

SCUOLA 20 TICINESE

periodico mensile della sezione pedagogica

anno II (serie III)

ottobre 1973

SOMMARIO

Problemi e situazioni della nostra scuola — Aspetti psicologici e orientamenti didattici della scuola media superiore (II parte) — Come introdurre la prospettiva europea nell'insegnamento della storia — Educazione sanitaria: Aspetti psicologici dell'alimentazione; Profilassi anticarie — Comunicati, informazioni e cronaca — Il metodo «La France en direct» nelle nostre scuole — Note bibliografiche — Segnalazioni.

Problemi e situazioni della nostra scuola

«In tutti i paesi in cui il sistema scolastico, benché provato dagli anni, si conserva fedele alla tradizione, e si illude che basti apportargli periodicamente lievi ritocchi e adattamenti semiautomatici, esso suscita una valanga di critiche e di suggerimenti che si spingono fino a metterlo in causa nel suo insieme».

L'esordio del «Rapporto FAURE» indica nell'urgenza di una **politica di piano** il tema dominante nella problematica relativa alle riforme delle istituzioni scolastiche.

In effetti una politica dell'educazione seriamente orientata verso riforme di

struttura, urgentemente richieste dalle trasformazioni socio-economico-culturali, deve poter contare su un **piano** che tenga conto della situazione effettiva da trasformare e che giustifichi l'articolazione delle strategie necessarie per realizzare le riforme stesse.

Ora, ci pare di poter dire che il Consiglio di Stato abbia cercato di affrontare in quest'ottica i problemi posti dalle istituzioni scolastiche del nostro Cantone. Nell'ottobre 1972, infatti, è stato istituito, con risoluzione governativa (no. 9997), un gruppo di esperti, composto da specialisti europei nel campo dell'educazione, con il compito di ese-

guire un'analisi della situazione scolastica del paese, e di elaborare, entro la primavera del 1973, un primo rapporto sullo stato e sui piani di sviluppo della nostra scuola.

A comporre il gruppo in questione sono stati chiamati Eugenio Egger, direttore del Centro svizzero di documentazione in materia di insegnamento e di educazione; Giovanni Gozzer, direttore del Centro europeo dell'educazione (Villa Falconieri - Frascati); Bernard von Mutius, capo della divisione ricerca e documentazione pedagogica del Consiglio di Europa.

Il gruppo di esperti ha, di recente, consegnato un rapporto conclusivo dei lavori effettuati. Si tratta di un documento che, accanto all'analisi globale della situazione scolastica del paese, presenta una serie di considerazioni

Il nuovo ginnasio di Giubiasco: la prima fase dei lavori di costruzione volge al termine. (Foto Flavio Pacciorini, Bellinzona)



sulle riforme in cantiere — in particolare sull'ordine delle priorità da dare alle riforme stesse.

* * *

L'analisi globale condotta dal gruppo di esperti ha usato, quale punto fondamentale di partenza, il «Documento per il piano finanziario dello Stato» che indica gli obiettivi di politica scolastica e la gamma degli interventi programmati nel decennio 1972/1982.

Dal confronto tra i dati forniti dal «Documento» e quelli emersi dalla indagine sul terreno (inclusi gli studi elaborati nei diversi settori della scuola ticinese) gli esperti hanno ritenuto di poter stabilire un ordine di priorità che riserva con urgenza il primo posto alla progettata riforma della scuola media.

Detta riforma, secondo il parere degli esperti, si colloca in una posizione strategica di rilievo, in quanto:

- a) consente di razionalizzare il settore della scuola dell'obbligo secondo le esigenze di democratizzazione che l'aumento della popolazione scolastica rende ormai improrogabili;
- b) pone in termini nuovi il problema della formazione dei quadri docenti ai quali è demandata la realizzazione effettiva della riforma;
- c) condiziona la ristrutturazione dell'arco medio-superiore degli studi.

* * *

Come è noto, il progetto di riforma della scuola media si impenna su un quadriennio che fa seguito ai cinque anni di scuola elementare e si articola, fondamentalmente, in due cicli biennali: il primo, detto di **osservazione**, comune a tutti gli allievi, il secondo, detto di **orientamento**, prevede due sezioni (A e B) e la differenziazione di curricula. Le osservazioni avanzate dagli esperti tendono a riconoscere che il progetto realizza «una non facile mediazione tra spinte divergenti e contraddittorie» in quanto in esso sono, per un verso, evitate «le soluzioni puramente demagogiche, consistenti nel proporre un'unità non realmente attuabile» e, dall'altro, risultano egualmente scartate le soluzioni «puramente razionalizzatrici delle situazioni in termini di conservazione».

Il progetto è valutato, insomma, come sanamente realistico in quanto «si rende conto che l'istituzione scolastica non può da sola eliminare tutte quelle preesistenti situazioni di condizionamento differenziale».

Inoltre, rilevano in termini conclusivi gli esperti, «sembra senz'altro opportuno accettare molto onestamente l'idea della bipartizione fondata sulla scelta familiare avvalorata peraltro dal giudizio della scuola». Un giudizio che risulterà tanto più concretamente valido quanto maggiori saranno le opportuni-

EUGEN EGGER GIOVANNI GOZZER
BERNARD VON MUTIUS

PROBLEMI E SITUAZIONI DELLA SCUOLA TICINESE

RAPPORTO GENERALE

Relazione del Gruppo di esperti nominati dal Consiglio di Stato del Canton Ticino (R.G. 9997 - 19 ott. 1972) per l'analisi della situazione scolastica ticinese in rapporto allo stato e ai piani di sviluppo della scuola.

Bellinzona, maggio 1973

Una copia del Rapporto sarà depositata presso le biblioteche delle scuole medie superiori, delle scuole professionali e dei ginnasi.

tà che la scuola, come istituzione sociale, sarà in grado di fornire agli allievi. Il problema, comunque, più veramente condizionante una soddisfacente attuazione della progettata scuola media è intravisto, fin dalle prime pagine del rapporto, nell'adeguata preparazione dei docenti. Da una parte si pone, infatti, l'esigenza di omogeneizzare il personale che attualmente insegna nelle scuole maggiori e nei ginnasi; dall'altra urge la preparazione di un numero cospicuo (circa 700 unità in più per il 79/80) di nuovi docenti dai quali dipende il pieno funzionamento della nuova istituzione educativa.

* * *

Sulla scorta delle esigenze sopra indicate gli esperti si sono interessati ai lavori del **Gruppo di studio per la formazione e l'abilitazione degli insegnanti della futura scuola media**, costituito nel settembre 1972. In particolare si sono soffermati sul progetto elaborato dal Gruppo e concernente la creazione di un Istituto di studi superiori (ISS).

Questa nuova istituzione dovrebbe articolarsi in tre dipartimenti base: lettere e storia, lingue straniere moderne, matematica e scienze fisiche e naturali; a questi si aggiungerebbe un quarto dipartimento, di scienze dell'educazione, che si differenzerebbe dai primi tre sia perché comune ai tre indirizzi, sia per-

ché non porterebbe al conseguimento di alcun titolo.

La durata degli studi sarebbe di tre anni (6 semestri) e si concluderebbe con il conseguimento di una licenza (in lettere e storia, o in lingue straniere moderne o in matematica e scienze). I licenziati dell'Istituto, per poter insegnare nella scuola media, dovrebbero conseguire l'**abilitazione**, organizzata dall'Istituto stesso e consistente, in particolare, in un anno di insegnamento assistito — per alcune ore la settimana — e nel rientro in Istituto — per un altro numero di ore — per approfondire i problemi teorici e didattici dell'insegnamento.

All'Istituto dovrebbero essere demandate egualmente mansioni relative sia all'aggiornamento sia all'eventuale abilitazione degli insegnanti in carica nelle scuole maggiori e nei ginnasi.

Le considerazioni complessive degli esperti sul progetto di ISS sono del tutto favorevoli; sottolineano anzi: «l'Istituto può essere il punto di partenza e il volano dell'intera strategia dell'innovazione e della riforma; per questo la sua messa in essere non dovrebbe subire dilazioni; fin dal prossimo anno scolastico, anche se in modi informali e come semplice iniziativa promozionale, l'embrione di quello che sarà l'Istituto dovrebbe dar vita a una serie di attività, che pur non essendo istituzionalizzate, già profilino un campo di azione e un piano di lavoro preciso...».

Il rapporto degli esperti analizza, infine, la situazione delle scuole medie superiori e delle scuole speciali, nonché il problema dell'utilizzazione delle nuove tecnologie comunicative a fini didattici.

Quanto al problema della ristrutturazione dell'arco medio-superiore degli studi le considerazioni e i suggerimenti del rapporto sembrano riassumersi nei seguenti termini:

«La riforma della scuola media superiore presenta un doppio risvolto: da una parte cioè, essa deve collocarsi nel quadro delle situazioni esistenti per quanto riguarda il riconoscimento federale delle maturità; dall'altra si dovrebbero tuttavia tener presenti, anche nel quadro degli studi in atto a carattere intercantonale, quelle tendenze avanzate che già si sforzano di profilare le future evoluzioni. Dovendosi muovere tra una situazione in certa misura rigida e impostazioni più elastiche in prospettiva, sembra opportuno consigliare di non introdurre o applicare innovazioni che possano in qualche modo contrastare o ostacolare le possibili evoluzioni di tendenza. In questo senso l'eccessiva separazione fra diploma professionale e maturità sembra andare contro gli atteggiamenti e gli orientamenti prevalenti negli altri Cantoni».

(Continua a pag. 15)

Aspetti psicologici e orientamenti didattici della scuola media superiore

II

Alcune conseguenze, sul piano dell'attività scolastica

Dalle cose sin qui scritte (cfr. «Scuola ticinese No. 19, pagg. 3-4») derivano alcune importanti conseguenze relative al modo in cui può essere utilmente impostata, durante il periodo dell'adolescenza, l'attività in una scuola che voglia davvero essere una «comunità di lavoro».

1 - I rapporti fra insegnanti ed allievi

Anzitutto, va considerato nella sua giusta luce il problema del rapporto fra insegnanti ed allievi.

Nella scuola tradizionale esso veniva di solito, salvo eccezioni più o meno rare, risolto in un senso apertamente o velatamente autoritario, e cioè nel senso che all'insegnante (o al gruppo degli insegnanti, ed al Preside) spettavano, in sostanza, tutte le decisioni: sia quelle che riguardavano gli aspetti più esteriori dell'attività didattica (gli orari, la distribuzione per classi, il ritmo e la tecnica delle interrogazioni, i «compiti in classe», la disciplina all'interno della scuola, le eventuali sanzioni, ecc.), sia quelle che erano invece relative ai contenuti dell'insegnamento.

È vero che, in questo ultimo campo, l'autorità dell'insegnante trovava un suo limite nelle disposizioni contenute nei programmi, ma, sia nell'interpretazione dei programmi (che ha inizio già nel momento della scelta del libro di testo, e continua poi nel senso che a certi temi viene attribuita massima importanza mentre altri vengono quasi del tutto trascurati), sia soprattutto nei metodi utilizzati, la personalità dell'insegnante, le sue abitudini culturali, le sue convinzioni circa la priorità di certi obiettivi (per es., superare bene l'esame finale, o invece realizzare uno sviluppo armonioso della personalità) avevano un peso assolutamente preponderante. Poteva, così, accadere che in una classe si leggesse interamente l'Odissea ed in un'altra se ne studiasse solo dei riassunti impoveriti e schematici; che in una classe l'insegnamento della biologia vegetale ed animale avesse luogo attraverso la discussione di una serie organica di problemi ed una serie di osservazioni e di esperimenti, mentre in un'altra si riducesse ad appunti dettati su un quaderno; che in una classe l'insegnamento della storia venisse impostato essenzialmente come studio delle forme di civiltà, e venisse fondato su letture, osservazioni, ricerche, riflessioni, discussioni in cui storia politica, storia economica, storia della scienza, storia dell'arte e della letteratura confluivano, mentre in un'altra classe esso si riducesse alla sola storia politica, fissata in una serie di periodi caratterizzati da trattati, guerre, successioni dinastiche, ri-

voluzioni o altri eventi di questo tipo, tutti chiaramente datati.

In questa situazione è abbastanza facile (a parte i casi in cui insegnanti molto bravi compiono le loro scelte culturali e didattiche in modo adeguato, interpretando le esigenze profonde dei loro allievi, e si comportano in modo equilibrato sul piano della disciplina) che si determini una frattura psicologica fra l'insegnante e la classe. Quest'ultima si limita allora a subire le decisioni dell'insegnante, manifestando scarso interesse o una sorta di resistenza passiva; i meno bravi si limitano a fare il minimo di quanto è loro richiesto, i più bravi fanno altre cose, per conto loro, sviluppano una vita culturale della quale possono rendere partecipi alcuni dei loro compagni, ma da cui l'insegnante resta fondamentalmente escluso. Questa struttura fondamentalmente autoritaria è una delle ragioni della violenza con la quale, negli anni recenti, è esplosa, anche a livello delle scuole medie superiori, la contestazione studentesca.

Ogni insegnante dovrebbe dunque acquistare piena consapevolezza della esistenza di questo problema, e del fatto che esso va risolto in modo diverso da quello tradizionale. Risolverlo in modo diverso non significa, tuttavia, abbracciare soluzioni opposte (come talvolta è stato tentato, soprattutto a livello universitario, con le esperienze assembleari e seminariali nelle quali i docenti si sono visti imporre contenuti culturali e metodi d'insegnamento o di verifica congeniali solo agli studenti. Queste esperienze hanno già rivelato tutti i loro limiti, anche se hanno avuto il grande merito di mettere a fuoco il problema in tutta la sua gravità, e di suggerire alcune soluzioni utili). Risolverlo in modo diverso può invece significare trovare un equilibrio fra l'esigenza di autonomia degli allievi adolescenti e la funzione di guida degli insegnanti.

Quali sono i punti che potrebbero permettere di raggiungere e di mantenere questo equilibrio? Consideriamone anzitutto tre. Più avanti ne vedremo un quarto, che non riguarda più solo i rapporti fra insegnante e allievi, ma l'insegnamento inteso come una particolare esperienza culturale sia per l'insegnante che per gli allievi.

a) La comprensione intellettuale, come condizione di autonomia

Un primo punto può essere quello di fare costantemente appello, sul piano dell'insegnamento, a processi di vera, reale comprensione. Considerato psicologicamente, un atto di comprensione è tanto più completo, e costituisce veramente una manifestazione di autonomia, quando ci si è preliminarmente preoccupati di suscitare in coloro che lo dovranno compiere, un problema, e si è anche ottenuta una loro piena adesione a tale problema, si è cioè ottenuto

che il problema non sia più solo *nostro* (e cioè dell'insegnante, o del libro di testo) ma sia divenuto anche un loro problema.

Consideriamo, al riguardo, alcuni esempi, relativi alle singole discipline. Nell'ambito dell'insegnamento della storia, per es., un tema come quello della prima guerra mondiale potrebbe essere presentato a freddo, senza la preoccupazione di suscitare preliminarmente certe tensioni cognitive; o potrebbe invece essere presentato come «problema» attraverso, poniamo, la lettura di alcune pagine di diari o romanzi di guerra (per es., «Un anno sull'Altipiano», di Lussu, «Niente di nuovo sul fronte occidentale», di Remarque, «Giorni di guerra», di Comisso, ecc.), e la formulazione di un certo numero di domande che scaturiscono spontanee ed impellenti dalle pagine lette: «Era giusto applicare ai soldati la punizione della decimazione? Che conseguenze poteva avere una severità così grande? Perché, rispetto alle guerre precedenti, in questa guerra si parla così spesso di trincee, reticolati, «terra di nessuno»? Perché i soldati ciechi, che combattevano nell'esercito austriaco, passavano così spesso nelle nostre linee? Perché vi erano scioperi di protesta contro la guerra?». Alcuni di questi problemi sono di ordine puramente tecnico, ma la loro soluzione permette di sollevarne altri, di ordine via via più generale, sino a quelli relativi alle cause che hanno portato allo scoppio del primo conflitto mondiale, a quelle che hanno influito sul suo andamento, ed alle conseguenze che esso ha avuto sulla vita politica e sociale europea ed extraeuropea. Capire, in questo caso, significa dare una risposta organica ai problemi, rendersi conto dei rapporti, vedere le ragioni che stanno alla base delle affermazioni fatte, cogliere il significato e la portata dei singoli fatti di cui si parla. L'adesione personale al problema (nel senso di viverlo come un proprio problema) e il fatto di risolverlo attraverso un atto di comprensione assicurano, in misura molto più ampia di quanto accada quando lo studio di un certo tema viene imposto solo dall'esterno e si attua attraverso un apprendimento di tipo prevalentemente mnemonico di eventi i cui intrinseci rapporti non vengono colti, proprio quella condizione di autonomia culturale e personale cui l'adolescente aspira. Consideriamo un secondo esempio, prendendolo questa volta dal campo delle scienze naturali. Supponiamo che il tema sia la fisiologia della visione. Il senso di autonomia, negli allievi, sarebbe minimo se questo tema venisse affrontato a freddo, una certa mattina, attraverso una descrizione minuta dell'anatomia dell'occhio e delle vie nervose che collegano la retina all'area visiva della corteccia, e si passasse poi ad elencare le varie anomalie della visione, ed i modi in cui esse possono venire corrette. Ma supponiamo, invece, che, anche in questo caso, il tema venga introdotto suscitando una serie di problemi: «Come si fa a percepire la distanza degli oggetti, o il loro carattere bidimensionale o tridimensionale? Per quale ragione, quando si entra in un cinema, non si vedono le poltrone, mentre dopo una ventina di minuti esse ci risultano perfettamente visibili? Come mai dopo una giornata di vento le montagne sembrano più vicine? Come si è venuto sviluppando l'apparato visivo nella scala degli esseri viventi? La realtà è vista nello stesso

modo da un uomo o da un insetto? Come si potrebbe fare per stabilire se un'ape vede come noi i colori?».

Se a questi problemi, e ad altri analoghi, viene data una risposta esauriente ed organica, che metta chiaramente in luce le connessioni e le dipendenze tra i fatti, se gli allievi possono cioè fondare le loro convinzioni su dimostrazioni e ragionamenti (che, come tali, divengono una specie di bene comune) il senso di autonomia risulta anche in questo caso rafforzato.

b) Il concorso degli allievi alla determinazione dei contenuti

Un secondo punto importante riguarda la determinazione dei contenuti intorno ai quali può poi essere svolta l'attività di cui si è ora detto. Non è ovviamente possibile lasciare che tali contenuti vengano decisi dagli allievi, riservando agli insegnanti il semplice ruolo di tecnici e di consulenti (gli esperimenti compiuti in questo senso, a livello universitario, hanno posto in evidenza le ragioni di tale impossibilità: le più importanti consistono nel fatto che gli allievi sarebbero chiamati a decidere intorno a cose che non hanno ancora sperimentato, e del cui valore formativo non hanno ancora una chiara idea; correrebbero il rischio tipico degli autodidatti, che giungono a sapere bene solo le cose per cui hanno interesse ma ignorano totalmente le altre; potrebbero scegliere temi per i quali la competenza del docente è piuttosto limitata o appena sufficiente, e lasciare invece da parte altri di cui l'insegnante ha perfetta conoscenza ed in rapporto ai quali potrebbe offrire loro un aiuto prezioso).

Ma è invece ben possibile lasciare che i propri allievi, nell'ambito di un certo numero di temi che sono *tutti* in qualche misura riconducibili al programma di studi e che rientrano *tutti* nell'ambito della competenza di un insegnante, contribuiscano in larga misura a decidere quali debbano essere fatti oggetto di approfondimenti, di ricerche, di discussioni, e quali invece possono essere affrontati in modo più sommario. Nel caso di scelte di questo tipo, anzi, proprio un'analisi sommaria dell'insieme dei temi può costituire la premessa indispensabile per le valutazioni comparative e per le scelte.

Consideriamo, anche in questo caso, alcuni esempi. Lo studio della letteratura italiana dell'800 e del 900 può essere fatto toccando i vari autori maggiori e minori, ma esso può acquistare un rilievo personale se si decide con gli allievi di studiare in modo più approfondito un certo autore (Nieto, Verga, Pirandello, D'Annunzio, Pavese, Calvino, ecc.), leggendone direttamente le opere, studiandone la vita, considerando i giudizi dati dai critici; o di affrontare per piccoli gruppi alcuni autori diversi con il proposito che ogni gruppo presenti poi all'intera classe alcune pagine aventi caratteri di compiutezza e di organicità, illustrandone il significato.

Analogamente, lo studio della fisica offre una varietà di temi fra i quali è ben possibile compiere, insieme ai propri allievi, una scelta dello stesso tipo: il mondo dei colori, il mondo dei suoni, le comunicazioni radiotelegrafiche, i fenomeni del calore, i problemi relativi alle radiazioni che provengono dallo spazio e che sono utilizzabili per lo studio

della natura dei corpi celesti, e così via, possono costituire temi utilizzabili per approfondimenti.

Ogni disciplina, a ben vedere, offre possibilità di questo tipo. Nell'insegnamento delle lingue è ben possibile scegliere insieme agli allievi i libri di lettura o i brani di recitazione, all'interno di una rosa di libri tutti ritenuti adatti. Nel caso del latino e del greco una certa attività di scelta può pur sempre essere compiuta per quanto riguarda gli autori di cui può essere affrontata la lettura, o per quanto riguarda le loro opere, o le parti di un'opera, o per quanto concerne gli aspetti della vita del mondo antico da considerare più da vicino. Nell'educazione artistica è possibile stabilire di comune accordo i soggetti per il disegno dal vero, le mostre o i musei da visitare, gli autori o i periodi da considerare in modo più approfondito, le composizioni musicali da ascoltare direttamente, gli spettacoli televisivi da seguire o da discutere poi in classe.

Anche nel campo delle materie tecniche le possibilità di questo tipo sono numerose: la scelta del terreno sul quale compiere dei rilievi, della fabbrica da visitare, del film da proiettare in classe, dei manifesti e delle vetrine da sottoporre ad un esame critico, degli elementi architettonici o meccanici da riprodurre graficamente, degli oggetti da costruire al tornio o in falegnameria, costituiscono, a questo riguardo, solo alcuni esempi. La cosa importante, in ogni caso, è che gli allievi abbiano il senso che la scelta *non viene compiuta mai dal solo insegnante*, ma anche da loro stessi, sia pure entro un ambito di possibilità che, per ragioni che possono essere chiaramente spiegate e facilmente capite, non può essere determinata da loro.

c) La discussione, e il rispetto delle opinioni altrui

Un terzo punto importante, per il conseguimento e la conservazione di una condizione di equilibrio fra insegnante ed allievi riguarda il *modo* in cui i temi affrontati (siano essi quelli prescelti per un approfondimento particolare e personale, o siano invece quelli che vengono fatti oggetto di uno studio più sommario) vengono poi sviluppati. È, a questo riguardo di grande importanza lo spazio che l'insegnante lascia alla discussione, alla manifestazione ordinata delle opinioni personali, anche quando sono diverse dalle sue; ed è di importanza poi addirittura decisiva il modo in cui egli reagisce agli atteggiamenti polemicici, ai giudizi che possono anche essere opposti a quelli da lui formulati. In particolare, vi sono alcuni errori che bisognerebbe cercare di evitare, se si vuole che lo spazio lasciato alla discussione permetta veramente di creare una comunità di lavoro, e non porti invece ad un aggravamento della separazione e della tensione fra l'insegnante ed il gruppo di allievi.

Uno di tali errori consiste nell'uso dell'ironia. Gli adolescenti sono molto sensibili all'ironia, proprio perché lo stato d'animo con cui prendono la parola è caratterizzato da emozione e da un sentimento di insicurezza (per ciò che stanno per dire, per il modo in cui riusciranno a dirlo). Alla paura di fare una brutta figura di fronte all'insegnante si accompagna in questo caso quella di una brutta figura di fronte ai compagni o alle compagne. Orbene, un atteggiamento

ironico dell'insegnante accentua ai loro occhi questa «brutta figura» (anche se, in realtà, crea spesso intorno a loro una situazione di solidarietà del gruppo), e soprattutto rompe la condizione di parità nella discussione, mostra che si tratta di una parità illusoria (dato che un allievo sente di non poter usare a sua volta l'ironia nei confronti dell'insegnante).

Un altro errore può essere quello consistente nel troncarsi bruscamente la discussione (con un pretesto qualsiasi, come il tempo che passa, la necessità di fare altre cose, ecc.) quando essa è giunta a certi punti critici, o appare senza sbocchi, o non sembra esservi la possibilità di un accordo. La discussione può essere invece rinviata, dopo che si è fatto il punto, se sono precisate le posizioni, se è riconosciuta l'opportunità di ulteriori ripensamenti o della raccolta di altri dati oggettivi, di testimonianze, di prove; e dovrebbe poi essere effettivamente ripresa e conclusa, sia pure con il riconoscimento della inconciliabilità dei punti di vista.

Un terzo errore potrebbe poi consistere nel porre sullo stesso piano di legittimità tutte le opinioni che vengono espresse. Sarebbe infatti, questo, un altro caso di «falsa parità», sarebbe un mettere in un unico fascio l'intelligente e lo sciocco, il riflessivo ed il superficiale, il colto e l'ignorante. Ogni opinione è legittima e rispettabile purché sia accompagnata dal tentativo di giustificarla con motivazioni fondate, ragionevoli, comprensibili, anche se in qualche misura opinabili, oppure se chi la esprime è disposto a riconoscere esplicitamente che si tratta solo di una impressione, e che quindi ha in realtà solo il carattere di un interrogativo, di un problema posto, di una richiesta di chiarimenti.

Certo, vi è un momento in cui la situazione di parità che si è cercato di creare sul piano della discussione può nuovamente dimostrarsi falsa, o andare addirittura in frantumi, ed è il momento in cui l'insegnante incomincia a svolgere una delle funzioni che la scuola oggi gli attribuisce, vale a dire quella del valutatore, del giudice. L'insegnante che conduce una interrogazione, che corregge un compito in classe, che esprime il suo giudizio mediante un voto, non si pone forse ad un livello più alto di quello a cui si trova quando è uno dei protagonisti di una discussione ed al quale gli allievi continuano invece a restare?

Bisognerebbe anzitutto precisare, a questo riguardo, che le interrogazioni o le prove scritte potrebbero riguardare i temi che hanno costituito oggetto di discussione solo in quei casi in cui la discussione ha dato luogo a processi di pensiero convergente, ha portato cioè a riconoscere che le cose stanno in un dato modo (per es., che è possibile una numerazione in base diversa dai dieci, che le api percepiscono colori come il giallo e l'azzurro ma non il colore rosso, che Pascoli ha dato una interpretazione poetica personale del mondo classico, che il ruolo di Cavour è stato determinante nel Risorgimento italiano, ecc.). Ma, soprattutto, non dovrebbe trattarsi delle interrogazioni di tipo tradizionale (sorta di ispezioni compiute dall'alto, del lavoro effettivamente svolto da ciascuno), bensì di verifiche compiute con spirito diverso, in forma collegiale, con tono impersonale, verifiche di cui bisognerebbe far sentire agli allievi l'utilità

piuttosto che il pericolo. Invece di «Voglio vedere se hai studiato», dovrebbe trattarsi di un «Cerchiamo insieme di vedere se avete veramente capito». Un lavoro di verifica potrebbe così venire compiuto non nei confronti dei singoli individui, ma nei confronti di gruppetti di individui, con possibilità per ciascuno di scegliere il momento giusto o di ottenere un rinvio per un supplemento di preparazione, con discussione collettiva del risultato (molto più facile e sincera in quei casi in cui si preannuncia che non verrà dato alcun voto).

Certo, a chi leggerà queste righe, saranno ormai venute in mente molte obiezioni: vi sono allievi che non hanno voglia di far nulla e vivrebbero a spese dei loro compagni di gruppo; vi sono allievi che solo la prospettiva di un bel voto o la paura di un voto negativo riesce a scuotere dall'indifferenza e dalla pigrizia; vi sono allievi che non chiederebbero mai di essere sottoposti a questa verifica, e ve ne sarebbero altri che vorrebbero invece essere esaminati ogni giorno per un senso d'orgoglio o per soddisfare certe richieste familiari, ecc. Ma io ritengo che queste obiezioni, se sono valide nell'ambito di una scuola in cui i rapporti insegnanti-allievi ed il modo di impostare il lavoro didattico siano rimasti quelli tradizionali e in cui questa fosse l'unica innovazione introdotta, perdono invece gran parte del loro valore in una scuola in cui, insieme a questa modifica, molte altre trasformazioni ad essa complementari siano state introdotte.

Per usare un'analogia: se un uomo viene collocato su una bicicletta immobile, con le ruote ed il manubrio bloccati, dopo qualche secondo cade; e cade anche se gli viene data una spinta, anzi cade producendo probabilmente uno sconquasso generale; ma se, oltre a ricevere una spinta, egli può anche conservare il movimento *pedalando*, e può *muovere il manubrio a volontà*, riportando le ruote sotto il baricentro ogni volta che ha inizio un movimento di caduta, se cioè rispetto alla situazione di prima vengono introdotte *non una sola, ma alcune modificazioni fra loro complementari*, può essere mantenuta con facilità una condizione di equilibrio che, a coloro che non avessero mai visto prima delle biciclette, potrebbe sembrare addirittura un miracolo.

2 - Dai piccoli ai grandi problemi

Si è già veduta l'importanza che, per togliere al rapporto fra insegnante e allievi ogni carattere accentratamente autoritario, può avere il fatto di impostare ogni volta il proprio insegnamento innestandolo su problemi che possono venire fatti nascere e poi sviluppati in classe attraverso la discussione, e fuori della classe attraverso una attività di ricerca di vario tipo. Questo fatto, tuttavia, ha una grande importanza anche da altri punti di vista, che vorrei ora considerare brevemente.

Anzitutto, può suscitare una motivazione positiva all'apprendimento di nuovi dati di conoscenza i quali, presentati a freddo, lascerebbero indifferenti i nostri allievi. Vi sono, è vero, problemi per la cui soluzione bastano di solito i soli dati che sono già a nostra disposizione, che vanno allora semplicemente collegati fra loro in modo nuovo, e cioè in modo da dare origine ad una nuova struttura (come accade in molti problemi di matematica, o in certi problemi di fisi-

ca, come, ad es., quello relativo alla determinazione della legge del pendolo). Ma la maggior parte dei problemi dà luogo ad una tensione cognitiva, e cioè ad uno stato di curiosità intellettuale, che può essere soddisfatto *solo attraverso l'introduzione di nuovi dati di conoscenza*. Io sono convinto che, con riferimento ad ogni capitolo di un testo di storia, o di geografia, o di scienze, o di matematica, ecc. sia possibile, ad un insegnante colto ed intelligente, individuare dei problemi, che, mentre da un lato possono dare avvio ad una discussione, dall'altro, possono trovare una risposta proprio attraverso lo studio di quel capitolo. (Per esempio: «Come si fa ad essere sicuri che gli uomini dell'età della pietra vivevano proprio nel modo che viene solitamente descritto»? Un'analisi delle tecniche utilizzate dagli archeologi e dagli studiosi di paleontologia può dare risposta a questo problema. «Come hanno fatto gli uomini a conoscere la distanza fra la Terra e la Luna, prima di poterla percorrere con dei veicoli»? Un'analisi dei procedimenti utilizzati in telemetria può permettere di soddisfare questa curiosità. E così via).

Ma lo sviluppo di un insegnamento «per problemi» offre poi un altro vantaggio: permette di dare alle conoscenze che vengono via via acquisite un carattere organico. Da un lato, infatti, quelle conoscenze *nuove* che risultano necessarie per dare una risposta ad un problema sorto nell'ambito di dati di esperienza o conoscenza già posseduti, si saldano con questi dati secondo un rapporto di complementarità, e pertanto in un modo organico. Dall'altro, il procedere «per problemi» comporta facilmente che dalle soluzioni raggiunte si possa far scaturire nuovi problemi, secondo un processo che può essere sia di progressivo *approfondimento*, sia di progressivo *allargamento* delle conoscenze relative ad un certo tema. Ogni problema dà così origine ad altri, e questi ad altri ancora, collegati però fra loro come gli anelli di una catena, o come le maglie di una grande rete.

Senonché, a questo riguardo, va chiarito un punto che a me sembra di estrema importanza in rapporto a quel fenomeno del periodo adolescenziale che abbiamo prima indicato come «crisi di originalità giovanile». In molti degli adolescenti, si è detto, è presente un interesse per *i grandi problemi*, così come è presente l'esigenza di una interpretazione *unitaria* della realtà. È dunque importante che, nello sviluppo dell'insegnamento, si cerchi, da un lato, di ottenere ogni volta che dietro a problemi che potrebbero sembrare minuti, mortificanti, banali, assolutamente secondari, gli allievi siano guidati ad intravedere qualche grande problema, al quale i primi possono servire di introduzione o illustrazione.

Mi limito ad un solo esempio. Un esperimento consistente nell'appendere al vano di una porta una funicella alla cui estremità è legata una bottiglia, che viene fatta oscillare dapprima vuota, poi piena d'acqua e quindi piena di sabbia, e nel controllare per quanto tempo dura lo stato di movimento in queste tre condizioni, può sembrare un piccolo problema finché il contesto è solo quello ora descritto. Se, tuttavia, si portano gradualmente gli allievi a vedere che situazioni dello stesso tipo, in cui corpi aventi una massa maggiore tendono a rimanere in movimento più a lungo perché più facil-

mente vincono le forze che si oppongono al mantenimento del movimento, come la resistenza dell'aria o l'attrito, possono essere ritrovate sia in molti altri casi della vita quotidiana (per es., maggiore lunghezza delle piste d'atterraggio utilizzate per i grandi aeroplani, particolare rapporto fra peso della macchina e potenza del motore nelle automobili da corsa che devono accelerare e rallentare con rapidità, ecc.), sia in contesti di ben più ampio respiro (per es., le maree provocano sulla Terra solo un piccolissimo ritardo del moto di rotazione della gran massa del nostro pianeta, mentre le maree lunari hanno ormai da gran tempo annullato il movimento di rotazione della Luna *rispetto* alla Terra).

Con riferimento a tutte le discipline è possibile, dietro a molti piccoli problemi, mostrare l'esistenza di problemi più grandi. In molti casi può trattarsi di problemi *metodologici* (per es., l'analisi di una epigrafe latina, o della facciata di una cattedrale, può permettere di illustrare tutta una tecnica interpretativa); in altri casi si tratta invece di far vedere come fatti in apparenza di assai limitata importanza permettono di dare una soluzione a problemi di importanza fondamentale (per es., lo studio dei colori dei fiori di pisello, e i relativi incroci artificialmente prodotti da Mendel nell'orticello del suo convento, hanno permesso di avviare a soluzione il grande problema della trasmissione ereditaria di certi tratti presenti nei singoli individui).

Ed è proprio attraverso un procedere per problemi, ciascuno dei quali, nel momento in cui viene risolto, ne può generare altri (grazie all'abilità dell'insegnante e ad una certa abitudine che si viene sviluppando negli allievi), che può gradualmente venire formandosi quella interpretazione unitaria della realtà di cui essi sentono l'esigenza, o per lo meno viene in larga misura superata quella separazione talvolta eccessivamente netta fra le singole discipline, oggi esistenti, dato che in ciascuna di esse possono delinearsi risonanze e richiami di temi toccati in altre. Abbiamo ora parlato, ad es., delle ricerche di Mendel sulla combinazione dei tratti ereditari; si tratta di un problema di *biologia vegetale* che tuttavia può essere ampiamente ripreso e sviluppato nell'ambito dell'insegnamento della matematica e della geometria, con un discorso relativo al calcolo combinatorio ed alla teoria della probabilità, o alla costruzione di istogrammi e grafici; o può essere ripreso nell'ambito della geografia economica (il problema degli allevamenti, degli incroci selettivi, ecc.), o anche, sia pure con accentuazioni assai diverse, nell'ambito della storia (dal tempo della schiavitù nel mondo antico, a quello del feudalesimo, o al colonialismo ed al razzismo moderni, certe convinzioni ben radicate circa la trasmissione ereditaria non solo di tratti somatici, ma anche di diritti o doveri, hanno costituito l'*humus* sul quale si sono venute sviluppando vicende politiche e sociali di ben vasta portata).

3 - Le possibilità di giungere ad un coordinamento fra i singoli insegnamenti

L'ultimo punto che abbiamo toccato pone in evidenza non solo la necessità che ogni insegnante cerchi di dare «rilievo umano» ai singoli contenuti del suo insegnamento, anche là dove essi sembrerebbero avere un

carattere esclusivamente tecnico, di mostrare (là dove è possibile) i grandi problemi ai quali anche temi in apparenza di scarsa importanza potrebbero essere ricondotti, ma anche la necessità di un coordinamento fra l'attività dei singoli insegnanti, di un frequente scambio di impressioni circa gli interessi culturali che sembrano particolarmente vivi fra gli allievi di una classe, in un determinato periodo.

Certo, questo coordinamento non sempre è possibile, per ragioni di tempo o anche perché la sua utilità può non essere avvertita da molti insegnanti. Basterebbe tuttavia che almeno qualcuno degli insegnanti di una classe (o, al limite, anche uno) avesse in modo spiccato questa sensibilità per i grandi problemi, per il carattere unitario, anche se articolato, delle esperienze culturali ed umane, perché la classe possa, con il loro aiuto, configurarsi poco per volta come vera comunità di lavoro.

Non credo abbia molta importanza il fatto che questi insegnanti svolgono il loro insegnamento nell'ambito di materie umanistiche piuttosto che in quello di discipline scientifiche o tecnico-professionali; o nell'ambito di materie comunemente considerate come fondamentali piuttosto che in quello di materie considerate tradizionalmente come secondarie. Quest'ultima distinzione, anzi, può sparire completamente, agli occhi degli allievi, nel senso che ciò che davvero importa diventa allora lo spirito che anima un certo insegnante, le risonanze che sa determinare in chi lo ascolta, gli interrogativi che suscita, i collegamenti che aiuta a stabilire, i grandi problemi che permette di intravedere.

Questi insegnanti possono divenire gli animatori della classe intesa come «comunità di lavoro», possono aiutarla ad organizzarsi, creando abitudini al colloquio, alla scelta collegiale dei temi da approfondire, all'im-

piego di certe tecniche di ricerca individuale o di gruppo, alla discussione dei risultati ottenuti; abitudini che gli allievi possono utilizzare poi anche con altri insegnanti, e che possono permettere loro di proporre certi problemi che stanno loro particolarmente a cuore ad insegnanti diversi, per sentire come vengono vissuti e risolti da particolari punti di vista, e sulla base di certe esperienze culturali ed umane. Esempi di tali problemi potrebbero essere, su un piano generale, quello del rapporto fra le caratteristiche di certe conoscenze e le condizioni tecniche di una certa società, storicamente ben determinata (è, questo, un tema che può riguardare la storia come la fisica, la biologia come la matematica, la storia dell'arte come la letteratura); oppure il ruolo che una disciplina può avere nella formazione della personalità o nella conoscenza di eventi complessi come potrebbero essere, ad es., la seconda guerra mondiale o la rottura degli equilibri ecologici; o ancora, quello dei rapporti fra una disciplina ed altre discipline. Su un piano più specifico, gli esempi potrebbero riguardare il ruolo che, nell'ambito di singole discipline, possono avere concetti come quelli di «struttura», «interdipendenza», «unità d'analisi», «metodo di ricerca», «ipotesi», «valore di prova», «rinnovamento», «evoluzione», «modello», e così via.

A questo punto io credo siano certamente affiorate alla mente del lettore alcune solide obiezioni. Se una classe (si può qui osservare) si dedica a fondo a ricerche individuali o di gruppo su certi temi, e li ripropone ai singoli insegnanti, e si diffonde in discussioni, non va perduto, per tutto questo lavoro, molto tempo prezioso? Tempo che sarebbe invece indispensabile per sviluppare tutta una serie di attività necessarie per l'acquisizione ed il consolidamento, oltre che di molte altre nozioni, di certe indispen-

sabili abilità concrete (esercizi di latino o greco, esercizi nell'uso di una lingua straniera, esercizi di matematica, di disegno tecnico, e così via)?

Io credo che a questa obiezione si possa rispondere osservando che non si tratta di attività incompatibili o in concorrenza, ma semmai complementari. Da un lato, infatti, l'attività di ricerca individuale o per gruppi, di discussione, di confronto d'opinioni, può essere limitata ad alcuni temi. Se svolta bene, basta per conseguire certi obiettivi essenziali come la dimostrazione che le scelte dei contenuti non vengono compiute solo dall'insegnante, o lo sviluppo di un'abitudine alla collaborazione; o il senso di una certa parità sostanziale nella discussione o l'idea che al di sotto delle diverse forme di esperienza può e deve essere cercata un'unità profonda e che ogni piccolo problema può essere la via per scoprirne e capirne meglio uno più grande, o, infine, il gusto della scoperta, fatta proprio da soli, di certi temi o ancor più di certi autori, che diventano «propri», e nei confronti dei quali si verificano processi di identificazione anche piuttosto intensi.

D'altro lato, proprio l'approfondimento di certi temi a fondo, che mettono in piena evidenza i problemi di metodo, i rapporti fra le singole discipline, la funzione strumentale che ciascuna di esse può avere per una interpretazione unitaria della realtà, o per una sua trasformazione, così come la natura dei processi di apprendimento e le leggi cui essi sottostanno, può contribuire a far accettare più facilmente, con migliore consapevolezza della loro utilità, proprio quegli esercizi che, vissuti senza un chiaro riferimento a tutto il resto, resterebbero per molti allievi senza significato e senza interesse.

Guido Petter

Elettronica professionale Gemetti

Un settore progressivamente ampliatosi con il costante impegno dei nostri progettisti che utilizzano oggi tecniche di domani, impiegando i componenti più moderni. Realizza fra l'altro impianti televisivi a circuito chiuso per ogni esigenza.

Nella foto un particolare della nuovissima regia audio-video ad uso didattico per il Centro cantonale audiovisivi di Lugano.

Elettronica professionale Gemetti: un ulteriore segno della profonda specializzazione di un'azienda alla quale rivolgersi con assoluta fiducia.



25 ANNI
GEMETTI
ELETTRONICA SA
LUGANO-CROCIFFISSO TEL. 31717

Come introdurre la prospettiva europea nell'insegnamento della storia

Su questo tema la «Commissione romanda d'educazione civica europea», alla quale è associato anche il Cantone Ticino, ha organizzato un seminario dal 2 al 5 maggio 1973, nell'ameno ritiro di Crêt-Bérard (cantone di Vaud).

Il seminario, a cui partecipavano un'ottantina di docenti provenienti da tutti i cantoni romandi e due dal Ticino, comprendeva tre conferenze su temi europei e la presentazione di sei lezioni di storia preparate secondo una prospettiva europea da colleghi romandi. L'esemplificazione di queste lezioni mediante filmati televisivi è risultata assai interessante, poiché ha permesso di verificare come e quanto fossero riusciti questi tentativi di superare gli orizzonti nazionali e di mettere in luce la dimensione europea di taluni momenti storici.

Che debbano essere superati, nell'insegnamento della storia, gli orizzonti nazionali, lo ha sostenuto con molto calore Henri Brugmans, storico e rettore onorario del «Collège de l'Europe» a Bruges, nella sua conferenza dall'esplicito titolo: «*Délivrons Clio des prisons nationalistes*».

Brugmans ha ricordato che l'insegnamento della storia è stato introdotto nei programmi scolastici nel corso dell'Ottocento, quando andavano formandosi o consolidandosi i grandi stati nazionali, con la precisa funzione di educare il popolo al civismo nazionale. Per questo i programmi ottocenteschi erano fondati sulla storia nazionale e l'insegnamento tendeva di riflesso, e in armonia con lo spirito dei tempi, a diventare veicolo di concezioni e sentimenti nazionalistici: la storia, così catturata e incarcerata, subiva però spesso oltraggiose violenze. 1)

Oltre al nazionalismo, chiaramente e per partito preso deformatore della verità storica, Brugmans ha indicato due altri pericoli nel «nazicentrismo» e nel «territorialismo».

Il «nazicentrismo» sarebbe l'atteggiamen-

to secondo cui ci si interessa dei fatti storici solo per quanto riguardano il nostro paese, il suo presente e il suo avvenire. Questo criterio, benché non intenzionalmente deformante, risulta arbitrariamente riduttivo e come tale impoverisce e confonde la visione storica.

Il «territorialismo» consisterebbe invece nel proiettare le attuali frontiere del proprio paese nel passato e nel voler forzare gli avvenimenti passati entro confini anacronistici, vero letto di Procuste. Così c'è stato chi ha voluto considerare Mathias Grünewald pittore francese perché la sua città, Colmar, finì per diventare francese. 2)

Bisognerà allora abbandonare la storia delle proprie regioni e studiare quella universale? Non è affatto necessario, sia perché basta in realtà inserire la storia regionale e nazionale in una corretta prospettiva europea, sia perché la storia universale è un fenomeno assai recente, che data dal momento in cui le varie parti del mondo hanno cominciato a subire influenze reciproche e a legare i loro destini: in epoche passate la storia universale non può essere altro che storia comparata, storie parallele. La civiltà europea è invece unitaria, pur nella diversità e nella molteplicità delle sue manifestazioni, che Brugmans, da buon fiammingo, considera un prezioso retaggio e apprezza fortemente, tanto da affermare che la storia europea non è un processo uniforme, ma piuttosto «un tema con variazioni».

Il prof. Jean-Claude Favez, dell'Università di Ginevra, ha parlato della posizione dei paesi neutri di fronte all'Europa, richiamando le diverse concezioni di neutralità proprie alla Svizzera, all'Austria e alla Svezia, ma mettendo in evidenza che, dal 1965, questi tre paesi hanno svolto una identica politica europea. Ha affermato che i paesi neutri hanno bisogno dell'Europa, ma che anche l'Europa ha bisogno dei neu-

tri, e che in particolare le potrà essere utile l'esperienza federale elvetica.

Pierre Drouin, redattore al «Monde» e specialista di questioni europee, ha parlato sul tema: «L'Europa e l'opinione pubblica». Benché siano vistosi i limiti del processo di unificazione economica (non c'è una moneta comune, non ci si intende su prezzi comuni ecc.) e ancora embrionale l'unificazione politica, l'opinione pubblica di tutti i paesi europei crede che l'Europa si stia facendo, e nessun governo oserebbe più smentirla e fare marcia indietro.

Quanto all'evoluzione dell'opinione pubblica nei confronti dell'Europa, Pierre Drouin, esaminando il caso della Francia e quello dell'Inghilterra, ha mostrato come il governo francese avesse prima percorso la propria opinione pubblica, per esserne poi a sua volta superato e quasi rimoschiato, mentre quello inglese ha agito addirittura contro gli orientamenti della sua opinione pubblica ancora molto diffidente verso l'Europa.

In parecchi paesi il sentimento europeo è largamente diffuso, ma in generale l'opinione pubblica non si sente d'andare oltre certi limiti, sia perché abituata ad interessarsi prevalentemente di politica interna, sia perché i popoli temono di perdere la loro identità etnica o culturale. Perciò si esita fortemente di fronte all'integrazione politica e militare, mentre si mostra scarso interesse per le questioni tecniche (tariffarie ecc.). Secondo Pierre Drouin i governi dovrebbero affrontare in comune le grandi questioni politiche che coinvolgono il destino di tutti, come il tema dell'esaurimento delle risorse e della distruzione dell'ambiente, coinvolgendo così il vitale interesse dell'opinione pubblica, e dovrebbero pure essere disposti ad ammettere una reale e democratica partecipazione popolare nei futuri organismi politici comuni, prevedendo per esempio l'elezione diretta, a suffragio universale, del parlamento europeo.

Raffaello Ceschi

1) Sull'insidiosa permanenza di stereotipi non solo nazionali nei manuali di storia si veda l'interessante articolo di Gérard Moreau, *Les Stéréotypes dans les manuels et livres d'histoire*, in «Civisme européen», N. 21/22, dicembre 1970.

2) Lo stesso errore commette, quando la definizione non sia puramente di comodo, chi per esempio chiama «tichinesi» certi artisti medievali della regione del Ceresio.

Materiale per l'insegnamento e per il lavoro nella scuola

Calcolo e matematica — Aiuti per il calcolo, blocchi logici ("Blocs logiques"), blocchi plurimi ("Blocs multibases"), quaderni di lavoro di Nicole Picard ecc.

Ritmica e canto — Materiale per la ritmica, mollettone con il rigo musicale, torre campanaria ("Carillon, alto").

Attrezzi e materiale — Carta, cartone, cassetta per materiale vario, libri per il lavoro manuale: stampa su stoffa, "Batik", verniciatura a smalto, giochi di perline ("Tissage de perles") ecc.

Il mollettone e i suoi accessori per il calcolo, le lingue, la geografia, la storia ecc.

FRANZ SCHUBIGER

8400 WINTERTHUR

Mattenbachstrasse 2 Tel. 052-29 72 21



Delcò Silvio SA

Fabbrica di mobili

6500 Bellinzona - Telefono 092-25 58 91

Rappresentante
per il Ticino
delle ditte:

Mobil-Werke U. Frei

9442 Berneck

**Banchi e sedie
per aule scolastiche**

Palor-Ecola AG

8753 Mollis

Lavagne «Emafer»

Aspetti psicologici dell'alimentazione

Dalla relazione all'Assemblea dell'Associazione svizzera dell'alimentazione.

La vicenda della cucina, o forse meglio della gastronomia, è compresa nell'arco di tempo che va dalla scoperta del fuoco a quella del freddo, dal focolare domestico al refrigeratore, da Prometeo al Byrd's Eye. Alla base della nostra vita sublinare, la cucina, fedele ancella della storia, specchio non ingannevole del costume, spiega intera la sua parabola in comune con la nostra umana vicenda.

J.J. Rousseau diceva: «Io sono un sensuale, non un goloso!». Nei vari gradi della spirale evolutiva la golosità si ritrova a una curva superiore rispetto alla semplice sensualità; la civiltà strumentalizza una schiavitù, come la fame, per crearne un piacere. La scienza e il costume costruiranno il fastoso edificio della gastronomia. Tutto ciò pur con il rimpianto viscerale, doloroso come l'ulcera, con il singhiozzo disperato dell'addio da parte di tutti coloro che alla cucina avevano intrecciato una corona di lauro: eredi ultimi delle persone che alla ricercata mensa sempre convitarono il cuore dell'amicizia, il fervore delle idee, la grazia delle immagini, lo stimolo dello spirito.

E' un mondo finito, che poteva ripetere con Byron: «Oh mare, oh mare, il solo amore cui sia mai stato fedele» o l'esclamazione dell'eroe di Missolonghi, di fronte a una zuppa di pesce come si preparava a Camogli. Un mondo in cui Alessandro Dumas, dei 301 volumi pubblicati, prediligeva il suo «Dizionario gastronomico», le cui bozze erano state corrette personalmente da Anatole France e da Lecomte de Lisle. Di esso André Maurois scrisse: «è un'insalata condita di spirito».

La valutazione degli alimenti e dei cibi era allora più soggettiva che oggettiva. Al di là dei rigidi limiti fondati su criteri scientifici esistono ancora oggi altri metodi di valutazione.

Intendiamo riferirci alla valutazione nella quale entrano in considerazione l'abitudine, precedenti esperienze, giudizi e pregiudizi collettivi in parte consci, ma per lo più di natura inconscia.

Importante per il medico è che questo atteggiamento soggettivo nei confronti degli alimenti rivesta un ruolo determinante non solo nella scelta e nella preparazione dei cibi, ma influenzi anche l'effetto di questi ultimi sull'organismo.

I preconcetti di natura psicologica verso determinati cibi noti o sconosciuti sono talora così forti che l'individuo preferisce patire la fame piuttosto che sforzarsi di vincere la propria avversione a tali generi di alimenti.

In questi ultimi anni, ad esempio, una ditta svizzera ha posto in commercio un alimento a base di pesce, destinato a risolvere il

grosso problema rappresentato dalla catastrofica carenza proteica esistente in molte popolazioni di colore. Il preparato si presentava sotto forma di biscotti, di aspetto gradevole, di sapore neutro e di basso costo. Ma gli Africani, ai quali era stato offerto, l'avevano rifiutato. Tale cibo infatti non corrispondeva a quello che un negro considera buono e appetitoso. Ecco un altro esempio.

In alcune regioni dell'Africa centrale e orientale alcuni tipi di bruchi e di vermi sono considerati vere leccornie. Essi rappresentano una preziosa componente dell'alimentazione, in quanto dotati di un elevato contenuto proteico e vitaminico. Sarà molto improbabile tuttavia che un Europeo, anche se affamato, ricorra a questo genere di nutrizione neppure nel caso che esso sia un dietologo e conosca il valore obiettivo di questi vermi. A tale proposito vorremmo ricordare che esiste nei paesi di lingua tedesca il proverbio: «Ciò che il contadino non conosce, non mangia».

Anche da noi occorre costanza, capacità e pazienza per modificare preconcetti, che possono essere, fra l'altro, dannosi alla salute, e per sostituirli con valutazioni degli alimenti più realistiche.

Basta ricordare a questo proposito l'importanza dei grassi, importanza che è andata aumentando nei momenti di guerra e ha contribuito nel periodo post-bellico all'insorgenza di svariate affezioni dovute a una vera e propria «lipofagia».

Alimentazione dell'adulto

Se si considera il complicato intreccio di motivazioni che stanno alla base delle preferenze e delle avversioni nel campo dell'alimentazione, diventa comprensibile come sia difficile migliorare l'alimentazione su basi scientifiche. Non è sufficiente affermare che un determinato tipo di alimentazione è sano, occorre anche che il medico tenga in considerazione le dinamiche di carattere psicologico che si oppongono a un miglioramento dell'alimentazione.

Come già detto, sono necessarie costanza, capacità e pazienza al fine di convincere un individuo a modificare le sue abitudini alimentari e ad adottare una giusta alimentazione che lo soddisfi anche dal punto di vista psicologico. Sappiamo come già sia difficile poter ottenere un cambiamento delle abitudini alimentari attraverso il convincimento del paziente. Ancora più difficile sarà ovviamente modificare il suo modo di alimentarsi solamente in base a una «prescrizione».

Qualsiasi medico che è tenuto a prescrivere una determinata dieta deve affrontare questo problema. Come si comporterà il paziente? Debbono venir eliminati proprio i cibi preferiti? I pasti devono conformarsi a continui divieti?

Il cibo rappresenta in genere per l'individuo molto più di quanto egli si renda conto. Già nel bambino piccolo l'apporto alimentare riveste una grande importanza non solo al fine del ricambio. Il cibo è per lo più identificato con l'essere amati e l'essere curati. Questo rapporto — assunzione di cibo e cura affettuosa — emerge anche dal nocciolo di verità presente nel detto «l'amore passa attraverso lo stomaco».

Quando a un paziente si prescrive una dieta adatta per la sua malattia, ciò può venir interpretato dallo stesso come l'esclusione dal rapporto affettivo anzidetto, come frustrazione, la quale richiede uno sforzo che potrà stancare. Il malato si sente punito doppiamente, dalla malattia e dal medico. Può temere, ad esempio, di diventare troppo debole (così capita all'obeso, quando mangia meno).

In alcune circostanze la prescrizione dietetica viene interpretata altresì come un intervento spersonalizzante. Le esigenze individuali non possono più essere soddisfatte e il paziente ha l'impressione di venir sottoposto a uno schema generalizzato che corrisponde alla malattia e non alla sua persona.

In misura maggiore di altri provvedimenti restrittivi, la prescrizione di un regime dietetico può far sì che il paziente si senta sminuito e per così dire «escluso dal banchetto della vita». Non sappiamo quanto delusioni, stati depressivi, il terrore dell'ospedalizzazione e la fuga dalle cure mediche rappresentino spesso una reazione a una prescrizione dietetica fondamentale adeguata.

Sembra perciò importante in qualche caso forse anche indispensabile, rendere appetibile al paziente, anche la dieta. I lati negativi della dieta, vale a dire le cose proibite, dovrebbero venire poste meno in evidenza rispetto ai cibi raccomandabili e permessi.

Potrà sembrare un esempio non molto calzante la citazione, a questo proposito, dei fattori, talora fanatici, di programmi dietetici che hanno saputo presentare la loro dieta estremamente limitata e del tutto insipida in modo però così convincente che i loro seguaci trovano appetibile perfino l'acqua di bollitura delle patate. Le correlazioni tra processi psichici e fisici nell'ambito degli organi della digestione è innegabile. Sotto questo aspetto è necessario spiegare al paziente la dieta che gli è stata prescritta, non limitandosi semplicemente a imporgliela.

Esistono tuttavia anche pazienti che desiderano la «costrizione» dietetica e considerano gratificante il trattamento speciale a cui il medico, come una madre protettiva, li sottopone, differenziandoli dagli altri. Si sentono «preferiti».

Operati di stomaco o cistifellea non vogliono, in certi casi, abbandonare il tono ormai abituale del loro menu, mentre altri rapidamente si ribellano e drammatizzano la loro protesta.

Vi sono pazienti che regolarmente sono spinti a «provare» qualche pietanza severamente proibita, secondo il motto «o la va o la spacca», provocando crisi algiche imponenti, seguite dalla solita promessa «non lo farò più».

Generi voluttuari, quali ad esempio il caf-



Self-service: ore 12.10, un affrettato ragionevole godimento. (Foto Silvio Rusca, Bellinzona)

fà e altri, devono essere tenuti nella dovuta considerazione e non devono essere eliminati dalla lista dei cibi concessi se non è assolutamente necessario. Al medico non è concesso semplicemente proibire tutto ciò che al paziente può essere fonte di piacere.

Anche la dietetica dovrebbe poter seguire il motto del biochimico Gustav von Bunge: «ogni pasto è una festa». Dovrebbero essere tenute in considerazione tutte le promesse di una festa: piacere dell'attesa, calore dell'amicizia, fervore delle idee, ragionevole godimento.

Il paziente deve poter intendere la dieta che gli è stata prescritta come un vero tipo di alimentazione individuale indicata per la sua particolare affezione e che gli è stata prescritta al solo scopo di facilitare ed accelerare la guarigione.

Riteniamo superfluo rammentare come al medico tocchi sempre spiegare dettagliatamente dal lato pratico le prescrizioni dietetiche.

Altrimenti può succedere quanto è capitato a un nostro paziente, il quale riferiva soddisfatto di far uso del preparato «Minvitin» alternativamente come dessert o come antipasto (ricordiamo che il «Minvitin» è un preparato dietetico, dosato a 900 calorie, indicato per il trattamento dell'obesità). Viene prescritto in sostituzione della normale alimentazione; in questo caso, dato che le nostre delucidazioni non erano state esaurienti, veniva inteso come aggiunta alla dieta normale.

«Riduca la sua alimentazione»; «non mangi cibi grassi», «non mangi cibi pesanti» ap-

palano avvertenze insufficienti e servono tanto quanto i cartelli indicatori: «attenzione caduta di sassi». Siamo di fronte semplicemente a alibi tanto per le autorità, quanto per il medico.

La cosa migliore sembra quella di redigere un pro-memoria scritto, non anonimo, ma corredato del nome del paziente, al quale deve venir consegnato con le dovute spiegazioni.

Sarà molto difficile ad esempio poter ridurre da un punto di vista quantitativo l'alimentazione di un uomo politico che si lascia rapire dalla «chaleur communicative des banquets»: è tuttavia necessario fargli capire chiaramente quali sono gli alimenti che egli deve assolutamente evitare.

Se la prescrizione dietetica viene intesa nel giusto modo dal paziente sarà più facile che egli la possa seguire anche quando non si troverà più sotto il controllo del medico.

Il rapido abbandono di una dieta, la ricaduta in vecchi errori dietetici, ad esempio il ritorno a un'iperalimentazione subito dopo una cura dimagrante, tutto ciò può essere ricondotto tanto a esigenze fisiche alimentari insoddisfatte quanto a un errato atteggiamento psicologico nei confronti di se stessi e del mondo che ci circonda.

Alimentazione del bambino

L'instaurarsi precoce di una neurosi non è, in ultima analisi, che una maggior tenden-

za verso lo stato di dipendenza dalla madre e dal padre. Spetta perciò ai genitori di favorire senza scosse e senza traumi, precocemente, lo sviluppo psicologico del bambino in un armonioso equilibrio; l'alimentazione ne costituisce un elemento determinante.

Oggi si è molto più larghi e ci si basa possibilmente sui cosiddetti «regimi a richiesta», secondo i quali il bambino si regola un po' da sé (guidato dalla mamma intelligente osservatrice e eventualmente sorvegliato da un adeguato controllo medico), sia nell'orario sia nella razione; la norma nasce quasi individualmente, venendosi a stabilire una naturale collaborazione fra madre e figlio.

Al momento di iniziare lo svezzamento (al sesto mese come norma di massima), l'avvidità del bambino per il latte materno è più che mai viva; sorgono allora le difficoltà per il cucchiaino, per la nuova pappa, quindi per il nuovo gusto.

Ebbene, queste difficoltà vanno affrontate con grande tranquillità e con saggi accorgimenti allo scopo di non irritare il bambino, studiando accuratamente se il gusto del piccolo propende più per la pappa dolce al latte o per la minestrina in brodo di verdura leggermente salata e per il piattino di frutta o per quello di verdura varia di stagione. Si inizierà così fin da questo momento a considerare la cucina del bambino in funzione del piacere che egli deve provare mangiando un dato cibo: questa è, appunto, una delle maggiori conquiste della puericoltura moderna. E il dettame fondamentale si compendia nel proponimento di andare incontro al gusto del bambino e nel fare dell'alimentazione un qualcosa di piacevole, evitando quindi che essa sia turbata da uno stato continuo di tensione emotiva fra madre e figlio.

Quante disappetENZE ostinate, fonti di preoccupazioni per i genitori, quanti insuccessi in campo alimentare sarebbero in tal modo evitati!

La pappa, la minestrina o la pietanza devono essere sempre e quotidianamente preparate con accuratezza, servite in modo esteticamente adeguate, cioè su stoviglie dai bei colori (che tanto piacciono ai bambini, divertendoli), su una tavola appositamente preparata con bella tovaglia e simpatici tovaglioli.

E se in seguito il bambino tende a cacciare le mani nel piatto, se il bambino vuol far da sé, se vuol mangiare, ripetiamo, con le sue mani, lasciamolo pur nutrirsi come vuole: egli mangerà meglio e di più.

E' largamente dimostrato che l'educazione alimentare del bambino è parte integrante, diciamo essenziale, di tutta la sua educazione psicologica: e poiché il suo primo piacere gli deriva proprio dall'alimentazione, il bimbo deve essere soprattutto in questo senso felice, il che si rifletterà an-



INNOVAZIONE
SA

Lugano Bellinzona Locarno Ascona Chiasso Mendrisio Biasca Faldo Airolo

*non tantum scholae
sed etiam vitae*

che sui suoi gusti e piaceri e sulle sue funzioni digestive future.

Le ore dedicate all'alimentazione saranno ore di letizia per la casa; i momenti dedicati alla preparazione del cibo i più delicati. Si insista molto sulla gastrotecnica infantile, cioè sulla razionale preparazione dei cibi destinati al bambino. Ciò può giovare a una maggiore aderenza fra il principio educativo e gli orientamenti dietetici.

Per ben comprendere questi problemi vale la pena di consultare il libro di Gesell «I primi cinque anni della vita». In modo particolare il capitolo riguardante l'alimentazione nelle «successioni dello sviluppo».

L'apparato digerente, ricorda il Finzi, è come uno strumento musicale sul quale le emozioni prendono vita; emozioni gaie, armoniche, equilibrate nel quadro della personalità psicologica significano una funzione digestiva-assimilativa ottimale-normale; emozioni violente, brusche, traumatizzanti vogliono dire spasmi, contratture,

blocchi con ipo — o ipersecrezioni, che possono condurre a un profondo turbamento della funzione digestiva-assimilativa e di tutto il metabolismo stesso.

Già alcune ore dopo la nascita, l'individuo è spinto a cercare fuori di se stesso le sostanze che servono al suo fabbisogno e che dovranno permettere alle cellule di ripristinare i costituenti biologici perduti: diciamo allora che l'individuo ha fame. La fame pertanto, nell'atto stesso in cui l'individuo la percepisce, è forse la prima espressione della sua coscienza e costituisce la prima base dei suoi processi di conoscenza. A questo interessante assunto è dedicato un libro non più recente, del 1916: (R. Turrò: Origines del conocimiento), ma che presenta ancora spunti di interesse. Nella prefazione, dettata da Miguel de Unamuno, si può leggere: «Conosce e percepisce chi mangia». Si potrebbe quasi dire: «Edo, ergo sum: mangio, dunque sono».

Boris Luban

Profilassi anticarie

La carie dentaria è una malattia progressiva che porta alla distruzione dei denti e che colpisce pressoché tutti i bambini. La sua incidenza, infatti, rappresenta nei paesi civilizzati un vero flagello sociale e riguarda il 98% della popolazione. Può però essere efficacemente limitata mediante apposite misure, per la realizzazione delle quali occorre la collaborazione di tutti: la persona interessata, la famiglia, la scuola, il medico dentista e le autorità.

Il Dipartimento della pubblica educazione, accettando le conclusioni e le proposte della Commissione cantonale di profilassi dentaria il 4 marzo 1968, ha emanato alcune direttive per tale profilassi, che rimangono tuttora in vigore. Sono le seguenti:

1. **Distribuzione di pastiglie di fluoro in classe:** la distribuzione dev'essere fatta dal docente (non da un allievo incaricato) ogni mattina, all'inizio delle lezioni. Si dovrà accertare che l'allievo consumi subito la pastiglia.

2. **Divieto di consumare dolci nella scuola:** durante la ricreazione è proibito acquistare e consumare dolci, di qual-

siasi genere: inclusi gelati, cicca americana ecc.

Per gli allievi che non possono rinunciare allo spuntino è consigliabile il consumo di frutta fresca (mele, per esempio), pane con formaggio o carne, latte.

3. **Controllo igienico della bocca:** il controllo igienico (pulizia dei denti) deve essere quotidiano per gli allievi del primo anno di scuola. Per gli allievi delle altre classi diviene saltuario; non può comunque essere trascurato e deve rientrare nel controllo igienico generale. Dove esistono la refezione scolastica e le attrezzature necessarie, il docente ricorda agli allievi l'obbligo di lavare i denti dopo il pasto e controlla se l'azione si svolge nel giusto modo.

4. **Tecnica di pulizia dei denti:** il medico dentista scolastico, in occasione della visita in classe, intrattiene docenti e allievi sull'igiene dentaria e sul modo corretto di usare lo spazzolino per la pulizia dei denti. Il docente spiega agli allievi il metodo e insiste sull'argomento ogni volta che se ne presenta l'occasione o la necessità.

I genitori degli allievi sono informati su questi interventi igienici da parte della scuola e su quanto il medico dentista con-

siglia mediante l'apposito promemoria «A tutti i genitori del Cantone» portato a casa dagli scolari stessi.

Al ragazzo non devono essere date leccornie. Si rifiutino «regali» di tale natura offerti da conoscenti o come esca nei negozi.

Si faccia in maniera che i ragazzi ricevano sempre una colazione abbondante la mattina, anche allo scopo di evitare pasti intermedi a base di dolci. Non è permesso agli allievi lasciare la scuola durante le pause ricreative per recarsi nelle botteghe a comperare nocive leccornie.

Si controlli continuamente il ragazzo affinché pulisca accuratamente i denti dopo ogni pasto e sciacqui in seguito la bocca.

Il fluoro rende i denti più resistenti alla carie. Per tale ragione il ragazzo riceve quotidianamente una pastiglia di fluoro (1 mg = 4 pastiglie piccole di 0,25 mg). Se la famiglia somministra già a casa le pastiglie di fluoro, si sospende tale azione nei giorni di scuola.

Nelle prossime settimane, a tutti gli insegnanti sarà consegnato l'opuscolo «**Profilassi della carie dentaria**» pubblicato dalla Commissione d'informazione della Società svizzera di odontologia e stomatologia con l'appoggio finanziario della casa Zyma. Si tratta di una trentina di pagine convenientemente illustrate e a colori. Sono presentati dati statistici interessanti e vi è spiegata la causa della carie, che è una malattia chemioparassitaria provocata dall'azione congiunta di zucchero e di certi microbi boccali aderenti alla superficie del dente, la quale determina l'acidità necessaria per l'azione cariogena. Sono elencati e commentati, tra altro ancora, i principi di profilassi e la loro applicazione collettiva.

A tutti gli allievi delle classi elementari I, II e III viene distribuito un fascioletto che va sotto il titolo «**Le avventure dello scoiattolino Denty**». L'indovinata pubblicazione è pure edita dalla citata Commissione. La si è potuta stampare grazie all'aiuto di diversi governi cantonali e di varie ditte commerciali. Col sistema dei fumetti a colori è narrata la vicenda di uno scoiattolo che, andando per monti e per valli, si incontra con due bambini e con animali, coi quali scambia le proprie esperienze sulla cura dei denti. Si è del parere che l'opuscolo, chiaro nei disegni e vivo nel testo, possa istruire e nel contempo divertire.

ARVAR SA
BIASCA LUGANO
GENEVE BIENNE

Sede: Biasca Tel. 092-72 22 61/62
Succ.: Ginevra Tel. 022-33 57 40
Succ.: Bienne Tel. 032-41 50 94
Succ.: Lugano Tel. 091-51 53 12

Porte - Armadi - Cucine
Elementi
scuole prefabbricati
Arredamenti scolastici

Il metodo «La France en direct» nelle nostre scuole

La sperimentazione con il metodo «La France en direct» si è svolta durante l'anno scolastico 1972/73 in 31 classi delle scuole maggiori e dei ginnasi. Continua quest'anno in 60 sezioni (29 di scuola maggiore e 31 di ginnasio).

Il metodo conta ormai parecchi anni di esistenza.

La sperimentazione vera e propria s'è da tempo conclusa. Quella svolta nel Ticino non è affatto da intendere come sperimentazione di un nuovo metodo, ma adeguamento di esso, nella sua «versione romana», alle strutture della nostra scuola.

Tale adozione è stata preceduta e preparata

D'altronde, i livelli 1 e 2 sono programmati in modo tale da permettere a ragazzi che non proseguono gli studi di parlare e di scrivere un francese corretto e fluido, come, del resto, è giustamente auspicato in un paese plurilingue quale è la Svizzera.

Si è avuta qualche difficoltà a inserire il metodo nelle strutture tradizionali scolastiche. Ma questa difficoltà si sarebbe incontrata certamente anche per qualsiasi altro metodo audiovisivo, poiché il problema essenziale sta nell'assimilare una nuova concezione dell'insegnamento di una lingua: problema che dovrebbe cadere con l'impostazione della futura scuola media. Si tratta, infatti, attraverso l'utilizzazione del metodo, di definire una nuova metodologia per l'insegnamento delle lingue con mezzi audiovisivi.

«La France en direct» è un metodo impegnativo perché si basa su una metodologia originale e rigorosa, frutto delle più recenti ricerche fatte in linguistica applicata, in fo-

nologia e nel campo della tecnica moderna per i sussidi audiovisivi.

A questo proposito, ci preme osservare che il materiale audiovisivo è al servizio del metodo, e non viceversa.

La scelta dell'orario settimanale riservato all'apprendimento s'è dimostrata positiva: 4 o 5 lezioni della durata di 45 minuti. È una ripartizione ideale per l'apprendimento, tenuto calcolo dell'età degli allievi.

L'unico vero problema dell'assistenza pedagogica è stato, ed è tuttora, quello relativo alla formazione degli insegnanti in grado di seguire un metodo strutturo-globale audiovisivo di questo genere. Già grandi passi sono stati fatti lo scorso anno scolastico grazie alla serietà, all'interesse, alla consapevolezza degli insegnanti di dover fare, a volte, cambiamenti radicali per quanto riguarda la loro concezione dell'insegnamento. I risultati ottenuti sono più che discreti. Si deve ora mirare a migliorare il rendimento dell'insegnante e la sua disponibilità nell'adattarsi a un insegnamento scientificamente programmato; perché si tratta di un vero «recyclage», sempre duro da assumere dopo molti anni di «mestiere». Siamo di fronte a uno dei compiti proposti per quest'anno 1973/74, che ha visto aumentare il numero delle classi e degli insegnanti.



Allievi di una classe sperimentale al mollettone.

da corsi di informazione destinati agli insegnanti di francese, poi da corsi di aggiornamento a formazione per i 22 insegnanti decisi ad adottare il metodo, previo accordo con il Dipartimento della pubblica educazione nel senso che fosse garantita una assistenza pedagogica continua.

«La France en direct» è un metodo per adolescenti, concepito per essere usato in «milieu scolaire» normale.

Composto di 4 «niveaux», permette pertanto a un alunno principiante di raggiungere, alla fine dei suoi anni di scuola, un livello di conoscenza della lingua francese tale da poter poi proseguire gli studi universitari in questa lingua. Ciò mi pare del massimo interesse per gli studenti del Canton Ticino che spesso conseguono titoli di studio presso università svizzere che impartiscono le lezioni in lingua francese (si noti che i «niveaux» 3 e 4 sono stati introdotti nel programma di francese per alcune sezioni del Liceo e della Scuola magistrale).

Problemi e situazioni della nostra scuola

(Continuazione della pag. 2)

Sulla complessa problematica dell'educazione e delle scuole speciali, gli esperti dichiarano di condividere gli obiettivi e i suggerimenti che si trovano nei documenti elaborati dai gruppi di studio del settore. In particolare ribadiscono che «il problema dell'educazione speciale, della convivenza fra i gruppi normali e para-normali deve fare oggetto di un'ampia campagna di divulgazione rivolta soprattutto ai vari strati della pubblica opinione, i quali sono assai scarsamente informati su questi problemi, e possono con il loro comportamento costituire il più grosso ostacolo alla soluzione del problema dell'educazione speciale».

Anche per questi motivi, il gruppo di esperti raccomanda infine «che nelle attività del laboratorio di pedagogia e psicologia che sarà costituito per l'ISS sia riservata la dovuta attenzione ai problemi dell'educazione speciale e dell'irregolarità dei comportamenti scolastici».

Per concludere questa breve rassegna del Rapporto degli esperti giova riportare i consigli avanzati in relazione alla funzione e al compito dell'Ufficio audiovisivi (UAV) creato di recente dal Dipartimento della pubblica educazione.

«Anche se la soluzione attuale — scrivono gli esperti — è stata quella di dar vita ad un Centro audiovisivi di tipo abbastanza diffuso negli ultimi trent'anni in molti paesi, sembra opportuno che, almeno in una prospettiva a distanza, l'ipotesi di caratterizzare la nuova struttura come organismo che si occupa prevalentemente del quadro generale delle tecnologie educative non sia da scartare. In effetti ci si rende conto che non è facile, per il momento, anche per un Cantone assai dinamico come quello ticinese, pensare alla messa in funzione di un grande servizio tecnologico, che comporterebbe la costituzione di veri settori specializzati per l'insegnamento delle lingue e le relative attrezzature tecnologiche per l'uso dei calcolatori, e più in generale per gli insegnamenti informatici, per l'uso di strumenti tecnologici a fini valutativi e per le ricerche applicate all'apprendimento e alle sue tecnologie. Sembra quindi che, in una prospettiva da non sottovalutare, l'organismo in questione, mano a mano che si irrobustirà nella sua struttura e disporrà delle necessarie collaborazioni e mezzi, possa tener presenti queste linee di tendenza. In sostanza, accanto all'impegno nella diffusione e nell'uso dei mezzi audiovisivi di supporto, sembra consigliabile che siano tenuti presenti i tre settori rispettivamente informatico, docimologico (valutazione) e dell'istruzione programmata».

Suggerimenti

SPERANZA, Francesco

Relazioni e strutture. Bologna, Zanichelli, 1970

È una rapida ed efficace introduzione al concetto di struttura matematica, attraverso la teoria ingenua degli insiemi e le prime nozioni di teoria dei grafi, di algebra e di topologia. Tali capitoli intermedi possono intendersi come esempi di specie di strutture, oppure si possono utilizzare come introduzione allo studio dei vari argomenti.

In complesso è un'opera di notevole valore, che armonizza la chiarezza didattica al rigore scientifico; è da reputarsi quindi quasi indispensabile a chi voglia accostarsi con consapevolezza alle moderne idee matematiche.

SPERANZA, Francesco

Matematica per le scuole medie superiori. Bologna, Zanichelli, 1972/73
(In corso di stampa l'ultimo volume)

Il testo (in tre volumi, di cui i primi due già pubblicati) segue in linea di massima i programmi del convegno di Frascati, elaborati nella linea delle direttive dei convegni di Royaumont e di Dubrovnik. A differenza della maggior parte dei testi, la materia è presentata unitariamente, e vengono cercati punti di contatto con altre discipline. Il testo è anche pensato in vista dell'unificazione sostanziale dei programmi di matematica nei vari tipi di scuola superiore.

I principali concetti sono presentati ciclicamente, e la geometria in particolare è presentata secondo l'impostazione hilbertiana, mettendo in evidenza la struttura logica generale, piuttosto che riportare semplicemente una serie di teoremi

(spesso basati su ipotesi non chiaramente poste).

Il concetto informatore di tutta l'opera consiste nel ritenere che l'utilità del libro di testo risieda soprattutto nell'indicare una linea (meglio ancora, più linee alternative) al docente, nel fornire spunti e nel presentare la materia nella forma completa (in un certo senso come il «limite» che potrebbe raggiungere l'attività costruttiva).

DOLCI, Danilo

Chissà se i pesci piangono. Documentazione di un'esperienza educativa. Torino, Einaudi, 1973, 267 p. (Saggi, 508)

Relazione di tutte le fasi di un'esperienza organica: la creazione di un nuovo centro educativo. Interessante ricerca effettuata in comune da genitori, ragazzi ed educatori.

GIANINI BELOTTI, Elena

Dalla parte delle bambine. L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione

del ruolo femminile nei primi anni di vita. Milano, Feltrinelli, 1973, 196 p. (I nuovi testi, 45)

Puericultura ed educazione prescolastica impongono condizionamenti culturali che influenzano o determinano una vita. Il testo spiega come far sbocciare le qualità umane e non gli stereotipi maschili o femminili.

BERGERET, Lazarine

Jeux utiles pour 2 à 6 ans. Paris, Ed. Fleurus, 1972, 144 p. (100 idées Fleurus)

Destinato ai genitori e agli educatori e monitori di bambini in età prescolastica con eccellenti consigli generali e chiare spiegazioni dei giochi.

Apprendre à lire. Actes du symposium international sur l'apprentissage de la lecture, Chaumont/NE, 21-24 sept. 1971. Neuchâtel, I. R. D. P., 1973, 215 p.

Alcuni metodi d'apprendimento della lettura, relazioni scientifiche (articoli firmati da grandi specialisti del problema), raccomandazioni, obiettivi pedagogici della lettura.

ROUGEMONT, Denis de

Les méfaits de l'instruction publique 1929, aggravés d'une suite des méfaits 1972. Lausanne, Eureka, 1972, 92 p.

Il testo del 1929 non ha perso niente, nel 1973, della sua capacità d'impatto.

«Penso a un insegnamento senza scuola. Penso al maestro antico la cui intera personalità era già un insegnamento... se dobbiamo conservare, per un certo tempo, la scuola attuale, possiamo almeno chiedere che offra un quadro di riferimento invece di imporlo...».

Questi testi si possono richiedere in prestito presso il servizio di documentazione del Centro didattico cantonale, Via Nizzola 11, 6500 Bellinzona (telefono 092 25 4282).

SEGNALAZIONI

«Folclore svizzero»: fascicolo I, 1973.

Già sono state presentate la rivista indicata e la sua particolare attività nel campo dello studio delle autentiche tradizioni popolari nel no. 17 del nostro periodico. Ci proponiamo di segnalare in avvenire alcuni dei fascicoli che escono cinque o sei volte all'anno.

Il fascicolo no. 1 del 1973 contiene, tra l'altro, un interessante articolo sui guaritori popolari e sulla magia del «segnare». Ne sono autori Maria Luisa e Ottavio Lurati. Si sa quanto sia stata radicata nel passato e quanto purtroppo perduri tuttora la tendenza di far capo a magiche ricette e all'aiuto di guaritori in caso di emergenza o quando si ha timore o non più sufficiente fiducia nelle possibilità dell'uomo di scienza.

Gli autori naturalmente si soffermano in particolare modo sul passato. «Per guarire l'itterizia bisogna prendere una carota grossa, scavarla all'interno, far urinare il malato nel piccolo recipiente così attenuato e poi appendere la carota sotto il camino e non toccarla fin tanto che il liquido sia evaporato: allora l'itterizia scompare». Questo uno dei procedimenti — è chiaro l'atto di magia omeopatica sul principio che il simile produce il simile e il riferimento fallico — cui ricorre C. F. guaritrice di B. nel Mendrisiotto (83 anni, segna tuttora)...: così prendono l'avvio i due autori nel darci il risultato della loro vasta e diligente opera di ricerca. Di questo passo proseguono per una decina di pagine, presentandoci via via guaritori e guaritrici d'ogni genere di malattia, concaiossi, esorcisti ecc.

Spesso il mestiere era tramandato da padre in figlio. A Brione Verzasca, ad esempio, per tempo parecchio furono gli uomini della famiglia Cavagna che sapevano «cumedà i oss». Era una misteriosa facoltà — si diceva — concessa da San Carlo Borromeo, dopo che un loro antenato era sceso a Milano, ove, spaventando più che curando, riuscì in quattro e quattr'otto a mettere a posto la malconcia spina dorsale di una povera figliola non più in grado di tenersi ritta.

Nell'ultima parte dell'articolo gli autori ci offrono le loro impressioni su alcuni moderni guaritori dei mali dello spirito e del corpo.

Da questo studio i colleghi possono ricavare significative esemplificazioni per loro personali ricerche anche in altri campi delle autentiche tradizioni popolari e materia concreta e viva per far comprendere agli allievi le squallide condizioni di vita delle generazioni che ci precedettero e quanto sia lento e difficile il progredire dell'uomo.

«Folclore svizzero», casa editrice della Soc. svizzera per le tradizioni popolari Krebs S.A., St. Alban — Vorstadt 56, 4006 Basilea.

REDAZIONE:

Sergio Caratti
Giovanni Borioli
Pia Calgari
Franco Lepori
Giuseppe Mondada
Felice Pelloni
Antonio Spadafora

AMMINISTRAZIONE:

Silvano Pezzoli, via delle Vigne 26,
6648 Minusio; tel. 093/33 46 41
c.c.p. 65 - 3074.

GRAFICO: Emilio Rissone

STAMPA:

Arti grafiche A. Salvioni & C. SA
6500 Bellinzona

TASSE:

abbonamento annuale fr. 10.—
fascicoli singoli fr. 1.—