

SCUOLA **141** TICINESE

periodico della sezione pedagogica

anno XVI (serie III)

Novembre 1987

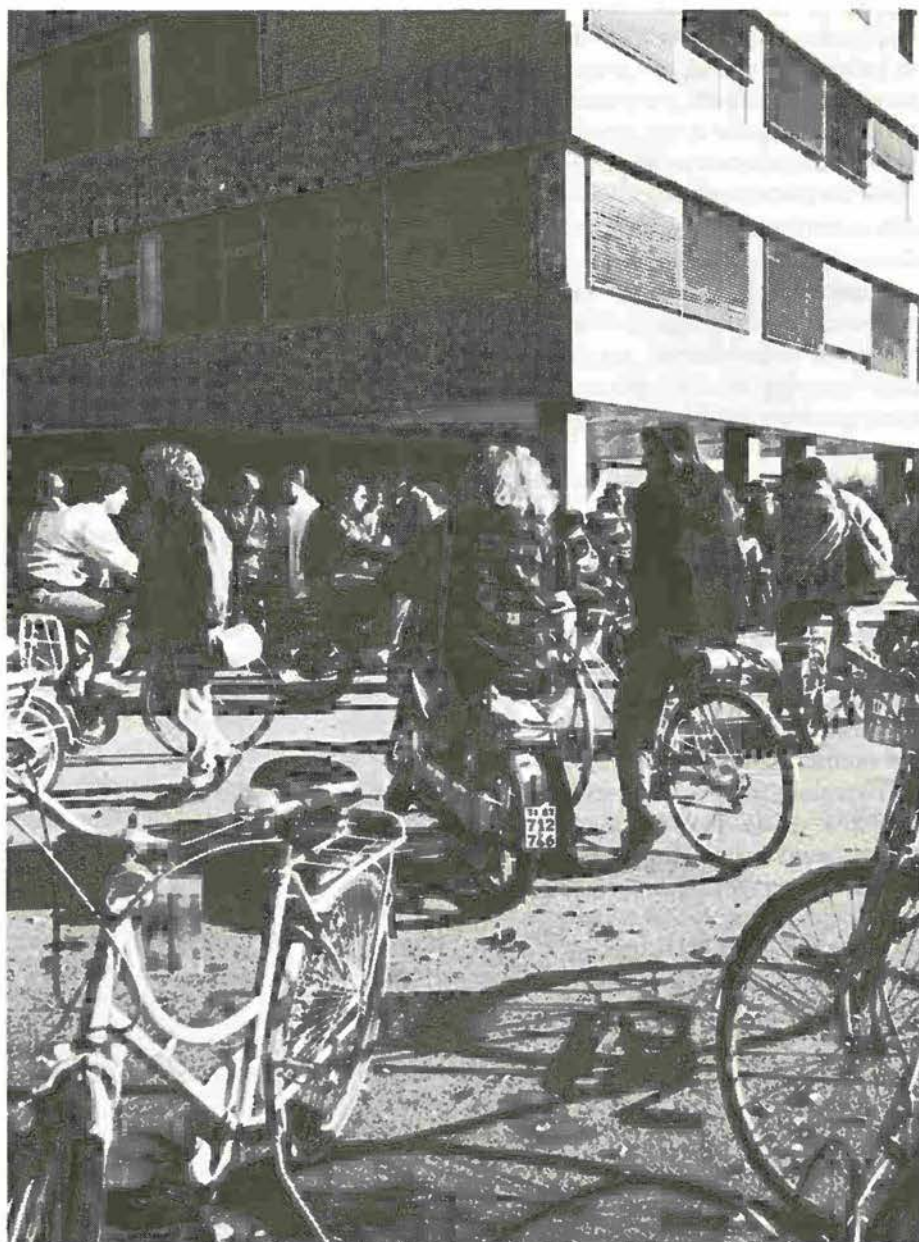
SOMMARIO

Riflessioni sulla riforma liceale – Lo Stato e la scuola – L'apprendimento della lingua scritta: un processo ancora sconosciuto? – Verifica dell'apprendimento del francese in V elementare – Didattica della storia: nuove proposte – Nuovi elementi per conoscere Maria Boschetti-Alberti – Segnalazioni – Comunicati, informazioni e cronaca.

Riflessioni sulla riforma liceale

Due importanti documenti sono stati trasmessi, di recente, dal Dipartimento della pubblica educazione alle direzioni e ai docenti delle scuole medie superiori (SMS): il Rapporto sul liceo quadriennale del Canton Ticino (1987) e il Rapporto conclusivo del Gruppo operativo sulla riforma delle scuole medie superiori (giugno 1987).

Il primo è il risultato di un'analisi della riforma liceale ticinese affidata a una speciale commissione di tre esperti; il secondo, con il quale il Gruppo operativo conclude la sua attività, costituisce un bilancio del lavoro svolto e dei problemi affrontati nella riforma delle SMS. Questi rapporti – ai quali si aggiungerà, tra poche settimane, anche quello riguardante un'indagine, affidata a ricercatori specializzati, volta a rilevare l'atteggiamento degli studenti nei confronti del liceo da loro frequentato – permettono di fare il punto della situazione dei nostri licei e costituiscono una base utile di documentazione e di riflessione per



Fotobrioschi, Bellinzona.

le soluzioni che a breve, a media o a lunga scadenza dovranno essere adottate. Il rapporto del Gruppo operativo contiene, nei primi sei capitoli, una rapida cronistoria della riforma, dai primi studi del 1971 alla nuova Legge sulle SMS votata dal Gran Consiglio nel 1982; quindi una descrizione della procedura scelta, dei regolamenti adottati, del quadro istituzionale stabilito dall'ORM, dei programmi preparati in funzione dei nuovi piani di studio; infine un accenno alle procedure di verifica messe in atto, dopo il 1982, nel primo quadriennio di applicazione dei nuovi curricula.

Il settimo capitolo contiene una valutazione della riforma liceale nei suoi diversi aspetti: principi della riforma, struttura e programmi del liceo, il piano degli studi, le norme di promozione e di maturità, l'onere di lavoro dei docenti e degli allievi, il passaggio dalla scuola media alle scuole medie superiori, la selezione liceale e la scelta universitaria.

Un capitolo è dedicato al curriculum della Scuola cantonale di commercio e un altro ai costi della riforma. L'ultimo capitolo, infine, presenta alcune proposte e alcune indicazioni sulla procedura che potrà essere seguita e sui criteri che potranno essere tenuti presenti per la revisione del piano degli studi liceali.

Alla commissione di esperti istituita dal Consiglio di Stato su richiesta del Gruppo operativo e composta dei signori professori Eugène Egger, André Gordan e Alphonse Widmer, era stato affidato il compito di esprimere una valutazione generale sulla funzionalità del nostro ordinamento liceale.

Il rapporto della commissione si articola in sei capitoli; i più importanti e significativi sono senz'altro il quinto (Costatazioni, discussioni e riflessioni del gruppo di esperti) e il sesto (Conclusioni e proposte). Dopo aver constatato che la riforma liceale è stata realizzata, per molteplici ragioni, in condizioni particolarmente difficili (aumento massiccio del numero di allievi, facilitazione dell'accesso al liceo, poca flessibilità del sistema a causa dei vincoli dell'ORM, troppi cambiamenti in una sola volta, eccessiva complessità organizzativa dei nuovi curricula liceali, una certa resistenza al cambiamento da parte dei docenti, ecc.), il rapporto affronta il problema della struttura del liceo in due bienni di cui il primo con tronco comune di materie. Secondo gli esperti tale struttura presenta alcuni inconvenienti: da un lato impedisce la differenziazione dei diversi tipi di maturità fin dall'inizio del quadriennio liceale e una loro più marcata caratterizzazione, dall'altro, provoca

una «partenza al rallentatore» del liceo, dovuta alla preoccupazione di riportare ad un denominatore comune la preparazione eterogenea degli allievi provenienti da scuole medie diverse e quella di ritardare le scelte di indirizzo da parte degli allievi. Ma, secondo gli esperti la ragione principale delle difficoltà che il liceo incontra all'inizio risiede nelle condizioni del passaggio dalla scuola media al liceo: a causa di un insufficiente orientamento alla fine della scuola media, il liceo deve cioè procedere ad un nuovo orientamento degli allievi del primo anno. Inoltre la mancanza di selettività al termine della scuola media, la soluzione di continuità tra l'insegnamento della scuola media e quella del liceo e, in generale, la carenza di rapporti tra i due gradi scolastici, spiegano, almeno in parte, il numero elevato di insuccessi al liceo, soprattutto nel primo anno. Il rapporto continua criticando i programmi d'insegnamento del liceo che ritiene troppo ambiziosi e sovraccarichi ed espone alcune considerazioni sui contenuti e sulla dotazione oraria delle singole discipline di studio. La preoccupazione di individualizzare l'insegnamento con l'introduzione di corsi di vario genere (facoltativi, corsi a opzione, seminari, corsi a livello, di recupero) ha reso i curricula di studio troppo complessi e poco omogenei a scapito dei corsi normali.

Il rapporto si sofferma in seguito sugli operatori scolastici: si riconosce ai docenti una competenza scientifica e culturale ma, purtroppo, a questo sapere non sempre corrisponde un saper fare; la preparazione didattico-pedagogica è cioè sovente insufficiente. Occorre pertanto provvedere al perfezionamento pedagogico degli insegnanti attraverso corsi incentrati sui problemi didattici e pedagogici. In questo contesto gli esperti sottolineano il ruolo capitale del direttore non solo sul piano amministrativo, ma anche e soprattutto sul piano pedagogico. Occorre che il direttore e i membri del Consiglio di direzione siano degli animatori, consiglieri e innovatori. Il compito essenziale del direttore, quale animatore pedagogico, consiste nel vigilare che la scuola dispensi un insegnamento di qualità, diverso dalla semplice trasmissione di un capitale di conoscenze.

Nel capitolo conclusivo del rapporto vengono formulate alcune proposte concrete; queste concernono: le condizioni di accesso al liceo (rendere più selettivi i corsi a livello della scuola media, sopprimere il diritto dei genitori di decidere, in ultima istanza, il tipo e il livello

d'insegnamento; istituzionalizzare la cooperazione tra il liceo e le scuole medie prevedendo l'organizzazione d'incontri tra docenti dei due ordini di scuola); l'articolazione del liceo (conferire maggiore specificità ai tipi di maturità); i programmi di studio (dare la priorità, da un lato all'interesse, ai bisogni e alle possibilità degli allievi, dall'altro alle necessità sociali e non alle discipline e al loro contenuto); la griglia oraria (limitare i corsi di recupero al primo anno, sopprimere i corsi a livello, ridurre i corsi a opzione e potenziare i corsi normali). Il rapporto auspica inoltre che si assumano insegnanti che hanno beneficiato di una preparazione non soltanto scientifica ma anche pedagogica creando a questo scopo un apposito istituto di formazione che dovrebbe anche provvedere al perfezionamento didattico dei docenti in servizio. Altre proposte riguardano lo statuto degli insegnanti (migliorare le loro condizioni salariali), dei direttori (rivedere il loro statuto e accordare maggior autonomia alle sedi scolastiche) e degli esperti di materia.

Nella lettera che accompagna l'invio ai docenti dei due documenti sopra riassunti, il direttore del Dipartimento tra l'altro scrive:

«Il rapporto della commissione Egger ribadisce in più punti la necessità di migliorare la capacità di molti docenti (che peraltro giudica ben preparati sul piano scientifico) a svolgere la loro funzione di insegnanti. Le osservazioni della commissione di esperti inducono a qualche generalizzazione che può sembrare eccessiva; sono talvolta espresse in tono che può risultare poco gradito; esse inoltre sono accompagnate da proposte di intervento sulle quali si può discutere. Ciò non toglie che tali osservazioni ripropongono con forza e chiarezza una questione che è ben avvertita da tutti gli operatori scolastici e da tutti i responsabili della scuola. È quindi opportuno affrontare il problema con un impegno rinnovato, sia a livello personale (non dimenticando che l'esercizio della competenza pedagogica rappresenta un momento della professionalità) sia nell'ambito delle istanze collettive (consigli di classe, gruppi di materia).

Siamo ben consapevoli che una strategia di azione che miri a incrementare la qualità dell'istruzione non può riguardare soltanto questo aspetto della scuola e coinvolgere unicamente le responsabilità dei singoli docenti.

Tuttavia ogni passo avanti in quella direzione gioverà a migliorare la situazione e ad innalzare le prestazioni di un settore importante della scuola ticinese».

Lo Stato e la scuola

La crisi di identità «pubblica» dei sistemi scolastici in Europa e USA

Premessa al presente dossier

Nei mesi invernali a cavallo del 1986 e del 1987 il mondo scolastico-universitario è stato protagonista di manifestazioni contestative, con notevoli risvolti anche sul piano politico, in Francia (novembre-dicembre) e in Spagna (soprattutto gennaio-febbraio). Pur trattandosi di due diversi contesti politici (un governo di centro destra in Francia; un governo di sinistra socialista in Spagna) le rivendicazioni degli studenti (e le successive «capitolazioni» dei due governi) apparivano quasi identiche: sia i giovani dell'Esagono sia quelli iberici rifiutavano categoricamente un qualsiasi tipo di controllo selettivo per gli accessi alle facoltà universitarie. La cosa non sarebbe poi tanto difficile da comprendere se non fosse il fatto che sia il parlamento francese, a maggioranza centro-destra e dichiaratamente orientato, nel suo programma elettorale, in senso liberalizzante e anticentralista in materia scolastica, sia il parlamento spagnolo a maggioranza assoluta socialista, pur partendo da visioni politico-ideologiche della società assai diverse, convergevano poi nel principio di caratterizzare l'Università (e la stessa istruzione secondaria) sulla base di principio di «selezione-merito».

Avendo seguito personalmente le due situazioni, trovandomi nei due Paesi interessati nei giorni in cui le manifestazioni e gli scontri furono più aspri e il dibattito più acceso, mi è venuto quasi spontaneo di pormi alcuni interrogativi di fondo che vanno ben oltre gli episodici eventi di cui ho fatto cenno. Come mai, ecco il primo interrogativo, un governo, quello francese, formatosi e uscito vincitore dal confronto elettorale, sulla base di un programma di liberalizzazione totale della scuola dal rigido centralismo che ancora si è soliti connotare con l'aggettivo «napoleonico», in realtà ha proseguito e perseguito un controllo centralistico delle realtà scolastiche-universitarie, puntando subito sugli interventi legislativi «onnideterminanti», che sono poi il contrario delle «liberalizzazioni»? Come mai proprio il precedente ministro socialista Jean Pierre Chevènement, espressione di una maggioranza politica arrivata al potere con quel «programma di Créteil» mitterrandiano che si riproponeva una rigida ristrutturazione in senso statalistico («pubblico») aveva in realtà aperto, nella fase finale del quinquennio socialista, ampi spiragli liberalizzanti, riaffermando il merito («l'élitisme républicain») e la selezione, sia pur non precostituita? Come mai il socialismo spagnolo, dopo le battaglie memorabili sulla LODE (la legge organica dell'educazione) si muoveva nella stessa direzione?

La mia conclusione è stata abbastanza semplice: siamo ormai arrivati alla fase terminale di quella parabola bisecolare in cui Scuola e Stato si sono, in larga misura, identificati. L'estendersi del principio delle libertà individuali da una parte, dall'altra il sopravvenire delle società informatizzate stanno sconvolgendo le equazioni «Pubblico-Stato» e «Stato-Scuola». Il presente «dossier» raccoglie il succo di queste riflessioni.

1. L'istituzione scolastica

La nascita delle istituzioni scolastiche in senso moderno ha due punti precisi di riferimento: la formazione degli Stati Uniti d'America e la rivoluzione francese. I due mas-

simi eventi della storia euro-occidentale del secolo XVIII (destinati a rifrangersi sull'intera storia planetaria) sono entrambi caratterizzati, come poi lo sarà la rivoluzione sovietica, dall'importanza attribuita alle forme istituzionali cui è demandato il compito di «educare» l'uomo-cittadino dei nuovi tipi di società. Particolarmente significativa appare, negli eventi sopra citati, l'enfasi posta sul termine «educazione»: nell'area anglosassone essa esprime l'intero processo istituzionale organizzativo-scolastico; nell'area europea sostituisce gradualmente i termini «insegnamento» e «scuola», tipici del vecchio schema a sfondo religioso di formazione dell'uomo-cristiano. Passerà tuttavia quasi mezzo secolo prima che, sia negli USA, sia in Europa si arrivi a formulare in modi precisi il quadro di riferimento dei contenuti e degli obiettivi di un sistema scolastico cui è attribuito il carattere «pubblico».

2. La scuola pubblica negli Stati Uniti

Uno dei «padri fondatori» della scuola americana, Horace Mann scriveva nel 1848 che «l'istituzione di un governo repubblicano senza precisi ed efficienti mezzi per l'educa-



zione universale del popolo è il più temerario e sconsiderato esperimento mai tentato dall'uomo»¹¹. Gli artefici del nuovo Stato, in particolare Jefferson, avevano sottolineato la necessità di assicurare la vita e lo sviluppo dei nuovi ordinamenti creando un «sistema di educazione»: e furono appunto i «padri pionieri della scuola» (Mann, Barnard, Wiley, Lewis, Pierce, per non fare che qualche nome) che nonostante resistenze spesso durissime da parte dei sostenitori del «privato», crearono nelle ex-colonie le strutture portanti della «scuola pubblica comune». Essa, in fondo, interpretava proprio quello spirito egualitario cui si riferiva Jefferson. James B. Conant, nel suo volume sulla «American High School» (1958) ricordando come la visione dei «padri» dell'eguaglianza non si limitasse alla dimensione politica, ma si estendesse a quella delle opportunità e dello status sociale, mostra come, in fondo, «la fede nella scuola fu una specie di religione civile dell'America».

3. La scuola «laboratorio della rivoluzione» in Francia

Nelle aree geopolitiche al di qua dell'Atlantico le preoccupazioni di creare un sistema scolastico pubblico furono uno dei massimi impegni degli esponenti e delle vicende della rivoluzione francese dopo il 1789. Già nel testo della Costituzione del 1791 si enunciava solennemente che «sarà stabilita un'istruzione pubblica comune a tutti i cittadini e gratuita per quelle parti in cui si conseguono le cognizioni necessarie a tutti». È la prima affermazione del carattere «pubblico» della scuola (che poi in Francia si identifica con «statale», nel quadro determinativo se non nella gestione). Ed è anche l'anticipazione di quel principio della gratuità che sarà sancito durante gli anni della Convenzione (Decreto del 28 frimaio, anno II). Tra il 1791 e il 1799 ben 27 progetti legislativi furono sottoposti alle varie assemblee; alcuni portano nomi famosi (Talleyrand, Condorcet, Lanthenas, Siéyès, Lakanal). Ma senza dub-

bio lo spirito della rivoluzione in materia scolastica fu espresso da Jacques Dupont, deputato alla Costituente, quando affermò che «la scuola è il laboratorio della rivoluzione». Dal canto suo un altro costituente, Rabaut Saint-Etienne, introduceva per la prima volta il termine «educazione nazionale»; e il Condorcet, con non minor entusiasmo, affermava presentando il suo «Rapporto» (1792) che «la scuola dovrà insegnare ai fanciulli la *Dichiarazione dei diritti* come una tavola discesa dal cielo, che bisogna adorare e credere».

4. L'idea di «scuola pubblica» in Europa

L'idea di «scuola pubblica» in senso moderno era estranea alle società europee prerivoluzionarie. Le istituzioni scolastiche degli «antichi regimi» si muovevano tra il privato e il religioso, tra l'educazione del precettore e la scuola dei Padri (i Gesuiti e i vari ordini «scolastici» più impegnati nel «popolare»). Il nuovo tipo di ordinamento scolastico «pubblico» si sviluppa nella prima metà del secolo XIX svincolandosi dai legami confessionali-religiosi, seppur non sempre con procedimenti lineari in questa direzione. Si viene comunque gradualmente configurando quell'idea di scuola «laico-repubblicana» che integrerà la «laicità liberale» con il principio della «laicità democratica»: accentuazione anticipativa del «diritto all'istruzione» rispetto alla «libertà di insegnamento». Va comunque rilevata la diversa interpretazione del termine «pubblico» al di qua e al di là dell'Atlantico; nel primo caso il pubblico finisce per identificarsi con lo «statale»; nel secondo esso si identifica con la «comunità locale». È tuttavia evidente, anche negli USA, un sempre maggiore e più diretto coinvolgimento sia delle amministrazioni statali sia di quella federale nel «governo» della scuola pubblica.

5. Definizione di «scuola pubblica»

Nella sua analisi degli aspetti salienti della scuola americana R. Freeman Butts (già docente al T.C. della Columbia University) identifica in queste connotazioni il carattere di «pubblicità» di un'istituzione scolastica:

- scuola che serve a un fine comune non semplicemente a ragioni di impresa economica privata o a fini di lucro degli insegnanti o del gestore;
- scuola posta sotto il controllo e l'amministrazione di autorità pubbliche responsabili di fronte al popolo; il che significa che la direzione della scuola pubblica appartiene agli organi del governo civile, statale o locale;
- scuola alimentata da fondi pubblici, derivanti dai proventi fiscali e non soggetta a contribuzioni versate dalle famiglie;
- scuola aperta a tutti, indipendentemente dalla classe sociale e senza distinzione di religione, di razza, di sesso, di nazionalità originaria;
- scuola aconfessionale, non settaria, estranea comunque a qualsiasi forma di educazione o pratica religiosa.

6. Differenze e analogie

Nella prospettiva europea l'aggettivo «pubblico» si identifica comunemente con quello «statale». Anche se impropriamente l'area pubblica si riferisce soltanto alla scuola facente capo allo Stato per la sua gestione-organizzazione. Un settore generalmente marginale è occupato da iniziative dette comunemente «private» o libere; esse tuttavia ricadono nel cono d'ombra delle scuole e degli ordinamenti statali quando i titoli di studio rilasciati abbiano totale o parziale riconoscimento «pubblico» o «legale»; in tal caso esse devono «conformarsi» alle norme che regolano le istituzioni statali corrispondenti. Vigge pertanto quasi sempre un regime di monopolio scolastico e di «concessione condizionata e subordinata». La scuola non statale è sottoposta al controllo dell'organismo amministrativo e non dispone di potere autonomo di determinazione dei propri ordinamenti curriculari e didattici.

7. Controversie scolastiche fra Stato e Chiesa

Il passaggio ai sistemi scolastici pubblico-statali è stato relativamente facile nell'area americana, sia in base al principio costituzionale della separazione fra Stato e Chiesa, sia per la mancanza di una confessione a dominante o a grande maggioranza nazionale. Più complessa invece la situazione nei Paesi europei, nei quali si sono dovute affrontare lunghe e spesso estenuanti controversie, relative sia alla presenza o meno nell'ambito scolastico pubblico dell'area educativa religiosa, sia alla possibilità di gestire scuole a denominazione confessionale funzionanti «senza discriminazioni» rispetto alla scuola pubblicamente ordinata e gestita dallo Stato. Nei diversi contesti la controversia Stato-Chiesa su questa materia ha avuto risposte e soluzioni diverse riconducibili comunque a tre modalità:

- affermazione rigorosa del principio della neutralità e cioè della distinzione tra la specificità scientifica dei contenuti curricolari-disciplinari e gli atteggiamenti filosofico-ideologici di fronte ai fondamentali valori della vita e dell'uomo;
- la cosiddetta risposta «concordataria» consistente nell'accettazione di particolari momenti della attività didattica riservati alla formazione religiosa (con eventuale esenzione per quanti non la richiedano);
- i sistemi di «parità» in cui l'autorità pubblica assicura il finanziamento (e ovviamente il riconoscimento) sia delle scuole direttamente gestite dai propri organi amministrativi, centrali o locali, sia delle scuole a denominazione religiosa autoorganizzantesi e sottoposte alle norme generali di regolazione stabilite dallo Stato per entrambe.

La storia di quasi due secoli si è tuttavia incaricata di dimostrare quanto labili siano queste frontiere e quanto sia difficile stabilire i crinali di divisione precisa tra un qualsiasi contenuto di insegnamento e la sua collocazione in un più vasto «quadro di riferimento».



8. Dalla laicità liberale alla socialità democratica

Negli anni più recenti, e in particolare nella prima e seconda metà di questo secolo, alla dimensione che si potrebbe chiamare «laico-liberale», che ha caratterizzato gli atteggiamenti in questo campo prevalenti nel secolo scorso, è gradualmente subentrata una più accentuata «dimensione sociale». Il principio politico dell'eguaglianza risulta infatti, se soltanto giuridicamente enunciativo, inerte operativamente; esso non modifica le situazioni di disparità, dovute a «condizioni di partenza» discriminanti. Spetta quindi allo Stato il compito di contribuire, attraverso i sistemi scolastici, a ridurre le disuguaglianze geografiche, economiche, ambientali, e a recuperare le stesse carenze pregresse che «impediscono di fatto il pieno sviluppo della persona». La scuola quindi entra sempre più intensivamente nell'orbita dei compiti equilibratori-assistenziali dello Stato-Welfare, accentuando la dimensione democratica e sociale delle sue prestazioni e ispirazioni. Si può facilmente rilevare che ad orientare secondo questi nuovi indirizzi le istituzioni scolastiche contribuiscono in convergenze abbastanza significative sia le grandi correnti politiche ad ispirazione socialista, sia le formazioni politico-culturali ispirate al solidarismo cristiano e aventi come tessuto connettivo una visione personalistica dell'uomo; sia infine le espressioni più moderne della cultura laico-liberale che riconoscono allo Stato questo ruolo «equilibratore».

9. La crisi dei sistemi «pubblici» di istruzione

È facilmente riscontrabile oggi, in tutti i Paesi, una «precipitazione critica» dei sistemi e degli ordinamenti scolastici, che assume forme diverse, ma risponde a motivazioni comuni e che si traduce

- in crescente conflittualità sia all'interno delle istituzioni sia nelle relazioni fra queste e lo Stato;
- in uno scadimento progressivo di efficienza, di produttività, di adattabilità, di flessibilità e disponibilità a innovare.

A far precipitare queste situazioni critiche concorrono vari fattori di cui si possono così individuare i più rilevanti:

- anzitutto la disgregazione interna del quadro di referenti culturali; grosso modo ogni Paese, pur non escludendo espressioni minoritarie, era caratterizzato da referenti culturali relativamente omogenei, uniformi, condivisi; spesso il loro substrato comportamentistico era anche collegato al tradizionale glutine religioso e all'alone etico ad esso collegato; poiché oggi le radici del comportamento morale (con i suoi riflessi sul quadro interpretativo giuridico) sono largamente sconvolti e differenziati, appare sempre più difficile riconoscere, all'interno delle istituzioni scolastiche, quel «comune strato di valori agglutinanti» che giustificava, almeno in parte, la loro collocazione nell'area del «pubblico-statale»;



- si ripercuotono sulla scuola i fenomeni delle accelerazioni: accelerazione della produzione di dati scientifici; accelerazione della distribuzione conoscitiva; accelerazione delle applicazioni nell'ambito tecnologico - produttivo; accelerazione nel mutamento dei modelli professionali; accelerazione della mobilità professionale e delle richieste di abilità specializzate-differenziate sul mercato del lavoro; accelerazione dei «turn-over» e dei ritmi di cambiamento e di obsolescenza dei profili di professionalità. Tutte queste accelerazioni non trovano risposte adeguate e tempestive nei modelli scolastici statali, rigidi e burocratici;
- questi ritardi sono allo stesso tempo causa ed effetto del peso inerziale che la gestione pubblica determina sui sistemi scolastici; accanto al «pedaggio inerziale» va collocato il fattore «uniformità»: ogni sistema pubblico, moltiplicando le sue dimensioni, è sottoposto al gravame

uniformizzante, necessario al suo funzionamento quando questo si colloca nel sistema dei grandi numeri;

- nei Paesi europei, e in larga misura anche negli altri, l'effetto dei risultati scolastici ha carattere determinativo, riconosciuto e legalizzato; e pertanto essi esigono una sempre più sterminata produzione legislativa e apparati amministrativi mastodontici, centrali o decentrati che siano; sugli apparati legislativo-amministrativi si proiettano i condizionamenti di una sindacalizzazione spesso di puro riporto, non di rado selvaggia; che comunque introduce nuovi elementi di ritardo e complicazioni nei processi decisionali, di per sé lunghi e difficili, dato l'ampio ventaglio delle posizioni politico-parlamentari e la discreta instabilità dei governi che esse esprimono;
- sta ormai emergendo quasi ovunque un nuovo soggetto attivo, portatore di «volontà» e intenzioni in questo campo: il

gruppo «comunità-famiglia». Quasi sempre trascurato a livello delle macro-decisioni assunte dai Parlamenti-Governi, questo soggetto nuovo appare oggi fortemente motivato e organizzato e pertanto capace di esprimere richieste coerenti ed esigenti. Accanto al soggetto «famiglia» anche il soggetto «allievo» mostra una presenza sempre più autonoma e consistente; anche quando esso esprime una domanda confusa e contraddittoria (e contestativamente provocatoria, quando si senta penalizzato dalle incongruenze del sistema pubblico) difficilmente quest'ultimo è in condizione di contrapporre risposte plausibili e convincenti;

- l'irruzione dei grandi strumenti della tecnologia moderna applicati all'istruzione provoca effetti non meno sconvolgenti; la risposta «pubblica» è stata tardiva, incerta e per lo più di semplice giustapposizione del «nuovo» ai precedenti schemi e modelli; giustapposizioni che, per effetto delle accennate accelerazioni, sono determinative di effetti quando già la situazione è modificata e spesso nuovi processi e strumenti hanno già obliterato quelli accolti delle innovazioni lente;
- i sistemi scolastici pagano un prezzo eccessivamente elevato alle esigenze di «austerità» e di contenimento cui la spesa pubblica è costretta per governare gli effetti perversi degli interventi di sicurezza, garanzia, salute sul piano sociale. Benché una parte della spesa scolastica risulti recessiva in rapporto alla riduzione demografica (e dovrebbe pertanto controbilanciare i tagli di austerità) sta di fatto che altri gravami incombono sulla spesa pubblica di istruzione, soprattutto per aver quasi totalmente riversato sullo Stato equilibratore e garante l'impegno di «assicurare l'eguaglianza», rinunciando alla risposta differenziata.

Tutti questi elementi ed altri che si potrebbero facilmente aggiungere al «catalogo» spiegano la fase critica in cui versano i sistemi scolastici pubblico-statali. La domanda che ci si deve porre, a livello di ricerca e di responsabilità, è se sia possibile evitare un tracollo o uno sfaldamento ingovernabili, in-

dividendo vie e modalità percorribili per «frenare la discesa» e nello stesso tempo profilare schemi e modelli organizzativi nuovi che tengano conto di quanto sopra enunciato.

10. Il «substrato culturale» comune

Lo sgretolamento delle compagini nazionali per effetto degli interscambi ormai planetari ha via via eroso un altro dei pilastri su cui si fondava la giustificazione dei sistemi pubblici comuni. L'impatto reciproco delle culture delle varie aree continentali e l'interpenetrazione di modelli e contenuti culturali asiatici, islamici, africani con quelli euro-occidentali sta ormai creando situazioni profondamente nuove. I sistemi scolastici aperti a sempre più consistenti schiere di immigrati affrontano in molti Paesi problemi precedentemente sconosciuti, che accentuano le situazioni critiche della scuola pubblico-statale. D'altro canto i contenuti e i modelli culturali di derivazione marxista, che nei decenni scorsi esprimevano soprattutto le rivendicazioni sociali delle masse lavoratrici, sono entrati a far parte della cultura politica e di quella accademica. Il modello scolastico pubblico delle società democratiche sviluppatosi nel contesto liberale delle borghesie ottocentesche appare a questa cultura inaccettabile, espressione di dominio e di sopruso, e pertanto irrecuperabile. All'interno della struttura scolastica che si considera come fondata su «valori comuni e condivisi» sembra evidente che i portatori della cultura ispirata al marxismo (e alle sue traduzioni nel concreto politico delle realtà sovietiche) non sono certo i pilastri di sostegno del «substrato culturale comune e condiviso».

11. Il contesto etico

Sia sul versante americano sia su quello europeo il principio della base etica comune (indipendentemente dai riferimenti religiosi) era dato come acquisito e come elemento giustificativo del carattere pubblico e comune della scuola. Ma anche in questo campo si aprono profonde brecce nel muro apparentemente unitario. Nel settembre 1986 un'interessante polemica si è sviluppata negli USA tra il segretario del dipartimento educativo William Bennett e il rettore dell'Università di Yale, Benno Schmitt. Al suo contraddittore il rettore Schmitt rimproverava le affermazioni contenute nel suo rapporto sulle «scelte educative» nella scuola primaria. Per le quali Bennett richiama il valore della tradizionale cultura occidentale e i valori della democrazia nei confronti della persona, della proprietà, della verità. Diceva ancora Bennett che gli americani si aspettano dalla scuola «to transmit the common culture, to inculcate through that honesty, generosity, loyalty and self-discipline». Sono i valori della cultura classico-giudaico-cristiana? obiettava Schmitt. Ma «la piena libertà di espressione» e «il rispetto al vicino» non sono elementi di un'etica che muove in diversa direzione? Un episodio, modesto ma significativo. Perché in

realtà oggi il quadro dei comportamenti etici condivisi è sconvolto non meno di quello dei comportamenti culturali. La rottura del «monolito-famiglia» contribuisce alla disgregazione di antichi «blocchi etici». La cultura della demografia controllata (nascite-aborti-eutanasie) e delle libertà sessuopersonali comporta sconvolgimenti radicali con relativi *transfert* sui contesti giuridici, civili e penali, sulle colpeabilità, sulle strutture segregative istituzionalizzate. La domanda ovvia a questo punto è la seguente: può, in situazioni di questo tipo, aver ancora un significato un sistema scolastico pubblico, burocratizzato, unificante, parzialmente obbligatorio e parzialmente segregativo?

12. La prospettiva giuridica internazionale

È questo uno dei capitoli dell'analisi sulle situazioni delle istituzioni scolastiche generalmente trascurato. La «Dichiarazione universale sui diritti dell'uomo» e i documenti che a questa si collegano (la «Convenzione europea» e il suo «Protocollo addizionale») aprono una giurisprudenza orientativa profondamente nuova nella storia dei popoli. La quale ha riflessi rilevanti sulle Costituzioni e sulle istituzioni nazionali, visto che l'adesione a questi documenti ha valore di legge e «orienta» le legislazioni nazionali. In materia di scuola la Carta dell'ONU non è significativa tanto per l'art. 26, che si riferisce specificamente all'istruzione, quanto per l'art. 2, e per la filosofia soggiacente a questo e all'intero documento. Filosofia collegata ad un termine usato solo due volte (art. 7 e 23) ma che è il vero perno attorno a cui ruota lo spirito della Dichiarazione: «discriminazione». Leggi e istituzioni devono respingere tutto ciò che «discrimina», che determina disparità. Ogni sistema scolastico pubblico-statale, per quanto ben intenzionato, contiene fatalmente germi di discriminazione; non foss'altro perché lo Stato è al tempo stesso garante della «non discriminazione» e gestore di un'istituzione che dovrebbe assicurarla. Non è più sufficiente la giustificazione maggioritaria; il principio di «non discriminazione» introduce un elemento politico-giuridico nuovo e diverso. Del quale gli Stati hanno avuto ancor scarso tempo di occuparsi tutti presi dalle urgenze gestionali e innovative.

13. Le libertà scolastiche

È assai probabile che le guerre per le libertà scolastiche siano il lascito delle vecchie contrapposizioni ottocentesche. Battaglie di retroguardia sono state tuttavia combattute in Francia (1981-84) e in Spagna (1982-86). Probabilmente inutili visto che si contendeva o sui vecchi confessionarismi o su laicismi anacronistici. Certamente esiste nelle società attuali un problema delle libertà scolastiche; ma esso si pone nell'ottica delle «dérégulations», delle deburocratizzazioni, della flessibilità tecnico-organizzativa, delle programmazioni a scacchiera multipla e senza vincoli precostituiti. Gli schemi or-



ganizzativi di una serie sterminata di attività di «apprendistato conoscitivo» nelle società di domani (multiconfessionali, multiculturali, multirazziali) rifluiscono su modularità di organizzazione scolastica a cerniera multipla, basata su curricoli componibili, su scelte familiari e individuali aperte e intercambiabili, su più libere forme di imprenditoria organizzativa.

14. Stato e Scuola

Quello che da tali cambiamenti viene messo in questione è proprio il ruolo dello Stato come punto di riferimento decisionale-gestionale degli ordinamenti scolastici. In parole più semplici dello «Stato-Educatore». Il modello scolastico pubblico ottocentesco era semplice: lo Stato utilizza parte del gettito fiscale per «il servizio pubblico-scuola»; lo gestisce (anche con «partecipazioni», libere o regolamentate), e lo mette a disposizione dell'utenza nelle modalità da lui stesso fissate. La delega decisionale e organizzativa era giustificata dalla relativa limitatezza delle risorse, dalla scarsa capacità di autoorganizzazione dell'utenza, dal modesto numero di personale scolastico-accademico qualificato, dal costo rilevante degli strumenti e dei mezzi di distribuzione culturale, dalle basse soglie di reddito, dalla difficoltà dei trasferimenti dei singoli nelle sedi di elaborazione della cultura e della scienza, in conseguenza dei pesanti condizionamenti economici. Oggi il panorama è diverso: lo sviluppo impressionante dell'industria tecnologico-industriale, l'aumento delle competenze professionali, la capacità organizzativa di gruppi e privati tendono a spostare il quadro delle attività di apprendimento al di fuori dei contesti legislativi e delle decisioni amministrative per spingerlo verso il più libero gioco nelle aree informali, con risposte a soluzione molteplice. Non sarà processo facile. Val la pena di anticiparne le connotazioni e di governarlo piuttosto che subirlo.

15. Tentativi di risposta

Non è detto che tentativi di risposta e sforzi di anticipazione visuale e prospettica siano del tutto assenti. Negli Stati Uniti il recente rapporto di D. Gardner al Presidente Reagan «A Nation at risk» (1983) conferma la decrepitudine del sistema scolastico pubblico americano e le sue conseguenze negative sul futuro della società. Ed indica anche alcune possibili misure correttive. In Francia il movimento neo-liberale degli anni 1981-1986 (i cui esponenti sono ora al governo) rimette in causa proprio la centralità dello Stato-gestore-educatore. «Libérer l'Ecole» (sottinteso dal soffocamento-tutela dello Stato) si intitola il libro pubblicato da Alain Madelin, ministro dell'industria nell'attuale governo francese, apparso alla vigilia delle elezioni del 1986. In Gran Bretagna verso forme di «dérégulation» scolastica si muovono in modi diversi i rappresentanti del «conservatorismo populista» ispirato dalla signora Thatcher, ma anche gruppi significativi di esponenti della cultura politica laburista. Alcuni di loro non hanno esitato a ri-



proporre l'introduzione del *Voucher*, o buono-scuola, già ventilata dall'economista americano Milton Friedman; sia pure con molti correttivi per evitare forme di liberalizzazione selvaggia e utilizzare il «congegno» soprattutto a vantaggio di quei gruppi sociali che il sistema scolastico pubblico continua a penalizzare e spesso a marginalizzare²¹. Gli effetti di questo dibattito si sono ripercossi anche in Italia: dove un esponente del partito socialista, sovvertendo le posizioni tradizionalmente «statistiche» del suo partito, il segretario del medesimo, Claudio Martelli, non esitò a proporre forme di liberalizzazione del sistema scolastico capaci di rompere la «crosta dura» di quasi due secoli di statalismo scolastico. Su questa linea sembrano muoversi anche i grandi organismi industriali, particolarmente interessati all'ambito delle formazioni professionali, ma portati anche a svolgere utili riflessioni nei confronti dei sistemi scolastici di formazione generale e di base. La Fondazione Agnelli (Fiat) di Torino ha presentato negli scorsi mesi un interessante studio comparativo sulle libertà scolastiche in Europa³¹ e sul «caso italiano» (considerato particolarmente anomalo).

16. Qualche considerazione finale

Pare opportuno sottolineare, al termine di queste considerazioni, la rilevanza di due fenomeni già facilmente percettibili: la fine delle grandi strutture burocratiche e la scomparsa progressiva delle «élites inamo-

vibili». Sindacati, partiti, burocrazie, monopolizzatori di comportamenti indotti (penso alla stampa, ai mass-media) regrediscono gradualmente dalle posizioni di proscenio, respinti dalla molteplicità sterminata e spesso incontrollabile delle fonti di dati, informazioni, comportamenti. All'orizzonte sta ormai profilandosi quasi ovunque una grande società multirazziale, multiculturale, multiconfessionale, pluralistica, a connotazioni in larga misura tuttora indecifrabili. La recessione demografica nei Paesi europei, le migrazioni dai paesi islamico-orientali-africani verso le aree occidentali, la pressione dei Paesi sudamericani verso gli Stati Uniti e i processi di «ispanizzazione», gli sconvolgimenti migratori del bacino Pacifico stanno già profilando un mondo radicalmente diverso da quello che abbiamo conosciuto. Il compito storico delle istituzioni scolastiche, in quest'ora di immense trasformazioni, è quello di interpretarne bisogni e aspirazioni sul piano della «trasmissibilità sconosciuta». Non è un compito facile.

Giovanni Gozzer

²¹ Twelfth Annual Report of the Board of Education; Boston, Dutton and Wentworth, 1849, pag. 78.

²² Julian Le Grand and Ray Robinson: *Privatization and the Welfare State*; Allen-Unwin, London, 1985.

³¹ Fondazione Agnelli: «Il falso dilemma pubblico-privato». L'anomalia italiana nel contesto europeo; Torino, 1986.

L'apprendimento della lingua scritta: un processo ancora sconosciuto?

La lingua scritta è uno strumento vecchio di secoli e tuttavia il metodo per insegnarlo è ancor oggi al centro dell'interesse, della discussione e dello studio di molti insegnanti. Ogni anno, all'inizio della scuola, gli insegnanti che affrontano la prima elementare sono preoccupati e impegnati nella ricerca dell'opzione pedagogica migliore e più efficace per l'insegnamento della lingua scritta.

È quantomeno curioso notare come, di un'attività così antica e così diffusa si abbiano informazioni scientifiche così scarse e incerte, al punto che, anche insegnanti di lunga esperienza, confessano la loro incertezza e confusione sugli aspetti teorici della materia e sono ancora alla ricerca di pratiche pedagogiche più efficaci e convincenti. In questi anni si registra in proposito un fiorire di studi e di ricerche da un lato e dall'altro una domanda di strumenti di conoscenza del bambino che entra a scuola. In altri termini, mentre il mondo scientifico studia i modelli teorici, il mondo pedagogico richiede soprattutto strumenti di conoscenza del soggetto, e in particolare, per ciò che riguarda la lingua scritta, la definizione dei prerequisiti per apprendere.

Ancora una volta si corre il rischio di consolidare la divaricazione fra ricerca e pratica pedagogica, proprio in una fase in cui gli studi sperimentali hanno portato nuove conoscenze già direttamente spendibili sul piano della pratica scolastica.

Le ricerche condotte in questi ultimi anni sulle conoscenze che il bambino acquisisce spontaneamente sulla lingua scritta, prima di cominciare il processo di scolarizzazione, hanno aperto uno squarcio su un bagaglio di competenze fino ad oggi completamente ignorate.

Il fatto che questi studi non si siano occupati esplicitamente di metodi di insegnamento o che non si siano apertamente dichiarati come rivolti all'indagine sui prerequisiti rischia di farli passare come conoscenze «culturali» senza alcun interesse pratico per l'attività degli insegnanti. Essi invece, a nostro avviso, possono determinare un cambiamento di approccio radicale nell'avvio del processo di acquisizione della lingua scritta. Si badi bene che la parola «approccio» è stata usata intenzionalmente e non deve essere intesa come sinonimo di «metodo», in quanto il contributo specifico di queste ricerche è stato quello di offrire all'insegnante gli elementi per cambiare il proprio atteggiamento rispetto alle conoscenze del bambino e al ruolo attivo che queste giocano nei processi di apprendimento, e non di interferire direttamente con il metodo di insegnamento.

La Scuola, in questa fase, non ha tanto bisogno di sostituire un metodo con un altro, quanto di riflettere su ciò che fa, sul valore cognitivo delle proposte fatte al bambino e sulla loro distanza dalle sue conoscenze preesistenti.

In altri termini, la novità che scaturisce dagli studi di psicolinguistica genetica ormai ampiamente conosciuti in Ticino, consente di affrontare in modo nuovo il problema dei prerequisiti, evitando di rinchiuderlo in una lista di abilità più o meno legate alla produzione grafica dei segni, e collocandolo invece in un contesto più ampio che considera le competenze cognitive e linguistiche del bambino come la base su cui costruire le nuove conoscenze.

Le conoscenze prescolastiche

Gli studi di Emilia Ferreiro ci hanno mostrato che il bambino possiede, già all'età di quattro anni, delle conoscenze specifiche sulla lingua scritta. Egli è in grado di fare una distinzione molto appropriata tra ciò che si può leggere e ciò che non si può leggere basandosi su caratteristiche figurative, utilizzando le capacità percettive di cui dispone e classificando i segni secondo regole, che pur essendo diverse da quelle dell'adulto, testimoniano di un processo attivo di analisi e di comparazione.

Se il bambino di oggi è in grado di svolgere queste attività più precocemente di un tempo, ciò è dovuto non tanto o non solo ad una sua maggior maturità biologica, quanto ad una maggiore esposizione a stimoli specifici. Possiamo infatti dire che le abilità del bambino si specializzano e si sviluppano a seconda degli stimoli che ricevono. I bambini di oggi, per esempio, hanno una miglior competenza lessicale e linguistica in genere, ma sono probabilmente meno abili dei bambini di vent'anni fa nel fare le capriole, o nel maneggiare una biglia o un pallone, e questo a causa del diverso tipo di attività che svolgono nella prima infanzia. I processi neuropsicologici implicati nel leggere e nello scrivere restano immutati, ma lo sviluppo di queste abilità non è legato a semplici fattori maturazionali, ma dipende anche dalla natura degli stimoli ai quali il bambino è esposto.

Questo discorso investe non solo le maggiori opportunità e occasioni di scrivere, disegnare o utilizzare materiale didattico offerte dalla scuola materna, ma riguarda anche l'aumentata esposizione passiva al linguaggio scritto dovuto alla televisione, ai giornali, alla pubblicità, ecc. Essa produce una confidenza precoce con le caratteristiche del segno scritto e una più rapida interiorizzazione di alcune configurazioni che

vengono classificate dal bambino come tipiche dello scrivere e che vengono molto presto sistematizzate in modo da formare una vera e propria «teoria linguistica» personale.

È facile dunque intuire il ruolo importante che può giocare, a questo proposito, la scuola materna per le opportunità che può offrire al bambino di sviluppare le sue conoscenze, di favorire la costruzione di questa teoria linguistica e soprattutto di promuovere il suo cambiamento attraverso il confronto con le teorie degli altri bambini e dell'adulto.

I prerequisiti invisibili

L'analisi attenta dei dati scaturiti dalle osservazioni sistematiche della scrittura spontanea del bambino hanno prodotto una profonda revisione anche nella conoscenza dei cosiddetti «prerequisiti».

Le abilità oculo-manuali, la lateralizzazione, la competenza spaziale, ecc. non sono affatto messe in discussione, ma ciò che è stato profondamente ridimensionato è il ruolo che queste abilità giocano nella fase di apprendimento della lettura e della scrittura.

Si è infatti scoperto che queste concorrono alla fase esecutiva della lingua scritta, cioè alla realizzazione del segno, ma che non interferiscono con i processi cognitivi e linguistici i quali svolgono un ruolo essenziale nel processo di letto-scrittura, ovviamente precedente alla fase di realizzazione della parola scritta.

Per questi processi è il caso di parlare di «prerequisiti invisibili», in quanto non sono direttamente osservabili e non si presentano come abilità isolate, ma si ricavano attraverso un'attenta osservazione del prodotto dell'attività spontanea del bambino. La sua teoria linguistica può infatti essere desunta dall'insieme di regole che applica per scrivere spontaneamente le parole.

La conoscenza di questi aspetti psicolinguistici e del ruolo che essi svolgono ci induce a considerare la scrittura come un processo molto più ampio, che non si realizza solo nella capacità di riprodurre delle lettere o di riconoscerle e di farvi corrispondere un suono. Questa non è che l'ultima fase di un processo che si realizza con atti invisibili, che consentono al bambino di separare il significato dalla sua veste linguistica e di analizzare quest'ultima in sotto-unità sonore.

Quando il bambino vuole scrivere cercando di far corrispondere la veste grafica alla veste sonora della parola, le maggiori difficoltà che incontra non riguardano l'atto di rappresentare graficamente i suoni già distinti («b, a, n, c, o»), ma l'attività di smontaggio in tanti suoni della parola che egli percepisce come un'unica unità sonora («banco»).

All'inizio il bambino considera tutte le parole diverse l'una dall'altra e non possiede una consapevolezza esplicita del fatto che il gran numero di parole che lui conosce viene prodotto attraverso la combinazione di pochi suoni e viene scritto con un numero di segni ancora minore.

La difficoltà nell'apprendere la lingua scritta non consiste nell'imparare le ventuno lettere dell'alfabeto, ma proprio nella scoperta delle caratteristiche costitutive delle parole. È un'attitudine nuova in quanto, fino al momento della scolarizzazione, il bambino nell'apprendere il linguaggio verbale non ha avuto la necessità di considerare questi aspetti. Egli ha imparato le parole identificandole con gli oggetti o con i concetti che rappresentavano (i significati) e ora deve considerarle anche nella loro veste di «etichette», cioè come elementi sonori (i significanti) che esistono indipendentemente da ciò che rappresentano e che hanno in comune fra loro molti «pezzi» che non si ritrovano nelle caratteristiche dei significati che rappresentano.

Questo cambiamento di ottica esige un lungo processo di riflessione sulla lingua che impegna soprattutto le funzioni cognitive del bambino, oltre alle abilità sopra citate. È un processo che conduce il bambino ad un nuovo tipo di conoscenza chiamata metalinguistica, nella quale egli concettualizza il linguaggio in quanto tale, va al di là di un uso puramente comunicativo e lo tratta alla stregua di qualunque altro oggetto cognitivo.

La competenza fonologica

La competenza metalinguistica, cioè la capacità di trattare la parola non solo come significato, ma anche come significante, consente al bambino di cominciare processi consapevoli di segmentazione e di ricomposizione fonologica. In altre parole gli consente di giocare con le parti costitutive delle parole.

È noto che, a partire dall'età di cinque anni, la maggior parte dei bambini è in grado di segmentare facilmente le parole in sillabe ma non arriva spontaneamente a isolare i singoli fonemi. Anche gli adulti analfabeti non sanno farlo perché si tratta di una cono-

scenza astratta frutto di convenzioni linguistiche che devono essere apprese in una situazione più specifica di quella della comunicazione verbale. Inoltre questa attività, definita di «analisi fonemica», è resa più difficile per il fatto che a volte ai bambini si insegnano i nomi delle lettere che non corrispondono ai suoni che si trovano all'interno delle parole.

Questa è dunque una parte di conoscenza che la scuola deve trasmettere ai bambini ma non tanto insegnando loro la corrispondenza suono-segno, ma soprattutto promuovendo la loro capacità di smontare le parole, e di analizzarle in sequenze di suoni per ritrovarvi le uguaglianze e le differenze.

In altri termini, ciò che il bambino deve imparare non è solo la «A» o la «B» come grafismi che corrispondono a certi suoni ben scanditi isolatamente, ma a riconoscere questi suoni nelle parole «albero» o «banana» per poterli poi riprodurre autonomamente.

Troppo spesso accade invece che l'insegnante faccia questa segmentazione al posto del bambino, impedendogli di esercitarsi in questo tipo di analisi e, al tempo stesso, precludendosi molte informazioni sul livello di competenza specifica del bambino.

È dunque molto importante, proprio all'inizio, evitare la dettatura scandita suono per suono, dato che questa non ci dà modo di conoscere la capacità del bambino di riferirsi alla veste sonora della parola e di analizzarla. Al contrario, una proposta di scrittura spontanea, cioè la proposta di scrivere una determinata parola senza nessuna segmentazione preventiva da parte dell'adulto, ci consente di conoscere la sua competenza fonologica, che sappiamo essere un «prerequisito invisibile» fondamentale.

Infatti il bambino, per stabilire una buona corrispondenza suono-segno deve prima imparare ad analizzare i suoni. Sarà del resto semplicissimo per l'insegnante dargli una ri-

sposta quando questi gli chiede: «...come si scrive la 'n'?».

Questa domanda porta il maestro a conoscenza del fatto che il bambino sa già segmentare una parola e che sa utilizzare le singole unità fonemiche (suoni) che gli vengono offerte. È chiaro che molto diversamente dovrà comportarsi con i bambini che non sono in grado di porre questo tipo di domande.

Sappiamo che, all'inizio della prima elementare non tutti i bambini sono in grado di riferirsi al suono come all'aspetto a cui rifarsi per scrivere una parola, ma che anzi la maggior parte di loro produce scritture non convenzionali. (Vengono così definite le parole le cui lettere non corrispondono al valore sonoro convenzionale, per es. HOTLP per «cane»).

È dunque molto importante mettere i bambini in condizione di esprimere liberamente la loro teoria linguistica, in quanto questa contiene per l'insegnante informazioni utili per conoscere i prerequisiti invisibili di ciascuno di loro. Queste informazioni sono in effetti molto più specifiche di quelle ritenute tradizionalmente utili, in quanto forniscono dati specifici sulla competenza linguistica del bambino. Per un insegnante che deve orientare il suo intervento didattico sarà infatti molto importante sapere quali bambini sono già in grado di scrivere da soli in modo convenzionale, quali sono in una fase di transizione e quali invece hanno bisogno del suo intervento per sviluppare le loro capacità di fare buone analisi fonemiche delle parole.

La scuola dunque può in questo caso trarre dalla ricerca un utile strumento per conoscere il bambino. Per fare ciò deve forse abbandonare la tradizionale concezione dello scolaro inteso come soggetto da istruire completamente e in modo standard per interessarsi invece di scoprire le sue conoscenze da utilizzare come base per innestarvi le nuove. È chiaro quindi che, in questa nuova ottica che si può definire costruttiva, la programmazione pedagogica non ruota più intorno alla scelta del metodo, ma si costruisce sulle competenze del bambino alle quali l'insegnante adatta i suoi strumenti didattici. Del resto, come ben sanno i maestri, non ha senso parlare di un metodo unico proprio perché diverse sono le strategie possibili per acquisire lettura e scrittura e diversi sono gli stili cognitivi di ciascun bambino.

Ciò non significa che l'insegnante debba abbandonarsi allo spontaneismo o possa vivere alla giornata, al contrario, un simile approccio richiede un grande rigore metodologico e un'approfondita conoscenza dei modelli di interpretazione dei processi di lettura e di scrittura.

Del resto, ci sembra questo l'unico modo per garantire che l'insegnamento sia in sintonia con le esigenze dell'apprendimento; un modo con il quale la scuola può aiutare il bambino non solo ad acquisire nuove conoscenze specifiche, ma soprattutto a sviluppare dei processi conoscitivi.

Giacomo Stella



Verifica dell'apprendimento del francese in V elementare

La verifica di francese effettuata alla fine dell'anno scolastico 1985-86*) assume una importanza particolare perché costituisce la prima prova dopo l'intero curriculum di francese nella scuola elementare, cioè dopo tre anni di insegnamento/apprendimento.

Le dimensioni di competenza controllate non si discostano da quelle che già un anno prima (alla fine della IV elementare) sono state oggetto di verifica: la comprensione all'ascolto, la comprensione alla lettura, la ricopiatura, l'espressione orale e la lettura ad alta voce.

Sono state eseguite una prova collettiva con esercizi di comprensione all'ascolto (con l'aiuto di testi registrati), di comprensione alla lettura e di ricopiatura nonché una prova individuale in cui sono state controllate l'espressione orale in interazione con un interlocutore e la lettura ad alta voce.

La prova collettiva era rivolta a 35 classi con 633 allievi (tutte le sezioni di V classe che hanno seguito il nuovo programma di francese tranne le classi pilota); per la prova individuale è stata scelta una campionatura di 4 classi con un totale di 66 allievi (le stesse classi che già l'anno precedente avevano sostenuto la prova individuale).

I 35 docenti coinvolti nella prova sono pure stati chiamati a riempire un formulario che ha permesso di raccogliere ulteriori informazioni sull'insegnamento del francese nella scuola elementare (atteggiamento degli allievi verso il francese, giudizio sulle conoscenze di francese alla fine della scuola elementare, il rendimento in francese degli allievi e il passaggio dalla scuola elementare alla scuola media). Altri dati supplementari sono stati forniti dalle risposte alle domande poste nel «formulario per l'allievo» (giudizio personale dell'allievo sulle sue conoscenze in francese, grado di gradimento di questa materia, le lingue preferite dall'allievo, le difficoltà, presunte o reali, che l'allievo ha incontrato in francese, le attività maggiormente gradite nell'insegnamento del francese).

Nell'elaborazione elettronica dei dati, le seguenti quattro variabili sono state considerate:

*) Christoph Flügel/Nicoletta Gianella: *Verifica dell'apprendimento del francese in V elementare* - Anno scolastico 1985-86, Dipartimento della pubblica educazione, USR 87.03, Bellinzona 1987.

Le schede a pag. 11, 14 e 15 sono tolte dall'«Itinerario didattico per l'insegnamento del francese in V classe», DPE, Ufficio dell'insegnamento primario, Bellinzona, 1985.

1. Tipo di classe

Monoclassi	con 11-15 allievi	86 allievi (13,6%)
	con 16-20 allievi	207 allievi (32,7%)
	con 21-25 allievi	314 allievi (49,6%)
Pluriclassi	con 11-15 allievi	7 allievi (1,1%)
	con 16-20 allievi	19 allievi (3,0%)

2. Anni di servizio dell'insegnante

01-05 anni di servizio	29 allievi (4,6%)
06-10 anni di servizio	276 allievi (43,6%)
11-15 anni di servizio	218 allievi (34,4%)
16-20 anni di servizio	67 allievi (10,6%)
21-25 anni di servizio	21 allievi (3,3%)
oltre 25 anni di servizio	22 allievi (3,5%)

3. Conoscenze in francese dell'allievo a giudizio del docente

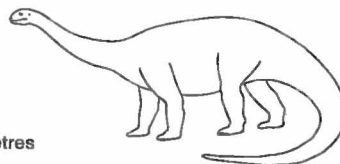
Buone conoscenze	202 allievi (31,9%)
Conoscenze sufficienti	415 allievi (65,6%)
Conoscenze incomplete	16 allievi (2,5%)

4. Sesso dell'allievo/a

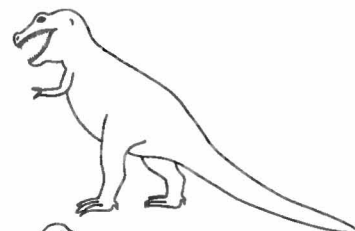
Ragazza	304 allievi (48,0%)
Ragazzo	329 allievi (52,0%)

L'histoire du monde est vieille de quelques centaines de millions d'années. Les premières traces de la vie sur la Terre remontent à 2.500 millions d'années. Mais il y a seulement 200 millions d'années que les dinosaures sont apparus. Ces animaux préhistoriques étaient énormes: ils ont dominé le monde pendant une centaine de millions d'années. En voici quelques-uns:

– le brontosaurus, long de 25 mètres



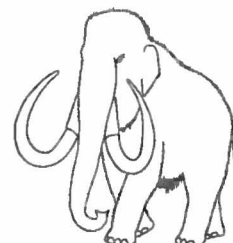
– le tyrannosaure, qui faisait 15 mètres de long



– le plésiosaure, qui vivait dans l'eau et qui faisait entre 3 et 5 mètres.



Et le mammouth?
Il est apparu sur la Terre beaucoup plus tard.
Le mammouth était une sorte de gros éléphant couvert de poils qui faisait 3,50 mètres de haut. On a retrouvé des animaux entiers congelés dans les glaces de la Sibérie (en Russie).



Scheda intitolata «Les animaux préhistoriques».

Interessante è anche il fatto che solo 6 allievi (0,9%) su un totale di 633 preferirebbero non dover imparare nessuna lingua straniera nella scuola elementare. Questo dato fa pensare che molto probabilmente l'apprendimento di una seconda lingua nella scuola elementare per quasi tutti gli allievi è stata una esperienza valida.

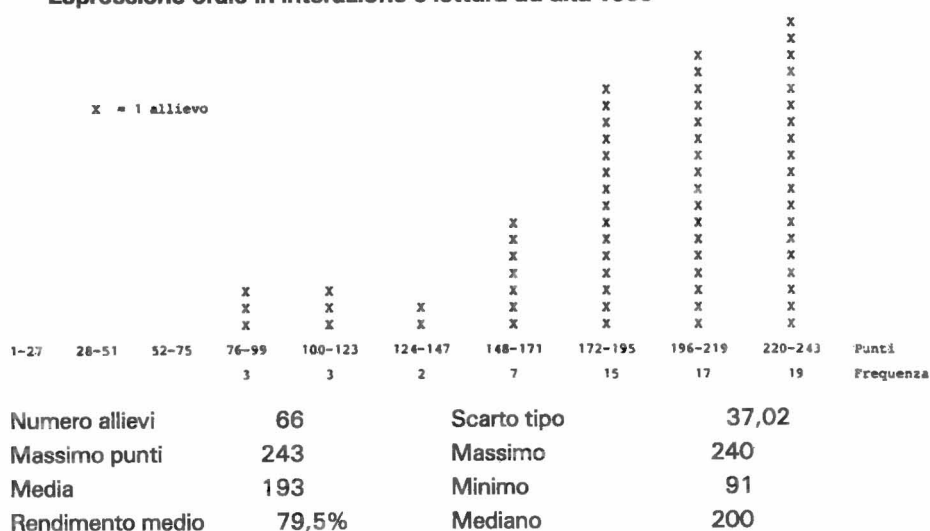
Preoccupa invece che per quasi un terzo degli allievi (31,1%) sia abbastanza difficile o molto difficile capire qualcuno che parla in francese.

Questo sentimento della difficoltà e forse anche della non riuscita nelle dimensioni della comprensione (con allievi italofofoni!) deve far riflettere!

Anche in questa dimensione, circa un terzo degli allievi (29,9%) ritiene abbastanza o molto difficile esprimersi in francese. Tutti e due i gruppi hanno raggiunto un rendimento medio che è inferiore alla media generale (59% di rendimento per chi ritiene molto difficile esprimersi in francese, 72% di rendimento per chi lo ritiene abbastanza difficile). Generalmente, l'espressione orale è vista come più difficile che non la comprensione all'ascolto e la comprensione alla lettura.

Da piacere notare che al 41,9% degli allievi «piace molto tutto» ciò che si fa nelle lezioni di francese. L'attività maggiormente gradita è «fare delle scenette» (25,8%). Questi due gruppi («mi piace molto tutto» e «fare delle scenette») hanno raggiunto anche lo stesso rendimento abbastanza alto (79%). Da questa inchiesta risulta anche un particolare sorprendente: il «cantare in francese» riesce a raccogliere solo pochi consensi (6,5%). Questo dato, indirettamente, è anche un giudizio (degli allievi) sulla materia «canto e musica»!

Espressione orale in interazione e lettura ad alta voce



A prescindere da possibili, anzi, probabili progressi nell'apprendimento e nell'acquisizione del francese, una delle ragioni della differenza nel rendimento fra le prove del 1985 e del 1986 potrebbe consistere nel fatto che la prova del 1986 era essenzialmente basata sull'interazione: tranne per l'ultima parte (lettura ad alta voce di un testo), per tutti gli altri esercizi della prova si richiedeva all'allievo, nel modo più spontaneo possibile, di parlare (dare o chiedere informazioni) con una persona che non solo ascoltava ma che partecipava attivamente. La prova del 1985 invece dava maggior peso a competenze non di tipo interattivo:

Il fattore determinante per le difficoltà riscontrate sembra essere la capacità di

astrazione, soprattutto se non vi è un supporto visivo, infatti, i risultati erano migliori quando le intenzioni erano proposte attraverso vignette.

D'altra parte, anche la capacità di «raccontare» un avvenimento pur partendo da una sequenza di immagini (supporto visivo!) pone grossi problemi.

In questi esercizi vengono richieste capacità che fanno parte della competenza comunicativa globale (capacità di astrazione e competenza narrativa) e non solo della competenza in lingua francese. Anche in questo caso, sarebbe utile un confronto con le competenze degli allievi in italiano per meglio determinare quali sono i problemi legati all'apprendimento della lingua seconda e quali sono invece quelli che dipendono dallo sviluppo delle competenze comunicative globali (cioè delle competenze che intervengono sia in italiano che in francese).

3. Formulario per il docente

Più dei tre quarti (79,9%) dei 35 maestri che hanno partecipato alla prova hanno fra 6 e 15 anni di servizio. Pochi sono invece gli insegnanti che sono alle prime armi nella pratica dell'insegnamento, relativamente poco numerosi sono però anche i maestri con più di 15 anni di servizio.

Giudizio dei docenti sull'atteggiamento dei loro allievi verso l'apprendimento del francese

22 dei 35 maestri (= 62,9%) hanno dichiarato che «tutti gli allievi hanno imparato volentieri il francese». Nelle classi dei rimanenti 13 insegnanti c'erano alcuni allievi che «non hanno dimostrato alcun interesse per questo insegnamento». Si tratta, probabilmente, di casi piuttosto isolati poiché nessun maestro ha scelto la

risposta «alla maggioranza, il francese non è piaciuto».

Giudizio dei docenti sulle conoscenze di francese dei loro allievi alla fine della scuola elementare

Per 13 maestri (= 37,1%), le conoscenze di francese dei loro allievi vanno giudicate «buone e corrispondenti agli obiettivi», per 21 docenti (= 60%) sono «abbastanza buone nella comprensione (ed) insoddisfacenti nell'espressione orale». 34 su 35 docenti sono quindi del parere che nell'ambito della comprensione le conoscenze dei loro allievi sono «buone» o «abbastanza buone» (cfr., a questo proposito, le considerazioni dei capitoli «Risultati generali della prova collettiva: Comprensione all'ascolto e comprensione alla lettura» e, soprattutto, «Conclusioni»).

Il rendimento in francese, secondo i docenti

26 maestri (= 74,4%) intravedono un «legame stretto fra il rendimento in francese e il rendimento nelle altre materie», per 9 maestri (= 25,6%) invece non esiste «nessun legame stretto» fra il rendimento in francese e quello nelle altre materie. Quindi, secondo l'opinione della maggioranza dei maestri, allievi bravi nelle altre materie fanno bene anche in francese.

Tuttavia, è anche parere di una maggioranza dei maestri (65,8%) che «allievi scolasticamente deboli riescono a raggiungere in francese un livello corrispondente alle loro capacità» e solo per un quarto circa dei maestri (25,6%, 9 maestri), per allievi scolasticamente deboli, il «peso del francese è troppo grande».

Passaggio, in francese, dalla scuola elementare alla scuola media

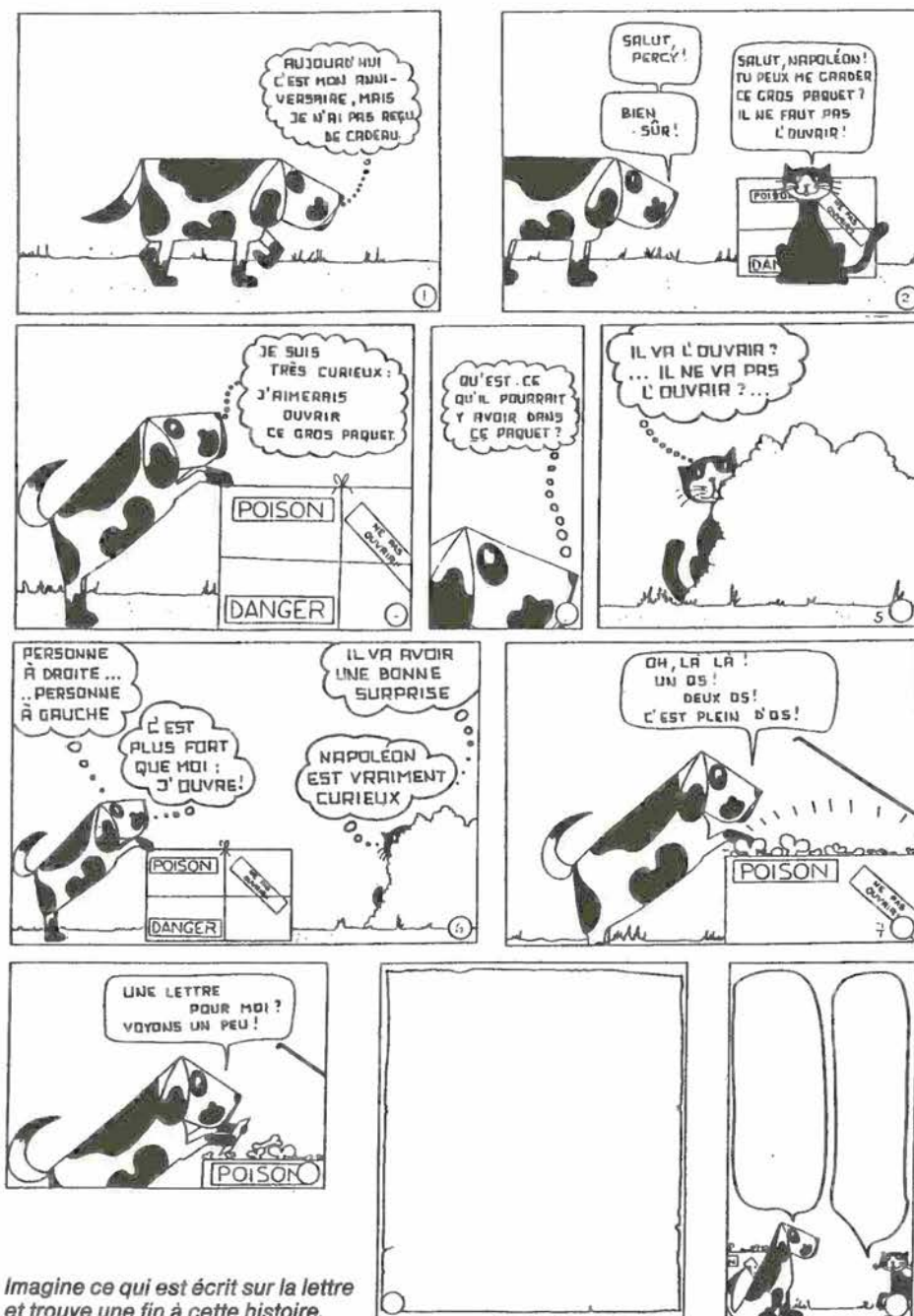
Chiesti quali sono i settori sui quali varrebbe la pena, nell'insegnamento del francese, d'insistere all'inizio della scuola media, le indicazioni più frequenti sono «la pronuncia», «l'espressione orale» e la «comprensione all'ascolto» (o «la comunicazione orale» in generale). Circa un quarto dei maestri opta per la «lettura ad alta voce» come settore sul quale si dovrebbe maggiormente insistere in I media.

Può sorprendere la notevole importanza attribuita dai maestri ai problemi della «pronuncia»; questo sorprende molto meno quando si sa che la pronuncia «corretta» (le famose vocali raddolcite e i non meno famosi suoni nasali) sembra essere una preoccupazione costante dell'insegnamento del francese nella scuola ticinese di ogni ordine e grado!

Conclusioni

1. I risultati complessivamente molto positivi della prova orale dimostrano che è giusto attribuire una particolare importanza allo sviluppo delle «competenze di base che più sono sollecitate nell'interazione sociale quotidiana» (cfr. Programmi per la scuola

Le cadeau mystérieux



Imagine ce qui est écrit sur la lettre et trouve une fin à cette histoire.

elementare, Lingua francese (seconda lingua), Bellinzona 1984, pag. 27).

Dalla prova orale risulta che gli allievi, di regola, riescono ad esprimersi in modo intelligibile se chiamati a interagire con un interlocutore che parla francese. Non è però raggiunto l'obiettivo che gli allievi, alla fine della V elementare(!), sappiano esprimersi «con frasi brevi ma corrette (sic!)» aventi le caratteristiche del sistema fonetico e intonativo della lingua francese» (cfr. Programmi per la scuola elementare, pag. 27).

Nella realtà, quando un bambino ticinese di 10-11 anni comunica in francese con un interlocutore francofono, quest'ultimo si adatta a questa situazione particolare, lo aiuta, chiede precisazioni, ecc. A tali condizioni, e sono le condizioni reali (simulate nella prova orale), si può dire che il bambino ticinese di quinta elementare riesce a comunicare con un interlocutore che si esprime in francese.

Pretendere, però, da questi bambini la «correttezza» (che, per quanto riguarda la lingua parlata, è un termine perlomeno molto discutibile) è un obiettivo probabilmente irraggiungibile, comunque non raggiunto dagli allievi di quinta elementare. È lecito domandarsi se una tale pretesa sia giustificata e giustificabile.

D'altra parte, è ovvio che l'espressione «intelligibile» sottintende il rispetto di certe norme (norme cui si adegua un locutore per essere capito).

2. L'esito della prova collettiva mostra che gli obiettivi nelle dimensioni della comprensione all'ascolto e della comprensione alla lettura possono essere considerati raggiunti dalla maggioranza degli allievi di quinta elementare.

Nei settori della comprensione sarebbero raggiungibili risultati ancora migliori e, soprattutto, più omogenei.

Questo, però, a condizione che nell'insegnamento si dia la giusta importanza allo sviluppo di queste competenze, questo significa anche cercare un miglior collegamento fra lo sviluppo della comprensione in lingua materna e in lingua seconda.

Considerando questo esito lusinghiero della verifica vanno però anche considerati gli aspetti seguenti:

1. Il giudizio sulle capacità linguistico-comunicative in francese non va mai slegato da un giudizio sulle capacità dell'allievo in italiano poiché esiste una marcata interazione nello sviluppo delle capacità in lingua materna e in lingua seconda.

È possibile che un allievo di quest'età incontri difficoltà in un esercizio in francese perché (forse) non sarebbe capace di fare bene neanche in italiano un esercizio analogo.

2. Il bambino che interagisce in francese con un interlocutore francofono ha sempre uno statuto particolare e non può e non deve essere paragonato a un bambino francofono. In queste situazioni, la lingua usata dai bambini ticinesi non è e non può essere conforme alle norme della lingua (materna) di bambini francofoni, ma è una «variante» del francese cioè il francese che il bambino



1. Mélange le beurre fondu et le sucre. Ajoute les oeufs.



2. Ajoute la farine et le cacao. Mélange bien le tout.



3. Forme une boule avec la pâte.



4. Étaie-la avec un rouleau.

2. Des sablés animés...

- 250 g de farine
- 150 g de beurre
- 100 g de sucre
- 2 oeufs
- 1 cuillère à soupe de cacao
- «smarties»

5. Découpe des formes différentes dans la pâte. Pose-les sur une grille et mets-les 10 minutes à four moyen. Laisse refroidir.

6. Décore les personnages avec des «smarties».



Seconda parte della scheda dedicata alle ricette.

ha imparato (per tre anni) nella scuola elementare ticinese.

3. Contrariamente ad altre materie insegnate nella nostra scuola elementare (come, per esempio, l'italiano o la matematica), gli obiettivi del francese sono «obiettivi di sviluppo» che gli allievi, necessariamente conseguiranno in diversa misura.

Una certa diversità dei risultati raggiunti, nonostante l'esito positivo della verifica, è quindi normale e, come tale, conforme alle aspettative.

4. Questa diversità, pur essendo «normale», visto che gli obiettivi del francese nella scuola elementare sono iscritti nella categoria degli «obiettivi di sviluppo», può creare problemi nel passaggio dalla scuola elementare alla scuola media. Infatti, se un docente di francese della scuola media intende «continuare» con il suo insegnamento quello iniziato nella scuola elementare e se questo docente scopre, in alcuni allievi, grosse lacune proprio nelle dimensioni privilegiate nell'insegnamento del francese nella scuola elementare (dimensioni della comprensione e dell'espressione orale), allora può essere indotto a credere che gli allievi, in francese, non hanno «imparato niente» a livello di scuola elementare.

5. Esistono rimedi a questa situazione? Quali sono le misure da prendere?

5.1 A livello di scuola elementare

Si deve e si può giungere a una maggiore uniformità dei risultati, almeno nelle dimensioni della comprensione

- insistendo maggiormente su una «educazione linguistica integrata in italiano e in francese» (certe capacità acquisite in italiano vanno a profitto dell'acquisizione in francese e viceversa);

- lavorando in modo più specifico in funzio-

ne dello sviluppo delle capacità di comprensione in italiano e in francese;

- ripensando il sistema di valutazione della comprensione: una prova di comprensione va considerata riuscita solo quando la maggior parte degli allievi raggiunge risultati vicini o uguali al punteggio massimo!

5.2 A livello di scuola media

I docenti di scuola media devono maggiormente rendersi conto che gli obiettivi di francese nella scuola elementare vanno considerati come «obiettivi di sviluppo» e non come «obiettivi di padronanza»: una certa eterogeneità dei risultati conseguiti al momento del passaggio alla scuola media va quindi considerata «normale» (è la stessa cosa per materie come storia, geografia, educazione fisica, ecc.).

I docenti di francese devono maggiormente tener conto delle capacità acquisite nella scuola elementare (anche se alcuni allievi dimostrano grosse lacune!)

- impartendo l'insegnamento del francese, sin dall'inizio della I classe, in francese;

- sviluppando la competenza di espressione orale attraverso attività comunicative, tenendo conto del fatto che il francese orale si basa su norme linguistiche diverse da quelle dello scritto, sia sul piano della sintassi che su quello del lessico: il francese parlato non è una semplice trasposizione del francese scritto!

- allargando ulteriormente le competenze della comunicazione orale e della comprensione alla lettura, capacità già esercitate nell'insegnamento del francese della scuola elementare, ed estendendo le capacità linguistico-comunicative introducendo l'espressione scritta attraverso attività ed esercizi che sviluppino gradatamente le capacità degli allievi di analizzare le loro produzioni.

Christoph Flügel

Didattica della storia: nuove proposte

Presso la Scuola Media di Giubiasco, il 24 e il 25 agosto, si è tenuto un frequentatissimo corso di aggiornamento sulla didattica della Storia. Oltre 90 gli iscritti, provenienti da tutte le Scuole medie del Cantone, assai alte le presenze soprattutto ai seminari tenuti dal Dott. Antonio Brusa, attualmente tra i maggiori specialisti italiani della disciplina. Noto è risultato l'interesse dei corsisti anche alle esemplificazioni portate dalla Dott. Luciana Bresil e, rispettivamente, alla proposta di programma per la I media, trattato dal Prof. Adriano Martignoni anche a nome del collega Silvano De Antoni (Acquarossa) e al consuntivo di un anno di sperimentazione del programma a Chiasso, tenuto dai Professori Romano Bonfanti e Fiorenzo Valente. Pubblichiamo, di questi ultimi, il testo delle relazioni tenute al Corso.

L'insegnamento della preistoria e della storia antica in prima media: bilancio di un anno

Premessa

Ho già avuto modo di esporre l'iter della scelta che ha portato il collega Valente e me a realizzare nel corso dell'anno scolastico 1986/87, nelle sezioni prime della Scuola media di Chiasso, il programma di storia che cercheremo di presentare in maniera semplice e, ci auguriamo, chiara. In questa sede non intendiamo, quindi, riparlare di atteggiamenti e punti di vista che hanno trovato eco, nelle parole del Consigliere di Stato direttore del DPE, anche in Gran Consiglio.

Ci limitiamo a ricordare – scusandoci con i colleghi che hanno seguito e magari anche letto alcuni dei miei interventi (di cui sono ovviamente l'unico responsabile) – il problema della ormai acquisita inagibilità e agguirere inattuabilità del programma di storia – più corretto sarebbe dire di geostoria – nelle prime medie, considerata l'avviata attuazione della riforma dei programmi della Scuola elementare – almeno per quanto risulta dalla nostra esperienza dopo i contatti avuti con alcuni colleghi della scuola elementare di Chiasso, la cui sede – vale la pena di precisarlo – si trova nello stesso edificio della scuola media (SMe).

Qui vorrei specificare, perché la richiesta porta la mia firma, che la decisione di chiedere di poter effettuare la sperimentazione è maturata anche a seguito di letture, che ritengo con qualche immodestia sufficientemente meditate. Prima di esporre il lavoro svolto e le considerazioni che da esso abbiamo tratto, desidero citare almeno quattro delle letture di cui sopra:

– Wladimiro BENDAZZI, *Un curriculum di storia*, B. Mondadori, Milano 1982

– Antonio BRUSA, *Guida al manuale di storia*, Editori Riuniti, Roma 1985

– Scipione GUARRACINO, *Guida alla storiografia e didattica della storia*, Editori Riuniti, Roma 1983

– Scipione GUARRACINO – Dario RAGAZZINI, *Storia e insegnamento della storia*, Feltrinelli, Milano 1980.

Chi conosce, in tutto o in parte, queste opere avrà notato che non si tratta di testi direttamente focalizzati sull'insegnamento della storia antica (con questo termine comprendo per comodità anche la preistoria): una, addirittura, concerne l'utilizzazione dei manuali, ma la presenza di quest'ultima si giustifica subito in base anche alla presa di posizione di tutti i docenti di storia – che sono anche docenti di geografia – della SMe di Chiasso sul problema appunto del manuale di storia, apparsa sul numero 136 di «Scuola Ticinese».

Attraverso quelle letture, affrontate – lo preciso a scanso di equivoci inutili – con il solo intento di ricercare stimoli operativi per dare una possibile risposta ai problemi dello scarso impegno e dell'altrettanto scarso interesse dimostrati in precedenza dagli allievi delle sezioni prime della SMe in cui lavoriamo, è scaturita, in maniera spontanea, la seguente osservazione:

Da queste e altre letture risulta in modo evidente l'utilità, o per lo meno la fattibilità, di un programma di storia antica realizzato con ragazzi di 11/12 anni nelle scuole di diversi paesi europei: perché non provare anche nella nostra scuola?

Crediamo che questa sia una richiesta più che legittima, fondata essenzialmente, più che su complicate e forse inattuali argo-

mentazioni relative a determinati interessi ritenuti molto superficialmente «innati» dei pre-adolescenti per l'ambiente di cui vivono, su una cospicua dose di buon senso. Poiché non è assolutamente nostra intenzione di apparire polemici, desideriamo proporre subito un rimando bibliografico – indubbiamente autorevole – in cui ci pare si sostenga, alla fin fine, la tesi secondo la quale a una pedagogia che oggi fa sempre più discutere, perché sembra dare risultati poco paganti – fondata su inconsistenti, alla resa dei conti, predilezioni degli allievi della scuola media per argomenti dati per scontati una volta per tutte – si prospetta di sostituire, prendendola in considerazione con maggiore attenzione, una pedagogia, e una didattica, del «buon senso».

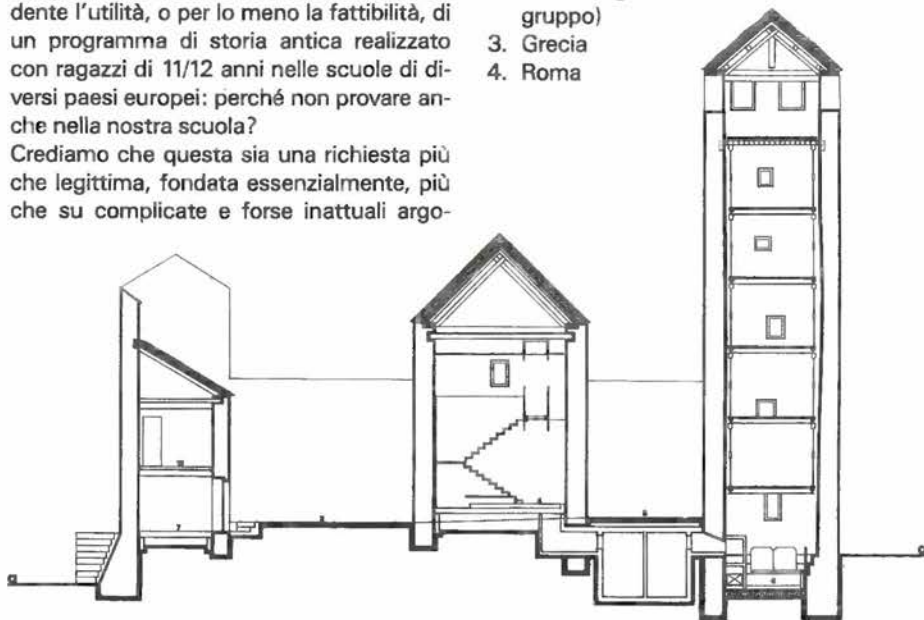
Ad affrontare un argomento così delicato sono MARAGLIANO e VERTECCHI in *Leggere scrivere far di conto*, Editori Riuniti, Roma 1986, in particolare all'interno del capitolo quinto che porta il significativo titolo: «Sono solo bambini»!

Esposizione del programma

Passerò ora a una rapida esposizione del lavoro svolto. Rapida non perché le varie attività didattiche si siano svolte in modo semplice – anche se ci pare giusto affermare che non si sono presentati insoliti problemi, in particolare per quanto riguarda le reazioni degli allievi –, ma soprattutto perché non pretendiamo assolutamente, con queste nostre spedite osservazioni, di voler indicare un percorso miracoloso nell'attuazione di un tale lavoro. Siamo convinti che esso sia realizzabile in modi anche molto differenti da come noi abbiamo cercato di attuarlo.

Tutte le attività didattiche si sono focalizzate intorno alla preistoria e agli aspetti più noti della storia antica. Abituati come siamo stati fino a poco tempo fa a un certo tipo di linguaggio della didattica contemporanea, con i suoi alti e bassi, possiamo incasellare i temi di fondo in quattro unità didattiche:

1. Preistoria
2. Antico Egitto e altre civiltà (Lavoro di gruppo)
3. Grecia
4. Roma



Il Museo civico di Bellinzona. Sezione trasversale del Castello Museo.

Sempre per usare un linguaggio a tutti familiare: lo schema interpretativo o di lettura è stato quello di privilegiare gli aspetti più appariscenti della vita materiale, peraltro con il suo insieme di credenze soprannaturali, delle varie popolazioni a cui abbiamo fatto cenno.

Lasciando al collega Valente il compito di delineare alcune delle esperienze svolte nella pratica didattica quotidiana, desidero qui soffermarmi non tanto a descrivere ogni singola unità didattica, quanto a sottolineare come il lavoro sia stato affrontato in base a una griglia di analisi che si è ripetuta nello studio delle varie organizzazioni sociali. In altre parole: l'analisi dei testi e dei vari documenti didattici – comprendendo con questo termine anche le fonti iconografiche: dalle illustrazioni, alle diapositive, ai brevi filmati – è sempre stata orientata, ovviamente non in maniera meccanica, tenendo presenti i seguenti parametri:

- a. ambiente naturale
- b. organizzazione sociale
- c. aspetti di vita materiale
- d. testimonianze «dirette» relative ai modi di vita
- e. credenze soprannaturali.

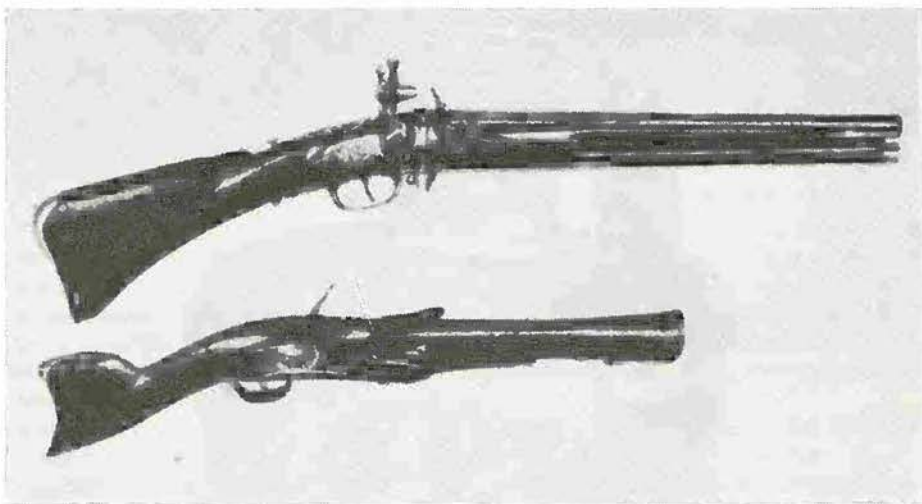
Il procedimento adottato ha dato risultati, tutto sommato, positivi, perché nell'incontro con diversi popoli – diciamo pure con diverse civiltà – gli allievi hanno avuto la possibilità di fare, abbastanza direttamente, dei confronti che sono risultati significativi.

Già che siamo nel merito, desideriamo precisare a quei colleghi che vedono l'insegnamento della storia antica nella SME attuabile essenzialmente attraverso i metodi delle storielle o «favole» e del racconto evolutivistico di stampo ottocentesco, che nulla di ciò riteniamo sia riscontrabile nella nostra esperienza. Analizzare diverse realtà, confrontarle tra di loro e cercare concordanze e peculiarità non ci pare un modo di agire scorretto, pur a livello (ricordiamocelo!) di bambini.

I materiali utilizzati per lo svolgimento dell'esperienza non permettevano sicuramente d'impostare un'analisi superficiale: elementare sì, ma non superficiale.

Ci pare piuttosto che questa possibile critica, che senz'altro accettiamo se proposta in buona fede, potrebbe semmai dimostrare che uno dei nostri maggiori difetti come docenti sia quello di credere che gli allievi sono in possesso di un'innata cultura storiografica, per cui risulterebbe impossibile presentare loro lo studio della storia in chiave di racconto. Oppure che siano così refrattari alla storia per cui sarebbe indispensabile ricorrere a metodi espositivi ottocenteschi. Nell'un caso come nell'altro non risulta facile spiegare come mai nelle sezioni seconde sia sempre stato possibile parlare della società medievale senza incorrere nei possibili inconvenienti segnalati.

Rassicuriamo, in ogni modo, i colleghi affermando che, nell'effettiva attuazione delle unità didattiche indicate, gli allievi hanno esternato, senza formali richieste da parte nostra, un rinnovato interesse ogni qual vol-



Fucile a due canne girevoli (1720 circa) - Pistola a pietra (fine XVIII sec.).

ta si è completato un capitolo, o un argomento, per affrontarne altri.

Questo atteggiamento è risultato con particolare intensità proprio con gli allievi delle sezioni prime, che come tutti sappiamo, per esperienza diretta, si mostrano particolarmente reattivi ad ogni novità che sia alla loro portata.

Crediamo che l'aver impostato il lavoro in base a un modello di operatività che si è ripetuto più volte nel corso dell'anno, ma nei confronti di realtà antiche diverse, sia servito a parecchi allievi come possibile schema di studio. Potremo verificare questo aspetto negli anni futuri.

Riteniamo di aver detto l'essenziale al riguardo; siamo comunque a disposizione per rispondere a richieste di chiarimenti e a ulteriori precisazioni. Questa, che potrebbe apparire come un'affrettata chiusura dell'argomento, non è da considerare una secca cesura per non riferirvi altri particolari, anche se siamo ben coscienti di non aver rivoluzionato un bel niente, ma perché desideriamo, nei limiti di spazio che rimangono, affrontare anche un altro aspetto dell'esperienza svolta, e cioè l'utilizzazione di un manuale.

Il manuale di storia

Come vi sarà già noto, tutti i docenti di storia della SME di Chiasso hanno sottoscritto la richiesta indirizzata agli esperti e all'UIM di poter utilizzare, nello svolgimento del programma di lavoro, un manuale di storia per ciascun allievo; un testo, cioè, che rimane all'allievo per tutta la durata dell'anno scolastico.

La nostra esperienza non può, a nostro modo di vedere, essere valutata appieno senza tenere in dovuta considerazione anche questo aspetto. Sia ben chiaro: non perché crediamo a una sorta di valore fetichistico del manuale, ma semplicemente per il fatto che il manuale è risultato un valido supporto nello svolgimento delle varie fasi del lavoro con gli allievi.

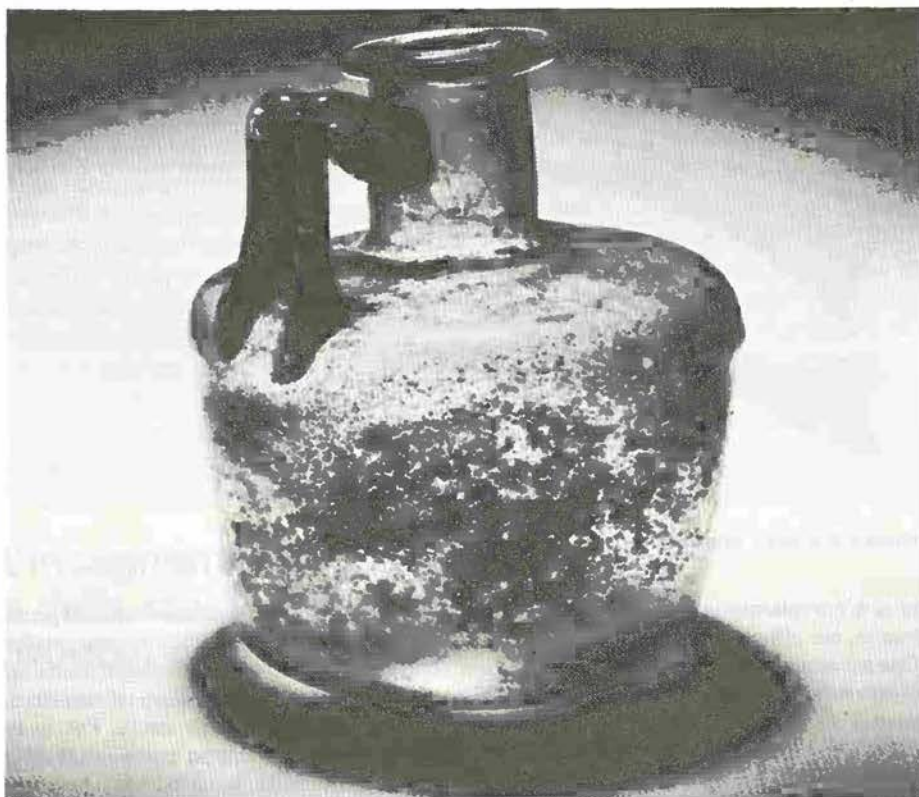
Tornando, per un momento, a parlare a titolo personale, qualche collega, ammesso che non lo abbia già fatto, si stupirà di que-

sta perentoria affermazione. Non per protagonismo, ma per dovere d'informazione nei confronti dei più giovani colleghi, devo pur dire che in passato sono stato un nemico dichiarato dei manuali di storia. Per usare un'etichetta non troppo compromettente, credo di potermi definire, in tutto e per tutto, un «laico» convinto. Non desidero quindi, senza voler ironizzare su argomenti di tutto rispetto, invitarvi a meditare né su cadute da cavallo sulla via di Damasco né, tanto meno, su ritorni alla figliuol prodigo.

Riteniamo – e non si tratta di plurale maiestatis, perché riguarda tutto il gruppo dei docenti di storia della SME di Chiasso – che i cambiamenti intervenuti nella scuola dell'obbligo, il consolidarsi della SME – uscita definitivamente dalla fase sperimentale – e i vistosi mutamenti rilevabili nel modo di strutturare numerosi manuali in circolazione, siano argomenti più che sufficienti per spiegare quello che a molti potrà apparire come un brusco cambiamento di direzione. L'excursus è risultato già troppo lungo, e qui ci fermiamo anche perché l'argomento non è del tutto nuovo. Mi preme però di aggiungere, a titolo personale, che avrei ancora molto da dire sul falso problema dei manuali: anche a proposito dei manuali di geografia..., ma questo non è certamente il luogo! Dunque: che peso ha avuto il manuale nello svolgimento del programma, come è stato utilizzato e recepito dagli allievi, come ha svolto la funzione di supporto accennata sopra?

Iniziamo subito col dire che il manuale è stato più che ben accolto a tutti gli allievi: certamente nulla di imprevedibile, ma ciò non può certo essere considerato un punto negativo. Le motivazioni sono così ovvie che non stiamo neanche a elencarle.

Il manuale ha avuto un ruolo consistente – anche se non indispensabile, sia ben chiaro! – nell'indicare o, meglio, nel visualizzare con immediatezza, in primo luogo, quali sarebbero stati i temi trattati nel corso dell'anno e quindi il carattere generale del lavoro da svolgere. Questo ha prodotto negli allievi un certo atteggiamento di sicurezza, correlato alla chiarezza nei confronti di quello che sarebbe stato loro richiesto.



Locarno - Necropoli romana di Solduno: brocca.

Il manuale ha fatto da sostegno per lo svolgimento di un lavoro di gruppo oltre che per gli esercizi di cui si dirà, di carattere riassuntivo e sistematico, per fare il punto della situazione, a circa metà anno scolastico. Bisogna dire che tutti hanno potuto svolgere, senza gli atteggiamenti di rifiuto esternati dagli allievi meno motivati (che si materializzano nel dimenticare questo o quel foglio, nell'inventare, a volte, scuse per nascondere un totale disinteresse o addirittura l'incapacità di saper utilizzare un libro, ecc.), il lavoro previsto.

Insomma, tutti quegli inutili disguidi che, non di rado, rischiano di mettere in crisi l'impegno del docente nella preparazione di simili attività si sono notevolmente ridimensionati. E sarebbe ridicolo, e comunque superficiale, liquidare il tutto con la notazione che ci sono docenti che non amano svolgere questo genere di attività.

Il manuale da noi adottato: CARLO CARTI-GLIA «Storia e lavoro storico», Loescher Torino 1985, che non è certamente l'unico in circolazione con caratteristiche che lo rendono consigliabile, si avvale anche di un consistente repertorio di esercizi: le Schede di lavoro, che avevamo già utilizzato in passato perché edite separatamente dal manuale. Alcuni docenti le avranno già adoperate, magari con qualche difficoltà perché, pur essendo in qualche modo indipendenti dal manuale, risentivano del fatto di essere state preparate come ausiliarie a un testo. Con il manuale, anche l'utilizzazione di queste attività di lavoro risulta più diretta e immediata: gli allievi possono trovare con facilità i riferimenti necessari nel testo. L'operazione risulta indubbiamente più agibile rispetto all'uso del *classeur* e ci si lasci dire che non è poco a livello di prima media.

Anzi, gli allievi più interessati non hanno neppure atteso che il docente proponesse loro determinate attività, le hanno svolte di loro iniziativa; al riguardo, un buon successo hanno avuto gli esercizi fondati sull'osservazione dei materiali iconografici.

Lo schema di lettura, di cui si diceva prima, adottato nell'affrontare le unità didattiche presentate, si è potuto applicare senza intoppi con il manuale adottato: ciò ha comportato il fatto che alcune parti (singoli paragrafi, più che capitoli) del testo non sono state analizzate in classe. Gli allievi più motivati le hanno comunque affrontate, facoltativamente, a domicilio. Questo per sfatare quello che è senz'altro un luogo comune e cioè che il manuale costringerebbe allievi e docenti a uno schema di lavoro obbligato e ripetitivo. A parer nostro una simile osservazione sottintende un'enorme dose di malafede nei confronti di tutto il corpo insegnante.

Quasi tutti gli allievi hanno dimostrato di recepire con relativa facilità sia gli argomenti programmati, sia il modo in cui essi venivano affrontati: quando si è trattato di elaborare dei raffronti, lo hanno fatto in modo tale da escludere qualsiasi parvenza di lettura di stampo evolucionistico nel succedersi delle varie civiltà. Anche a questo proposito, dobbiamo ribadire che proprio il fatto di avere immediatamente una visione abbastanza completa, a livello di SMe, del lavoro da svolgere ha permesso agli allievi di non disperdersi nell'affrontare i momenti di sintesi.

A questo punto converrebbe, senz'altro, esporre questo o quel difetto del manuale per non apparire (secondo la visione di qualcuno) completamente succubi. Però

non ci sembra assolutamente il caso e se ci è permesso ce la caviamo con una battuta: abbiamo utilizzato, e ci auguriamo di aver insegnato a utilizzare, il manuale come uno strumento didattico; lo strumento perfetto non esiste. Per gli amanti dell'elvetismo diciamo che anche gli orologi svizzeri vanno in tilt, ai modernisti ricordiamo che anche il computer ha limiti vistosi!

Poiché, ahimè purtroppo, ho qualche anno di esperienza e di età in più del collega Valente, gli chiedo ancora una volta di lasciarmi parlare a titolo personale per dire con tutta tranquillità che ho utilizzato il manuale e ho affrontato il programma di storia antica con lo stesso spirito e atteggiamento con i quali, gli anni scorsi, ho realizzato il programma «tradizionale» di prima SMe: ci mancherebbe altro che bastasse o un manuale o l'esperienza di un solo anno per modificare la personalità di chicchessia! E l'esperienza, anche grazie alla collaborazione attiva del più giovane collega, si è dimostrata del tutto soddisfacente. Sarei senz'altro disposto a ripeterla proprio perché un anno non è certamente sufficiente per aggiustare il tiro di alcune attività.

Nota conclusiva

Non desideriamo assolutamente proporre frasi fatte a mo' di conclusione, così come non pretendiamo neppure di additare la nostra esperienza a modello da seguire, ammesso che ci possa essere un seguito (che, ovviamente, non dipende da noi).

Ad ogni modo le attività svolte, ci si scusi la ripetizione, ci sembra che siano, in parte, anche servite a dare agli allievi una visione più precisa di cosa si intende generalmente (ma non siamo all'università) con il termine storia. Non desideriamo aggiungere altro e se la considerazione appena espressa può sembrare in qualche modo poco «moderna», scarsamente progressista o addirittura di stampo «conservatore», possiamo solo ribadire che le medesime classificazioni si dovranno adottare per tutta una serie di nomi di prestigio della storiografia contemporanea, Braudel compreso!

Fra qualche giorno, quando nelle sezioni seconde della SMe di Chiasso, cominceremo a parlare delle invasioni barbariche, avremo già un terreno ampiamente dissodato e non dovremo ricorrere – e in questa circostanza il termine ci sembra appropriato – a storielle più o meno ottocentesche per continuare il lavoro con gli allievi. Anzi, questi allievi conoscono già le linee portanti dei temi che dovranno svolgere e, forse, hanno acquisito anche qualche elemento di metodo. Con ciò non sottintendiamo neppure lontanamente che svolgeremo il programma di seconda media meglio di altri colleghi: cominceremo semplicemente e immediatamente ad affrontare un'altra tappa della storia della società in cui ci troviamo a vivere.

Abbiamo evidenziato, ci pare, il carattere strumentale della nostra esperienza, proprio perché siamo partiti con la precisa intenzione di non caricare di valori particolari la scelta della storia antica. Credevamo, al-

l'inizio di questa esperienza, e continuiamo a credere, ma con la precisazione che esporremo, che la storia antica non possiede in sé caratteristiche tali da renderla un elemento insostituibile nel processo di educazione-istruzione del cittadino di domani. Ma qualsiasi nuova attività lascia un segno sulla nostra esperienza di vita e di lavoro.

Di qui prende il via una considerazione conclusiva e del tutto personale che desidero illustrare facendo riferimento a una recente lettura – questa volta più amena e di genere propriamente letterario. Essa, molto riduttivamente, può essere espressa facendo ricorso alla banale affermazione che, al di là del mero aspetto strumentale, una certa dose di storia antica non può certo considerarsi negativa per i nostri allievi. Il libro a cui mi riferisco è: *Le città bianche*, di Joseph ROTH, Adelphi, Milano 1987, nell'originale pubblicato postumo nel 1956, con una riedizione ampliata e corretta nel 1976. Il breve testo raccoglie una diecina di testimonianze dell'Autore scaturite da un suo viaggio, compiuto nel 1925, in Provenza.

In sé, il testo non presenta particolari difficoltà di carattere linguistico. Roth è considerato dalla critica un nostalgico, è vero, ma di un periodo storico che non risale certamente all'antichità.

Ebbene, pensavo di utilizzare alcuni passi di questo libro, nel corso delle lezioni di geografia, come testimonianza del modo in cui un grande scrittore riesce a descrivere alcune città del sud della Francia d'inizio secolo. Purtroppo non potrò mettere in cantiere una simile esperienza, realizzabile con allievi del secondo biennio, per il semplice motivo che Roth, per meglio caratterizzare le città visitate, adotta ampiamente il paradigma stilistico di partire dalle vestigia – intese in senso molto ampio – della civiltà romana, e a volte anche di quella pre-romana, che incontra in quei centri urbani.

Il testo, ripeto, è relativamente facile, ma i reiterati e ampi richiami all'antico passato di città quali Lione, Marsiglia, Nîmes e Arles lo rendono senz'altro inintelligibile, e quindi noioso, a lettori che non hanno almeno un'infarinatura di storia antica.

E allora mi chiedo, e chiedo ai colleghi, non tanto se ciò sia giusto, perché a domanda retorica si risponde, di solito, in modo retorico e cioè senza una effettiva intenzione di agire, ma se è conveniente trovarsi di fronte a una simile eventualità. In altri termini: se è davvero conveniente che noi si salti tout court, a livello di scuola dell'obbligo e oltre, un periodo storico che è tutt'ora «visibile», in favore di ripetizioni che spesso fanno scemare l'interesse degli allievi per le materie che insegniamo.

Non ho in mano la formula per ottenere il massimo della convenienza didattica, e il collega è dello stesso mio avviso, però noi crediamo che un piccolo passo sia stato fatto: sta ad altri assumersi la responsabilità di decidere se bisogna andare avanti oppure restare fermi anche nel futuro.

Romano Bonfanti

Ancora sull'esperienza di Chiasso

Estremamente positiva l'esperienza di quest'anno in prima media a Chiasso: le classi, seppur numerose, erano stimolanti e interessate al lavoro che via via proponevamo loro ed è soprattutto merito loro se ora possiamo stendere queste note. Ritengo anche di poter affermare che il programma di storia antica, elaborato con l'amico Romano Bonfanti e svolto con il prezioso sussidio del testo personale degli allievi, si è mostrato valido, sia da un punto di vista didattico, che da un punto di vista professionale.

La nuova proposta di programma si è rivelata un terreno estremamente fertile per il lavoro didattico, sia per quanto concerneva gli stimoli, sia per quanto poteva fornire sotto forma di spunti: non si trattava in ogni caso di uno sterile programma di stampo ottocentesco, né di un rigurgito classicheggiante e romantico quale ci si potrebbe attendere da un manipolo di *laudatores temporis acti*, né tantomeno di un criptofascistico tentativo di restaurare il culto della romanità o che so io. Si trattava, in fondo, di attivare delle competenze negli allievi e di stimolare un atteggiamento di positivo interesse nei confronti della scienza storica, che, come ci ricorda il trionfo che sottotitola le attuali *Annales*, si volge alla comprensione di ogni forma storica.

Pare opportuno concentrare in questa sede l'attenzione su alcune delle attività didattiche realizzate nell'ambito di tale programma.

Le attività di ricerca in gruppo

L'attività di gruppo è stata sistematicamente impiegata quando si riteneva che fosse la soluzione migliore per affrontare dei temi, che fossero in primo luogo abbastanza ampi per permettere un'agevole ripartizione del lavoro fra gruppi (5-6 di 4-5 unità ciascuno), in secondo luogo non strettamente collegati tra loro, in modo da permettere al

gruppo un approccio non difficoltoso all'argomento, in terzo luogo tali da permettere alla fine la realizzazione collettiva di un lavoro pratico che coinvolgesse tutti gli allievi.

L'idea di fondo che ha governato queste operazioni si può riassumere così: mettere gli allievi nella condizione di realizzare un lavoro che li vedesse protagonisti attivi e di confrontarsi allo stesso tempo con le difficoltà di organizzazione e, anche, di collaborazione.

Operativamente l'attività è stata, di regola, organizzata seguendo questo iter:

I fase: una presentazione succinta dell'argomento da parte del docente, che ne evidenziava le linee portanti: nel caso qui evidenziato, si trattava dell'U.D. relativa a quelle che taluno indica come civiltà (o popoli) del Vicino Oriente.

II fase: indicazione a tutta la classe – in modo che ognuno sapesse di che cosa si sarebbero occupati gli altri – delle aree di lavoro (Mediterraneo, Vicino Oriente e relative popolazioni, Egizi, Sumeri, Babilonesi, Assiri, Ebrei, Fenici) e indicazione dei materiali da usare (testo personale [Carlo CARTI-GLIA, *Storia e lavoro storico*, Torino, Loescher, 1985, vol. I], testi a disposizione in classe, dizionari, dossiers...).

III fase: inizio del lavoro dei gruppi, dapprima sul testo personale, in una sorta di lavoro di approccio più immediato, e redazione di una breve scheda ciclostilata da stampare e distribuire; poi sui materiali complementari, al fine di individuare i vari temi d'approfondimento, in parte suggeriti: la vita quotidiana, agricoltura e artigianato, i rapporti con gli altri popoli, la scrittura, le invenzioni tecniche e le scoperte scientifiche, la religione, la guerra, padroni e schiavi, etc... L'attenzione del gruppo doveva poi rivolgersi alla scelta di un tema di approfondimento, che sarebbe diventato l'oggetto di un lavoro più propriamente manuale e cioè l'elaborazione di un cartellone da appendere in classe.

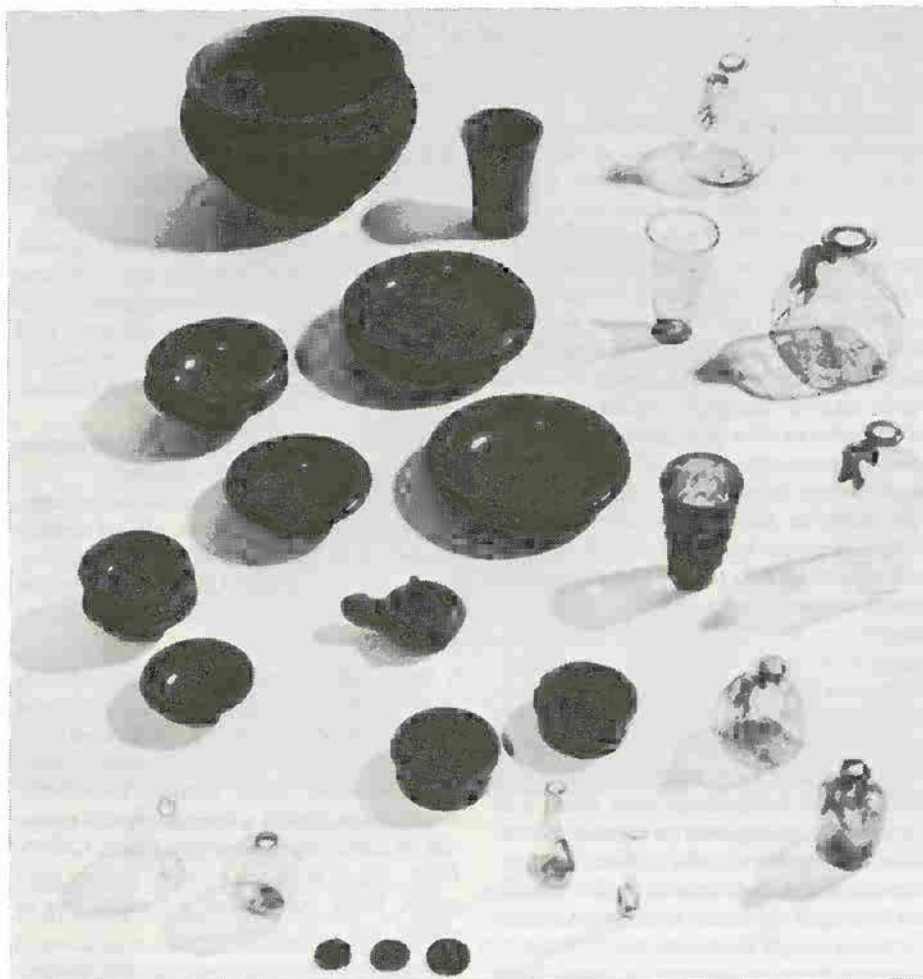
IV fase: elaborazione.

V fase: presentazione alla classe del proprio lavoro e autocritica.

Abbiamo detto più sopra qual era l'obiettivo che ci prefiggevamo di raggiungere mettendo in cantiere una tale attività e ci sentiamo di affermare che esso è stato raggiunto, anche se non sempre la collaborazione e la buona disposizione verso i compagni sono state quelle attese; ma ciò è relativamente importante, in quanto importante era mettere i ragazzi nelle condizioni di saggiare le difficoltà di un lavoro di questo tipo e non giungere ad ogni costo alla collaborazione totale e perfettamente affiatata. Dobbiamo inoltre annotare che l'interesse per questo tipo di lavoro è stato molto alto: i ragazzi hanno sentito il bisogno della biblioteca e riteniamo estremamente positivo che siano stati coinvolti anche quelli generalmente più restii nei confronti delle attività scolastiche.

Lampada (134.58.83)





Locarno - Necropoli romana di Solduno: corredo tomba 68.17.

Attività di aggancio interdisciplinare (lavori su testi)

Nel programma abbiamo inserito un certo numero di letture, alla portata delle capacità degli allievi, riguardanti temi relativi ad argomenti svolti in classe; l'obiettivo che ci proponevamo con questo genere di attività era quello di ampliare gli orizzonti della materia, stimolando la curiosità dei ragazzi con letture ritenute accattivanti e nello stesso tempo, di mettere l'allievo nella condizione di creare una rete di rapporti all'interno della materia e favorire il consolidamento delle sue conoscenze linguistiche.

Evidentemente, per quello che attiene al programma di storia antica, sono particolarmente fecondi i lavori su testi tratti dal patrimonio epico (e poetico!) dell'Antichità: l'approccio ai racconti mitologici, alle vicende epiche – penso all'uso che abbiamo fatto dell'*Epopèa di Gilgamesh*, della *Bibbia*, dei poemi omerici etc. – presentano almeno un triplice vantaggio.

In primis, sono inseriti in una dimensione stimolante, avventurosa e – perché no? – ludica, particolarmente congeniale agli allievi di questa età, talvolta forse troppo viziati da prodotti televisivi dove la narrazione è banalizzata e scarna, l'affabulare è scarsamente sollecitante e la profondità storica tende ad essere appiattita.

Poi, permettono di operare decisamente anche sul piano linguistico, vista la qualità e la

ricchezza di queste produzioni. Riteniamo comunque più adatte le versioni in forma di prosa che quelle poetiche, notevoli ma di difficile decodificazione.

Infine, questo materiale è estremamente utile per lo sviluppo dello spirito critico, in quanto è sempre possibile reperire in esso, sotto la parvenza – se ci si permette tale termine – scenica, la filigrana delle peculiarità degli uomini che lo produssero.

Attività sul manuale

Visto che quest'anno ogni allievo della Scuola Media di Chiasso era dotato di un testo o manuale personale, destinato a rimanere di sua proprietà, parte dell'attività è stata programmata tenendo conto di tale situazione. Il lavoro svolto è risultato abbastanza variegato: abbiamo ritenuto infatti opportuno affrontare l'impiego del manuale tenendo conto di alcuni fattori. Anzitutto, scrollandoci di dosso l'immagine – tuttora purtroppo ancora viva – del manuale come oggetto di lavoro mnemonico, un'immagine legata a una concezione claudicante della didattica e del ruolo dell'insegnante, abbiamo cercato di proporre il manuale come utile sussidio al costante lavoro di scoperta e di ricerca per affrontare e approfondire gli argomenti durante l'attività scolastica. Esso è un attrezzo e, come tale, utilizzabile in diverse maniere.

Dobbiamo pure affermare che si è rivelata molto utile per questo genere di lavoro l'impostazione del testo, dove è dato ampio rilievo agli aspetti qualificanti del lavoro storico, dove il corredo iconografico si è sempre rivelato ricco di spunti, soprattutto in quanto l'immagine – non dimentichiamolo – riveste oggi una funzione primordiale nella cultura dei nostri ragazzi. Quelle proposte dal testo sono evidentemente meno accattivanti delle mirabolanti immagini propalate dalle emittenti televisive, ma sono pur sempre elementi che catturano l'attenzione e stimolano la curiosità, permettendo, funzione non disprezzabile, di ancorare tra loro profondità temporale, memoria e rappresentazione.

Inoltre, riteniamo che sia irrinunciabile, nel contesto di un curriculum di studio delle scienze sociali nella Scuola Media, porre l'allievo nella condizione di saper utilizzare un testo. È questo senz'altro un obiettivo ambizioso ma, con un adeguato itinerario propedeutico, è possibile avvicinare l'allievo a un uso del libro corretto e proficuo, cioè commisurato alle sue esigenze.

Vorremmo anche sottolineare l'efficacia di un'attività imperniata sulla scoperta del testo, attuabile al momento della consegna del cosiddetto manuale. È importante dedicare del tempo alla «prima volta» in cui l'allievo entra in contatto con il testo. Bisogna mostrare come è strutturato il libro nelle sue parti canoniche (sezioni, capitoli, paragrafi, apparati, indici, etc.), quali sono gli elementi che lo compongono (testi, documenti, illustrazioni, tabelle, esercizi, etc.) e indicare precisamente a che cosa essi servono. Bisogna dunque mostrare come funziona, ma soprattutto – e questo nel tempo – insegnare a farlo funzionare, fornendo le indicazioni necessarie per scoprirne il migliore e più utile impiego. Vorremmo in conclusione affermare che la preoccupazione fondamentale nell'affrontare un problema simile sta nel non perdere di vista l'assunto seguente: è importante quello che si fa sul libro, come si opera su un testo, non quello che esso dice o come esso lo dice.

Dobbiamo però constatare (v. Antonio BRUSA, *Guida al manuale di storia*, Roma, Editori Riuniti, 1985) come spesso il linguaggio impiegato sia poco scorrevole, sia un po' ostico per gli allievi e richieda un tempo piuttosto lungo per un'efficace comprensione da parte di tutti: la presenza di tecnicismi, di una struttura sintattica e linguistica talvolta complessa e un linguaggio spesso metaforico, così come un apparato concettuale non di rado complicato, richiedono un particolare impegno e una concentrazione notevole da parte dell'allievo; siamo d'altronde convinti che ciò non sia così dannoso, e anzi contribuisca alla formazione di una più solida coscienza linguistica nell'allievo e gli insegni, piano piano, a muoversi con più agilità e competenza all'interno di testi che costituiscono il fondamento delle scienze sociali, e non solo di quelle.

Fiorenzo Valente

Nuovi elementi per conoscere Maria Boschetti-Alberti

Pubblicati due testi inediti e un'analisi della 'scuola serena'

È stato pubblicato un nuovo libro sull'educatrice malcantonesse Maria Boschetti-Alberti: «L'inimitable et l'exemplaire: histoire et figure de l'école serène». Si tratta di un "mémoire" per la licenza in scienze dell'educazione scritto da Francesca Matasci e presentato dal prof. Daniel Hameline, dell'Università di Ginevra, con un'introduzione tendente a collocare l'esperienza boschettiana nei movimenti di Educazione Nuova del suo tempo.

Il volume contiene, nella prima parte, due diari inediti, degli anni scolastici 1926-27 e 1927-28, nella stesura originale e in traduzione francese, che si aggiungono così agli scritti della Boschetti-Alberti già conosciuti: «Il diario di Muzzano», «La scuola serena di Agno» e «Il dono di sé nell'educazione».

Dopo la presentazione di questi due inediti e il relativo commento, Francesca Matasci si inoltra in una puntuale analisi della coerenza interna del discorso pedagogico della Boschetti-Alberti e dei suoi presupposti idealistici. In seguito essa ripercorre la genesi e le trasformazioni di questo stesso discorso, dalla fase montessoriana a quella più libera della 'scuola serena', attraverso i rapporti intrattenuti con Giuseppe Lombardo-Radice (dal 1923 al 1927) e con Adolphe Ferrière (dal 1926 al 1931). Il volume è completato da estese note biografiche e dalla bibliografia.

Questo lavoro, oltre a mettere a disposizione scritti finora inediti e a proporci l'analisi più elaborata compiuta finora del pensiero della maestra di Agno, ha anche il pregio di riaccendere l'attenzione sui movimenti di Educazione Nuova dei primi decenni del no-

stro secolo, sorti a postulare un radicale rinnovamento pedagogico di tipo puerocentrico in opposizione alle pratiche formative tradizionali incentrate su programmi e insegnamenti prescrittivi per gli allievi.

Le esperienze di Muzzano e soprattutto di Agno presero rilievo, infatti, travalicando i nostri confini, quale esempio concreto e quale dimostrazione della possibilità di realizzare quegli ideali e quelle teorie. In questo senso, l'esperienza della 'scuola serena' è, come dice il titolo del libro, 'exemplaire'.

Ma essa è anche 'inimitable', perché costruita nel vivo dell'aula scolastica da una Maestra sospinta più da intuizioni pedagogiche e da ideali che da modelli conosciuti. Il tema centrale del 'mémoire' è, del resto, quello dell'analisi del rapporto tra teoria e pratica nella Boschetti-Alberti.

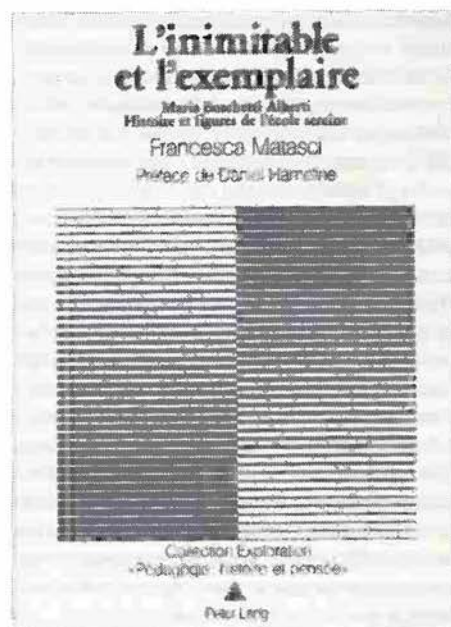
Sostanzialmente pragmatica, la nostra Maestra è stata spinta dalla sua viva vocazione pedagogica a cercare, nelle nuove teorie dell'educazione, una risposta alle insoddisfazioni dei suoi primi anni d'insegnamento. La teoria montessoriana fu la prima scoperta, ma ad essa fece seguito l'apporto di idee - vivificato anche da un rapporto personale e di scambio reciproco - dapprima di Lombardo-Radice e poi di Ferrière.

Francesca Matasci, anche attraverso diversi testi inediti, ci mostra come queste fonti abbiano certamente alimentato il pensiero e la pratica della Maestra. Nella Boschetti-Alberti c'è però un nucleo personale di intuizioni pedagogiche che porta la stessa a non essere mai strettamente «allieva» o «interprete» di un pedagogista o di una teoria. Nei pedagogisti essa cerca ampliamenti alle sue intuizioni, ma anche la conferma delle stesse e la convalida autorevole della sua esperienza di scuola serena.

In sintesi, la Boschetti-Alberti parte dall'assunto che il bambino porta con sé un'individualità già preformata secondo le leggi naturali. Al maestro spetta allora il compito non tanto di trasmettere la conoscenza quanto di predisporre un'atmosfera e un ambiente educativo tali da permettere lo schiudimento e la realizzazione di questo programma attraverso l'attività autodiretta, e perciò libera nei modi e nei tempi, dell'allievo.

L'amore, la pazienza, il tempo, la libera attività sono i costituenti determinanti dell'ambiente educativo «sereno»; il quale è volto, comunque, a sviluppare un'individualità consona ai valori religiosi e culturali tradizionali.

La Boschetti-Alberti pensava che la «scuola serena» fosse «una realtà facile, possibile, confortante». In realtà, ella ebbe la forza di praticare per lunghi anni una pedagogia di grande apertura ideale, ma di difficile appli-



cazione generale, e, per di più, in situazione di sostanziale isolamento all'interno della scuola ticinese. Vogliamo soffermarci su quest'ultima particolarità, segnalata da quanti si sono accostati all'opera della Maestra, chiedendoci come mai, limitando l'epoca d'esplorazione agli anni Venti e Trenta, la «scuola serena» abbia costituito un'esperienza singolare e, almeno apparentemente, poco influente sull'insieme dell'istituzione scolastica ticinese.

Chiediamoci dapprima in quale misura le «scuole comuni» ticinesi degli anni Venti potessero essere aperte all'esempio pedagogico-didattico boschettiano.

Non ci dilungheremo sui problemi strutturali e materiali della scuola ticinese di quel tempo, segnalando soltanto il faticoso sforzo di creare la scuola maggiore post-elementare, in grado cioè di dare agli allievi di 11-14 anni una formazione appropriata; le discriminazioni tra scuole di città e scuole rurali; la sommaria preparazione del corpo insegnante. Lo stile educativo era certamente direttivo e autoritario, anche a causa delle classi spesso affollate che obbligavano i docenti a spendere molte energie per mantenere la disciplina.

Sfogliare l'«Educatore della Svizzera italiana» degli anni Venti, permette di cogliere le tendenze pedagogiche e didattiche più sentite di quel tempo e di rendersi conto del vivace dibattito che aveva luogo all'interno della scuola sulla base di precise istanze di rinnovamento.

Uno dei temi più cari all'«Educatore», che si snoda come una «campagna» secondo lo stile del suo redattore Ernesto Pelloni, è la lotta contro il verbalismo nella scuola: «ammazzare le chiacchiere» nell'insegnamento, introdurre regolari e frequenti lezioni all'aperto per avvicinare gli allievi alla realtà locale, aggregare l'orto scolastico a ogni scuola maggiore, dotare le scuole di biblioteche e dei primi mezzi audiovisivi. Il metodo attivo preme, insomma, alle porte,

Foto inedita di Maria Boschetti-Alberti.



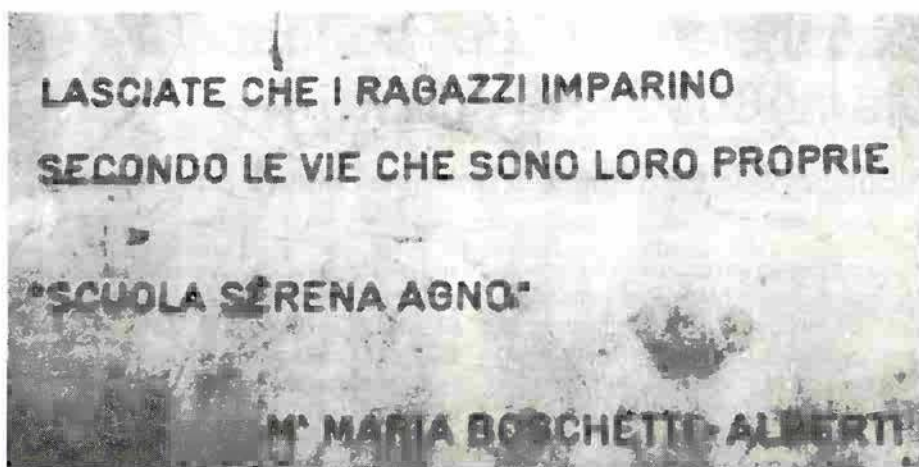
sempre accompagnato, per altro, nell'«Educatore», da un'intenzione di preparazione civica e sociale legata alla realtà del paese. Trovano ampio spazio, nella rivista, le informazioni sull'Educazione Nuova, sui principali innovatori pedagogici, su esperienze svolte all'estero e anche nel Ticino.

Nel 1927 ha luogo a Locarno il congresso della Lega internazionale per l'Educazione Nuova, nel quale la stessa Boschetti-Alberti interviene con una relazione su invito di Ferrière. Al congresso assiste anche una delegazione dipartimentale ticinese la cui relazione¹⁾ è indicativa dell'atteggiamento di interesse frammisto a prudenza e a timore nei confronti di una pedagogia basata sulla spontaneità e la libertà del fanciullo. L'intervento della Boschetti-Alberti (definito émouvant da Ferrière) vi è ignorato. La parte che riproduciamo ci sembra indicativa dello scetticismo esistente nei confronti delle pedagogie poco e non direttive:

«Come è facile comprendere, non molte applicazioni pratiche è possibile ricavare per le scuole nostre, le quali scuole, salvo il persistere di qualche sopravvivenza, sono pervase di sano spirito di modernità, e tengono il "giusto mezzo" tra le riforme più audaci e i sistemi tradizionali" . . . «Anche nel nostro cantone si va qua e là tentando di fare la scuola "libera" con le composizioni non più obbligate, il disegno e il diario spontanei ecc. Ebbene, in alcuni casi, i risultati sono così lacrimevoli, che i maestri si riaggrappano più tenacemente di prima ai metodi che prima sdegnavano. Forse si parla troppo oggi di "divina infanzia" e forse sta ridiventando di moda certa poesia stucchevolissima che vede nei bambini il miracolo a ogni passo. Sembra, in fondo, che, dal punto di vista educativo, questo atteggiamento non sia meno pericoloso del tanto deprecato sistema della costrizione. Tanto nell'uno quanto nell'altro caso, si risolve molto semplicemente la difficoltà, rinunciando a educare nel senso vero. È assai più difficile avvezzare alla libertà che alla ubbidienza».

Un ulteriore elemento di comprensione ci è suggerito dall'annotazione contenuta nel rapporto di Giuseppe Lombardo-Radice, che ebbe in grande stima la Boschetti-Alberti, inviato al Dipartimento nel 1935,

La scuola di Agno ora demolita.



Massima di Maria Boschetti-Alberti riprodotta sulla stele posta all'entrata della Scuola comunale di Agno.

dopo aver compiuto numerose visite nelle scuole ticinesi²⁾.

«È noto il mio profondo consenso colla Boschetti-Alberti. Essa nel suo vivace atteggiamento polemico contro la "scuola comune" mi è perfettamente chiara. Aspira a una totale "liberazione" delle forze giovanili, con la creazione di un ambiente educativo che renda sempre più possibile l'inventività, l'autodisciplina, il lavoro personale voluto con slancio di sentimento e devozione al dovere. Resta un problema: la scuola nuova deve romanticamente essere considerata possibile (. . .) solo "fuori della scuola comune", o deve "latinamente" essere realizzata proprio nella scuola comune? Lo slancio perfettivo della Boschetti-Alberti ha guardato fino ad ora all'aspetto precipuamente antitradizionale della nuova pedagogia: ma (. . .) io ritengo che, abbandonando il momento polemico (ormai inutile perché la scuola comune si è rinnovata in gran parte, e, in ogni caso, continuamente si sforza di uscire dalle filisteiche del formalismo didattico) la Boschetti-Alberti saprà dirci cose assai suggestive, per l'universale vantaggio dell'educazione infantile e la prosecuzione della riforma, non mediante scuole d'"eccezione", ma nelle scuole "di ogni giorno e di tutti"».

Da parte sua, Lombardo-Radice segnala, nello stesso rapporto, esempi, tracce, promesse di una «pedagogia d'avanguardia» nel Ticino, rilevati nelle sue visite e nel materiale raccolto, nell'ottica di muovere la totalità dell'istituzione su questa scia.

Il messaggio pedagogico e, soprattutto, didattico della Boschetti-Alberti appare, dagli accenni appena fatti, abbastanza lontano, negli anni Venti e Trenta, dalla sensibilità non solo del corpo complessivo della scuola, ma anche delle forze che, dal suo interno, promuovevano un'azione di rinnovamento. Doveva essere difficile da accettare, soprattutto, l'idea che l'allievo potesse dirigere spontaneamente la sua attività cognitiva verso le mete previste dai programmi e che il maestro dovesse perciò astenersi da un insegnamento collettivo diretto e strutturato. La «non-direttività» didattica boschettiana non faceva esempio in una istituzione che

ricercava la sua linea di sviluppo proprio in un insegnamento più efficace, più concreto e collegato alla vita del paese.

Questi appunti sul rapporto della Boschetti-Alberti con la scuola ticinese non devono far dimenticare che la «scuola serena» è stata un'esperienza di alto valore pedagogico. È vero che, a posteriori, anche gran parte dei fautori di un'educazione incentrata sull'allievo riconoscono che le strutture della conoscenza non sono assimilabili così direttamente e spontaneamente dal bambino e che non si può rinunciare, pur mantenendo centrale il ruolo dello stesso nei processi di apprendimento, all'azione programmata da parte del maestro. Tuttavia, il problema posto dall'educazione nuova è solo secondariamente di natura didattica e cognitiva; è invece primariamente quello di riconoscere che l'allievo è il soggetto dell'educazione nella scuola e di fare in modo che questa si trasformi in un ambiente di libera espressione e di relazioni positive nel quale ognuno possa trovare il tempo e i mezzi più congeniali per sviluppare la propria individualità cognitiva e affettiva. Questo postulato ha tuttora una pungente attualità.

Il libro curato da Francesca Matasci ci ricorda opportunamente il contributo dato da esperienze come quelle della «scuola serena» nella contrastata e lenta trasformazione dell'immagine dell'allievo, rispettivamente della scuola, avvenuta nel nostro secolo, e ne ripropone l'attualità in un periodo in cui la forte domanda di istruzione posta dalla società alla scuola potrebbe indurre a sottovalutare, nel processo educativo, importanti dimensioni dell'essere.

(f. l.)

FRANCESCA MATASCI, *L'inimitable et l'exemplaire - Histoire et figure de l'école serène*. Edizioni Lang, Coll. Exploration-Pédagogie: histoire et pensée, Berna 1987.

Note

¹⁾ Rendiconto del Consiglio di Stato per il 1927, Bellinzona, pag. 25 del capitolo DPE.

²⁾ Il rapporto è pubblicato in:

GIUSEPPE LOMBARDO-RADICE, *Pedagogia di apostoli e operai*, Laterza, Bari 1935, pag. 309. L'annotazione su Maria Boschetti-Alberti è a pagina 352.

Storia di una adolescente

di Fausta Ghirlanda

Rivisitare il tempo dei nonni è oggi di moda. I frutti di tale rivisitazione assumono spesso i toni di un rustico di maniera e sono intrisi di insincera nostalgia e di deprecazione equivoca del presente. Se ne conoscono esempi cospicui e celebrati.

La «storia» di Fausta Ghirlanda, un racconto lungo ambientato nella Val Maggia del finire degli anni Venti, rappresenta per contro un felice esempio di rievocazione del passato del tutto immune dalle connotazioni negative che abbiamo qui sommariamente riassunto.

Il racconto non è propriamente autobiografico, pur essendo reso in prima persona, ma ha piuttosto l'andamento di una affettuosa testimonianza. Affettuosa, ma senza smancerle; attenta ai risvolti aspri – talvolta tragici – di un mondo non sempre innocente, rifugge da ogni glorificazione retorica di quel modello di vita «dura», in contrapposizione ad altri più «comodi».

Un affetto, insomma, di intima appartenenza nel bene e nel male; e nel segno dell'appartenenza reciproca si intrecciano le due componenti del racconto: l'aprirsi al mondo di Anna, la protagonista adolescente, e le vicende di una piccola comunità vallerana, Cevio, entro cui Anna si colloca e cresce in un rapporto non tanto corale quanto multilateralmente interpersonale; tra questi legami, ne vengono privilegiati tre (di affetto e fiducia, con i genitori; di riserbo e spesso di antagonismo, con la maestra e con il parroco), che corrispondono ai valori fondamentali della gente di valle di allora: famiglia, chiesa, scuola.

Di questo affresco ricco di attori, le cui vicende si dipanano l'una accanto all'altra, l'autentico elemento unificante è la personalità della protagonista, ancora acerba, ma attentissima al mondo che la circonda.

Un po' vanitosa e impertinente, ma anche generosa e sensibilissima a ogni atteggiamento buono negli altri; talvolta esuberante, caparbia e perfino ribelle, ma permeata di valori morali accettati in modo convinto; arricchita da un affettuoso ed educativo rapporto di convivenza con gli animali, domestici oppure selvatici; poco incline ad accettare passivamente le decisioni della «autorità» quando esse appaiono manifestamente arbitrarie (come certi atteggiamenti della maestra o del parroco), ma profondamente rispettosa di quella parentale (sentita come «giusta», perché amorosa e coerente e armoniosamente complementare tra madre, più severa, e padre, più protettivo).

I personaggi «minori», guardati sempre dall'angolazione della protagonista, sono tratteggiati nei loro elementi essenziali, suffi-

cienti a farli vivere di vita autonoma; così che ogni loro vicenda (anche quelle tanto «adulte» – il suicidio di Sabina, la violenza a Giulia – da riuscire di quasi impossibile connotazione ad un fanciullo) trova una giustificazione narrativa nella costruzione del contesto.

E così le pagine di questo racconto scorrono intense e insieme lineari, sorrette sia da una struttura narrativa assai più complessa e abile di quanto possa sembrare a prima vista, sia da una lingua pulita ed essenziale, schiva di compiaciuti indugi e ricca di forza evocativa.

Il libro di Fausta Ghirlanda, illustrato con originale efficacia da Emilio Rissone, rappresenta per chiunque una piacevolissima occasione di intelligente svago; per i ragazzi può assumere anche la funzione di libro di lettura in classe, stimolante alla riflessione e al raffronto tra passato e presente.

Guido Marazzi

Otto nuovi libretti ESG

Ogni anno da ormai mezzo secolo, le Edizioni Svizzere per la Gioventù (ESG) pubblicano ca. 40 titoli nelle varie lingue nazionali, di cui da 8 a 10 in italiano.

Essi (racconti, testi scientifici, documenti della realtà che ci circonda, ecc.) incontrano una favorevole accoglienza tra i ragazzi dai 6 ai 15 anni, tanto che le vendite annue nel complesso della Confederazione si situano intorno alle 800 mila copie e nella sola Svizzera Italiana oscillano tra le 40 e le 50 mila copie.

La serie 1987 è apparsa da alcune settimane e comprende 8 titoli (4 novità e 4 ristampe) che possono tutti essere caldamente raccomandati all'attenzione dei docenti.

Di una novità, di particolare rilievo anche dal profilo letterario, il racconto di Mario Forni «La storia del ragazzo che volle scrivere una storia», presentiamo anche una recensione di Pietro Ortelli.

Destinata ai bambini del primo ciclo è la traduzione a cura di Angelo Casè di un bel racconto di Isabelle Jaccard (di cui il precedente «La volpe guastafeste» era molto piaciuto ai piccoli destinatari) «Bulli, cagnolino bizzarro».

Bulli aveva un difetto: era disobbedientissimo e ficcanaso.

Un giorno, gli capitò d'inghiottire addirittura una saponetta rosa. Da quel momento, la sua vita allegra diventò veramente triste. Come mai? Leggete il libretto e... vi divertirete!

Segnaliamo inoltre, sempre tra i titoli riservati al primo ciclo, la ristampa di «Buffo gira il mondo» di Patrizia Bertanza; il fatto che si sia rapidamente giunti alla terza edizione dice tutto.

Buffo è un aeroplanino rosa, che funziona ad acqua: proprio così. Una sera, stufo di stare ai

bordi della pista, decide di approfittare della nebbia per svignarsela. Comincia il giro del mondo, sopra città fumose e mari inquinati, sopra boschi e laghi. Gli succedono mille avventure: atterra perfino sui ghiacci del polo... Sulla piazzetta di un villaggio incontra il signor Berto, alto, magro, padrone di una giostra, un uomo dal cuore d'oro che lo prende in simpatia e lo mette... Dove?

Tra i bambini in età a cavallo tra il primo e il secondo ciclo susciterà certamente lo stesso clamoroso entusiasmo conosciuto dalla versione tedesca e francese il racconto a fumetti di René Lehner «E per qualche bugia in più...», tradotto con lingua molto vivace da Nicoletta Gianella.

Gigi, l'eroe di questo fumetto, soffre di una malattia rarissima; quando qualcuno mente, gli viene la nausea. Sembra che nessuno possa aiutarlo...

Un giorno viene rapito da una banda di malfattori che vogliono servirsi della sua malattia. Ma egli, con uno stratagemma, riesce a liberarsi contemporaneamente dei suoi rapitori e di quella strana malattia.

Ai ragazzi del secondo ciclo è destinato il racconto di Violette Petti tradotto con abilità e snellezza da Paolo Jelmorini «Come si diventa un micino di compagnia».

Che cosa capita quando tre pirati crudeli decidono di rapire un micino pieno di ingenuo candore? ... Capita che conosceranno il dolore, poiché Micetto è un vero micino catastrofico, la cui inabilità finisce sempre per tornare a suo vantaggio. Così, dopo parecchie disavventure, finisce per trovare il migliore dei padroni che mai «micino di compagnia» abbia sognato!

Sempre per ragazzi del secondo ciclo segnaliamo due altre ristampe:

– la terza ristampa della «Storia di un 5 centesimi» di Giancarlo Zappa, un piccolo deli-



zioso copione di teatro, adatto per essere sceneggiato in qualsiasi aula. È una storia vera, ricamata con poesia autentica, che lascia venire a galla avvenimenti minimi del nostro passato. Nel contempo, offre ai docenti l'occasione per avviare un discorso concreto sulle radici del nostro vivere quotidiano. Doppio scopo quindi: divertire i ragazzi e farli ragionare;

– la seconda edizione del fortunato racconto che vinse a suo tempo un concorso ESG «*Il bosco di aghiverdi è salvo*» di Annamaria Maggetti.

C'è un bosco splendido nei pressi del paese di Angiomat: vi giocano i ragazzi, inventando le più liete scorribande e facendo amicizia con Lampio, un vecchio saggio, appassionato della natura.

Purtroppo, il tarlo dell'avidità corrompe questa atmosfera da paradiso terrestre: gli Angiomatesi decidono di distruggere il bosco di Aghiverdi per sfruttarne il legname. Per fortuna, grazie a una brillante idea del vecchio Lampio, altri tarli manderanno in...segatura gli ambiziosi progetti e le stolte speculazioni degli abitanti di Angiomat. È una storia narrata con garbo e felicissimo intreccio di immagini, nella quale il problema ecologico viene esposto con semplicità e poesia.

Segnaliamo infine per allievi delle classi superiori del secondo ciclo e rispettivamente per le prime di scuola media la ristampa di un bellissimo racconto di Plinio Martini «*Storia di un camoscio*», pure vincitore a suo tempo di un concorso ESG (a proposito di Plinio Martini ricordiamo che nel catalogo ESG figura un altro racconto per il secondo ciclo: «*Acchiappamosche e il maiale*»).

Il protagonista di «*Storia di un camoscio*» è Martino Selva, un uomo così strano che tutti lo chiamavano il Matto.

Era stato il cacciatore più abile e più gagliardo della regione, e bracconiere, perché cacciava inverno e estate senza mai pagare la patente. Dovete immaginare il Matto che spia cauto e bramoso un branco di camosci, proprio come un gatto che spia il topo. In una di queste imprese il Matto si porta a casa un camoscio ed è la storia di questo piccolo camoscio che viene narrata.

Per quanto riguarda, infine, il racconto di Mario Forni, adatto per ragazzi in età del II biennio di scuola media, rimandiamo alla nota di recensione di Pietro Ortellì, qui di seguito.

G.M.

Gli opuscoli ESG (al prezzo di fr. 2.80) possono essere acquistati presso la Biblioteca per Tutti – Scuole Nord – 6500 Bellinzona o presso i responsabili regionali delle vendite:

- Ezio Bellati, Via Lanz 1, 6850 Mendrisio – 091/46.15.13
- Silvano Calanca, dir. Scuole Comunali, 6710 Biasca – 092/72.17.37
- Giorgio Conti, Via Mte. Bré 9, 6900 Lugano – 091/23.69.65
- Mario De Rosse, Via del Sole 47, 6600 Muralto – 093/33.36.57
- Silvano Mossi, Sasso Piatto, 6512 Giubiasco – 092/27.29.58
- Alessandro Rinaldi, Via Laghetto Cassina, 6982 Agno – 091/59.36.75.

La storia di un ragazzo che volle scrivere una storia

Alzi la mano chi non ha riletto, dopo gli anni giovanili, qualcuno dei benamati classici dell'infanzia, da London a Cooper, da Salgari a Kipling, Molnar, Twain, Verne, Collodi e così via, dall'umorismo paradossale e surreale di Lewis Carroll fino agli stupendi dialoghi della volpe con il piccolo principe di Saint-Exupéry («È il tempo che hai perduto per la tua rosa che ha reso la tua rosa così importante»): si sa che la letteratura per ragazzi, quando è buona, piace anche ai lettori adulti, o almeno a molti di essi.

Il racconto di Mario Forni, *La storia del ragazzo che volle scrivere una storia* (Ovvero: alla ricerca dell'impresa), recentemente pubblicato nelle ESG per il III ciclo, illustrato da disegni di Mario Bianchi, per piacere ai ragazzi non dispiace a lettori più formati, consentendo, oltre a una lettura immediata, un approccio, si potrebbe dire, più riflessivo, come non di rado accade per libri apparentemente soltanto «fantastici»: non si è forse tentata, per esempio, una lettura teologica di Pinocchio?

Scribano è un ragazzo di sedici anni che ama la lettura e legge molto, soprattutto libri di avventure: così «un bel giorno», si mette in mente di scrivere una storia. Che storia? Il protagonista è un ragazzo che egli aveva visto d'estate sui monti, di cui aveva immaginato la dura vita e alla cui immagine aveva finito per affezionarsi: senonché nelle mani del giovane scrittore il ragazzino si trasforma (ne è un indizio il mutamento del nome da Eros in Heros): da pastorello diventa viaggiatore cosmico a bordo di un disco volante che l'autore gli ha messo a disposizione. Protagonista tutt'altro che docile e remissivo, se è vero che discute con il suo creatore quando questi non lo lascia diverti-

re e vuole per esempio costringerlo a tornare dagli spazi siderali ponendo fine, per quel giorno, alle scorribande tra i pianeti del sistema solare.

Ci sono così due storie, quella del ragazzo che scrive e quella scritta da lui che si intrecciano, vengono a contatto e si separano di nuovo, incessantemente.

Il viaggio di Heros si svolge dapprima nello spazio ma poi anche nel tempo (l'incontro, sul suo pianeta, con Venere, «la bella signora che con la sua grazia governa la natura», e per mezzo di lei con Lucrezio, condurrà il giovane viandante fin per le strade della Roma caput mundi nella quale il poeta latino era vissuto e lì sentirà il suono di quel popolo antico, vedrà «l'indescrivibile andirivieni di quelle vie, dove sembravano passare, incrociarsi, trafficare, rumoreggiare le genti di tutta la terra in una Babilonia assordante»).

Ma il viaggio nello spazio e nel tempo è insieme una esplorazione dell'universo-cultura, del mondo della coscienza, come in una specie di *conte philosophique* alla portata dei giovani lettori: un viaggio dunque anche nella biblioteca entro cui si organizza il nostro spazio mentale e il nostro mondo morale, alla ricerca delle stelle fisse, se non proprio di quello che Voltaire avrebbe chiamato il point de vue de Sirius. L'ultima conversazione con Lucrezio, nella quale il libro si conclude, sembra la sintesi di un maestro e, nello stesso tempo, un discorso segreto, per iniziati, che ormai anche Heros può capire, «iniziato» dall'esperienza del viaggio: «Messo t'ho innanzi, omai per te ti ciba» (Par. X, 25).

Il viaggio, dunque, è l'immagine dell'età giovanile, segnata dal desiderio di esplorare sia la realtà esterna che quella interiore: ecco perché non è mai solo un'evasione o una fuga e dalla lontananza spazio-temporale c'è un continuo ritorno al presente. A contatto con i suoi illustri interlocutori, Heros si accorge dei problemi del mondo reale in cui vive e la sua curiosità naturale acquista energia e potenza. Forse è questa la morale proposta? E l'«impresa» cui il sottotitolo allude, è l'impresa della conoscenza di sé e del mondo?

Ritengo di sì: però non vorrei che il carattere impegnativo di questa conclusione facesse sospettare un'austerità di toni o di stile, poiché invece il racconto si snoda con agilità e leggerezza.

Un'importante scoperta potrebbero poi fare i giovani lettori (che mi auguro numerosi), se solo pensassero che Scribano non si è mai mosso di casa e che ha viaggiato per mezzo dei libri. Tra le varie formulazioni possibili, mi piace questa di Giovanni Pozzi: «Non tutti i viaggi avventurosi violano le colonne d'Ercole e si concludono nel baratro o nello sbarco in Eldorado; l'abisso od il porto ti si aprono anche passeggiando autour de ta chambre» (*La rosa in mano al professore*, Friburgo 1974).

Pietro Ortellì

