

SCUOLA 154 TICINENSE

periodico della sezione pedagogica

anno XVIII (serie III)

Giugno 1989

SOMMARIO

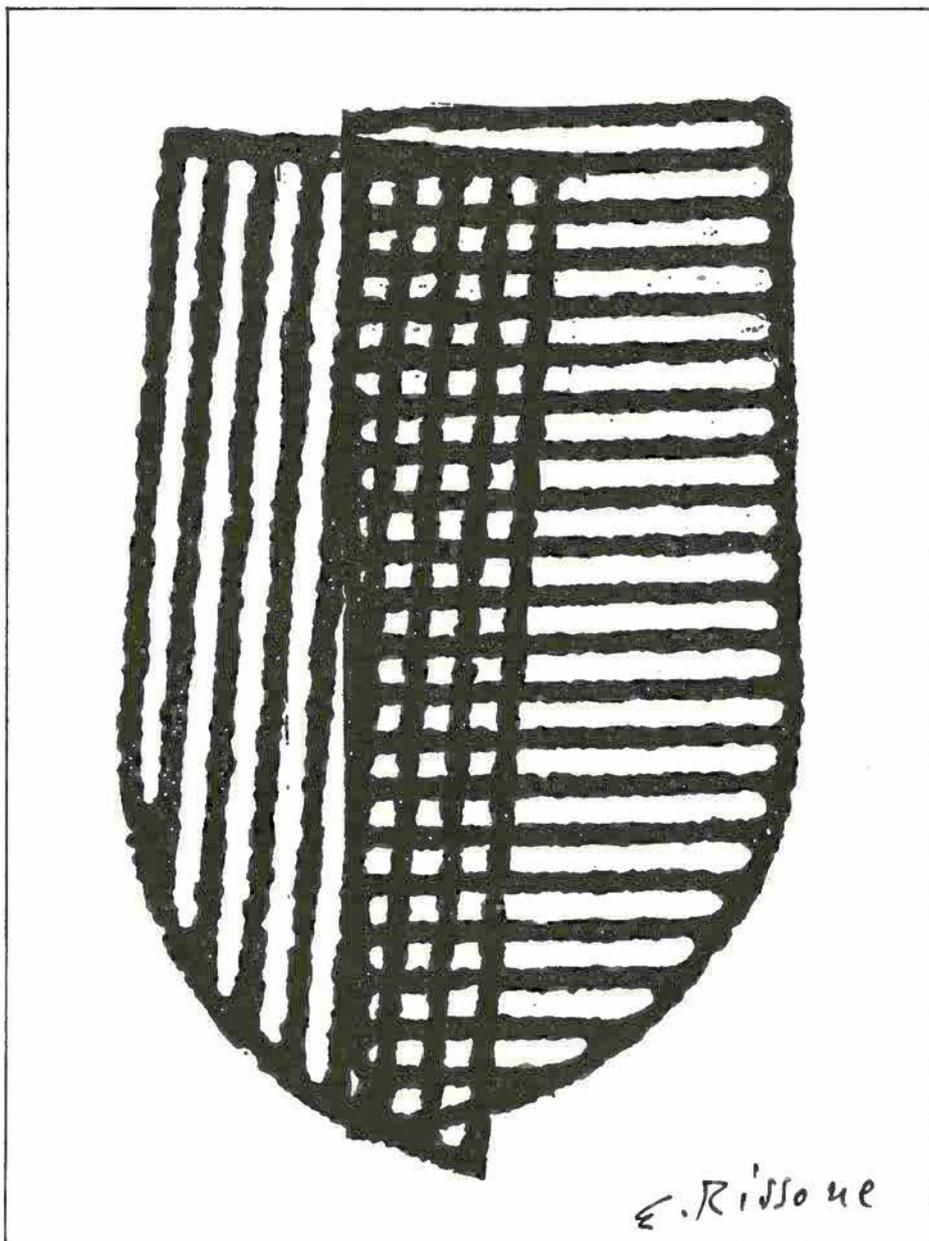
Griglia, liceo e altro - Che lingua parlano i ragazzi d'oggi? - Quando il francese è una novità - Il sentiero educativo Collina di Maia - Il bambino e i suoi sistemi - Alimentazione e mense scolastiche (2) - Insetto a cura del Dipartimento Informazione del CICR (N. 4) - Considerazioni sull'insegnamento liceale - Segnalazioni - Comunicati, informazioni e cronaca.

Griglia, liceo e altro

Ad anno scolastico terminato e nel momento in cui la scuola rientra, per così dire, nel suo letargo estivo, potrebbe essere utile riandare agli avvenimenti che hanno caratterizzato gli ultimi mesi dell'anno scolastico, relativamente ai licei cantonali. Molti lettori avranno seguito i «fatti di cronaca», per cui ci limiteremo a ricordare, a coloro che vorranno dedicarci un po' del loro tempo libero, le tappe più importanti di una riforma liceale «rimandata».

Il nuovo liceo quadriennale è stato introdotto nel 1982 con l'approvazione della Legge sulle scuole medie superiori. Per il liceo ciò ha comportato l'aumento del numero degli anni di studio da 3 a 4, la necessità dell'elaborazione del piano degli studi (griglia), l'adozione di nuovi programmi d'insegnamento, l'aumento quantitativo dei docenti e il passaggio a una nuova popolazione scolastica non più proveniente da un ginnasio di cinque anni, ma da una scuola media di quattro, quindi di durata inferiore di un anno. La verifica sui lavori della riforma è avvenuta in tempi successivi, con l'apporto di organismi diversi:

- il Gruppo operativo;
- una commissione di esperti (la loro analisi è comunemente definita Rapporto Egger);
- l'Ufficio studi e ricerche, in collaborazione con l'Università Cattolica di Milano (analisi comunemente definita Rap-



porto Besozzi), che ha atteso allo svolgimento dell'inchiesta «L'immagine della scuola nei giovani liceali ticinesi»;

– le direzioni scolastiche che hanno raccolto nei rapporti annui di gestione suggestioni, indagini svolte presso i docenti e gli studenti, ecc.

La verifica ha permesso di mettere a fuoco diverse problematiche legate al passaggio dalla scuola media alla scuola media superiore, al rapporto docenti-allievi, alla nuova popolazione liceale assai eterogenea rispetto alla precedente, al coordinamento tra settore e settore, tra i programmi, tra i docenti, tra sede liceale e sedi di scuola media, alla struttura e ai contenuti del liceo con particolare riferimento all'articolazione dei quattro anni, all'alleggerimento dei programmi, al desiderio di diminuire il numero di materie insegnate ogni anno, alla personalizzazione del curriculum, ecc. Tra i diversi lavori di consolidamento messi in atto su più piani, vogliamo ritenere in queste nostre considerazioni solo quelli relativi ai programmi e alla griglia oraria; in altre occasioni avremo modo di parlare del coordinamento tra scuole medie e scuole medie superiori, dell'orientamento scolastico in questi due ordini di scuola, della formazione e dell'aggiornamento dei docenti con particolare riferimento alla Legge della scuola e al progetto di decreto sull'aggiornamento dei docenti.

I lavori per l'elaborazione della nuova griglia

Le esperienze raccolte durante i primi quattro anni del nuovo liceo quadriennale, i rapporti menzionati e le suggestioni avanzate sia dai gruppi disciplinari sia da singoli docenti hanno convinto il Dipartimento che la riforma messa in atto necessitava di una revisione.

Nel mese di settembre 1987 il Dipartimento della pubblica educazione affidava al gruppo dei direttori dei licei, in collaborazione con la direzione dell'Ufficio dell'insegnamento medio superiore (UIMS), il compito di presentare, in tempi relativamente contenuti, una proposta completa e coerente delle soluzioni che si rendevano necessarie in ordine alla revisione del piano degli studi liceali e di predisporre la procedura che permettesse di rivedere, in modo rapido ma efficace, i contenuti e le formulazioni dei programmi delle singole discipline.

A fine maggio 1988 è stata quindi posta in consultazione presso i colleghi dei docenti di liceo la «Proposta di modificazione del piano degli studi del liceo» che teneva conto dell'esperienza svolta e delle recenti modifiche dell'Ordinanza federale di maturità.

La fase di consultazione si è conclusa il

31 ottobre 1988. Da questo momento il gruppo dei direttori dei licei cantonali, in collaborazione con la Direzione dell'UIMS, ha continuato il lavoro di ridefinizione della griglia, esaminando e vagliando le diverse prese di posizione espresse dai colleghi dei docenti, dai gruppi di disciplina, da alcuni esperti e da qualche gruppo di docenti.

È bene sottolineare che la proposta di nuova griglia oraria è stata formulata per eliminare le disfunzioni dell'attuale e in quest'ottica dovevano quindi essere viste le modificazioni che il gruppo dei direttori, in collaborazione con l'UIMS, ha introdotto durante i suoi lavori.

I criteri seguiti nell'elaborazione della griglia sono stati i seguenti:

- riduzione del numero delle materie;
- contenimento dell'aumento della dotazione oraria di talune materie obbligatorie;
- mantenimento della possibilità di personalizzare il curriculum in III e IV;
- mantenimento della permeabilità dei curricula alla fine del primo anno;
- ristrutturazione delle materie scientifiche;
- migliore caratterizzazione dei curricula, ecc.

In data 9 marzo 1989 circa 1.900 studenti dei licei consegnavano al Dipartimento della pubblica educazione una petizione con la quale, richiamandosi al progetto di nuova griglia oraria, si chiedeva la rinuncia all'aumento del numero delle ore settimanali, il mantenimento dei seminari e delle opzioni, l'introduzione in tutte le materie di momenti per l'esercitazione e per il dialogo con i docenti.

Dopo la presentazione della petizione da parte degli studenti, il Dipartimento ha avuto modo di precisare a più riprese l'iter seguito dai direttori dei licei e dall'UIMS nell'elaborazione della nuova griglia oraria, le modalità d'informazione agli studenti attuate dalle direzioni scolastiche e il contenuto della proposta.

Una volta in possesso delle proposte dei direttori e dell'UIMS, il Dipartimento decise di raccogliere nuovamente il parere dei docenti, già consultati a più riprese durante tutta la fase di elaborazione della griglia e di promuovere, per il tramite delle direzioni scolastiche e a complemento delle iniziative già messe in atto, dei pomeriggi informativi e di dibattito destinati a orientare gli studenti sui contenuti e sui principi che caratterizzano il progetto.

Ai docenti in particolare è stato chiesto di esprimersi, entro il 19 maggio, sul complesso della proposta e sul principio di una sua applicazione graduale a partire dal mese di settembre 1989. La risposta non è stata favorevole. Infatti, in

modi più o meno diversi, i colleghi hanno rifiutato l'entrata in materia e respinto decisamente la proposta di mettere in funzione con il mese di settembre 1989 la nuova griglia oraria.

La decisione e gli orientamenti del Dipartimento

In base all'esito della consultazione indetta presso i docenti il Dipartimento della pubblica educazione ha ritenuto che non esistessero le premesse sufficienti per introdurre immediatamente nel mese di settembre la nuova griglia oraria. Di conseguenza esso ha rinunciato a rendere immediatamente operante la proposta dei direttori e dell'UIMS. Per l'anno 1989/90 rimarrà quindi in vigore la griglia oraria decisa dal Consiglio di Stato nel 1982, completata unicamente con l'introduzione dell'informatica in II liceo, in base ai nuovi disposti dell'Ordinanza federale di maturità.

Le manifestazioni studentesche hanno riproposto però una serie di problemi all'interno degli istituti scolastici che vanno oltre quello contingente della griglia: l'informazione in genere, le difficoltà dei rapporti tra allievi e docenti, il contenuto dei programmi, i metodi d'insegnamento; aspetti questi già evidenziati dal Rapporto Egger, dal Rapporto Besozzi, ecc.

Nell'intento di proseguire la riflessione su questi aspetti il Dipartimento ha deciso di continuare l'approfondimento dei problemi emersi.

La nuova griglia, dopo l'esame dipartimentale, del Consiglio di Stato e dell'Autorità federale, dovrà diventare operativa con l'anno scolastico 1990/91.

A tale scopo i direttori dei licei sono stati incaricati di esaminare le suggestioni scaturite dall'ultima consultazione svolta presso i docenti, le osservazioni già espresse dagli studenti e quelle che saranno ancora presentate entro la fine di settembre 1989.

Per permettere l'entrata in funzione della nuova griglia oraria nell'anno scolastico 1990/91 i direttori dei licei in collaborazione con l'UIMS hanno proposto al Dipartimento, che l'ha accettata, l'istituzione di alcuni gruppi disciplinari incaricati di formulare delle proposte sperimentali di nuovi programmi che tengano conto delle modificazioni orarie introdotte dalla nuova griglia; si tratta dei gruppi delle materie scientifiche (matematica, chimica, biologia e fisica), del francese e dell'italiano, dello spagnolo e delle scienze economiche.

Questi gruppi potranno valersi della consulenza offerta da uno psicopeda-

(Continua sull'ultima pagina)

Che lingua parlano i ragazzi d'oggi?

Ancora una volta, riflettori sul mondo degli adolescenti: una sorta di nebulosa semi-sconosciuta che continua ad attirare da qualche anno l'attenzione di psicologi, sociologi e linguisti che tentano di scandagliarne dalle differenti postazioni di osservazione atteggiamenti, comportamenti e aspettative.

L'ultima della serie è un'indagine condotta per conto dell'Ufficio Studi e Ricerche da *Martino Beltrani* (che si è potuto avvalere della sua doppia qualifica di pedagista dell'USR e di esperto per l'italiano nella scuola media) su una popolazione sperimentale di 180 allievi dell'ultimo anno della scuola media.

Il rapporto, che viene licenziato in queste settimane alle stampe col titolo: «*Conversazioni alla moviola*», presenta i risultati di un lavoro di ricerca effettuato nel corso dell'anno 1985/86 allo scopo di realizzare una verifica obiettiva circa il grado di competenza orale mediamente conseguita dagli allievi al termine della scuola dell'obbligo.

Il lavoro «alla moviola» è consistito in una accurata analisi sistematica degli esiti di 180 conversazioni della durata di 20/30 minuti ciascuna tenute con altrettanti alunni di IV media a partire da un breve testo satirico (tratto da una raccolta di brevi saggi di costume di Luca Goldoni) nel quale venivano sollevati taluni temi particolarmente legati al mondo e all'esperienza dei preadolescenti: il loro rapporto con la scuola, il rapporto tra la cultura scolastica e gli interessi dei giovani, i problemi connessi all'irruzione della tecnologia elettronica nel mondo del lavoro e nella scuola, gli effetti educativi di determinate tendenze all'innovazione pedagogica, ecc.

Il documento costituisce pertanto un resoconto di queste conversazioni: una sorta di ricostruzione «al rallentatore» e sotto diverse angolature prospettive.

Esso presenta dunque uno spaccato significativo del vissuto e delle aspirazioni dei quindicenni che si accingono a lasciare la scuola media, nonché della loro rispondenza all'impostazione educativa e agli obiettivi culturali soprattutto dell'ultimo biennio della scuola dell'obbligo. Il nucleo fondamentale del lavoro è tuttavia dato da una descrizione in dettaglio delle peculiarità del linguaggio adoperato dai soggetti sottoposti all'indagine, che viene analizzato nei suoi aspetti lessicali e morfosintattici e nelle sue componenti pragmatiche (in rapporto, cioè, all'atteggiamento posto in atto nei confronti dell'interlocutore).

«Napoleone, chi era costui?»

Ma quali sono gli interessi evidenziati da questi ragazzi?

La grande maggioranza degli intervistati ha esplicitamente dichiarato che l'esigenza più pressante è per loro quella di trovare un adeguato sbocco professionale; e che si attendono dunque dalla scuola un aiuto in tal senso.

Occorre tuttavia osservare che questa tensione verso la realtà del lavoro non va intesa come il sintomo di una reale preoccupazione circa le prospettive occupazionali che si offrono alle nuove leve del mondo economico nell'attuale situazione congiunturale.

Alla domanda: «*Come guardi al tuo avvenire?*» solo un'infima minoranza pari al 5.3% dei soggetti intervistati ha risposto manifestando un atteggiamento di pessimismo. Ciò significa che la focalizzazione sulla scelta professionale è piuttosto l'inizio di un sistema di valori fortemente marcato da una concreta ricerca di una dimensione di realizzazione personale attraverso un'attività lavorativa consona e gratificante. Una meta, questa, che occupa senz'altro un ruolo prioritario nella scala dei valori e delle aspirazioni di questi giovani.

Un'altra istanza assai avvertita è quella di una adeguata preparazione alla vita sociale. Si tratta però di una rivendicazione piuttosto generica, che non si traduce in un'au-

tentica spinta verso un approfondimento dei temi dell'educazione civica. Da un canto, infatti, essa sfocia in una richiesta di massima di uno spazio maggiore da dedicare, nell'ambito dell'attività scolastica, ai temi dell'attualità e della vita sociale; e dall'altro si salda con il bisogno tipico dell'adolescenza (e che sembrerebbe tuttora ampiamente insoddisfatto) di una maggiore possibilità di potenziare le opportunità di socializzazione offerte dalla struttura scolastica.

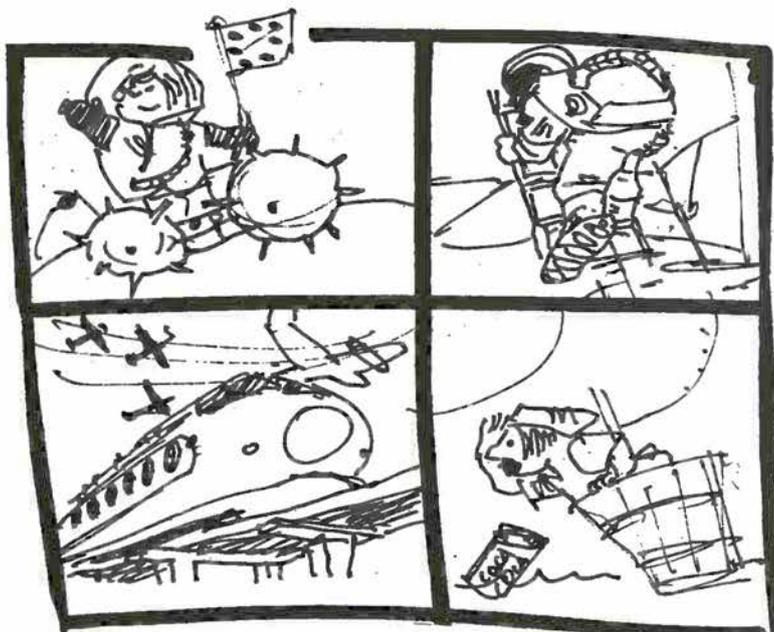
Questo bisogno di una maggiore comunicazione è infatti un leit motiv ricorrente, esacerbato, probabilmente, da una realtà familiare forse meno carica di tensioni di quanto ci si sarebbe potuto attendere, ma povera di dialogo e di interscambio di esperienze.

D'altra parte, neppure nei loro docenti questi giovani affermavano di aver trovato degli interlocutori effettivi (ma all'epoca non era ancora stato potenziato il ruolo del docente di classe: sarebbe interessante verificare adesso come stanno le cose).

Secondo l'opinione espressa dal campione di allievi sottoposti ad intervista, gli insegnanti sarebbero in genere troppo poco propensi ad instaurare un rapporto che vada al di là della materia scolastica: anche perché, forse, sarebbero eccessivamente preoccupati dal compito di riuscire a svolgere per esteso dei programmi spesso un po' troppo densi e impegnativi. Il curriculum di studi della scuola media sembra così imporre un carico di nozioni che per questi ragazzi risultano sovente difficili da digerire, anche perché non vengono ben fissate gerarchie di priorità che consentano di operare una selezione e una riorganizzazione strutturale dei dati.

Le conseguenze di questa situazione si possono misurare nei risultati che sono stati ottenuti saggiando le reazioni dei soggetti circa taluni riferimenti di «cultura generale» contenuti nel testo che fungeva da «aggancio» per le conversazioni.

Nel brano si accennava infatti al personaggio di Napoleone Bonaparte, ad una impro-



babile gita scolastica in Angola, ad una strana lezione in piscina sul principio di Archimede. La comprensione del messaggio veicolato attraverso questi esempi presupponeva dunque una sia pur approssimativa cognizione di tali nozioni, che dall'autore venivano in qualche modo date per scontate e che anche da parte dell'intervistatore potevano essere considerate come note o perché comprese nei programmi scolastici (com'è il caso di Bonaparte e del principio di Archimede) o in quanto soggetto di particolare attenzione da parte dei mass media, come di fatto era avvenuto quell'anno per svariati motivi per l'Angola.

L'occasione di tentare un sondaggio in tal senso sembrava dunque ottimale; era anzi addirittura irrinunciabile in rapporto al testo utilizzato.

E i risultati sono venuti a confermare in pieno la diagnosi, proposta dagli stessi soggetti interpellati, di una scuola che finisce spesso col disorientare e confondere gli allievi con un onere eccessivo di esigenze programmatiche.

Alla richiesta di fornire un sia pur succinto ed elementare riscontro circa gli argomenti inseriti a titolo di esempio nel testo, la risposta degli allievi ha mostrato un grado assai modesto di informazione, o meglio una scarsa sedimentazione delle conoscenze acquisite.

Poco più del 20% degli allievi hanno infatti evidenziato un ricordo abbastanza sicuro di chi fosse Napoleone Bonaparte e di dove grosso modo sia situata l'Angola, e meno del 14% del campione è stato in grado di dare una definizione attendibile del principio di Archimede.

Ma vi è ancora da operare una netta distinzione tra quanti hanno subito onestamente ammesso di non rammentare l'informazione richiesta e quanti invece (e sono in molti!) si sono lanciati in avventurosi e talora stupefacenti tentativi, in base al principio basilare dei tequiz che è comunque meglio azzardare una qualsiasi risposta che tacere. Nel rapporto viene infatti riportata un'ampia rassegna di questi estemporanei exploits, sui quali i docenti delle materie interessate potranno trovare materiale per una proficua riflessione.

Questa confusione ci richiama ad una carenza di motivazione da parte di questi allievi nei confronti di ogni sapere che non venga inteso come direttamente funzionale – o quanto meno propedeutico – ai loro progetti professionali o di studio.

Alla scuola la maggior parte dei giovani intervistati chiede sostanzialmente l'apportamento di strumenti culturali che offrano visibili possibilità d'investimento applicativo, e quindi una ancor maggiore flessibilità alle esigenze individuali.

Va però subito precisato che nel giudizio complessivo della popolazione campionata le attuali strutture della scuola media rispondono già ottimamente (per il 15.7%) o quanto meno abbastanza bene (per il 50.3%) a queste esigenze. Costituiscono una minoranza (d'altronde di entità non trascurabile) quanti si dicono piuttosto critici

(24.8%) o francamente scontenti (9.2%) della loro esperienza scolastica.

Non ci troviamo dunque in presenza di una contestazione delle strutture scolastiche, ma della richiesta di taluni correttivi.

E si tratta di correttivi tali da creare le premesse tanto di una più sicura acquisizione degli obiettivi fondamentali (ciò che mette il dito sul problema effettivo della crisi dell'attuale concetto di «cultura di base») quanto di un maggiore spazio da riservare alla comunicazione educativa ed alla socializzazione all'interno della scuola. È anche curioso notare come tra le condizioni preliminari ad un buon insegnamento questi ragazzi pongano non solo una maggiore disponibilità al dialogo da parte dei docenti, ma anche una maggiore sicurezza da parte di questi ultimi nel controllare il comportamento delle classi: in altre parole, nel mantenere la disciplina. Solo in un ambiente scolastico sereno e non stressato da una eccessiva preoccupazione per gli aspetti sommativi della valutazione o da problemi di ordine comportamentale è possibile, è stato più volte ribadito dagli intervistati, creare una situazione di reale motivazione all'apprendimento e alla comunicazione.

La comprensione del testo

L'esame degli aspetti più prettamente linguistici, che costituisce poi il punto focale del rapporto, inizia con l'analisi delle reazioni della popolazione sottoposta alla prova di fronte al testo scritto (l'articolo satirico di Goldoni di cui si è detto sopra) che era stato proposto come spunto di partenza per le conversazioni.

Occorre però subito precisare che il brano scelto presentava una particolarità costituita dall'intonazione ironica che è propria dello stile di questo autore. Il problema della comprensione non era dunque banale, ma presupponeva una capacità da parte del lettore di trascendere il livello della stretta interpretazione letterale e di accedere alla decodificazione degli aspetti connotativi del messaggio.

D'altra parte non si trattava neanche di un'ironia troppo celata tra le righe. Gli intenti di fondo sono risultati ad ogni modo chiari solo per il 23% degli allievi. Gli altri hanno invece interpretato il testo o ad un livello prettamente denotativo (senza intenderne, cioè, il piglio ironico) o in modo disorganico e frammentario. La sorpresa è però costituita dal fatto che il migliore tasso di comprensione è venuto non dagli allievi della fascia superiore, ma da quelli della sezione B, che sono risultati dei lettori più perspicaci non solo rispetto ai loro coetanei dell'opzione «pratica» di italiano (e cioè gli allievi più deboli, per quanto concerne la lingua materna, delle classi a struttura integrata), ma anche rispetto ai loro compagni della sezione A o a quelli che nelle sedi ove già vivevano i livelli frequentavano l'opzione di Approfondimento o il corso di Latino.

Come si spiega questo risultato apparentemente anomalo? Il chiarimento è stato fornito da quegli stessi allievi più brillanti che a

prima vista avevano incontrato difficoltà a cogliere il carattere ironico del testo.

Il fraintendimento, si è potuto appurare, era sostanzialmente dovuto all'atteggiamento «serioso» con cui essi avevano affrontato la lettura e che non aveva consentito loro di coglierne la dimensione scherzosa. Un atteggiamento comune, a quanto sembra, a tutti gli allievi delle sedi con i corsi a livello e a quelli della sezione A, mentre i ragazzi della B ne sembrano più immuni. Una spia interessante, ci sembra, del modo in cui questi ragazzi vivevano non solo la situazione sperimentale in quanto tale, ma anche, per loro stessa ammissione, lo stesso contesto scolastico in cui si situavano le conversazioni. Ma al di là di queste differenze di rendimento ottenute dai diversi sottogruppi del campione, il dato di fondo rimane comunque costituito dalla scarsa confidenza mostrata da questi allievi con l'operazione basilare della lettura: quella di assumere momentaneamente il punto di vista dello scrittore e di esplorarne gli intenti al di là della pura decodificazione letterale del contenuto.

La competenza lessicale

Un primo aspetto dell'abilità orale degli allievi esaminati, e che si connette agli aspetti semantici sopra considerati, è costituito dall'analisi del bagaglio lessicale di cui essi fanno uso nell'esprimersi.

I risultati ottenuti indicano che solo 32 soggetti su 180 mostrano la capacità di utilizzare un repertorio lessicale abbastanza vasto e selezionato. Oltre un terzo dei soggetti (67) si esprimono invece con «*un linguaggio generalmente povero e stentato*». Ancora più seria è, infine, la situazione di quei 40 allievi che a giudizio dell'intervistatore «*cadono in frequenti inesattezze di carattere semantico, espressioni improprie o fraintendimenti terminologici*».

Ma quali sono le caratteristiche più specifiche dell'uso linguistico dei giovani interpellati?

In primo luogo, nota Beltrani, «*l'indice più vistoso... della scarsa cura di questi ragazzi per la scelta linguistica è dato dall'enorme abuso di intercalazioni a volte con funzione di generici riempitivi ('non so', 'eh'), talora con lo scopo di un aggancio fatico con l'interlocutore (ad esempio: 'no?'), più spesso come spia di un tentativo di trovare un'espressione adeguata (e questo è il vasto territorio del 'cioè'), ma nella maggior parte dei casi (e siamo all'impero sterminato dei 'così') in quanto sostituenti semantici universali*» (pag. 57-58).

Accanto all'abuso dei riempitivi con funzioni polisemica, si segnala un ricorso assai frequente ad espressioni generiche del tipo: «*cosa*» o «*roba*», o a continue ripetizioni di termini o espressioni.

Vengono anche riportate numerose confusioni tra vocaboli (ad es. tra «parlare» e «dire», «imparare» e «insegnare», ecc.) e svariati esempi di vocaboli deformati o adoperati in un senso improprio.

L'apparato delle citazioni è ricchissimo, e ci pone in presenza di un universo lessicale vago e approssimativo, sì che ne risulta non



di rado seriamente compromessa la stessa intelleggibilità del discorso. Lo scarso risultato complessivo del campione viene in effetti esemplificato attraverso un'ampia scelta di materiale di documentazione che testimonia efficacemente la difficoltà che questi giovani sovente incontrano ad attribuire un significato sufficientemente preciso e rigoroso ai termini adoperati.

Un problema particolarmente interessante in proposito è costituito dal peso degli influssi regionali nel linguaggio giovanile.

La conclusione alla quale perviene Beltrani analizzando i testi delle conversazioni è che, quanto meno in un contesto comunicativo di tipo formale qual è quello determinatosi nel corso dell'inchiesta, emerge una scarsa incidenza del dialetto sull'uso linguistico dei soggetti intervistati. Questo dato viene del resto ad avvalorare le risposte fornite dagli stessi allievi al questionario che correda l'indagine: il 56% degli intervistati ha infatti dichiarato che la lingua che essi preferenzialmente adoperano è l'italiano, contro uno sparuto 14% di dialettofoni; mentre il rimanente 30% è in genere uso ad alternare o miscelare la lingua e il dialetto.

Pur con notevoli differenze tra il Sottoceneri e il Sopraceneri (dove il dialetto conserva ancora una maggiore presenza nel tessuto sociale) e tra le zone urbane e le valli, la penetrazione dell'italiano è quindi ormai consolidata. Ma si tratta, osserva il ricercatore, di una variante popolare e impoverita della lingua. La conclusione che se ne ricava è che: «il problema dell'italiano dei giovani ticinesi non è più dato dunque se non in maniera marginale dalle contaminazioni dialettali, ma piuttosto da un'acquisizione monca e lacunosa dell'italiano» (pag. 66).

Ciò non significa, ovviamente, che non si riscontrino delle marcature regionali. Al contrario: si tratta di un italiano regionale in cui le influenze delle strutture del dialetto sono però rilevabili soprattutto nella struttura preposizionale o in un uso particolare delle preposizioni o dei deittici, piuttosto che nell'area dell'uso lessicale.

Si tratta del resto di una convalida della tesi già a suo tempo sostenuta da Sandro Bianconi in «Lingua Matrigna».

Non bisogna d'altronde pensare che queste conclusioni investano in eguale misura tutti gli strati della popolazione sottoposta all'indagine. Si avvertono infatti delle differenze tutt'altro che insignificanti che vedono avvantaggiati oltre che gli allievi con un curriculum di studio più impegnativo e quelli che si professano più portati alla lettura (il che evidentemente non stupisce), anche le ragazze rispetto ai maschi, la popolazione delle zone urbane rispetto a quella delle aree rurali, e il Sottoceneri rispetto al Sopraceneri.

La correttezza grammaticale

Un altro aspetto considerato nel lavoro di ricerca è costituito, ovviamente, dalla competenza morfosintattica del campione sperimentale.

Va da sé che nella valutazione del discorso orale bisogna tenere ben presenti le ovvie differenze che intercorrono tra oralità e scrittura; ma si tratta di un'avvertenza metodologica che funge da premessa all'intera analisi che viene svolta in questa parte del rapporto:

«È evidente che l'espressione orale non può assumere le stesse caratteristiche di precisione strutturale che contraddistingue in genere l'espressione scritta. Non solo perché sulla pagina è possibile esercitare un più preciso controllo sulle strutture funzionali della frase, ma anche perché il discorso orale può avvalersi di tutta una serie di segnali soprasedimentali che integrano i segni verbali inserendosi dall'esterno tra le maglie della catena parlata e sconvolgendone sovente la trama sintattica...

La pertinenza morfosintattica che si può esigere in un test del genere consiste piuttosto in un uso complessivamente attendibile dei morfemi (formazione del plurale o del femminile dei sostantivi e degli aggettivi, delle voci verbali, ecc.), delle concordanze (tra l'articolo e il nome, del predicato e dei

suoi argomenti logici, ecc.) e dei nessi (ad es. nella consecutio temporum o nella corretta costruzione delle frasi complesse), tale da mostrare una reale padronanza delle regole grammaticali considerate nel programma d'italiano.» (pag. 71).

Pur adottando questi criteri prudenziali di giudizio, la ricerca ha evidenziato una situazione d'insieme piuttosto deludente.

Infatti, mentre si ha un 22.8% di allievi con punteggi buoni o discreti e un 32.8% di soggetti globalmente sufficienti, 80 ragazzi del campione (e cioè il 44.4% degli intervistati) hanno presentato un grado di competenza grammaticale piuttosto scadente.

Si tratta, evidentemente di esiti tutt'altro che rallegranti, che attestano una diffusa difficoltà nell'organizzazione di un discorso grammaticalmente corretto e sintatticamente compaginato.

Le difficoltà documentate si estendono dall'uso dell'articolo («i scolari») all'uso dell'aggettivo («Ci sono delle persone che non sanno nemmeno le cose del suo paese», «Devi essere molto attento col computer, mentre nelle altre materie puoi anche discorrere con i propri compagni»), dal grado degli aggettivi («Insomma, più cose si conoscono più meglio è») all'impiego delle forme pronominali («Nelle cose pratiche mi riesco a esprimermi meglio»), dai casi obliqui dei relativi («Ci sono materie che s'imparano cose inutili») alla formazione dei tempi verbali («Ce n'è certi che se si ha capito si ha capito, se non si ha capito, niente»), dalla concordanza tra soggetto e predicato («Secondo me è molto importante le passeggiate di studio») al campo delle preposizioni («La ginnastica attira di più dalla fisica»).

Ma l'aspetto che forse più colpisce è dato da una ricorrenza continua di forme ellittiche («Come adesso c'è gente che si chiede la storia non sanno proprio niente»; «Che interessi hai?» «A me la musica, poi anche informatica») e di anacoluti («A me piace le musiche che hanno... ma anche le musiche di Baglioni mette delle belle parole»; «Penso che quest'autore abbia ragione, perché personalmente, avendo anch'io ricevuto il calcolatore e così tutti ormai dipendiamo dal calcolatore e così»). E non si tratta, purtroppo, di esempi sporadici.

Queste difficoltà s'ingigantiscono, ovviamente, nel campo della sintassi del periodo complesso.

Ciò determina una netta prevalenza statistica di quell'uso linguistico che lo studioso inglese Basil Bernstein ha definito «codice ristretto» e che viene considerato tipico del linguaggio delle classi inferiori: frasi scarse e spesso interrotte, netta preponderanza della paratassi sull'ipotassi, scarsi elementi di espansione quali aggettivi e avverbi, ecc. In altri termini, quello che per Bernstein dovrebbe costituire un tratto tipico e distintivo delle classi più diseredate della popolazione, tende a prendere piede tra i nostri allievi in un forma generalizzata. Si riscontra, in altre parole, «una tendenza a un livellamento che però non rappresenta ancora, purtroppo, un accesso collettivo alle forme più evo-

lute dell'uso linguistico, ma semmai un appiattimento su un comune piano di mediocrità prevalente». Anche se poi non bisogna dimenticare di aggiungere che pure sotto questo aspetto si rilevano quelle differenziazioni interne tra i diversi sottogruppi del campione di cui si è già parlato a proposito della competenza lessicale. La diffusione prevalente del codice ristretto va dunque, con tutta probabilità anche considerato uno scotto inevitabile nell'attuale fase di passaggio dal dialetto all'italiano.

Ma c'è ancora da dire che questa tendenza ad una generalizzazione di quelle caratteristiche comunicative che Bernstein classificava come «codice ristretto» non costituisce, per quel che sappiamo dagli altri paesi, un fenomeno esclusivamente ticinese, ma assume una portata assai più ampia.

Intervenendo a proposito di una trasmissione televisiva che a suo tempo suscitò un'ampia ondata di commenti polemici circa la qualità del linguaggio sfoderato dagli studenti ticinesi convocati in studio per un dibattito, Giovanni Orelli citava giustamente (su «Azione» del 2 dicembre 1982) uno studio di Lorenzo Renzi che giungeva a conclusioni sconsolanti a proposito dei liceali padovani. E analoghe note amare ci giungono a getto continuo anche da numerosi altri paesi europei e dagli Stati Uniti. Si tratta dunque di un fenomeno epocale. E non si dice ciò, scriveva Orelli in quell'occasione, nell'intento di salvarci nel «mal comune mezzo gaudio», ma di «non cadere in regionalistiche (provinciali) crisi depressive».

Il problema sta semmai nel cercare di comprendere il fenomeno inquadrandolo nella sua giusta luce.

Recentemente lo studioso americano Walter J. Ong ha avanzato la suggestiva teoria che nell'era elettronica entro la quale l'umanità muove oggi i primi passi i modelli ed i meccanismi comunicativi sono significativamente diversi da quelli delle culture orali e delle culture alfabetizzate: sono quelli di un'«oralità di ritorno», che è quella del telefono, del cinema, dalla radio, della televisione.

L'ipotesi che si può prospettare è dunque quella di un importante e massiccio mutamento del gusto espressivo.

E questa idea è avvalorata, secondo Beltrani, dal fatto che anche in quegli allievi che palesemente non mancano di un adeguato dominio degli strumenti morfosintattici e lessicali si può avvertire di fatto un ricorso preferenziale ad un'andatura del discorso caratterizzata dall'asindeto, dalla paratassi, da un'espressività prevalentemente giocata sugli effetti di tipo soprasegmentale.

Gli aspetti pragmatici

Sotto questo punto di vista i parametri di ricerca «bersteiniani» andrebbero dunque relativizzati (e l'autore del rapporto ricorda in proposito che il linguista americano William Labov ha rivendicato contro Bernstein una concezione più pluralistica e funzionale dell'espressione linguistica, soprattutto per quanto concerne la comunicazione orale).

Se infatti i risultati ottenuti si rivelano piuttosto mediocri dal punto di vista della competenza sintattica e semantica, si ottengono invece dei dati più positivi per quanto riguarda il terzo dei grandi campi della linguistica: la pragmatica.

Sotto questa denominazione s'intendono tutti i fenomeni comunicativi che rientrano nella sfera delle aspettative e delle modalità di rapporto che intercorrono tra il parlante e il destinatario.

Si tratta di una dimensione a lungo trascurata e che solo negli ultimi decenni è divenuta oggetto di studi specialistici, particolarmente ad opera di talune recenti tendenze quali la teoria degli «speech acts» di Austin e Searle, la scuola di Kenneth Pike o, in Italia, la concezione «scopistica» di Domenico Parisi.

In pratica, Beltrani ha raccolto sotto tale rubrica tutti quegli aspetti della comunicazione che trascendono le dimensioni prettamente grammaticali o lessicali della lingua, quali l'efficacia comunicativa, l'attitudine a coinvolgere e persuadere l'interlocutore, l'autonomia di giudizio, ecc. Si tratta, in altri termini delle componenti eminentemente contestuali, psicologiche e comportamentali dell'interazione verbale.

Per queste voci, si diceva, i risultati ottenuti nel rapporto appaiono significativamente più validi che per le voci precedenti. Non è qui possibile riportare tutti i dati relativi a questa parte della griglia di rilevamento, ma si tratta in ogni caso di punteggi sensibilmente più elevati che per gli aspetti lessicali e morfosintattici. Anche per queste voci, beninteso, si sono manifestate delle difficoltà in quelle fasi dei colloqui che hanno affrontato dei temi di ordine più astratto o generale. Ma ogni qual volta gli allievi intervistati sono stati posti in condizione di portare il discorso su esperienze o problemi connessi al loro vissuto quotidiano, molti di loro si sono mostrati piuttosto spigliati, vivaci e comunicativi.

Questi dati vanno posti d'altronde in diretta connessione con la tendenza già evidenziata dai soggetti esaminati a muoversi con disinvolture e spigliatezza sul piano del loro immediato vissuto esistenziale.

Per limitarci, ad esempio, al caso dell'attitudine ad argomentare le proprie opinioni, ci potremmo ad esempio rifare in questa sede alla distinzione proposta da Dario Corno in un articolo apparso proprio in questi giorni su «Italiano e Oltre» (gennaio-febbraio 1989: «Valersi dei pro e dei contro») tra i due tipi principali dell'argomentazione «non-scientifica» che egli denomina rispettivamente argomentazione cognitiva e persuasiva: la prima di tipo obiettivo e con un'impostazione più generalizzante, la seconda indirizzata, invece, non a un uditorio universale ma a un destinatario particolare in un preciso contesto, e pertanto mirante a far leva più sulla sfera emotiva che su quella razionale.

Il tipo di retorica argomentativa dei soggetti intervistati è risultato, in quest'ottica, particolarmente efficace sotto il profilo persuasi-

vo anche se, in coerenza con quella scarsa propensione alla generalizzazione cui si è già fatto cenno, poco affinata sul piano cognitivo.

Lo stesso vale per quanto concerne la voce «efficacia comunicativa», ove il buon punteggio mediamente ottenuto dal campione non va ascritto ad un uso scaltrito dall'armamentario degli strumenti retorici, ma ad un impiego consapevole e a suo modo eloquente delle intercalazioni e degli effetti soprasegmentali e gestuali, col chiaro intento di dare risalto all'espressione al fine di coinvolgere l'attenzione e di determinare le reazioni e le attese dell'interlocutore.

A livello linguistico ciò si manifesta ad esempio in un frequente ricorso al discorso diretto in un contesto narrativo o alle operazioni di «messa in rilievo».

In questo modo, osserva l'autore del rapporto (pag. 93-94), accade che – paradossalmente – quelli che sul piano morfosintattico o lessicale erano stati classificati come elementi di debolezza (intercalazioni, ellissi, anacoluti, frammentazioni della struttura grammaticale della frase, ecc.), se considerati in questo contesto si trasformano in punti di forza di un eloquio tutto giocato sugli elementi emozionali e sulla ricerca di una vivacità fondata sulla mimica, l'onomatopea, la sottolineatura espressiva, l'uso efficace delle pause, su tutto il repertorio di una pregnanza propria di uno stile comunicativo di stampo eminentemente confidenziale e colloquiale.

Questi dati attestano dunque che «il campo privilegiato entro il quale questi ragazzi agiscono è quello della pragmatica. Le loro doti generazionali sono, cioè, quelle di una espressività franca e disinvolta, di una scioltezza spontanea e di un certo solido buon senso il cui risvolto è costituito dalla tendenza a non lasciare il terreno delle cose di più immediata tangibilità».

Ciò che più caratterizza i preadolescenti dei nostri anni è appunto questa capacità d'interagire con l'interlocutore e di barcamenarsi sul terreno dell'esperienza e del vissuto quotidiano con una vivacità, una scioltezza ed una propensione al dialogo probabilmente superiori a quelle delle generazioni precedenti.

Il compito della scuola moderna sarà quello di trovare le giuste strategie per far leva su questi tratti qualificanti dell'atteggiamento esistenziale di questi ragazzi allo scopo di affinare la loro padronanza degli strumenti espressivi e culturali.

Vi saranno delle scelte e dei sacrifici da fare per ridurre la morsa del cumulo delle esigenze programmatiche e per individuare un blocco di obiettivi prioritari capaci di mobilitare gli interessi degli allievi e forse anche per creare un maggior numero di offerte curriculari differenziate. Ma si tratterà in primo luogo, della lingua nel processo di formazione dell'uomo e del cittadino. Ma a questo punto il compito del cronista deve fermarsi per lasciare il campo alle valutazioni, alle proposte ed ai commenti cui ci si augura lo studio di Beltrani possa fornire una proficua occasione.

Avviata un'indagine nel primo ciclo della scuola media Quando il francese è una novità

Il francese nella scuola dell'obbligo

La maggior parte degli addetti ai lavori – insegnanti e specialisti – concorda sull'idea che l'apprendimento di una lingua straniera sia facilitato se avviene in età possibilmente precoce e a certe condizioni, soprattutto didattiche. Sulla scorta di questo consenso si è allargata in Svizzera la schiera di chi sostiene l'introduzione dell'insegnamento del francese nella scuola elementare. Infatti, già negli anni settanta le massime istanze educative nazionali, ovviamente anche per ragioni di politica culturale, hanno dato raccomandazioni in tal senso. Ma è recentemente che vari cantoni come il canton Zurigo, ritenuti «chiave» per il loro ruolo trascrittore sul piano politico, hanno maturato decisioni concrete grazie al voto popolare favorevole al francese nella scuola elementare. Probabilmente la stessa strada verrà seguita, prima o poi, dalla maggior parte degli altri cantoni nella Svizzera tedesca.

In Ticino, come tutti ricorderanno, i primi veri passi verso l'insegnamento del francese agli allievi di scuola elementare ebbero, negli anni settanta, risultati contrastanti e contrastati.

L'introduzione definitiva è comunque arrivata in questo decennio con una prima «annata» completa di allievi che all'inizio di quest'anno scolastico si è presentata alla scuola media munita di un cospicuo «capitale» di francese, raggranellato durante i tre anni del secondo ciclo della scuola elementare.

Diverse sono state le misure preparatorie che hanno accompagnato la modifica dei programmi: dapprima nella scuola elementare stessa con l'elaborazione dei materiali didattici, la formazione dei maestri, ecc., in seguito anche nella scuola media con un'apposita commissione dipartimentale che ha affrontato i problemi della continuità fra SE e SMe creando le premesse affinché un gruppo di docenti ed esperti di francese potesse mettere a punto adeguati materiali didattici per facilitare ai nuovi allievi l'aggiungimento alle caratteristiche e alle esigenze programmatiche della SMe. È così stato realizzato il cosiddetto «materiale ponte» per le prime medie, adottato ora dalla maggior parte dei docenti. Si tratta di un sussidio didattico reso necessario anche per l'inadeguatezza dei metodi per preadolescenti disponibili sul mercato, tutti concepiti per avviare l'apprendimento da «zero».

Conseguenze per la scuola media

L'esigenza di assicurare la continuità fra SE e SMe si è subito rivelata molto importante, soprattutto per ragioni pedagogiche e didattiche. Al riguardo giova ricordare che l'insegnamento nella scuola elementare si affida principalmente ad un modo spontaneo e ludico di avvicinare l'allievo alla lingua.

Situazioni quotidiane, tanto semplici quanto ricorrenti nel vissuto dell'allievo, vengono esercitate in lingua con la partecipazione orale attiva di tutti gli allievi. Si privilegia così la comunicazione orale diretta, escludendo quasi completamente lo scritto dalle attività salvo per i primi assaggi di lettura. Si tratta indubbiamente di una scelta metodologica consona alla natura spontanea dei bambini, in pari tempo è però anche una scelta molto innovativa rispetto alla tradizione dell'insegnamento del francese. Infatti la maggior parte degli insegnanti concepisce l'insegnamento e l'apprendimento del francese in modo molto sistematico, articolato attorno alla grammatica e allo scritto.



Non vi è quindi incertezza alcuna sulla necessità di innovazioni nella scuola media che permettano di valorizzare appieno le particolari conoscenze dei nuovi allievi e, contemporaneamente, rispettino le aspirazioni della SMe e dei suoi docenti. Già la creazione del «materiale ponte» va evidentemente in questa direzione in quanto offre ai docenti gli spunti e le indicazioni operative necessarie per facilitare un avvio armonico e produttivo in prima media. Consapevole della complessità della situazione, l'Ufficio dell'Insegnamento Medio si è però posto il problema di una verifica che andasse oltre e comprendesse gli effetti dello stesso «materiale ponte» e di altri sussidi didattici pure adottati.

Un'indagine sulla situazione in prima e seconda media

La situazione era favorevole perché già con l'anno scolastico 87/88 è arrivato alla SMe un primo consistente gruppo di ca. 850 allievi che, per comodità, definiremo «con

francese-SE». Si è quindi messo a punto un progetto d'indagine, verificato da una speciale commissione di consulenza, contraddistinto da tre obiettivi di massima:

- il rilevamento dei principali problemi pedagogico-didattici sorti con gli allievi con francese-SE, tenendo presenti gli approcci metodologici esistenti;
- il rilevamento dei bisogni specifici di apprendimento, della motivazione e degli atteggiamenti specifici degli allievi con francese-SE e, al tempo stesso, l'individuazione delle esigenze didattiche dei docenti;
- la verifica dei risultati raggiunti dagli allievi con e senza francese-SE.

L'elemento peculiare di questi obiettivi sta nella proposta di una verifica aperta all'insieme dei problemi pedagogico-didattici incontrati da docenti e allievi e quindi non limitata alla valutazione delle prestazioni e dei risultati degli allievi stessi. Ne è quindi nata un'indagine aperta verso i problemi che gli insegnanti incontrano durante la programmazione e lo svolgimento dell'insegnamento e tesa a produrre suggestioni e ipotesi di lavoro da sottoporre alla discussione con gli insegnanti stessi.

Concretamente si è adottato un dispositivo tecnico composto di tre elementi:

- un questionario per i docenti, per ottenere dati confrontabili circa le difficoltà incontrate, l'apprezzamento dei materiali, l'impostazione didattica, il giudizio degli allievi;
- delle interviste di lavoro, raccolte su un gruppo ristretto di docenti e volte a rilevare i problemi didattici e pedagogici incontrati sull'arco dell'anno;
- delle prove di verifica sia scritte che orali svolte in prima e in seconda media.

Le indicazioni emerse dall'indagine sono raccolte in un rapporto e vengono attualmente dibattute con tutti i docenti di francese nell'ambito di incontri svolti in piccoli gruppi a livello regionale. I risultati di questo lavoro premetteranno di rivedere e completare le ipotesi e formulare indicazioni operative suffragate dalle opinioni dei docenti.

I primi risultati dell'indagine

Questi primi risultati sono una sintesi molto stringata di un insieme variegato di dati quantitativi e di indicazioni qualitative. Essi assumono un carattere esplicitamente provvisorio in quanto parte di una realtà che si sta trasformando con il lavoro dei docenti e dei diretti interessati. Suddividiamo l'esposizione in tre capitoli che riguardano gli allievi, i docenti e i problemi pedagogico-didattici.

Gli allievi

Rileviamo 5 aspetti, particolarmente interessanti:

- Gli allievi approdano alla SMe, dopo tre anni di francese-SE, con una motivazione che nel complesso rimane intatta. Di fronte alla nuova lingua si sono divertiti e non hanno perso curiosità e voglia di apprendere. Questo dato è significativo in quanto si paventava un chiaro scadimento di motivazione.

- Gli allievi che hanno fatto francese alla SE ottengono in prima e in seconda media risultati migliori rispetto ai loro coetanei principianti. Le differenze, quantificabili attorno al 10-15% a seconda della competenza linguistica specifica, si osservano sia in prima che in seconda media e riguardano tutti gli aspetti della lingua.

- Che gli allievi con francese-SE avessero buone capacità di comprensione e espressione linguistica era scontato, si temeva però che ciò andasse a scapito della precisione e della correttezza. In verità essi manifestano un buon potenziale anche da questo punto di vista, un potenziale che deve essere comunque adeguatamente sfruttato.

- Dopo i primi due anni di esperienza sono gli allievi cosiddetti «deboli» a trarre particolare profitto dal francese imparato alla scuola elementare. Sembrano infatti avere maggiori possibilità di partecipazione alle attività didattiche. Ciò alimenta la speranza di attenuare la selettività del francese, notoriamente molto elevata.

- I docenti di scuola media constatano negli allievi che arrivano dalla SE un grado di eterogeneità ancora assai elevato sia per le competenze linguistiche sia per la capacità di lavoro e di organizzazione. Questo indica tra l'altro che anche nella scuola elementare sussistono ancora margini di miglioramento.

I docenti

Nel corpo insegnante, che nel complesso manifesta interesse professionale e volontà d'agire, sussiste una marcata incertezza, tipica delle situazioni nuove e movimentate, ma anche data dalla fragilità nei punti di riferimento didattici e nei valori pedagogici comuni. Un sintomo di questa incertezza lo si riscontra nei giudizi sul proprio lavoro e negli apprezzamenti sugli allievi che gli insegnanti esprimono spesso in modo molto variegato ed eterogeneo. Siamo di fronte ad un'identità professionale poco temprata e condizionabile dalla specificità delle contingenze.

- Non sorprende che gli atteggiamenti dei docenti nei confronti degli allievi con francese-SE siano determinati dalla tradizione e dalla prassi pedagogico-didattica vigente nella scuola media. Le aspettative sono appena in procinto di focalizzare appieno le risorse che gli allievi portano dalla scuola elementare, ma le esperienze prevalentemente positive non potranno che favorire questo processo di adattamento.

Aspetti pedagogico-didattici

- L'insegnamento del francese si mantiene prevalentemente nel solco di una didattica tradizionale, imperniata sulle esercitazioni grammaticali e per il lessico, sulla conversazione e la lettura ad alta voce. Timida resta ancora l'apparizione di attività didattiche più aperte come il gioco didattico, le simulazioni, le registrazioni audio e video, ecc.

- Fra i problemi cruciali non manca quello della valutazione, che risulta tuttora centra-

ta sulla produzione scritta dell'allievo. Una valutazione equilibrata, costruita sulle capacità raggiunte dagli allievi in tutte le competenze linguistiche – scritte e orali – resta un obiettivo fondamentale da perseguire con decisione.

Orizzonti aperti

Nell'insieme e entro i limiti di un apprezzamento espresso ad esperienza da poco avviata, l'introduzione del francese nella scuola elementare ha prodotto esiti positivi anche nella scuola media. Il fatto che l'indagine e il lavoro con essa prodotto a stretto contatto con gli insegnanti abbiano un primo effetto rassicurante sui docenti stessi sia della SMe sia della SE, crea i presupposti per affrontare le difficoltà e i problemi che sono pure stati nitidamente evidenziati. Gli insegnanti necessitano di conferme: nella scuola media, per alimentare ed incoraggiare la ricerca di soluzioni adeguate alla nuova situazione, nella scuola elementare, per continuare il lavoro intrapreso. Per ora si sono create delle premesse. Un'azione chiara e convinta dovrà svilupparsi attorno a tre orizzonti che vogliamo brevemente tracciare.

Orizzonte 1: Assestare l'orientamento teorico e metodologico dell'insegnamento del francese nella scuola media.

L'orientamento a cui si allude comprende due versanti: uno specifico, di natura metodologica, relativo alla materia rispettivamente all'area delle lingue seconde, uno globale relativo alla SMe nel suo insieme, la cui natura è pedagogica e di politica scolastica.

Da un punto di vista metodologico occorre una chiarificazione operativa del significato da attribuire all'insegnamento e all'apprendimento comunicativo: i docenti si aspettano chiarezza sugli obiettivi, ad es. circa l'incidenza auspicata delle competenze orali rispetto a quelle scritte, e ciò sull'arco di tutta la SMe, si aspettano una definizione chiara del loro ruolo, ad. es. circa la loro autonomia rispetto al metodo (testo) e rispetto al programma in condizioni specifiche ove sono richiesti adattamenti alle caratteristiche delle classi.

Dal punto di vista della politica scolastica è viepiù indispensabile difendere l'identità della scuola media quale scuola dell'obbligo di tutti, non riducibile ad un corso propedeutico delle scuole post-obbligatorie, di qualsiasi genere esse siano. La scuola media deve permettere agli allievi di acquisire conoscenze socialmente utili e possibilmente adeguate alle peculiarità individuali, prima di conoscenze funzionali ai programmi o, come spesso succede, ai meccanismi selettivi delle scuole postobbligatorie o dei datori di lavoro. Facciamo un esempio, tanto semplice quanto significativo. Benché sia innegabile che l'espressione scritta in francese nella realtà ticinese non abbia praticamente alcuna importanza, la maggior parte degli ambiti formativi e dei filtri selettivi dopo la scuola obbligatoria si concentrano preponderantemente su questa competen-

za. La scuola media deve difendersi dalle pressioni che ne derivano per orientare il proprio lavoro, con le dovute differenziazioni realizzabili ad es. grazie ai livelli, sull'apprendimento della comprensione e della capacità di esprimersi oralmente, facendo capo allo scritto nella misura in cui facilita l'apprendimento stesso e favorisce lo sviluppo cognitivo. Si tratta di una scelta didattica, pedagogica e di politica scolastica da sostenere con convinzione anche perché suffragata dalle raccomandazioni a livello nazionale.

Orizzonte 2: Creare spazi e occasioni di collaborazione e ricerca comune per gli insegnanti.

Il corpo insegnante sente molto la frammentarietà dell'odierna situazione scolastica e le molte fluttuazioni pedagogico-didattiche degli ultimi anni. Ne è conseguenza, come abbiamo visto, un'elevata eterogeneità e fragilità delle scelte, delle convinzioni e dei valori assunti, per altro non solo dagli insegnanti di francese. Tutto questo tende ad erodere la professionalità e l'investimento personale e ad accrescere la solitudine nonché il logoramento. Il docente deve poter tornare a vivere con intensità positiva il proprio lavoro e identificarsi nei compiti che l'istituzione gli affida. Ma proprio nella scuola media ciò è impensabile al di fuori di una collaborazione stretta, senza una messa in comune dei problemi, una ricerca solidale delle soluzioni e una relativa assunzione di responsabilità. A questo riguardo occorrono però adeguati spazi e occasioni all'interno della scuola quale necessaria condizione. Un contributo in questa direzione deve poter venire dall'aggiornamento, ammesso che venga concepito in modo flessibile e funzionale a queste esigenze.

Orizzonte 3: Operare per un miglioramento qualitativo della scuola elementare.

Se è un principio acquisito che la SE non debba puntare ad un'omogeneità individuale nell'insegnamento del francese, principio sostenuto dall'assenza di obiettivi di padronanza nei programmi, e che quindi il grado di competenza linguistica acquisita dagli allievi può seguire una linea personale, resta il fatto di un'eterogeneità globale ancora molto marcata. È quindi in quest'ottica, di un'armonizzazione qualitativa globale, che la SE può ancora operare con un buon margine di manovra e con la certezza di averne le risorse.

Gianni Ghisla

Indichiamo i seguenti testi per chi volesse approfondire con dati e informazioni più complete:

Gianni Ghisla et al.: *Francese '88*, inchiesta sull'insegnamento e sull'apprendimento del francese nel primo ciclo della scuola media, UIM/DPE, Bellinzona, 1988.

C. Flügel, N. Gianella: *Verifica dell'apprendimento del francese nella scuola elementare*, USR/DPE, Bellinzona, 1987.

Conferenza svizzera dei direttori della pubblica educazione: *La Svizzera - Una sfida*. Materiali per lo sviluppo della conoscenza delle lingue nazionali, Berna, 1987.

Il sentiero educativo Collina di Maia (Losone)

Descrizione

Il sentiero educativo Collina di Maia è un percorso di circa 6 km che parte a monte della frazione di San Rocco e va a lambire la frazione di Arcego per poi ritornare al punto di partenza, passando attraverso colline, avvallamenti, stagni e rocce montonate che appartengono al Patriziato di Losone.

Esso percorre un ambiente naturale boschivo ricco di interesse per scolaresche e visitatori adulti che intendono avvicinarsi al mondo della natura mediante l'osservazione diretta e il contatto con gli elementi del paesaggio.

Il percorso è contrassegnato da una segnaletica che suggerisce al visitatore particolarità naturalistiche degne di rilievo, quali le diverse specie arboree, la natura del suolo, varie associazioni vegetali, gli elementi del rilievo, tracce di vita animale (taglio di boschi, incendi, diradamento arboreo, creazione di fustaie, ecc.).

Quando è il caso sono pure messe in risalto altre testimonianze del lavoro, della mentalità e della sensibilità dell'uomo.

Dal punto più elevato del percorso, sito su una roccia alla quota di 462 metri sul livello del mare, esiste un ineguagliabile punto di osservazione sulla regione del Lago di Locarno, che spazia dalla Morobbia ad Ascona fino alle Terre di Pedemonte, oltre che su tutta la cornice delle montagne circostanti, dal Camoghé al Pizzo Cramalina.

Ovunque, lungo il cammino si possono trovare spiazzi ombrosi o rocce levigate che consentono il ristoro di comitive o di lavoro di redazione da parte di scolaresche.

Il sentiero si snoda prevalentemente all'interno di boschi di castagno e di quercia, alternando tratti di dolce salita con tratti pianeggianti e in discesa.

Realizzazione

Il Sentiero educativo Collina di Maia è stato creato da un gruppo di insegnanti di scuola elementare, assistiti da un ingegnere della Sezione forestale cantonale del Dipartimento dell'ambiente, da un ispettore scolastico e da due direttori didattici, coordinati dall'Ufficio dell'insegnamento primario del Dipartimento della pubblica educazione.

Il prof. Carlo Franscella, che ha pure partecipato alla scelta del tracciato, ha fornito un prezioso contributo nell'impostazione generale e negli aspetti scientifici.

La segnaletica del Sentiero, così come i tabelloni di entrata, sono stati studiati da allievi del Centro cantonale per le industrie artistiche di Lugano.

La messa a punto del tracciato, comprendente lavori di sgombero, costruzione di ponticelli, di scalini, di solchi antidilavamento, ecc. sono stati eseguiti dall'Azienda Forestale del Patriziato di Losone diretta dal signor Lauro Mainardi.

La preparazione del Sentiero è iniziata nel novembre 1988 ed è terminata nel maggio 1989.

Punti di osservazione

Lungo il Sentiero sono disposte tredici «stazioni» di osservazione, corrispondenti ad altrettanti luoghi di interesse naturalistico.

La numerazione, da 1 a 13, applicata su pali di castagno visibili da chiunque percorra il tracciato, richiama le spiegazioni contenute nella guida per il visitatore.

In ogni «stazione» sono pure indicati, con lettere accompagnanti il numero della «stazione» (ad esempio 1a, 1b, 1c), elementi particolari che potrebbero sfuggire ad un af-

frettato esame del bosco: può trattarsi di un tronco danneggiato da insetti, squartato da un fulmine o forato dal becco del picchio, di un ambiente umido quale l'argine di un ruscello o la riva di uno stagno, di un gruppo di castagni malati di cancro, ecc.

Le tredici «stazioni» sono pure raggiungibili seguendo almeno tre percorsi alternativi ridotti.

Documentazione

La «lettura» del Sentiero naturalistico può avvenire grazie a due documenti che ne illustrano le caratteristiche.

Si tratta di:

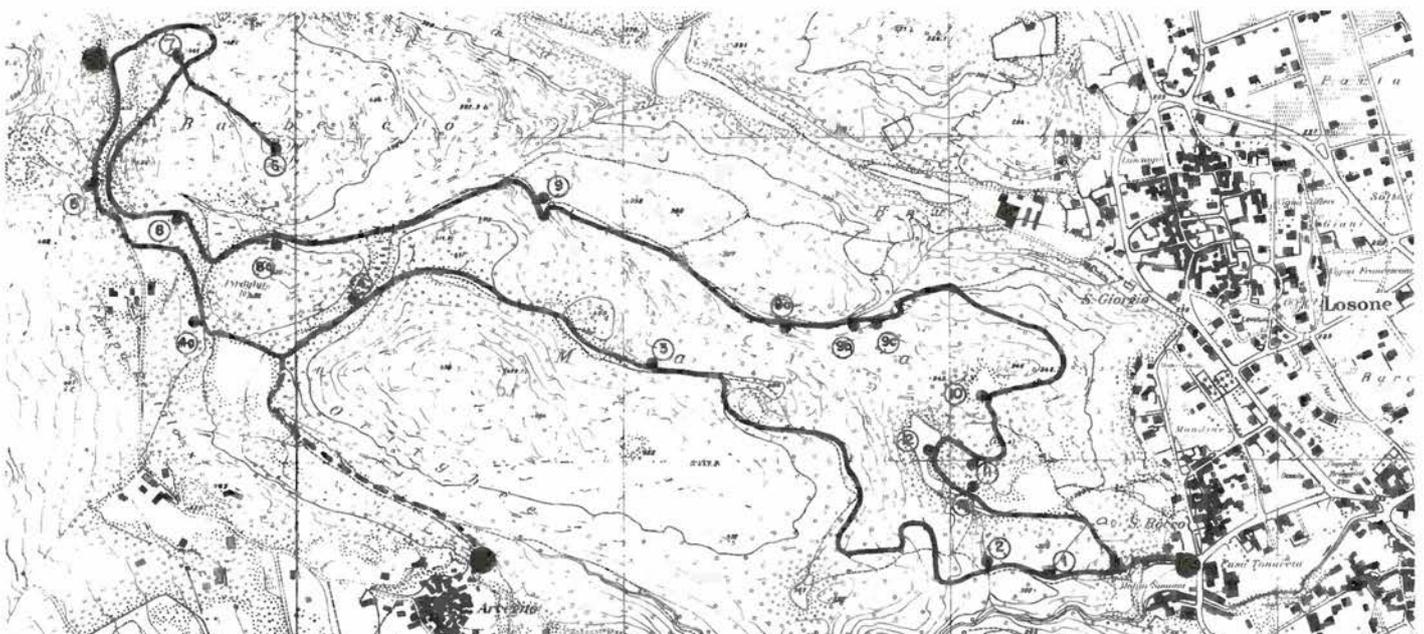
– una *documentazione scientifica*, nella quale sono raccolte le caratteristiche di ogni «stazione», i nomi della flora, notizie storico-geologiche della regione e altre informazioni atte a fornire al visitatore le principali risposte di tipo naturalistico;

– una *documentazione didattica*, ad uso principalmente degli insegnanti di scuola elementare, comprendente suggerimenti per una preventiva preparazione in classe, proposte di attività lungo il Sentiero educativo, stimoli per guidare gli allievi a una più efficace osservazione della natura.

Il documento scientifico, di formato ridotto per facilitarne la consultazione durante il percorso, sarà reperibile presso gli uffici turistici regionali, la stazione FFS di Locarno, la stazione delle Ferrovie regionali ticinesi di Locarno (FART), gli uffici postali e la cancelleria comunale di Losone; quello di carattere didattico è messo a disposizione degli insegnanti mediante invio a tutte le scuole.

Collaborazione

Hanno collaborato alla realizzazione del Sentiero educativo il Patriziato di Losone, il Comune di Losone e l'Associazione Forestale Ticinese.



Il bambino e i suoi sistemi

Congresso internazionale tenuto a Roma
dal 28 settembre al 1. ottobre 1988

Si è esplorato il mondo del bambino, si è parlato molto di lui; ma in realtà si è detto poco di lui e molto del suo mondo. Il vero protagonista del congresso era il «sistema»: il metasistema, l'ecosistema, il sistema familiare, il sistema scolastico, quello pubblico, quello relazionale, sistema di esperti e sistema terapeutico, ecc.

Sono tutti d'accordo, il bambino non va mai visto come unità isolata, ma sempre come elemento di uno o più insiemi molto sofisticati. «Si deve pensare al bambino come giocatore di un gioco strategico e non come bambino in quanto tale» (Bloch). Si tratta di un concetto base della teoria sistemica, è importante comunque aggiungere che contrariamente a molte terapie, le quali si escludono l'un l'altra, la terapia familiare nella propria complessità sistemica può includerne altre. Infatti sono molti i relatori che parlando della propria esperienza, di fronte a gravi patologie infantili, le hanno risolte con interventi multipli: di psicomotricità, di terapia sulla coppia genitoriale, terapie di gruppo, terapia psicoanalitica, ecc.

Alcuni nomi: Palazzoli Selvini, Santoni Rugiu, Cancrini. Quest'ultimo in modo particolare si è preoccupato di tracciare un filo conduttore che unisce modalità e tecniche d'intervento diverse all'interno della teoria sistemica. Egli analizza interventi diversi: per

es. Zappella per aiutare i bambini autistici usa la «holding terapia»; Selvini usava la prescrizione paradossale; Minuchin per curare l'anoressia usa la terapia breve, ecc.

Per Cancrini tutte queste tecniche all'interno di una terapia familiare contengono un messaggio unico, sostanzialmente uguale: il bambino «non vuole»... quindi occorre un intervento educativo: non medico.

Mandare ai genitori un messaggio di questo tipo significa rivalutarli sia come persona, sia come genitori. Significa sempre secondo Cancrini ridare loro la fiducia nei propri mezzi, sottolineare l'importanza dei loro interventi educativi. Il terapeuta ha il compito di rompere, all'interno della famiglia, la barriera comunicativa ma poi sono i genitori che devono continuare l'intervento.

Secondo Andolfi i sintomi problematici del bambino in terapia sono dei segnali di un disagio più profondo all'interno della famiglia. «È il bambino che porta la famiglia in terapia, è lui che ci darà le indicazioni per entrare nel suo mondo familiare».

Ma non è certamente questo l'unico autore a velare dietro le sue ipotesi i complessi problemi relazionali nella coppia genitoriale, soprattutto quando all'interno del sistema familiare è presente un bambino con gravi disturbi patologici.

Anche le ultime ricerche della «scuola» della Selvini nel campo della psicosi infantile si muovono su questo terreno. Sono state per ora abbandonate le tecniche di «paradosso contro paradosso» e ci si orienta oggi in un lavoro che va alla ricerca di regolarità. Pur limitandosi ad un'analisi sistemica, essi non dimenticano gli innumerevoli fattori che intervengono su una grave malattia come la psicosi infantile. Fatta questa premessa essi si chiedono: quali sono i denominatori comuni che uniscono i vari genitori di bambini autistici?

Tra la decina di coppie genitoriali da loro analizzate l'équipe della Selvini sembra aver individuato alcuni punti di unione. Il primo fra tutti è che l'unanimità dei genitori di bambini psicotici, tra quelli analizzati, presentano uno «stallo di coppia». Questi genitori negano qualsiasi problema precedente la scoperta della patologia, ma in realtà i loro problemi relazionali vanno molto più in là, sono così profondi da essere legati alla natura stessa dello stallo della coppia.

Un'altra regolarità che unisce le madri di bambini psicotici è che esse hanno sempre avuto rapporti sofferti e non risolti con la propria madre. Ed ecco l'ipotesi «trigenerazionale» più volte espressa in questo congresso. Determinate difficoltà e/o pregi dei genitori vengono riprese e potenziate dai figli i quali li trasmetteranno ai loro figli che a loro volta riprenderanno e potenzieranno le difficoltà e/o i pregi dei loro genitori.

Questa ipotesi di lavoro è stata chiaramente esposta da Whitaker, il quale ha parlato dell'educazione dei bambini alla creatività: definita come «capacità di rompere con la logica, con la razionalità, con l'esperienza fisica di tutti i giorni». Egli cerca di tracciare uno schema della famiglia «normale» (aggiunge: puramente teorica) e con grande chiarezza espositiva spiega che per togliere alla radice gravi patologie, come pure per far nascere per esempio profonde capacità creative sono necessari meccanismi che si sviluppano nell'arco di tre generazioni.

Infine l'ultima segnalazione importante è per l'intervento di Boscolo e Boi i quali hanno parlato del bambino con disturbi di apprendimento tra i sistemi scolastici, familiari e di esperti. Essi prendendo in considerazione questi quattro sistemi: cioè bambino, scuola, famiglia, esperti, hanno cercato delle modalità d'intervento in un'ottica che comprende l'interazione tra essi.

Partendo dal presupposto che un bambino che presenta delle difficoltà di apprendimento, per esempio un problema linguistico cognitivo, dovrebbe essere classificato come: «bambino con disturbo cerebrale minimo» e non «bambino avente danno cerebrale minimo». Risulta quasi impossibile intervenire a livello pedagogico o psicologico quando si ha un danno cerebrale. Mentre noi conosciamo oggi, dopo numerose ricerche fatte nel campo della psicologia e della medicina la notevole capacità di recupero da parte del cervello. Riconosciamo quindi l'importanza dell'influenza dell'ambiente sullo sviluppo.



Fatte queste considerazioni sorge in modo spontaneo una domanda: come intervenire sull'ambiente (termine-concetto così vasto) affinché quest'ultimo influenzi positivamente lo sviluppo globale del bambino?

Boscolo e Boi affermano che è importante, di fronte all'immagine del bambino problematico, modificare innanzitutto l'idea negativa condivisa da tutti gli elementi dei sistemi che gli stanno attorno.

Ciò significa, per esempio, che attorno ad un bambino con difficoltà di apprendimento si è consolidata un'idea negativa condivisa da tutti. Gli *insegnanti* pensano che quel bambino non riuscirà mai ad imparare le nozioni scolastiche come gli altri. I *genitori* pensano che ha un'intelligenza inferiore ai suoi coetanei. Anche il *bambino* avrà un'immagine negativa di se stesso e, probabilmente, aumenterà la sua apatia o aggressività nei confronti degli altri. I suoi *compagni* a loro volta lo percepiranno come un bambino che non è capace di giocare insieme a loro perché troppo aggressivo oppure troppo apatico; e così di seguito.

A questo punto per cambiare la situazione bisogna innanzitutto andare alla ricerca degli elementi positivi, partire quindi da ciò che il bambino sa fare. Questa idea positiva dovrà essere assorbita dai vari sistemi, che la rimanderanno al soggetto, il quale modificherà l'immagine che egli ha di se stesso. Credendo così nelle sue possibilità egli potrà iniziare un cambiamento.

Affinché questo accada è indispensabile che tutti gli elementi dei vari sistemi credano che questo cambiamento possa avvenire.

Risulta facile collocare all'interno di queste problematiche il ruolo e la funzione dello psicoterapeuta: visto come elemento al di fuori delle parti e in quanto tale in grado di osservare, individuare, analizzare e sciogliere il nodo che troppo spesso blocca la comunicazione interpersonale.

Risulta invece più difficile individuare, sempre nell'ambito sistemico, il ruolo e la funzione del docente. Il suo ruolo non è terapeutico ed il suo compito non è certamente quello di intervenire all'interno di complesse dinamiche familiari.

L'insegnante nel suo ruolo educativo può sviluppare uno spazio relazionale importante: favorendo una comunicazione chiara, priva di ambiguità tra lui ed il bambino, tra scuola e famiglia e non da ultimo tra gli alunni stessi. A volte alcuni arresti improvvisi dello sviluppo come pure l'accentuarsi di problematiche scolastiche rispecchiano grossi conflitti familiari difficili da superare. Non è certo compito del docente *risolvere* questi conflitti ma egli può comunque dare un valido contributo all'attenuazione di questi: offrendo disponibilità e comprensione. Termini quest'ultimi troppo vaghi? No di certo, in quanto sono alla base di una comunicazione non verbale che viene recepita sia dagli allievi che dai genitori molto prima che qualsiasi contenuto verbale.

Patrizia Renzetti

Alimentazione e mense scolastiche

Alla base di una sana e corretta alimentazione*) stanno alcuni punti molto importanti, di carattere formativo e organizzativo. Essi rappresentano le premesse indispensabili per arrivare a un concreto e positivo risultato.

Questi punti possono così essere riassunti:

1. L'acquisizione dei generi alimentari

Lo Stato deve, nei limiti del possibile, acquistare i generi alimentari mediante pubblico concorso.

Questa procedura, che nel caso specifico delle mense scolastiche tien conto del commercio locale (ciò è dovuto al fatto che le diverse sedi sono situate in località discoste) richiede, per poter disporre della necessaria qualità e varietà:

- di una precisa definizione delle derrate nel testo di concorso
- della capacità del cuoco di verificare se le forniture coincidono con le nostre richieste. In questo ambito si è preso contatto con le organizzazioni cantonali di produttori e commercianti, per definire le precise indicazioni delle merci e per stimolare la collaborazione dei fornitori: nel frattempo è pure iniziata un'operazione regolare di formazione del personale, la quale richiederà tempi piut-

tostosi lunghi dovendosi svolgere nei momenti di chiusura delle cucine.

2. Igiene del personale e dei locali

Notoriamente i nostri ristoranti scolastici possono essere considerati igienicamente in ordine; molto è stato fatto in questi ultimi anni. Ulteriori miglioramenti saranno conseguiti mediante il rinnovo delle attrezzature esistenti e l'acquisto di nuove.

Particolare attenzione - mezzi permettendolo - sarà pure rivolta all'arredamento che, oltre a rendere più accoglienti i locali, faciliterà le pulizie quotidiane.

3. Cambiamento di determinate abitudini

Una sana e corretta alimentazione comporta inevitabilmente una piccola «rivoluzione» nel lavoro dei cuochi che, oltre a doversi aggiornare sui sistemi di preparazione, dovranno abbandonare anche alcune abitudini (leggasi anche «piatti da loro preferiti») per assicurare agli studenti qualità, quantità e, non da ultimo, la varietà.

Dovranno pure cambiare anche le abitudini alimentari dei commensali, i quali dovranno dimostrare la necessaria disponibilità provando nuove preparazioni e esprimendo senza preconcetti il loro parere.

4. Equilibrio alimentare e refezione di massa

Uno dei maggiori problemi a cui siamo stati confrontati sin dall'inizio di questo lavoro, è quello di poter disporre di ricette calcolate, non come solitamente in funzione dei bisogni di una singola persona, ma già predisposto per un gruppo di persone.

Questo particolare aspetto della refezione collettiva riguarda principalmente - ma è anche evidente - i condimenti e le salse; ciò a motivo di diversi fattori:

- il calcolo del valore calorico e nutritivo della singola porzione
 - l'equilibrata composizione della stessa
 - la definizione della giusta quantità
- Stabilire e disciplinare questa particolarità della refezione collettiva non è cosa facile. L'elaborazione delle ricette (o meglio dei quantitativi dei singoli ingredienti) richiede l'accurata osservazione del comportamento degli utenti: lavoro per il quale riveste particolare importanza il giudizio del cuoco e che si valuta con la mancanza o l'avanzo di cibo.

Monique Marioni



*) Un primo articolo è apparso nel no. 152 del mese di marzo

A cura del
Dipartimento della Comunicazione

«Antenna Sud»

Via dei Fiori 9 - 6900 Locarno/Muralto
Tel. 093 3381 34



N. 4
Giugno 1989

Supplemento di
«SCUOLA TICINESE»

Il «Supercamp 89» rappresenterà la manifestazione conclusiva del 125esimo anniversario del Movimento della Croce Rossa e della Mezzaluna Rossa. Tale raduno di membri della Croce Rossa Gioventù di tutte le Società nazionali del Movimento stesso testimonierà da un lato il vigore del passato e dall'altro la volontà del Movimento di impegnarsi per l'avvenire.

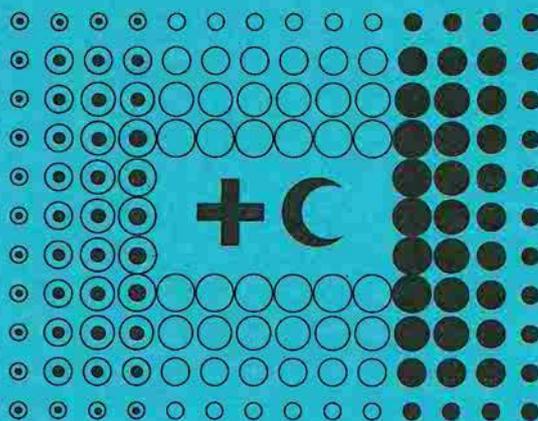
L'incontro si svolgerà dapprima tra Castiglione e Solferino, nei luoghi dove è stata concepita l'idea della Croce Rossa, e successivamente nella città che ospita la sua sede, Ginevra.

Il Supercamp sarà organizzato in sette «mini campi», ciascuno dei quali comprenderà circa 20 delegazioni e prenderà il nome da uno dei sette principi fondamentali della Croce Rossa e della Mezzaluna Rossa. Il programma del campo prevede: un richiamo al passato, sulle orme di Henry Dunant; seminari sui principi fondamentali del Movimento; manifestazioni artistiche, musicali, teatrali, letterarie; attività culturali per illustrare le diverse forme di appartenenza al Movimento; tempo libero e attività sportive; conoscenza della storia, della vita, della cultura italiane.

I 700 giovani del Supercamp, manifestazione che inizierà venerdì 1. settembre a Solferino, lasceranno il nord Italia l'11 settembre per raggiungere, con un treno speciale, Ginevra. Verrà in seguito formato un corteo che dalla stazione si avvierà verso la Piazza delle Nazioni, dove verrà accolto da personalità del mondo Croce Rossa, delle organizzazioni internazionali e dalle autorità. Il soggiorno in Svizzera, che si concluderà il 14 settembre, avrà lo scopo di approfondire le conoscenze sul Movimento internazionale della Croce Rossa e Mezzaluna Rossa, sulle sue sedi centrali a Ginevra e sul Museo internazionale della Croce Rossa.

SUPERCAMP 89

**Primo
incontro
internazionale
della più grande
organizzazione
giovanile
del mondo**



**Attesi
700 giovani
in rappresentanza
di 148 Società
nazionali
Croce Rossa e
Mezzaluna Rossa**

1-14 settembre

Il Supercamp è organizzato dalla Lega delle Società Croce Rossa e Mezzaluna Rossa, dal Comitato internazionale della Croce Rossa, dalla Croce Rossa Italiana, con la partecipazione di Croce Rossa Svizzera. La Lega, che ha avuto l'idea del Supercamp e che gli ha dato corpo, è responsabile della direzione del progetto. Una delegazione italiana di circa 50 membri della Croce Rossa Gioventù farà gli onori di casa. Al Supercamp è invitata, per ogni paese, una delegazione di 5 giovani comprendente un capo delegazione e 4 membri della Croce Rossa Gioventù, tra i 18 e i 22 anni.

Nel quadro delle celebrazioni del 125esimo anniversario del Movimento internazionale della Croce Rossa e della Mezzaluna Rossa, il Supercamp costituisce un punto di riferimento per richiamare l'attenzione dei giovani di tutti i paesi sulle necessità dei valori umanitari; per sensibilizzare l'opinione pubblica sull'importante ruolo della gioventù nell'azione umanitaria della Croce Rossa e della Mezzaluna Rossa; per fornire un foro per lo scambio di idee; per dimostrare e rafforzare l'impegno dei giovani verso i principi della Croce Rossa (umanità, imparzialità, neutralità, indipendenza, volontarietà, unità, universalità).

Una settantina di Società nazionali della Croce Rossa e della Mezzaluna Rossa ha accettato di organizzare manifestazioni nazionali o locali che si svolgeranno parallelamente al Supercamp. Per le Società nazionali non si tratterà di lanciare programmi o progetti nuovi, ma di sostenere un'azione determinata promossa dai giovani partecipanti al Supercamp.

Se 700 giovani saranno riuniti a Castiglione-Solferino-Ginevra per approfondire un'idea, e se contemporaneamente 7 milioni di giovani in tutto il mondo si concentreranno su questa stessa idea, si può veramente parlare di una campagna mondiale.

Cinque milioni di abitanti, una superficie pari a metà Svizzera, il Salvador è tormentato, da mezzo secolo, da conflitti interni le cui scintille risalgono al periodo delle colonizzazioni. Il Comitato internazionale della Croce Rossa (CICR), presente in Salvador dalla fine degli anni settanta con una delegazione stabile, attua un'intensa attività soprattutto inerente alla detenzione.

Alla sede del CICR, a Ginevra, abbiamo rivolto alcune domande a Felice Dindo, da sette anni al servizio del CICR in qualità di delegato. Trentacinquenne, laureato in storia e filosofia all'Università di Friburgo, Felice Dindo prima di iniziare l'attività per il CICR ha lavorato presso la cancelleria federale. Sposato, padre di due bambine, si trova attualmente e temporaneamente a Ginevra, di ritorno dal Salvador, sul cui terreno è stato capo di una delegazione del CICR.

Nel panorama operativo del CICR in America latina, il Salvador con quali problematiche specifiche è confrontato?

Quale prima considerazione va precisato che in tutte le zone dell'America latina ci oc-

cupiamo principalmente di detenzione, Salvador compreso, stato in cui abbiamo una delegazione composta di una trentina di delegati e di 150 dipendenti locali. La caratteristica generale dell'America latina è determinata dal fatto che è una delle prime regioni in cui, già negli anni sessanta, cominciava a delinearsi la problematica dei detenuti politici. La nostra delegazione si stabilì in modo permanente nel Salvador tra il 1979-80, in un clima di gravissime tensioni, dove la gente spariva senza lasciare traccia alcuna, rendendo la nostra missione estremamente complessa. In un contesto tanto delicato, la delegazione del CICR è riuscita a ottenere l'accesso ai luoghi di detenzione già dopo tre giorni di prigionia; questo fatto è molto importante, poiché consente di intervenire rapidamente con un controllo approfondito della situazione, senza ovviamente pretendere di poter verificare tutto.

Nel Salvador, con quale agio si muove la delegazione del CICR nell'ambito della politica del paese e nell'area conflittuale vera e propria?

Noi svolgiamo attività di detenzione su tutto il territorio salvadoregno, sia dalla parte del governo, sia da quella della guerriglia, con la caratteristica che il nostro centro (delegazione e case) è situato a San Salvador, nella zona governativa; durante la giornata ci spostiamo da un fronte all'altro. In pratica, entrambi gli schieramenti si rendono conto che è utile avere un'organizzazione come il CICR, che non solo preserva la vita del prigioniero, ma che si occupa anche dell'assistenza ai feriti e alla popolazione civile. Soprattutto in un conflitto interno, come quello del Salvador, chi vince la guerra sarà quel fronte che riuscirà ad accattivarsi la simpatia della popolazione civile; di conseguenza, difficilmente una o l'altra delle fazioni impedirebbe l'azione del CICR, che svolge un'opera primaria per la salvaguardia della vita e dei diritti dell'uomo. Il conflitto, pur continuando tuttora in modo sanguinoso, ha comunque determinato, contrariamente ad altri paesi in guerra, un certo grado di autolimitazione; infatti, sia i militari, sia la guerriglia esprimono un minimo di umanità, un limite minimo che non dovrebbe essere oltrepassato (al CICR verrebbe data la possibilità, per esempio, di soccorrere un ferito). L'emblema della Croce Rossa viene rispettato e in dieci anni di presenza sul terreno siamo ben conosciuti e accettati da tutti. Direi che il Salvador è un buon esempio di attività del CICR.

Lei accennava a un minimo d'umanità: quale speranza per un prevedibile cessate il fuoco oppure la situazione è tale da cancellare anche le minime illusioni? Insomma, si sta abbassando la soglia della violenza oppure esistono problemi insormontabili?

Tutta la zona, dall'America centrale al Nicaragua, dal Salvador al Guatemala, è scossa, da 40-50 anni, da guerre, e politicamente credo che le origini del conflitto debbano essere ricercate nel periodo delle colonizzazioni. Attualmente, nel Salvador, nessuno è in condizioni di vincere e gli scontri dureranno probabilmente ancora molti anni. È un conflitto abbastanza cruento e i morti si contano a migliaia. Da una parte il governo e dall'altra il Fronte Farabundo Martí di Liberazione Nazionale (FMLN), quest'ultimo con un progetto di governo opposto a quello attuale, di estrema destra, molto caratterizzato soprattutto in un ambiente come l'America centrale. Non è comunque compito del delegato esprimere un giudizio politico e francamente, quando si vive il conflitto in modo più diretto di quanto si faccia a tavolino o davanti alla TV, si ha una percezione diversa della situazione. I problemi immediati che ci si pongono sono talmente enormi che non c'è assolutamente tempo di guardare al passato o al futuro. Il presente è fon-

San Salvador: un delegato scrive, su dattatura, messaggi per i familiari dei detenuti. (Foto D. Laverrière)



damentale; spesso è in gioco la vita, sia di civili e di invalidi, sia di combattenti feriti o prigionieri.

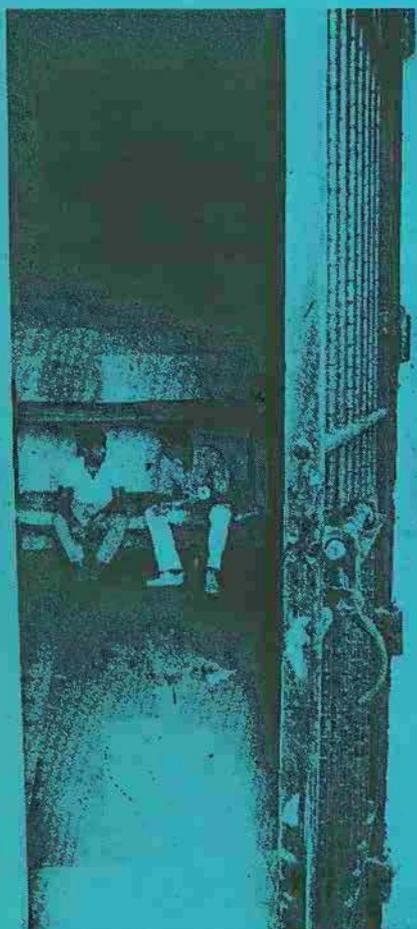
In che misura il CICR assume un ruolo eventualmente di pacificatore?

Noi interveniamo essenzialmente come agente esterno, neutrale. Evidentemente non vogliamo interporci in questioni fuori della nostra portata. Cerchiamo però di preservare, come già accennato, un minimo di umanità in questo conflitto. Ciò che ritengo legittimo è la nostra intromissione per problemi di carattere universale, umanitario, come il diritto alla vita, per tutti. Quando constatiamo che questo principio non viene rispettato, interveniamo energicamente, sia si tratti di un prigioniero, sia di un ferito. Certo, ci sono limiti che ci sforziamo di imporre: la popolazione civile può diventare, per la guerriglia e per l'esercito, un oggetto di contesa, la fame può essere uno strumento. In situazioni simili noi ripetiamo alle due fazioni che la popolazione civile non deve essere coinvolta in queste loro strategie. Facendo rispettare questo concetto umanitario, gior-



2 febbraio 1987: liberazione del colonnello Avalos in cambio di 57 prigionieri detenuti dal governo salvadoregno. (Foto D. Laverrière)

Visita senza testimoni di un delegato CICR a un prigioniero salvadoregno. (Foto D. Cima)



no dopo giorno, forse domani qualcosa di positivo si muoverà. Si parla ora della possibilità di una nuova evacuazione di 100 invalidi della guerriglia salvadoregna. Ciò significa che l'esercito manifesta, a questo proposito, una disponibilità a concessioni di tipo umanitario. Non è comunque il CICR ad assumersi direttamente il compito di accordare le parti; il CICR cerca semplicemente di sensibilizzarle affinché, a loro volta, gli diano l'incarico di intervenire con i suoi mezzi.

Considerato che l'attività principale del CICR nel Salvador è quella inerente alla detenzione, quindi con il delegato che incontra direttamente il prigioniero, gli parla, lo ascolta, lo osserva, è possibile tracciare un identikit del carcerato stesso?

Anzitutto esistono le prigioni del governo, dove ci si sofferma con i detenuti che hanno subito un processo, che sono stati giudicati, e i centri di detenzione, sempre del governo, dove sono trattenute persone per interrogatori; ci sono inoltre i campi di prigionia del FMLN. Si notano, grosso modo, due tipi di prigionieri: coloro che non conoscono il motivo della cattura, che hanno un'unica preoccupazione, i dieci figli da sfamare, e una piccola élite con un'ideologia ben definita e con convinzioni politiche chiaramente espresse.

Parallelamente alla visita al prigioniero e alla verifica del suo stato di detenzione, quali altre forme di aiuto concreto vengono prestate dal CICR in Salvador?

Oltre all'attività di detenzione, che copre tutte le persone imprigionate, abbiamo sul posto l'agenzia di ricerca persone, la quale lavora strettamente con i delegati che si occupano della detenzione, e che riceve le famiglie aventi un parente catturato o scomparso. In media trattiamo 600 casi al mese. Vi è inoltre il settore prettamente medico del CICR, con interventi sul terreno a favore dei feriti in zone di conflitto e della popolazione civile, in particolare bambini, donne, anziani vittime di malattie.

Collaboriamo pure con la gente locale per la ricostruzione di infrastrutture mediche (la maggior parte di quelle preesistenti sono distrutte) e di servizi di base come pozzi, latrine. In entrambi i casi il nostro aiuto non si estende mai oltre l'urgenza.

Ricorda un episodio particolarmente toccante della sua attività di delegato?

Ciò che mi fa male è dialogare con la sofferenza, soprattutto in un paese in cui la gente è indifesa; i bambini soprattutto vivono situazioni drammatiche. Questo è il mio episodio di delegato, che difficilmente però si può ridurre a fatto singolo. In qualsiasi circostanza, comunque, il CICR, fedele ai suoi principi, non promuove denunce pubbliche, ma esplica essenzialmente un'opera per migliorare, per esempio nell'ambito della detenzione, le condizioni di vita, alimentari, di relazione, di trattamento. Considerazioni, queste, di ordine generale e non specifiche al Salvador.

Sylva Nova

CICR in immagini

Il CICR dispone di una vasta scelta di audiovisivi che illustrano la sua attività. Proponiamo alcune produzioni video in lingua italiana, ottenibili presso il CICR, divisione audiovisivi, 19, avenue de la Paix, 1202 Ginevra.

I delegati

1977, Derek Hart, a colori, durata 29'
Il lavoro dei delegati del CICR - e le loro difficoltà - durante il conflitto libanese. Le immagini risalgono al periodo 1976-77.

La strategia dell'urgenza

1985, Jean Daniel Bloesch, a colori, durata 29'
Non è facile immaginarsi la complessità dell'organizzazione e l'ampiezza logistica necessaria durante una grande operazione di soccorso. Il CICR è presente a tutte le varie tappe del trasporto dei soccorsi e della loro distribuzione, al fine di poter controllare direttamente lo svolgimento delle operazioni e accertarsi che l'aiuto giunga veramente a chi più ne abbia bisogno. Parallelamente ai meccanismi di soccorso, il filmato evoca la vita di una famiglia di rifugiati vittima della carestia. Girate in Africa nel 1985, queste riprese costituiscono un documento di una realtà che, nonostante le prospettive di sviluppo, presenta tuttora problemi gravissimi. L'aiuto umanitario d'urgenza rimane una priorità per evitare l'ecatombe.

Filippine '86

Jean Bastian / John Marshall, a colori, durata 21'16"
Panoramica dell'azione del CICR nelle Filippine a favore dei detenuti e della popolazione civile, nonché nell'ambito della diffusione delle basi del Diritto internazionale umanitario e dei principi Croce Rossa, presso le forze armate e la popolazione.

Camminano di nuovo

1986, Loretta Fitzgerald, a colori, 26'
Una delle attività del CICR per le vittime di conflitti è la sua azione di riabilitazione dei feriti paraplegici o amputati. Il filmato mostra come il CICR risponde ai bisogni individuali degli handicappati, utilizzando metodi e mezzi appropriati. In effetti, le protesi devono essere costruite secondo le possibilità e le tecniche locali, nell'ottica di una fabbricazione poco costosa e soprattutto tale da consentire una duratura funzionalità o eventuali riparazioni sul posto.

CICR in cifre

Il CICR ha rafforzato in questi ultimi mesi la sua presenza in molteplici paesi e dispone attualmente sul terreno di 610 collaboratori svizzeri, ai quali vanno aggiunti 140 membri delle Società nazionali Croce Rossa e Mezzaluna Rossa e oltre 3.000 impiegati reclutati sul posto.

Nel 1988 le sue 45 delegazioni hanno svolto la loro attività in 88 paesi, visitando in particolare detenuti e prigionieri di guerra in 770 centri di detenzione ripartiti in 36 paesi. Su scala mondiale, il CICR ha distribuito più di 44.000 tonnellate di soccorsi vari (esclusi quelli medico-sanitari) per un valore di circa 43 milioni di franchi svizzeri, e soccorsi medici pari a 8 milioni di franchi.

Nelle zone di conflitto sono stati attuati 15 programmi ortopedici, mentre sette ospedali chirurgici sono funzionanti a pieno ritmo.

L'Agenzia generale di ricerca persone ha inoltrato 1.850.000 messaggi Croce Rossa e riunito oltre 650 famiglie. Il budget del CICR per il 1989 è di 380 milioni di franchi per le attività sul terreno e di circa 90 milioni di franchi per la sede.

Iran-Irak: quasi un anno dopo il cessate il fuoco, non è ancora chiara la sorte di 100.000 prigionieri di guerra. Nonostante ciò, dopo il cessate il fuoco (agosto 1988), sono stati rimpatriati 936 prigionieri di guerra malati e feriti.

Tchad-Libia: il CICR ha visitato 52 prigionieri tchadiani in Libia e ha sostenuto 214 rimpatri.

Territori occupati da Israele: la presenza di 42 delegati del CICR ha avuto effetti dissuasivi e il CICR ha potuto mantenere il dialogo con le autorità israeliane nell'intento di ottenere un maggior rispetto del diritto umanitario.

Afghanistan: il CICR ha potuto visitare diverse migliaia di prigionieri detenuti sia dalle autorità, sia dai movimenti d'opposizione. Si è inoltre impegnato nell'assistenza a tutte le vittime sull'insieme del territorio. Attualmente, nell'Afghanistan e in Pakistan sono all'opera 142 delegati e personale medico-sanitario.

Sud-Sudan: il CICR ha potuto iniziare un'operazione complessa intesa a fornire viveri e assistenza medica alla popolazione.

Convenzione di Ginevra e Protocolli aggiuntivi: fino ad oggi 166 stati hanno aderito alle Convenzioni, mentre 80 paesi hanno per ora ratificato il Protocollo 1 e 71 stati il Protocollo 2; altri tre stati hanno comunque già annunciato di sottoscriverli: l'Ungheria (primo paese del Patto di Varsavia), il Canada e la Spagna.



... in attesa di qualche cucchiaino di minestra.

(Foto Elizabeth Port)

Considerazioni sull'insegnamento liceale

Testo licenziato dalla Facoltà di scienze naturali dell'Università di Basilea
nella seduta del 14 giugno 1988

La Facoltà di scienze naturali dell'Università di Basilea ha apprezzato le dieci tesi (della Commissione Liceo-Università) sull'articolo 7 dell'Ordinanza federale per il riconoscimento della maturità (ORM) pubblicate nel 1985 dalla rivista *Gymnasium Helveticum* (e apparse sul numero 120 di *Scuola Ticinese*) poiché è convinta che uno sviluppo dell'insegnamento liceale nel senso di queste tesi porti ad un miglioramento della formazione generale e serva a promuovere quella capacità di pensiero autonomo che ci si aspetta da chi si avvia agli studi universitari. La Facoltà rileva però, con una certa inquietudine, che l'insegnamento liceale si è sviluppato piuttosto in senso contrario allo spirito delle dieci tesi, che esso non risulta di conseguenza soddisfacente né per i futuri studenti in scienze né per gli altri e che non conduce all'auspicata capacità di intraprendere studi superiori.

La Facoltà non sottovaluta certo lo sforzo di quei docenti e di quelle scuole che cercano di stimolare l'iniziativa personale e il lavoro autonomo degli allievi con il lavoro in gruppi, con l'insegnamento incentrato su progetti (*Projectunterricht*) o proponendo tematiche che coinvolgono diverse discipline. Osserva però con rincrescimento che questi metodi di insegnamento che favoriscono l'autonomia di pensiero e di lavoro – premesse essenziali per gli studi universitari – sono ancora l'eccezione e vengono ignorati da molte scuole.

Facendo astrazione da questi pochi casi isolati, la Facoltà constata, con inquietudine crescente, che l'insegnamento al liceo – specialmente in matematica, fisica e chimica – appare sempre più problematico a studenti, insegnanti e genitori. Ne consegue che queste materie sono di gran lunga fra le meno apprezzate, che esse lasciano – negli studenti che le abbandoneranno – un'immagine negativa che durerà per tutta la vita e che anche coloro, che pure avrebbero l'interesse e le capacità per continuarne lo studio, se ne sentano dissuasi.

Il «gradimento» di una disciplina non è di per sé un criterio per definire la qualità dell'insegnamento; ciò nonostante ci si deve chiedere quali sono le ragioni dello scarso credito di cui godono queste materie. La Facoltà le vede soprattutto nel fatto che il loro insegnamento esige troppo spesso già fin dall'inizio quell'alto livello di astrazione inadeguato allo sviluppo degli allievi, cui bisognerebbe giungere solo più tardi, partendo da fenomeni e problemi più vicini alla loro realtà. Ciò succede perché nell'insegnamento di queste discipline vengono ignorati, più che in altre, i più elementari risultati

delle ricerche della pedagogia, della psicologia e della fisiologia dell'apprendimento.

La Facoltà riconosce gli sforzi compiuti anche in questo campo per il perfezionamento dei docenti liceali; ha però l'impressione che esso tenda a presentare gli ultimi sviluppi della ricerca scientifica piuttosto che ad insegnare a trasmettere le conoscenze scientifiche in forma adatta all'età degli studenti.

Un secondo motivo va cercato nel fatto che molti docenti impartiscono l'insegnamento unicamente dal punto di vista della loro disciplina, rivolgendolo solo ai futuri studenti della loro materia, e dimenticando così i bisogni della maggioranza che sceglierà lo studio in altri campi.

Ad alcuni docenti va comunque riconosciuto il merito di prendere in considerazione anche gli aspetti umani e sociali della loro materia e il suo significato in altri ambiti della vita umana: si tratta però, in generale, di casi sporadici. Troppo spesso i docenti di liceo credono di dover anticipare – soprattutto per i futuri studenti della loro disciplina – conoscenze richieste solo nei primi semestri universitari e, per di più, ad un livello scientifico universitario.

In questo contesto, la Facoltà ha preso conoscenza con interesse dei lavori per la revisione dell'ORM. Essa è convinta che, con la revisione dei «programmi-quadro», si stia compiendo un passo nella buona direzione e intende sostenere caldamente questi lavori.

La Facoltà è consapevole di essere in parte responsabile degli aspetti insoddisfacenti dell'insegnamento liceale poiché in passato non ha dato sufficiente importanza alla formazione specifica dei futuri docenti di liceo, nell'errata convinzione che bastasse una

buona base scientifica per garantire un buon insegnamento.

Tale concezione limitata del compito di docente specializzato in una disciplina conduce ad un insegnamento di tipo mnemonico. Manca invece una formazione che sappia suscitare la riflessione autonoma, la capacità di riconoscere i problemi e le correlazioni fra di essi, come pure l'iniziativa individuale nella ricerca delle soluzioni. Lo studente viene stimolato troppo poco in questo senso e riceve scarse indicazioni su come lavorare in modo indipendente nella ricerca di fonti e di sussidi e su come lavorare in gruppo.

Invece di incoraggiare gli studenti ad avere opinioni e pensieri propri, il risultato di questo insegnamento è un apprendimento passivo, acritico e non approfondito della materia. Una spia della superficialità di questo lavoro è soprattutto l'incapacità degli allievi di esprimersi con parole proprie sulla materia studiata, come pure la scarsa preparazione a sostenere un vero dialogo sui diversi temi della disciplina. Anche se il docente ben preparato evidenzia nel suo insegnamento concetti chiari, essenziali e collegati con coerenza, gli allievi – sommersi da una valanga di informazioni – non riescono a riconoscerli. Così lo studente, solo raramente studia perché interessato ai problemi della disciplina; più spesso, pressato da note ed esami, studia a sprazzi, mnemonicamente e dimentica subito.

Ne consegue che allo studente di liceo mancano spesso sia la visione globale dei principi fondamentali e dei metodi sia il senso e l'importanza che la disciplina studiata ha nel mondo di oggi e che la maggioranza di coloro che si indirizzano verso altri studi



non dispone delle conoscenze che si richiedono ad un giurista, ad un economista o ad un teologo. (Si provi una volta a controllare quanto – della montagna di nozioni impartite e memorizzate nelle discipline scientifiche – è rimasto, tre anni dopo la maturità, negli studenti che non ne hanno continuato lo studio all'università!).

La Facoltà riconosce che sono state anche le indicazioni superficiali fornite, per i programmi di liceo, da taluni suoi membri a far sì che molti docenti si siano sentiti costretti ad aumentare le esigenze nella loro disciplina.

Conseguenza di questa evoluzione è che, a causa di un insegnamento inadeguato, discipline come la matematica e la fisica (ma non solo queste) diventano materie selettive. È giusto che il liceo abbia il compito di selezionare, cioè di indirizzare verso un'altra scuola o un'altra professione quegli studenti che non acquisiscono l'agilità mentale e l'iniziativa personale necessarie per intraprendere uno studio universitario: l'insegnamento attuale al liceo però non opera la selezione né sulle capacità intellettuali né su quella di condurre un ragionamento in modo autonomo, né su quella di muoversi col pensiero in un quadro complessivo, ma seleziona secondo la capacità di apprendere schematicamente una gran quantità di informazioni e di riprodurle in modo formalmente corretto, senza averle approfondite; non è così che si pone la premessa fondamentale per uno studio universitario soddisfacente.

In base a queste riflessioni, la Facoltà si rivolge – con le tesi che seguono – ai docenti di queste materie, ai rettori e agli organi di vigilanza, ai responsabili della formazione e dell'aggiornamento per invitarli ad accordare a questi problemi un'attenzione maggiore.

La Facoltà desidera rammentare a tutti coloro che si occupano dell'insegnamento liceale i concetti fondamentali che stanno alla base delle dieci tesi (della CLU) e sottolineare che, con le proprie, desidera incoraggiare lo sviluppo dell'insegnamento liceale in una direzione che ritiene auspicabile.

Tesi sull'insegnamento delle scienze al liceo

L'università può essere all'altezza del suo compito di formazione solo se le scuole che indirizzano verso di essa i loro allievi mantengono, come direttiva per il loro lavoro, un certo modello di capacità allo studio. Capacità allo studio significa che l'allievo – accanto a una solida conoscenza di base in

tutte le materie di maturità – è anche stato formato nel corpo, nella sensibilità, nella volontà e nello spirito sociale. Per poter ottenere tutto questo, si presumono curiosità, iniziativa propria, autonomia di pensiero e di decisione, disponibilità, apertura e senso di responsabilità. Essere capace di intraprendere uno studio significa allora aver acquisito una nuova cultura generale.

Non viene, per contro, richiesto al liceo un insegnamento propedeutico per la futura disciplina di studio.

Se (seguendo le riflessioni di Hartmut von Hentig) vogliamo continuare a chiamare «cultura generale» un insegnamento che conduce a tale capacità, quel «generale» non può più essere inteso come «universale» nel senso di «enciclopedico». «Generale» riferito alla cultura può oggi solo significare preoccupazione di comprendere concetti e procedimenti possibili o necessari per una generalizzazione, per poter guardare al di là del fatto singolo. Nella nostra civiltà pluralista e razionalista, la scienza rappresenta la forma più generale di «cultura generale». Essa rende accessibile in modo sistematico ciò che vale come conoscenza generale e lo può fare solo grazie ad una specializzazione sempre più spinta: il singolo scienziato può conoscere sempre soltanto una parte delle conoscenze scientifiche mondiali. La sua ricerca della verità di questa parte, lo scienziato la deve però sempre poter integrare nel complesso generale e deve anche saperne dimostrare il senso per il tutto. È quindi tenuto a collaborare e a mantenere i rapporti con la realtà extrascientifica, il che implica fra l'altro il saper usare un linguaggio corrente.

Per quanto riguarda la scienza quindi, la formazione specializzata non solo non esclude quella generale, ma ognuna è presupposto dell'altra.

La generalità – cioè la capacità di discutere con competenza di relazioni complesse e di situazioni particolari – si identifica con i metodi dell'oggettivazione e dell'astrazione, della comunicazione e della collaborazione che hanno permesso e reso significativa la specializzazione.

Luogo di una tale formazione generale è il liceo.

Fondamentali per questo apprendimento non sono i contenuti, ma i metodi. La preparazione alle scienze non consiste né in una massa di nozioni preconfezionate, né nel saper filosofare sulle premesse generali, ma in un'esperienza concreta dei processi, degli interrogativi e delle direttive della scienza.

Ci vogliono entrambe, generalità e specializzazione, e questo per ogni esempio scelto. Il rigore di queste condizioni può essere appreso solo dal lavoro scientifico nella disciplina. La scienza viene studiata su un progetto. E questi progetti vanno a sostituire gli elenchi di materie e di tipi di maturità, di nozioni e di metodi. Questo procedimento concretizza un concetto (riconosciuto ma non sempre recepito) della psicologia dell'apprendimento, secondo cui non sono i contenuti ma i metodi con cui vengono trasmessi che forniscono la conoscenza. In

questo modo non si conosce solo l'argomento, ma lo studio del medesimo, il principio della sua assimilazione, ciò che rende capaci di applicarlo anche in altri campi. Il lavoro con progetti costringe a cambiare radicalmente l'ultimo biennio liceale (Oberstufe) se non si vuol rinunciare alla preparazione specifica allo studio delle scienze.

Per stimolare il conseguimento di questi obiettivi vengono formulate le seguenti tesi:

1. *L'insegnamento liceale deve perseguire in ogni disciplina una formazione generale che permetta agli allievi che nei loro studi non incontreranno più una determinata materia di avere della stessa un'immagine corretta.*

I futuri teologi, giuristi, economisti, storici e soprattutto i politici – che prenderanno più tardi decisioni importanti per il bene e il male delle scuole, delle università e della ricerca – conservano per tutta la loro vita l'immagine delle scienze che si sono fatta al liceo. Se le loro esperienze sono state piacevoli, se queste discipline erano un incubo, la loro immagine rimarrà sempre negativa. L'insegnante deve rendersi consapevole del valore formativo della sua disciplina e del contributo che essa può portare alla formazione generale. L'ostilità di taluni accademici verso le materie scientifiche e la falsa immagine che ne hanno affondato le loro radici nelle impressioni ottenute al liceo. Questo compito del docente di materie scientifiche non può essere codificato in un programma, ma vien esplicito in un rapporto continuo fra insegnamento e apprendimento, su cui l'insegnante è chiamato a riflettere sempre di nuovo.

2. *Più importante del sapere «completo» che figura nel programma di studio di una disciplina (e che non può mai essere raggiunto) e della conoscenza di una quantità di nozioni a sé stanti è l'apprendere – sulla base di esempi tipici, accuratamente scelti e approfonditi – il modo di pensare e di risolvere i problemi caratteristico di quella disciplina.*

La chiave per approfondire la conoscenza di una materia o di un campo della scienza è dato dai contenuti scelti in modo esemplare, con l'obiettivo di una formazione generale. Tramite esempi ben studiati si dovrebbe conseguire la comprensione del modo di pensare in quel campo. I contenuti formativi scelti in modo esemplare devono dare allo studente la chiave per approfondire la conoscenza di una disciplina o di un campo del sapere; devono permettergli di entrare nel modo di pensare tipico della disciplina. Questi esempi vanno integrati in una breve visione d'insieme che permetta all'allievo di situare l'esempio elaborato in un contesto più ampio e di mostrare la relatività di una conoscenza scientifica. L'allievo non deve essere programmato per accumulare nozioni – non è né un computer né un sistema esperto – ma deve conoscere i problemi e la struttura (e anche i limiti) di un campo del

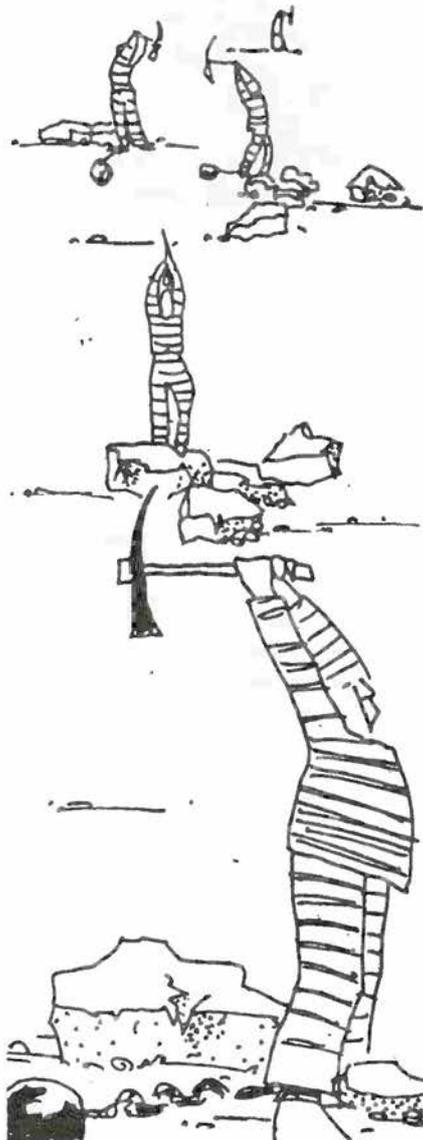


sapere e deve essere in grado di utilizzare, come fa il professionista, gli strumenti – dalla raccolta di formule, alla biblioteca, al sistema esperto – che vengono messi a disposizione per elaborare dati e informazioni. È perciò importante che acquisisca le più elementari tecniche del lavoro scientifico.

3. *L'insegnamento liceale non deve anticipare quell'insegnamento propedeutico ad uno studio specifico che compete ai primi semestri di università.*

Le premesse per intraprendere uno studio universitario non stanno tanto in conoscenze supplementari, ma devono consistere nel possesso di qualità umane, di atteggiamenti e di capacità che mettano lo studente in condizione di assumere più tardi compiti di responsabilità nella professione e nella società.

In queste capacità è compresa quella che permette di decidersi per una formazione di studio o professionale dentro o fuori l'università. Per questo motivo, il programma e l'insegnamento di una disciplina devono costantemente essere esaminati per verificare se effettivamente costituiscono la base essenziale per questa formazione generale e servono allo sviluppo di queste qualità.



Capacità di studiare significa aver acquisito le premesse per assumersi degli oneri di responsabilità in una formazione professionale. Il liceo non ha però il compito di anticipare contenuti supplementari, né potrebbe assumersi l'insegnamento propedeutico delle dieci, dodici e anche più materie il cui studio può proseguire a seconda del tipo di maturità (senza contare che allora alcune materie potrebbero essere studiate all'università solo se lo studente è in possesso di quel preciso tipo di maturità). Se si vuol mantenere l'attestato di maturità come un passaporto per tutte le facoltà (a parte alcuni casi speciali) e se non si vuole limitare automaticamente la scelta a causa del tipo di maturità, l'insegnamento propedeutico deve essere di competenza della formazione postliceale.

«Il passo decisivo per liberare la scuola da certi compiti sbagliati sarà di eliminare tutte le prescrizioni legali che degradano le scuole inferiori al ruolo di fornitrici di candidati per le scuole superiori, evitando così che l'ordinanza sul riconoscimento della maturità si ripercuota fin sulla scuola materna. Invece del "principio del fornire" dovrebbe valere quello del "prendere": non deve essere compito della scuola inferiore quello di preparare i ragazzi alla scuola superiore, ma compito della scuola superiore quello di prendere gli allievi al punto in cui sono giunti nel grado inferiore. Così si eliminerebbe anche quell'incarico disumano di selezione anticipata che grava sulla scuola.»

(Anton Hueglin,
direttore scuola magistrale BS)

4. *Lo scopo dell'insegnamento liceale dovrebbe essere prima di tutto quello di risvegliare nell'allievo l'interesse e il piacere per la materia e di seguire lo studente nell'approfondimento dei problemi e nella ricerca delle soluzioni, piuttosto che quello di fornirgli preconcetti e i problemi e le soluzioni.*

La curiosità intellettuale, una mente libera e ricca di fantasia e il piacere per la materia – e non un insieme frammentario di conoscenze non approfondite a sufficienza – sono le premesse migliori per aver successo nello studio. Il piacere per la materia spesso viene risvegliato più da una buona presentazione di tipo divulgativo che da un'arida esposizione da manuale: l'insegnamento liceale si orienti sul primo tipo, ma ne esca per affrontare problemi più complessi.

Quando un maturando si decide per lo studio di una disciplina, si deve supporre che porti con sé tanto interesse e piacere per questa materia da voler (o magari da aver già tentato di) approfondirla autonomamente. Non solo all'università, ma già nell'ultimo periodo del liceo, non si può studiare con successo basandosi solo sulla materia presentata nelle lezioni, che non possono né devono esaurire tutti gli argomenti. Lo studente che ignora l'esistenza di un determinato problema e adduce come motivazione il fatto che non ne ha mai sentito parlare a scuola dovrebbe capire che lo studio richiede anche l'iniziativa personale per completare le sue conoscenze. Le lacune degli studenti non devono nemmeno indignare il do-



cente universitario, che dovrebbe anzi trarre da queste lo spunto per aiutare lo studente a colmarle.

Indice di qualità dell'insegnamento liceale è l'aver saputo stimolare lo studente – almeno nella sua materia preferita – a completare le conoscenze richieste per gli esami, a leggere e a studiare in modo indipendente, e l'avergli dato le direttive per affrontare e risolvere nuovi problemi. Se lo studente non è preparato in questo senso, è meglio che non prosegua gli studi. Il compito della scuola non è di imbottire lo studente di nozioni mnemoniche, che gli intasano il cervello e che dimenticherà presto, ma di suscitare l'interesse per la materia incoraggiandolo a porre domande e a rispondere.

In questo senso, la capacità di studiare è più che una somma di voti e non dipende dalla media ottenuta alla maturità. Questa capacità è piuttosto il risultato di un processo di sviluppo continuo che – nel corso degli anni – conduce lo studente a determinate forme di lavoro, gli permette di acquisire esperienze e competenze intellettuali e lo porta a confrontarsi con le esigenze delle diverse discipline. Il cammino dello studente fino alla maturità non va dunque misurato con i criteri dell'ottimizzazione dei processi di apprendimento.

La formazione liceale è più che altro una continua sfida che le diverse materie offrono per lo sviluppo delle capacità intellettuali; questa sfida, lo studente la deve raccogliere, e la maturità conferma che l'allievo l'ha fatto con successo.

5. *L'insegnamento va orientato più sulla capacità di apprendimento dell'allievo e meno sulla presentazione della materia secondo uno schema rigido, astratto, teorico e in un linguaggio scientifico spinto.*

I lavori di Piaget, Verster e altri dimostrano chiaramente che l'insegnamento impartito in un linguaggio scientifico astratto non si adatta alla capacità di apprendimento degli allievi, viene rifiutato d'istinto ed ha conseguenze disastrose sull'apprendimento della materia e sulla sua immagine.

Nel principio spesso citato dell'«insegnamento a spirale» – il riprendere uno stesso argomento in diversi ordini di scuola approfondendolo sempre più – si corre il rischio che l'insegnamento, invece di svilupparsi dal basso verso l'alto, si sviluppi in senso contrario prendendo come modello l'insegnamento universitario: l'insegnamento li-

ceale propone un corso universitario «semplificato», con la stessa struttura, tralasciando quei dettagli che possono essere capiti solo più tardi; a sua volta, l'insegnamento nelle classi inferiori propone un corso che semplifica quello del liceo e così via. L'insegnamento liceale ha ben altri compiti da assolvere che non quello di essere una brutta copia dell'insegnamento universitario: deve dare un'idea della disciplina, risvegliare l'interesse per i suoi problemi e i suoi servizi, indicarne le applicazioni e chiarirne il significato nel mondo di oggi.

Al liceo non devono mancare la sistematica e lo svolgimento rigoroso della materia, ma non devono certo essere in prima linea: per quanto possibile bisogna porre l'accento su una trattazione qualitativa. La sistematica non deve precedere l'argomento, ma deve seguire naturalmente dal lavoro svolto. Una trattazione rigorosa va mostrata ed esercitata con esempi, ma non deve essere il punto centrale dell'insegnamento.

6. Al centro dell'insegnamento liceale non sta la raccolta o la memorizzazione di conoscenze, ma il conseguimento di capacità. Quella essenziale è la capacità di elaborare in modo autonomo concetti, ragionamenti e strategie per risolvere i problemi, lavorando in gruppi e discutendone.

Il lavoro scientifico cui conduce lo studio universitario – ricerca di base o ricerca applicata dentro o fuori l'università, attività professionale a carattere scientifico – segue oggi all'incirca il seguente iter: riconoscere i problemi, raccogliere il materiale che può aiutare a risolverli, prendere strade non convenzionali, controllare ciò che si è ottenuto, cercare nuove soluzioni discutendo con i colleghi e criticarle. Oggi lo studente deve essere preparato a pensare e a lavorare così. Si richiedono indipendenza e originalità di pensiero, apertura verso modi di ragionare non convenzionali, disponibilità ad ac-

ettare e valutare criticamente le idee degli altri e altrettanta disponibilità a sottoporre le proprie riflessioni alla critica degli altri. È chiaramente meno importante il saper ripetere ragionamenti preconfezionati, immagazzinati nel cervello e richiamati da una... parola d'ordine.

È già stato detto più volte che il sapere di oggi è troppo ampio per essere memorizzato interamente: la logica conseguenza è che il compito principale dell'insegnamento liceale è quello di dare all'allievo i mezzi con cui si possa procurare le conoscenze necessarie. Né va dimenticato che gran parte del sapere invecchia rapidamente e che molto di quel che si è studiato a scuola risulta inadeguato nel momento in cui lo si vuol usare per la professione.

Il successo nello studio presuppone dunque curiosità, iniziativa personale, piacere di scoprire, pensiero e critica autonomi. Al liceo si dovrebbero curare particolarmente queste capacità, che invece arrischiano di venir soffocate dalla vastità di una materia subito passivamente. Durante le lezioni deve rimanere spazio per svolgere un lavoro indipendente e bisogna evitare che tutto sia pianificato capitolo per capitolo. L'introduzione di contenuti esemplari è possibile solo in un tipo di insegnamento in cui l'allievo vien sollecitato a porre domande e in cui le risposte vengono elaborate in comune.

Ma allora, perché al liceo lo studente passa la maggior parte del suo tempo ad ascoltare, a memorizzare, a rispondere a domande e ad essere valutato sui singoli capitoli? Perché gli si offre raramente la soddisfazione di risolvere un problema avvincente – da solo o in collaborazione con altri – così che possa affilare le armi per capire i diversi aspetti del mondo in cui vive e soprattutto vivrà in futuro?

Oggi non c'è più una materia che possa essere insegnata come un complesso a sé stante; per la formazione in una disciplina ci vuole anche la conoscenza di altri punti di vista e delle complesse relazioni tra fattori sociali, economici, ecologici e politici.

L'oggetto dell'insegnamento deve essere visto insieme alle relazioni e agli effetti che ha nei diversi ambiti della vita umana.

I problemi non devono quindi essere risolti solo con ragionamenti lineari e logico-deduttivi all'interno della disciplina, ma si deve cercare di capirli nell'interazione di diverse variabili.

«Le pretese dell'università dovrebbero essere rivolte – nei primi semestri – alle capacità degli studenti e non solamente alle conoscenze da loro acquisite (...). Queste capacità sono da esercitare con nuove forme di lavoro come il lavoro annuale (Jahresarbeit), la giornata di studio, i colloqui ed il lavoro in gruppo e da migliorare attraverso uno scambio continuo di esperienze.»

(Hartmut von Hentig, nuova collezione 3 (1963), p. 113).

7. Scopo essenziale dell'insegnamento liceale e misura del suo successo è la capacità di formulare ciò che si è imparato sulle basi, le connessioni e le possibilità di appli-

cazione di una materia con un linguaggio chiaro e personale, e non con frasi fatte studiate sui libri.

La capacità di esprimersi in modo autonomo – oralmente e per iscritto – sugli argomenti imparati dimostra la comprensione raggiunta. Non è possibile capire a fondo una legge, un ragionamento scientifico se ci si limita ad applicare delle espressioni studiate a memoria o delle formule matematiche, ma si deve provare ad esprimerle con parole proprie. Ogni espressione scientifica, ogni linguaggio scientifico corretto e preciso deve essere definito a partire dalla lingua parlata. Le spiegazioni scientifiche devono, in linea di massima, poter essere espresse nella lingua normale, altrimenti rimangono incomprensibili. L'introduzione che il liceo deve dare all'arte della formulazione in linguaggio scientifico non deve risolversi in un martellamento di espressioni astratte, e quindi estranee all'allievo: la capacità di esprimersi in un linguaggio scientifico va



costruita con cura e gradatamente partendo da quella di esprimersi correttamente nella lingua corrente. (Sul linguaggio scientifico si veda ad esempio «L'unità della natura» di Carl Friedrich von Weizsaecker e «Il linguaggio della fisica» di Martin Wagenschein).

Una premessa essenziale per lo studio all'università è una solida formazione generale, cioè una formazione che conduca alla ponderazione e alla formulazione di relazioni nell'ambito storico, filosofico e sociale. Per chi vuole intraprendere lo studio delle scienze sono quindi importanti al liceo materie come la lingua materna, la storia e la filosofia. Lacune nelle conoscenze scientifiche possono facilmente essere colmate all'università, ma essa non può assumersi il carico della cultura generale data da quelle materie. È sintomatico quel che molti docenti universitari constatano: studenti con una maturità di tipo A o che provengono da scuole private nelle quali si dà molta importanza alle materie umanistiche incontrano sì all'inizio degli studi parecchie difficoltà e devono lavorare duramente per colmare le loro lacune, ma più tardi sono spesso tra gli studenti più svegli e più originali. Una specializzazione esagerata al liceo è controproducente.



8. *Un insegnamento indirizzato unicamente verso un pensiero razionale è insufficiente (per la sua unilateralità) proprio per il futuro studente di scienze. Il potenziale irrazionale degli allievi deve essere sviluppato nel settore artistico-musicale.*

L'uomo possiede due tipi di coscienza, rappresentati dai due emisferi cerebrali che sono specializzati in modo complementare: la parte sinistra è responsabile del pensiero logico-analitico (digitale), quella destra la comprensione globale di strutture complesse, forme, colori e musica, del pensiero intuitivo, analogico. Nel caso ideale queste due parti collaborano armoniosamente; nelle nostre scuole domina però la componente formale-digitale. Soprattutto gli esami che servono per la selezione sono quasi esclusivamente riservati alle materie in cui vengono richiesti e valutati un sapere e un pensiero astratti e formali. Si constata sempre più che anche nelle professioni per le quali queste capacità analitiche sembrano essere preponderanti – come per gli studi scientifici o il management industriale – le capacità «irrazionali», come ad esempio quelle di vedere un problema, l'intuizione, ecc. sono altrettanto importanti. La conoscenza scientifica è diventata oggi tamente ampia che nemmeno gli scienziati di punta sono in grado anche solo di leggere tutte le pubblicazioni importanti per il loro lavoro (e non si parla nemmeno di memorizzarne il contenuto!). La memorizzazione è possibile soltanto con banche di dati: ciò significa che il pensiero razionale-digitale si è, in un certo senso, messo in fuorigioco. Il computer, come prodotto più sviluppato di questo pensiero analitico, minaccia il nostro concetto di formazione proprio là dove finora si era messo il peso maggiore: nell'ampia cultura enciclopedica e nel pensiero logico-formale. Il processo educativo è oggi sollecitato a ripensare la sua struttura ed a rivolgersi soprattutto allo sviluppo della capacità complessive e strutturali. Non si tratta di fare concorrenza ad una formazione «cognitiva», né tanto meno di negarla; anche questa è importante per risolvere ogni tipo di problema. L'ideale sarebbe una reciproca complementarità per sopprimere l'unilateralità.

Un miglior promovimento della capacità di pensare in modo strutturato e di afferrare relazioni complesse esplicherà il suo effetto anche sulle capacità cognitive, per esempio sulla capacità di vedere e di risolvere i problemi.

Per la scuola, ciò significa dover curare – almeno con la stessa intensità con cui vengono curate la deduzione logico-analitica, le conoscenze dettagliate, ecc. – lo sviluppo di qualità come la ricchezza di idee, l'immaginazione, la facilità di avere contatti, la capacità di lavorare in gruppo, il pensiero intuitivo e analogico, il pensiero strutturato coerentemente. In questo ambito, le discipline artistiche e musicali possono e devono fare molto. Si tratta di fare musica o almeno di ascoltarla, e non di imbottire anche qui lo studente con teorie musicali o addirittura con la sociologia musicale, e di incoraggiare



l'allievo ad essere creativo a dipingere o modellare e non a «comunicare visivamente». Esistono innumerevoli ricerche che dimostrano che gli allievi che seguono un'istruzione musicale intensiva, non solo mostrano un livello superiore di creatività, intelligenza e maggiore stabilità affettiva, ma ottengono anche (nonostante un numero ridotto di lezioni) un migliore rendimento nelle materie logico-analitiche. La recitazione, la musica, così come ogni altra attività artistica devono avere al liceo una maggiore importanza. Solamente l'«homo ludens» porta l'«homo cogitans» a diventare «homo sapiens».

Il naturalista, proprio per le caratteristiche della sua disciplina, è esposto al pericolo di pensare e di vivere in modo unilaterale. L'allievo vede nel suo insegnante di scienze il prototipo dello scienziato e valuta su questa base una professione scientifica. Il comportamento di taluni insegnanti, visto da molti troppo freddo e razionale, viene ritenuto una caratteristica dello scienziato e influisce sull'immagine della disciplina scientifica, che viene creduta una scienza indifferente ai valori umani ed etici (e sono proprio questi i valori fondamentali per gli studenti degli ultimi anni di liceo).

9. *Le materie di insegnamento devono essere collegate tra di loro in modo che non vengano presunte in una disciplina conoscenze che saranno fornite più tardi da un'altra.*

Un collegamento fra lezioni di materie diverse richiede ai docenti collaborazione e progettazione in comune dell'insegnamento: ciò è possibile solo se nell'impostazione generale della scuola i responsabili creano le premesse perché lo si possa fare.

10 *L'aggiornamento degli insegnanti non può limitarsi a problemi specifici della disciplina, ma deve concentrarsi maggiormente sul perfezionamento della didattica, della psicologia dello sviluppo e delle basi filosofiche, nel contesto di un'immagine globale della nostra cultura.*

Preoccupa l'atteggiamento di tanti insegnanti di scienze nei confronti della didattica, della pedagogia, della psicologia e della filosofia dell'apprendimento.

«Secondo le mie osservazioni, gli insegnanti sono disposti al massimo a studiare le basi teoriche della loro materia. Viene rifiutato tutto ciò che assomiglia anche solo lontanamente alla "psicologia", anche se si tratta solo del

comune buon senso (in fin dei conti, la scientificità di questa materia non può essere misurata con i parametri delle scienze naturali!). Capita, durante i corsi di aggiornamento per gli insegnanti di liceo, che vengano applauditi gli attacchi alla didattica: un relatore che si è dedicato in modo lodevole all'aggiornamento degli insegnanti aveva l'abitudine di iniziare il suo corso fra gli applausi premettendo che avrebbe parlato "solamente di fisica" e in nessun modo di didattica o di psicologia.»

(Fritz Kubli)

L'università stessa deve chiedersi se, negli ultimi anni, ha adempiuto adeguatamente il suo compito di formazione degli insegnanti. L'università e le scuole che preparano gli insegnanti devono affrontare insieme – più che la sistematica della disciplina – i problemi che toccano la psicologia dell'apprendimento, la teoria dell'intelligenza e la psicologia dello sviluppo, e devono porre al centro dell'attenzione l'allievo con le sue aspettative intellettuali, fisiologiche e affettive.

«Se vogliamo render possibile un insegnamento in cui imparare sia sempre piacevole, dobbiamo allargare il concetto di didattica. Questa non è lo studio dell'utilizzazione economica del tempo, delle regole per insegnare correttamente, del conseguimento dell'obiettivo prescritto. Ho addirittura i miei dubbi che si possa insegnare quest'arte. "Apprendere la didattica" deve invece significare dotarsi di un arsenale di oggetti che siano stati sviscerati per essere usati nell'insegnamento e non per scrivere un articolo su un'enciclopedia o per fare della ricerca. La didattica sarebbe quindi di pertinenza della formazione nella disciplina. Dirò, a constatazione dell'opinione corrente, che i procedimenti esistono e che i materiali che ho trasformato a scopo didattico permettono l'improvvisazione. La didattica che viene insegnata nelle nostre università dovrà esser cambiata parecchio prima che possa offrire tutto questo ai futuri docenti. Dovrà aver riguardo alle forme di conoscenza dei ragazzi e degli adolescenti e dovrà introdurre nuovi modi per trasmettere la conoscenza della materia. Solo così potrà corrispondere a quell'"orientamento verso la scienza" che è diverso dalla scienza stessa.»

(Helmut von Hentig)

Contributo della Facoltà di scienze naturali per la strutturazione dell'insegnamento liceale.

La Facoltà di scienze, e specialmente i rappresentanti delle singole discipline, possono contribuire in modo responsabile al miglioramento dell'insegnamento liceale: da una parte con una migliore formazione degli insegnanti liceali secondo le tesi espresse, dall'altra con la considerazione di tutto quello che il liceo può e deve fare, ma anche di tutto quanto non può fare, e questo durante l'istruzione propedeutica del primo semestre.

1. La formazione dei futuri docenti liceali deve dare maggior peso, accanto all'insegnamento scientifico, ai temi fondamentali per i docenti e cioè allo sviluppo storico, alla filosofia e al significato politico e sociale della scienza moderna, se necessario con corsi concepiti specialmente a tale scopo.

La formazione del docente non è uguale a quella del futuro scienziato o del professionista. Al futuro docente serve meno un'introduzione ampia nei temi astratti e nei metodi specializzati della ricerca di punta (anche se il docente dovrà conoscere questi problemi, grazie ad una scelta di esempi) e più uno studio approfondito dei seguenti aspetti:

a) Lo sviluppo storico della base, dei principi e dei paradigmi della sua disciplina.

Non si intende tanto una vera storia della scienza, quanto lo studio dello sviluppo delle rappresentazioni e delle riflessioni che hanno condotto all'immagine odierna della natura. Come nell'ontogenesi, nello sviluppo dell'essere vivente, e in un certo modo nella filogenesi l'evoluzione della specie si ripete, così l'uomo percorre durante la sua crescita le diverse fasi delle rappresentazioni intellettuali e acquisisce quei concetti che si sono venuti formando nell'arco dei secoli. È compito del docente condurre,

passo dopo passo, l'allievo dai concetti elementari che egli porta con sé ai ragionamenti della scienza moderna e non di confrontarlo subito con le costruzioni astratte di una scienza rigidamente formale. Un buon docente è solo quello che capisce lo sviluppo della scienza moderna: l'università deve offrirgli la possibilità di farlo.

b) La filosofia delle scienze naturali

Se la Facoltà vuol dare un senso alla propria denominazione di facoltà «filosofico-scientifica» (recentemente ha deciso a più riprese di farlo: e dove, se non nella formazione dei docenti?) deve assolutamente offrire questo tema nel contesto della formazione dei docenti. Perché e per quale scopo l'uomo si occupa delle scienze? Proprio a questa domanda l'insegnante di scienze deve poter rispondere ai suoi allievi in maniera non superficiale.

c) Il ruolo delle scienze, anche nel contesto delle discipline affini e nella vita politica sociale.

Tali temi vengono oggi discussi abbastanza perché non li si debba giustificare ulteriormente.

Queste richieste alla formazione degli insegnanti necessitano di una riflessione sui programmi di studio dei futuri docenti e soprattutto di docenti universitari preparati a svolgere bene questo compito importante.

2. La familiarità che i docenti liceali devono avere con i ritrovati della pedagogia moderna, della didattica e della psicologia dell'apprendimento richiede una nuova concezione della formazione didattica e pedagogica ed una collaborazione tra la Facoltà e le scuole magistrali.

Tutto ciò che è stato detto nella decima tesi sulla pedagogia, la psicologia e la fisiologia è valido anche per la formazione di base degli insegnanti. Invece di un insegnamento a sé stante, isolato, della didattica della disciplina e della pedagogia – che là dove viene impartito viene visto da molti futuri insegnanti come un compito accessorio da assolvere con più o meno buona volontà accanto alla formazione scientifica – deve entrare una più intensa collaborazione tra la didattica specifica e la formazione pedagogica. Entrare nei dettagli sarebbe troppo lungo; il problema non può essere risolto solo dai membri della Facoltà, ma va studiato in collaborazione con gli insegnanti delle scuole magistrali.

3. Per liberare il liceo dall'enorme carico di materia e dalla costrizione della preparazione propedeutica in diverse discipline, occorre che i docenti universitari da un lato non esigano conoscenze troppo ampie e approfondite e dall'altro considerino – nei corsi introduttivi del primo semestre – che il liceo non ha il compito di dare né una formazione propedeutica né un'introduzione formale alla terminologia scientifica della loro disciplina.

Una delle esigenze più urgenti – più volte ricordata e mai realizzata – è la riduzione della



materia prevista nei programmi liceali. Il «far piazza pulita» nei programmi ha ovviamente conseguenze per l'insegnamento all'università, particolarmente nelle lezioni propedeutiche del primo semestre. Se si tiene conto del possibile miglioramento del clima di studio e dell'esigenza del liceo di concentrarsi sul suo compito principale, queste conseguenze sono necessarie e sopportabili.

I membri della Facoltà devono rendersi conto che spesso sono le dichiarazioni superficiali di alcuni di loro sulla conoscenze richieste a far imbottire i programmi e a premere sugli insegnanti di liceo.

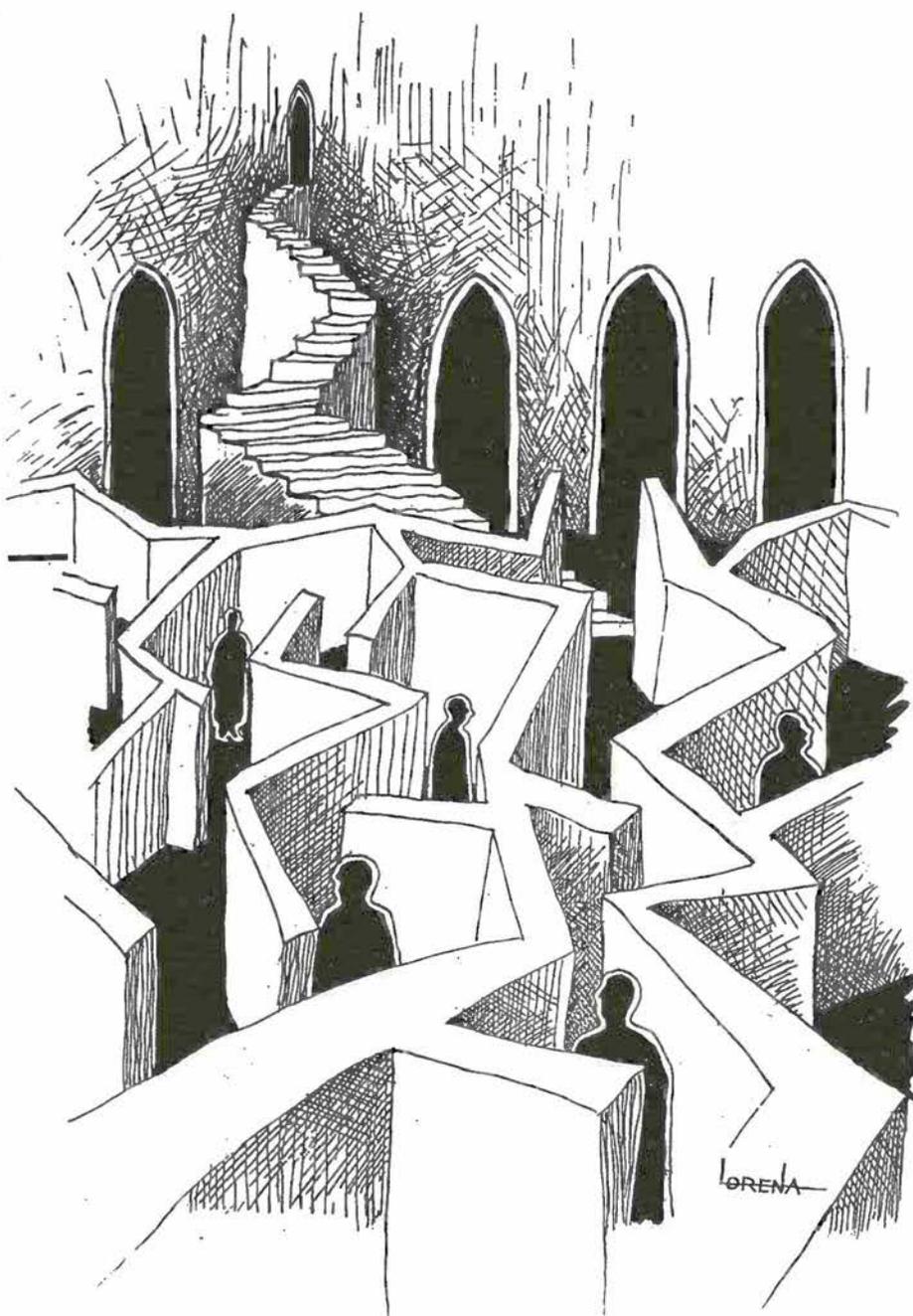
Ogni docente universitario che ritiene indispensabili certi temi o argomenti della sua materia dovrebbe chiedersi se questi sono auspicabili per un futuro giurista, uno storico, un teologo, un economista o per uno storico dell'arte. Solamente se può rispondere di sì può, con la coscienza tranquilla, pretendere che l'argomento venga introdotto nell'insegnamento liceale; se no, deve accettare che tale conoscenza venga introdotta all'università nell'insegnamento propedeutico, anche se ciò dovesse causargli dei problemi.

Dobbiamo ancora richiamare l'attenzione sulla tesi numero 3, quella con la citazione di Huelgi sul principio del «prendere». Il liceo ha un suo compito preciso: deve esercitare la capacità di ragionare e di esprimersi e insegnare i metodi per riconoscere e risolvere i problemi, sulla base di un sapere essenziale e ridotto.

L'università può chiedere al liceo di svolgere questo compito in maniera ottimale per tutti gli indirizzi di studio; il liceo riuscirà a farlo se non dovrà provvedere contemporaneamente anche alla preparazione propedeutica in una disciplina (il che significa poi in tutte...).

Queste esigenze hanno le loro conseguenze per l'insegnamento all'università. Se non vogliamo limitare l'ammissione alla facoltà di scienze ad alcuni tipi di maturità o introdurre ulteriori condizioni d'ammissione (e chi vorrebbe ad esempio rinunciare agli studenti del tipo A?), dobbiamo prepararci a dare agli studenti una base sufficientemente ampia e unitaria all'inizio dei loro studi universitari.

a) Ciò significa che si devono rivedere a breve termine le conoscenze di base della materia. A differenza del liceo, i docenti universitari possono presumere un rapido apprendimento della materia presentata perché si trovano di fronte studenti interessati alla materia (altrimenti non avrebbero scelto di studiarla) e con un certo talento (mediamente superiore a quello dimostrato al liceo, a causa della dispersione in diverse discipline) senza il quale sarebbero fuori posto. Possono anche presumere che lo studente stesso rilevi le lacune del suo sapere e studi con impegno per colmarle. L'abitudine irritante di molti studenti di giustificare la loro ignoranza con il classico «ma noi non l'abbiamo fatto» è l'ultima difesa contro un insegnamento liceale prevalentemente no-



zionistico, basato sulle interrogazioni e sui voti: le abitudini sono dure a morire! Un miglioramento dell'insegnamento liceale può solo essere anche qui nell'interesse dell'università.

b) È compito del liceo quello di presentare sia ai futuri studenti della disciplina sia agli altri la materia con un linguaggio comprensibile. Non deve quindi introdurre gli studenti nelle diverse terminologie settoriali. All'inizio del periodo universitario il docente deve rendersi conto che, per gli studenti, il linguaggio scientifico è ancora una lingua straniera. Dal punto di vista pedagogico è un grave errore non tenerne conto: l'affogare gli studenti in un mare di espressioni gergali contribuisce ad accrescere la pressione sui docenti liceali.

c) Ne consegue che all'università i migliori docenti dovrebbero occuparsi delle lezioni introduttive. La tendenza ad assegnare questo compito ai docenti inesperti e più giovani – anche se ci sono eccezioni – può creare

svantaggi all'intera formazione. I docenti inesperti – per mostrare la loro elevata competenza scientifica e il loro rigore didattico – hanno spesso la tendenza a pretendere troppo, tenendo in scarsa considerazione la diversa provenienza degli studenti. I buoni docenti possono, anche grazie alla loro esperienza, affrontare meglio queste situazioni e ottenere di più. Possono essere coadiuvati, in questo lavoro, da tutori o da sussidi didattici audiovisivi per i bisogni individuali di quei gruppi di studenti che, nella loro formazione precedente, hanno raggiunto un livello di conoscenze troppo basso. A questo punto è necessario far notare che spesso anche la formazione didattica del docente universitario è insufficiente o addirittura inesistente; occorrerà pertanto insistere affinché questi insegnanti facciano il necessario per acquisire l'indispensabile formazione pedagogico-didattica.

Il testo è stato tradotto dal tedesco.

Lo scienziato escursionista

Verso il 1840 il giovane naturalista Luigi Lavizzari di Mendrisio, fresco degli studi compiuti nelle università di Pisa e di Parigi e ancora in bilico tra la carriera scientifica e quella politica che gli si aprivano con pari agevolezza, iniziò a intraprendere certe sue esplorazioni nei dintorni per studiare le rocce e «raccolgere oggetti d'istoria naturale, con animo di dar principio ad un Museo Patrio», come scrisse qualche tempo dopo. E già entro il 1850 poteva consegnare all'amico professor Giuseppe Curti, un eclettico pedagogo, autore di grammatiche, libri di lettura, manuali di scienze e di storia, tre fascicoletti con la descrizione naturalistica di alcune parti del cantone, ricevendone incoraggiamento: «La spartizione in brevi escursioncelle, e soprattutto l'amenità di cui sapesti infiorare ad ogni tratto il tuo racconto, sono qualità che non si trovano sempre in opere di simil genere». ¹⁾

Il Curti aveva appena pubblicato una *Storia naturale disposta con ordine scientifico e adattata alla comune intelligenza. Proposta ad uso delle scuole e della classe più numerosa della civile società* (Lucerna 1846), che aveva suscitato censure e polemiche e indotto il governo ticinese a chiedere una perizia a Luigi Lavizzari, il quale approfittò dell'occasione per pronunciare un'apologia della geologia e una pubblica difesa dell'autonomia della scienza:

«La geologia è per così dire lo studio della giornata, e intorno alla medesima uomini distinti di tutte le nazioni, e di qualsiasi ceto adoperansi per ridurla allo stato di vera scienza col moltiplicare le osservazioni, e rendere evidenti e popolari le più ardite ipotesi.

Questo studio nascente ha estremo bisogno della sua completa indipendenza da ogni vincolo di prevenzione religiosa onde si spinga vergine coll'osservazione nella via dei fatti a perscrutare i segreti della natura, ed a leggere le catastrofi di cui è stato evidentemente il teatro questo piccolo pianeta che noi abitiamo.

Il legare anche i soli fatti oggidì chiariti e ricevuti, col testo delle sacre pagine, è cosa sommamente pericolosa ed equivale a rendere stazionaria questa scienza, e forse anche equivale a soffocarla prima che giunga a quello sviluppo cui par destinata dall'umana forza intellettuale». ²⁾

Egli si era convertito nel corso degli studi a una concezione «positiva» della scienza e in particolare al fascinoso studio della geologia che apriva gli orizzonti sterminati dell'antichissima storia della terra, come dimostrano le sentenze annotate in un quaderno di appunti del 1835-36: «Le rocce sono le pagine della mia Genesi», e più oltre, «là dove il ragionamento appoggiato a dei fatti positivi, cessa, ecco precisamente il limite della mia credenza». ³⁾

La professione di fede era esplicita. Ma a questo fuoco sacro per la scienza si univa l'acuta consapevolezza che allo scienziato incombesse una missione civilizzatrice e divulgatrice, che si doveva esplicare nel campo della pubblica istruzione e nel campo della pubblicistica destinata al popolo. Lavizzari si collocava in quel crocevia culturale della metà dell'Ottocento in cui la generazione dei propagatori dell'istruzione elementare cedeva il passo a quella dei divulgatori della scienza. Sul piano delle istituzioni scolastiche questo significava dedicare ormai le maggiori cure all'insegnamento ginnasiale e liceale, per svincolarli dalla tradizione letteraria e clericale degli istituti religiosi, e promuovervi invece le discipline scientifiche e moderne. Egli fu tra i più decisi assertori delle scuole secondarie dello Stato, professore e direttore nel liceo cantonale, collega e amico di Carlo Cattaneo che condivideva gli stessi ideali di scienziato militante. Nel campo della divulgazione egli inaugurò la propria attività con l'opuscolo intitolato *Istruzione popolare sulle principali rocce del cantone Ticino* (Lugano 1849), che offriva agli artieri e al popolo «un corredo di cognizioni pratiche» sull'uso dei minerali disponibili nel cantone, ma anche un compendio elementare di geologia che paragonava la stratificazione delle rocce sul globo alle «lamine d'una cipolla». ⁴⁾

Negli stessi anni in cui il consigliere di stato e professore Luigi Lavizzari perlustrava le regioni del Ticino raccogliendo appunti e notizie per le sue *Escursioni nel Cantone Ticino*, il consigliere federale Stefano Franscini attendeva nei ritagli di tempo alla compilazione di una *Guida del viaggiatore nella Svizzera italiana* e ne spediva un primo parziale manoscritto all'editore Veladini di Lugano nel 1857, pochi giorni prima di morire.

Le due imprese erano forse in parte concorrenti, ma appaiono piuttosto complementari, poiché una privilegia l'informazione storica e politica e l'altra l'informazione naturalistica. E comunque Lavizzari considerava Franscini un suo maestro, perché ne condivideva la tensione progressista e filantropica e non poteva certo eludere l'alto modello della sua *Svizzera italiana*, dalla quale attinse a piene mani, riconoscendo in blocco il proprio debito verso il «benemerito» autore.

L'altro maestro, e in più attento consigliere, fu Carlo Cattaneo, e l'altra opera esemplare furono le sue *Notizie naturali e civili su la Lombardia* (1844) un'indagine geantropologica di ampio orizzonte storico da cui pure attinse.

Quando finalmente le *Escursioni nel Cantone Ticino* uscirono raccolte in un volume di quasi mille pagine con la data del 1863, predevano posto nella numerosa famiglia delle pubblicazioni geografiche e statistiche

(in senso fransciniano) fautrici di progresso che trovava in Cattaneo e Franscini i propri capostipiti, ma costoro erano stati capaci di dominare e fondere sia la dimensione politica e riformatrice sia quella pedagogica e divulgatrice, mentre ora gli indirizzi tendevano a separarsi. Lavizzari sta un po' sulla soglia: un po' ancora dalla parte dei maestri, un po' già dalla parte dei compagni e della nuova generazione. Infatti le *Escursioni* si apparentano con l'opera di Stefano Jacini, *La proprietà fondiaria e le popolazioni agricole in Lombardia* (Milano 1854), uno studio agronomico di sapore fortemente cattaniano, oppure con la pubblicazione del collega temporaneo al liceo di Lugano, Gaetano Cantoni, *Sulle condizioni economiche e morali della Bassa Lombardia*, uscita anonima nel 1851 e non per caso attribuita a Cattaneo fino a poco tempo fa. Ma per altri versi le *Escursioni* si apparentano con la fortunatissima opera dell'abate Antonio Stoppani, *Il bel paese*, uscita nel 1875, come ha giustamente segnalato Graziano Papa nella sua penetrante introduzione alla riedizione ampiamente annotata, curata dall'editore Dadò (Locarno 1988). Accomunano Lavizzari e Stoppani la passione per la geologia, considerata da entrambi scienza d'avvenire, la capacità divulgativa che si serve di una scrittura garbata e di un tocco di leggero eclettismo, la passione per l'escursionismo come occasione di esperienza scientifica e di educazione patriottica. Ma li separa decisamente la concezione del rapporto tra scienza e fede: che è di incompatibilità ed esclusione per il Lavizzari, di conciliazione per lo Stoppani.

Nel suo esclusivo culto per la scienza positiva Lavizzari annuncia piuttosto la generazione che si affaccia dei divulgatori darwinisti, come Michele Lessona e Gustavo Strafforello, o quella degli igienisti-moralisti, come il prolifico Paolo Mantegazza con i suoi numerosi trattatelli di anatomia, fisiologia, patologia, o il suo emulo ticinese dottor Carlo Cioccarei. Ma costoro perdono il concreto e forte aggancio con il territorio circoscritto di una piccola patria regionale e intendono piuttosto esercitare una missione umanitaria di valore universale. Forse egli trova nel Ticino un più fedele continuatore nel naturalista Silvio Calloni, che è uno scienziato più rigoroso ed agguerrito, ma dedito come lui all'escursionismo indagatore e capace di rendere con brevi e limpide prose le sue esperienze peregrinatorie guidate da non univoche curiosità, sui monti, nei boschi, fra le rupi e i nevai e attraverso le campagne coltivate. Calloni si occupò attivamente e con intenti pedagogici di questioni agricole. Però anche nel Ticino l'escursionismo educatore, cedeva ormai il passo, letteralmente, all'alpinismo, un esercizio che non perdeva certo quella commisione originaria di componenti sportive, etiche, scientifiche, estetiche e patriottiche, ma che ne riservava l'esperienza a un'élite e ne consegnava i rendiconti agli appartati bollettini dei vari club alpini, che non pretendevano certo di invitare il popolo alla scalata delle vette.

Cosa intendeva invece offrire Lavizzari ai suoi lettori? Egli propone itinerari democratici e pedagogici, giudiziosamente divisi in tappe a misura del comune camminatore, per il quale calcola le distanze, i dislivelli, la durata dei percorsi e ne segnala le difficoltà. Li introduce a un'esperienza estetica (anche il Ticino è propriamente «il bel paese»), arricchita, sostanziata e resa autentica dalle conoscenze naturalistiche e storiche che svelano la composizione e la stratificazione delle rocce, la varietà della vegetazione e illustrano le stratificate tracce della civiltà: vicende storiche, uomini illustri, ritrovamenti archeologici, monumenti artistici, antiche epigrafi. La fruizione estetica sconfinava a volte nel lezioso, come dimostra per esempio la descrizione di Bellagio (p.134) grondante di aggettivi (suntuose ville, deliziosi giardini, ridenti sponde, lieve gondoletta, ampio viale, delizioso promontorio, bianchi paesi, splendide ville, ineguagliabili giardini, eleganti signore, graziosi fanciulli ecc.), viene in mente un qualche repertorio dei luoghi comuni, ma qui siamo in una plaga notoriamente e canonicamente «amena». La vena impressionistica è per fortuna temperata dal rigore scientifico necessario al geologo e al botanico, ma quest'opera rivela la forte inclinazione dell'autore a una pratica misuratoria della scienza: Lavizzari si diletta a misurare temperature, profondità, altitudini, distanze, circonferenze d'alberi, lunghezze delle linee telegrafiche e a raccogliere dati statistici sulla popolazione umana ed animale del paese, sulla quantità dei parafulmini o dei lupi uccisi negli ultimi cinquant'anni.

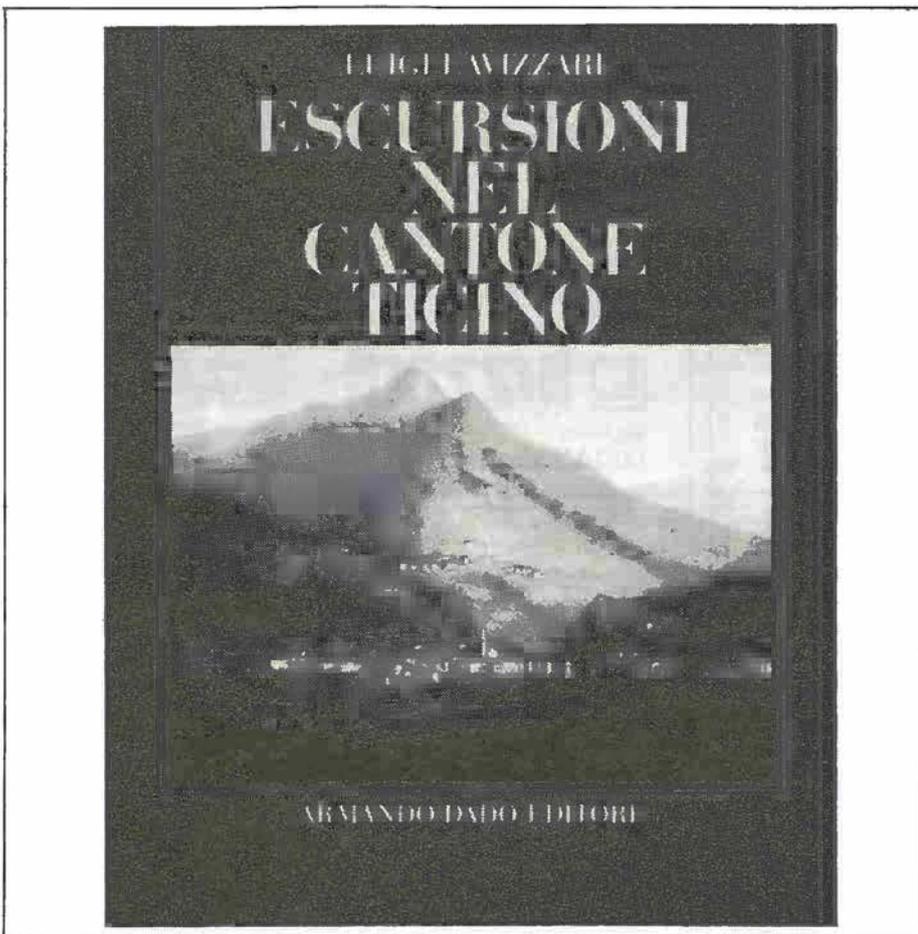
La parte misuratrice e classificatoria appare ormai poco appetitosa e un po' arida al lettore dei nostri tempi, ma è ampiamente riscattata da numerose interessanti informazioni di carattere economico e tecnologico su miniere, cave, torbiere, fabbriche, opifici e artigianati vari, di cui si era in parte persa anche la memoria, e da improvvise illuminanti e fresche notazioni del viaggiatore sorpreso dalla nebbia, dalla notte o dal maltempo in luoghi che si fanno improvvisamente misteriosi e ostili, o che vede i ragazzi di Melide maneggiare agilmente vipere, in realtà innocui colubri, o che descrive l'avventurosa notturna pesca dell'agone nel Ceresio mediante il bagliore di agitate fiacole che fanno schizzare i pesci impazziti sulla riva, o il misero aspetto di un villaggio della Val Cavargna, o la gioventù di Magadino che accoglie a schioppettate serpi e topi rigurgitati a riva dalle bolle nelle piene; quando racconta della caccia al camoscio nella Verzasca, degli ingegnosi e rovinosi trasporti dei legnami nei corsi d'acqua, della magica funzione antigrandine attribuita dal popolo di Cadro a una croce di legno piantata sulla montagna; quando descrive la bellezza delle donne di Frasco o l'inelegante e costringente costume femminile della Lavizzara e in parecchi altri passi ancora. L'impegno politico traspare nei frequenti sfoghi contro l'oppressione austriaca nella Lombardia e contro le vessazioni inflitte dagli austriaci al popolo ticinese, reo di partecipare alla causa della libertà italiana, a cui Lavizzari aderì con forte slancio. Si legge nell'attenzione dedicata ad alcune grandi

opere di progresso: il rinnovamento degli studi secondari nel Ticino, la bonifica del piano di Magadino, la ferrovia attraverso le Alpi. Si trova nell'elogio della libertà di ricerca e di coscienza, o nei passi numerosi in cui denuncia l'agricoltura negletta e la selvicoltura rovinosamente oltraggiata, per propugnare lavori di rimboschimento e arginatura, il miglioramento del bestiame bovino, l'applicazione di buone leggi agrarie il perfezionamento delle comunicazioni.

Lavizzari è stato un escursionista sconfinatore, che, nonostante il titolo limitativo del libro, ha oltrepassato le frontiere politiche percorrendo le circostanti regioni del Lario, del Ceresio e del Verbano, ormai riunite tutte nel Regno d'Italia, fino a raggiungere i confini naturali di un suo unitario spazio insubrico. Si profilavano tempi di reciproca erezione di barriere, ma il futuro custode di una di tali barriere (avrebbe assunto nel 1866 la carica di direttore delle dogane svizzere nel Ticino) restava fedele alla sua libera e sempre meno consueta concezione transfrontaliera degli spazi naturali e umani animati da rapporti di fraterno vicinato.

Sembra che le *Escursioni* abbiano avuto un buon successo già nella forma originaria dei fascicoli e che abbiano suscitato attenzione anche fuori dal cantone. Nel 1889 l'editore Colombi di Bellinzona lanciò una sottoscrizione per una riedizione riveduta dell'opera da affidare alle cure di Silvio Calloni, allora professore a Pavia, e di Curzio Curti, presidente del Club alpino ticinese, ma non ne fu nulla.⁵⁾ Nel 1926-28 Arnoldo Bettelini procurò una sua sommessa modica edizionicina lievemente ridotta, come stava facendo con intenti patriottici con il Dalberti e il Francini, in una collana della Società ticinese per la conservazione delle bellezze naturali e artistiche, che ebbe però una limitata diffusione. L'attuale riedizione, accurata, è preceduta da un'ampia e appassionata introduzione di Graziano Papa che guida il lettore in una ricognizione sullo stato degli studi naturalistici ticinesi durante il secolo scorso, è corredata di un puntuale apparato di note, in generale molto utili, ma a momenti quasi sovrabbondanti e fin troppo erudite, dei sempre benvenuti indici delle persone e degli argomenti ed è accompagnata da una quarantina di illustrazioni, in parte appropriate, in parte estemporanee o piuttosto anacronistiche: ci si poteva forse limitare a documentare strettamente il lavoro e il collezionismo del Lavizzari.

Raffaello Ceschi



¹⁾ Biblioteca cantonale, Lugano, Archivio Lavizzari, Giuseppe Curti e Luigi Lavizzari, Al Gaggio, 30 gennaio 1850, III, 8.

²⁾ Luigi Lavizzari, *Intorno alla Storia naturale del prof. G. Curti*, 1847, p. 3.

³⁾ Biblioteca cantonale Lugano, Archivio Lavizzari, III, 33.

⁴⁾ Luigi Lavizzari, *Istruzione popolare sulle principali rocce ossia sulle pietre e terre più comuni del cantone Ticino e loro usi nelle arti*, Lugano, G. Bianchi, 1849, p.4.

⁵⁾ Se ne veda l'annuncio nel «Bollettino storico della Svizzera italiana», 1889, p. 288: l'impresa è naturalmente caldeggiata anche da Emilio Motta.

All'ICEM aderiscono 30 paesi di tutto il mondo che inviano alla Rassegna internazionale pesarese i migliori lavori premiati dalle varie selezioni nazionali. Per la categoria dei Centri di formazione, la Svizzera è stata rappresentata dalla Scuola Magistrale.

Il lavoro che ha ottenuto questo alto riconoscimento internazionale è composto di tre cortometraggi che, intorno ad una identica trama poliziesca, svolgono tre versioni estetiche e narrative diverse. È stato prodotto nell'ambito del corso speciale della durata di una settimana sui mass-media, che sotto la guida di docenti della Magistrale e di esperti del settore, ogni anno viene organizzato dalla Magistrale in collaborazione con la Televisione della Svizzera Italiana e con il Servizio educazione ai mass media del Centro Didattico Cantonale.

Questa settimana sull'educazione ai mass-media vuole rispondere ad un'esigenza prevista dai Programmi di scuola elementare secondo i quali occorre «sviluppare le capacità di indagine, il senso critico e il gusto estetico sui prodotti audiovisivi».

L'impostazione del corso si è articolata su tre momenti ben definiti:

- un momento di riflessione sulla presenza dei mass-media nel mondo attuale, le funzioni che vi svolgono, gli effetti che vi producono, soprattutto sui bambini;

- un momento di «lettura» di prodotti, per es. televisivi, specialmente di quelli rivolti all'infanzia;

- un momento di produzione di piccoli filmati, allo scopo di familiarizzare gli studenti con il mezzo audiovisivo.

Quest'anno Aldo Sofia ha curato i primi due aspetti (lo scorso anno l'impegno è stato assunto da Mauro Wolf del DAMS di Bologna) mentre Sandro Bertossa e collaboratori sono all'origine delle tre «produzioni» premiate.

Difesa della natura / Ecologia: documentazione

Sul Bollettino del Centro didattico cantonale no. 119/16 (marzo/aprile 1989) è apparsa un'ampia bibliografia ragionata dal titolo «Ecologia: cosa trovo nei CDC» di cui pubblichiamo un estratto della presentazione.

«Con la mutata sensibilità generale, il problema della protezione della natura si è imposto all'attenzione del mondo, specialmente negli ultimi 4/5 anni.

Anche la scuola ha sentito sempre più urgente il bisogno di affrontare il tema generale o nei suoi singoli aspetti, secondo le necessità e il grado di maturità degli allievi. Si è così assistito all'integrazione, sempre più accentuata, di un nuovo modo di affrontare e presentare il problema ecologico con i «tradizionali» programmi delle diverse materie, nei vari ordini di scuola.

Il CDC, istituito proprio con l'intento di raccogliere, vagliare e diffondere ogni supporto utile agli insegnanti, ha così man mano acquisito una serie di pubblicazioni che favoriscono sia l'informazione sia la formazione degli operatori.

La domanda sempre crescente di opere, unitamente al boom dell'editoria settoriale, ci spingono ora a diffondere un primo elenco di pubblicazioni che si trovano almeno in una delle quattro sedi dei Centri didattici.

Un ulteriore passo sarà poi la divulgazione dell'elenco commentato delle opere che trattano problemi particolari come la difesa e l'inquinamento dell'aria, dell'acqua e della terra (riciclaggio, rifiuti, ecc.).

Nel frattempo la scelta dei libri a disposizione si è ulteriormente ampliata e si è provveduto a commentare ogni singola pubblicazione.

Visto l'interesse e la domanda sempre in aumento di documentazione particolare, il CDC ha deciso di pubblicare uno specifico fascicolo con la bibliografia commentata del settore 502-7 - Difesa della Natura / Ecologia.

Lo stesso sarà recapitato ad ogni sede scolastica di SE, SMe e SMS, e sarà costantemente aggiornato in rapporto alle nuove acquisizioni.

Periodico «Fogli»

Riprendiamo dal fascicolo no. 9 di «Fogli» il sommario dei «Documenti»:

Tre «fondi» della Biblioteca Salita dei Frati - Una raccolta di dischi: il Fondo Primavasi, di Luigi Quadranti; Il Fondo calcografico. Presentazione, di Gianstefano Galli; Di alcune grammatiche dell'italiano conservate in biblioteca, di Guido Pedrojetta.

Verso l'automazione delle biblioteche cantonali

Alcune considerazioni, di Fabio Soldini; Messaggio governativo concernente l'automazione delle biblioteche del Cantone, del 4 ottobre 1988; la Conferenza dei direttori: operazioni in corso, di Giuseppe Curonici.

Griglia, liceo e altro

(Continuazione da pagina 2)

gogista affinché siano presi in considerazione gli aspetti didattici e metodologici dell'insegnamento. Inoltre il Dipartimento intende proporre l'istituzione, durante il prossimo anno, di un gruppo di coordinamento e di verifica di tutta l'operazione, con il compito, tra gli altri, di fornire indicazioni sulle metodologie da seguire, sul tipo di intervento relativo agli obiettivi, sulle prospettive di lavoro per gli anni scolastici successivi e, non da ultimo, sulle finalità che il liceo vorrà e dovrà perseguire. A questo proposito è di particolare attualità il contributo «Considerazioni sull'insegnamento liceale», pubblicato nelle pagine di questo numero della rivista.

Le direzioni dei licei sono state invitate a favorire occasioni di riflessioni, di dialogo tra docenti e allievi, rinvigorendo gli organismi partecipativi già esistenti e confermati dal progetto di nuova legge della scuola. In quest'ambito è stata suggerita l'introduzione di un'ora di classe obbligatoria.

La riflessione dovrà essere proseguita, a tutti i livelli, su altri aspetti riguardanti la qualità dell'insegnamento (onere di lavoro, ruolo e funzione degli esperti universitari, aggiornamento dei docenti, ecc.).

Ci si augura che con la messa in funzione di queste strutture e di queste strategie, il liceo possa acquistare nei prossimi anni un volto nuovo, ma soprattutto un contenuto adeguato alle esigenze di una società in rapida evoluzione e proiettata verso il futuro.

REDAZIONE:

Diego Erba
direttore responsabile
Maria Luisa Delcò
Mario Delucchi
Vittorio Fè
Franco Lepori
Mauro Martinoni
Paolo Mondada

SEGRETERIA:

Wanda Murialdo, Dipartimento della pubblica educazione, Sezione pedagogica, 6501 Bellinzona, tel. 092 24 34 55

AMMINISTRAZIONE:

Silvano Pezzoli, 6648 Minusio
tel. 093 33 46 41 - c.c.p. 65-3074-9

GRAFICO: Emilio Rissone

STAMPA:

Arti Grafiche A. Salvioni & co. SA
6500 Bellinzona

TASSE:

abbonamento annuale
fascicolo singolo

fr. 15.-
fr. 2.-

G.A. 6500 Bellinzona 1
Mutazioni:
Sezione Pedagogica - 6501 Bellinzona