

SCUOLE STICINESE

Compiti a domicilio: momento di collaborazione scuola-famiglia? di *Francesco Vanetta*

Rinnovato interesse negli ultimi anni per il tema dei compiti a domicilio.

Considerazioni sul dibattito relativo all'eccessivo impegno che sembra essere richiesto ai giovani per i compiti a casa e presentazione di alcuni risultati di un'indagine condotta dall'Ufficio studi e ricerche del DPE sullo studio personale a domicilio, che ha coinvolto genitori, docenti e allievi delle scuole medie e delle scuole medie superiori.

Linee direttive e obiettivi della politica scolastica 1992/1995

Contenuto del capitolo riservato ai problemi della scuola e all'attività nel campo culturale estratto dal rapporto del Consiglio di Stato che illustra i principi direttivi della politica governativa e del piano finanziario del prossimo quadriennio.

L'accento è posto sulle problematiche, sulle finalità dell'azione dello Stato e sui provvedimenti operativi riguardanti:

- la formazione di base,
- la formazione permanente, la formazione universitaria e la ricerca,
- la politica culturale.

Panoramica su alcuni dati statistici relativi agli allievi che hanno frequentato il corso pratico durante l'anno scolastico 1989/90

di *Francesco Rezzonico*

Illustrazione della tipologia degli allievi del corso pratico secondo variabili sociodemografiche e scolastiche ed esposizione dei rilevamenti riguardanti l'esonero e il rientro nell'insegnamento.

Modelli di sviluppo e disturbi dell'apprendimento di *Giacomo Stella*

Relazione presentata in occasione del convegno tenuto lo scorso agosto a Lugano-Trevano sul tema: «Il bambino è in difficoltà: che fare?». Per meglio comprendere i possibili disturbi dell'apprendimento vengono analizzati i tre punti seguenti: la teoria modulare del funzionamento cognitivo; la teoria connessionista o delle reti neurali; lo sviluppo cognitivo e l'apprendimento.

L'apprendimento della metodologia scientifica nella scuola media di *Edo Dozio*

Sondaggio delle capacità degli allievi di utilizzare le metodologie scientifiche. Risultati di una prova di fine ciclo in II media svoltasi nell'anno scolastico 1989-1990

La didattica della filosofia tra storia, problemi e spiegazioni di *Marcello Ostinelli*

Partendo dalla presentazione e dal commento del libro di Enrico Berti e di Franco Volpi «Storia della filosofia», vengono espresse riflessioni sulla didattica della filosofia.

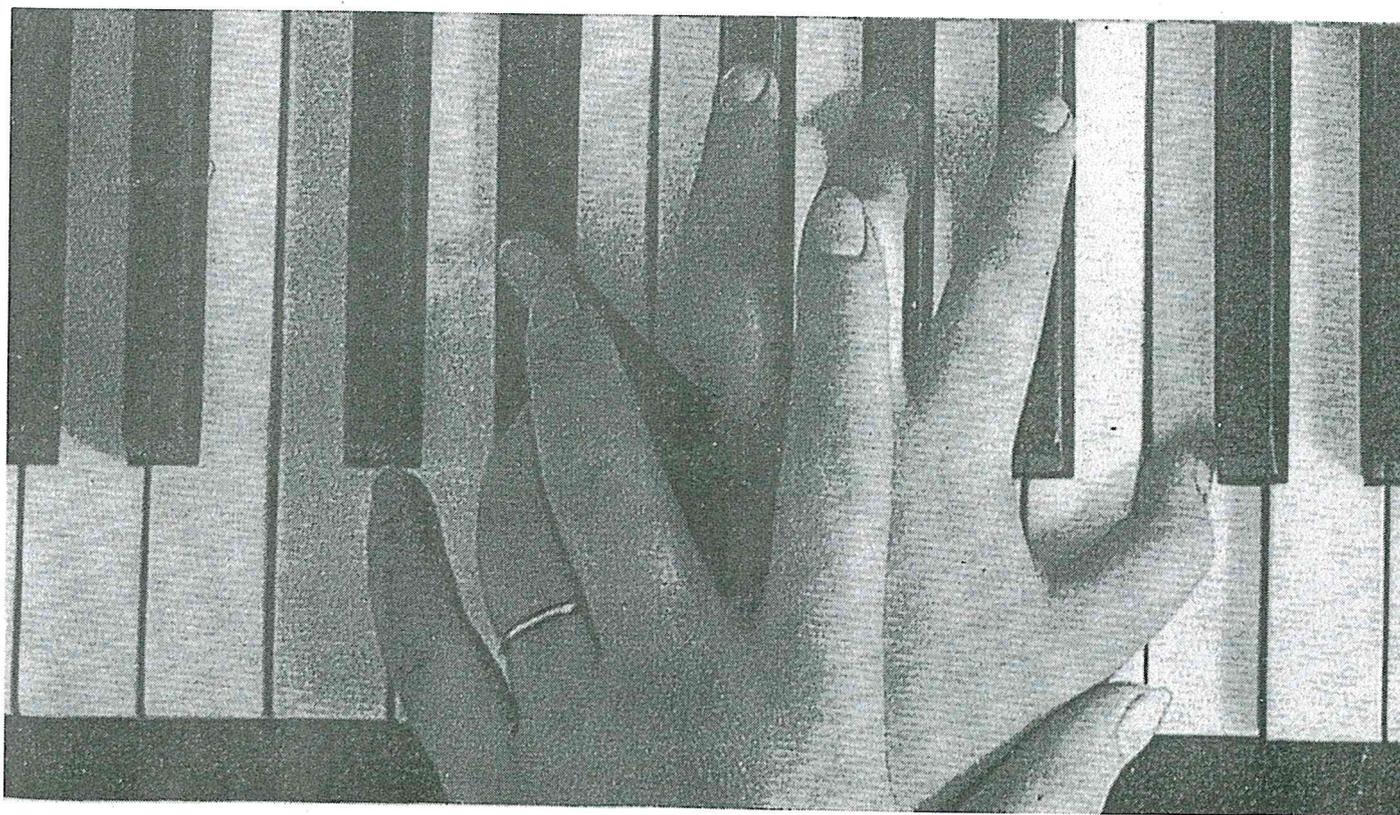
Segnalazioni

Fernando Zappa: Mario AGLIATI, «La profezia del dottor Donzelli»

Carlo Malaguerra: Stefano FRANSCINI, «Statistica della Svizzera»

Materiale didattico per l'insegnamento della storia

Un opuscolo per gli allievi e un classatore per i docenti destinati a favorire la conoscenza del periodo 1939-1945 in Svizzera.



Compiti a domicilio: momento di collaborazione scuola-famiglia?

I compiti rappresentano un argomento di discussione permanente, anche se in alcuni momenti il dibattito si fa più appassionante e coinvolgente.

In questi ultimi anni si osserva un rinnovato interesse per la tematica. Questo non è legato all'utilità o alla funzione del compito, ma al dibattito sull'eccessivo impegno che la scuola, oggi, sembra richiedere ai giovani.

Il compito viene quindi vissuto come un'estensione della cultura scolastica nell'area familiare; un'intromissione che potrebbe restringere ulteriormente il margine di manovra della famiglia, contribuendo così a rendere eccessivamente impegnative le giornate dell'allievo ticinese, tanto da costringerlo a dover organizzare e a pianificare in modo accurato ogni istante per cercare di far fronte alle numerose sollecitazioni a cui è sottoposto. In larghi strati dell'opinione pubblica si sostiene il diritto dell'allievo di poter sviluppare la propria personalità in modo armonioso, mantenendo spazi adeguati per giocare, per divertirsi senza doversi conformare in anticipo ai ritmi e ai modi di vita dell'adulto. Il compito, e quindi di riflesso la scuola, vengono indicati tra i maggiori «imputati» di questo processo che tende a snaturare e ad accelerare le tappe dello sviluppo. A questo punto la discussione tende a superare la dimensione scolastica-educativa per inserirsi in una riflessione più ampia che coinvolge la cultura, i valori, la struttura socio-eco-

nomica di una società in continua trasformazione come quella attuale. In questa sede non si vuole estendere l'analisi al sistema sociale, ai fattori, alle scelte e agli atteggiamenti che condizionano la famiglia e la scuola, per cui ci si limita a proporre alcune riflessioni sul tema «compiti a domicilio».

I programmi e l'organizzazione del sistema scolastico ticinese hanno subito profonde modifiche; lo stesso si può dire per il ruolo e la funzione assunti dalla famiglia sul piano educativo (genitori che svolgono un'attività lavorativa a tempo pieno, famiglie provenienti da paesi stranieri di culture diverse dalla nostra, famiglie monoparentali o formate da un solo genitore, ecc.). Questo nuovo scenario ripropone il tema dei «compiti a domicilio» sotto una luce diversa e merita quindi una particolare attenzione. Pur riconoscendo questa nuova realtà il compito resta un elemento caratterizzante nel curriculum formativo di qualsiasi allievo.

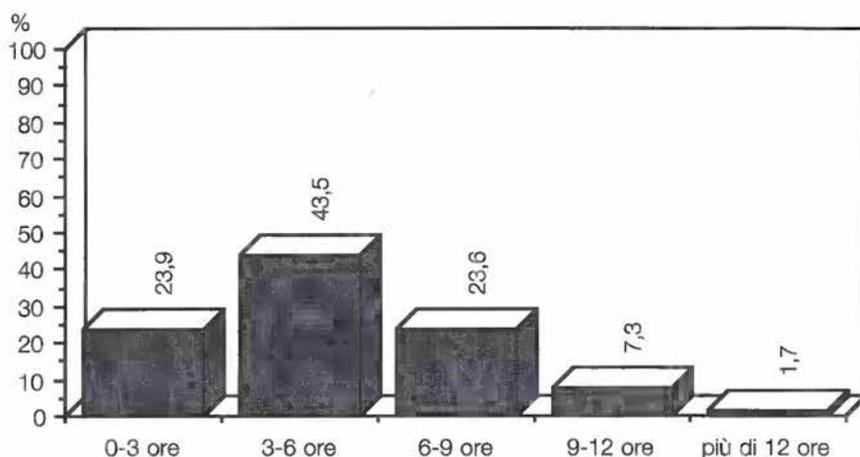
Quali sono dunque le ragioni che spingono il docente ad assegnare i compiti a domicilio? Gli elementi a sostegno dell'utilità di questa pratica sono molteplici anche se poi, per evitarne le ricadute negative, risulta indispensabile precisarne alcune peculiarità adattandole al programma di studio o al grado di scuola. Resta il fatto che il compito rappresenta ancora oggi uno dei canali di comunicazione tra scuola e famiglia e come tale va valorizzato. In un momento in cui

questa collaborazione sta vivendo una fase di stasi e fatica a trovare modalità originali per avvicinare queste componenti educative, il compito ha perlomeno il vantaggio di favorire la conoscenza delle attività scolastiche da parte dei genitori. In una scuola che si prefigge di abbandonare l'insegnamento nozionistico per orientarsi verso una pedagogia dell'imparare a imparare, lo studio a domicilio può costituire una valida verifica e si pone come un'occasione per stimolare l'autonomia, la capacità di ricerca e l'approfondimento personale dell'allievo.

La valenza formativa del compito si regge su difficili equilibri. Tutti questi aspetti potrebbero facilmente trasformarsi in un terreno di continui e aspri conflitti se la richiesta non fosse commisurata alle capacità/possibilità dell'allievo e se non si rispettassero determinate caratteristiche. In genere si ammette che l'attività proposta dall'insegnante dovrebbe risultare semplice, comprensibile, variata e, nel limite del possibile, differenziata in considerazione delle capacità/possibilità dell'allievo di lavorare da solo.

Proprio per rilevare il vissuto, le opinioni e le proposte relative al tema «compiti a domicilio» l'Ufficio studi e ricerche del Dipartimento della pubblica educazione ha condotto un'indagine coinvolgendo genitori, docenti e allievi delle scuole medie e delle scuole medie superiori. I risultati sono stati diffusi in queste settimane in un rapporto intitolato «Lo studio personale a domicilio - Un approccio descrittivo della situazione nelle Scuole medie e nelle Scuole medie superiori del Cantone Ticino». Il documento fornisce una serie di indicatori che dovrebbero permettere di accertare se siano soddisfatte le condizioni che favoriscono una disponibilità psicofisiologica allo studio. Per quanto riguarda il tempo di studio i dati raccolti indicano ad esempio che gli allievi delle scuole medie dedicano ai compiti dalle 3 alle 6 ore settimanali, tempi che ritroviamo praticamente raddoppiati nelle scuole medie superiori. È interessante rilevare come le risposte fornite dagli studenti trovino una piena conferma in quelle dei genitori.

L'investimento nello studio è in stretta relazione con i risultati scolastici conseguiti: chi riesce meglio dedica



Studio personale degli allievi di scuola media o ore di studio settimanali (sabato e domenica compresi)

(continua a pagina 24)

Linee direttive e obiettivi della politica scolastica 1992-1995

Nel rapporto del Consiglio di Stato che illustra le linee direttive della politica governativa e il piano finanziario per gli anni 1992-1995, un capitolo importante – che presentiamo qui di seguito – è riservato ai problemi della scuola e all'attività nel campo culturale.

FORMAZIONE

Formazione di base

La problematica

Il processo di riforma della scuola cinese ha avuto il suo coronamento giuridico con la nuova Legge della scuola del 1.2.1990 e con la Legge sull'aggiornamento dei docenti del 16.6.1990. Esso non è tuttavia concluso: al compimento del quadro legislativo mancano ancora la Legge sulla scuola dell'infanzia e sulla scuola elementare e la Legge sulle scuole professionali, previste appunto nel nuovo quadriennio; il settore della formazione professionale è tuttora in una fase di sviluppo strutturale; gli altri settori sono soggetti a sistematiche verifiche di ordine pedagogico-didattico. La scuola infine, nel suo complesso, è oggetto di permanente riflessione critica interna ed esterna: nel primo caso, per la dinamica stessa e per la metodologia delle moderne riforme e sperimentazioni scolastiche; nel secondo caso per il legittimo interesse che alle istituzioni formative riservano tutte le componenti sociali, dalla famiglia alle istanze politiche, dal mondo del lavoro all'opinione pubblica. L'esigenza di verifiche frequenti e puntuali diventa ancor più acuta se si considera il ruolo determinante che la formazione assume nel momento attuale, caratterizzato da una rapida evoluzione scientifica e tecnologica e da possibili aperture del Paese verso un più ampio orizzonte internazionale. In questo contesto diventa perciò indispensabile domandarsi a scadenze ravvicinate se l'insegnamento impartito nelle nostre scuole risponde alle sfide della società e dell'economia, rispettivamente ai bisogni di formazione culturale e professionale dei giovani. Sul piano educativo, po-

nendo attenzione alla personalità dell'allievo e all'interazione fra individuo e società, si dovrà costantemente vigilare sulla rispondenza della prassi ai fini che, con la nuova legge scolastica, l'istituzione si è recentemente proposta, ossia «lo sviluppo armonico di persone in grado di assumere ruoli attivi e responsabili nella società e di realizzare sempre più le istanze di giustizia e di libertà.»

Le finalità dell'azione dello Stato

Perfezionare le funzioni pedagogiche e sociali della scuola dell'infanzia e della scuola obbligatoria in modo da:

- assicurare a tutti gli allievi una base educativa e culturale comune adatta alle esigenze poste dal nostro tempo e dalla nostra società;
- offrire occasioni di espressione, di esercizio e di sviluppo delle potenzialità dei singoli allievi;
- promuovere l'integrazione scolastica di particolari categorie di allievi (allievi invalidi, disadattati, con difficoltà di apprendimento, allogliotti);
- facilitare, al termine dell'obbligo, scelte scolastiche consapevoli e adeguate.

Predisporre nuove vie di formazione a livello postobbligatorio, tali da:

- corrispondere in modo più differenziato e più flessibile alle capacità e alle motivazioni dei giovani;
- favorire i passaggi dal settore obbligatorio al postobbligatorio, dal medio superiore al professionale (o viceversa) e dal professionale agli studi superiori;
- favorire l'approccio della scuola alle innovazioni della scienza e della tecnica;
- contribuire a un maggior equilibrio tra formazione professionale e potenzialità occupazionali dell'economia.

Per tutti i gradi di scuola: assicurare un'offerta graduata degli strumenti cognitivi e affettivi per una comprensione critica dei fenomeni sociali, economici e politici del nostro tempo, con particolare riferimento alle nuove tecnologie dell'informazione, della produzione e dei servizi.



Promuovere ulteriormente la parità dei sessi.

Migliorare il servizio in termini di professionalità degli operatori e di efficienza dei supporti logistici e didattici.

I provvedimenti operativi

- Mettere in vigore la nuova legge della scuola in tutti i suoi articoli, con il relativo regolamento di applicazione, previo approfondimento delle innovazioni comportanti forti impegni finanziari.
- Eseguire uno studio critico sulla durata dei percorsi di formazione, sulla validità dei contenuti, sulle possibilità di diversificare i curricula – agevolando, mediante un'organizzazione dinamica, la reversibilità delle scelte operate – e sulle possibilità effettive di raccordo tra grado e grado o tra ordine e ordine di scuola.
- Promuovere la conoscenza e l'informazione sulle istituzioni in ogni ordine e grado di scuola.
- Elaborare un bilancio critico sulla scuola media.
- Procedere ad una riforma degli studi liceali conseguente alla nuo-

va ORM e all'apertura della Svizzera all'Europa.

- Avviare gli studi e le pratiche per la futura costruzione del nuovo Liceo di Lugano 2 e la conseguente destinazione integrale del Centro di Trevano alle necessità della formazione professionale.
- Istituire una sezione di elettronica presso la STS di Trevano.
- Incoraggiare la formazione scientifica e tecnologica fuori Cantone mediante adeguato sostegno finanziario, rispettivamente attraverso accordi intercantionali.
- Concludere gli studi ed eventualmente avviare la fase operativa per l'istituzione di una scuola superiore per i quadri del settore alberghiero e del turismo, in collaborazione con le associazioni professionali.
- Eseguire studi per l'istituzione di scuole alternative (scuola diploma, scuole di lingue).
- Promuovere iniziative intese a favorire il conseguimento della maturità da parte degli adulti.
- Attuare, in forma collaborativa, una politica transfrontaliera nel settore della formazione professionale.
- Attuare provvedimenti a favore degli emarginati e degli handicappati, anche attraverso una maggior sorveglianza atta ad evitare alla società spese sociali supplementari.
- Mettere in atto quanto sancito dalle leggi in merito allo stato giuridico dei docenti, in particolare circa l'aggiornamento.

Formazione permanente, formazione universitaria e ricerca

La problematica

L'abbandono del progetto di un Centro universitario dopo la votazione dell'aprile 1986 non ha comportato la rinuncia al perseguimento di una politica universitaria, la quale è stata per contro riconfermata secondo una nuova impostazione, consistente nella ricerca di contatti e nella promozione di iniziative puntuali in collaborazione con istituti superiori in Svizzera e in Italia. Nel frattempo nuovi segnali lasciano intravedere un'evoluzione in corso presso l'opinione pubblica: la non mai sopita volontà di difendere e promuovere la propria identità linguistico-culturale nel contesto confederale, la preventiva reazione al rischio dell'isolamento nei confronti dell'Europa, il ripensamento sul significato, se non sulla forma, del progetto 1986, il ruolo di area di contatto fra le realtà al nord e al sud delle Alpi, la consapevolezza di una crescente forza imprenditoriale del Cantone - causa ed effetto del suo sviluppo nel settore economico e finanziario -, possono costituire le premesse di un consenso attorno a un nuovo e più impegnativo progetto. E' in continuo aumento, attraverso i «corsi per adulti», la domanda di formazione postscolastica a livello non universitario, a scopo sia di arricchimento culturale, sia di aggiornamento o di riqualificazione professionale.

Lo sviluppo delle conoscenze è compito e frutto della ricerca scientifica. Anche in questo settore il Ticino si sta muovendo grazie all'attività di istituti pubblici e privati. Per assicurare attendibilità ed efficienza devono tuttavia realizzarsi due condizioni: la formazione di relazioni istituzionali con il sistema universitario e il coordinamento tra gli istituti del Cantone.

Le finalità dell'azione dello Stato

Inserire attivamente la Svizzera italiana nella politica universitaria svizzera per quanto riguarda l'insegnamento, la formazione continua e la ricerca.

Assicurare a ogni cittadino possibilità di sviluppo della propria personalità sul piano culturale e su quello professionale.

Particolare importanza attribuiamo, in questo settore, alla proposta di soluzioni praticabili per l'intervento cantonale in materia di politica universitaria e della ricerca scientifica e alla messa in atto delle prime realizzazioni concrete.

I provvedimenti operativi

- Definire le modalità operative dell'inserimento stabile del Ticino nel contesto universitario svizzero ed europeo, da realizzarsi mediante la creazione di una struttura di livello universitario.
- Creare le basi istituzionali per la collaborazione fra la realtà scientifico-universitaria del Cantone e le istituzioni universitarie svizzere ed europee e sviluppare progetti comuni d'insegnamento e di ricerca.
- Integrare e sviluppare il tessuto scientifico cantonale esistente, verificando la possibilità di riunione degli istituti esistenti in un organismo unitario e dotato di maggiore autonomia.
- Studiare e mettere in atto misure per sviluppare la promozione della ricerca scientifica.
- Analizzare la situazione della ricerca nell'amministrazione o in istituti parapubblici e definire lo statuto dei ricercatori.
- Programmare e coordinare, con la consulenza di commissioni scientifiche, l'attività di ricerca svolta dagli istituti e dai servizi statali.
- Potenziare l'offerta pubblica e sostenere quella privata nel campo della formazione postscolastica.



Politica culturale

La problematica

L'impegno dello Stato in campo culturale è documentato, in sintesi, dalla spesa annuale, passata da 5.5 Mio di franchi nel 1979 a oltre 20 Mio nel 1990. La spesa è servita a coprire sia le attività svolte dagli istituti e dagli organi culturali facenti capo al Dipartimento della pubblica educazione e al Dipartimento dell'ambiente, sia gli interventi a favore delle iniziative culturali promosse da terzi.

Queste attività e questi interventi sono suscettivi di ulteriori progressi, al cui conseguimento concorreranno, da un lato, la revisione e l'integrazione delle basi concettuali e giuridiche, dall'altro la messa a disposizione di nuove risorse umane e materiali secondo una gradualità in consonanza con i limiti della pianificazione finanziaria.

La riflessione sulle necessità e sulle possibilità della politica culturale nell'immediato futuro conduce all'enucleazione dei seguenti problemi:

- definizione degli obiettivi, degli strumenti e dei limiti della politica culturale del Cantone;
- conferimento di una base legale a tutti gli interventi statali, secondo la categoria;
- riorganizzazione e integrazione degli istituti culturali cantonali e coordinamento della loro attività;
- intensificazione delle relazioni con la Confederazione, con gli altri Cantoni e con l'Italia.

Le finalità dell'azione dello Stato

Concorrere in prima linea alla promozione dell'identità culturale e linguistica del Cantone.

Valorizzare il patrimonio dei beni culturali nel loro contesto umano e territoriale.

Predisporre infrastrutture culturali (archivi, biblioteche, musei, spazi per manifestazioni) che non possono essere di regola procurati dagli enti locali o dai privati.

Attenuare gli squilibri tra poli urbani e zone periferiche attraverso una ragionevole distribuzione territoriale degli strumenti e delle risorse.

Promuovere la consapevolezza delle complementarità e delle ripartizioni di funzione tra operatori culturali pubblici e privati, evitando, in particolare da parte degli enti pubblici, onerose sovrapposizioni e penalizzanti interferenze.



Riconoscere e incoraggiare l'autonomia e il ruolo promozionale dei Comuni in materia culturale.

I provvedimenti operativi

- Elaborare un modello riguardante finalità, criteri e modalità delle iniziative culturali promosse direttamente dallo Stato, come pure della sua partecipazione alle iniziative promosse da enti e associazioni, previa
 - presentazione di un «libro bianco» sulla realtà delle attività culturali nel Ticino, con l'intento di conseguire una maggiore razionalizzazione degli interventi dello Stato, ed
 - esecuzione di uno studio sugli aspetti economici e finanziari della politica culturale.
- Progredire nella valorizzazione dei beni culturali, aggiornando e coordinando la relativa legislazione, mettendo a punto strategie d'intervento con particolare attenzione al problema della loro inventariazione, eseguendo e divulgando studi ad opera o per mandato degli istituti cantonali.
- Realizzare la nuova sede dell'Archivio cantonale e di altri istituti a Bellinzona.
- Predisporre l'adeguamento della Biblioteca cantonale di Lugano quale Centro di gravità delle biblioteche svizzere per la lingua e la letteratura italiana.
- Procedere nella realizzazione del sistema bibliotecario cantonale attraverso la progettazione e l'avvio

della costruzione della seconda fase della Biblioteca cantonale di Locarno.

- Procedere alla realizzazione del Museo archeologico cantonale con le relative strutture di funzionamento.
- Eseguire un progetto di ricerca, denominato «osservatorio della lingua italiana», finanziato con il sussidio federale, destinato a fornire un quadro complessivo della situazione linguistica e socio linguistica della Svizzera italiana e a offrire elementi utili per la messa a punto di una vera e propria politica linguistica.
- Elaborare una Storia del Ticino sulla scorta di un progetto editoriale articolato su un decennio di attività. Procedere nei lavori di ricerca storica del «Ticino ducale».
- Avviare il Lessico dialettale della Svizzera italiana presso il Vocabolario dei dialetti. Questa iniziativa, da realizzare sull'arco di 6 o 8 anni, mira a riunire, in forma sintetica e immediatamente fruibile, il patrimonio lessicale delle parlate della svizzera italiana.
- Mettere in esercizio la «Sezione ticinese del Monte Verità», con il compito di organizzare corsi di perfezionamento e altre manifestazioni culturali, accanto al «Centro Stefano Franscini», gestito dal Politecnico di Zurigo.
- Concludere la prima fase e procedere alla seconda fase dell'Atlante dell'edilizia rurale ticinese (AERT).

Panoramica su alcuni dati statistici relativi agli allievi che hanno frequentato il corso pratico durante l'anno scolastico 1989-90

La statistica concernente gli allievi seguiti dai servizi di sostegno pedagogico durante l'anno scolastico 1989/90 propone i dati inerenti agli allievi che frequentano il corso pratico. Qui di seguito verrà innanzitutto tracciata una tipologia di questi allievi, comparandola con quella degli allievi seguiti dai docenti di sostegno pedagogico nella scuola media e quella relativa alla popolazione totale degli allievi di scuola media, se-

condo variabili sociodemografiche e scolastiche. In seguito verranno illustrati e commentati i rilevamenti concernenti l'esonero e il rientro nell'insegnamento. Prima di entrare nel vivo dell'articolo è opportuno ricordare che l'effettivo degli allievi che hanno frequentato il corso pratico durante l'anno scolastico 1989/90 è stato pari a 242, ossia al 2.1% rispetto alla popolazione totale degli allievi di scuola media. Più precisamente:

0.1% in prima, 0.7% in seconda, 3.9% in terza e 3.7% in quarta.

I dati anagrafici illustrati nella tabella 1 delineano un profilo ben identificabile in rapporto ad alcune caratteristiche degli allievi di corso pratico. In modo forse un po' riduttivo si potrebbe affermare che gli allievi di corso pratico sono tendenzialmente di sesso maschile, di nazionalità straniera e vivono in famiglie di livello socioeconomico inferiore. L'elevata presenza di ragazzi è essenzialmente dovuta a due motivi. Un primo legato a problemi di comportamento e di atteggiamento verso la scuola e il lavoro scolastico (indisciplina, insofferenza, disturbo della classe, ...). L'altro è invece da ricollegare al tipo di attività svolte durante le ore di corso pratico, che non essendo in genere impostate secondo criteri co-educativi, spesso non rispecchiano gli interessi e le attitudini delle allieve. Un'altra componente fortemente rappresentata nel corso pratico è quella degli allievi di nazionalità

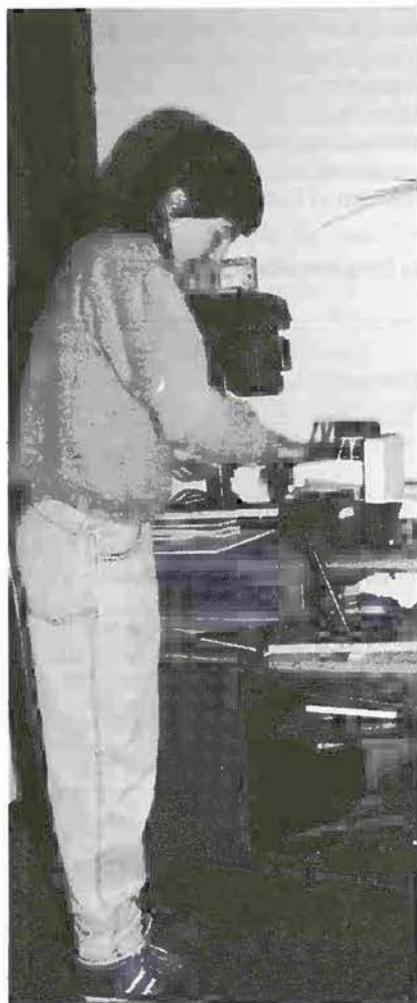


Tabella 1: Distribuzioni secondo il sesso, la nazionalità, il livello socioeconomico della famiglia e l'età

	Allievi di corso pratico		Allievi di sostegno pedagogico nella scuola media		Totale allievi di scuola media	
	n=242		n=1385		n=12389	
	n	%	n	%	n	%
Sesso						
maschile	180	74.4	824	59.5	6377	51.5
femminile	62	25.6	561	40.5	6012	48.5
Nazionalità						
svizzera	126	52.1	810	58.5	9178	74.1
straniera	116	47.9	575	41.5	3211	25.9
Livello socioeconomico della famiglia						* n=14277
inferiore	172	71.1	913	65.9	6160	43.1
medio	49	20.2	386	27.9	6315	44.2
superiore	4	1.7	48	3.5	1155	8.1
non classificabile	17	7.0	38	2.7	647	4.6
Età			n=1148		n=7073	
12 anni	3	1.2	406	35.4	2881	40.7
13 anni	29	12.0	354	30.8	1659	23.6
14 anni	105	43.4	258	22.4	1531	21.6
15 anni	90	37.2	119	10.4	906	12.8
16 anni	15	6.2	11	1.0	96	1.3

* Censimento allievi 1986/87. Il livello socioeconomico della famiglia viene rilevato ogni 5 anni



straniera (47.9%), già presenti in larga misura fra gli allievi seguiti dai docenti di sostegno pedagogico (41.5%). Ci si trova qui di fronte a problematiche d'ordine linguistico e culturale. Se l'apprendimento dell'italiano, per quegli allievi non provenienti dalla vicina penisola, è un ostacolo superabile a medio termine, l'integrazione a livello culturale risulta spesso essere piuttosto ardua da realizzare. In effetti negli ultimi tempi si assiste ad un continuo flusso migratorio di persone provenienti da paesi distanti dal nostro non solo geograficamente, ma anche dal profilo socioculturale, che diverge in diversi aspetti (stile di vita, religione, concezione dell'educazione e dell'istituzione scolastica, ...) dalla mentalità cristallizzatasi col passare del tempo alle nostre latitudini. Inoltre in molti casi il passato scolastico è difficilmente ricostruibile e implica generalmente ritardi scolastici, divergendo sensibilmente rispetto alle competenze richieste dalla scuola media. Pure dal punto di vista dell'evoluzione a livello tecnologico e comunicativo, questi immigranti degli anni '90 si trovano in una posizione sfavorevole rispetto alle persone indigene.

Siccome la scuola, pur avendo una certa autonomia a lei necessaria, riflette nei suoi curricoli e nella sua organizzazione le caratteristiche della

società nella quale è inserita, ecco che di colpo diventa un ulteriore ostacolo all'integrazione socioculturale di questi giovani. A tale proposito va aggiunto che sia a livello cantonale che nazionale sono state adottate, o sono in fase di studio, misure atte a favorire un'educazione di tipo interculturale. Qualcuno potrebbe definire il corso pratico come «la scuola dei poveri»; nel 71.1% dei casi la famiglia ha in effetti un livello socioeconomico inferiore. Senza essere così drastici si può comunque affermare che la «povertà» economica è di frequente accompagnata da una povertà di tipo culturale, da non confondere con una povertà di tipo intellettuale, e che anche un sistema scolastico impostato sul principio della democratizzazione degli studi, non è in grado, malgrado gli sforzi profusi in tal senso, di annullare o compensare ineguaglianze socioeconomiche già ben delineate al di fuori dello stesso. La maggior parte degli allievi di corso pratico è costituita da quattordicenni e quindicenni (80.6%). La forte concentrazione riscontrata in queste classi d'età riflette il campo d'azione del corso pratico, creato quale struttura garante di un intervento sul disadattamento scolastico nel secondo biennio. Vista l'analogia con la distribuzione relativa alla «classe frequentata» si rimanda ai commenti inerenti ai dati della tabella 2.

Tabella 2: Distribuzioni secondo la classe frequentata, il rinvio della scolarizzazione e le classi ripetute

	Allievi di corso pratico		Allievi di sostegno pedagogico nella scuola media		Totale allievi di scuola media	
	n=242		n=1385		n=12389	
	n	%	n	%	n	%
Classe frequentata						
prima	3	1.2	489	35.3	2938	23.7
seconda	21	8.7	494	35.7	3187	25.7
terza	110	45.5	239	17.2	3058	24.7
quarta	108	44.6	163	11.8	3206	25.9
Rinvio della scolarizzazione						
rinvio	54	22.3	128	9.2	dato non rilevato	
non rinvio	188	77.7	1257	90.8		
Classi ripetute						
nessuna	79	32.6	755	54.4	10811	82.2
una	143	59.1	564	40.8	2089	16.9
due	20	8.3	65	4.7	113	0.9
più di due	0	0.0	1	0.1	6	* 0.0

* percentuale pari allo 0,05%

Essendo il corso pratico una struttura ideata principalmente per il secondo biennio, non stupisce di certo l'elevata percentuale (90.1%) di allievi all'ottavo e al nono anno di scuola. Tuttavia i dati della tabella 2 indicano la presenza, seppure ridotta (9.9%), di allievi del primo biennio. Fra questi si possono annoverare: allievi che hanno ripetuto una o più classi o che hanno rinviato la scolarizzazione; allievi provenienti da altri cantoni, rispettivamente da altre nazioni, dove l'inizio della scolarità è fissato a 7 anni; allievi, che pur non avendo raggiunto i 13 anni, denotano difficoltà scolastiche tali da indurre il consiglio di classe a proporre la frequentazione del corso pratico. Tornando agli allievi che hanno rinviato di un anno l'inizio della scolarità obbligatoria, va innanzitutto rilevato che questi rappresentano il 22.3%, vale a dire più del doppio osservabile all'interno degli allievi seguiti dai docenti di sostegno pedagogico. Considerando pure il fatto che il 67.4% ha ripetuto almeno una classe nel corso della scolarità obbligatoria, si può avere un'idea sulle difficoltà incontrate da questi allievi in ambito scolastico e meglio comprendere il ruolo di una struttura quale il corso pratico all'interno di un sistema scolastico caratterizzato dalla democratizzazione dell'insegnamento.

genze elevate, si privilegia la permanenza in matematica e nelle materie a tronco comune, dove viene pure esonerato in via eccezionale un ristretto numero di allievi (7.0%). La modalità d'esonero dall'insegnamento è dovuta più che altro a scelte di fondo (garantire una cultura generale grazie alle materie a tronco comune) e a motivi tecnici (possibilità di avere allievi di almeno due classi durante le lezioni di materie a livello). Le materie a tronco comune, dal canto loro, pur rappresentando situazioni di integrazione, non consentono una differenziazione dell'insegnamento, divenendo alla lunga ancora più difficili da gestire delle materie a livello. Il rientro nell'insegnamento, sia esso parziale o completo, è pressoché inesistente. Per quanto concerne la matematica ciò non costituisce una totale perdita di contatto con i contenuti della disciplina, in quanto all'interno del corso pratico le nozioni basilari vengono comunque riproposte agli allievi, integrandole in modo diversificato nelle varie attività svolte. D'altra parte in quasi tutti i casi una reintegrazione nell'insegnamento è praticamente impossibile in quanto le competenze e i ritmi di lavoro richiesti sono troppo elevati per la quasi totalità degli allievi di corso pratico. Ulteriori verifiche su quanto esposto nel presente articolo saranno possibi-

Ufficio studi e ricerche del DPE, *Dati statistici relativi agli allievi seguiti dai servizi di sostegno pedagogico. Anno scolastico 1989/90*, USR 91.01, Bellinzona, marzo 1991.

Francesco Rezzonico

Breve scheda informativa sul corso pratico

Il corso pratico è rivolto ad allievi che presentano notevoli difficoltà scolastiche. Esso si prefigge di favorire un processo di rimotivazione scolastica e l'inserimento nella realtà sociale e professionale. Dopo una consultazione all'interno del consiglio di classe e previo consenso della famiglia, gli allievi iscritti al corso pratico, che devono in genere aver raggiunto il tredicesimo anno d'età, vengono di regola esonerati da una fino a tre materie a livello (matematica, francese e tedesco) per un minimo di tre e un massimo di dodici ore settimanali. Il docente di corso pratico, dopo aver valutato attentamente la situazione scolastica e personale dell'allievo, elabora un programma comprendente attività di tipo manuale ed esercizi volti al recupero di nozioni scolastiche elementari. Esiste pure la possibilità di organizzare stages professionali o di orientamento. L'allievo che ha frequentato il corso pratico può essere prosciolto con la licenza di scuola media, secondo le norme previste dal regolamento per l'ottenimento della stessa.

Tabella 3: Distribuzioni secondo l'esonero e il rientro nell'insegnamento

	Matematica		Francese		Tedesco		Altre materie	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Esonero dall'insegnamento								
no	147	60.7	61	25.2	83	34.3	225	93.0
si	95	39.3	181	74.8	159	65.7	17	7.0
Rientro nell'insegnamento								
nessun rientro	94	99.0	178	98.3	158	99.4	17	100.0
parziale	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
completo	1	1.0	3	1.7	1	0.6	0	0.0

Le lingue seconde, il francese in particolare, sono le materie dalle quali gli allievi che sono inseriti nel corso pratico vengono più frequentemente esonerati. Una prima interpretazione di questo dato è che l'apprendimento di due lingue straniere, addizionato alle esigenze delle altre discipline, risulta essere oltremodo difficoltoso per questi allievi. E' inoltre plausibile pensare che, visti gli sbocchi dopo la scuola media, non certo costituiti da scuole a tempo pieno (professionali e non) o da apprendistati ad esi-

li consultando la statistica relativa agli allievi seguiti dai servizi di sostegno pedagogico durante l'anno scolastico 1990/91, la cui pubblicazione è prevista nel corso delle prossime settimane.

Fonti statistiche

Ufficio studi e ricerche del DPE, *Censimento allievi 1986/87*, USR 87.07, Bellinzona, luglio 1987.
 Ufficio studi e ricerche del DPE, *Censimento allievi 1989/90*, USR 90.03, Bellinzona, maggio 1990.



Modelli di sviluppo e disturbi dell'apprendimento

Lo scorso agosto si è tenuto a Lugano-Trevano un convegno sul tema «Il bambino è in difficoltà: che fare?»
Riportiamo ora la prima relazione delle giornate di studio, tenuta dal prof. Giacomo Stella dell'Università di Bologna*.

In un prossimo numero è previsto l'apporto del prof. Philippe Perrenoud dell'Università di Ginevra.

Cercherò di farvi partecipi di una rivoluzione che potrà avere conseguenze sul piano operativo. Uso il futuro, poiché queste nuove conoscenze non sono ancora tradotte in una pratica operativa né sul piano clinico, né su quello riabilitativo, né tantomeno su quello dei curricoli scolastici. Sono comunque modelli che aiutano a capire il problema della difficoltà in maniera diversa: le traduzioni pratiche dovranno di volta in volta essere cercate dagli operatori che lavorano con il bambino.

Da diversi anni assistiamo ad una diminuzione dei gravi handicap; ci si deve maggiormente occupare di patologie sfumate oppure di bambini che sembrano essere del tutto normali e che solo a scuola evidenziano delle difficoltà. Il bisogno di indagini più raffinate ha messo in crisi l'impianto teorico della psicologia clinica. Le misurazioni psicometriche tradizionali infatti offrono risposte troppo schematiche che non soddisfano gli operatori scolastici (es. allievi che hanno difficoltà ma che risultano essere diagnosticati intellettualmente normali).

Stiamo assistendo ad un proliferare di nuove metodologie di indagine che fanno riferimento alla neuropsicologia dello sviluppo che studia alcuni processi (memoria, attenzione, ecc.) e che si ispira alle conoscenze che la neuropsicologia ha acquisito con gli adulti. Si tende però a trasferire questi modelli, anche ai bambini, non tenendo conto che l'adulto ha già co-

struito le conoscenze che poi si possono deteriorare (traumi, lesioni, ecc.), mentre nel bambino la conoscenza è in costruzione. Piccole difficoltà neurofunzionali possono avere conseguenze più ampie perché agiscono in un momento in cui i processi sono molto più indifferenziati, che non nell'adulto.

La psicologia cognitiva ha introdotto una critica ai modelli finora costruiti in quanto non compatibili con la struttura neuropsicologica del funzionamento cognitivo. Ad esempio, nei modelli di intelligenza artificiale si usa il computer come «metafora» del cervello.

Il computer è velocissimo e funziona in nanosecondi; il cervello funziona in millisecondi (mille volte più lento del computer). Ma il cervello fa altre cose con altre strutture. Non funziona con i microbit, ma con degli schemi (macrostrutture di dati). Ma queste unità simboliche dove sono situate? Come vengono richiamate al bisogno? Come vengono sostituite, se ritenute inadeguate?

Va ricordato l'apporto determinante del modello piagetiano, ma gli strumenti di indagine non soddisfano nella comprensione del funzionamento cognitivo e nella spiegazione dei disturbi di apprendimento. Ad esempio, i risultati di prove operative somministrate a soggetti di circa 14 anni danno risultati non significativamente diversi sia che i ragazzi abbiano o meno accumulato difficoltà scolastiche. Non sono dunque sufficientemente discriminatorie.

Cercherò di esporvi rapidamente le due principali teorie che spiegano il funzionamento mentale.

Teoria modulare del funzionamento cognitivo

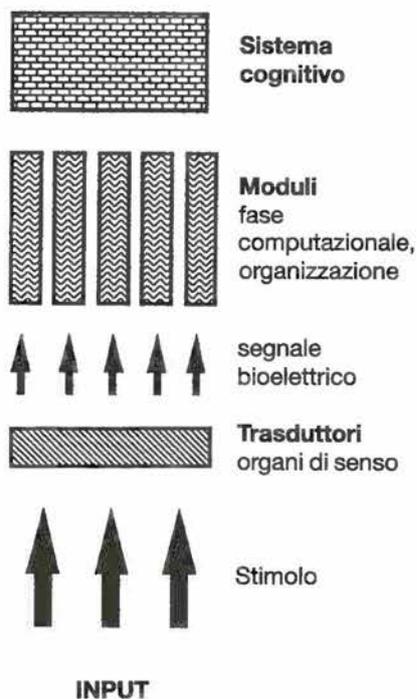
Il funzionamento del nostro sistema cognitivo può essere scomposto in tre fasi:

a) l'ingresso delle informazioni dove agiscono i trasduttori, cioè gli organi di senso che trasformano il segnale fisico in segnale bioelettrico (es. l'orecchio, ecc.);

b) una fase computazionale: il nostro apparato organizza i segnali trasdotti attribuendo delle «forme». Voi sentite la mia voce, magari altri rumori, ma riuscite a capirmi, perché organizzate la corrente acustica costruendo pattern stabili. C'è un trattamento dell'informazione (processamento rapidissimo e differenziato). Come mai un sistema lento come il nostro riesce ad operare in modo così veloce? Si ipotizzano allora dei moduli (unità separate) che processano ciascuno un unico tipo di informazione (segnali bioelettrici). In un ambito uditivo possiamo ipotizzare diversi moduli che processano il linguaggio: uno per le informazioni linguistiche, uno per quelle non linguistiche, un altro per le informazioni visive, ecc. Ma i modularisti non propongono moduli così grossolani che io ho citato solo per esemplificare. Ad esempio, solo per il linguaggio vi sono moduli per l'analisi fonologica, l'analisi semantica, l'analisi sintattica, ecc. Le loro caratteristiche sono tre:

- trattando un solo tipo di informazione possono computare rapidamente;
- sono informazionalmente incapsulati, cioè non comunicano tra loro a livello orizzontale: comunicano solo verso l'alto;
- non sono influenzabili dall'alto.

Fig. 1: Schema del modello modulare di Fodor



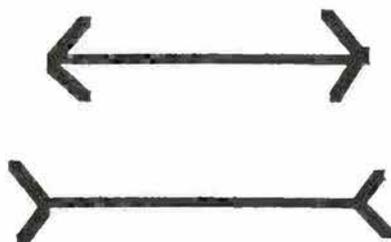
* Trascrizione e adattamento della registrazione della relazione a cura di A. Crivelli, capogruppo SSP.
Versione corretta dall'autore.



c) un terzo livello (o fase) non è modulare, ma globale e viene definito sistema cognitivo. Esso è in grado di utilizzare tutti i tipi di informazione che derivano dai moduli. Tutti i tipi, ma non tutta l'informazione.

Abbiamo infatti una capacità di registrare, di computare una quantità di informazioni che è superiore alla nostra capacità di elaborarle. In altri termini, non possiamo evitare di far funzionare i trasduttori e non possiamo evitare di far funzionare i moduli. Se c'è un rumore, non posso evitare di sentirlo; quando sono in piedi non posso evitare di avere sensazioni di equilibrio. Se potessimo influenzare, dall'alto, il funzionamento dei moduli correremmo seri rischi. Ad esempio, potrei decidere di avere solo una visione focale eliminando i dati della visione periferica. Ciò è impossibile; se lo fosse, percepirei un ostacolo o un pericolo solo quando sarebbe troppo tardi per poterlo evitare o per difendermi.

Un altro esempio classico è l'analisi percettiva della seguente figura:



Le lunghezze delle linee sono uguali, ma il nostro sistema di computazione

ci trae in inganno. Anche se misuriamo le due linee e siamo così sicuri che sono lunghe uguali, continuiamo a percepirle di lunghezza diversa. Quindi, anche se il sistema cognitivo sa, non riesce a influenzare il risultato delle computazioni che vengono effettuate automaticamente e dal basso.

Il modello modulare non spiega l'apprendimento e i meccanismi che ne stanno alla base. Ecco quindi la necessità di introdurre un altro modello.

Teoria connessionista (o delle reti neurali)

Questo modello ipotizza che i moduli non siano affatto presenti fin dall'inizio, ma che il nostro cervello funzioni come una rete ricchissima di unità di elaborazione che si incrociano tra di loro dando luogo a nodi che comunicano ed elaborano risposte esterne.

Il modello è pure conosciuto con la sigla PDP (Processamento distribuito in parallelo).

E' un sistema semplicissimo: ci sono unità di input o recettori (cioè i trasduttori) e ci sono le unità di output. In mezzo si ipotizzano unità nascoste che associano gli elementi prima di inviarle alle unità di output.

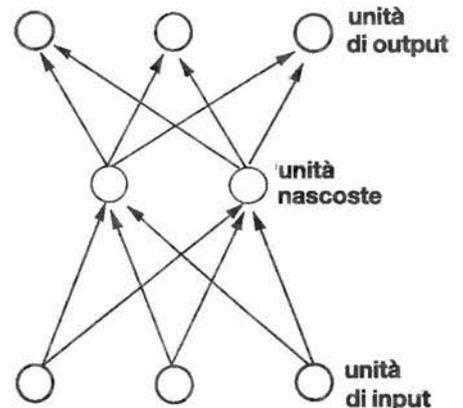
Una stimolazione (input) attiva la rete neuronale e la qualità dell'azione della rete dipende dalla forza dello stimolo. Lo stimolo si distribuisce su tutta la rete (non è modulare) e dipende dal grado di attivazione della rete.

Facciamo un esempio: in un bar, anche se sentite altri rumori, voi riuscite a sentire la voce del vostro vicino perché la forza dello stimolo è superiore agli altri suoni. Ma l'attivazione della rete, cioè il grado della vostra attenzione potrebbe potenziare la forza dello stimolo e, per esempio, voi potreste ascoltare quello che dice il vostro vicino anche se parlasse sottovoce. Oppure voi potreste spostare la vostra attenzione su un'altra persona e captare quello che dice. La vostra attenzione viene spostata su un altro segnale.

Questa teoria ci introduce al discorso dei costrutti cognitivi. Questo modello è infatti nato per spiegare l'apprendimento.

Supponiamo che questa rete non sappia niente e stia per imparare il linguaggio. La prima volta che sente la parola «Cane» tutte le unità vengono attivate per cui l'impegno della rete è estesissimo. La seconda volta, cominciano a crearsi delle connessioni e le unità attivate diminuiscono. Si impara cioè quando è opportuno usare (o associare) la parola «Cane» e a discriminarla da altre parole simili (pane, fame,...).

Fig. 2: Schema del modello connessionista o rete neurale



Riporto un esempio reale che ho osservato con il mio nipotino di 12 mesi. La madre gli chiede «Vuoi il pane?» e lui risponde «Bau, bau». Io ho provato a dirgli «Cane» e lui risponde «Bau, bau». Allora ho provato con altre parole come «Fame» e lui sempre «Bau, bau». Ho provato con «Gatto» e lui dice «Miao», provo con «Patto» e lui ancora dice «Miao». Quindi le connessioni interessate da queste parole sono ancora ampie.

Dopo 15 giorni questa confusione non appare più. Il bambino, di fronte



al moltiplicarsi degli stimoli, riesce a differenziare meglio, cioè a specializzare maggiormente le connessioni riducendo il loro grado di genericità.

Sviluppo cognitivo e apprendimento

In un'ottica connessionista, l'apprendimento non può essere che uno sviluppo. Esistono diversi tipi di sviluppo: quello biologico (la maturazione), quello cognitivo, cioè inizialmente non sappiamo parlare, poi sappiamo parlare. Ciò dipende dallo sviluppo maturazionale, ma non si esaurisce con esso. Un neonato non sa parlare, non solo perché non è stato esposto agli stimoli del linguaggio, ma anche perché non ha ancora le strutture neurobiologiche per parlare. Ci deve quindi sempre essere un'interazione tra maturazione ed esperienza? Non sempre. L'apprendimento scolastico non richiede necessariamente questa interazione. Vi sono quindi diversi tipi di sviluppo e diversi tipi di apprendimento che possiamo ridurre a due categorie.

Un *apprendimento non esplicito*, non dichiarativo che può essere associato allo sviluppo cognitivo e un *apprendimento esplicito*, dichiarativo che può essere associato all'apprendimento scolastico o a tipi simili.

Lo *sviluppo cognitivo* non è più da intendere come un aumento quantitativo di unità simboliche che acquisiamo, ma è da concepire come una modificazione successiva di stati, una riorganizzazione progressiva delle connessioni che noi stabiliamo tra le diverse unità simboliche.

Esso dipende dalla maturazione e dall'esperienza ed è un *apprendi-*

mento di tipo non esplicito, non consapevole, non indotto, non dichiarativo, non simbolico. Possiamo citare come esempio l'imparare a parlare o a camminare: quando ci sono ritardi, è difficilissimo rieducare queste funzioni.

In altri termini l'apprendimento è un sottoprodotto del processamento delle informazioni. Riferendoci alla fig. 2) supponiamo un'informazione che arriva e attiva la rete. La rete ricerca esperienze precedenti. Quindi spontaneamente l'attività di analisi dell'informazione porta all'apprendimento, non consapevole, non volontario, non esplicito, non simbolico.

Porto un esempio. Stavo giocando con un gemellino di 21 mesi, il quale prende un oggetto e lo porta via. La sorellina, a un certo punto, dice «Pippo cacca». Arriva il padre e dice che deve portare Pippo (il bambino) al gabinetto. La sorellina aveva sentito l'odore. La mattina dopo, passiamo davanti ad un campo concimato e la piccola, sentendo un odore analogo, dice «Pippo cacca». Questo è un esempio di apprendimento che è legato al processamento dell'informazione: la bambina, ogni volta che sente questo odore, non ha altri elementi linguistici per dire altro, in modo differenziato. Poi il papà dirà «No, non è Pippo, è il concime del contadino» e allora diventerà possibile una differenziazione. Quindi c'è apprendimento tutte le volte che avviene una riorganizzazione di stati.

Veniamo all'*apprendimento esplicito* (come quello scolastico) che dà luogo ai costrutti cognitivi. Questi sono definiti come il risultato dell'automatizzazione di routines di esecuzione che portano al processamento dell'informazione alle soglie del livello simbolico.

Questo tipo di apprendimento è possibile di fronte a risultati programmabili e identificabili (leggere e scrivere, guidare l'automobile), utilizza e si spiega con unità simboliche («lei deve schiacciare il pedale della frizione e poi...»). I costrutti cognitivi hanno bisogno di stimoli frequenti e ripetuti per essere stabilizzati e si prestano a tecniche di addestramento specifico (non dobbiamo aver timore ad usare la parola addestramento).

Le risorse cognitive impiegate diminuiscono rapidamente dalla situazione iniziale a quella finale. Pensate a quante risorse dovevate impiegare

per imparare a guidare l'automobile e quante ne impiegate dopo aver fatto qualche anno di esperienza di guida. Ciò è evidenziabile anche con un «mappig» cerebrale: l'area corticale è impegnata in modo esteso quando si deve imparare un'operazione e dopo molte ripetizioni l'impegno corticale per eseguire la medesima operazione è ridottissimo.

La domanda chiave è: i risultati dell'apprendimento esplicito possono tradursi automaticamente in sviluppo cognitivo? No, perché questo apprendimento può restare incapsulato e quindi non trasformarsi in sviluppo. Possiamo portare l'esempio degli insufficienti mentali che imparano a leggere e a scrivere e poi non riescono a leggere il nome di una strada.

Non utilizzano le competenze che hanno per scopi diversi da quelli che hanno appreso.

Le risorse cognitive sono le energie che ognuno ha per il funzionamento cognitivo, per elaborare l'informazione, costruire e attivare i costrutti, attivare i programmi di azione, ecc. Queste risorse sono limitate ed esauribili nel senso che non abbiamo risorse infinite e che anche quelle disponibili si consumano durante l'impiego. Prendiamo chi ha imparato a guidare. Non tutti impiegano le stesse risorse, anche se le abbiamo automatizzate. C'è chi, per compiere le operazioni indispensabili alla guida, impiega una quota molto bassa di risorse, altri una quota alta (cioè deve stare più attento). Quante più risorse impiego per guidare, tanto meno a lungo posso svolgere quest'azione (mi stanco prima). Non solo: quando cambiano le condizioni (buio o pioggia), le prestazioni di chi usa una maggior quota di energie si deteriorano in modo molto superiore rispetto a chi guida con minor dispendio di risorse.

Vediamo un esempio scolastico: in quarta elementare il percorso di apprendimento dell'ortografia è più o meno completato. Se il processo è fortemente automatizzato e quindi le procedure di ortografizzazione costano al minimo, allora le risorse cognitive possono essere impiegate per pensare a cosa scrivere. Se invece non si sono automatizzate bene le procedure di ortografizzazione, si devono distribuire più risorse sulla rete e quindi sottrarle ai compiti di concettualizzazione.

E' uno degli aspetti principali evidenziati dai concessionisti: sapere quanto costa una operazione.

Provate, ad esempio, a leggere un testo corretto, ma scritto con una calligrafia orrenda: lo sforzo che si deve fare per capire il significato è elevato perché il costrutto cognitivo «lettura», in questo caso, costa molto a livello basso (decifrazione) e quindi sottrae risorse alla comprensione.

L'autonomia cognitiva è la capacità di svolgere un compito, in tutte le sue fasi, senza bisogno di un'assistenza esterna. Identificare lo scopo, individuare le procedure adeguate, richiamare i costrutti indispensabili, verificare i risultati ottenuti ed eventualmente correggerli. Sono una serie di operazioni invisibili. Noi vediamo solo l'esecuzione dell'abilità. Ad esempio, se chiedo di scrivere «la fragola» e il bambino inizia a scrivere «a» (perché stava per scrivere «al»), io dico «attento, cosa stai facendo?». Non è necessario che io spieghi che prima deve scrivere la lettera «l». Con il mio segnale, il bambino capisce che ha fatto un errore, si ferma, fissa l'attenzione su ciò che ha scritto e aggiunge la «l». L'adulto è intervenuto per puntare l'attenzione; questo, normalmente, dovrebbe essere fatto autonomamente dal bambino.

Per questo spesso gli insegnanti di sostegno dicono che il tal bambino riesce a fare cose che altri non ritengono possibili. Il solo fatto di soffermarsi con segnali induce il soggetto ad aumentare la sua attenzione. Ma senza l'adulto, il bambino arriverebbe in fondo senza rettifiche e correzioni.

L'autonomia cognitiva tende ad aumentare con l'istruzione, con la maturazione e con l'esperienza.

La memoria e l'attenzione sono le unità di processamento più importanti e sono fattori causali dello sviluppo cognitivo. Scarse capacità di attenzione e di memoria (a breve termine) sono cause di sviluppo cognitivo difficile. Sono aspetti educabili. Ma quando cerchiamo di stimolare il bambino, dobbiamo tener conto del rapporto che c'è tra aspetti esecutivi ed aspetti concettuali. Quando si insegna al bambino a risolvere un problema o a scrivere un testo, dobbiamo tener conto di quanto gli costi ancora in quel momento eseguire i calcoli o a scrivere. Se gli costa troppo

dobbiamo avere il coraggio di dargli dei supporti come, ad esempio, la calcolatrice o i correttori ortografici automatici.

In ambito riabilitativo ci si devono porre molte domande. Ad esempio, se un bambino ha impiegato cinque anni per imparare a scrivere, dobbiamo insistere occupandoci ancora dell'ortografia (squilibrando così il processo) oppure non sarebbe meglio dargli dei supporti e permettergli di accedere a processi alti (pensare a cosa scrivere) e poi magari tornare in seguito sui processi bassi?

Sempre con l'esempio dell'auto: se ho difficoltà ad imparare ad usare il cambio e la frizione, allora mi prendo un'auto con cambio automatico. Quando sarò in grado di guidare bene l'automatica, magari allora potrò concentrarmi anche sul cambio manuale perché oramai non sarò più preoccupato da altri aspetti (come le curve, i segnali, ecc.).

Con questa breve trattazione ho cercato di mostrare, pur senza dare dettagli educativi concreti (come premesso all'inizio, l'attuale livello di elaborazione teorica non lo consente), come sia necessario considerare,

nell'attività che un soggetto svolge, l'importanza che rivestono i microprocessi.

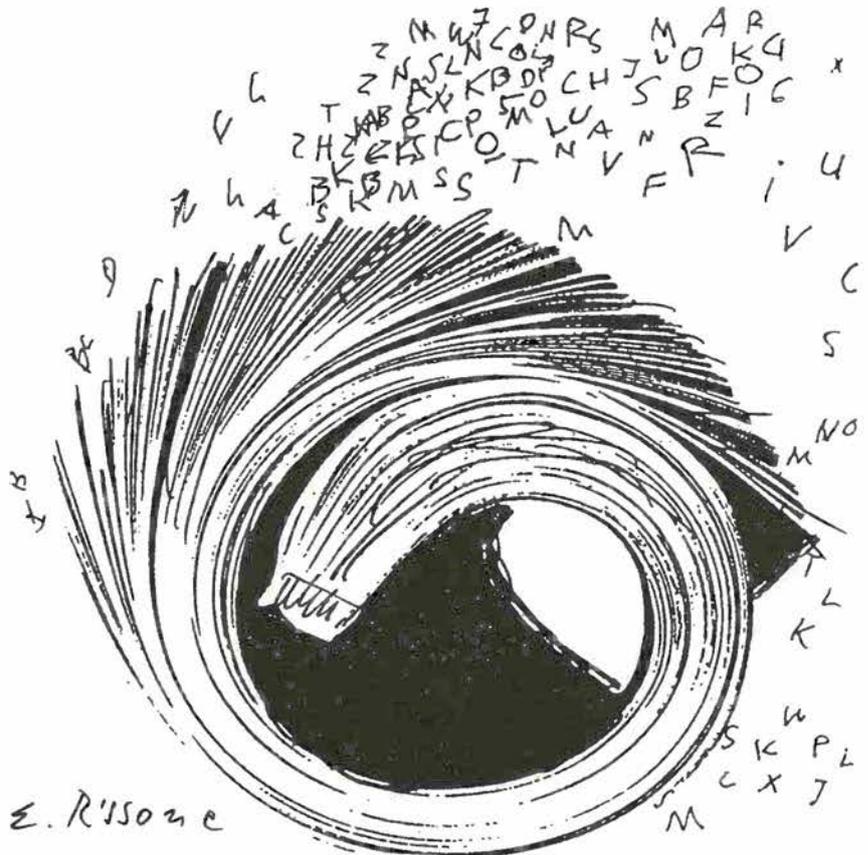
Spesso la nostra attenzione è centrata sugli aspetti visibili delle operazioni, ma queste sono il risultato di microprocessi, cioè di grappoli di microoperazioni che spesso è importante analizzare separatamente. A questo proposito abbiamo sottolineato l'importanza di una buona automatizzazione dei meccanismi esecutivi di base e l'importanza che funzioni trasversali, come attenzione e memoria, esercitano nell'ambito delle attività cognitive.

Dobbiamo essere consapevoli di come si apprende per poter facilitare l'apprendimento e favorire il bambino in difficoltà, avvicinandosi ai suoi processi reali.

Giacomo Stella

Bibliografia

- Fodor, *La mente modulare*, Il Mulino, 1988
Rumelhart, McClelland, *PDP. Microstruttura dei processi cognitivi*, Il Mulino, 1991
Parisi Domenico, *Intervista sulle reti neurali*, Il Mulino, 1989



L'apprendimento della metodologia scientifica nella scuola media

Risultati di una prova di fine ciclo in II media

In una società tecnologicamente avanzata come quella occidentale attuale, il posto occupato dalla scienza è estremamente rilevante e si prevede che lo sarà ancor più nei decenni futuri.

I programmi della scuola media ticinese attribuiscono uno spazio importante all'insegnamento delle scienze naturali e ribadiscono la centralità dell'apprendimento di uno spirito scientifico. I principi su cui si fonda la scienza nel suo operare e le metodologie con cui lavora vengono insegnate ed utilizzate nell'insegnamento medio. L'approccio sperimentale ai problemi scientifici è, quando possibile, privilegiato nell'insegnamento. Un sondaggio delle capacità degli allievi di utilizzare le metodologie scientifiche è stato svolto dagli esperti di scienze, attraverso le prove di fine ciclo in II media alla fine dell'anno scolastico 1989-90. I risultati ottenuti ci informano che un certo numero di competenze ritenute «di base» per l'insegnamento medio, sono acquisite in modo soddisfacente anche dagli allievi delle scuole ticinesi.

Quali capacità sono state verificate

L'insegnamento delle scienze tende a sviluppare negli allievi un corpo di conoscenze, atteggiamenti scientifici, competenze di metodo scientifiche

co e competenze di tipo strumentale. Per la costruzione della prova di fine ciclo ci siamo limitati per una volta ad obiettivi metodologici e strumentali. Solo una parte di essi sono però verificabili con una certa attendibilità in una prova collettiva e del tipo «carta e penna». La maggior parte degli obiettivi sono verificabili in modo più attendibile con l'osservazione diretta, l'interrogazione degli allievi durante un vero lavoro di laboratorio e nelle discussioni che vi si svolgono. Nell'elenco che segue sono indicati in corsivo gli obiettivi di insegnamento verificati nella prova di fine ciclo:

- 1. Osservare**
 - 1.1 *Strutturare l'osservazione*
 - 1.2 *Descrivere l'osservazione*
 - 1.3 *Cogliere le caratteristiche essenziali di un oggetto, di un essere vivente o di un fenomeno biologico, chimico o fisico*
 - 1.4 *Classificare fatti, oggetti o esseri viventi*
 - 1.5 *Seriare o ordinare oggetti o fatti*
- 2. Formulare ipotesi**
 - 2.1 *Formulare ipotesi esplicative concernenti dei fatti osservati*
 - 2.2 *Stabilire delle relazioni fra dei fatti*
- 3. Completare l'osservazione con delle informazioni**

- 4. Sperimentare**
 - 4.1 *Formulare lo scopo di un'esperienza*
 - 4.2 *Cogliere e precisare le condizioni sperimentali*
 - 4.3 *Prevedere il materiale necessario per lo svolgimento dell'esperienza*

- 5. Inferire, verificare, predire**
 - 5.1 *Dedurre dai fatti, tirare delle conclusioni*
 - 5.2 *Predire dei fatti*

- 6. Applicare, trasferire**
 - 6.1 *Utilizzare delle informazioni/dati di una situazione in un'altra nuova ma comparabile*
 - 6.2 *Spiegare dei fenomeni attraverso fatti conosciuti o rifacendosi a principi o regole scientifiche*
 - 6.3 *Uso di conoscenze teoriche in situazioni concrete*

- 7. Misurare**
 - 7.1 *Stimare il valore e l'incertezza di una misura diretta*
 - 7.2 *Uso adeguato degli strumenti di osservazione*
 - 7.3 *Uso delle tecniche di misura in situazioni concrete.*

La prova è stata proposta a tutti gli allievi di seconda media, divisi in due file (1500 allievi per ogni fila). In totale sono state poste dodici domande composte da vari item. Ogni obiettivo metodologico o strumentale era verificato da uno o più item sparpagliati in varie domande.

La prova risultava apparentemente semplice, se confrontata con le prove di fine ciclo di anni precedenti, poiché mirava alla verifica di obiettivi di base e non si proponeva quindi di discriminare gli allievi fra di loro.

Un certo numero di item proposti sono stati tratti da un'analogha prova belga svolta qualche anno fa da allievi di classi corrispondenti alla nostra III media.

I risultati ottenuti nella prova risultano nel loro insieme positivi. Se fissiamo al 75% di riuscita il tasso per cui consideriamo acquisito un obiettivo, vediamo che 5 obiettivi lo sono chiaramente, 3 vi si avvicinano e 2 ne sono ancora lontani.

Negli item analoghi della prova belga, gli allievi ticinesi ottengono risultati leggermente superiori confermando così il buon rendimento dell'insegnamento della metodologia scientifica nella scuola media.

Edo Dozio

I risultati. Nell'insieme gli obiettivi risultano così acquisiti:

1.3 Cogliere le caratteristiche essenziali di un oggetto, di un essere vivente o di un fenomeno biologico, chimico o fisico	81,1%
1.5 Seriare o ordinare oggetti o fatti	83,9%
3. Completare l'osservazione con delle informazioni	79,7%
4.1 Formulare lo scopo di un'esperienza	74,3%
4.2 Cogliere e precisare le condizioni sperimentali	76,8%
4.3 Prevedere il materiale necessario per lo svolgimento dell'esperienza	61,3%
5.1 Dedurre dai fatti, tirare delle conclusioni	74,1%
6.2 Spiegare dei fenomeni attraverso fatti conosciuti o rifacendosi a principi o regole scientifiche	71,7%
6.3 Uso di conoscenze teoriche in situazioni concrete	56,5%
7.1 Stimare il valore e l'incertezza di una misura diretta	94,6%

La didattica della filosofia tra storia, problemi e spiegazioni¹

Quando mi trovo tra le mani una nuova edizione di un manuale di storia della filosofia per i licei non riesco solitamente a trattenere un moto di insoddisfazione. Non so se ciò dipenda anche da certe mie idiosincrasie e da certe mie preferenze affatto singolari.

Vorrei in questa sede proporre le mie giustificazioni al riguardo. Intendo il procedimento di giustificazione come un discorso cui solitamente si ricorre di fronte ad un'istanza giudicativa: sulle orme di una distinzione frequentemente applicata in ambito giuridico e analizzata anche nelle sue implicazioni più minute da John Austin in uno dei suoi *Philosophical Papers* più citati, distinguo la scusante – che ricorre allorché ammettiamo che c'era qualcosa di male in ciò che abbiamo fatto, provato o pensato, senza tuttavia assumercene interamente la responsabilità – dalla giustificazione vera e propria, a cui ci si appella quando accettiamo la responsabilità di quell'atto, negando tuttavia che possa essere biasimato². Tale, per l'appunto, vorrebbe essere il caso mio. Così, dopo aver confessato la mia insoddisfazione, tenterò di presentare alcune ragioni che la giustifi-

cano. A quel punto l'esame critico e le valutazioni di questa notevole opera di Enrico Berti e di Franco Volpi appariranno forse in un contesto più appropriato.

In generale, qualunque tesi sulla didattica della filosofia presume la risoluzione di due distinte e di per sé controverse questioni: l'una che attiene all'idea stessa di filosofia, l'altra che riguarda le finalità dell'insegnamento di questa disciplina nel curriculum della scuola media superiore.

Della prima questione si trova traccia anche nell'epilogo del terzo volume dell'opera, là dove Franco Volpi soffermandosi sulle prospettive odierne della razionalità filosofica sostiene giustamente che la comune accettazione dell'opinione, diffusa nella cultura contemporanea, «che la filosofia altro non sia che una voce tra le tante che partecipano al dialogo dell'umanità» non può esimerci dall'interrogazione di «quale sia la sua identità dopo che essa sembra aver perduto il suo tradizionale campo di problemi e di oggetti da indagare» (SF, III, 393). Che ci sia un problema di identità del genere di indagine di cui i filosofi si occupano è

provato dal fatto che, a scadenze regolari, essa è minacciata tanto sul fronte esterno – intendo con ciò la politica culturale espansionistica ed imperialistica di qualche scienza particolare; quanto su quello interno, vale a dire dallo scetticismo di qualche filosofo, che, se si dice stanco della filosofia, non si è però ancora stancato di ripetere il ritornello che la filosofia sarebbe oramai morta. A dire il vero la questione dell'identità del sapere disciplinare in questi ultimi tempi si è posta in linea di principio in ogni tipo di insegnamento, non solamente in filosofia, a seguito di un certo numero di eventi cospiranti allo stesso risultato: i mutamenti di paradigma che hanno sommosso anche i dizionari scientifici più accreditati; lo sviluppo di nuove forme di sapere multi-, pluri-, inter- e transdisciplinare; eccetera. Ma nel caso della filosofia la questione si pone non da oggi e in forme radicali.

A questo genere di domande – metafisologiche –, cioè all'interrogazione sulle proprietà del discorso filosofico, non è evidentemente possibile rispondere in questa sede. Mi limiterò pertanto a due indicazioni che hanno il vantaggio di facilitarmi ad articolare la mia tesi sull'insegnamento della filosofia e, di rimando, introducono alla giustificazione di quello stato di insoddisfazione di cui dianzi ho detto.

Ho colto questi suggerimenti nella cultura filosofica americana contemporanea che, come ognuno sa, dopo un periodo di relativo inaridimento, è diventata negli ultimi decenni una delle fucine più promettenti del pensiero contemporaneo.

Il primo di questi suggerimenti viene da Thomas Nagel. Egli ha proposto, in un libriccino che nella versione italiana ha il titolo di *Una brevissima introduzione alla filosofia*, un modo originale per avviare le giovani menti al discorso filosofico³: lo ha fatto senza celare il proprio amore per la filosofia e senza tradire lo spirito del discorso filosofico, riproponendo in un linguaggio particolarmente sobrio i più importanti interrogativi per i quali la filosofia continua ad essere importante nella cultura contemporanea, sia sul versante teoretico sia su quello pratico. Lo ha fatto, si badi, senza mai citare il nome di un solo filosofo o una riga di un solo testo, nonostante che il lettore esperto e smaliziato possa facilmente intravedere nel resoconto di questo o quel tentati-

R. Magritte, *Questa non è una pipa*, Ginevra, Coll. privata



vo di soluzione di un problema filosofico la figura di questo o quel filosofo. Nagel ha coniato per la filosofia la metafora felice di «*infanzia dell'intelletto*»⁴: per quanto approssimativo possa apparire a taluni questo modo di intenderla, essa ripropone un *topos* della sua autocomprensione⁵. Nagel raccomanda a chi insegna la filosofia – non so se così sia legittimo esprimersi –, dalla scuola elementare come accade in Germania o negli Stati Uniti con la filosofia per i bambini fino all'Università, di non scordarsi di proporre nelle lezioni, senza il timore di sbagliare, il senso di quell'esperienza intellettuale sconcertante e meravigliosa che costituisce dalle sue origini la trama della filosofia. Purtroppo questa è un'esigenza che solitamente i sussidi didattici per le scuole medie superiori trascurano, soffocando così sul nascere la curiosità intellettuale degli studenti e dilapidando anche le occasioni migliori che si offrono nell'itinerario didattico per articolare problematicamente e razionalmente gli interrogativi ingenui – infantili, nel senso di Nagel – degli studenti. Di qui, una prima ragione della mia insoddisfazione.

Il secondo suggerimento metafilosofico viene da Robert Nozick, dalle sue *Spiegazioni filosofiche*.

Il filosofo libertario di Harvard ci ha recentemente regalato una splendida analisi delle forme del ragionamento filosofico. Alla filosofia coercitiva, quella a cui ci eravamo fin qui abituati, Nozick oppone il pluralismo filosofico; ad una concezione che considera il lavoro filosofico, per così dire, un prolungamento delle occupazioni abituali del ministero degli affari esteri del nostro pensiero, a cui interessa essenzialmente di confutare le tesi altrui e di far credere qualcosa a qualcuno, che questi lo voglia o no; Nozick sostituisce l'idea che il discorso filosofico sarebbe meglio compreso nelle sue autentiche motivazioni se fosse considerato un affare del ministero degli affari interni del nostro pensiero, in cui quello che conta soprattutto è registrare correttamente le obiezioni degli altri e considerarle come altrettanti problemi per le nostre personali credenze. Si fronteggiano insomma due modi di considerare il ragionamento filosofico. D'un lato troviamo la «*torre filosofica*»: essa è l'immagine del procedimento *standard* della filosofia occidentale e consiste nel dedurre un si-

stema filosofico «*da un piccolo numero di principi base, dimostrando che tutto segue dai loro assiomi intuitivamente fondati*». In questo caso, spiega Nozick, «*è come mettere un mattone sopra l'altro fino a costruire un'altissima torre filosofica larga un mattone. Quando quello che sta in fondo si sbriciola o viene tolto tutto casca, seppellendo anche le idee indipendenti dal punto di partenza*». Alla torre Nozick oppone il Partenone, ovvero l'immagine di una filosofia pluralistica che egli così descrive: «*Prima sistemiamo le nostre singole intuizioni filosofiche, come tante colonne; poi le colleghiamo ed unifichiamo coprendole con un architrave di principi o temi generali. Quando questa struttura filosofica crolla da un lato (come l'induzione ci insegna ad aspettare) resta ancora in piedi qualcosa di interessante e di bello*». Insomma, conclude Nozick, se dovesse cadere «*di questa struttura non resterà un semplice mucchio di pietre, come per la torre filosofica*»⁶. Anche la tesi di Nozick, come ognuno vede, è influente sul nostro discorso: sostiene una versione pluralistica, fallibilistica, esplicativa e libertaria della razionalità filosofica; rifiuta le insidie della filosofia coercitiva e monistica da un lato e del relativismo scettico e disimpegnato dall'altro.

Che figura ci fanno i manuali a fronte di questo discorso?

Qui il giudizio dev'essere sfumato, anche perché la circolazione di idee che ha contraddistinto gli anni più recenti a seguito della caduta di qualche muro reale o metaforico ha dato qualche frutto. E' pur vero però che, accanto a molti manuali pedanti e privi di temperamento, continuano a circolare quelli dogmatici e ideologici, ossessionati da una visione pregiudiziale e parrocchiale della storia della filosofia. Di qui allora un'altra ragione della mia insoddisfazione. Non è difficile convenire che tra pedanteria e ideologia la scelta non si compie a cuor leggero.

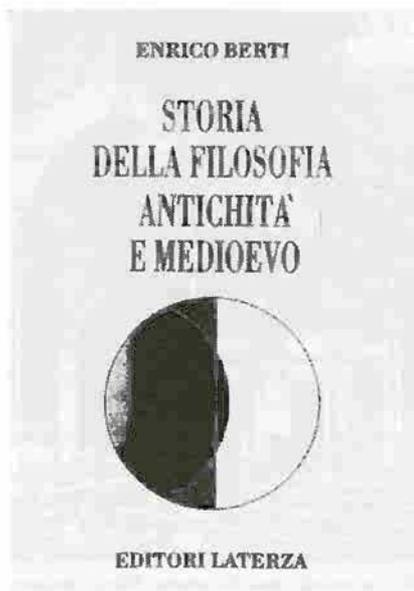
Il manuale di storia della filosofia che è la prima opera di consultazione che lo studente legge a complemento del commento del testo filosofico che sostanzia la lezione, dev'essere invece lo specchio di un ragionamento aperto e tollerante; deve invogliare a capire le ragioni degli altri piuttosto che essere predisposto a eliminarle o ad assorbirle dialetticamente nella visione di chi lo ha scritto o di chi lo usa; dev'essere in ogni caso immune dai



H. Labrouste, Sala di lettura, Parigi, Biblioteca Nazionale

toni violenti e sacerdotali che purtroppo hanno marcato molte pagine, ancora così vicine a noi, dell'irrazionalismo e dell'antiumanismo di alcune correnti della filosofia contemporanea. Questo è quanto la metafilosofia di Nozick può suggerire a chi, insegnando la storia della filosofia, volesse mostrare un'immagine della filosofia coerente con il suo carattere.

Chiarite così sommariamente le condizioni di sfondo entro cui si pone il problema dell'insegnamento della filosofia, giungo ad affrontare alcune questioni metodologiche. Per cominciare, ce n'è una che taluni considerano pregiudiziale e che anche la *Storia della filosofia* di Berti non ha potuto evitare di discutere. Si tratta dell'alternativa tra storia e problemi. Al riguardo i nostri autori non hanno dubbi: «*già più volte* – scrive Enrico Berti nella prefazione all'opera – *mi sono espresso a favore dell'«autentico» metodo storico contro il cosiddetto «metodo per problemi, per la ragione fondamentale che i problemi», anche filosofici, nascono dalla storia, della filosofia e di altre attività umane, e in questa pertanto vanno ritrovati e riproposti*» (SF, I, V). Di primo acchito a taluno potrà sembrare che questa dichiarazione sia in antitesi con quanto ho sostenuto in precedenza. Tuttavia, se ho inteso correttamente quanto Berti ha scritto in occasioni diverse e anche da ultimo nella prefazione a questa *Storia della filosofia*, non mi pare che di vera e radicale antitesi necessariamente si tratti, anche se al riguardo mi sembrano op-



portune, anzi indispensabili, qualche precisazione e qualche ulteriore conferma. Ho cercato di contribuire a questa chiarificazione compiendo qualche significativo sondaggio: pur privo della necessaria completezza, esso suggerisce orientativamente la traccia di un'ulteriore riflessione metodologica.

In questo suo ultimo documento sulla didattica della filosofia, cioè nella prefazione alla *Storia della filosofia*, Berti non chiude la porta alla rilevanza teoretica e al carattere dialogico dell'insegnamento della filosofia: ad esempio, dopo aver respinto tanto il metodo dossografico quanto quello storicistico, egli ammette che «sulle dottrine appartenenti alla storia si possano, anzi si debbano, anche dare delle valutazioni teoretiche» (SF, I, VI). Per la verità, in altra sede, Berti fu più esplicito: in un articolo di qualche anno fa scriveva che «il metodo storico non solo non esclude l'approccio «per problemi», ma anzi è l'unico che lo rende possibile, perché ciò che esso ricerca nelle concrete situazioni storiche [...] sono proprio i problemi, non solo quelli di tipo «materiale» – economici, sociali, politici –, da cui pure la filosofia può scaturire, ma anche quelli specificamente filosofici – logici, etici, conoscitivi [...]. L'approfondimento della problematica storica, insomma, può e deve essere l'occasione, non l'esclusione, di altrettanti ampi approfondimenti e sviluppi di carattere teoretico.»⁷ Nella prefazione alla *Storia della filosofia* questa tesi è stata ridimensionata e occorre, curiosamente,

a fianco di questa affermazione: «In una certa misura ... anche la storia della filosofia [si badi: la storia della filosofia, non la filosofia!], come tutte le discipline filosofiche, deve essere fine a se stessa, cioè deve essere coltivata per il desiderio di conoscerla e per il gusto che la conoscenza di essa può produrre» (SF, I, VI). E' ben vero che in queste parole non si legge esplicitamente il diniego della riflessione teoretica sui problemi fondamentali. Si faccia conto intanto però anche della «conversione» di Berti, che in tempi non lontani si dichiarava a favore della lettura antologica dei testi dei filosofi e contro l'uso del manuale e che oggi invece si raccomanda per il suo. Che significa tutto ciò?

Personalmente avrei preferito che Berti avesse continuato a sostenere in modo ancora più esplicito le convinzioni metodologiche espresse nell'articolo del 1984. Dalla mia esperienza, che non è molta né è particolarmente significativa, che però è pur sempre il referente più immediato della mia riflessione didattica, ho imparato a servirmi del metodo storico per introdurre alla riflessione filosofica vera e propria, ai problemi filosofici e alle loro spiegazioni: allora esso è didatticamente valido ed efficace perché consente di illustrare nella storia esterna e in quella interna della disciplina la genesi dei problemi e di esaminare criticamente e orientativamente un repertorio ragionato di spiegazioni congetturali, scrutando gli strumenti concettuali dell'officina dei pensatori classici. Trascurare la dimensione teoretica nell'insegnamento della filosofia mortifica, quando c'è, la curiosità genuina dello studente per gli interrogativi filosofici e sicuramente non la risveglia quando è latente; sacrifica inoltre la vocazione profonda della filosofia che è «criticità» – ricorda Franco Volpi nel capitolo conclusivo del terzo volume che già mi è capitato di citare –, cioè «costante mantenimento dell'apertura del problema» (SF, III, 393 e 394). Da ogni punto di vista l'esito è controproducente: per la motivazione dello studente e per le gratificazioni professionali dell'insegnante, per la maturazione intellettuale e morale dello studente, per il progresso culturale e civile della società.

Se il mio ragionamento è pertinente, allora non vi sarebbe ragione di contrapporre sul piano metodologico il

metodo storico al metodo per problemi. Insomma non di una scelta pregiudiziale si tratta, a condizione che lo studio della storia del pensiero filosofico e scientifico costituisca anche l'occorrenza didattica che permette di dipanare la trama dei grandi problemi filosofici.

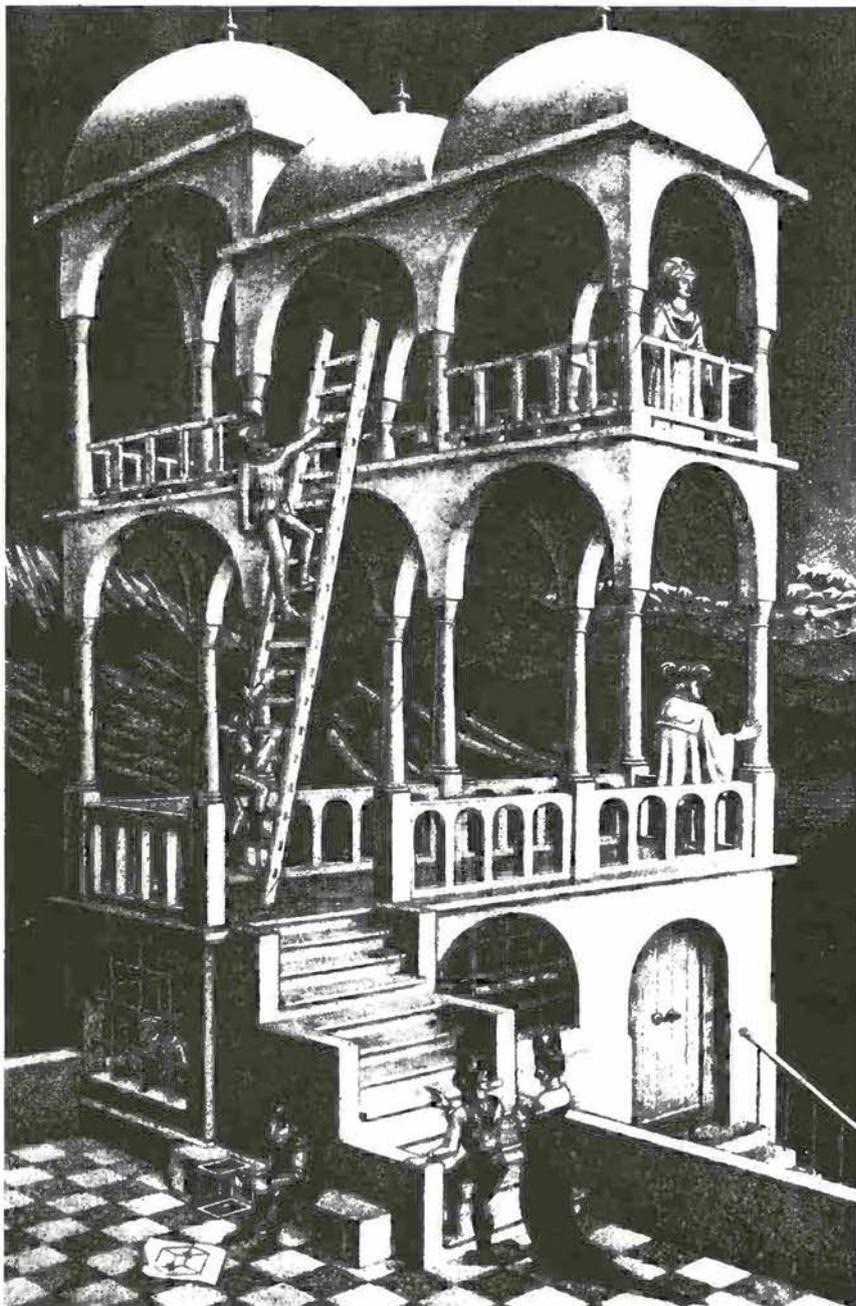
In ciò mi conforta indirettamente un argomento di Norberto Bobbio. In un saggio dedicato a Max Weber⁸ il filosofo torinese individuò tre ragioni che giustificerebbero una peculiare attenzione per alcuni autori – i cosiddetti autori classici – a preferenza di altri. Essi sarebbero gli interpreti autentici e unici del loro tempo, sicché le loro opere sono considerate uno strumento privilegiato per comprendere quell'epoca; ciò malgrado questi autori manterrebbero la loro attualità attraverso la loro *Wirkungsgeschichte*, anche perché – e questa sarebbe la terza ragione di Bobbio – l'autore classico «ha costruito teorie-modello di cui ci si serve continuamente per comprendere la realtà, anche la realtà diversa da quella da cui le ha derivate e a cui le ha applicate, e sono diventate nel corso degli anni vere e proprie categorie». Ora, indipendentemente dalla plausibilità o meno della teoria della storia soggettiva all'argomento di Bobbio e indipendentemente dalla compatibilità o meno dei tre requisiti indicati – problemi rilevanti ma che in questa sede non è evidentemente possibile esaminare⁹ –, questo ragionamento può costituire una risposta plausibile al nostro interrogativo, nel senso che lo studio delle lezioni dei classici offrirebbe una formidabile chiave di volta dell'articolazione storica e problematica degli itinerari didattici di filosofia. Le grandi posizioni filosofiche infatti sono teoricamente significative al di là dei contesti peculiari che le hanno generate e sono in linea di principio confrontabili tra di loro se, come dice Bobbio, il mondo che aprono alla intelligibilità umana non è più necessariamente quello nei cui orizzonti esse sono state concepite. Pure quelle posizioni sono storicamente significative, per il carattere epocale in cui propongono in un peculiare contesto storico e culturale un paradigma del discorso filosofico. Come ne esce allora la *Storia della filosofia* di Enrico Berti e Franco Volpi a fronte di quest'argomento? Sostanzialmente bene direi, anche se – non me ne vogliano gli autori – al momento non tutte le condizioni di sfon-

do mi paiono adeguatamente adempiute. Alcune scelte didattiche depongono comunque a favore dell'opera. Tra di esse vorrei citare anzitutto la chiarezza e la pertinenza dell'esposizione, virtù che saranno particolarmente apprezzate dai destinatari principali dell'opera, gli studenti. Vi è poi il merito non indifferente di proporre una trattazione essenziale ed un alleggerimento notevole della mole dei tre volumi, con una scelta ponderata ed equilibrata delle stazioni principali nell'itinerario per il curriculum liceale: una scelta che chiunque immagina che facile e agevole

non deve essere stata e che illustra ulteriormente i meriti degli autori. Del resto, all'idea di un itinerario essenziale, che ha le sue buone ragioni didattiche, Berti e Volpi sono giunti anche per la via metafisica: la decisione di seguire la traccia principale della riflessione specificamente filosofica e di escludere o quanto meno di ridimensionare nella trattazione manualistica le questioni che afferiscono molto indirettamente al discorso filosofico o che ad esso non afferiscono affatto traduce contestualmente un'idea della filosofia, della sua specificità, che gli autori non hanno

mancato di esplicitare¹⁰ e produce nelle scelte didattiche una felice combinazione di essenzialità e specificità. In ciò trovo un'agevolazione indiretta all'uso della storia del pensiero filosofico e scientifico nella spiegazione e nella discussione dei grandi problemi filosofici. A rallegrarsene sarà l'insegnante, compreso quello quasi sempre insoddisfatto, che trova nelle pagine chiarissime di Enrico Berti e Franco Volpi la traccia per entrare nella biblioteca dei filosofi e cogliere nei loro procedimenti, nelle loro teorie e nelle loro aporie altrettanti suggerimenti per proporre con i suoi alunni lo svolgimento degli interrogativi fondamentali della nostra vita. Insomma non siamo ancora ai «*problemi*» di Nagel e alle «*spiegazioni*» di Nozick ma forse stavolta possiamo accontentarci.

M. C. Escher, *Belvedere*



Marcello Ostinelli

¹ Questo testo riproduce l'intervento letto il 27 maggio 1991 alla Biblioteca regionale di Locarno in occasione della presentazione della *Storia della filosofia* di Enrico Berti e Franco Volpi. Editori Laterza, Roma-Bari 1991. L'opera sarà citata nel testo con l'abbreviazione *SF*, seguita dall'indicazione del volume e della pagina.

² J. L. AUSTIN: *Una giustificazione per le scuse*. In: *Saggi filosofici*. Milano 1990, pp. 169-195.

³ Th. NAGEL: *Una brevissima introduzione alla filosofia*. Milano 1989.

⁴ Th. NAGEL: *Uno sguardo da nessun luogo*. Milano 1988, p. 14.

⁵ L'allusione è con ogni evidenza al libro I, 982 b 11 sg. della *Metafisica* di Aristotele.

⁶ R. NOZICK: *Spiegazioni filosofiche*. Milano 1987, in particolare pp. 15-40.

⁷ E. BERTI: *Come insegnare filosofia nell'area comune*. In: *Nuova Secondaria*, no. 9, 15 maggio 1984, p. 25.

⁸ N. BOBBIO: *La teoria dello stato e del potere*. In: [Autori vari:] *Max Weber e l'analisi del mondo moderno*. A cura di P. Rossi. Torino 1981, pp. 215-246, specialmente pp. 215-218; un esame critico della tesi di Bobbio si trova in M. BOVERO: *Antichi e moderni*. Norberto Bobbio e la lezione dei classici. In: [Autori vari:] *Per una teoria generale della politica. Scritti dedicati a Norberto Bobbio*. A cura di L. Bonanate e M. Bovero. Firenze 1986, pp. 227-239; cfr. pure E. LANFRANCHI: *Un filosofo militante. Politica e cultura nel pensiero di Norberto Bobbio*. Torino 1989, specialmente pp. 143-148.

⁹ Si veda al riguardo l'articolo citato di Michelangelo Bovero.

¹⁰ Cfr. ad esempio E. BERTI: *Le vie della ragione*. Bologna 1987, in particolare i capitoli che costituiscono la prima parte del volume.

Appunti sul linguaggio di Mario Agliati narratore

Un particolare gusto del narrare è sempre stato avvertibile un po' in tutte le opere di Mario Agliati. Fin dai primi volumi di storia esso affiorava nel suo tipico stile di prosa letteraria, anche se lo scopo primario restava evidentemente per essi l'oggettività dei fatti e non l'invenzione o la finzione. (Non si dimentichi che Agliati è un convinto crociano, che ha definito «eccellente» lo stile prosastico del Croce).

Con «*L'erba voglio*» (del 1966) si nota il primo tentativo, impegnato letterariamente ad applicare la forma narrativa a un contenuto di ricordi personali del suo «mondo antico» luganese, dove alla creazione si sostituiva la gioia della minuta descrizione e rievocazione di luoghi e personaggi minori, ma vivissimi nella memoria. Tuttavia, la circostanza che stimolò la sua fantasia al primo più convincente passo verso una narrativa di tipo inventivo gli fu dato dal Premio Ascona 1985, a cui inviò quattro racconti, usciti poi due anni dopo col titolo «*I problemi del professor Pilati*». L'ultima e più recente prova è «*La profezia del dottor Donzelli*» (settembre 1991), un'altra serie di racconti che, da una parte, si potrebbero considerare la continuazione dei precedenti, malgrado la diversità dei personaggi, e, dall'altra, introducono la novità dell'«io parlante» sotto maschere diverse, quasi a voler chiaramente segnalare un metodo narrativo diverso, rispetto a un analogo fondo autobiografico, al quale è pur sempre più o meno rimasto legato lo scrittore anche nei suoi racconti (fondo ben identificabile per chi lo conosce, malgrado un sapiente camuffamento).

Ebbene, le pubblicazioni a cui ho appena accennato meriterebbero uno studio più approfondito del mio sull'iter complessivo percorso da Agliati nel campo della narrativa, che esigerebbe più precisi confronti e un'analisi dettagliata attraverso gli strumenti della moderna narratologia. Non intendo cioè affrontare il discorso sul rapporto tra *fabula* e *intreccio*. La risposta alla domanda se i suoi siano veri e propri racconti, richiederebbe maggior spazio. Per ora, preferisco quindi soffermarmi su un aspetto specifico, forse poco indaga-

to finora anche dai critici e di cui molti lettori superficiali si son fatti solo una vaga idea, spesso sbagliata. Attingendo la documentazione dall'ultimo libro, «*La profezia del dottor Donzelli*», mi pare indispensabile tentare appunto qualche precisazione sulla specificità del linguaggio di Agliati come narratore.

Contro l'impressione pessimistica di un Enzo Siciliano, secondo il quale oggi in Italia «l'italiano letterario è morente, forse già morto... Non pensiamoci più» (Corriere della sera, 31.10.91), a me sembra che l'esempio di Mario Agliati dimostri il contrario o, almeno, un'eccezione, e non in senso negativo. E' pur vero che dopo Gadda e Landolfi, la lingua della narrativa italiana si è sempre più appiattita e che (come sostiene ancora Siciliano) «le lettere italiane d'oggi son cosa meschina»..., per la necessità «più non volendolo, che volendolo, di rendersi trasparente alla comunicazione». Come è vero, d'altra parte, che un ritorno al purismo è oggi impensabile, anche al di là della comunicazione dei media.

La proprietà linguistica di cui dà prova Agliati non è in generale da confondersi né col purismo, né con la forzata ricercatezza puramente formale. Naturalmente non mancano le eccezioni anche nell'ultima opera, dove ha ragione Giovanni Gozzer di far notare «parole in disuso, il termine lievemente arcaico» ecc., come *si davano* per *c'erano*, *sciolvere* per *far colazione*, *aver campo* per *avere occasione* ecc. (Corriere del Ticino, 6.11.91). Non credo però che Agliati sia andato a ripescarle «in desueti vocabolari». A mio avviso, sono radici profonde che rispuntano spontanee nello scrittore come residui della memoria, derivati dalla lettura dei suoi autori preferiti, che spesso si captano nel testo anche senza virgolette. Vorrei anche dire, in più, che spesso sono inseriti a supporto di un'ironia che dà il tono caratteristico alla lingua messa volutamente in bocca a vari personaggi di formazione e cultura diversa da quella attuale, diventando quindi non un preziosismo ma un pregio linguistico. Diverso sarebbe il discorso, quando sono usati dall'io narrante.

Di questi scampoli, non eliminati del tutto neppure negli ultimi racconti, ri-



mangono ancora tracce: ad es. locuzioni prepositive e avverbiali come *appo lui* (già in Dante e Boccaccio), *appetto a* (Leopardi), *di leggieri* (Dante), *dianzi* (Parini); sostantivi astratti desueti, come *maraviglia*, *giovanezza* (ma: giovine e giovanile), *lievezza*, *intrinsechezza*, *temenza*, *umidosità*, *amicalità*; voci dotte, perlopiù latinismi, come *perento* (peremptus), *seròtino* (da sero, tardi), *petire* (da petere, chiedere), *condecenete* ecc. Si ritrova anche il vezzo di troncare certe parole, sull'esempio della poesia aulica, *fe'*, *dié*, *ne'*, *dové*, *fuor*, *sur* e la terza persona plurale dei verbi.

A parte però queste peculiarità dure a morire (e che potrebbero trovare soluzioni più attuali nell'io narrante), mi pare giusto mettere in rilievo la precisione espressiva, che un'analisi non superficiale porta alla luce e che dimostra l'accurata scelta dell'autore. Innanzitutto nell'uso dei verbi: *articolare* una frase (invece dei soliti *dire*, *pronunciare*), *cooptare* qualcuno fra i collaboratori (più preciso di *scegliere* o *aggregare*), *atteggiarsi a* (nel senso di assumere ostentatamente un certo atteggiamento), *gocciare* di sudore, *apparecchiarsi* alla lotta, *lacerare* una busta, ecc. L'uso appropriato dei sostantivi si palesa ad es. in *cimase* (modanature architettoniche), *improperio* (ingiuria grave), *portamonete* o *borsellino*, ecc. ma specialmente nei crescendo e descrescendo rossiniani nella stessa frase: *tempesta... procella... uragano*; *Grand hôtel*, *Restaurant*, *trattoria*, *osteria*, *bettola*; *politicianti*, *menatoroni*, *corifei*, *filistei*, e così via. Una speciale

cura l'autore-artista-pittore dedica alla scelta degli aggettivi, che rappresentano per così dire il colore di Agliati, di cui è esperto anche in senso proprio sulla tela. Ecco qualche esempio in campo linguistico: un signore *atticcato* (di corporatura robusta e tarchiata), uno stato d'animo *procelloso* (agitato, burrascoso), *forbito* (normalmente usato per la lingua, è da lui riferito all'argento delle monete), l'orlo del bicchiere arrossato di vinello diventa *arrubinato* (color rubino), le specchiere del bar sono *ter-sissime*, la lana vergine è *casereccia*, il silenzio è *commendevole* (degno di lode), gli «abat-jours» delle lampade sono *penduli* sui tavoli, lo spolverino è *bigio* (color grigio spento). Quando, invece, sul colore vuol far prevalere l'azione, all'aggettivo qualificativo sostituisce il participio presente: un signore *incedente* (che cammina), una pedagogia *suadente* (che persuade), un atto *interrogante*, un'acqua *lertifificante* ecc. Da notare, infine, l'avverbiale modale che diventa l'ultima pennellata per precisare un particolare o per calcare o smussare il colore dell'aggettivo che sempre lo segue: una *discretamente* festosa corona, un uomo *congruamente* detestato, parole *fascinosamente* misteriose, ecc.

Sono questi, naturalmente, soltanto alcuni spunti sul linguaggio di Mario Agliati narratore, nella speranza che possano contribuire almeno ad attenuare se non proprio a capovolgere giudizi diversi, non sempre del tutto positivi.

Ritengo che lo scrittore abbia offerto ne «*La profezia del dottor Donzelli*» l'occasione di smentire (almeno in parte) quella indulgente compiacenza «a certi manierati modi e vezzi ottocenteschi» che P. Bianconi gli aveva attribuito per «*L'erba voglio*». Inoltre, se ha ragione anche oggi il già citato Gozzer di affermare che Agliati procede «quasi contromano e cioè in direzione opposta a quella lungo cui si muove la corrente di traffico letterario», per collocarsi «in un suo personale particolare 'quartiere' della parola scritta», non mi pare del tutto corretto ritenere ancora la sua lingua «quasi puristica, come se avesse rovistato nel più ben conservato guardaroba stilistico dei passati decenni». Tanto più che è proprio lo stesso Gozzer a farne il più bell'elogio, definendo quella degli ultimi racconti «una lingua tersa e cristallina».

Fernando Zappa

Stefano Franscini e la sua concezione della statistica

Per il professionista della statistica, la lettura della «*Statistica della Svizzera*» di Stefano Franscini* suscita ammirazione e rispetto.

Questo non soltanto per l'immenso lavoro di documentazione, di raccolta dei dati e di studio delle fonti. Un lavoro, come scrisse giustamente Melchiorre Gioia nella recensione di questo libro, difficilissimo per un «paese qual è la Svizzera, in cui, attesa la diversità dei governi, si trovano assai di rado uniti e uniformemente disposti gli elementi statistici», tanto da far dire a questo uomo di scienza che «è più difficile la statistica della Svizzera che quella della Francia».

E neppure perché Franscini introduce un nuovo strumento di analisi scientifica. Ci furono, infatti, altri studiosi che utilizzarono, in Svizzera e a quel tempo, il nuovo metodo statistico per meglio descrivere, rappresentare e analizzare la realtà.

Ammirazione e rispetto perché quest'opera porta i germi di una concezione dell'informazione che coinci-

de con la teoria moderna dei sistemi d'informazione statistica in una società democratica. Per lo specialista di statistica, quest'opera è un ritorno alle fonti, è la scoperta di un geniale precursore delle idee moderne.

Ma qual è questa concezione?

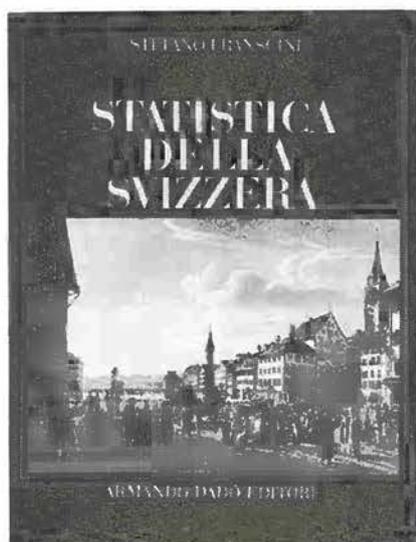
Franscini usa il metodo statistico come strumento di osservazione rigoroso e scientifico della realtà, ma non lo utilizza come fine a se stesso. Lo usa per costruire il più oggettivamente possibile una base di conoscenze che permetta al cittadino di essere informato e di partecipare pienamente al processo democratico. E' questa stretta relazione fra informazione statistica e processo democratico della formazione delle opinioni del cittadino che mi pare primordiale.

In altre parole: la statistica, informazione oggettiva perché elaborata con un metodo scientifico, deve essere messa liberamente a disposizione del cittadino, e diventa uno dei presupposti essenziali per il buon funzionamento di una democrazia liberale e partecipativa. Franscini è cosciente che la statistica non serve se non è spiegata, se non è accompagnata da

* Stefano Franscini, *Statistica della Svizzera*, Armando Dadò Editore, Locarno 1991.

Un'immagine idillica, rurale e patriottica della Svizzera attorno al 1830. Litografia dei Fratelli Eglin di Lucerna. (Zurigo, Graphik-Sammlung ETH)





un'interpretazione, da un'analisi, fors'anche da un giudizio. E' talmente preoccupato di questo che, talvolta, calca la mano. Ma non fa nulla, perché l'intenzione è quella dell'educatore, preoccupato non soltanto di conoscere, ma soprattutto, di far conoscere, d'insegnare, di volgarizzare. Questa concezione dell'informazione statistica, che maturerà negli anni, porterà Franscini, ormai uomo di Stato, a proporre, sul finire della sua vita, la creazione di un ufficio federale di statistica. Un ufficio che vide la luce nel 1860, tre anni dopo la sua morte e al quale si diede la funzione di fare «una statistica globale della Svizzera» per conferire al Paese quello strumento basilare del processo democratico.

Ma scomparso Franscini, la concezione di una statistica globale fu presto dimenticata. Durante lunghi decenni, la statistica svizzera fu negletta: non si credette opportuno seguire il modello franciniano della statistica come elemento della conoscenza oggettiva e coerente della realtà per il cittadino. La statistica servì piuttosto agli interessi immediati e particolari del governo e diventò un'attività complementare della funzione amministrativa – la famosa «Kameralstatistik» dei tedeschi. Scadde – ma non solo in Svizzera – al livello di una tecnica, avente lo scopo di compilare e ordinare cifre e numeri, espressioni singolarmente scarse e noiose della realtà, cimiteri di cifre. E' sempre questa, purtroppo, l'immagine della statistica diffusa nel pubblico. Ma i tempi sono cambiati e questa immagine non corrisponde più alla realtà. Sono le esigenze di informazione delle società moderne sempre più

complesse, interdipendenti, massificate a dare alle attività statistiche una nuova vita. Non solo: è la preoccupazione di far passare il messaggio dell'informazione statistica al di là dello specialista e dell'esperto. Si scopre che, nella società dell'informazione, mediatizzata e polarizzata, la statistica ufficiale assume un'importanza crescente grazie al suo carattere oggettivo. Non è più possibile confinare la produzione di dati in tabelle e in distinte di cifre per l'esperto o per il curioso: il risultato statistico è accompagnato da analisi, commenti, interpretazioni, grafici e carte; l'informazione statistica acquisisce vieppiù la funzione di base anche per il cittadino, per il non specialista. Gli uffici nazionali di statistica sono ormai organizzati come sistemi d'informazione, il cui scopo è quello di fornire a tutti gli attori di una società – dal governo all'impresa, dal parlamento al pubblico, dal contadino al ricercatore – quelle informazioni statistiche necessarie alla preparazione delle decisioni, alla partecipazione del cittadino al processo democratico e alla valutazione delle politiche. La cosiddetta statistica amministrativa è messa al bando. In quasi tutti i paesi, industrializzati e non, i sistemi nazionali di statistica sono ormai considerati una delle istituzioni centrali delle democrazie liberali, poiché garanti di un'informazione avente una dimensione che trascende gli interessi particolari, così come immaginava e desiderava Franscini. E' la concezione dell'informazione statistica come presupposto della trasparenza del funzionamento della nostra società, come cultura della conoscenza, come bene e lingua comune, come ricerca della verità, come parte della famosa «mémoire collective» dei francesi. E' la concezione dell'informazione statistica per il rinnovo costante delle istituzioni e dei nostri rapporti con esse, per l'«Entzauberung», come diceva Max Weber, di miti e di credenze.

La costruzione dell'Europa e, specialmente, l'imminenza del mercato unico nel 1993 ha dato un nuovo impulso all'informazione statistica, considerata come una condizione essenziale per la trasparenza dei mercati e per la conoscenza dei meccanismi che reggono le diverse società. L'informazione statistica, indipendente, autonoma, rigorosa, oggettiva, permette, grazie al suo linguaggio universale, di ravvicinare popoli e

nazioni, di favorire la mutua comprensione e conoscenza. E' pure uno strumento di controllo del potere – sia di quello economico che di quello politico – un elemento equilibratore delle forze presenti in una società democratica.

Per rendersi conto della portata dei sistemi d'informazione statistica per le istituzioni democratiche di un Paese, basti pensare al disastro delle economie socialiste, in cui l'informazione statistica è stata denaturata, strumentalizzata e perfino falsificata ai fini di un'ideologia.

Se Franscini potesse rivivere per un momento la storia, che cosa potrebbe dirci? Non sono sicuro ch'egli sarebbe entusiasta di vedere come abbiamo trattato la statistica ufficiale in Svizzera durante gli scorsi decenni, essenzialmente perché è pressoché mancata la relazione organica fra statistica e sistema politico (nel vasto senso della parola). Ma anche perché la costruzione del sistema statistico del nostro Paese è stato il frutto di una serie di decisioni parziali e compartimentate, ispirate a un eccessivo pragmatismo, senza un filo conduttore di una vera politica dell'informazione statistica. Tutto porta a pensare che la formazione della cosiddetta volontà popolare ha poggato più sul mero scambio di idee più o meno formale, su miti e su credenze indiscussi, che sulla verifica dei fatti con informazioni basate su una rigorosa misura dei fenomeni.

Non mi stupirebbe se Franscini dicesse che il disagio in cui si trova oggi il Paese è forse la conseguenza, fra l'altro, della mancanza di una cultura statistica che abbia permesso, anno dopo anno, di farsi un'idea più oggettiva della realtà, di capirci meglio all'interno del nostro Paese, di darci quella base di conoscenza senza la quale è difficile adeguare costantemente istituzioni e strutture alle esigenze mutevoli del Paese.

Per sapere cos'altro Franscini potrebbe dire sulla nostra situazione, non posso che consigliarvi di chiederglielo, leggendo la sua «Statistica della Svizzera». Non soltanto scoprirete un mondo interessantissimo, una prosa elegante e sferzante, ma avrete anche una chiave di lettura per l'interpretazione della realtà moderna, della nostra realtà.

Carlo Malaguerra
direttore dell'Ufficio
federale di statistica

Materiale didattico per l'insegnamento della storia

La Nuova Società Elvetica (NSE), organizzazione patriottica e apartitica interessata alla conservazione ed allo sviluppo del patrimonio etico-culturale nazionale, ha presentato in queste settimane il materiale didattico sul periodo 1939-45, allestito da un gruppo di autori di grande esperienza sotto la direzione del prof. J. Weiss di San Gallo, nell'intento di favorire la comprensione di questo periodo storico presso le nuove generazioni.

Il materiale didattico si compone di un opuscolo per gli allievi e di un classatore riservato ai docenti contenente documentazione storica, diapositive ed una videocassetta con immagini dell'epoca.

L'edizione originale in lingua tedesca è stata tradotta da professionisti sotto la direzione del Dr. A. Ghiringhelli, direttore dell'Archivio storico cantonale, e dal lic. phil. M. Poncioni, responsabile del Servizio archivi locali.

La distribuzione alle scuole del materiale elaborato sarà assicurata dal Centro didattico cantonale.

Eventuali altre persone interessate all'opuscolo possono rivolgersi al Centro didattico cantonale, Stabile Torretta, 6501 Bellinzona (tel. 092/24 34 93). Prezzo dell'opuscolo fr. 10.-.

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

Compiti a domicilio: momento di collaborazione scuola-famiglia?

(Continuazione da pagina 2)

più tempo allo studio. Se per l'allievo delle scuole medie l'impegno risulta adeguato, per lo studente delle scuole medie superiori il profilo della giornata risulta sicuramente «pesante».

Al tempo di studio dobbiamo aggiungere un orario settimanale, che può variare dalle 29 alle 34 ore, e il tragitto casa-scuola. Malgrado numerosi studenti affermino di partecipare regolarmente ad attività del tempo libero e di praticare alcuni sport, si può affermare che il carico scolastico sopportato dallo studente sull'arco di una settimana è oltremodo gravoso. Se rivolgiamo poi la nostra attenzione alle discipline scolastiche notiamo che, nei due gradi di scuola, le materie più studiate sono la matematica, il francese e il tedesco che, in genere, sono anche le materie più selettive. Lo studio intenso di alcune materie porta inevitabilmente a trascurarne altre, in particolare le più «penalizzate» sembrano quelle dell'area umanistico-letteraria (italiano, storia, geografia).

Dalla ricerca dell'Ufficio studi e ricerche emerge pure che, complessivamente, la scuola viene vissuta positivamente. Tuttavia circa un quarto degli allievi di scuola media dice di non andarci molto volentieri (la terza classe, in modo particolare, sembra richiedere un ulteriore sforzo di riadattamento).

Gli «scontenti» nei licei e nella Scuola cantonale di commercio sono l'8,8%. Circa il 75% degli studenti segnala difficoltà di apprendimento in una o più materie.

Le famiglie hanno aderito in modo massiccio a questa indagine e praticamente l'80% dei genitori coinvolti ha compilato e ritornato il questionario. Nel settore medio il 91% si dichiara al corrente del lavoro a domicilio assegnato al figlio. La maggior parte (75%) considera accettabile l'impegno richiesto dalla scuola mentre il 18% lo ritiene eccessivo. Circa la metà delle famiglie dichiara di aiutare direttamente i figli nello svolgimento dei compiti.

Nelle scuole medie superiori aumentano i genitori che ritengono troppo impegnativo lo studio personale e,

naturalmente, anche coloro che affermano di non poter assicurare nessun sostegno al figlio. Fra i provvedimenti che la scuola potrebbe adottare per aiutare lo studente, si auspica un potenziamento dello studio assistito. Alcuni capitoli del documento dell'Ufficio studi e ricerche sono poi dedicati alle lezioni private e ai corsi estivi. Il fenomeno «lezione privata» interessa circa il 7% degli allievi della scuola media e il 10% degli studenti delle scuole medie superiori. Un dato che deve far riflettere, soprattutto se si tien conto della progressiva estensione dell'offerta di corsi di recupero scolastico proposta da numerosi enti o istituti esterni alla scuola.

Gli indicatori rilevati mostrano la necessità di procedere ad ulteriori approfondimenti per verificare e per interpretare le tendenze scaturite da questo primo approccio descrittivo della tematica «compiti a domicilio». Questo spazio conferma tutta la sua originalità e unicità. Se, da un lato, favorisce la cooperazione tra le componenti coinvolte nel processo educativo, dall'altro esso costituisce pure un'area ad alto rischio soprattutto se non dovesse essere sottoposto a continue verifiche o se non venissero costantemente discusse, ridefinite e concordate le finalità e i rispettivi ruoli di scuola e famiglia.

Francesco Vanetta

REDAZIONE:

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

SEGRETERIA:

Paola Mäusli-Pellegatta
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 fr. 15.-
fascicolo singolo fr. 2.-