Saper decifrare e correggere pregiudizi, errori, carenze alimentari.
— Sentire il valore affettivo e psicologico relativo alla cura nella presentazione e nella consumazione dei pasti visti come momenti di vita familiare.

5. Aspetti attivi

— Saper cucinare

a) Iniziazione alla cucina con preparazioni semplici atte a rendere subito gradita la materia e a permettere l'acquisizione di una graduale abilità:
preparazioni senza cottura o con richiesta minima di cottura; tartine, tramezzini, verdure crude, salse, frutta, formaggi, creme, biscotti, «pic-nic».

b) Preparazione di pasti completi, semplici, speciali.

— Saper conservare.

a) a breve scadenza: formaggi, uova, latte, carne, ecc.

b) a lunga scadenza: mele, patate, prodotti dell'orto, marmellate, composte, sottaceti, sott'olio, riempiture a caldo, sterilizzazione, congelazione.

Abitazione

1. Aspetti igienici, funzionali, estetici

— Saper interpretare una planimetria.
La casa sana: situazione, orientamento, costruzione.
— Saper riconoscere e favorire l'ambientazione migliore. La casa igienica: evacuazione rifiuti, ventilazione, illuminazione naturale, temperatura.
— Saper arredare.
La casa comoda: sviluppo e interdipendenze dei vani, illuminazione artificiale, riscaldamento, attrezzatura razionale, elettrodomestici.
— Saper abbellire, saper ricevere.
La casa accogliente: tende, tappeti, soprammobili, fiori, quadri, senso dell'ospitalità, tavola.

2: Aspetti pratici, economici

— Saper pulire e dare una base comune a tutte le pulizie: parola-chiave - operazioni - movimenti.
— Saper organizzare razionalmente il lavoro: tecnica, programma, piani di lavoro, scelta delle attrezzature, esercizi di lavori simultanei e combinati.
— Saper decifrare le poste del bilancio relative all'abitazione.

Vestiario

1. Aspetti merceologici

— Saper riconoscere le proprietà e l'idoneità di utilizzazione e di manutenzione delle singole fibre.
Le fibre naturali, artificiali, sintetiche.

2. Aspetti pratici, economici

— Saper rinfrescare, smacchiare, lavare, stirare, inamidare.
— Saper prevenire l'usura mediante rinforzi, applicazioni, uso di prodotti speciali.
— Saper riparare in modo semplice e rapido.
— Saper decifrare le poste del bilancio relativo al vestiario.

Puericoltura

1. Aspetti educativi

Importanza della presenza dei genitori quale elemento di sicurezza per il bambino. Loro responsabilità.

2. Aspetti pratici

— Saper proteggere il bambino:
dal freddo e dalle variazioni di temperatura: ambiente, abbigliamento, cure igieniche;
dagli errori alimentari - sue esigenze particolari: plastiche, energetiche, protettive;
dalle malattie infettive - vaccinazioni, piccole cure.

BIBLIOGRAFIA

OBIETTIVI E INDICAZIONI METODOLOGICHE

Scuola di Ciscion an Sea, Inghilterra, Rapporto di studio Caccia.

INDICAZIONI PRATICHE

Casa Nostra, Caccia e Manghera.
Istituto svizzero ricerche economia domestica, Nordstr. 31 Zurigo.
Mangier bene per vivere meglio, A. Salmina.
Puéricoltura, Oria-Raffin.

Tecnologia dei tessuti

Gruppo di lavoro

Graziella Molinari
Maria Balmelli
Mirella Bernasconi-Gambazzi

Obiettivi generali

Le applicazioni tecniche sono attività prevalentemente manuali destinate a non essere fine a se stesse, ma occasione per l'acquisizione di nuove conoscenze e nuove capacità e per l'apertura verso nuovi interessi. L'allievo dovrà rendersi conto del contributo che può dare l'intelligenza alle attività manuali che serviranno per una migliore conoscenza del mondo che lo circonda — sia di quello fisico, sia di quello del lavoro — e essere più consapevole delle sue attitudini e delle sue capacità lavorative.
L'insegnante di applicazioni tecniche dispone di un mezzo privilegiato per aiutare l'allievo a essere attivo nelle sue scelte e porre così una valida premessa per trasformazioni anche strutturali senza le quali la sua situazione nel lavoro e nella vita rimane sostanzialmente immutata. Le applicazioni tecniche, infatti, offrono anzitutto la possibilità di svolgere sia **un'azione formativa**, sviluppando, mediante il «fare ragionato» la capacità creativa ed espressiva dell'allievo, sia **un'azione orientativa**, aiutandolo a saggiare le proprie attitudini e a individuare le professioni appropriate alle sue caratteristiche.
L'allievo che avrà affrontato difficoltà sia pure modeste nell'esplicazione di alcune attività sarà in grado, anche se in futuro dovrà compiere lavori prevalentemente intellettuali, di capire meglio i problemi del lavoro e la mentalità di chi, ogni giorno, si guadagna la vita con l'attività manuale.
Il nostro programma deve contribuire perciò ad un equilibrato sviluppo della personalità dell'allievo in armonia e in collegamento con tutte le altre discipline.
In particolare si intende:
a) stimolare la fantasia dell'allievo offrendogli la possibilità di esprimersi attraverso l'impiego adeguato di materiali vari.
b) abituarlo a una critica oggettiva di quanto viene proposto come mezzo di ricerca, quali giornali specializzati e testi specifici, e della pubblicità varia offerta attraverso i mass-media in genere.
c) sviluppare la formazione di un gusto personale atto a favorire una scelta individuale del genere di lavoro da eseguire con l'impiego di materiali appropriati.

Obiettivi specifici

Sapere:
1) usare i mezzi di ricerca, quali riviste varie,
2) scegliere il materiale adatto al lavoro da eseguire,
3) impiegare la tecnica di esecuzione che meglio si adatta al lavoro scelto,
4) scegliere i colori o combinarli armonicamente,
5) riconoscere le diverse fibre che compongono i tessuti principali; utilizzarli in modo adeguato alle stesse e al tipo di lavoro scelto,
6) usare le diverse tecniche di stiro per ogni tessuto; essre in grado di adattare mediante riparazioni, i vari capi di vestiario alla persona,
7) usare gli arnesi di lavoro in modo razionale e adeguato,
8) disegnare il modello del capo da eseguire, preparare il tessuto mediante trattamenti adeguati,
9) appoggiare i modelli sul tessuto secondo una tecnica appropriata,
10) tagliare e confezionare il capo scelto.

PROGRAMMA I. BIENNIO

almeno 1 ora settimanale obbligatoria
gruppi di 10-15 allievi

Lavoro di gruppo di tipo creativo:

Esempi: pannelli su juta o tela di rafia con applicazioni di panno o stoffe colorate, oppure ricamati con punti e materiali diversi. Pannello componibile. Lavoro di collaborazione mediante la divisione tra gli allievi delle varie parti dello stesso.
Per la progettazione del lavoro di gruppo è auspicabile la collaborazione del docente di disegno (educazione visiva).

Lavoro individuale

Pupazzi, animali, oggetti diversi come figure di corda, mobili, realizzati con tessuti e filati vari lavorati con ferri o uncinetto; borse e cuscini realizzati con juta, corda e canovaccio ricamati con punti eseguiti con l'impiego di materiali diversi.
La confezione di oggetti secondo un modello è soltanto un mezzo per ampliare le proprie capacità: la meta dovrebbe essere però sempre la libera creazione.

PROGRAMMA II. BIENNIO

3 ore opzionali
gruppi di 8-10 allieve
A scelta dell'allieva può essere ripreso il programma di lavoro del I biennio.
Modello personale di gonne semplici
Modello personale di uno scamiciato
Modello di casacche
Modello di vestiti semplici
Esecuzione di gonne semplici, scamiciati o casacche, pantaloni di stoffa, di lana o di tela.
Quando il modello lo richiede arricchirlo con ricami o applicazioni.

— Lezioni di tecnologia delle varie fibre e conoscenze delle stoffe.
Provenienza e fabbricazione delle stesse.
— Riparazioni di indumenti personali.
— Esecuzione di lavori a maglia.
— E' estremamente utile per la comprensione della materia, effettuare visite a fabbriche di tessuti e confezioni.
— Per offrire una visione più ampia della materia e come preparazione di base, vediamo la necessità di inserire nelle nostre lezioni cenni alla storia del costume.

Educazione tecnologica

Gruppo di lavoro

Guglielmo Mondada
Angelo Biaggi
Orlando Casellini
Gaetano Comandini

I. Significato e obiettivi generali dell'educazione tecnologica

«Nell'ambito della scuola media, non deve essere l'educazione tecnologica una disciplina introdotta allo scopo di continuare a sostituire il lavoro manuale della scuola maggiore, tanto meno le esercitazioni pratiche della scuola di avviamento. Cioè, se il lavoro manuale aveva lo scopo di affiancare cultura e lavoro, per cui il ragazzo doveva comprendere che la realtà in cui viveva era «delle lettere e delle mani», l'educazione tecnologica ha lo scopo di avviarlo a comprendere che tutta la cultura è lavoro e che questo ha cessato o comunque sta rapidamente cessando di significare una sua distinzione dalla cultura propriamente detta e in particolare dagli «studi», per essere assunta nell'equivalenza con la cultura che lo sviluppo delle scienze e della tecnica gli hanno ormai legittimamente conferito» (tratto da: 20 anni di attività del centro, pag. 541).

Cos'è dunque l'educazione tecnologica? Una prima sommaria, ma globale definizione la si trova a pag. 543 del libro sopra citato, e dice:
«Proiettare sullo sfondo della sua ragione d'essere causale e dei vincoli che lo qualificano e lo funzionalizzano, ogni e qualsiasi «oggetto» della realtà tutta dell'uomo. Dal fatto linguistico all'evento storico, al paesaggio geografico, al fenomeno scientifico, ecc., per cui la tecnologia è un sapere (non un fare), che ha per oggetto di studio le azioni sistematiche e i necessari mezzi per applicarle ad ogni azione ricorrente».

Da osservare, prima di indicare l'idea direttrice che dovrebbe guidare questa materia d'insegnamento, che il problema dell'ed. tecnologica, come elemento di cultura generale, non deve essere confuso con quello di tecnologia come elemento di cultura tecnica nell'ambito dell'istruzione professionale.
Nella nuova scuola media, l'educazione tecnologica, dovrebbe essere impostata quindi sull'idea che, «partendo da un qualsiasi oggetto di cui precedentemente si sarà riconosciuta la funzione (o le funzioni), si arrivi a costruire un ragionamento accessibile al ragazzo, che lo induca a ricercare come esso, oggetto, si sia evoluto, come può ancora evolversi in funzioni della natura e delle funzioni da assolvere» (da Ed. tecnologica, pag. 275).
Infatti un oggetto qualsiasi, per il solo fatto che esiste, possiede in sè la fonte di un ragionamento, e ancor più quello che è stato realizzato dalla mano dell'uomo, poiché la mano dell'uomo è incapace di agire in modo coordinato se non è guidata dall'intelligenza.

Ritrovare questo ragionamento, scoprire i prolungamenti possibili, mettersi in condizione di poter trasmettere ad altri uomini le conclusioni alle quali si è giunti, ecco l'oggetto fondamentale della tecnologia.
La tecnologia, partendo dagli effetti dell'oggetto tecnico, spiega i cambiamenti e il funzionamento degli elementi che li producono e i principi scientifici che vi sono applicati; mostra gli elementi comuni tra le varie strutture e tra le varie operazioni; permette di estrarre qualità o proprietà di un materiale, di un utensile, di un prodotto e di ritrovarli in altri materiali, utensili ecc.
Essa concorre, con altre materie a educare il gusto, a dare il senso della precisione e dell'esattezza, a sviluppare le capacità d'analisi e di sintesi. L'educazione tecnologica stimola anche:
— l'attitudine al controllo.
— la ricerca della razionalità.
— la capacità di ricercare e di scegliere una serie di procedimenti correttamente ordinati, concepiti per realizzare un oggetto.
— la capacità di costruire un progetto.
— la capacità di scomporre un problema tecnico nei suoi elementi essenziali e di ricomporli in una serie concatenata di fatti e di azioni legate fra di loro in termini di causa ed effetto.

II. Aspetti metodologici

Fasi dell'insegnamento

L'insegnamento può essere suddiviso in 5 fasi.

a) **la conoscenza dell'oggetto o del fatto tecnico**, cioè l'osservazione, lo smontaggio e il montaggio di un oggetto concepito per uno scopo preciso (una serratura, una pompa, una perforatrice per ufficio, un apparecchio elettrico ecc.) per comprenderne il funzionamento, per conoscere la logica dei materiali scelti e delle loro forme e le funzioni di ogni singolo pezzo.

b) **l'indicazione** delle proprietà e dei fenomeni fisici, chimici e matematici applicati per la realizzazione dell'oggetto o del fatto tecnico.

c) **la rappresentazione grafica** (disegni tecnici, schemi, grafici) atti a capire, organizzare o realizzare l'oggetto in esame.

d) **la misurazione di elementi dell'oggetto e dei fenomeni** (misurazioni fisiche, tecniche, elettriche, ecc.).

e) **la realizzazione** di oggetti precedentemente studiati, con l'aiuto di schemi o disegni.

Rapporti docente allievi

Anche se i sistemi usati finora non hanno certamente favorito lo sviluppo di una coscienza tecnologica, il ragazzo ha generalmente un'inesauribile scorta di interrogativi e di curiosità che possono costituire il punto di partenza della ricerca. Sta al docente di far affiorare le curiosità degli allievi e di metterle a profitto.
Ecco alcune raccomandazioni concernenti il lavoro dell'allievo e i suoi rapporti con l'insegnante:

a) favorire l'autonomia dell'allievo sul piano pratico (uso degli strumenti);

b) far sparire ogni inibizione: l'allievo chiede e discute a suo agio;

c) far scoprire il gusto del lavoro personale, il piacere della ricerca e della scoperta (non lavorare per la nota);

d) l'allievo deve imparare a distribuire il lavoro nel tempo in modo autonomo;

e) il docente non deve apparire come colui che sa tutto, che ha sempre pronta la risposta, ma come consigliere e coordinatore;

f) non considerare l'informazione e la scoperta come monopolio personale; ma metterle a disposizione di tutta la classe;

g) favorire un discorso che operi in funzione dell'orientamento professionale.

Attiriamo in particolare l'attenzione sul problema dell'orientamento professionale. L'educazione tecnologica offre la possibilità ai giovani di saggiare i loro interessi e le loro capacità; il docente non deve perciò temere di stabilire relazioni tra l'attività scolastica e il mondo professionale.

Assimilati i principi metodologici che abbiamo prima esposto ci si preoccuperà di adattare il gruppo a un tipo di insegnamento elastico, di tipo tematico, non basato su rigidi schemi. E' logico che, quando nel gruppo si sia stabilito un rapporto positivo e il docente abbia trovato in seno a questo la giusta posizione, anche la scelta del tipo di insegnamento dovrà essere adatta all'oggetto considerato. E' molto importante educare l'allievo ad avere fiducia nei propri mezzi e convincerlo che anche il poco che lui può dare, torna a profitto del risultato finale.

Nella scelta del tipo d'insegnamento è opportuna una costante verifica dell'effetto su ogni allievo e la ricerca delle cause di un'eventuale mancanza di interesse. Grande importanza riveste la capacità dell'allievo di liberarsi da quella forma di egoismo sociale che insidia in ogni momento la realizzazione di prestazioni tecniche di gruppo.

Trovandosi inserito in un ambiente disposto ad esaminare e valutare tutte le sue idee, il ragazzo acquista fiducia nei contatti e sarà capace di aprirsi meglio alla collaborazione.

Scelta degli oggetti di studio

E' facile osservare che, di solito, si fa caso solo superficialmente all'infinita gamma di realizzazioni che la tecnica mette a disposizione dell'uomo e non si considera quanto sta alla base delle conoscenze tecnologiche.

E' molto importante stabilire prima di tutto il criterio di scelta degli argomenti da trattare in rapporto al tipo di classe, alla formazione scolastica precedente, al livello intellettuale medio, al tempo a disposizione.

Il principio che può fare stato come base di partenza è di discutere la scelta dell'argomento con gli allievi mettendo però in evidenza la necessità di ricorrere a oggetti semplici (soprattutto all'inizio), comuni e di effettiva utilità pratica. Riteniamo utile tenere in considerazione la seguente tabella d'analisi:

Possibile	Possibile con difficoltà	Impossibile

Argomento (oggetto)

a) possibilità di scomposizione e ricomposizione

b) possibilità di costruzione

c) possibilità di analisi dei materiali impiegati e delle funzioni.

d) possibilità di raffigurazione statica e dinamica: disegno, foto, dia, cine, modelli riprodotti, ingranditi, in legno o plastica

e) possibilità di situare l'oggetto considerato in altri meccanismi

f) possibilità di ricerca: libri, riviste, esempi di fabbricazione industriale (visite, ecc.).

Quando l'oggetto considerato, passato al vaglio di questa tabella, presenta sufficienti lati positivi si può passare all'impostazione del suo esame.

Traccia da seguire per l'esame di un oggetto o fatto tecnico

a) Osservazione dell'oggetto da parte dei ragazzi per una durata variabile. E' indispensabile che l'oggetto sia alla portata di tutti, uno per ogni allievo o uno per ogni gruppo.

b) Prima verifica delle impressioni suscitate con descrizioni e disegni. Questo serve come verifica della posizione riservata all'oggetto nella vita dell'individuo e nei contatti che talvolta ha già avuto con esso. Invogliare a portare anche argomenti e descrizioni di fatti che hanno interessato la presenza dell'oggetto preso individualmente o facente parte di un meccanismo già conosciuto.

c) Smontaggio sistematico e accurato. Elenco dei pezzi e rappresentazione grafica. Spiegare l'importanza di non danneggiare le parti e l'uso corretto degli attrezzi.

d) Osservazione metodica dei pezzi: schizzi, disegni, misurazioni, fotoriproduzione dei movimenti con la costruzione dei pezzi ingranditi in legno, plastica, ecc.

e) Analisi dei materiali usati.

f) Ricerca delle funzioni delle singole parti staccate o integrate dell'oggetto.

g) Montaggio e controllo del funzionamento. Difetti di funzionamento dovuti al cattivo montaggio di singole parti.

h) Dimostrazione del funzionamento con eventuale applicazione. Verifica dei movimenti, dei tempi, degli effetti statici e dinamici - chimici - elettrici - ottici - acustici.

i) Confronto con altri meccanismi per individuarne operativamente somiglianze e differenze.

l) Verifica dei principi e delle leggi che entrano in gioco nell'esame delle funzioni dell'oggetto e delle sue singole parti.

m) Verifica della struttura generale, della logica delle forme, della funzionalità e dell'estetica.

n) Progresso che la forma e la funzionalità di questo oggetto ha subito nel tempo e subirà nel futuro.

o) Considerazioni sull'importanza di questo oggetto e della sua utilizzazione, ipotesi e conseguenze della sostituzione o eliminazione dell'oggetto stesso.

p) Considerazioni di ordine sociale relative alla funzione che l'oggetto ha nella società: vantaggi - svantaggi - precauzioni - danni - pericoli.

q) problemi di fabbricazione e montaggio del singolo oggetto o della produzione in serie. Metodi e costi.

r) Costruzione dell'oggetto (quando è possibile)

— impostazione e fasi di esecuzione,
— disegno e lista del materiale necessario,
— tempo necessario,
— preventivo spese,
— macchine e attrezzi necessari.

s) Critica e commento dell'esecuzione. Collaudo.

t) Problemi di usura e di manutenzione.

u) Ricerca attraverso i mezzi di informazione di tutte le notizie che interessano l'oggetto: proiezioni - visite - conferenze ecc.

v) Relazione finale che comprenda:
— le difficoltà incontrate,
— la lista del materiale dimostrativo che rimane a disposizione,
— la lista dei disegni,
— gli appunti,
— le proposte per lo studio di altri oggetti conosciuti durante il lavoro,
— i tempi di realizzazione e di studio,
— la lista dei libri e delle riviste consultate e gli indirizzi utili.

z) Classificazione del materiale.

Osservazioni

E' molto importante spiegare agli allievi la necessità di riassumere i dati in tabelle, liste e grafici utilizzando gli appunti presi. Tutto il materiale, compresi gli appunti, devono essere classificati secondo un ordine che permetta la consultazione e la completazione rapida da parte di ogni componente del gruppo di lavoro.

Ogni ragazzo può aggiungere alle relazioni osservazioni o critiche personali, o derivanti da altre materie, che si stacchino dalle impressioni di ordine generale e che aiutino a mantenere aperto e vivo nel tempo un colloquio sull'argomento in questione.

Alla fine di ogni lezione il docente fa il punto dopo aver ascoltato il parere dei portavoci dei gruppi e ascolta le proposte per le prossime lezioni, assegnando incarichi di ricerca, non possibili durante la scuola.

E' importante disporre dell'attrezzatura necessaria e dello spazio per riporre tutto il materiale impiegato in modo che la perdita di tempo all'inizio e alla fine del lavoro sia minima.

Concludendo possiamo dire che l'educazione tecnologica è il saper osservare (riviste, meccanismi, tele, cinema, dia), saper manipolare (smontare, costruire, montare), sapersi esprimere in un linguaggio tecnico esatto (denominazioni, funzioni, disegno, calcolo, simbolismo).

III. Indicazioni sul programma da svolgere

Considerato che il programma di educazione tecnologica si svolge lungo l'arco dei due anni del ciclo d'orientamento è bene stabilire in linea di massima quali saranno le caratteristiche degli argomenti da af-

frontare nel primo e nel secondo anno (III e IV).
Durante il I anno è da considerare la necessità di dare all'allievo un'informazione d'ordine generale, scegliendo programmi a vasto raggio e lezioni con argomenti che spaziano in vari settori. Bisogna anche preoccuparsi di dare all'allievo una chiara idea del significato di educazione tecnologica e di situare esattamente questa materia negli interessi che il giovane manifesta. Durante questo primo periodo, che si può definire di introduzione, è interessante soffermarsi sui principali particolari che interessano la manipolazione degli attrezzi, la conoscenza degli organi più importanti di una macchina, i materiali e i sistemi moderni di raffigurazione ed elencazione. Questo per formare una base indispensabile di conoscenze che permetterà di affrontare temi più complessi. Alla luce di queste proposte si possono elencare alcuni esempi:

Primo anno

1. Introduzione di un tema generale che comprenda le diverse possibili attività dell'uomo.
Il pretesto potrebbe essere quello di un avvenimento di attualità o di una proposta che un allievo sottopone all'attenzione della classe.
Esempi:
a) Il ragazzo che, entrando in classe, compie il gesto di accendere le luci, azionando l'interruttore.
b) Il gesto di regolare una tenda per dare la giusta illuminazione all'aula.
c) Trovare per ogni allievo la posizione corretta in modo da permettergli la migliore condizione possibile di ascolto e di visione di tutto quanto avviene in aula, pur rimanendo in un determinato posto.

2. Fissare dei centri di interesse: Nell'arco dell'anno i centri d'interesse devono toccare i principali settori della tecnologia: meccanica, elettricità, idraulica e pneumatica e altre ritenute valide.
Esempi:
Parlando della corrente elettrica che chiamiamo in causa quando si preme l'interruttore, sorgerà la domanda della sua provenienza o di come viene trasportata.

3. Approfondire il discorso sul centro di interesse.
Esempi:
a) Diversi conduttori della corrente elettrica (fili e cavi);
b) Costruzione, funzionamento e materiali usati per la costruzione dell'interruttore;
c) Misure di sicurezza.

4. Riconoscere ed esaminare da vicino i particolari
Qualsiasi oggetto, situazione o caso preso in considerazione può diventare lo spunto di una analisi approfondita che comporti l'esame:
a) dei materiali usati,
b) degli attrezzi usati per lo smontaggio,
c) delle possibilità di rappresentazione.
Esempi:
a) Smontando l'interruttore può essere sviluppata l'analisi dell'uso del cacciavite, dei tipi di vite, ecc;
b) delle parti che compongono l'interruttore si potranno considerare i diversi materiali usati in rapporto alle funzioni che i singoli pezzi svolgono.

Secondo anno

In questo periodo, sarà interessante, parallelamente all'attività di gruppo e agli incarichi di ricerca, difficilmente realizzabili durante il I. anno, favorire l'autonomia dell'allievo, concedendogli la possibilità di lavorare in settori a lui particolarmente congeniali, anche in vista della scelta professionale.

Esempio di discorso generale per la ricerca dei centri di interesse

Un'operazione, un fatto quotidiano, o un oggetto portato in classe possono costituire lo spunto per una conversazione che tocchi diversi settori dell'attività tecnologica e scientifica (vedi dia. 1). Dalla analisi di questi settori potrà risultare un centro d'interesse da esaminare. Qualsiasi oggetto può prestarsi per l'impostazione di un tema, sia per il primo, sia per il secondo anno, badando a scegliere argomenti semplici e basilari nel primo e tecnicamente più impegnativi nel secondo.

Apparecchi e materiali AUDIO VISIVI
Consulenza tecnica
e forniture a prezzi vantaggiosi
PETRAGLIO & CIE
Bienne SA

Per l'arredamento migliore da:
Chiedete il catalogo
Visitate l'esposizione

Via S. Gottardo - Tel. 093-33 59 23

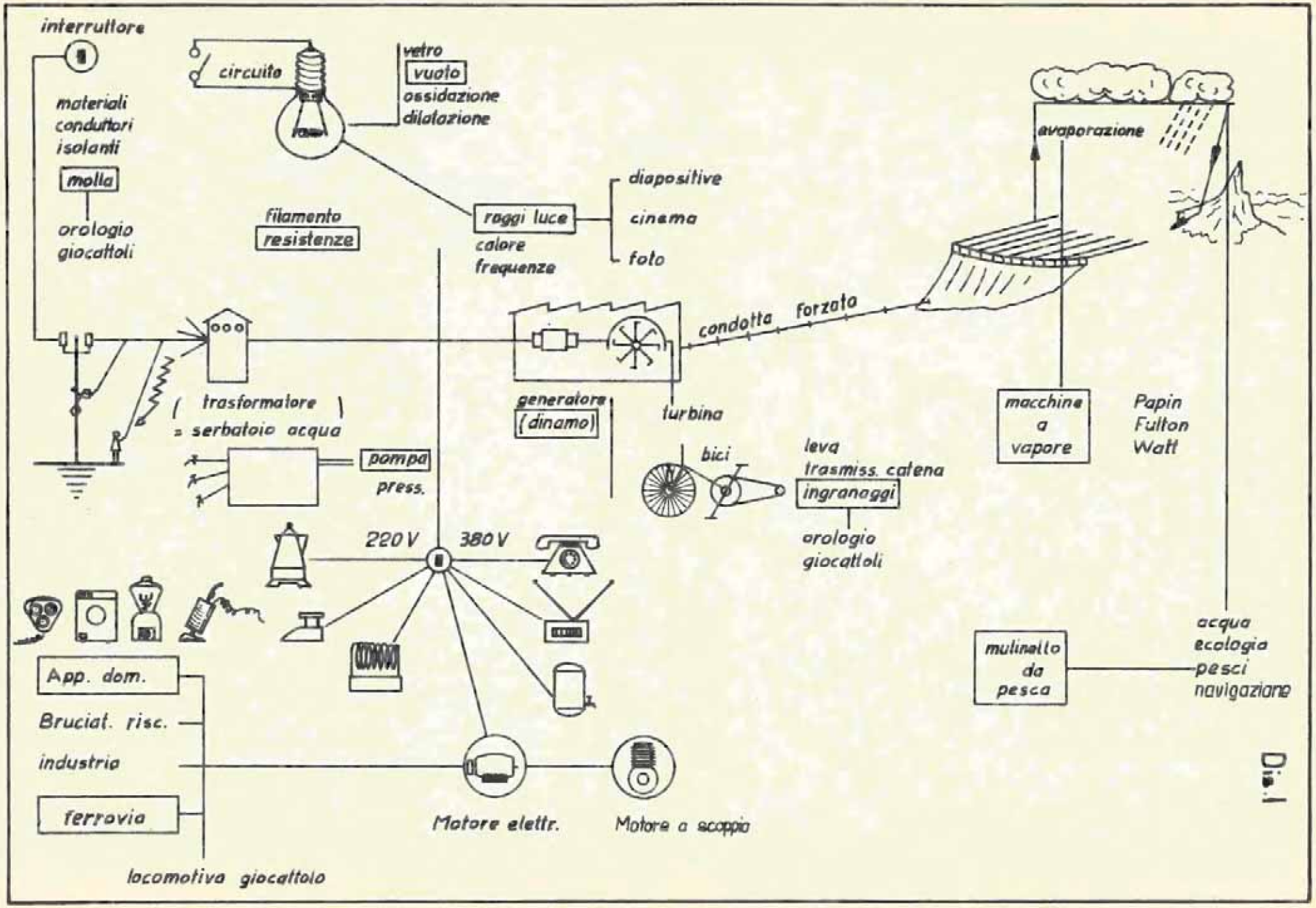
Vivi l'oggi sonoro con Top Sound Stereo 2000: il complesso che anticipa i tempi in tecnica e stile!

Amplificatore 2x15 Watt ● Tuner a 3 gamme d'onda con modulazione di frequenza (UKW) ● Cambiadischi automatico a 3 velocità ● Plexi con apertura regolabile ● Legno noce o laccato bianco.

Prezzo Gemetti Fr. 995.–

(Con 3 dischi 33 giri stereo a scelta in omaggio e la tessera passaporto)

Distribuzione esclusiva:


interruttore
materiali
conduttori
isolanti
molla
orologio
giocattoli
circuito
vetro
vuoto
ossidazione
dilatazione
filamento
resistenze
raggi luce
calore
frequenze
diapositive
cinema
foto
trasformatore
= serbatoio acqua
pompa
press.
generatore
(dinamo)
turbina
condotta forzata
evaporazione
macchine
a
vapore
Papin
Fulton
Watt
bici
leva
trasmiss. catena
ingranaggi
orologio
giocattoli
220 V
380 V
mulinello
da
pesca
acqua
ecologia
pesci
navigazione
App. dom.
Bruciat. risc.
industria
ferrovia
Motore elettr.
Motore a scoppio
locomotiva giocattolo
Dia. 1

Esempio

Dal discorso generale sulla corrente elettrica si ricercano le fonti di energia. L'argomento cade così sui bacini di accumulazione e sull'acqua. Dall'acqua al discorso ecologico, ai pesci, alla pesca si giunge a parlare **del mulinello** (centro di interesse).

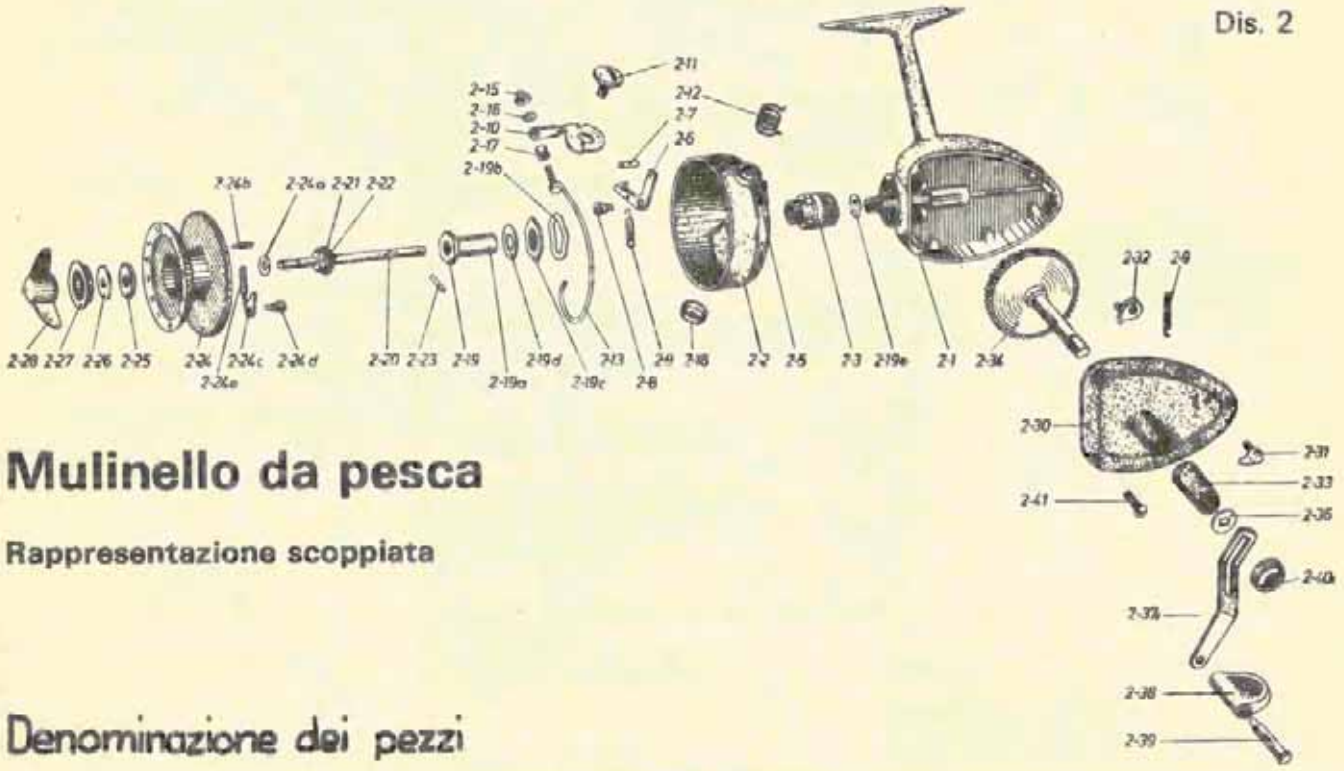
Un allievo, che possiede e usa un mulinello, pone il problema di giustificare i diversi movimento legati alla funzione di avvolgere il filo.

Possibilità nel I. anno

E' indispensabile che un certo numero di mulinelli sia a disposizione (personali o procurati dalla scuola).

1. Esame della raffigurazione «scoppiata» con la tabella per la denominazione dei pezzi, l'elenco dei materiali e i simboli (vedi dis. 2). (Necessità di scendere nei dettagli per quanto concerne le caratteristiche delle parti, la nomenclatura, i materiali e i simboli, riportandoli e classificandoli sistematicamente).
2. Smontaggio e spiegazione dei diversi movimenti, manipolazione dei pezzi, sistemi di smontaggio, uso degli attrezzi e corretta posizione dei pezzi smontati.
3. Calcoli semplici che richiedono l'uso degli strumenti di misura (es.: calcolare il numero dei giri di manovella necessari per avvolgere 10 m di filo).
4. Montaggio, classificazione del materiale, suggestioni varie e critica.

Dis. 2



Mulinello da pesca

Rappresentazione scoppiata

Denominazione dei pezzi

		materiale	simb			materiale	simb.
1				9			
2				10			
3				11			
4				12			
5				13			
6				14			
7				15			
8				16			

Possibilità nel II. anno

Come nel I. anno, si è giunti al centro di interesse «mulinello».

L'esame di questo oggetto potrebbe anche non essere stato considerato nel I. anno e scaturire da una discussione che implica l'esame di parti o di movimenti tipici di questo oggetto.

1. Analisi intuitiva dei movimenti e delle funzioni.
2. Dimostrazione con schizzi e modellini delle funzioni specifiche.
3. Inizio dello smontaggio, rappresentazione «scoppiata», denominazione dei pezzi, elenco dei materiali, simboli, ecc. (aggiornamento dei dati eventualmente già raccolti).
4. Analisi tecnica dei movimenti, rappresentazione schematica, rappresentazione grafica dei movimenti.
5. Applicazione di calcoli (rapporti, spostamenti, ecc.).
6. Tecniche di costruzioni.
7. Studio delle forme, della funzionalità, dell'estetica, della sicurezza.
8. Ricerca di meccanismi analoghi in altre macchine e apparecchi.
9. Montaggio (problemi di lubrificazione e di manutenzione).
10. Conclusione e critica, raccolte del materiale.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

FEDERATION DES CERCLES DE RECHERCHE ET D'ACTION PEDAGOGIQUES, **Cahiers pédagogiques** (mensile), No. 104, marzo-aprile, 1972.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA CULTURE FRANCAISE, **Activités techniques - programme provisoire** 1971, Belgio. **Initiation technologique - programme provisoire 1971**, Belgio.

MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE - CENTRO DIDATTICO NAZIONALE SCUOLA MEDIA, **Venti anni di attività del Centro: 1950-1970**, Ed. 1972.

CENTRO EUROPEO DELL'EDUCAZIONE, **L'educazione tecnologica - Atti del 1. colloquio nazionale**, Palombi, Roma, 1967.

GIULIANO PARENTI, **Applicazioni tecniche: aspetti metodologici e pratici**, La Scuola Editrice, Brescia, 1968.

FERNAND CANONGE ET RENE DUCEL, **La pédagogie devant le progrès technique - Collection SUP**, Presses Universitaires de France, 1969.

CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PEDAGOGIQUES, SEVRES, **Initiation à la technologie.**

Educazione all'immagine

Premessa

Portata avanti da ormai parecchi anni (1965-66) come ipotesi di lavoro nei ginnasi ed ora anche in altri ordini scolastici (istituti superiori, scuola maggiore e scuola elementare) l'educazione all'immagine ha assunto una sua fisionomia ben definita, inserendosi come elemento settoriale nella più vasta concezione di una educazione ai mass-media. La sua struttura deve quindi essere tale da permettere un suo organico sviluppo nei vari settori dell'insegnamento secondo lo spirito nuovo della Scuola media.

Finalità

Constatato il crescente assorbimento di immagini da parte degli adolescenti di oggi e il bisogno di identificarsi con una nuova mitologia (talvolta creata ad arte dalla nostra civiltà dei costumi) è ritenuto indispensabile e urgente fornire al ragazzo quei mezzi che gli permettano di inserirsi in modo più critico nella realtà che lo circonda. Indicandogli gradualmente validi elementi per la decifrazione del linguaggio delle immagini, gli si permetterà una più consapevole e critica lettura delle stesse che non lo farà incorrere nel pericolo di una ricezione passiva e indifesa, pericolo insito in un cinema sovente usato come strumento di persuasione occulta.

Forme organizzative

Fermo restando il principio per cui i docenti delle singole materie devono avere la possibilità di servirsi in ogni momento, durante tutto il periodo della scuola media, delle nuove tecniche audiovisive, si vede il coordinamento di questa attività in seno al Consiglio di classe, animato da un responsabile preparato espressamente per detta attività. Nel secondo biennio essa potrà essere intesa anche come attività opzionale per quei ragazzi che vorranno meglio impratichirsi nelle varie tecniche del linguaggio visivo.
Si propone quindi:

nel primo biennio

1) l'educazione all'immagine tramite la preparazione di diapositive (con testo accompagnatorio scritto o registrato su cassette audio);

2) la decodificazione di messaggi pubblicitari;

3) la decodificazione e la preparazione del linguaggio dei fumetti;

4) primi esperimenti di realizzazione e preparazione, da parte degli allievi, di brevi documentari o di brevi film a soggetto, formato super-8;

5) la discussione su trasmissioni televisive.

nel secondo biennio

1) la presentazione, la visione e la discussione di lungometraggi presi dal circuito commerciale (da 6 a 8 film all'anno);
2) il lavoro fotografico e la ripresa cinematografica con super-8, intesi come materia opzionale;
3) la preparazione di documentari o film super-8 con i singoli docenti secondo le esigenze degli allievi;
4) la visione e la discussione di trasmissioni televisive.

Mezzi

1) laboratorio fotografico;
2) apparecchiature film super-8;
3) testi e riviste da inserire nelle biblioteche;
4) stanziamento di un credito annuale per il noleggio di pellicole prese dal circuito commerciale e per il materiale di consumo (pellicola fotografica, carta per stampa, pellicola film super-8).

Attività commerciali

Le lezioni, caratterizzate da un aspetto pratico, potrebbero prendere l'avvio da visite, lavori di gruppo, centri di interesse nei seguenti settori:
— l'artigianato
— l'industria (dalla materia prima al prodotto finito)
— la fabbrica
— il grande magazzino
— l'impresa di costruzione
— la ditta amministrativa (il Comune).

Lezioni pratiche di tecnica commerciale

Si dovrebbe portare l'allievo vicino ai mezzi pratici più comuni di cui si serve il commercio con le relazioni fra il pubblico e viceversa.
— l'organizzazione di un'azienda.
— Le diverse funzioni del personale.

I mezzi ausiliari d'ufficio

— Tecnica della classificazione
— Tecnica delle comunicazioni: telefono, telegrafo, telescrivente (lezioni pratiche)
— Macchine per scrivere meccaniche ed elettriche. Calcolatrici.
— Incisori, dittafoni, macchine per fotocopiare ecc.
— I principi elementari che interessano l'elaborazione dei dati, in relazione al sistema di numerazione binario (vedi programma di aritmetica).

Le banche in rapporto alle attività private e commerciali. Principali operazioni pratiche con applicazioni del calcolo delle percentuali, dell'interesse semplice e composto (tavole numeriche, calcolatrici).
Nozioni elementari di contabilità: l'inventario, il preventivo, il consuntivo. Concetto di entrate e uscite, di utile e perdita, di attivo e passivo.

La posta in relazione alle principali operazioni pratiche: gli invii, i mezzi di pagamento interni ed esteri, il conto corrente postale.

Le assicurazioni.

I trasporti terrestri, ferroviari, marittimi e aerei.

Dattilografia (macchina a tastiera meccanica).

L'uso di questa macchina si presta maggiormente alla didattica dell'insegnamento (10 dita alla cieca).
Inoltre è più facile il passaggio dalla tastiera meccanica a quella elettrica che non viceversa.

Metodologia

Studio del sistema a 10 dita alla cieca. Eventualmente primi elementi di disposizione.
Come altre materie opzionali le attività commerciali non hanno il carattere di preformazione professionale. La scuola media non può esimersi dall'aiutare il giovane a scegliere la via da seguire alla fine dell'obbligo scolastico. Il settore terziario si è espanso notevolmente negli ultimi decenni, a tutti i livelli di formazione, e gli economisti ritengono che la sua avanzata continuerà anche nel futuro, a scapito di quelli primario e secondario. Nel Ticino circa la metà della popolazione attiva si dedica a attività del settore terziario.
Le attività commerciali agevolano la presa di contatto con la struttura e il funzionamento di questo mondo, in favore dell'orientamento scolastico o professionale.
E' anche importante sottolineare che ognuno, indipendentemente dalla professione esercitata, ha rapporti più o meno intensi con i servizi amministrativi e commerciali; è perciò opportuno conoscerli.

Hanno collaborato:

— per l'educazione all'immagine:
Flavio Pacciorini
Rosa Robbi

— per le attività commerciali:
Tiziano Ferracini

TELESCUOLA

«Geografia del Cantone Ticino», a cura di Athos Simonetti e di Benedetto Vannini - I serie

Produzione TSI - colore

(Per le quinte elementari, le prime maggiori, le prime ginnasiali)

Informiamo i docenti e gli allievi interessati che il ciclo citato, diffuso gli scorsi mesi, sarà ripetuto il prossimo maggio.

Piano di trasmissione:	**giovedì, 3 maggio 1973** Leventina I	**giovedì, 17 maggio 1973** Locarnese I
	martedì, 8 maggio 1973 Leventina II	**martedì, 22 maggio 1973** Locarnese II
	giovedì, 10 maggio 1973 Bellinzonese I	**giovedì, 24 maggio 1973** Luganese I
Tutte le lezioni inizieranno alle ore 9.00	**martedì, 15 maggio 1973** Bellinzonese II	**martedì, 29 maggio 1973** Luganese II

INDICE DOCUMENTI PER L'ELABORAZIONE DEI PROGRAMMI DELLA SCUOLA MEDIA

SCUOLA TICINESE No. 13

pagina

A che punto è la scuola media 1
Introduzione 3
La preadolescenza e l'adolescenza 5
L'evoluzione intellettuale 5
Le trasformazioni fisiche 6
La vita affettiva e sociale 7
L'intervento dei fattori ambientali 10
Conclusioni 10
Aspetti pedagogici della riforma 11
Principi 11
Problemi metodologici generali 13
Pluralità delle possibilità d'apprendimento 13
Diversità dei tempi d'apprendimento 14
La valutazione 14
Gli obiettivi dell'insegnamento 15
Motivazioni e apprendimento 16
L'insegnamento frontale 16
Il lavoro di gruppo 18
Conclusioni 18
Sistema di promozione, osservazione degli allievi, orientamento scolastico professionale 19
Sistema di promozione 19
Osservazione e orientamento 19
Presentazione e sintesi dei programmi 22

SCUOLA TICINESE No. 14

Il coordinamento dell'insegnamento 2
Italiano 3
1 Idee direttrici 3
2 Obiettivi generali e attività di base 4
3 La grammatica 6
4 Metodologia generale 8
5 Obiettivi specifici nel primo e secondo ciclo 9
6 Materiali e mezzi didattici 9
Note 9
Bibliografia sommaria 10
Lingue moderne 11
Principi metodologici generali comuni 11
Condizioni educative e affettive dell'insegnamento 11
Francese 11
«Savoirs» 11
«Savoir-faire» 11
Metodi 12
Riferimenti bibliografici 12
Tedesco 13
Obiettivi cognitivi del corso quadriennale 13
Metodo d'insegnamento 14
Bibliografia 15
Inglese 15
Obiettivi cognitivi 15
Materia d'apprendimento 15
Principi fondamentali delle metodologie dell'insegnamento 16
Riferimenti bibliografici 17
MEZZI PER L'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE MODERNE 17
ALLEGATO: lingua materna e lingue seconde 17

pagina

Latino 18
Premessa 18
Introduzione 18
1 La politica scolastica cantonale nei confronti del latino 18
2 Presenza del «latino» nel ciclo d'osservazione 18
3 Proposta di un corso di «attività latina di osservazione» in II 19
Abbozzo di un programma per la III e la IV media 19
1 Idee direttrici del latino per il II ciclo della futura SMU 19
2 Atteggiamenti e disposizioni da trasmettere agli allievi 21
3 Obiettivi cognitivi e affettivi del secondo ciclo 22
4 Principi fondamentali della metodologia dell'insegnamento 24
5 Mezzi dell'insegnamento 26
Note bibliografiche 26
Matematica 28
Introduzione 28
Idee direttrici 29
Obiettivi generali 30
Contenuti dell'insegnamento 33
Metodologia 34
Mezzi didattici 34
Riferimenti bibliografici 35
Storia - Geografia - Scienze 36
Introduzione 36
Storia 36
1 Senso della storia e obiettivi dell'insegnamento della storia 36
2 Premesse psicologiche 37
3 Metodi e contenuti 37
4 Abbozzo di programma 37
5 Metodi e mezzi 39
Appendice: esempio di genealogia 39
Bibliografia sommaria 40
Geografia 41
Definizione di geografia 41
Valore educativo della geografia 42
Obiettivi generali dell'insegnamento della geografia 43
Obiettivi strumentali 43
Argomenti di trattazione 43
Programmi 43
Introduzione alla vita sociale 45
Metodi e mezzi 45
Bibliografia 45

pagina

Scienze 45
Idee direttrici 45
Indicazioni metodologiche 46
Contenuto dell'insegnamento delle scienze 46
Riferimenti bibliografici 47
Schema riassuntivo 48
Educazione visiva 49
Idee direttrici 49
Traccia di schemi metodologici 50
Mezzi e strumenti di lavoro 51
Bibliografia 52
Educazione musicale 52
Idee direttrici 52
Programma per il I ciclo di scuola elementare 53
Programma per il II ciclo di scuola elementare 53
Programma per la scuola media 54
Bibliografia 56
Educazione fisica 57
Idee direttrici 57
Atteggiamenti e disposizioni che si vogliono trasmettere agli allievi 57
Obiettivi tecnici — educazione fisica maschile 57
Obiettivi tecnici — educazione fisica femminile 57
Metodi d'insegnamento 58
Mezzi d'insegnamento 58
Ginnastica correttiva 58
Materie opzionali
Economia familiare 59
Premessa 59
Obiettivi generali 59
Indicazioni metodologiche 59
Obiettivi specifici 59
Tecnologia dei tessuti 60
Obiettivi generali 60
Obiettivi specifici 60
Programma I biennio 61
Programma II biennio 61
Educazione tecnologica
1 Significato e obiettivi generali dell'educazione tecnologica 61
2 Aspetti metodologici 61
3 Indicazioni sul programma da svolgere 62
Riferimenti bibliografici 65
Educazione all'immagine 66
Attività commerciali 66
Indice 68

Completazione della commissione per l'attuazione della scuola media

Conformemente alla risoluzione del Consiglio di Stato dell'8 febbraio 1973 istituente la «Commissione consultiva per l'attuazione della scuola media» (vedi pagina 2) si è svolta, il 13 marzo u.s., la votazione per la designazione dei quattro rappresentanti dei docenti del settore medio.

Essa ha dato il seguente esito:

	SMO	Ginnasio
Schede distribuite	542	421
rientrate	392	309
bianche	28	63
nulle	6	8
valide	368	238
Partecipazione al voto	72%	73%

Eletti per le SMO:
Petralli Aldo, Gentilino
Rodoni Oliveto, Biasca

Eletti per i ginnasi:
Velli Gianni, Rancate
Borsini Clara, Bodio