## SCUOLA 26 TICINESE

periodico mensile della sezione pedagogica

anno III (serie III)

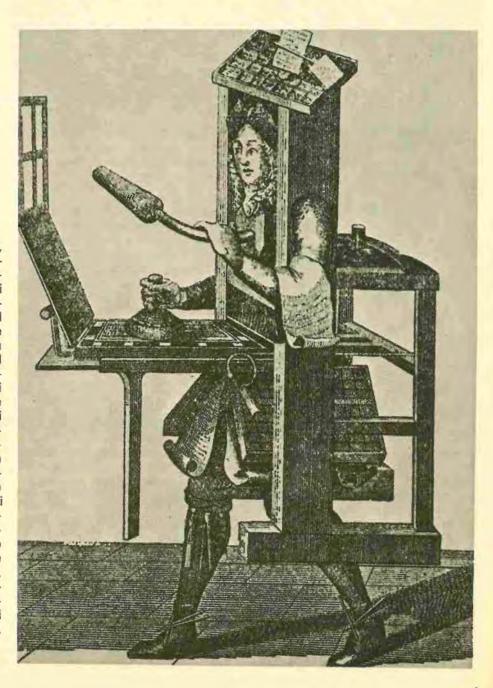
maggio 1974

SOMMARIO

Il giornale nella scuola — Il dialetto che viene dai sud — Analisi della contestazione giovanile (III parte) — Terapia e prevenzione degli errori di lingua: qualche considerazione — Televisione educativa — Il fumo: magica schiavitù — L'elenco di tutti gli scritti di Emilio Bontà — Comunicati, informazioni e cronaca — Segnalazioni.

## Il giornale nella scuola

Il Consiglio di Stato del Canton Ticino, rispondendo il 18 ottobre 1972 all'interpellanza in Gran Consiglio dell'on. Silvano Ballinari presentata il 30 agosto di quell'anno, aderiva alla richiesta di studiare organicamente l'introduzione del giornale nella scuola. Con risoluzione governativa del 18 ottobre 1972 veniva creato un gruppo di studio, diretto dal dott. Sergio Caratti, che riuniva docenti nostri, direttori e redattori di giornali ticinesi, il segretario dell'Associazione della stampa ticinese, rappresentanti della radio e della televisione. Dal febbraio 1973 il gruppo ha raccolto documentazione, è entrato in contatto con responsabili ed animatori di un «progetto pilota» ginevrino, ha studiato con l'apporto particolare dei membri Giuseppe Mondada ed Enrico Simona - un rapporto sull'inizio di una preesperienza durante l'anno scolastico 1973-1974. Essa è incominciata con due giornate d'informazione, a Bellinzona, nel gennaio 1974, durante le quali quindici insegnanti sperimentatori, delle elementari di Pregassona, delle maggiori di Cevio, del ginnasio di Locarno 1,



Uno stampatore ambulante nel secolo XVII.



della scuola professionale di Mendrisio, della magistrale di Locarno hanno tra l'altro stabilito liberamente - e con l'assistenza di membri del gruppo di studio - modi e tempi del primo concreto approccio. I frutti dei lavori nelle varie scuole sono stati confrontati e discussi nel corso di due pomeriggi, a Bellinzona, il 3 aprile ed il 27 maggio 1974. La preesperienza è stata giudicata positiva. Entro il settembre 1974, il gruppo di studio ed i docenti interessati riferiranno del lavoro compiuto e saranno stabiliti obiettivi prioritari e realizzazioni più estese, da promuovere nell'anno scolastico 1974-1975.

#### Il problema

Ognuno di noi è sollecitato, ogni giorno, in modo costante, diverso ed efficace, da ogni genere di informazione, la quale, seguendo la rapida evoluzione delle tecnologie, assume sempre nuove forme: quotidiani, periodici, documenti stampati e illustrati d'ogni genere, radio, cinema, televisione. A ciò si è aggiunto il fenomeno della pubblicità che s'è sviluppato in modo gigantesco e pericoloso. La scuola, malgrado la sua missione di preparazione alla vita e sebbene accordi, oggi, minore importanza alle conoscenze e maggior rilievo alle attitudini e alle possibilità, offre uno spazio minimo al problema dell'informazione. La scuola oggi non detiene più il monopolio dell'informazione e della cultura, quindi una delle sue funzioni fondamentali è quella di risvegliare lo spirito critico, di sviluppare la personalità e di insegnare un metodo di lavoro. Ognuno sente quindi il bisogno di un insegnamento rinnovato nei metodi e nei contenuti, adatto a questo nostro mondo caratterizzato da un continuo e irreversibile ritmo di trasformazione della realtà sociale, politica, economica e culturale, e perciò capace di formare un tipo d'uomo che non resti disorientato dai mutamenti, perché in possesso degli strumenti che lo mettono nelle condizioni di dominarli, anzi di orientarli verso una dimensione più umana. La scuola invece, sottovalutando il suo compito di «formare degli adulti», dimentica questo aspetto essenziale della formazione: l'apprendimento a ricevere l'informazione.

La lacuna è grave: infatti, se il nostro mondo è sottomesso all'informazione lo è ugualmente all'intossicazione perché nessuna informazione è gratuita. A gradi diversi, essa soddisfa sempre determinati interessi, alcuni dei quali possono essere ritenuti lodevoli o ammissibili, altri meno. Che lo si voglia o no, esistono gruppi di pressione che operano a diversi livelli e in ogni settore della vita individuale e sociale di fronte ai

quali l'adulto, e più ancora il giovane, sono sguarniti d'ogni difesa perché la nostra scuola tende ancora troppo al dogmatismo.

L'inserimento del giornale nella scuola è da vedersi come strumento di una più vasta sensibilizzazione all'informazione ed è perciò da collegarsi strettamente all'educazione all'immagine ed ai massmedia. In questa prospettiva il direttore dell'Ufficio degli audiovisivi, prof. Ugo Fasolis, si è assunto l'impegno di curare la raccolta ordinata di documentazione riguardante il giornale e di dirigere e sostenere il lavoro degli sperimentatori, con l'assistenza di membri del gruppo di studio.

#### Scopi e metodi

Alcuni dei possibili obiettivi, indicati nel rapporto preliminare in base al quale si è svolta la preesperienza, sono i seguenti:

conferire al soggetto la comprensione della propria dimensione storica, cioè la capacità umana di riprendere un passato e di progettare un avvenire, intesa come premessa per muoversi coscientemente e quindi autonomamente e liberamente nella realtà presente, superando così il falso dilemma conformismo-anticonformismo;

(Continua a pag. 20)

## Il dialetto che viene dal sud

#### Il linguaggio dei problemi di un paese

È innegabile che, da qualche tempo a questa parte, i dialetti dell'Italia meridionale abbiano acquisito uno spazio considerevole nella geografia linguistica della cultura italiana. Le testimonianze a conferma sono tutt'altro che scarse, dalla narrativa al cinema: basti pensare a Pasolini che ha fatto ricorso, per la traduzione cinematografica del Decamerone del fiorentino Boccaccio, ad una koiné meridionale a netta prevalenza partenopea. Alla televisione, poi, il linguaggio pubblicitario modula il ciociaro. il napoletano e il siciliano per reclamizzare tessuti di pura lana vergine, detersivi ultrapotenti e originalissime miscele di caffé... In effetti, quel che non bisogna perdere di vista, se si vuol capire il diffondersi dei dialetti meridionali, è il fenomeno dell'immigrazione dal sud: un nodo cruciale di quella seconda e tormentata unificazione del paese, che è ancora in corso - un nodo, pertanto, che cerca di esprimere con spiccato accento meridionale i più gravi problemi italiani di oggi.

Ora, è appunto in un tale ambito, di complesse contraddizioni economiche e sociali, che può assumere un significato di qualche rilievo domandarsi quale funzione abbia svolto il propagarsi dei dialetti meridionali, in quanto portato naturale del fenomeno immigratorio. Ha favorito l'integrazione dell'immigrato, o, per converso, ha contribuito ad aggravare le discriminazioni nei suoi confronti?

Qualora sociologi e linguisti trovassero il problema interessante potrebbero, con le loro ricerche, fornire dati scientificamente accertati su cui fondare ipotesi di risposte più o meno plausibili. Per intanto ci si può accontentare di lavori che, senza pretese di «scientificità», contribuiscono a sollevare il problema e, quindi, a indicare le direzioni possibili per impostazioni e soluzioni «definitive».

È questo il caso del volume Il bambino che viene dal sud — interviste ai bambini immigrati nelle grandi città: a cura di Gaetano Sansone:). Una delle preoccupazioni fondamentali del curatore, infatti, è stata quella di meglio evidenziare «la dimensione reale» di alcuni fenomeni (tra i quali finisce per emergere quello della capacità/incapacità a usare correttamente la lingua italiana), cercando di rapportarii al «nocciolo della questione» che, sin dall'inizio, si configura nei termini di una persecuzione scolastica bella e buona nei confronti dei bambini del sud.

A tale proposito Sansone può tranquillamente affermare, anzi, che la scuola italiana sopporta appena i bambini del sud, spingendoli in massa (il 40%) tra le fila di coloro che vengono respinti ed esclusi prima ancora di concludere gli studi dell'obbligo. E lo strumento linguistico è quello che rende, in larga misura, possibile la massiccia emarginazione scolastica, ristabilendo, in tal modo, una continuità assurda con l'esclusione sociale in agguato fuori dall'auia scolastica.

A ben guardare, dunque, la problematica generale in cui l'autore ha bagnato appena la penna ripropone il non senso di un atteggiamento di sostanziale rifiuto verso tutto un sistema culturale, in definitiva, che per non essere funzionale - come cultura - ad un sistema industriale avanzato viene sistematicamente adoperato per discriminare i soggetti che ne sono portatori innocenti, verrebbe fatto di aggiungere. Un non-senso, però, che è tutt'altro che gratuito: le interviste raccolte da Sansone riecheggiano - e non certo per un concorso fortuito di circostanze - le indicazioni che erano già emerse dall'indagine di Gualtiero Harrison e Matilde Callari Galli sulla cultura analfabeta 2): che, cioè, «il sapere leggere e scrivere possa essere una forma di violenza e di discriminazione».

#### Le parole e i ghetti dei bambini del sud

Lucrezia, una bambina che frequenta la scuola media a Trezzano, presenta così la propria realtà socioculturale:

C'è un negozio qui. C'è un ragazzo che si chiama Francesco. Quando vede i terroni, che siamo noi, non parla. Quando invece entrano i milanesi parla e ride. Mia madre fa: «se io fossi milanese, quello lì parlerebbe di più». Parlano di più con i milanesi (pag. 18).

Ovviamente i ragazzi meridionali hanno bisogno di contrapporre un altro tipo di silenzio/esclusione, e lo fanno come possono. Racconta Donato:

Per esempio facciamo le bande e ci costruiamo delle capanne. Se quelli ce le vengono a distruggere, li pigliamo a batabom!...

Queste bande sono tutte di meridionali?
 Sì nemmeno un milanese, non li vogliamo (pag. 18).

Donato ha imparato a scuola la logica dell'esclusione:

Mi hanno bocciato tre anni in italiano. Mi hanno anche mandato nella scuola speciale.

- E perché? Avevo picchiato la maestra.

Gli avevo tirato la sedia addosso. La signorina voleva bene solo ai milanesi, Me mi disprezzava. I primi giorni mi metteva sempre da parte. Io andavo iì con il compito e lei non me lo faceva. Però un giorno è venuto il direttore in classe. Allora io gliel'ho detto. E lei fa: «ma non gli dia retta». Allora (...) ho preso la sedia davanti al direttore, e gliel'ho tirata (pag. 19).

E non si tratta di una storia inventata, né tantomeno di una storia isolata. Una psicologa che lavora in un circondario scolastico della zona sud-ovest di Milano racconta a Sansone un altro caso che, a suo stesso



dire, è «veramente paradigmatico» per la logica dell'esclusione di cui sono fatti oggetto i bambini del sud:

... Un ragazzo era finito nella scuola speciale. E come c'era finito? Arriva dalla Calabria, viene inserito in un paese dell'hinterland milanese, un paese dove il tasso d'immigrazione non è nappure troppo alto, dove c'è tutta una piccola borghesia artigianale. Le prime volte, quando l'insegnante gli chiede il nome delle cose, che ne so, di una penna, di un tavolo, lui risponde nell'unica lingua che conosce: il suo dialetto. La maestra si mette a ridere. Poi la maestra indica un altro oggetto, e lui ancora ne dice il nome nel suo dialetto. E la maestra giù ancora a ridere. Poi la maestra chiama una

collega: «vieni, vieni a sentire» — Come si chiama questo? Come si chiama quest'altro? E lui torna ad usare il suo dialetto. L'unico strumento che ha a disposizione. Questo succede una volta, due volte, tre volte, la quarta volta, naturalmente, il bambino che si rende conto di diventare il pagliaccetto che fa ridere gli insegnanti, si rifiuta di parlare. Poi oltre che a rifiutarsi di parlare comincia a dare calci, a buttare all'aria le cose. Ha una reazione aggressiva, insomma. Il suo «rendimento scolastico» è nullo, ovviamente... A questo punto viene segnalato per le classi speciali (pag. 35/6).

Parlare italiano diventa così un incubo per i bambini del sud. Un incubo che, a volte, li aiuta a strutturare nell'immaginario un mondo a parte — che è sempre il paese di provenienza — dove vorrebbero trovarsi e a cui sono collegati solo da una nostalgia struggente e ingenua:

- Al mio paese le persone sono più grosse che qui... sarà l'aria (pag. 58).
- ...al sud c'è molto più spazio, è molto meglio di qui. Non ci sono tante strade.
- Al sud non c'è l'aria inquinata. Ci sono tante meraviglie (pag. 64).

Questi paradiso perduti sono ancora più perduti nei frammenti dei racconti, specie quando i ragazzi ricostruiscono la loro venuta al nord. E qui ricompare puntualmente ancora l'incubo della lingua:

lo volevo dire che quando mio padre mi diceva che dovevamo venire a Milano, io avevo molta paura. Pensavo: «e se lì parlano inglese?». lo non sapevo che lingua si parlava. Pensavo tante cose (pag. 64).

- Tornereste giù?
- E come si fa? Giù in Basilicata non c'è proprio lavoro, non c'è nemmeno una fabbrica (pag. 79).
- lo volevo dire un'altra cosa per la scuola. Volevo dire che noi già lo sappiamo che non arriveremo alla terza media. Noi tutti, per fare felici i nostri genitori, ce la mettiamo tutta. Però lo sappiamo che dobbiamo lavorare presto (pag. 83).

Quello che più colpisce, comunque, nelle interviste a questi bambini del sud è una sorta di consapevolezza duplice: sapere di non poter più tornare nel paese «delle meraviglie» e sapere di non avere diritto di cittadinanza nella scuola:

A voiere guardare da vicino cosa quella consapevolezza significhi, ci si trova ben presto nel mezzo di una predisposizione circolare del percorso cui è destinato il bambino del sud: da un ghetto all'altro fino... al punto di partenza.

Le condizioni socioeconomiche della famiglia costituiscono l'ambiente culturalmente deprivato che fornisce al soggetto un codice linguistico particolarmente povero: ed è questo strumento inadeguato che, a sua volta, fa identificare negativamente il bambino del sud a scuola, e questa lo rigetta, infine nelle stesse condizioni di partenza. Nelle condizioni, cioè, dalle quali il patre aveva tentato la fuga e che, ormai, rappresentano per il figlio un destino quasi ineluttabile. È mai possibile - vien fatto di chiedersi a questo punto - che esistano ancora insegnanti capaci di ridere davanti a un bambino meridionale che dice «iammo» invece di «andiamo»? Insegnanti che - è facile argomentare - o non hanno mai avuto tra le mani un libro serio di pedagogia, o non hanno mai avuto modo di capirlo. Perché non si tratta di buona o cattiva disposizione verso i figli degli immigrati, o di una partecipazione sentimentale, genericamente comprensiva del dramma in cui questi ragazzi si trovano immersi. Si tratta, all'origine, di ben altra sensibilità, che è un problema vero di cultura: la consapevolezza responsabile nei confronti della dimensione umana, la cui peculiarità essenziale è che l'altro (il diverso da noi), riflettendoci la nostra vera immagine, ci costituisce.

Una consapevolezza, dunque, che si raggiunge non tanto con i libri, quanto piuttosto chiedendosi quali conflitti cerchiamo di esportare nell'altro: fino a scoprire l'oscura radice che all'altro ci accomuna — e che è non un destino segnato per noi, e indipendentemente da noi, quanto piuttosto la scelta di un progetto dotato di senso. Una operazione, quest'ultima, che, senza l'altro, si configura — da sempre — o come rigurgito di individualismo volgare, o, nella migliore delle ipotesi, come un'impresa disperata.

#### Scuola, linguaggio e integrazione sociale

Il caso dell'insegnante che ride del dialetto del bambino del sud, e finisce per spedirlo



nelle classi speciali, è certo un caso che suscita indignazione. Sarebbe, comunque, un errore sopravvalutario sino a farne una categoria esplicativa della mortalità scolastica dei figli degli immigrati. Anzitutto perché l'insegnante che ride è frutto di quella stessa scuola che discrimina, appartiene solo ad un ramo diverso.

Le interviste di Sansone ripropongono, così, per altra via gli interrogativi più inquietanti sulla scuola oggi, sulla sua funzione e il suo destino. E non si tratta più, o solo, di istanze critiche intese a cogliere certe contraddizioni all'interno delle istituzioni educative, né del generico rapporto scuola-società: l'istituzione viene sempre più chiamata in causa per giustificare il suo ruolo che è di dichiarata mediazione nel processo di socializzazione delle giovani generazioni.

Un ruolo senz'altro difficile e particolarmente complesso — come si riconosce da più parti — in quanto il sistema socioculturale, in relazione al quale la mediazione pedagogica è inevitabilmente chiamata a qualificarsia), è ormai caratterizzato da trasformazioni rapide e, quindi, da tutta una serie di contraddizioni che sono causa ed effetto delle trasformazioni stesse.

Non va dimenticato, a questo punto, che la pedagogia moderna ha voluto affidare la propria credibilità (che è, poi, credibilità nella sua funzione mediatrice) alle sue effettive capacità di assicurare a tutti la cosiddetta «uguaglianza delle possibilità», ponendosi, quindi, come fattore base di quella mobilità sociale attraverso la quale

avrebbe dovuto, per forza di cose, passare la democrazia concreta.

Per questo chiamare oggi in causa la scuola significa chiamarla alla «resa dei conti». Come, ad esempio, hanno fatto in Francia Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron4), i quali, dopo attente analisi sociologiche sui modi e i mezzi della trasmissione culturale, hanno ritenuto di poter concludere che la mediazione pedagogico-educativa è semplicemente funzionale al sistema delle disuguaglianze sociali:

Rinunciando a dare a tutti, mediante un'azione educatrice metodica, ciò che certuni ricevono dal loro ambiente familiare, la scuola sancisce diseguaglianze che essa solo può ridurres).

Conclusioni del genere, comunque, per quanto radicali — seppure non incontestates) — rischiano di compromettere la resa stessa dei conti, nel senso che finiscono per svuotarle di una certa qual operatività — e ciò nonostante l'impiego di una metodologia e l'acquisizione di alcuni risultati veramente stimolanti.

Individuare, infatti, le scarse possibilità di successo scolastico degli allievi provenienti da ambienti culturalmente — e dunque socioeconomicamente — svantaggiati significa mettere in discussione la scuola, ma l'operazione risulterà tanto più radicale quanto più e quanto meglio ci si sarà occupati di qualche aspetto specifico, non astratto, beninteso, dalla problematica più generale.

In tale direzione ha proceduto, invece, Ulrich Oevermann, il quale ha cercato di capire l'insuccesso scolastico dei bambini che presentano un certo ritardo in campo linguistico determinato, a sua voita, dall'ambiente di provenienza?).

A seguito di una vasta rassegna dei problemi e della letteratura specialistica, Oevermann ha potuto, ad esempio, indicare «due esigenze pedagogiche pratiche»:

da una parte la necessità, per i bambini degli strati sociali inferiori, di programmi educativi compensatori, che mirino prevalentemente allo sviluppo linguistico, dall'altra la necessità di modificare i criteri di valutazione delle prestazioni vigenti nella scuola.

Secondo Oevermann, infatti, proprio perché la povertà del codice linguistico dei bambini di alcune classi sociali esprime «un rapporto funzionale» con il loro ambiente socioculturale, quel codice costituisce, praticamente, uno strumento che è loro indispensabile per sentirsi in grado di risolvere i problemi che incontrano, Pertanto, conclude lo studioso tedesco,

Volerlo eliminare tramite una semplice educazione all'adattamento alla cultura linguistica del ceto medio, significherebbe solo peggiorare ancora ulteriormente la già difficile situazione sociale del bambino proveniente dagli strati sociali inferioris).

Anche nel volume curato da Sansone per tornare alle difficoltà linguistiche dei bambini del sud — si trovano degli elementi che richiamano le indicazioni fornite da

**Antonio Spadafora** 

(Continua a pag. 20)



## Analisi della contestazione giovanile

#### III. Libertà e istituzioni: La famiglia

#### Le istituzioni sotto accusa

La protesta giovanile, in quanto vuole essere critica alla totalità del «sistema» e «contestazione giobale», coinvolge l'intera organizzazione sociale contemporanea. Un'analisi della contestazione non può quindi prescindere dall'esame delle strutture sociali che vengono fatte oggetto di critica: non è qui in discussione il loro valore o la loro «santità», bensì la loro funzionalità ed efficienza. Un'organizzazione sociale che induca alla rivolta contro se stessa è una disfunzione della società. Si tratta di vedere quali ne sono le cause.

Prima di esaminare i principali capi d'accusa rivolti contro la società industriale nel suo complesso, può essere opportuno analizzare le imputazioni rivolte ad alcune istituzioni particolari. Per il discorso che stiamo svolgendo, l'analisi sarà circoscritta a due istituzioni particolarmente importanti nell'itinerario dello sviluppo giovanile: la famiglia e la scuola. Su di esse, nell'ultimo decennio, è proliferata una vasta letteratura critica; scopo di queste pagine non è di esaurirne l'esame, ma semplicemente di impostare il problema in termini il più possibile corretti.

#### Famiglia e autoritarismo

Ogni momento educativo è anche, e forse necessariamente, un esercizio d'autorità: la misura d'autoritarismo potrà variare, e potranno sfumarsi i modi della sua applicazione, ma non potrà essere eliminata la sua caratteristica primaria, che è l'imposizione di comportamenti e di modelli culturali diversi dalle naturali inclinazioni del bambino. Per esemplificare: l'osservanza dei principi igienici, l'esercizio delle «buone maniere», il riconoscimento dei diritti altrui, sono tutti modi culturali, non naturali, del comportamento: richiedono al bambino un guoziente di sacrificio la cui accettazione viene sempre imposta, anche quando la prassi educativa si ispiri ai più illuminati principi rousseauiani. Recentemente uno psichiatra inglese, studioso dei rapporti familiari, ha rilevato come la maggior parte dell'opera educativa attualmente non venga svolta attraverso comandi, ma mediante suggestioni simili, per alcuni aspetti, all'induzione ipnotica: «Per esempio, non si ordina a un bambino di essere buono o cattivo, ma ali si dice che è un bambino buono o cattivo... L'ipnosi può essere un modello sperimentale di un fenomeno che ha luogo naturalmente in molte famiglie. Nella situazione familiare, tuttavia, gli ipnotizzatori (i genitori) sono già stati ipnotizzati (dai loro genitori) ed eseguono le istruzioni ricevute, nell'allevare i propri figli ad allevare i propri figli... in un modo tale che implica l'inconsapevolezza di eseguire delle istruzioni». 1). Il risultato, secondo Laing, è il perpetuarsi, di generazione in generazione, di schemi mentali e di una attitudine all'acquiescenza nei confronti dell'autorità che, togliendo al soggetto l'individualità e la creatività iniziali ne fanno una vittima del generale conformismo. Uno psicanalista famoso. Wilhelm Reich, in un libro di notevole interesse ha analizzato la struttura familiare della classe media nella Germania del primo dopoguerra, e ne ha concluso che il modello di autorità paterna attuato in queste famiglie ha agevolato l'accettazione, da parte della piccola borghesia, dell'autorità carismatica del Führer 2). Nella tesi di Reich, per quanto discussa e discutibile, c'è indubbiamente un'ipotesi inquietante. Ma il problema è: è possibile un istituto familiare in cui la prassi educativa possa essere totalmente antiautoritaria? E in ogni caso: perché l'«autoritarismo» familiare viene messo sotto accusa proprio in questi anni, portando a livello di problema un sistema di rapporti che precedentemente appariva del tutto naturale?

#### Carattere storico del modello familiare

La prima domanda non ammette una risposta verisimile: può darsi che si possa escludere dalla prassi educativa ogni elemento autoritario, ma questo solo in una ipotetica società che avesse istituzionalizzato l'anarchia (la contraddizione dei termini è qui inevitabile). Il problema reale - nella misura in cui può essere positivamente analizzato - è il secondo: la sua analisi richiede però che si prenda coscienza del carattere storico del modello familiare che la tradizione ci ha consegnato e che oggi permane sostanzialmente identico a quello dei secoli precedenti. Mi spiego: supponendo che il modello familiare della Roma precristiana venisse trapiantato pari pari nella nostra epoca (con gli attributi che lo caratterizzano: la patria potestas che dà diritto di vita e di morte sui figli, la degradazione della donna ad oggetto, ecc.), verrebbe evidentemente travolto dal suo stesso anacronismo. Qualcosa di analogo - fatte salve le proporzioni - sta avvenendo al nostro modello familiare, per gli aspetti che ha ereditato da un modello ormai abbastanza iontano 3). La figura dell'autorità, impersonata dal padre, risale, nella sua ultima configurazione storica, all'inizio della società borghese: il ruolo di preminenza paterna era allora giustificato dalla dipendenza economica degli altri membri della famiglia 1): dal padre venivano partecipati ai figli non solo il simbolo dell'autorità, ma anche quei valori e quelle norme di comportamento che il padre mediava dalla società del tempo e trasmetteva alla giovane generazione. C'era, così, coincidenza tra l'autorità (il padre) e la fonte di provenienza dei valori e delle norme di comportamento. Attualmente, si verifica invece una scissione tra i due ruoli: il padre è

tuttora il simbolo e il depositario dell'autorità, ma i valori e i modelli vengono desunti prevalentemente dal mondo esterno (ambiente dei coetanei, mass-media, ecc.). Non può esservi vera autorità che non sia anche depositaria dei valori interiorizzati: la scissione tra autorità e valori fa del padre un simbolo vuoto di contenuti, una pura parvenza, o anche, — com'è spesso, e significativamente, nella cruda disinvoltura dei giudizi giovanili — un fantoccio <sup>5</sup>).

E' verisimile, allora, che le critiche all'autoritarismo dell'istituto familiare siano motivate da una condizione di anacronismo: se un sistema di rapporti è avvertito come condizione di illibertà, ciò avviene perchè il modello di autorità che ricalca si è storicamente logorato, ed è rimasto privo di giustificazioni sociali, escluso dal campo dei valori, E' questo del resto, come vedremo, il meccanismo primario della crisi di ogni istituzione: il loro scadimento - che è poi crisi di efficacia, autentica disfunzione - inizia nel momento in cui si instaura un anacronismo, una discrepanza tra la condizione storica attuale e il modello istituzionale tramandato dalla tradizione.

(Continua)

Franco Zambelloni

#### NOTE

- 1) R.D. LAING, La politice della famiglia, Torino 1973, pp. 85-86.
- <sup>2</sup>) W. REICH, Psicologia di massa del fascismo, Milano 1972, cap. II.
- 3) Si veda, per la storia del nostro modello familiare, Herbert MARCUSE, L'autorità e la famiglia, Torino 1970.
- 4) Cfr. in proposito Lezioni di sociologia, a cura di M. HORKHEIMER e Th. W. ADORNO, Torino 1966, cap. IX.
- 5) Cfr. Carlo GENTILI, La famiglia «anonima» nella società di oggi, in Aspetti della psichiatria contemporanea, a cura di A. Ballerini, Firenze 1973, pp. 116-121.



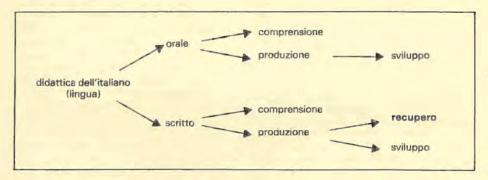
# Terapia e prevenzione degli errori di lingua: qualche considerazione

#### 1. Introduzione

In un precedente articolo su questa rivista') abbiamo diffusamente parlato delle cause degli errori di lingua commessi dagli allievi nei loro elaborati scritti, fondando il nostro discorso, affinché fosse non astratto, ma concreto e tangibile, sull'analisi puntuale di un certo numero di esempi reperiti appunto in elaborati di allievi del VIº anno. Nel proporre ai docenti un simile paziente e certamente per essi non poco faticoso lavoro già dicevamo che esso trova il suo scopo e la sua utilità nel fornire le basi a una successiva operazione di terapia e prevenzione dgli errori medesimi, che è, riteniamo, uno dei compiti più importanti dell'insegnante di italiano. Lasciando infatti da parte le funzioni che il docente di lingua materna ha in comune con gli altri insegnanti, quali la trasmissione di contenuti culturali e la stimolazione di motivazioni positive verso questi, la socializzazione dell'allievo e lo sviluppo delle sue facoltà logiche, e così via, la sua

funzione specifica alla materia è, a nostro parere, il migliorare l'uso che gli allievi fanno della propria lingua materna<sup>2</sup>), sia sul piano orale sia sul piano scritto. Il migliorare l'uso della lingua negli allievi comprende, naturalmente, entrambi gli aspetti della decodificazione o comprensione (orale e scritta: ascolto e lettura) e della codificazione o produzione (orale e scritta); sul piano della produzione implica sia (prioritariamente) allargare le loro possibilità d'uso, sia ovviare alle difficoltà da loro incontrate, che nella lingua scritta si evidenziano appunto attraverso gli errori. Un doppio lavoro dunque, di recupero e di sviluppo, essendo il primo in pratica ristretto al campo della lingua scritta, dal momento che nell'orale in genere non si parla di «errori», quanto di «difficoltà espressive» o simili, le cui radici, quando non siano psicologiche, rientrano in pratica nel campo d'azione della didattica dello sviluppo linguistico (lessicale, sintatti-

#### Riassumendo e schematizzando:



Vorremmo ora qui esporre appunto alcune riflessioni sulle tecniche didattiche necessarie e/o utili ai fini del recupero linguistico, cioè della terapia e prevenzione degli errori, per concludere, come ci sembra necessario, il nostro discorso su questi ultimi.

Premettiamo ancora che il livello di scolarità a cui ci riferiamo è quello secondario inferiore, cioè gli attuali Ginnasio o/e Scuola Maggiore e in modo particolare la futura Scuola Media: il nostro discorso infatti si aggancia naturalmente al programma di italiano proposto per la nuova Scuola Media<sup>3</sup>), anche se i principi generali possono essere validi, pensiamo, anche per le scuole elementare e secondaria superiore.

#### 2. Errori e didattica dell'italiano

Il primo problema che si pone di solito il docente è «che cosa è errore», cioè quale deve essere il parametro di riferimento, il modello.

Diciamo anzitutto che non solo non biso-

gnerà prendere come riferimento l'italiano letterario in senso stretto, cioè il toscano, ma, in linea generale, non è possibile né utile dare un parametro unitario fisso, se non quello, di per sé in continuo mutamento, dell'uso: insomma, sia considerato errore da un lato, com'è logico, ciò che impedisce la comunicazione o la rende più difficile, e dall'altro ciò che devia macroscopicamente dalla «norma» intesa come uso statisticamente prevalente.

Inoltre, ogni espressione dubbia va valutata anche in dipendenza del contesto, della situazione, del livello della classe e del singolo allievo, e così via: in altre parole, una stessa forma può essere accettabile o no, a seconda delle circostanze; e importantissimo è rispettare lo stile dell'allievo.

Quanto all'importanza poi da dare ai singoli errori, occorre operare un capovolgimento della gerarchia tradizionale, cioè dare molto più peso ai fatti di sintassi e di lessico di quanto non se ne dia solitamente, e tenere in poco conto i fatti puramente formali, come l'ortografia.

Ora, una didattica dell'italiano che abbia fini di recupero linguistico si articolerà necessariamente in due momenti fondamentali: la riflessione sul funzionamento della lingua, e gli esercizi, momenti che nella teoria solo è possibile separare, poiché nella pratica essi sono strettamente legati, fornendo l'uno lo spunto all'altro e viceversa. Ugualmente solo nella teoria è possibile separare (con qualche difficoltà tuttavia) gli aspetti e modi della riflessione e i tipi di esercizi miranti più al recupero da quelli miranti più allo sviluppo linguistico: nel lavoro didattico non c'è, nè può esserci, un tempo dedicato all'uno e un tempo dedicato all'altro, nettamente separati; piuttosto, pensiamo che sia utile che il docente abbia presenti distintamente questi due obiettivi e le tecniche più utili all'uno e all'altro, in maniera da poter predisporre e orientare il lavoro della classe secondo i bisogni degli allievi, con equilibrio.

#### 3. La riflessione

Uno dei problemi più dibattuti nel campo dell'educazione linguistica applicata alla lingua materna è se la grammatica (in senso lato) debba farsi «su richiesta» oppure in modo metodico. Il problema è nato nell'ambito d'una giusta e motivata reazione ai metodi e al tipo di progressione delle grammatiche tradizionali, Infatti una grammatica tradizionale ha fondamentalmente due scopi, più o meno dichiarati:

scopo prescrittivo:
 portare gli allievi, per mezzo di esempi
 e di regole, ad esprimersi in un tipo u nico di lingua, l'italiano letterario-scola stico dei «buoni» autori;

 scopo analitico-ricognitivo: fornire regole in base alle quali gli allievi per via deduttiva imparino ad analizzare, a diversi livelli (analisi grammaticale, analisi logica, ecc.) delle fraci dete.

Essa inoltre procede in modo atomistico, cioè analizzando via via in modo approfondito singole unità separatamente (ora l'articolo, ora il nome, ora il verbo, e così via), e con una progressione che va dalle unità più piccole (le lettere dell'alfabeto) a quelle più complesse (le parole e poi le frasi 'l.

Ora, dal momento in cul si riconosce che:

a) diversi sono i tipi possibili di lingua,
cioè che l'italiano è dotato di diversi registri (familiare, formale, ecc.) e sottocodici (lingue specializzate delle scienze, degli sport ecc.) il cui uso è determinato
dalla situazione in cui avviene la comunicazione linguistica, dai ruoli degli interlocutori, dall'argomento in questione e così
via, e quindi è assurdo pretendere di insegnare un solo tipo di lingua;

 b) che la capacità che è fondamentale sviluppare negli allievi è quella di produrre enunciati nuovi, e non di analizzare frasi date:

c) che la progressione delle grammatiche tradizionali è innaturale, perché: in quanto atomistica non tiene conto del fatto che la lingua è un sistema di elementi interrelati costituenti una totalità funzionale, e ne perde di vista la globalità; con il procedere dalle unità più piccole verso quelle più ampie, non tiene conto del fatto che l'unità-base della comunicazione linguistica non è la parola né tanto meno la lettera dell'alfabeto, ma la frase; e, a causa del suo procedimento deduttivo non è adatta allo sviluppo mentale del preadolescente, che procede piuttosto per induzione e generalizzazione;

è naturale che, insieme alla grammatica tradizionale e alla sua progressione, si sia messo in crisi anche il concetto medesimo di sistematicità, e si sia proposto o di abolire del tutto la grammatica, o di limitarsi agli esercizi, o, più spesso, di fare grammatica «su richlesta», cioè in risposta a esplicite domande e difficoltà degli allievi, o a seconda dei loro bisogni emergenti appunto dell'analisi degli elaborati scritti.

Il nostro pensiero è che l'andare incontro al bisogni degli allievi e il tener conto di una certa sistematicità, di una progressione logica, siano entrambe esigenze importanti, da rispettare, e che non vi sia opposizione fra l'una e l'altra.

L'esigenza di sistematicità infatti, come i principi teorici che giustificano la scelta di un dato modello didattico (cioè di un dato 'tipo' di grammatica 5) devono essere presenti nell'insegnamento più a livello implicito che esplicito: cioè è il docente che deve possederli, non gli allievi. Anche la presenza di una progressione logica, ovviamente diversa da quella sopra esposta della grammatica tradizionale, ci sembra necessaria, per adeguare l'insegnamento sia a principi di carattere pedagogico, qua-Il il procedere dal semplice al complesso. dal noto al non-noto, per induzioni e successive generalizzazioni, sia a principi di carattere linguistico, quali il partire dall' unità-base della comunicazione linguistica, la frase semplice, e il tenere conto dei procedimenti di trasformazione che permettono di passare dalle frasi semplici a quelle composte e complesse.

Si tratta però di concepire in modo diverso questa progressione, non come la suddivisione di una data materia in sezioni chiuse a cui dedicare parti prestabilite di tempo nell'arco di uno o più anni scolastici, ma come livelli successivi di approfondimento di un discorso globale, secondo un procedimento che potremmo chiamare «a spirale».

Allontanandoci quindi per un momento dal nucleo dell'argomento da cui siamo partiti, vorremmo qui proporre in concreto un modello-base di progressione °). Diciamo anzitutto che punto di partenza deve essere, com'è logico, la frase semplice (attiva, dichiarativa, semplice); da qui dovrebbero partire due linee di lavoro, che pur essendo divergenti, troveranno punti di incontro o aggancio fra loro; queste due linee principali sono:

a) un procedimento di analisi: si seziona la frase semplice (Fs) nei suoi elementi costitutivi, al diversi livelli, cioè: gruppi di parole o sintagmi (gruppo nominale e gruppo del predicato: GN, GP); parole; morfemi, fonemi; a cui corrispondono tradizionalmente: la sintassi della frase semplice, la morfologia, e la fonologia;

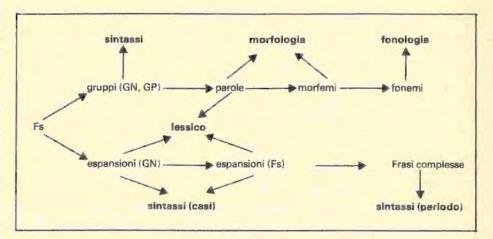
b) un procedimento di produzione, che par-

tendo dalla frase semplice forma unità via via più complesse, con procedimenti di espansione e trasformazione, secondo le tappe. Frase semplice; espansione di gruppi nominali; espansione di frasi; frasi complesse, composte e composto-complesse; in termini tradizionali, possiamo dire che si va dalla sintassi dei casi alla sintassi del periodo 7); parallelo nel tempo ma in-

tersecantesi con a) e con b) si dovrebbe poi avere;

c) sviluppo lessicale o semantica \*), che si collega sia al discorso sulle parole, sia soprattutto a quello sulle espansioni (il lessico è un po' come un materiale da costruzione: esso fornisce le unità con le quali formare frasi sempre più lunghe e complicate).

Schematizzando:



Non dimentichiamo infine che dovrebbero essere presentati anche elementi semplicissimi di semiologia (segni, codici, messaggi, ecc.º) per i quali ci si può collegare praticamente a tutti i livelli dello schema qui esposto, e particolarmente bene alla fonologia.

Come si vede, si tratta di una proposta tutt'altro che semplice e lineare, per l'insegnante almeno: in realtà, assistiamo oggli ad un processo del genere, nel campo dell'insegnamento delle lingue (materne o seconde): man mano che si tende a facilitare il compito all'allievo, a rendergli più agevole l'apprendimento (l'allievo, e non la materia insegnata o il docente, diviene il «fuoco» del processo di insegnamento), sembra invece aumentare via via la complessità del lavoro per il docente, costretto a divenire padrone di nuove terminologle, nuove tecniche (gli audiovisivi, per es.), nuove scienze addirittura (come la linguistica); si tratta, pensiamo, di un processo irreversibile: rientra nelle caratteristiche della cultura moderna il richiedere un aggiornamento continuo, e quindi una parallela elasticità mentale, praticamente in tutte le professioni e in tutte le scienze.

Questo è lo schema, dunque, che — più o meno — dovrebbe essere tenuto presente dall'insegnante, che con riferimento ad esso darà equilibrio ai diversi momenti di riflessione sul funzionamento della lingua (cloè, in altre parole, di grammatica intesa in senso lato) che nasceranno, o che egli farà in modo di far nascere, nella classe.

Infatti il lavoro di grammatica se in modo implicito deve ricollegarsi ad un piano sistematico, ad una progressione logica, in modo esplicito non nascerà «a freddo», ma dovrà trovare il suo spunto e la sua ragione di essere collegandosi alle altre attività didattiche; ovviamente le possibilità di legame sono infinite, tuttavia possiamo elencare alcuni casi in cui può na-

scere lo spunto ad un ragionamento di tipo grammaticale:

- da esplicite richieste, domande o dubbi degli allievi;
- da peculiarità riscontrate in qualsiasi testo letto, dalla poesia all'articolo al cartellone pubblicitario;
- da paragoni (analisi contrastiva) con altre lingue come francese e tedesco, e, soprattutto, con il dialetto;
- da peculiarità notate in testi orali ascoltati o prodotti dagli allievi stessi;
- da espressioni particolari di ogni genere, dalle più felici alle più infelici, che l'insegnante desideri sottolineare in elaborati degli allievi;
- da veri e propri errori (qualsiasi ne siano le cause) trovati dal docente o dagli allievi medesimi nei loro elaborati.

In questo modo la correzione degli errori dovrebbe perdere il suo tradizionale carattere di sanzione negativa fine a sé stessa, per divenire spunto ad un lavoro di riffessione sul funzionamento della lingua a tutti i livelli, sintattico, morfologico, lessicale, fonologico, oppure anche semplicemente (soprattutto a livello lessicale) punto di partenza per la ricerca di forme alternative, anche questo lavoro assai utile a fini di sviluppo linguistico.

Passiamo ora a qualche breve suggerimento specifico sul metodo da adottare in una didattica che ponga fra i suoi fini il rimediare e prevenire gli errori di lingua, esaminando i tre settori della semantica, della morfosintassi e della ortografia.

#### 3.1. Semantica

Con il termine di «semantica» vogliamo intendere il considerare dal punto di vista del significato sia le parole che le frasi. Ovviamente, per quanto riguarda le frasi il limite con la sintassi è praticamente inesistente: poniamo noi qui una differenziazione per esigenze di lavoro.

Per quanto riguarda le parole, un insegna-

mento che miri insieme all'arricchimento e alla proprietà d'uso del lessico negli allievi deve tener conto di due esigenze fondamentali, il non procedere (salvo eccezioni episodiche) per parole isolate, ma per gruppi di parole, e il tenere conto non solo del significato delle parole, ma anche delle loro possibilità d'uso. Nel sistema tradizionale. Il lessico veniva insegnato o per via etimologica, cioè per famiglie di parole nell'ipotesi migliore e per storie di parole singole nell'ipotesi peggiore, o episodicamente sottolineando e spiegando (eventualmente raccogliendo in appositi quaderni) termini incontrati nel corso di letture scolastiche. Più recentemente si è Introdotto il metodo dei centri di interesse, cioè di gruppi di parole collegate fra loro per significato, perché sinonime o riferentesi ad uno stesso tema o argomento. Questi procedimenti, pur non essendo affatto da scartare, non sono ancora sufficienti, considerate la grande povertà lessicale che presentano di solito gli allievi.

Anzitutto occorre precisare meglio di quanto non si faccia di solito i rapporti di significato che le parole hanno fra loro, sia che si tratti di sinonimia, polisemia, omonimia, antonimia, iponimia, o di campi, sfere, associazioni semantiche 10) - e con ciò naturalmente non intendiamo che l'allievo debba obbligatoriamente imparare queste classificazioni di tipo linguistico, ma che il docente dovrebbe avere chiari questi concetti, per strutturare meglio in base ad essi il materiale che si desidera che gli allievi apprendano --; in secondo luogo bisogna dare la massima importanza al contesto linguistico, alle solidarietà che le parole hanno fra di loro nelle frasi ") e al concetto di presupposizione lessicale (esempi di presupposizione violata erano stati esaminati nel precedente articolo); in terzo luogo infine occorre rendere sempre conto dell'uso delle parole, in riferimento al registro di lingua che si vuole e/o si deve utilizzare, al sottocodice in questione, e così via. Facciamo alcuni esempi in riferimento all'ultimo punto toccato, che è piuttosto inesplorato nell'insegnamento. Le parole possono essere marcate 12) in riferimento ai registri linguistici: per es, parole come corsiero e alma sono non comuni, letterarie, mentre i corrispondenti cavallo e anima sono termini comuni; adirarsi e viso sono formali, mentre i corrispondenti arrabbiarsi e faccia sono non formali; e così via.

Una medesima parola può avere diverso statuto in registri diversi: balle per «storie inventate, fandonie» è comune nell'Italiano popolare 13), non formale e fortemente espressivo nell'Italiano standard orale, volgare e ai limiti della accettazione (cioè sarà accettabile o meno in relazione al contesto) nell'Italiano standard scritto.

In relazione alle lingue specializzate o sottocodici, si può avere che le parole abbiano in una di esse significati diversi da quelli che hanno in altre, o nella lingua comune, come per es, racchetta nello sci e nel tennis, rete, angolo nel calcio, e così via. L'uso di un termine d'una lingua specializzata al di fuori di essa provoca spesso effetti particolari (come per es. quando la pubblicità sfrutta termini del linguaggio scientifico 14).

Oppure ancora, per indicare un medesimo referente si possono usare parole diverse in relazione a situazioni diverse, per es. in Italia 15) un cameriere d'albergo userà con i colleghi i termini comanda, comandare, e invece con i clienti i termini ordinazione, ordinare, per indicare uno stesso referente, i desiderata dei clienti.

Di tutti questi fatti relativi all'uso delle parole gli allievi devono, pensiamo, essere resi coscienti, anche solo in modo intuitivo.

Per quanto riguarda il significato delle frasi, occorrerà che l'insegnante svolga riflessioni ed esercizi sulle concatenazioni e rapporti logici tra frasi, come sequenze temporali, causali, finali, ecc., cioè su fatti linguistici di tipo prevalentemente logico 16): inoltre terrà conto dei rapporti di significato tra frasi, come parafrasi, esclusione, implicazione. Come per il lessico poi sarà da tenere presente la correlazione con la situazione, per cui molte frasi sono accettabili e comprensibili solo se disambiguate dal contesto (linguistico o non linguistico), e quindi richiedono una diversa formulazione passando dalla linqua parlata alla lingua scritta 17).

#### 3.2. Morfosintassi

Il rapporto fra lingua parlata e lingua scritta è uno dei più importanti da tenere presente anche in morfosintassi; infatti la maggior parte degli errori, e tutti i più frequenti statisticamente <sup>18</sup>), nascono da interferenze della lingua parlata, di solito più o meno fortemente regionalizzata, nella lingua scritta.

Di fronte ad errori causati da scontro fra sottosistemi grammaticali, dialettali e italiani, diversi, come accade nell'uso degli articoli, del possessivo, del relativo, dei pronomi personali al caso obliquo, in cui l'uso orale è solitamente ricalcato sul dialetto, riteniamo che il sistema migliore sia far confrontare esplicitamente agli allievi in modo schematico i due sistemi, dialettale-orale (di solito più semplice) e Italiano standard-scritto (di solito più complesso). Riflessioni di tipo contrastivo dunque sono Il metodo che vorremmo suggerire, sia nei confronti del dialetto, che dell'italiano popolare o dell'uso orale in genere, che di lingue seconde nel caso, non eccezionale per il Ticino, che errori nascano da calchi sul francese o sul tedesco. Naturalmente, nel caso di interrerenze interne fra strutture grammaticali o sintattiche dell'italiano parallele, il paragone contrastivo sarà fatto tra le strutture interessate.

Per quanto riguarda poi strettamente la morfologia, per es. la formazione dei modi e dei tempi dei verbi, o del plurale dei sostantivi e simili, vorremmo suggerire di permettere e anzi incoraggiare l'uso dei testo di grammatica come testo di consultazione, esattamente come già si fa con il vocabolario.

Noi pensiamo infatti che una delle più importanti funzioni attuali del testo di grammatica, oltre ad una guida alla progressione didattica per docente e allievi e oltre ad un repertorio di esercizi, debba proprio essere quella di essere un testo di consultazione, come una qualsiasi delle opere di riferimento al cui uso si raccomanda di esercitare gli allievi. 19)

#### 3.3. Ortografia

Per ottenere una riduzione degli errori di ortografia (a parte le sviste o lapsus, con i quali ragionamenti di ordine linguistico non hanno nulla a che fare), occorre anzitutto affrontare una spiegazione del concetto di fonema, insieme ad alcuni cenni di fonetica articolatoria <sup>20</sup>), e quindi far notare ed esercitare:

a) i casi di non corrispondenza fra grafemi e fonemi, come quando ad un unico fonema corrispondono più grafemi (ad es. c, q, ch per /k/, es. cane, quota, chiesa) o viceversa (ad es. g e gi per /g/, es. gelo, giacca);

b) i casi in cui la grafia tradizionale non corrisponda alla pronuncia reale (ad es. la z di azione, negozio e simili, semplice nella grafia, in realtà nella pronuncia è geminata);

c) i casi in cui la pronuncia regionale non corrisponde alla grafia (per es. nell'italiano settentrionale le geminate tendono ad essere pronunciate come scemple); d) le pecularità del sistema grafico che non hanno un corrispettivo diretto nella lingua parlata, come per es. l'interpunzione, le maiuscole, e simili.

#### 4. Gli esercizi

Gli esercizi che si trovano nelle grammatiche e che sono in genere utilizzati nella scuola media possono essere suddivisi in due tipi, quelli di riconoscimento e quelli di produzione. E' ormai largamente ammesso che gli esercizi di riconoscimento - cioè quelli in cui si richiede all'allievo di fare l'analisi logica o grammaticale di frasi o brani, oppure di sottolineare uno o più elementi (predicato, soggetto, ecc.) e simili -, tipici delle grammatiche più tradizionali ma largamente presenti anche in testi recenti, siano i meno utili nell'educazione linguistica, ed è, pensiamo, immediatamente evidente che non servono in pratica a nulla nella terapia degli errori: infatti sono usati per verificare nell'allievo la conoscenza appunto di tecniche analitico-ricognitive, mentre il saper usare unità linguistiche è capacità totalmente diversa dal saperle riconoscere (usati molto collateralmente, potranno invece essere utili come stimolo alla riflessione).

Fra gli esercizi di produzione 21) invece possiamo grosso modo distinguere quelli di produzione più libera 22) come finalizzati allo sviluppo, e quelli di produzione più guidata come finalizzati al recupero. Fra questi ultimi, per portare in esempio alcuni tipi, possiamo elencare gli esercizi in cui si richiede:

- il completare frasi,

a) mancanti di uno o più elementi;

b) scegliendo fra più risposte alternative;

c) con elementi lessicali dati di cui occorre trovare la forma morfologica esatta;

— la sostituzione di elementi di frasi semplici, o trasformazioni semplici, per es. dal singolare al plurale, dal maschile al femminile, da un tempo del verbo ad un altro tempo, da sostantivi a pronomi, dalla forma dichiarativa a quella interrogativa, dall'attivo al passivo, e così via;

 la costruzione di frasi semplici o frasi semplici espanse con elementi dati (si può per es. dare una serie di parole senza ordine, con cui formare una frase); composto complesse per unione di più frasi semplici date, mediante subordinazione e coordinazione (di solito è opportuno fornire uno stimolo adeguato, per es. una congiunzione subordinante da utilizzare). Come si vede, in questi tipi di esercizi la produzione non è libera, e la risposta possibile è di solito una sola; pertanto essi oltre a stimolare la riflessione come qualsiasi altro esercizio di produzione, servono anche a produrre automatismi, cioè a creare la capacità nell'allievo di rispondere a determinati stimoli o, in altre parole, ad associare con esattezza determinati significati a determinati significanti in modo facile, fluido, immediato; e questo risultato è senza dubbio utile in campi quali la morfologia e l'ortografia le cui regole sono di solito obbligatorie (e spesso convenzionali: si pensi all'ortografia). Con ciò, naturalmente, non si vuole affatto dire che lo stimolare la riflessione non sia utile (anzi, è indispensabile), ma solo

- la formazione di frasi complesse o

e la cosa non è da trascurarsi. Da qui deriva anche un'altra osservazione: quegli esercizi in cui si chiede di individuare e correggere in frasi date alcuni errori, cari alle grammatiche tradizionali, possono essere controproducenti, cioè apportare confusione all'allievo, oppure, se costruiti proprio con errori «tipici» dei ragazzi, rischiano di rinforzare l'errore invece di ovviare ad esso.

che, per certi settori, la produzione linguistica è anche un fatto di automatismi,

Osservando alcune grammatiche, possiamo riscontrare poi un'altra imperfezione abbastanza tipica: basandosi sul giusto ragionamento secondo cui è meglio costruire esercizi su brani interi piuttosto che su frasi staccate, alcuni autori scelgono spesso brani di carattere letterario, di prosa e anche di poesia, eccessivamente difficili per gli allievi; e introducono così una difficoltà supplementare, di per sé non negativa, ma estranea allo scopo dell'esercizio medesimo 23).

Per costruire un esercizio o valutarlo, occorre quindi tenere conto anche del livello di lingua del materiale contenuto, come della lunghezza, complessità e numero delle istruzioni date (istruzioni complesse possono essere opportunamente rese più comprensibili con esempi).

Anche dal punto di vista grafico è bene rendere le cose il più semplici possibile per l'allievo: gli esercizi dovrebbero essere forniti su schede, con lo spazio libero per la risposta, e scritti a carattere

#### Come abbonarsi a «Scuola ticinese»?

Basta versare franchi dieci sul CCP 65-3074, Amministrazione «Scuola ticinese», 6648 Minusio, indicando l'indirizzo completo e aggiungendo, possibilmente, sul retro della cedola, la parola NUOVO.

Ai nuovi abbonati spediremo naturalmente i numeri già usciti.

sufficientemente grandi e chiari, con una certa coerenza interna nella disposizione visiva delle parole e delle frasi. L'utilizzazione di schede naturalmente è assai più pratica per il recupero individualizzato o per piccoli gruppi: gli allievi possono lavorare per tempi diversi e su materiali diversi a seconda delle specifiche deficienze che presentano.

Molti esercizi possono anche essere utilizzati come test, per verificare sia all'inizio, che alla fine che nel corso di un anno scolastico il livello raggiunto dagli allievi, ed anche per controllare la loro reazione di fronte a difficoltà che invece negli elaborati liberi possono essere evitate con diversi giri di frase. Ovviamente, nel caso in cui un esercizio sia utilizzato come test occorre verificare che la risposta possibile in ogni caso sia una sola e non vi siano ambiguità di sorta.

#### 5. Osservazioni

Come avevamo premesso, questo articolo non voleva essere nulla più che un insieme di riflessioni e suggerimenti, che speriamo possano risultare utili ai docenti. All'incirca su queste stesse basi è impostata la sperimentazione di didattica dell'italiano che si sta conducendo in quattro classi del sesto anno 24), dalla quale speriamo di raccogliere altri dati interessanti ed utili.

Questi elementi, qui esposti, derivano principalmente dalla linguistica applicata dalla didattica dell'italiano: ma altri dati possono essere senza dubbio ricavati da altre scienze quali pedagogia e psicologia, e, soprattutto, dalla viva esperienza e sensibilità dei docenti di italiano.

**Monica Berretta** 

#### NOTE

1) Gli errori di lingua negli elaborati scritti cause e tipi, in «Scuola Ticinese», 21, pp. 9-16. Alla bibliografia allora citata vorremmo ora ag-

AA.VV., Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehelertherapie, herausge-geben von G. Nickel, Cornelsen-Veihagen & Klasing, Berlin 1972;

T. SLAMA CAZACU, La «régularisation»: un universel de l'acquisition de la langue (langue maternelle et langue étrangère) par les enfants et par les adultes, Meeting on «Recente advances in learning psycology», Frascati, 25-30 settem-

F. PILATO, Appunti per una analisi degli «er rori» logico-sementici in elaborati scolastici in lingua italiana, tesi di laurea inedita, Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Torino, anno accademico 1972-73.

- 2) Sorvoliamo qui sul problema se l'italiano sia veramente la lingua materna per gli allievi ticinesi, o se questa non sia piuttosto rappresentata dal dialetto. Per gli obiettivi dell'insegnamento dell'italiano rimandiamo al relativo programma per la Scuola Media, che, già pubblicato in ab-bozzo su Scuola Ticinese n. 14, sarà edito prossimamente sulla stessa rivista in forma riveduta.
- 3) cfr. nota precedente.
- <sup>4</sup>) S veda per es., fra le grammatiche tradizionali, M. MORETTI D. CONSONNI, Lingua Madre, SEI, Torino 1958.
- 5) Per una discussione dei modelli strutturale e generativo trasformazionale in relazione alla loro utilità didattica, si cfr. E. ROULET, Théories grammaticales, descriptions et insegnement des langues, Labor/Nathan, Bruxelles - Paris 1972.
- 4) Una monografia sulla progressione in morfo-sintassi è prevista in un prossimo futuro nella collana di opuscoli su problemi dell'insegna-mento dell'italiano curata, come accompagna-mento e corollario del programma di italiano, dall'Ufficio Studi e Ricerche del DPE. Si cfr. anche, sull'argomento: A. BRASCHI, Per un in-segnamento strutturalistico della lingua italiana della scuola media, in "Ricerche Pedagogiche", 27-26 (Aprile-Settembre 1973), pp. 15-52.
- 7) In tutta la linguistica moderna la sintassi ha subito una grande rivalutazione: sull'argomento si può vedere un qualsiasi buon manuale di linguistica generale, come J. LYONS, introduzione alla linguistica teorica, Leterza, Bari 1971. 4) Si cfr. M. BERRETTA - A. MASOERO, Seman-
- tica e didattica, ciclostilato a cura dell'Ufficio Studi e Ricerche del DPE.
- \*) Si cfr. A. MASOERO, La semiologia, ciclosti-lato a cura dell'Ufficio Studi e Ricerche del DPE. 10) Per una illustrazione di questi concetti, si veda il già citato Semantica e didattica.
- 11) Facciamo un esempio per chiarire il concetto. In riferimento ad albero, si può usare indifferentemente corteccia o scorza (cioè i due termini sono sinonimi); in riferimento a limone (frutto) invece si può usare solo scorza, non si dirà mai la corteccia del limone; le parole, insomma, si richiamano l'un l'altra nelle frasi.

- 12) In termini precisi, si dice che hanno dei tratti pragmatici, o tratti di uso, per es. /+formale/, /+comune/, /+arcaico/, e simili (cfr. ancora Semantica e didettica).
- 13) cfr. M. CORTELAZZO, Avviamento critico allo studio della dialettologia italiana. III. Linea-menti di Italiano popolare, Pacini, Pisa 1972,
- 14) Termini come per es. esaciorofene, gardol, perborato, e simili, che compaiono nella pub-blicità, non possono essere compresi dall'ascolblicità, non possono essere compresi dall'ascoltatore medio, che recepisce solo una connotazione di «scientificità, precisione scientifica» o
  qualcosa del genere: e di questo fatto ovviamente il codificatore del messaggio pubblicitario
  è ben cosciente (si cfr. M PORRO, I linguaggi
  della scienza e della tecnica, p. 201, in AA. VV.,
  I linguaggi settoriali in Italia, a cura di G. L.
  Beccaria, Bompiani, Milano 1973).
- 15) Nel Ticino la situazione è diversa, in quanto, probabilmente come francesismo, i termini comanda e comandare sostituiscono quasi del tutto ordine, ordinare e ordinazione (in riferimento a
- 16) Logica e sintassi sono strettamente interconnesse nelle frasi; per alcuni esercizi di tipo logico si cfr. ancora Sementica e didattica, par. 2.4. e passim.
- 17) Per es. la frase accendi, prima di spegnere, apparentemente senza senso, diviene normale se la situazione chiarisce che si intende: accendi (la luce elettrica) prima di spegnere (la candela).
- 18) Si cfr. ancora l'articolo precedente sugli errori, par. 3.
- 19) Si cfr. il programma di italiano nella redazione ultima, par. 3.1.4.
- 20) Conoscenze elementari di fonologia e di fonetica articolatoria possono anche facilitare l'ap-prendimento delle lingue straniere: si cfr. B. PY -F. REDARD, Comment concevoir un enseignement de la langue maternelle propre à favoriser l'apprentissage de langues secondes, pp. 22-26 «Bulletin CILA» 18, pp. 15-30.
- 21) Per una molto sommaria tipologia degli eser-cizi di produzione, si veda M. BERRETTA, Esem-pio di applicazione operativa dell'insegnamento grammaticale secondo il programma di italiano: le preposizioni, ciclostilato a cura dell'Ufficio Studi e Ricerche del DPE.
- 22) Sono esercizi di produzione libera ad es. quelli che richiedono:
- di costruire frasi o parti di frasi senza elementi dati, in base a un modello dato;
   di trovare parole in base a definizioni date;
   di espandere liberamente con aggettivi, avverbi, gruppi preposizionali, dei gruppi nominali o delle frasi;
- 23) Vi sono alcuni esercizi di questo genere per es. in A. MARCHESE - A. SARTORI, II mondo della parole, Principato, Milano 1973, e in M. L. ALTIERI-BIAGI - L. HEILMANN, La lingua italiana. Segni / funzioni / strutture, Mursia, Milano 1973.
- <sup>24</sup>) Di cui già la dott. Ada Masoero ha dato segnalazione su questa rivista.

### Televisione educativa

Nel rapporto del dott. Bonini i lettori troveranno la testimonianza di quanto sia complessa l'introduzione di audiovisivi nella scuola.

Ricordiamo che il Consiglio di Stato ha dato avvio, nello scorso settembre, alla preparazione di un Ufficio degli audiovisivi della Sezione Pedagogica del DPE, fra i cui compiti c'è la pianificazione delle realizzazioni e la ricerca capillare dei risultati migliori, a livello cantonale, per tutti gli ordini di scuola.

Il centro televisivo ginevrino ha quindici collaboratori e un milione di franchi annuo per la sola scuola media unica. È il risultato di dieci anni di

I paragoni fra la potenzialità finanziaria dei cantoni Ginevra e Ticino non stanno certo in ugual rapporto con la diversità di personale (quindici contro tre) fra i due centri, romando e ticinese. Le realizzazioni, di lunga data, del canton Ginevra rispecchiano una diversa e matura consapevolezza civica di modernità pedagogica e didattica che è frutto anche della storia, antica e recente, di quel cantone. Comunque ciò che si sta facendo da noi è solo un inizio ed è un inizio tanto volonteroso quanto ristretto all'indispensabile. È un primo passo, necessario a sostenere e rendere organico un felice fermento di iniziative di istituti e di singoli docenti. Nell'armosfera di restrizioni finanziarie che incombe, il paragone con quanto si fa altrove dovrebbe convincere che una prudente ma attiva estensione dei mezzi tecno-didattici deve colmare ritardi preoccupanti e abbisogna nel prossimo futuro di apporti umani e finanziari comunque di parecchio più vasti che non nel passato.

HE

Lo scorso anno si è svolto a Ginevra, al Centre Marignac, per iniziativa del «Centre de télévision du Cycle d'orientation», un seminario, come oggi ormai si usa dire, sul tema «televisione educativa», che ha permesso a una cinquantina di partecipanti di confrontare le loro esperienze, esaminando alcune realizzazioni presentate da diversi centri AV svizzeri e francesi, e di seguire attivamente la produzione di due cortometraggi e di due emissioni «video» in tutte le loro fasi. I temi dei cortometraggi riquardavano la presentazione ad allievi di 15-17 anni di due grandi centri ginevrini, il CERN e il CICR; le emissioni «video» si riferivano al problema relativo ai rapporti scuola-quartiere.

I partecipanti, collaborando con registi, coordinatori, cameramen, cinegrafisti, tecnici del suono e del montaggio, hanno avuto così la possibilità di rendersi conto delle difficoltà pratiche che si presentano a coloro che devono realizzare emissioni di televisione educativa.

Aprendo ufficialmente il seminario, il dott. Robert Hari, direttore generale del C.O. dell'insegnamento secondario ginevrino, ha sottolineato la necessità d'istituzionalizzare e di coordinare a livello nazionale la TV scolastica, che per ora, solo grazie alle emissioni di Zurigo e del Ticino, ci evita di essere fra gli ultimi paesi del Consiglio d'Europa nella realizzazione dei programmi di televisione educativa: siamo infatti i penultimi (ventunesimi) nella graduatoria...

Un intervento interessante e fonte di vivaci discussioni è stato quello del dott. H. Cassirer, consulente internazionale sui problemi di comunicazione ed educazione e già direttore della sezione per l'impiego educativo dei mezzi d'informazione dell'Unesco, il quale ha presentato un'approfondita valutazione dei bisogni della scuola in rapporto al mezzo privilegiato di comunicazione che è la TV. Punto di partenza è stata l'analisi della situazione del ragazzo nella società in un'ottica pragmatica e idealistica a un tempo. Egli ha considerato in seguito la TV quale mezzo importante, ma non fine a sé stesso; donde la necessità d'individuare i criteri che permettono di distinguere un'invenzione utile dal «gadget», costoso e di una moda passeggera, di analizzare cioé i bisogni profondi, oggettivamente anche se inconsciamente presenti nel ragazzo, dei quali la scuola si deve preoccupare. Una considerazione importante, implicita nell'introduzione del dott. Cassirer, è quella dell'opportunità di equilibrare l'offerta entusiastica dei professionisti della TV con le reali necessità della scuola, allo scopo d'impedire l'educazione delle future generazioni in uno spirito di «gadgets», che, tra l'altro, spinge il consumatore a chiedere sempre più. Ecco dunque delinearsi nuovamente l'importanza di una concezione della scuola intesa come parte della vita, e quindi la necessità del superamento della spaccatura tra un periodo scolastico e «la vita» che ne segue, in una prospettiva di educazione permanente anche attraverso le diverse forme di comunicazione, in opposizione all'eccessiva preoccupazione per lo scritto che contraddistingue l'attività pedagogica tradizionale. Ma in tale prospettiva l'interpenetrazione e l'interazione dei diversi campi esigono una nuova visione globale, che permetta di superare nella sintesi le contraddizioni inevitabilmente sorgenti dalla necessità di preparare alle specializzazioni. Tale nuova prospettiva è stata del dott. Cassirer giustamente individuata nell'esigenza di centrare l'attenzione sul denominatore comune:

L'educazione attraverso il mezzo televisivo deve dunque sfruttare la possibilità che l'immagine ha di offrirci una realtà concretamente e sinteticamente; lo scritto invece la presenta essenzialmente in modo analitico. L'immagine deve soprattutto sviluppare il suo alto potenziale umano, realizzando una perfetta simbiosi tra l'aspetto emozionale e quello razionale della comunicazione. Le discussioni hanno poi chiaramente messo in evidenza l'importanza di far entrare nel modo più soggettivo possibile la personalità umana nell'emissione TV a carattere educativo, grazie e presentatori e a «speakers» che sappiano evitare un atteggiamento soggettivo e autoritario, mettendo in evidenza invece le loro reazioni personali, che dovranno poi essere analizzate criticamente, in modo da escludere forzature a senso unico.

Queste conclusioni, aggiunte a quella della necessità ormai acquisita di ricorrere sempre più a realizzazioni multimediali, confermano quelle dei recenti congressi internazionali dell'U.E.R. per produttori di TV scoiastica (Basilea 1963-1971). Solo questo nuovo spirito permetterà dunque alla TV educativa di non rimanere un mezzo secondario e costoso. Ne deriva infine un'altra necessità, quella cioé di affrontare il problema delicato dei costi di produzione e di diffusione, che interessa anche lo sviluppo dei mezzi AV nella scuola.

Se per il solo «Cycle d'orientation» (corrispondente più o meno alla nostra futura Scuola Media) l'autorità ginevrina ritiene opportuno stanziare un credito annuo di circa un milione di franchi allo scopo di permettere a un serio gruppo di quindici collaboratori di produrre a di diffondere in circuito chiuso una serie di emissioni valide, è evidente che un impegno simile sarebbe assolutamente impensabile per la maggior parte degli altri cantoni svizzeri. Inoltre, nella situazione inflazionistica in cui ci troviamo oggi, il problema, etico prima e politico poi, è soprattutto quello di rispettare determinate priorità.

Un organismo centralizzato, che pianifichi le realizzazioni e utilizzi a favore di tutti i risultati migliori di una ricerca capillare, la quale altrimenti rischierebbe di rimanere un lusso riservato a pochi cantoni economicamente forti, permetterebbe innanzitutto la diminuzione dei costi, ma anche un migliore accesso agli specialisti, ai centri di documentazione ecc. Premessa fondamentale deve però rimanere l'utilizzazione del mezzo televisivo secondo le sue specifiche possibilità e non quindi quale sostituto di presentazioni che possono esser fatte diversamente e più direttamente. Non meno importante sarà inoltre lo sforzo d'integrare le emissioni, in una prospettiva multimediale, in relazione ai programmi, affiché esse non vengano sentite dagli allievi come una pausa evasiva se non nella misura in cui il piacere dell'apprendimento deve essere intrinseco al fatto pedagogico. Le installazioni più costose saranno allora giustificate per l'alto rendimento qualitativo che potranno garantire.

Rimane tuttavia l'altro aspetto fondamentale dell'utilizzazione del mezzo TV quale stimolo allo sviluppo della creatività e dell'espressività negli allievi e quale avviamento alla critica dell'informazione. In questo campo tuttavia la tecnologia ci offre già apparecchi di qualità mediocre ma sufficiente e a prezzi vantaggiosi: un magnetoscopio e una telecamera giapponesi portabili a 1/4 di pollice costano poche migliaia di franchi e con due magnetoscopi un centro scolastico può già creare un piccolo studio a circuito interno. Così, per l'attività cinematografica, ad esempio, gli USA ci preannunciano un notevole incremento nello sviluppo dell'economico «super 8», per il quale esistono ormai tavole di montaggio riservate fino a qualche anno fa soltanto alle più costose produzioni in 16 mm e oltre.

Concludiamo con un'ultima notizia che si commenta da sé: i risultati della recente inchiesta svolta su 500 allievi ginevrini di 14 e 15 anni pongono la televisione al primo posto fra le occupazioni del tempo libero (2 ore e 35 minuti in media al giorno).

Domenico Bonini

## Il fumo: magica schiavitù

### Necessaria una campagna antitabacco

La necessità di attuare un rigoroso programma anti-tabacco dovrebbe essere una realtà accettata da tutti: i danni provocati dal fumo alla circolazione del sangue, al cuore, all'apparato respiratorio (compreso il sempre più frequente cancro della laringe e del polmone), all'apparato digerente sono noti

Al di là delle motivazioni psicologiche che inducono il fumatore a non abbandonare la pericolosa abitudine, sta anche il fatto che ciascuno ritiene di essere immune dai rischi che tuttavia conosce: ogni malattia sicuramente favorita dal fumo appare come qualcosa che può colpire altri e dalla quale, magicamente, ciascuno si sente al sicuro.

A dare questa sensazione contribuisce inoltre il fatto che, nel primo trentennio di vita quando si acquisisce e si rafferma l'abitudine al fumo, i danni del tabacco sulla propria persona sono raramente evidenti e appaiono come una possibilità lontana, differibile, futuribile e quindi, in pratica, irreale. Manca infatti nel fumatore di tabacco quella inconscia volontà di auto-annientamento, caratteristica nel tossicomane di droga.

Quando in età più matura si manifestano nel fumatore di tabacco i primi disturbi dovuti al fumo, e dei quali spesso e volutamente egli tende a misconoscere la causa, è sempre più difficile smettere di fumare. La lotta contro il tabagismo richiede grandissimo impegno proprio a causa delle difficoltà pratiche che essa comporta, non ultima l'importanza dei tabacco nell'economia mondiale.

Nella lotta contro il fumo occorre tenere presenti due obiettivi: la disintossicazione del fumatore e l'educazione dei giovani al disinteresse per l'uso del tabacco.

Per questi vale soltanto il principio persuasivo non cominciare del tutto a fumare. Ma un messaggio che fa leva sulla minaccia non risulta mai positivo. Se avvertite il grande fumatore che le sigarette gli fanno male lo indurrete ad accendere un'altra sigaretta per consolarsi. Le persone «minacciate» per la pericolosità del fumo sono spesso portate ad aumentare il consumo del tabacco.

Per conseguire obiettivi curativi è necessario rispondere alle domande fondamentali: perché si incomincia a fumare? Perché chi ha incominciato non riesce a smettere? Con. W. Pöldinger di Vienna abbiamo esaminato, in 8 anni, il profilo «psicosomatico» di 480 fumatori che desideravano smettere di fumare per indicazione medica. Il ragazzo e l'adolescente incominciano a fumare per imitazione:

- perché fumano gli adulti e la sigaretta dà la sensazione di essere adulti;
- perché fumano gli altri, i coetanei. È il conformismo degli anticonformisti, l'atteggiamento caratteristico dell'adolescente che crede di ribellarsi alla società degli adulti, ma ne imita alcuni modelli.

Una volta avvezzo all'uso del tabacco e al cerimoniale che l'atto del fumare comporta, il fumatore resta incatenato alla sua abitudine da un vero e proprio condizionamento psicologico, tanto più greve quanto più fragile è la sua personalità.

J.P. Sartre afferma nel suo «L'être et le néant» che per lui fumare è una maniera di esistere... Giovanni Pascoli, quando gli si chiedeva quale fosse secondo lui la più forte passione, rispondeva: «L'amore, ma io preferisco il fumo».

Tra i fumatori si riconoscono:

 i tossicomani veri e propri che non possono vivere senza sigaretta (10-20% di tutti i fumatori) e nei quali la sigaretta provoca uno stato di piccola euforia, le-



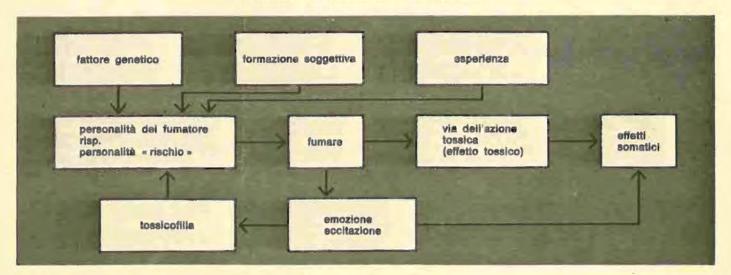
gata a sensazioni complesse, riconducibili, da un lato, a un ansioso bisogno di soddisfacimento orale (fumare=succhiare), dall'altro lato all'azione farmacodinamica della nicotina;

- i fumatori inveterati (50-60% di tutti i fumatori) che fumano per abitudine, condizionati dagli stress, per superare la paura dell'angoscia in generale e della propria in particolare;
- quelli che fumano per il piacere di fumare, non superano in genere le 10 sigarette al giorno, non presentano, contrariamente a 1), alcuna predisposizione nevrotica o depressiva e non sono condizionati da situazioni di stress;
- i fumatori occasionali che fumano spinti da uno stimolo esterno, come la noia o l'ansia di una lunga attesa.

Il successo di un programma anti-tabacco poggia sulla possibilità di suscitare un'attitudine negativa verso il tabacco e provocare un'attitudine positiva verso l'astensione dal fumo.

Presupposto indispensabile è che il fumatore abbia veramente deciso di non fumare

#### Schema della personalità del fumatore



Lo schema collega insieme le caratteristiche della personalità del fumatore e gli effetti del fumo.



più: se la decisione è presa fermamente il problema terapeutico sta nel condurre il fumatore a non desistere, giorno per giorno ed ora per ora, dalla sua risoluzione. Ciò risulta più difficile per coloro che fumano per bisogno e per abitudine e per i quali la sigaretta rappresenta un rimedio a superare una condizione critica.

La decisione di smettere di fumare deve essere presa con calma e convinzione e svilupparsi successivamente secondo le sequenti fasi:

- attitudine positiva del fumatore.
- rapporto di fiducia col medico,
- informazione adeguata,
- condizionamento emotivo,
- conversione psicofisica,
- disintossicazione dalla nicotina,
- affermazione della propria volontà,
- controllo di lunga durata.

#### L'aiuto del medico potrà consistere:

- a) nel rafforzare la volontà del fumatore all'astinenza dal tabacco, suggerendo di volta in volta gli accorgimenti necessari; ciò potrà essere utile nei fumatori occasionali o in chi fuma per piacere, non nei fumatori inveterati;
- b) nell'utilizzare le possibilità psicoterapeutiche del Training Autogeno quale metodo di rilassamento, specie se praticato in gruppo;
- c) nell'attuare una vera e propria psicoterapia (non psicanalisi) avente come obiettivo di indurre il paziente a rinunciare spontaneamente al tabacco, attraverso

la serena, ma approfondita discussione delle motivazioni che lo inducono a fu-

- d) nel promuovere la collaborazione della famiglia affinché diventi parte attiva con spirito di solidarietà e di cameratismo;
- e) nell'utilizzare, se necessario, farmaci antinicotina o farmaci psicotropi opportunamente scelti e dosati (sotto controllo medico ed eventualmente durante un breve periodo di ricovero ospedaliero). Riteniamo particolarmente utile l'applicazione di questi psicotropi, per breve tempo, su stretta indicazione medica, interessante per i fumatori motivati da una tendenza ansiosa e larvatamente depressiva.

Le cliniche specializzate in cure disintossicanti anti-tabacco e denominate negli Stati Uniti SOS («Save Our Smokers», «Stop Our Smoking», «Stamp Our Smoking»!) praticano cicli di 3-5 giorni di cura per 3 settimane consecutive.

Successi definitivi si ottengono soltanto a condizione che il paziente abbia veramente deciso di disabituarsi all'uso del tabacco e che il medico non susciti sentimenti di colpabilità nel caso di recidive apparse durante la terapia o successivamente. È comunque sempre indispensabile che fra il medico e il paziente si instauri uno stretto rapporto di fiducia che conduca quest'ultimo a valorizzare i benefici dell'astinenza dal tabacco sulla propria salute, sull'educazione dei figli (più del 50% dei figli di fumatori diventano fumatori a loro volta, nonostante i consigli e le insistenze teoriche dei genitori), infine sulla maggior efficienza fisica e intellettuale in ogni campo della propria attività.

Il fumatore che vuole smettere di fumare deve sentirsi impegnato in una scommessa contro se stesso.

Anche se la terapia non può essere uguale per tutti, ecco alcune regole contro il fumo, basate sull'autocontrollo programmato dell'Istituto Max Planck di Monaco-Bavie-

Comprare una scatola per volta. Rifiutare le sigarette offerte dagli amici. Cambiare ogni giorno marca di sigarette. Chiudere la scatola in un cassetto dopo aver furnato. Accendere la prima sigaretta soltanto dopo la prima colazione. Mettere ogni sera in un salvadanaio i soldi risparmiati. Non fumare per strada e a letto. Combattere l'appetito con un frutto o con una caramella, non con una sigaretta. Posare la sigaretta sulla ceneriera dopo ogni boccata e pulire la ceneriera dopo ogni sigaretta. Non portare con sé fiammiferi o accendino. Non fumare al volante. Aspettare un minuto - e più tardi due minuti - prima d'accendere la sigaretta. Fumare metà sigaretta. Tentare, dopo i pranzi, di far qualcosa che distolga dal desiderio della sigaretta. Non fumare quando si è nell'attesa d'una persona. Due boccate, spegnere, riaccendere. Aspirare una volta su tre. Non fumare nella poltrona favorita, ma su una sedia scomoda. Non fumare conversando, leggendo, guardando la TV e in presenza di persone che stanno fumando.

Boris Luban-Plozza, Locarno



Per l'arredamento migliore da:

> Chiedete il catalogo

Visitate l'esposizione URALTO

Via S. Gottardo - Tel. 093-335923

工到建工器电型

Sede BODIO

Ø 092 74 17 74

Uffici a: Locarno, Bellinzona, Biasca, Airolo,

Installazioni elettriche, telefoni conc. A, illuminazione scuole

## L'elenco di tutti gli scritti di Emilio Bontà

Son passati oltre vent'anni dalla morte, avvenuta il 13 novembre 1953, ma la figura fisica di Emilio Bontà non certo ci si è impallidita nel ricordo, la ritroviamo anzi quasi intatta, nei paraggi del ponte di Cassarate dove abitava, o per il giardino del palazzo degli Studi, o per il viale Carlo Cattaneo, o nel centro della città: il professore dal passo molleggiato, strascicato, dal vestire che, senza venir meno alla correttezza, tradiva un'eterna trascuraggine, dall'atteggiamento distratto che chiamava nell'irrispettoso riguardante anche il sorriso, dallo sguardo come fisso a chi sa quale immagine lontana, dietro le lenti a pince-nez che par fossero, più che da miope, da astigmatico: professorali appunto come usava tuttavia, quel tipo non cerchiato e a molletta sul ponte del naso che usavano, allora, Giuseppe Zoppi, Valerio Abbondio e Arminio Janner. Appunto con Abbondio, mite poeta che gli era collega al Liceo, Bontà si accompagnava spesso, e c'era con loro anche il direttore delle Scuole comunali, il prof. Ernesto Pelloni, uomo di vaste letture e di lunghi silenzi pensosi, allora nel Cantone assai autorevole in pedagogia, specie grazie alla rivista «L'Educatore» che dirigeva: trascorrevano più volte il «quai» se era la buona stagione, si sedevano ai tavolini del «Café de la Ville», nel palazzo civico, di fronte al lago; o pure vi entravano, o entravano al «Bar Lugano» di piazza Dante, che nonostante il nome non era un «bar» ma il classico caffè all'italiana: e forse si può dir di loro quel che Dante dice degli spiriti magni del Limbo, che «parlavan rado, con voci soavi». A volte sopraggiungeva d'oltr'Alpe il professor Arminio Janner, ed era quarto etra cotanto senno»: politica, storia, filosofia, lettere, moralità varie: e si facevan di leggieri con professorale saputezza le ore piccine. Appunto Janner ha rievocato (Uomini e aspetti del Ticino, Bellinzona 1938) «i cento passi sul qual» e, attraverso essi, la figura di Emilio Bontà, che in quei convegni pareva dover avere una parte primeggiante: in una prosa, peraltro, che fa da complemento alla recensione di un'opera importante del Bontà stesso. La Leventina nel Quattrocento, pubblicata nel 1929, incentrata sul fatti di Giornico, documentatissima e insieme nel racconto avvincente. Non fu peraltro quella la sola opera di una certa mole del professore e storico di Personico: ricordiamo il discorso-saggio su Emilio Motta, «padre e maestro della storiografia ticinese» (1930), il saggio su La storiografla ticinese compreso nel volume II dell'opera Scrittori della Svizzera Italiana (1936), il manuale, purtroppo non proseguito nell'età successiva, Storia contemporanea ad uso delle scuole superiori (1945). Ma è un fatto che il più degli scritti di Emilio Bontà resta disperso in giornali periodici, o sta a far da prefazione a libri altrui. Non si può dire che si tratti, considerato l'arco dell'attività, che va dai primi del novecento fin quasi alla morte. di un insieme fittissimo; spesso non erano più di tre o quattro titoli in un anno. Ma quel non molto sempre ha un suo peso, un suo valore non transeunte, anche là dove si tratta, più che di un «articolo», di una «nota», da far stare in una colonnina di rivista: e aveva scritto magnificamente Gluseppe Martinola al proposito: «La meditazione era frutto d'una serietà intellettuale che gli faceva accostare anche gli argomenti ritenuti di poco peso, la nota, la noterella, l'appunto, con un rispetto esempiare della verità...». Non era certo il tipo corrente del giornalista, Emilio Bontà: ogni sua riga era passata al vaglio di una attenta critica, derivava da un lungo e anche travaglioso studio, non mai era destinata ai meri lettori del momento, che leggono, si dilettano, dimenticano e gettano via. Di qui l'eccellenza dell'idea, lanciata primamente proprio dal Martinola e attuata dal professor Augusto Gaggioni, di pubblicare, appunto, la Bibliografia degli scritti di Emilio Bontà, primamente nella «Rivista patriziale ticinese» e poscia in estratto autonomo (Locarno, Tipografia Pedrazzini, 1974).

Il fascicolo vale evidentemente assai più delle ventotto pagine che conta; vuol essere anzi uno strumento di prim'ordine per gli studiosi di storia e anche per gli appassionati di cultura in genere, ché il Bontà era evidentemente uomo di vasti interessi e di mente aperta, ben più di quel che la sua aria vallerana, il suo fare apparentemente scontroso, il suo trasandato modo di vestire e di gestire e di camminare potessero lasciar supporre. Qui per esempio, notiamo che il Bontà, nel 1903, vale a dire a poco più di vent'anni, si occupava di un libro di Guglielmo Ferrero sui



Emilio Bontà, disegno presso l'Archivio Cantonale

paesi del Nord, detti «l'Europa giovane», e l'anno successivo del De rerum natura, di Lucrezio, per piegarsi poi su cose del natìo loco, sul Franscini, su Bosco e la Rovana, e tuttavia presto allargare l'indagine a panorami vasti, come testimonia l'articolo A volo d'uccello del 1913, pubblicato dalla «Voce» di Giuseppe Prezzolini (e non fu la sola collaborazione a quella importantissima rivista). Le circostanze della vita porteranno poi il Bontà per un anno in Italia, e particolarmente in Toscana: ne vennero tra l'altro le «cronache di viaggio, divagazioni letterarie e filosofiche» che furon pubblicate a puntate nell'«Adula» del 1916, già giustamente lodate per la bellezza della forma e l'eleganza e varietà dei richiami filosofico-letterari da Arminio Janner, e che davvero meriterebbero una ristampa in veste autonoma, magari con qualch'altro che si potrebbe reperire, per esempio L'elegia del fanciullo, del successivo anno. Siamo andati a cercar quelle pagine, e vi abbiam trovato uno slancio di commovente italianità: questa nota del 6 settembre 1916, per esempio, per la morte di Scipio Slataper, l'autore de Il mio Carso, del quale proprio in questi giorni si è spento il fratello Guido, generale e al par di lui medaglia d'oro: «Ho ripensato stavolta a Scipio Siataper. Tutte le cose sono vere, ma alcune accadono ora, altre accadranno nel futuro. E s'io ti racconto in questa triste notte invernale d'una fata che viene portando odoranti fiori, tu mi devi credere, o povera anima mia'. La volle, dunque, la verità questo figlio di Trieste di antico ceppo slavo, dall'anima squisitamente italiana. La volle, la vestì di tutti I fiori del Carso, la temprò sulle pietraie del Kâl, e, scoppiata la guerra, la portò diritta alla trincea. Ora è caduto»... In quel torno di tempo il Bontà collaborava pure attivamente all'«Educatore»: nel '15 vi pubblicava quattro articoli dal titolo generale La nostra storia: e giustamente a tal proposito il Janner scriverà: «Bontà è certo il solo storico ticinese che abbia meditato concettualmente sui principi della sua scienza». Ma il gusto, che forse era anche di derivazione crociana, della meditazione metodologica non toglieva al Bontà l'impegno, per dir così, filologico. Così, nelle varie «note» che la bibliografia del Gaggioni ci propone, leggiamo titoli e titoletti che riguardan da vicino la nostra toponomastica, o anche onomastica: nel '47 ecco Màtor, màtro, o anche Garavée, o Ferrari e Bernascun, e via; nel '49, tra l'altro, Zollikon et similia, e il nome «Cassarate». A proposito di Zollikon, e dei molti nomi con terminazione analoga che si riscontrano nella Svizzera alemannica, il Bontà, che aveva pure il gusto della lingua tedesca, coglie l'origine in «Hof», corte, che poi diventa «Hofa», «Hov», Hoven», e cita un documento dell"837, dove si legge «Zollichoven», e uno del 1153, dove si legge «Rousinchoven», l'odierno Rüschlikon, e altri. Più interessante ancora per noi la discettazione intorno al nome «Cassarate», che giustamente il Bontà dice errato, ché dovrebb'essere «Cassarago», basandosi su antichi testi notarili, su analogie (Albonago, Aldesago, Massago, Certenago), e anche, vivaddio, sul vero dialetto che adesso a Lugano non si parla quasi più, e vuole la forma «Cassaragh» (Un leventinese che viene a insegnarci la

parlata locale, dunque: e ci sarebbe da vergognarsi. Vero è poi che nemmeno il Bontà conosceva nel punto tutto, per la nostra consolazione: sicché ricordiamo che, andato egli una volta a una vecchia cantina di Caprino detta «ui Tecc», scrisse sull'album dell'amico che lo ospitava un distico che era bello e anche icastico, siccome denunciante una triste realtà del sito, ma che conteneva un errore: «Un giorno al Tecc: — Caprin bastard e Caprin vecc»: mentre l'unica forma luganese è «Cayrin»...).

«Cavrin»...). Alla bibliografia gaggioniana manda innanzi una prefazione Giuseppe Mondada, che traccia di Emilio Bontà un veritiero e bel profilo. Il Mondada non fu direttamente allievo del Bontà, ma lo conobbe fin dai remoti anni, e più ebbe occasione di essergli vicino dopo il 1932, quando partecipò a un corso locarnese in cui il Bontà era pure docente. Né è da dimenticare che il Bontà mandò innanzi una sua prefazione alla pubblicazione del Mondada Lettere inedite di Emilio Motta, Locarno 1946; e in genere fu vicino allo studioso minusiese, incuorandolo ne' suoi primi lavori, e magari correggendolo, là dove gli parve pur doveroso. Tutt'altro che facili, ci spiega il Mondada, gli anni del piccolo vallerano di Personico in valle, che incontrò fin dalla fanciullezza la familiare tragedia. Venner dipoi gli anni degli studi alle Normali di Locarno, e quelli dell'insegnamento, a Locarno ancora, nella stessa scuola in cui si era formato: e fu pur quest'ultimo periodo importante per la formazione del giovane maestro diventato sua virtute professore, ch'ebbe a collega, tra gli altri, Arminio Janner, che allora insegnava matematica, finché una sorta di «pogrom», dettato da ragioni morali e politiche, contro la direzione, disperse entrambi per alcun tempo, provvisoriamente verso l'Italia l'uno, definitivamente a Basilea l'altro. E dalla bibliografia cogliamo che, quando nell'estate del 1949 il Janner poco più che sessantenne si spense all'improvviso, il Bontà scrisse per lui, nell'«Educatore», un necrologio, ch'è per più di una ragione notabile, dove tra l'altro c'è l'evocazione di quel fervido giovenile tempo: «Serate di persistente Ottocento locarnese. Dal Caffé ci si avviava non di rado verso i crocicchi di Muralto, indugiando per le vie ormai silenziose, tra folate di profumi straripanti dai giardini e, di primavera, il sottile alito del calicanto ... ». Par di vedere i due, chi li abbia conosciuti, coi «pince-nez» che avevan bagliori sùbiti. E già che s'è fatta la citazione di questo articolo, convien forse qui continuare con un altro passo, che documenta insieme il mondo del Janner e del Bontà. Erano tempi, vi veniva detto, di scoperte illuminanti, il De Santis, e soprattutto il Croce, che proprio allora riordinava e chiarificava Il suo materiale filosofico nel Breviario di estetica: «Non era poca cosa sentirsi ben poggiato su quelle basi, quando ancora si concepiva Il bello come decorazione delle idee, e si credeva clecamente nel dogma dell'imitazione, e si offriva la letteratura inesorabilmente sezionata nei generi letterari. Era un'apertura di orizzonte solare, e nello stesso tempo una posizione di lancio verso l'avvenire». Non si può Intendere

bene il proficuo periodo Italiano e quasi

diremmo «vociano» del Bontà, coronato nel 1916 dalla chiamata alla cattedra d'italiano del Liceo per l'intervento davvero felice di Francesco Chiesa, senza tener conto di questo sodalizio filosofico-letterario locarnese: le righe che precedon ne sono una testimonanza eloquente e, come spesso accadeva e accadrà al Bontà scrittore anche di minuta storia, elegante. Dice il Mondada: «Politissimo il suo linguaggio discorsivo e scritto, a volte anzi con battute che avevano sapore letterario». Per quel che riguarda il linguaggio discorsivo non sapremmo dire, ma a noi sembra che il linguaggio scritto del Bontà ben più che «a volte», sì bene spesso, contenesse una bella letterarietà, come certo non era il caso, salvo il Franscini, degli storiografi ticinesi precedenti e coevi: e sempre o quasi sempre a un tratto il Bontà sapeva alzare il suo racconto oltre la contingenza, e giungere pure non di rado alla notazione che non soltanto era letteraria ma attingeva alla poesia. Cogliamo questo finale dalla prosa, che voleva essere essenzialmente storico-descrittiva, La Leventina, pubblicata nel «Giornale» del Tiro federale bellinzonese del 1929: «A volte forme vecchie e forme nuove si accostano in contrasti che assumono valore simbolico, mentre nella bassa cuna della valle corre il murmure sordo e monotono delle turbine, scende sulla luminosa piatea di Quinto il sonoro messaggio d'una campana - tutti i giorni, tre ore prima che annotti. E' la nona di Deggio, l'ora di sosnado, dei governatori del bestiame. Hai l'impressione di due morti lontani incontratisi a caso». E qui l'orecchio appena un poco scaltrito va a ritrovare la bella pagina che il Bontà aveva dettato tre anni prima a prefazione del libretto di Alina Borioli La vecchia Leventina, dove appunto dei sosnadò si fa parola. Il Mondada ricorda la disperante acribia del Bontà nel corregger le bozze: «Ricontrollava tutto da capo, correggeva e ricorreggeva, soffrendo persino se ormai non gli era più possibile rifare questo e quello squarcio..... Il particolare era proprio dell'uomo: né è da dire che a tratti non avesse poi le sue ragioni di andar sulle furie, e di lamentarsene al caffé, come nol ricordiamo nel '42, secondo ci riferì il professor Marco Campana, quando pubblicò un paio di cose nel numero unico per le giornate commemorative del seicentocinquantesimo della «carta di Biasca»: che non gli mandaron le bozze da rivedere, e un «feudo» si mutò in un «fondo», o viceversa, bisognerebbe adesso andar a controllare... Ma poi l'uomo era troppo intelligente per attardarsi in quelle furie. Nel punto, peraltro, cominciò presto ad aver displaceri, come attesta una sua noticina apparsa nell'«Adula» del 1916. Restato fuor del Ticino per qualche settimana o mese, gli era capitato di legger alcune delle puntate della sua Piccola vela solo a stampa avvenuta, e con ritardo, e di trovarvi più d'un «marrone» o «pesce», che sconvolgeva il senso. Mise sì poi le cose a posto, come doveva, ma senza insistere troppo, ché altrimenti avrebbe dovuto rubar al periodico un'altra colonna, e meglio era, per la maggior parte de' casi, lasciar perdere, e fidarsi dell'intelligenza del lettore: e lo fe' con eleganza e quasi con un distaccato Mario Agliati

O. Tramèr, P. Ammann, C. Franscella: Isole di Brissago - Parco botanico del Cantone Ticino:

Fl. Ambrosetti: Stato meteorologico del 1972.

È pubblicazione, questa segnalata, che non dovrebbe mancare in nessuna delle nostre scuole medie superiori.

«Prontuario dell'agricoltore ticinese 1974» - ed. Tipo Offset Aurora S.A., Canobbio - Lugano pagg. 186

Anche quest'anno è apparsa puntuaimente la pubblicazione che potrebbe in certo qual modo essere considerata come l'almanacco degli uomini rimasti fedeli al lavoro della terra. E' il risultato della valida collaborazione dei nostri tecnici agricoli, coordinata dal redattore Remo Caccia e dal segretario agricolo cantonale Angelo Frigerio. Destinate, le pagine, agli agricoltori, agli allevatori di bestiame, agli economisti o ad altri studiosi, possono però nel contempo riuscire interessanti anche a tutti coloro che amano la natura e giustamente nutrono particolare simpatia verso coloro che in continuo contatto con essa lavorano, diventando dispensatori di allmenti sani e saporiti per ogni mensa e autentici vigili custodi del paesaggio.

La scuola non dovrebbe trascurare di curvarsi sul modesto contesto dell'agricoltura ticinese pure, come altre attività, in fase di evoluzione.

La parte del prontuario riguardante l'orticoltura, l'apicoltura, la coltivazione e il
trattamento degli alberi fruttiferi, per esemplo, offre inoltre motivi per un intelligente impiego del tempo libero. Ma è soprattutto del complessi problemi generali,
che assillano una particolare categoria di
nostri lavoratori, che ci dobbiamo interessare per poi offrire, nel limite delle nostre
possibilità, quel contributo di azione sociale che, tra l'altro, tornerebbe di grande vantaggio alle famiglie dalle quali proviene una parte dei nostri allievi.

G.A. 6500 Bellinzona 1

#### Il dialetto che viene dal sud Il giornale nella scuola

(Continuazione dalla pag. 4)

(Continuazione dalla pag. 2)

Oevermann. Nella scuola «sperimentale» di Monlué, ad esempio, i giovanissimi immigrati trovano un ambiente che si differenzia notevolmente dalle scuole «normali» dalle quali, magari, provengono a seguito di bocciature continuate.

A Monlué gli insegnanti non pretendono che i bambini del sud rinuncino al loro dialetto, se ne servono, anzi, per avviarli all'acquisizione dell'italiano. Usano una doppia lingua, e lavorando in tal senso riescono ad ottenere buoni risultati proprio perché non privano gli allievi dell'unica lingua reale per loro e quindi non li spersonalizzano e non li emarginano.

Naturalmente non si tratta solo di accettare i dialetti meridionali. Come ha ben sottolineato una delle insegnanti intervistate, si tratta di accettare il substrato stesso di quei dialetti, che è la storia e la cultura del sud;

...posso dire, ad esempio, che l'avere affrontato con chiarezza e collettivamente il discorso culturale sulla storia del sud, imponendo perfino... (un') analisi storica sul birgantaggio, è servito per rendere i ragazzi più liberi di prima. Quelli del nord hanno capito alcune cose e quelli del sud hanno perso quell'atteggiamento d'inferiorità a volte coperto da una carica aggressiva (pag. 105).

Quel che più veramente conta nell'esperienza di Monlué è, allora, il fatto che la scuola abbia scelto di «sperimentarsi» come terreno di incontro, come ambiente capace di favorire quella che il prof. Francesco Alberoni ha chiamato «socializzazione anticipatoria»: un incontro, cioè, tra modelli diversi di cultura e tale per cui i membri di una determinata società si predispongono favorevolmente a cambiare modelli di comportamento, accettando i modelli culturali di una società diversas). E se è vero che la mediazione che la scuola viene così ad offrire non risoive ipso facto tutti i gravi problemi connessi al fenomeno immigratorio, è anche altrettanto vero che tutti i progressi possibili saranno scarsi e lenti fino a quando il modo di procedere «sperimentale» resterà confinato in quel di Monlué.

Antonio Spadafora

#### Note

1) Emme Edizioni, Milano 1973.

2) G. Harrison — M. Callari Galli, Né leggere né scrivere, Milano 1971.

 Si veda, in proposito, il recente volume di G. Cives, La mediazione pedegogica, Firenze 1973.

4) P. Bourdieu — J.C. Passeron, La riproduzione, trad. it. Firenze 1972.

 P. Bourdieu, La trasmissione dell'eredità culturale, in Scuola Potere e Ideologia a cura di M. Barbagli, Bologna 1972, pag. 155.

6) cfr F. Ciafaloni, Il figlio del pellicano può uccidere Il padre, in La riproduzione, op. cit. pag. 21 e seg. 7) U. Oevermann, Scuola, linguaggio e socializzazione primaria, in Barbagli, op. cit., pag. 163 e seg. Si veda anche di Basil Bernstein (autore ampiamente utilizzato da Oevermann) il saggio Classe sociale, linguaggio e socializzazione in Linguaggio e società a cura di Pier Paolo Giglioli, Bologna 1973, pag. 215 e

8) Op. cit., pag. 210.

9) F. Alberoni, L'integrazione sociale dell'immigrato nell'area provinciale milanese — aspetto sociologico — rel. al convegno promosso dall'Amm. Prov. di Milano — 26/28 ottobre 1964.  sviluppare il senso critico (problema della soggettività e dell'oggettività dell'informazione) e dare i mezzi intellettuali per resistere a ogni forma di pressione;

 sviluppare le capacità di analisi e di sintesi dell'allievo e quindi quelle di concettualizzazione;

 favorire lo spirito di tolleranza, premessa indispensabile al dialogo (educazione alla socializzazione);

 conoscere le fonti d'informazione, i generi di informazioni, le varie forme d'espressione, cioè i diversi codici linguistici dei vari mezzi d'informazione e di comunicazione arricchendo di conseguenza l'espressione linguistica dello studente.

Non ci si nascondono le difficoltà di realizzazione di questi postulati, dal momento che anche, e specialmente, il giornale nella scuola dev'essere introdotto dai docenti tenendo conto del grado di scuola e dell'età degli allievi e soprattutto affrontando coraggiosamente l'entrata nelle aule dei problemi civili e sociali della società di oggi con animo libero. La critica all'informazione, più che una materia nuova, dovrebbe essere considerata un nuovo elemento da trattare in una visione globale del processo educativo; e stabilendo un rapporto discente-docente che garantisca ad ambedue la massima franchezza nell'esprimere il proprio giudizio, evitando ogni forma di imposizione o suggestione imperativa.

#### REDAZIONE:

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

#### SEGRETERIA:

Wanda Murialdo, Dipartimento della pubblica educazione, Sezione pedagogica, 6501 Bellinzona, tel. 092 241404

#### AMMINISTRAZIONE:

Silvano Pezzoti, 6648 Minusio tel. 093 33 46 41 — c.c.p. 65-3074

GRAFICO: Emilio Rissone

#### STAMPA:

Arti Grafiche A. Salvioni & co. SA 6500 Bellinzona

#### TASSE:

abbonamento annuale fascicoli singoli fr. 10. —