

# SCUOLA 50 TICINESE

periodico della sezione pedagogica

anno V (serie III)

novembre 1976

## SOMMARIO

Una scuola per l'educazione permanente — Un'iniziativa della Nuova Società Elvetica: Scambio di giovani in Svizzera — Un'esperienza didattica: l'età delle rivoluzioni (1750-1848), III parte — Italiano regionale ticinese — Una documentazione discografica dialettale curata dall'Archivio fonografico dell'Università di Zurigo — La droga e altro: L'esperienza di una sedicenne portata in classe — Colloqui con Giuseppe Prezzolini: Giuseppe Lombardo Radice — Dagli studi liceali agli studi universitari; Indirizzi utili per i futuri studenti universitari — Comunicati, informazioni e cronaca.

## Una scuola per l'educazione permanente

Il concetto di educazione permanente, cioè l'idea che l'uomo deve educarsi durante tutto il periodo della propria esistenza, è una tendenza recente che si contrappone in modo deciso alla concezione tradizionale d'educazione che volevasi riservata unicamente al periodo dell'infanzia e dell'adolescenza.

Se la società del XIX secolo era caratterizzata da una relativa stabilità per cui era consono considerare l'infanzia, l'età adulta e la vecchiaia come il periodo rispettivo della formazione, della produzione e del riposo, nel corso del XX secolo, e soprattutto negli ultimi anni, quest'impostazione è stata completamente capovolta dal continuo progresso tecnologico che ha interessato la nostra società.

Il fenomeno, con tutte le conseguenze ad esso collegate, provoca oggi giorno trasformazioni sempre più rapide delle nostre condizioni di vita, dei costumi e delle personalità. Se un tempo l'educazione, limitata al periodo dell'infanzia, era ritenuta sufficiente all'uomo per adattarsi a una società in lenta evoluzione, oggi la necessità di una continua revisione delle conoscenze individuali si fa sempre più impellente. Significativa l'affermazione dell'ex direttore del CERN di Ginevra quando affermava: «Qual-



cuno che ha imparato a memoria tutto quanto si poteva sapere nel 1965 nel campo dell'elettronica, è impensabile che oggi possa essere assunto, senza il dovuto aggiornamento, in qualità di ingegnere elettrotecnico»<sup>1)</sup>.

Accanto alla concezione d'educazione permanente intesa quale «supporto» educativo, tale da permettere all'individuo di meglio prepararsi ai continui cambiamenti della società, ne esiste un'altra che, constatando lo smacco della civiltà tecnologica basata essenzialmente sul profitto, tende a ridare all'uomo un nuovo equilibrio, una nuova concezione della vita, una nuova ragione d'essere.

Ed è in questo senso che va intesa la definizione molto ampia di educazione permanente proposta dalla Comunità europea, quando scrive:

«Educazione completa dell'uomo, in tutte le sue dimensioni e per tutta la durata della sua vita sociale e personale, l'educazione permanente coinvolge la globalità degli interessi attorno ai quali si ordina questa esistenza. L'educazione permanente completa la totalità dei mezzi scolastici ed extra-scolastici destinati allo sviluppo delle facoltà e delle attitudini dell'uomo, per permettergli di meglio far fronte alla vita personale e a quella che lo circonda»<sup>2)</sup>.

Di conseguenza, l'educazione è un processo costantemente aperto perché l'individuo ha bisogno di rinnovarsi continuamente, non tanto per l'impulso delle trasformazioni sociali, quanto piuttosto per le motivazioni della sua stessa personalità, protesa verso il futuro. Sarebbe dunque presuntuoso ritenersi «educati» una volta per tutte: in ogni momento, più o meno consapevolmente, ci educiamo. Definita in questo modo l'importanza e l'estensione del concetto di educazione permanente, ci si può chiedere quale debbano essere l'azione e la funzione della scuola, responsabile della formazione dell'uomo di domani, immerso in una società così mutevole.

Oltre al compito specifico di trasmettere una certa somma di conoscenze e di cultura di base, essa dovrebbe soprattutto preparare il giovane ad «autoeducarsi», iniziandolo all'impiego di tutte quelle tecniche indispensabili per affrontare la società del domani. La scuola deve innanzitutto preparare gli adulti di domani a volere e a poter continuare a intensificare la propria formazione generale, come l'indica in modo preciso il pedagogista Bertrand Schwartz:

«...Si l'éducation ne donne pas à l'enfant le désir, lorsqu'il sera devenu adulte, de poursuivre sa formation, l'éducation des adultes et donc l'éducation permanente ne pourront pas exister. Si les deux systèmes d'éducation sont indépendants, il sera difficile à l'adulte de rattacher sa nouvelle formation à celle

qu'il a reçue étant enfant. L'effort qu'il fera pour y parvenir risque même d'être traumatisant»<sup>3)</sup>.

La scuola, vista in questa funzione, deve necessariamente incamminarsi verso cambiamenti profondi e importanti. Due sono le strategie che già sin d'ora possono essere intravviste.

La prima è di carattere *esogeno*, dato che agisce dall'esterno sull'istituzione scolastica ed interessa in modo particolare la struttura dell'ordinamento scolastico, il miglioramento dei programmi, dei metodi e delle tecniche d'insegnamento, e quello estremamente importante dell'aggiornamento e della formazione continua degli insegnanti. Riforme in questo campo sono allo studio un po' ovunque e concernono i vari settori dell'istruzione.

La seconda strategia d'azione è di carattere *endogeno*, cioè nasce dall'interno dell'istituzione stessa ed è essenziale in quanto si occupa della situazione attuale della scuola e dei suoi protagonisti, allievi e docenti che la frequentano. Necessita di un'azione decisa e tempestiva, strettamente complementare a quella delle riforme esterne, tale da provocare dei cambiamenti imponenti a partire dalla prassi quotidiana e basandosi in primo luogo sull'atteggiamento degli allievi e degli insegnanti. Questa tendenza s'ispira in modo particolare a J. Piaget ed alla sua ultima pubblicazione «Le comportement: moteur de l'évolution».

Due sono gli orientamenti che questa strategia può coinvolgere: da un lato l'aspetto tecnologico dell'azione educativa e dall'altro quello etico-morale. Dal punto di vista tecnologico è bene riaffermare due principi essenziali: l'*apprendimento* acquista sempre più d'importanza a scapito dell'insegnamento, e l'*individualizzazione* di questo comportamento provoca nell'allievo la necessità di far fronte, direttamente, ai problemi posti dall'acquisizione delle conoscenze. Carl R. Rogers così s'esprime in merito:

«Je crois que nous nous trouvons confrontés à une situation entièrement nouvelle en matière d'enseignement: le but de l'enseignement, si nous voulons survivre ne peut qu'être de *faciliter le changement* et l'apprentissage. Le seul individu formé, c'est celui qui a appris comment apprendre, comment s'adapter et changer, c'est celui qui a saisi qu'aucune connaissance n'est certaine et que seule la *capacité d'acquérir des connaissances* peut conduire à une sécurité fondée»<sup>4)</sup>.

In merito al problema etico-morale è bene distinguere gli aspetti che interessano da una parte l'allievo e dall'altra il docente-educatore.

Per quanto concerne l'allievo si tratta di ripristinare nella scuola un'educazione morale intesa come aiuto rivolto al

bambino e all'adolescente tale da favorire la formazione della personalità, del carattere, della volontà e della disponibilità verso l'altro.

Per l'insegnante invece, nella veste soprattutto di educatore, si tratta di percepire la personalità globale del ragazzo o dell'adolescente con i suoi problemi e le sue difficoltà, piuttosto che l'allievo o il discepolo, e di trasmettere loro quell'aiuto affettivo, morale ed umano che necessitano per la formazione integrale della loro personalità.

Una scuola così intesa va certamente incontro all'esigenza dell'educazione permanente e ne favorisce l'attuazione. Essa fornisce al ragazzo i mezzi per soddisfare, durante tutto il periodo della propria esistenza, in ogni circostanza e nell'ottica di una formazione globale della persona, una tripla educazione: generale, culturale e professionale.

L'attitudine e la disposizione all'educazione permanente dell'uomo di domani dipenderà molto da come la scuola avrà saputo suscitare negli allievi di oggi il desiderio e l'esigenza di un arricchimento costante per lo sviluppo armonioso della propria personalità.

Diego Erba

1) Kowarski, Simposium écrit de l'Institut de la méthode. Bienne, giugno 1973, pag. 15

2) Comunità europea, L'éducation permanente dans la construction de l'Europe, Bruxelles, Documentazione europea 1972. pag. 4

3) Bertrand Schwartz, Réflexions sur le développement de l'éducation permanente, in «Education et société», «Prospectives 14», Parigi, PUF, 1967

4) Carl R. Rogers, «Liberté d'apprendre», Parigi 1972, pag. 102.

I disegni riprodotti sulle pagine 1 e 12 sono di Ivo Soldini, giovane pittore e scultore, nato a Bellinzona nel 1951.

Dopo aver ottenuto la maturità presso il Liceo cantonale di Lugano, Ivo Soldini ha seguito l'Accademia delle Belle Arti di Milano. È tuttora iscritto all'Università degli Studi di Milano. Vive e lavora a Bellinzona e Ligonetto.

#### Mostre personali:

- 1973 — Galleria George Herzog, Büren a/Aare BE
- 1973 — Studio Abitare, Bellinzona
- 1974 — Galleria Matasci, Tenero
- 1975 — Galleria al Sasso, Bellinzona

#### Mostre collettive:

- 1973 — Galleria Matasci, Tenero
- 1973 — ART 4 1974, Basilea BS, (Galerie Scheidegger + Maurer, Zurigo)
- 1973 — Movimento 22, Soletta SO
- 1974 — Im Alten Migros, Grenchen SO
- 1975 — ART 6 1975, Basilea BS (Galerie Brechbühl, Grenchen)
- 1975 — Movimento 22, Villa Malpensata, Lugano
- 1976 — 12 Artistes Tessinois à Montecarlo, Monaco
- 1976 — Carlo Porta 1776/1976 Biblioteca Cantonale, Lugano
- 1976 — 7 Tessiner Künstler in Winterthur-ZH
- 1976 — Tessiner Künstler in Chur - GR

## Scambio di giovani in Svizzera

La *Fondazione per la collaborazione confederale*, che opera sotto il patronato della *Nuova Società Elvetica* (NSE), ha presentato ai direttori dei ginnasi e delle scuole magistrali un interessante suo rapporto riguardante il problema dello scambio di giovani in Svizzera. Pare a noi conveniente far conoscere a una più larga cerchia di insegnanti le varie proposte in esso contenute.

### Premessa

Data la diversità politica, linguistica e culturale della Svizzera, ci sembra necessaria la vigilanza affinché «l'unità nella diversità» sia continuamente rafforzata e «le buone relazioni tra ciascuna delle parti del paese» tendano sempre più a migliorare (principi della NSE). Sono ancora parecchi i passi da compiere per raggiungere una migliore comprensione soprattutto su piano umano.

Non si esiti a mettere tutto in atto per favorire questo processo di comunicazione. Non è mai troppo presto cominciare ad apprendere a meglio conoscersi al di là dei confini geografici, politici, linguistici e umani nell'ambito, per esempio, della famiglia e della scuola. Non però in teoria, ma iniziandone noi stessi la scoperta.

Uno scambio regolare di giovani, di allievi dei ginnasi — sia individuale sia per gruppi o per classi — e di professori tra le differenti regioni linguistiche, cioè tra la Svizzera tedesca, francese, italiana e fors'anche romancia, potrebbe, a nostro parere, offrire ottime possibilità per attivare «le relazioni fra ciascuna delle parti del paese» e per rafforzare «l'unità nella diversità».

Oggidi è più facile per un allievo svizzero delle scuole medie superiori trascorrere un anno di studio negli Stati Uniti, in Australia, nella Nuova Zelanda, nell'Africa del Sud o in Brasile che recarsi da Lucerna a Losanna o da Bellinzona a Büsch per ivi soggiornare durante un solo trimestre. L'interesse per gli scambi in Svizzera è pertanto vivo tra gli allievi e gli insegnanti. Manca però un'organizzazione, uno strumento per favorire scambi culturali di tal genere.

L'idea d'uno scambio di giovani in Svizzera non è nuova; tentativi di attuarla sono già stati compiuti nel passato. Tuttavia, per garantire uno scambio regolare e continuo da una scuola all'altra è indispensabile prevederne l'organizzazione. È, que-

sta, la ragione per la quale la NSE ha ripreso il problema. Uno degli obiettivi della Fondazione per la collaborazione confederale (sede a Soletta) è appunto quello di coordinare uno scambio di giovani in Svizzera in collaborazione con gli altri organismi e con altre istituzioni.

L'iniziativa trova attualmente appoggi e consensi presso la Conferenza dei direttori dei ginnasi svizzeri, la Conferenza dei direttori delle scuole magistrali, la Società svizzera dei professori delle scuole secondarie (presidente: Giovanni Zamboni, via Arbostra 11c, 6963 Pregassona), l'Associazione degli insegnanti, la Società pedagogica della Svizzera romanda, la Società svizzera dei docenti cattolici, l'AFS/Suisse, la Fondazione Walter et Ambrosina Oertli di Zurigo e The Experiment in International Living in Switzerland.

Designato dalla NSE, il signor Ernst Trümpler, direttore della Scuola magistrale di Sciaffusa (Schildgutstrasse 12, 8200 Sciaffusa) è stato incaricato della realizzazione dello scambio di giovani in Svizzera. Egli si avvale della collaborazione degli enti precedentemente indicati.

### Scopi

I principali scopi dell'iniziativa sono i seguenti:

- favorire la comprensione tra i membri delle differenti nostre regioni geografiche e linguistiche;
- vivere e riconoscere le differenze e quanto si ha in comune, scoprire ciò che ci distingue e ci unisce; tutto ciò mediante il lavoro in comune, in situazioni non artificiali né da turista;
- eliminare i pregiudizi e pur anche le antipatie reciproche;
- aumentare e approfondire la conoscenza di sé, attraverso gli incontri con altri, e di ciò che è diverso da noi.

Gli scopi secondari possono essere così riassunti:

- apprendere a meglio conoscere, comprendere e parlare un'altra lingua nazionale;
- vivere in un'altra famiglia;
- conoscere un'altra scuola;
- visitare e scoprire un'altra regione svizzera.

Gli scopi civici:

- rafforzare «l'unità nella diversità della Confederazione» e sviluppare «le buone

relazioni tra ciascuna delle parti del paese e tra tutti gli svizzeri animati di spirito civico» (principi della NSE);

— prepararci in un più piccolo settore alla comprensione internazionale.

Evidentemente non si può pretendere troppo da uno scambio di breve durata. Tuttavia, simili accostamenti oltre le barriere reali o immaginarie permetteranno di facilitare le relazioni future e di comunicare in nuovi modi e in più abbondante misura. I giovani apprenderanno così a interessarsi su ciò che è diverso, a scoprire quanto c'è al di là della propria ristretta regione, a conoscere altra gente e altri modi di vita non comuni a quelli del loro proprio ambiente.

### Forme degli scambi

Sarebbe forse più facile raggiungere i nostri scopi attenendoci agli *scambi individuali*. Ma la selezione, il collocamento e l'organizzazione comporterebbero parecchi non facili problemi. Probabilmente anche il numero dei partecipanti non sarebbe quello auspicato. Viceversa, uno *scambio di classi* riuscirebbe più facile per quanto concerne l'organizzazione e interesserebbe un maggior numero di partecipanti.



Ginevra

Le due forme di scambio si completano molto bene e dovrebbero entrambe essere praticate contemporaneamente, allo scopo di assicurare all'azione una notevole partecipazione.

Nella fase sperimentale ogni scambio dovrebbe rispondere ai seguenti criteri:

- lo scambio è previsto durante l'anno scolastico, tutt'al più con l'inclusione di qualche settimana di vacanza e in condizioni normali. Sono da escludere i soggiorn-

ni turistici, la sola vacanza presso una famiglia e incontri nell'ambito di manifestazioni speciali;

— lo scambio avviene al di là delle frontiere linguistiche;

— lo scambio interessa gli allievi della scuola secondaria, dal decimo anno scolastico in su. È necessario che essi già conoscano un poco la lingua del luogo di soggiorno. L'apprendimento della seconda lingua nazionale già nella scuola elementare potrà permettere in futuro gli scambi anche di allievi di età inferiore a quella indicata.

Nella Svizzera tedesca non si parlerà il dialetto con i giovani della Svizzera francese e del Ticino, bensì l'autentica buona lingua tedesca.

### Scambi individuali

L'organizzazione degli scambi individuali è affidata all'AFS/Suisse, un'istituzione che, sola in Svizzera, possiede una lunga esperienza nell'ambito degli scambi di giovani. Gli scambi internazionali dell'ASF/Suisse sono sotto il patronato della Società svizzera dei professori dell'insegnamento secondario.

L'allievo rimane durante un intero trimestre in una scuola d'altra regione linguistica e partecipa ai corsi regolari di una classe corrispondente alla sua età e alle sue conoscenze.

Il momento più indicato a noi sembrerebbe l'autunno. Si potrebbe includere nella durata del soggiorno trimestrale una parte delle vacanze. Di regola, vitto e alloggio dell'allievo sono assicurati da una famiglia, il cui figlio ha partecipato o parteciperà pure all'azione degli scambi di giovani. La scelta e l'iscrizione sono di competenza della scuola, la quale evidentemente porrà un minimo di condizioni.

Il collocamento dell'allievo è fatto dall'ASF/Suisse in maniera che siano evitati scambi diretti fra famiglia e famiglia.

### Scambi di classi

Alle scuole che partecipano a questo genere di scambi sono offerte due possibilità: scambi di classi complete e scambi di classi dimezzate.

Una classe intera si reca per una o due settimane in una scuola d'altra regione linguistica ed è aggiunta alla classe presso la quale è ospitata. Per ogni partecipante allo scambio verrà incaricata una persona con funzione di guida e di collaboratore (un allievo della classe che accoglie la scuola). Per quanto riguarda corsi e lezioni, la classe ospitata sarà ripartita in classi parallele allo stesso livello. Alla fine del soggiorno o più tardi la classe che ha assolto il compito dell'ospitalità si reca, alle stesse condizioni, presso la scuola dei visitatori.

I vantaggi offerti da questa prima possibilità sono: organizzazione semplificata, brevità (da una a due settimane) degli inevitabili adattamenti nell'attività scolastica e nella continuità dei corsi. Tutti gli allievi d'una classe fanno contemporaneamente le stesse esperienze. Il reciproco contatto personale dura più a lungo.

Fra gli svantaggi c'è questo: una simile forma di scambio è possibile soltanto nelle grandi sedi scolastiche poiché gli allievi ospitati sono ripartiti su più classi analoghe. I problemi riguardanti l'alloggio non sono sempre di facile soluzione.

Si potrebbero però prevedere scambi simultanei di classi in maniera che i partecipanti possano trovare possibilità di alloggio presso le famiglie degli allievi assenti. Soluzione, questa, che senz'altro facilita l'organizzazione; tuttavia i contatti tra i partecipanti non sarebbero praticamente possibili.

Altra soluzione potrebbe essere quella dello scambio di metà della classe in maniera che la mezza classe degli ospitati viene a prendere il posto dell'altra metà assente. Dopo una o due settimane, le nuove classi — formate di due mezze classi di diversa lingua — cambiano scuola. Il vitto e l'alloggio sarebbero assicurati dalle famiglie degli allievi assenti in seguito allo scambio reciproco. Gli allievi della metà classe del luogo assumono le funzioni di guida e di chi s'occupa dell'ospitalità.

Vantaggi: organizzazione semplice; soltanto una classe partecipa allo scambio. Questa forma permette lo scambio anche a più piccole scuole.

Svantaggi: l'attività scolastica è perturbata durante un periodo di almeno due settimane (ma in una sola classe di ogni scuola); le esigenze dell'insegnamento aumentano, data la partecipazione d'una mezza classe d'altra lingua; la continuità del lavoro è leggermente ridotta.

Accanto alle condizioni già indicate precedentemente per tutti gli scambi, occorre, per quelli fatti con le classi intere o dimezzate, soddisfare a quest'altre:

- la durata dello scambio deve essere almeno di una settimana;
- le classi devono partecipare ai corsi regolari della scuola che le ospita; sono da evitare orari speciali;
- classi intere o dimezzate devono essere accompagnate da uno dei loro insegnanti o eventualmente dal docente di classe;
- il principio della libertà nelle scelte deve essere riconosciuto agli allievi (maggioranza della classe) e ai professori.

Sarebbe auspicabile che il docente accompagnatore potesse trovare ospitalità (alloggio) presso i suoi colleghi, possibilmente presso quello che guiderà poi la sua classe nella scuola degli ospiti. Inoltre, è consigliabile far in modo che il docente accompagnatore possa insegnare una materia nella sua lingua.

### Spese

I progetti di scambio sin qui indicati presentano il vantaggio di limitare al massimo l'organizzazione e le spese.

Le spese per il vitto e per l'alloggio degli allievi partecipanti sono assunte dalle famiglie che ospitano i ragazzi. La compensazione avviene quando i loro figli o le loro figlie approfitteranno dell'identica facilitazione in altro luogo.

La spesa del viaggio (biglietto collettivo) e quanto occorre per acquisti minuti sono a carico dell'allievo.

I professori che accompagnano la classe in trasferta dovrebbero essere esonerati da qualsiasi spesa.

Le spese della Centrale di coordinazione possono essere ridotte al minimo grazie alla NSE e alla Fondazione Oertli, le quali si sono dichiarate disposte ad assumere le spese della Centrale e per quanto occorre allo scopo di assicurare all'azione degli scambi individuali le necessarie funzionalità strutturali.

### Organizzazione

Lo scambio di giovani in Svizzera ha l'appoggio della NSE, un rappresentante della quale assume la direzione del comitato di patronato, cui spetta la funzione di controllo.

L'organizzazione degli scambi individuali è affidata all'AFS/Suisse.

Le scuole interessate possono rivolgersi all'AFS/Suisse (indirizzo del Segretariato: Rennweg 15, 8001 Zurigo).

L'organizzazione degli scambi fatti per classi è affidata a una *Centrale di coordinazione* affiliata alla «Fondation pour la collaboration confédérale» (Hauptgasse 70, 4500 Soletta; tel 065 - 22 56 21). Il prof. François Reimann, docente presso la Scuola cantonale di Soletta (Längmattstrasse 5, 4563 Gerlafingen; telefono 065 - 35 17 37), si è dichiarato pronto a partecipare a questa coordinazione.



Lucerna

Ogni scuola desiderosa di partecipare agli scambi è pregata di comunicare alla *Centrale di coordinazione* il nome del docente responsabile degli scambi, il quale è tenuto a collaborare con la direzione della sua scuola.

Lo scambio di giovani potrebbe già avere inizio nella corrente stagione autunnale. All'iniziativa della NSE ci sembra opportuno che abbiano a dare la loro collaborazione anche le scuole del Ticino.

# Un'esperienza didattica: l'età delle rivoluzioni (1750-1848)

## III. La Rivoluzione Industriale

### 1. La Rivoluzione Industriale come problema didattico

La tematica della Rivoluzione Industriale rappresenta certamente lo scoglio più arduo da superare per chi, insegnante, si pone il problema di fornire un quadro compiuto e convincente della storia europea e mondiale dal '700 ad oggi. Da una parte, infatti, si fa più acuta nel mondo della scuola la percezione che è impossibile capire la nostra società senza un'adeguata riflessione sui temi, i modi, le caratteristiche di una trasformazione che ha rivoluzionato sistemi di produzione, rapporti sociali, mondo morale e intellettuale, mentalità, ecc.; dall'altra, si fa sempre più netto lo scarto tra la ricerca scientifica, ricca ormai di ampi e stimolanti studi sul tema, e la sbrigativa trattazione riservata dai manuali, anche più aggiornati, di uso corrente. Si ricava anzi un po' l'impressione che nei testi scolastici la Rivoluzione Industriale sia un tema con il quale ormai non si può non fare i conti ma che non si riesce ad amalgamare con il discorso complessivo che continua a svilupparsi secondo i modi tradizionali. Magari non si parla più soltanto di guerre, di paci, di trattati, di vicende politico-istituzionali, ma anche di avvenimenti economici, demografici, di scoperte scientifiche e tecnologiche. È però sempre di fatti che si parla mentre resta insoluto il problema di educare lo studente a cogliere i rapporti e le interrelazioni che legano il processo storico. Si tratta in altre parole di far sì che il fatto economico, sociale, demografico aiuti a capire ed a collocare in un quadro convincente anche gli avvenimenti politici. Che risposta si potrebbe altrimenti dare, per esempio, al problema di un rapporto tra le forze storiche messe in moto dalla Rivoluzione Industriale e studiate quindi nel capitolo *ad hoc*, e quel proletariato enfatizzato ma storicamente non ben definito nei manuali che pure gran parte ha avuto nei sommovimenti del '48 europeo? Il '48 è stato soltanto l'esplosione di rivendicazioni nazionali della borghesia liberale o non, più ampiamente, il sintomo di una crisi della società europea in via di industrializzazione? Che nesso lega il gran fiorire di scoperte tecniche sul quale si insiste nei manuali e lo sconvolgimento delle strutture sociali avvenuto tra il '700 e l'800? E ancora: che nesso intercorre tra le 'macchine' e lo sviluppo intellettuale, tra progresso tecnico e progresso delle idee scientifiche, tra tecni-

ca ed organizzazione del sapere?) Per non tralasciare poi il rapporto esistente tra il sorprendente sviluppo della produzione e l'emergere di quell'ideologia del progresso così caratteristica dell'800 europeo?).

Le questioni potrebbero moltiplicarsi. Ci limitiamo a porne alcune che riteniamo esemplari nell'ottica da noi assunta. Inutile sottolineare quanto sia importante presentare allo studente una serie di dati che evidenzino efficacemente le dimensioni della trasformazione in esame.

### 2. L'uso del materiale documentario

L'elemento più macroscopico ed insieme più eloquente è certo quello demografico. Mentre infatti fino al secolo XVIII la crescita della popolazione era stata annullata dalle periodiche impennate con cui il tasso di mortalità (carestie, pesti, epidemie, guerre, ecc.) seguiva l'alto tasso di natalità, dalla metà del '700 il processo di incremento della popolazione mondiale fu irreversibile, a tal punto che dai 650/850 milioni di persone del 1750 si passò nel 1850 a 1100/1300 milioni, ai 2500 del 1950, ai 4000 nel 1976.

Altri dati quantitativi interessanti possono essere tratti facendo riferimento alla spettacolare crescita della produzione economica mondiale oppure allo sviluppo delle comunicazioni ferroviarie, ecc.) L'enunciazione stessa di questi dati nasconde però un pericolo di carattere metodologico. C'è il rischio che lo studente ne trasvaluti la portata euristica e inclini a considerare acriticamente la rivoluzione industriale come un processo inevitabile dello sviluppo materiale ed intellettuale. Non è questione solo di dare le dimensioni del fenomeno già messo in moto irreversibilmente da secoli. Al docente s'impone, a parer nostro, il compito di fornire una chiave critica di lettura e di interpretazione del processo storico. Lo studente deve prender coscienza del fatto che limitarsi ad enfatizzare i dati quantitativi significa adottare implicitamente un'ottica evolucionistica delle trasformazioni in atto nella società europea del 1700. La rivoluzione industriale in questo modo non sarebbe altro che una maturazione senza apparenti cesure, in forme relativamente piane e continue, di premesse già poste da periodi precedenti. Viceversa un uso cauto e controllato del dato quantitativo non pregiudica la possibilità di interpretare la rivoluzione industriale come una rottura radicale del passato nei modi di produzione e nell'organizzazione sociale.

### 3. La rivoluzione industriale: rottura o continuità?

Una riflessione non superficiale sulla società industriale moderna e sulla società agricola feudale non può lasciare irrisolto il problema relativo alla eterogeneità di struttura e di funzionamento per cui si ha una discontinuità radicale tra i rispettivi modi di produzione ed i rapporti sociali, politici, i modelli culturali e così via. Soprattutto questo se si vuol far toccare con mano allo studente la fecondità della riflessione storiografica ai fini di una miglior comprensione del presente. Che cosa ha significato l'affermarsi del *factory system*, della produzione di fabbrica con macchine? E la creazione dell'industria tessile, l'invenzione di nuove macchine utensili, l'adozione del vapore come forza motrice significarono una variazione quantitativa dello sviluppo economico? O viceversa furono una trasformazione profonda della struttura sociale segnata dalla scomparsa dell'artigiano manifatturiero e dalla emersione sia dell'imprenditore capitalista che dell'operaio salariato? Rispondere affermativamente vuol dire intendere la rivoluzione industriale come il divorzio tra proprietà e lavoro e come concentrazione della ricchezza e dei mezzi di produzione, cioè come un decisivo salto qualitativo. La rivoluzione industriale avrebbe chiuso definitivamente un'epoca, quella dominata ancora da forme di proprietà e di produzione di natura feudale, in cui la divisione del lavoro e lo scambio erano poco sviluppati ed i rapporti sociali erano di tipo servile, e avrebbe aperto viceversa una nuova epoca in cui al sorprendente sviluppo delle forze produttive corrispondono nuove forme di rapporti sociali fondati sulla dialettica tra il capitale e il lavoro. Un'impostazione didattica di questo tipo consente tra l'altro di immettere lo studente nel vivo del dibattito storiografico in atto sul tema della rivoluzione industriale.

Senza dilungarci in una bibliografia dettagliata sull'argomento, ci limitiamo, per concludere, a segnalare i volumi concepiti a fini strettamente didattici — d'altronde corredati di bibliografie ragionate —. Il libro di impostazione più complessa è forse quello di G. Mori, *La rivoluzione industriale — Economia e società in Gran Bretagna nella seconda metà del secolo XVIII* (Milano, Mursia 1972), il più semplice, sebbene ricco di documentazione utile ai fini didattici, è il testo di Solfaroli Camillocci, *La rivoluzione industriale* (Torino, SEI, 1972). Un terzo testo che ci sembra, anche sulla base della nostra esperienza, particolarmente idoneo per il fatto di contemperare in modo equilibrato l'informazione documentaria posta in appendice con buoni apparati storico-critici introduttivi è quello di V. Castronovo, *La Rivoluzione Industriale* (Firenze, Sansoni 1973).

(continua)

Roberto Chiarini - Paolo Farina

#### Note

- 1) Questi problemi, posti del resto dagli studenti, forniscono la traccia che abbiamo seguito e ad essi abbiamo cercato di fornire una risposta nello svolgimento del corso.
- 2) Un'opera classica su questa tematica è la *Storia dell'idea di progresso* di J. Bury (Milano, Feltrinelli, 1964).
- 3) Un volume agile e ricco di preziosi dati di uso immediato nella scuola è quello di C.M. Cipolla, *Uomini, tecniche, economie*, Milano, Feltrinelli, 1966, in particolare i capitoli II e III.

# Italiano regionale ticinese

Anticipiamo alcune pagine sull'italiano regionale ticinese tolte da una ricerca del prof. Ottavio Lurati, i cui risultati saranno pubblicati prossimamente.

Stralciamo qualche voce della parte sul linguaggio amministrativo che è «settore interessante non solo in sé per la sua importanza, ma anche per la sua complessità e per la qualità di soluzioni particolari sia antiche sia moderne che comporta».

Nessun altro subcodice, compreso quello giornalistico (che può guardare in ogni momento al modello della stampa italiana), è sottoposto a continue sollecitazioni di adeguamento a nuove condizioni e di risposta a nuovi bisogni terminologici e denominativi come quello amministrativo. Nessun altro subcodice conosce le alterne e contrastanti tendenze, anzi tensioni fra aulicità, arcaicità, neologismo e prestito presenti nel linguaggio amministrativo.

Nel suo interno peculiarità locali, conservatività e procedimenti auliceggianti di marca ottocentesca si scontrano infatti con la necessità di disporre di specifiche nomenclature tecniche, con la spinta al neologismo, al prestito, al calco, con lo sforzo di adeguarsi terminologicamente a nuove realtà e nuovi interventi legislativi.

Vediamo di documentare queste affermazioni. Quanto ai termini «italiani», occorre distinguere tra — usi linguistici propri, peculiari, — la conservazione di voci oggi scomparse in Italia, — le caratteristiche che il nostro linguaggio amministrativo divide con l'Italia. Soprattutto bisogna tener separata la terminologia dagli usi linguistici generali dell'amministrazione. La distinzione è importante. Non si possono mettere insieme i termini specifici di questo subcodice e la lingua usata in questo ambiente. In questa sede, ovviamente, importa più l'aspetto terminologico, in quanto è quello più diffuso e di carattere generale, mentre le singole stesure sono spesso personali, individuali.

**Voci peculiari e aspetti di conservatività di tradizioni dell'Ottocento e dei secoli precedenti.** Appena si scavi un poco nel settore degli usi peculiari, delle voci tipiche, appare una fortissima, insospettata conservatività. Molti termini che noi usiamo con indifferenza quotidiana rappresentano una continuità spesso di secoli con le precedenti tradizioni notarili e cancelleresche. Frutto di questa continuità sono molte formulazioni tipiche tuttora usate.

Va citato in primo luogo *vallerano*, certo il più dignitoso e importante «termine peculiare ticinese», con un suo valore specifico e un contenuto morale, civile, che manca al *valligiano* voluto da certuni quale unica forma corretta. Esso trae motivo di interesse, rispetto e legittimità dalla sua antichità e soprattutto dalla sua pertinenza alle più antiche forme di coscienza e di vita comunitaria delle nostre terre. Il termine oggi di ambito per così dire generale (politico, culturale, letterario, ecc.), è propriamente di tradizione cancelleresca.

Indica una continuità e una trasmissione di almeno sei secoli. Ricorre infatti in anti-

chi documenti bleniesi del 300 nella forma *valledanus*, *varedanus* (con rotacismo: *Il > r*), una volta anzi già *valaranum*: anno 1280 «illi qui non sunt *valedanos* Belegnii, non possint nec debeant esse testes nec producere testes contra *valedanos* secundum consuetudinem Belegnii», anno 1310 «in curia de Sara causibus donicaleis... adherant iudices et notarii curie Sare et omnes *valedanos* vallis Bellegnii, unus pro focho et ultra» (MEYER, *Blenio u. Leventina* p. 118, n. 1), anno 1372 «vigore et ratione statuti valis Bellegnii loquente, quod de aliquo iure aquisito super alium *valaranum* non audiatur, et est pena et adquisitio nulla» (op. cit. p. 102, n. 3).

La voce rappresenta l'esito di un derivato latino VALLATOR + *-anu* donde *valla(d)irano*, *valle(d)irano*.



Taferria di vimini

Foto W. Tannaz

Né *vallerano* è solo. Vedi *ronco vignato* che si rifà pure ad usi già duecenteschi: cfr. Como 1270 «item in Morbio, pecia una culta cum vitibus, *vineata*, et est pertica una et tabule XII et media...» (BRENTANI, CDT 1.83); Faudo 1336 «terra *avignata* cum domo una et orto»; Val Seriana 1461 «in aliquant peciam terre non seminatam, non prativam, *vineatam*, brolivam, nec ortivam, sed campivam...» e, con riferimento al ronco: Bellinzona 1397 «item cassina una coperta a palleis, cum *roncheto* uno ibi prope, *vineato* et topiato» (BRENTANI, CDT 2. 180).

Con termini analoghi, *ronco vignato* è oggetto di astoriche critiche da parte di «puristi» cui sfugge la nozione di regionalità linguistica e il senso di linguaggi settoriali che rispondono a determinate necessità e a determinate tradizioni, legittime anche se non coincidono con il modello ufficiale di lingua.

Da noi nel Ticino si usa correntemente *sedime* («la nuova costruzione sorge sul se-

*dime dell'ex casa...»):* anche questo un termine molto antico, che compare già nel Duecento. Ecco alcune delle infinite citazioni che potrebbero essere addotte: Agnuzzo 1222 «totum illud massaricum et omnes illas terras et res territorias, domos et *sedimina*» (BRENTANI, CDT 4.13), Coldreio 1287 «item *sedimen* unum, cum domo una et cassina una et hera, et cum costera una vineata, subtus castrum de Coldreio, ubi dicitur ad la Costam» (op. cit. 3.39), Sorengo 1298 «in primis consigna verunt *sedimen* unum iacentem in dicto loco de Curtivo» (op. cit. 1.149), Montagnola 1298 «quas omnes terras, *sedimina* et casas consignaverunt massarii dicto domino Brozio ut supra» (op. cit. 1.144).

Il ricorso a *sedime* si è mantenuto nella pratica scrittoria dei nostri notai e scrivani dal '200 su su per i secoli fino ad oggi. Due fatti: I documenti addotti per *vallerano*, *ronco vignato*, *sedime* ecc. segnano molto bene la *continuità di secoli* che sussiste nella nostra tradizione scrittoria notarile-amministrativa. In particolare, si vede come i termini peculiari ticinesi siano in larga misura frutto di questa profonda conservatività.

... *Bosco sacro* 'bosco che non può essere tagliato, bosco di protezione di un abitato contro valanghe e frane' compare agli inizi dell'Ottocento, si potrebbe dire con la creazione dell'amministrazione cantonale. Scrive il Francini: «si nota che in questi ultimi trent'anni è stato manomesso più d'un *bosco sacro*, dondechè è da temere per la sicurezza di più d'una terra per rispetto alle vallanche» E ancora: «su molti dei nostri monti e a cascine e stalle sono di riparo le foreste, per la cui conservazione ci ha da secoli e secoli ordinanze severissime; e molto opportunamente si appellano *boschi sacri*, ma la scure dell'ignorante ed improvvido uomo, siccome pure quella dell'avidio dell'altrui, vi menano spesso orribili guasti, ed aprono alla sterminatrice valanga un varco spaventoso». Degli anni successivi è lo studio di K. A. Kasthofer, uno dei maggiori pionieri dell'economia forestale del secolo scorso, su *I Boschi sacri di Airolo*, Airolo 1847.

Né i materiali documentari né il corrispondente termine svizzero tedesco (*Bannwald*) offrono dati che possano render conto di *bosco sacro*. Trovo invece nella Svizzera francese una indicazione che potrebbe spiegare l'espressione. In certe zone di questo territorio si parla infatti di *deven*, *devein* e anche di *bois devin* per 'forêt communale, forêt mise en ban' (dal latino DEFENSUM). Ora è pensabile che nella traduzione in italiano questo termine sia stato frainteso e che lo si sia avvicinato a *divin* = *sacro* e ciò certo per il fatto che questi boschi non potevano essere manomessi, erano intoccabili.

Simili fraintendimenti nel passaggio da una lingua all'altra non sono per nulla rari. Un riferimento diretto all'intoccabilità, alla sacralità del bosco è meno probabile: prima di tutto perché mancava nel preesistente modello dialettale e poi perché in tal caso l'immagine poteva prodursi anche in tempi anteriori. Con la nostra ipotesi di lavoro che postula un «particolare» adattamento dal francese si spiegherebbe invece come mai l'espressione compaia solo nell'Ottocento e soprattutto solo nel Ticino (e non in Italia).

Ottavio Lurati

# Una documentazione discografica dialettale curata dall'Archivio fonografico dell'Università di Zurigo

## Il promotore dell'iniziativa

Alle Opere che si occupano dell'indagine storico-filologica nell'ambito della Svizzera italiana si sono aggiunti, in tempi recenti, due istituti dell'Università di Zurigo: l'Archivio fonografico, sulla cui attività riferiremo brevemente in queste note, e il Centro di ricerca per la storia e l'onomastica ticinese, che attende alla raccolta sistematica dei toponimi nei singoli comuni e all'esame dei documenti dei nostri archivi maggiori e minori e ha iniziato la prima fase delle sue pubblicazioni con i registi di Leventina<sup>1</sup>). Promotore dei programmi attuali dei due istituti è il professor Konrad Huber, che nel 1964 assunse la presidenza della Commissione direttiva dell'Archivio fonografico e nello stesso periodo diede avvio al Rilievo toponomastico ticinese, da cui deriva il Centro di ricerca, diretto dal dott. Vittorio F. Raschèr.

Proprio quest'anno, in occasione del sessantesimo compleanno del professor Huber, ci piace sottolineare la parte che egli svolge quale animatore di studi scientifici sulla nostra cultura regionale e crediamo di interpretare il sentimento di molti, riponendo fiducia nei contributi che le iniziative da lui volute recano e recheranno alla conoscenza storico-linguistica del paese. Le motivazioni che indussero il professor Huber a stabilire una relazione diretta con la Svizzera italiana sono di ordine professionale e umano e coinvolgono la sua personalità, sia come ricercatore, sia come docente ordinario di filologia romanza all'Università di Zurigo.

Quanto al ricercatore, il primo contatto prolungato con le nostre valli alpine risale al tempo della raccolta «in loco» (1937-38) dei materiali per la sua tesi *Ueber Histen- und Spreichertypen des Zentralalpengebietes. Eine sach- und sprachgeschichtliche Untersuchung* («Romanica Helvetica» 19, 1944), una ricerca ancora forse troppo poco nota nel Ticino, che abbraccia tre aree alpine, il Sopraceneri con il Moesano, parte dei cantoni tedeschi della Svizzera centrale e dei Grigioni romancio (esclusa l'Engadina); a questa prima e fondamentale esperienza fanno seguito regolari soggiorni fra di noi, durante i quali lo studioso,

aperto per natura agli interessi più eterogenei, non solo conduce inchieste toponomastiche e dialettali, ma anche si familiarizza con i problemi umani, etnologici, ambientali, socioeconomici della nostra regione.

Quanto poi al docente universitario, ci preme, fra l'altro, segnalare la linea di equilibrio, adottata in una carriera d'insegnamento di oltre venticinque anni, fra la formazione di tipo generale nei settori della linguistica romanza e italiana e l'applicazione dei principi metodologici a temi particolari, pretesto valido per far affiorare con frequenza, e vorrei dire con predilezione, il discorso sulla Svizzera italiana (tanto nelle esemplificazioni addotte durante i corsi, quanto nelle esercitazioni di analisi e di verifica assegnate agli studenti durante i seminari).

Non ci pare quindi del tutto inutile mettere al corrente i lettori di «Scuola ticinese» su quanto l'Archivio fonografico sta realizzando, appunto per impulso del professor Huber. Visto che la Sezione pedagogica del DPE ha proposto di diffondere nelle biblioteche delle sedi scolastiche, quale monografia del Centro didattico cantonale, una relazione inerente all'istituto zurigese<sup>2</sup>), ci limitiamo qui a qualche cenno, soffermandoci più sul significato di alcuni risultati che sul lato organizzativo dei lavori.

## L'Archivio fonografico e le sue esplorazioni nella Svizzera italiana

Registrare con mezzi fonografici materiali prelevati dalla realtà dialettale contemporanea della Svizzera quadrilingue, mirando al brano orale nella sua estensione, è il compito-base dell'Archivio fonografico dell'Università di Zurigo. È ovvio che il perfezionarsi dei mezzi meccanici d'incisione consentì di migliorare sempre più la qualità tecnica dei risultati e di allargare gli obiettivi secondo nuove dimensioni, passando così dai testi brevi, preparati per scritto da un solo informatore e poi recitati davanti al microfono, alle conversazioni spontanee di maggior durata fra due o più parlanti<sup>3</sup>.

Restringendoci ora alla Svizzera italiana, tralasciamo le vecchie incisioni su dischi, che conobbero una fase culminante intor-



no agli anni trenta, per concentrarci sulle esplorazioni condotte con procedimenti moderni, promosse dal professor Huber. Nel 1967 iniziarono infatti, in Mesolcina, le nuove registrazioni su nastro, ad opera del dott. Peter Camastral (†1972), seguite poi, nel 1969-70, da una serie di incisioni in zone rurali del Sopraceneri, i cui dialetti possono dirsi al limite della loro vitalità. Durante le indagini sul posto, le varie classi della popolazione ticinese e moesana chiamate in causa si sono dimostrate sensibili e pronte a prestare concreta collaborazione. Particolarmente fruttuoso si è rivelato, in questi ultimi anni, l'intervento di insegnanti appartenenti ai diversi ordini di scuole, i quali dato il ruolo culturale che svolgono all'interno di comunità vallerane o paesane, hanno potuto fungere da intermediario fra l'esploratore e gli informatori, che spesso sono a disagio di fronte ad estranei. Questo tipo di approccio, tramite intermediari, ai protagonisti delle parlate locali dovrebbe essere intensificato, qualora in futuro si proseguano le esplorazioni nella Svizzera italiana.

Dopo un accurato esame, i campioni raccolti vengono selezionati, in vista della loro pubblicazione: ciascuna delle pubblicazioni discografiche è integrata da un fascicolo.

Il criterio di allestimento dei dischi è geografico: infatti finora ne sono usciti tre, riservati rispettivamente alla valle Mesolcina<sup>4</sup>), alla valle Maggia<sup>5</sup>) e alle tre valli alpi-

## Vita e gergo degli spazzacamini\*

C. - A m sum metù dre a vott enn e mezz a fa l spazzacamign.

J. - Sì, cume i gh' diseva i rūsca, no?

C. - Eh l rūs(ca).

J. - Mistee du rūsca.

C. - Na a fa l rūsca.

J. - Na a fa l rūsca, eco.

C. - Noi cand a naum a spazzacamign, diseum: «A vam a vea».

C.<sup>1</sup> - α šum-matù drè a vòt en e mejs a fa l špatsakamiŋ<sup>2</sup>.

J. - si, kùma y (g) dizéva i rúška, nò?<sup>3</sup>

C. - é l rúš...

5 J. - mišlè du rúška.

C. - na fa l rúška.

J. - na fa l rúška, ékò.

C. - nòy kant a náwm a špatsa(k)a-miŋ<sup>3</sup>, dizéwm: a (v)am a véa.

C. - Ho cominciato (mi sono messo dietro) a otto anni e mezzo a fare lo spazzacamino.

J. - Sì, come li chiamavano (gli dicevano), i rūsca, no?

C. - Eh, il rūsca.

J. - Mestiere del rūsca.

C. - Andare a fare il rūsca.

J. - Andare a fare il rūsca, ecco.

C. - Noi quando andavamo a fare lo spazzacamino (a spazzacamino), di-

ne del distretto di Locarno). Dei dischi in corso di elaborazione, il primo ha per oggetto la sponda destra del Lago Maggiore e le Terre di Pedemonte, il secondo, la valle Riviera e alcuni villaggi del Bellinzonese.

I fascicoli contengono la versione scritta dei brani inseriti nei dischi e le note linguistiche. Su ogni pagina, la riproduzione dei testi è articolata in tre colonne e comprende una trascrizione fonetico-impressionistica (colonna centrale), una trascrizione fonologica, eseguita con i mezzi ordinari dell'ortografia italiana (colonna di sinistra), e una traduzione in lingua (colonna di destra).

A chi si accosta ai testi con scopi prevalentemente scientifici suggeriamo tuttavia di attenersi soprattutto alla colonna di sinistra, anziché a quella centrale. È vero che la trascrizione fonetico-impressionistica riflette con maggior fedeltà la realtà fonica registrata nel disco; però occorre anche avvertire che essa include le oscillazioni di pronuncia percepite nelle ripetizioni di una stessa forma e le realizzazioni occasionali o individuali di determinati fonemi: di conseguenza interessa segnatamente l'addetto ai lavori o chi intenda prestare attenzione all'aspetto fonetico dei documenti. La trascrizione fonologica invece, in virtù del suo carattere normativo, è atta a fornire un quadro delle caratteristiche normali di una singola parlata: essa perciò prescinde dalle varianti fonetiche libere, a meno che non si tratti di divergenze tra una forma arcaica e la variante recente o tra una forma locale e la variante regionale. In altre parole, essa non è dettata tanto dall'esigenza di partire da una conoscenza approfondita del sistema fonologico di ognuno dei dialetti esplorati, quanto piuttosto dall'intento di rappresentare tutto ciò che, pur non avendo necessariamente valore funzionale, rientra nell'ambito delle realizzazioni normali in un dato dialetto.

### Alcuni risultati delle esperienze nella Svizzera italiana

Le conversazioni libere e i racconti spontanei, raccolti in larga abbondanza, costituiscono autentici prelievi di situazioni dialettali colte nel vivo e offrono perciò spunti di interesse incontestabili a una ricerca orientata su concezioni moderne, che si preoccuperà di considerare il dialetto come codice destinato, in prima linea, alla comunicazione orale (Con ciò, non intendiamo sminuire l'importanza del dialetto come forma scritta nella tradizione poetica vernacolare). Questa caratteristica della comunicazione dialettale, che già emerge per altro in opere dialettologiche d'impostazione diversa (pensiamo, per es., alla copiosa fraseologia inserita sia negli articoli del *Vocabolario dei dialetti della Svizzera italiana*, sia in repertori lessicali su singole parlate), sembra acquistare nuova luce nei lavori dell'Archivio, grazie alla dimensione «sonora» del documento discografico (e alla conseguente possibilità di captarne, per via immediata, gli aspetti prosodici) e all'ampiezza dei brani pubblicati. È proprio tale ampiezza a consentirci di riconoscere nei testi numerosi componenti del linguaggio parlato: risorse sintattiche espressive affettive più frequenti che nello scritto, maggior libertà

nella collocazione degli elementi della frase, brusche interruzioni di costrutti grammaticali, ripetizioni insistenti di parole sintagmi o frasi (per accrescere l'efficacia espressiva), omissioni di elementi che sarebbero richiesti nello scritto (ma non sono indispensabili nel parlato, visto che quest'ultimo si vale della situazione comune al parlante e all'ascoltatore). E, in senso più generale, ci è dato di verificare con quali mezzi il dialettologo collega, a livello linguistico e contenutistico, una frase o un'idea alla successiva e di constatare come le associazioni di pensiero più imprevedibili adempiono nel parlato una loro funzione. Tutti fattori che anche la monografia più accurata (molto più esauriente, senza dubbio, quanto alla descrizione delle condizioni linguistiche di un'area ristretta) difficilmente riuscirebbe a illuminare.

Il dialetto, proprio per la sua natura di codice destinato alla comunicazione orale, è soggetto a una più forte instabilità delle lingue codificate da una norma scritta: da ciò, la sua notevole disponibilità ad accogliere tratti innovativi. In accordo con questa disponibilità, i nuovi dischi, pur essen-

I materiali finora editi sono già sufficienti per dar prova di una cospicua varietà di parlate e di argomenti. Questa stessa varietà, che potremmo collocare agli antipodi delle attuali tendenze livellatrici, è atta a sollecitare un ascoltatore-lettore molto giovane (e quindi ancora poco sensibilizzato a guardare retrospettivamente i problemi regionali) alla riscoperta di molteplici aspetti linguistici e culturali, che sono giunti fino a noi attraverso prove dirette o attraverso la tradizione orale. Sul piano linguistico, si tratterà di cogliere, affidandosi alla concretezza della realtà fonica, il contrasto fra la ristrettezza geografica di un paese come il nostro e la sua complessità dialettale e di prendere coscienza, sempre per via immediata, dell'opposizione fra il carattere conservativo delle parlate delle aree periferiche e le correnti innovative che irradiano dai centri (le cui parlate sono spesso conosciute per esperienza quotidiana). Sul piano più genericamente culturale, si tratterà invece di entrare in contatto con una civiltà rurale o vallera in via di sgretolamento, non per un elegiaco ricupero del «tempo perduto», ma per tentare una valutazione oggettiva sulla base di certi fattori storici, economici e sociali del passato.

Marlo Vicari



1) Cfr. la nuova rivista trimestrale **Materiali e documenti ticinesi**, edita dal Centro di ricerca per la storia e l'onomastica ticinese dell'Università di Zurigo, serie I, **Regesti di Leventina**, a cura di V.F. RASCHER, L. DEPLAZES, C. JOHNER-PAGNANI, fasc. I, Bellinzona marzo 1975. L'attività, i progetti e gli scopi del Centro sono esposti nel fascicolo menzionato alle pp. 5-8.

2) Si tratta di una versione riveduta dello scritto **L'attività dell'Archivio fonografico dell'Università di Zurigo (con particolare riferimento alle registrazioni sui dialetti della Svizzera italiana)**, uscito in *La ricerca dialettale I*, promossa e coordinata da M. CORTELAZZO, Centro di Studio per la Dialettologia Italiana, Pisa 1975, pp. 73-95.

3) L'opportunità di ricorrere a documenti fonografici spontanei è condivisa dalla maggior parte dei ricercatori. Si veda, per rimanere in ambito italiano, la collezione **Profilo dei dialetti italiani**, a cura di M. CORTELAZZO, Centro di Studio per la Dialettologia Italiana, Pisa 1974 e sgg.; ogni volumetto della serie (cfr. per es. 1. **Piemonte e Valle d'Aosta** di G. BERRUTO) si chiude con una sezione dedicata a testi in trascrizione fonetica, provenienti dalle principali varietà dialettali della rispettiva regione, ed è accompagnato da un disco con le riproduzioni dei brani trascritti.

4) Disco ZLDI 2, dial. di Mesocco, Cama, Roveredo GR; fascicolo in preparazione.

5) Disco ZLDI 3, dial. di Prato Sornico, Menzorio, Cavigli, Lodano, Moghegno; fasc. «Dialecti della Svizzera italiana» 2, **Valle Maggia**, a cura di P. CAMASTRALA e S. LEISSING-GIORGETTI, Lugano 1974.

6) Disco ZLDI 4, dial. di Comolengo, Loco, Berzona, Borgnone, Palagnedra, Intragna, Sonogno, Gerra; fasc. «Dialecti della Svizzera italiana» 3, **Valle Onsernone-Centovalli-Valle Verzasca**, a cura di S. LEISSING-GIORGETTI e M. VICARI, Lugano 1975.

7) Disco ZLDI 5, dial. di Brissago, Ronco s. Ascona, Losone, Verscio, Tegna, Brione s. Minusio (esce nell'autunno 1976); fasc. «Dialecti della Svizzera italiana» 4, **Locarnese-Terre di Pedemonte**, a cura di M. VICARI (uscirà nel 1977).

8) L'Archivio fonografico ha affidato la diffusione nel Ticino dei dischi e dei fascicoli della serie «Dialecti della Svizzera italiana» a: Edizioni Casagrande SA, cas. post. 489, 6501 Bellinzona. Gli interessati possono pure rivolgersi a: Libreria Romerio, 6601 Locarno; Casa della Musica Colombo SA, 6900 Lugano.

# La droga ed altro

## L'esperienza d'una sedicenne portata in classe

Uno dei problemi della lotta contro la droga è quello di non crearle attorno l'alone di cosa *solo proibita*: inciterebbe i giovanissimi a considerare il divieto come una di quelle tante barriere che noi adulti poniamo all'esplicazione della loro personalità, con il conseguente desiderio d'infrangerla. Non importa a quale prezzo, poiché il prezzo non è loro noto.

Occorre — ormai è affermazione d'obbligo — un'informazione continua e capillarizzata. Ma anch'essa urta contro uno scoglio: essere scambiata per lo sviluppo d'una tematica «reazionaria» intesa a mantenere le cose come stanno, a impedire «liberazioni» psichiche e sociali. Si giunge persino, su tale via, a considerare film, libri, servizi televisivi dedicati a questo flagello come un mezzo per *far nascere il bisogno* dei paradisi artificiali, usati dai grandi produttori di stupefacenti.

Uno dei modi, secondo me, efficace per sottrarsi a questo «blocco» in partenza: servirsi di casi pratici, il più possibile vicini alla vita quotidiana degli adolescenti.

A chi scrive è capitata un'occasione particolarmente interessante per battere questa via.

Un'ex-allieva di scuola media che, pur essendo molto dotata per gli studi, non aveva voluto continuarli una volta ottenuta la licenza, un giorno mi capita in una classe di più giovani adolescenti e mi chiede di parlarmi finita l'ora di scuola. Mancano pochi minuti: la trattengo domandandole che cos'ha fatto nell'anno di assenza dalle aule scolastiche.

Il riassunto è abbastanza impressionante: s'era data a professioni varie aventi molti e continui contatti con il pubblico. Accenni a pericoli di vario genere afferrano subito l'attenzione degli allievi. Capisco che il trovarsi di fronte una quasi coetanea la quale usa le loro stesse formule espressive («I miei genitori sono stati degli stellini: mi hanno sempre capita») . . . «Quando mi sono resa conto che avevo rischiato di finire in qualche harem o in qualche bordello, mi si è stretta la pancia» . . . e che trasferisca sul piano della sua vita le insidie e gli spaventi da loro provati al cinema o alla televisione, sta provocando in essi il fenomeno tanto auspicabile, la *meta* stessa del lavoro d'informazione sulla droga e su altre minacce incombenti sulla gioventù odierna: *trasformare la generica e astratta «reazione di condanna» in una concreta ed operante «reazione di difesa» personale.*

### Ritrovare le realtà di base

In fondo, si tratta di ritrovare, di fronte alla minaccia, alcune *realità di base*, fuori delle mitizzazioni letterarie, cinematografiche, dei rotocalchi, delle stesse conversazioni fra compagni: la conservazione della vita e della salute, la difesa della propria libertà, l'affermazione della propria dignità (ma qui, se entra in ballo un amore, il concetto per molti giovani si colora d'astrazione) l'inserimento nella famiglia.

La giovane Z. parla d'una specie di controllo a distanza a cui è stata sottoposta da quando, su una delle strade del suo borgo, ha dato il proprio indirizzo ad un tipo distinto che aveva avvicinato lei ed una sua compagna, «non con l'intenzione — dice — di condurci a letto». Forse per la prima volta, quegli adolescenti in ascolto scoprono che il «cattivo» non è detto sia la raccolta di tutti i vizi: può anche essere un tipo distinto il quale vuol «soltanto» far denaro sui vizi e sulle debolezze degli altri. Z. dice d'essersi innamorata, all'estero, d'un giovane messo a domicilio coatto dalla polizia per spaccio di droga. Racconta la sua proposta di condurla in una città d'altra nazione con un passaporto falso, la propria accettazione per partire con il grande amore, poi l'improvvisa consapevolezza: finire in quella motropoli, centro della tratta delle bianche, con documenti falsi!

. . . Rischiare d'essere imbarcata per un harem o un postribolo d'oltremare. Paura. Anche i suoi giovani ascoltatori hanno paura per lei. Le pongono domande: «Perché non hai fatto questo?», «Come mai non hai pensato a quello?». Lei risponde che, certe cose, è facile trovarle a tavolino, ma molto difficile quando si è nel fiume della vita.

Anche le ragazze che tacitamente «facevano tifo» per il giovanotto sorvegliato dai carabinieri, per il solo fatto che Z. se n'era innamorata, adesso cominciano a vedere le cose in altro modo: persino nella mela lucente e gustosa dell'amore può nascondersi il verme velenoso.

Z. finisce per recarsi in una città della Svizzera interna. Fa la cameriera: la sfruttano, poiché non ha i documenti in regola. Fa la commessa in un negozio: la sfruttano poiché è minorenni. È, alla fine, venditrice in altra bottega: c'è un signore ricco, elegante, che ogni giorno compra da lei tra i 50 e i 100 franchi di leccornie. Le fa complimenti, poi una proposta: «Duemila franchi, per farmi compagnia una volta».

Z. pensa: sono quasi tre mesi di stipendio! La tentazione è grande. Ma riflette: «Perché mi darebbe tanto? Gli uomini pagano la giovinezza. Se comincio, andrò sempre più giù». Anche i ragazzi, in classe, che magari avrebbero ascoltato volentieri qualche particolare piccante, sono contenti del suo rifiuto.

E tutti sentono come un peso tolto dal cuore il rientro di Z. a casa. Tutti ammirano i genitori della quasi coetanea che, invece di proibire, si sono sforzati di comprendere. La famiglia non è più il luogo dal quale si uscirà di corsa appena si sarà «grandi»: è, per quegli adolescenti, la «base» d'ogni base, la sicurezza di non essere soli nella vita.

Qualche lezione dopo, all'improvviso, lasciando pochissimo tempo, assegno un tema da svolgere in classe: «L'esperienza di Z. che più mi ha impressionato».

Tutti lavorano con un impegno particolare. Sentono che anche la loro vita è coinvolta nella vicenda della minuscola compagna. Ecco alcuni estratti dai componimenti:

« . . . di questo argomento parlano tutti; radio, televisione, riviste, giornali, e ne parliamo anche fra di noi; ma ognuno presenta questo argomento in modo diverso, alcuni ci aggiungono qualcosa, altri ne tolgono; invece, dopo quello che ci ha raccontato lei ho un'idea più chiara di quello che è realmente».

(allieva)

«Quella (delle esperienze) che maggiormente mi ha colpita è stata quando Z. era in Svizzera e lavorava come venditrice in una bottega dove ha conosciuto un uomo che veniva ogni giorno a comprare praliné e una volta le ha chiesto di passare un giorno con lui. Per fortuna Z. non ha accettato la proposta. Secondo me quell'uomo aveva brutte intenzioni e in questo modo molte ragazze vengono rovinare, non fisicamente ma psicologicamente».

(allieva)

« . . . Un'altra cosa che mi ha impressionato è il coraggio di Z. nel raccontare tutte le sue vicende ai suoi genitori».

(allievo)

« . . . Sembra un romanzo, ma è successo davvero, a una ragazza come noi, che non si sarebbe mai aspettata niente di simile. Una delle sue forze è quella di aver sempre riferito tutto ai genitori e di averne avuto la comprensione».

(allieva)

« . . . Anche una piccola mosca come Z. è caduta nell'enorme ragnatela banditesca. Per fortuna ne è uscita. Due fattori positivi le hanno permesso ciò: la forza d'animo e il non aver nascosto niente ai genitori».

(allievo)

« . . . Con la fantasia ho immaginato la sua permanenza all'estero: la casa, il ragazzo, la sua vita . . . che strano . . . cercando di immedesimarmi in lei, ho seguito tutti i giorni di quella sua vita; mi aiuta a pensare. Non so, se Z. non fosse ve-



Eno Toldini 1946

nuta non mi sentirei come mi sento ora: serena e contenta. La ringrazio. Ciao, cara amica, e... auguril!»

(allieva)

«... Un uomo, quando era in città, le ha chiesto di trascorrere insieme un pomeriggio con la «tariffa» di duemila franchi. Lei ha fatto in classe una dichiarazione molto giusta, cioè: — L'uomo paga la giovinezza e... chissà, se avessi incominciato, cosa sarei divenuta».

(allievo)

«... Sentendo come sono andati i fatti, ho capito che anch'io, come qualsiasi altra, posso trovarmi coinvolta in una situazione del genere. È stato sufficiente discutere con un estraneo per poco tempo, perché tutti quelli che fanno parte del giro siano venuti a conoscenza del suo nome e della sua vita».

(allieva)

«... Sapevo che in questo mondo esistevano certe cose, ma non credevo possibile che una ragazza potesse viverle quasi tutte in un solo anno. Questa sua breve avventura mi ha interessato e sbalordito».

(allieva)

«Il fatto che una ragazza, solo per aver dato un indirizzo ad un ragazzo (cosa che io non avrei mai fatto) si sia trovata a far parte di un mondo sporco come quello della droga, mi lascia allibito... perciò davanti a tutto questo, io posso dire solo una cosa: ragazzi facciamo attenzione!».

(allievo)

#### Al di là della retorica

Probabilmente, se avessi dato, prima della venuta di Z., come tema di componimento in classe, «La droga», avrei ricevuto una serie di risposte prefabbricate dai «mass media», alcune delle quali — chissà? — avrebbero auspicato il libero traffico della droga o l'abolizione della famiglia come «istituzione repressiva». Quei miei allievi, infatti, son tutt'altro che dei modelli di rispetto dell'Ordine Costituito: in un anno scolastico hanno pubblicato alcuni mensili «d'assalto».

Nell'incontro con la coetanea dalle molte peripezie, essi non hanno certo rinunciato alle loro giovanili — e per ciò stesso generose — idee di rinnovare il mondo: si sono semplicemente accorti che una parte di ciò che erano stati abituati a credere espressione anticonformistica e coraggiosa di tali idee, in realtà, era una forma di retorica che li poteva condurre a ben tristi traguardi. Senza pensarci su troppo, con animo sereno, l'hanno scavalcata e sono andati al di là.

Ecco: non tornare indietro, ad un tempo in cui la droga era solo per gli «artisti maledetti», un'«evasione» per disperati, ma andare avanti, fidenti, per creare un mondo *abitabile* da cui non vi sia più bisogno d'evadere. La droga e le altre piaghe della nostra «civiltà», i giovani le possono vincere solo così.

Giuseppe Biscossa

## Giuseppe Lombardo-Radice



Agliati e Prezzolini a colloquio

Fotogonnella

Ho chiesto a Giuseppe Prezzolini, che è anche campione di modestia e verace affabilità, di accordarmi alcuni colloqui (o, se si vuol dire, interviste) per «Scuola Ticinese». Ha acconsentito subito, d'accordo anche sul primo argomento: Giuseppe Lombardo-Radice, il grande pedagogista catanese dai maestri anziani ricordato con devozione e riconoscenza, che ha legato il suo nome, grazie soprattutto all'amicizia e alla collaborazione stretta con Ernesto Pelloni, alla storia della nostra scuola elementare, la quale (credo di poter affermare) è oggi ancora in parte quella ch'egli desiderò e incoraggiò. Nel vasto locale della sua abitazione luganese di via Giuseppe Motta, che gli serve da studio, da «soggiorno» e anche da sala da pranzo (di meglio non poteva trovare questo studioso per secondare le sue esigenze di indefesso lavoratore e di uomo che ha conservato le abitudini semplici e frugali del suo remoto tempo fiorentino dal lungo periodo nuovayorkese poi confermate a forse rafforzate). Prezzolini è voluto entrare subito «in medias res».

Ho cominciato col dirgli: «Nel poderoso volume antologico della *Voce* uscito da

Rusconi nel '74, si trova qualche articolo di Giuseppe Lombardo-Radice. Il tuo incontro con lui dev'essere quindi di quegli anni. Ne hai qualche diretto ricordo?» Ma Prezzolini vuol subito puntualizzare: «Lombardo-Radice ci conosceva (cioè conosceva Papini e me) già da qualche anno, da quando uscimmo con la prima rivista rinnovatrice della cultura italiana, *Il Leonardo*, apparso il 3 gennaio 1903, diciassette giorni prima, bada, che uscisse la *Critica* di Benedetto Croce. Si trattava, nei due casi, del resto, di riviste idealiste, che combattevano il positivismo fin allora quasi completamente imperante. C'è al proposito un aneddoto divertente. Il maestro di Giovanni Gentile, Donato Jaja, docente a Pisa, uomo già allora anziano, ma ancora attivo e attento, ricevuto un numero del *Leonardo* e letto, tosto si convinse che si trattava di una rivista fatta da Croce e da Gentile, ed ebbe a dire: "Ho capito benissimo: Croce è Gian Falco, e Gentile è Giuliano il Sofista: mentre tu sai che quelli erano gli pseudonimi di Papini e mio". In realtà, per un uomo come Jaja, conoscitore profondo di Hegel ma privo di senso dello stile, lo scambio era possibile: // *Leo-*

*nardo* e *La Critica* effettivamente si somigliavano: l'idealismo, cioè la filosofia che nega l'esistenza del mondo esterno e trasporta ogni realtà all'interno, come ho detto ci accomunava, anche se l'origine nostra non era, come per Croce e Gentile, hegeliana, ma anglosassone.

«D'accordo. Ma Lombardo-Radice?»

«Anche lui, per virtù dello stesso Jaja, era in quella corrente filosofica, di origine hegeliana. C'è uno scambio di lettere, a tal proposito, del 1905. Lombardo-Radice ebbe nell'idealismo una parte cospicua: ne sarà l'applicatore, gli darà lo sviluppo pratico, come editore di riviste, come traduttore e autore di libri scolastici, e anche come professore. Sarà il profeta dell'insegnamento attivo, che dà all'allievo una funzione autonoma, sviluppando in Italia, quasi contemporaneamente, quello che oltre Oceano veniva elaborando, da premesse e forse con fini diversi, il Dewey».

L'uomo dagli sterminati ricordi potrebbe andar lontano col suo interessantissimo discorso: lo riporto perciò all'oggetto preciso: Lombardo-Radice e *La Voce*.

«Appunto, il suo nome compare nella circolare-manifesto del dicembre 1908, accanto a quelli, per fare qualche esempio, di Giovanni Amendola, di Benedetto Croce, di Gaetano Salvemini: nel volume rusconiano c'è la riproduzione in facsimile. La sua collaborazione, come ho potuto riscontrare appunto preparando quell'antologia, è cominciata dopo poco, con un articolo dal titolo **Modernismo e socialismo**, pubblicato il 4 febbraio del 1909. Il 1. aprile *La Voce* pubblicava un altro suo articolo: **Pedagogia sessuale**, e il giorno 22 **Una voce dal Sud**...».

«In questi titoli, mi par di capire, c'è già ben netta, come si dice oggi, una tematica. E già si scoprono alcuni degli interessi preminenti della *Voce*».

Prezzolini annuisce:

«Infatti. Io chiesi innanzitutto a Lombardo-Radice la collaborazione sui temi del suo lavoro scolastico. Ma un altro punto ci interessava: la questione meridionale, o, come anche si diceva, il problema del Mezzogiorno, per il quale era nata una vera e propria "Associazione", che raccoglieva uomini come Giustino Fortunato e Benedetto Croce, che pure potevano ritenersi, in un certo senso, "vociani", e si accomu-

Giuseppe Lombardo Radice, nato a Catania il 28 giugno 1879. Professore per vari anni di scuole medie, fu dal 1911 al 1922 professore di pedagogia presso l'Università di Catania. Dal 1923 al 1924 tenne, per incarico del ministro Gentile, la direzione generale delle scuole elementari del Regno; in tale veste, collaborò per quella parte alla Riforma della scuola. Dal 1924 ordinario di pedagogia nel R. Istituto superiore di Magistero a Roma.

Si è spento nel 1938.

Per una conoscenza di Giuseppe Lombardo-Radice nella vita della scuola ticinese, consigliamo:

Ernesto PELLONI

Giuseppe Lombardo-Radice,  
da «L'Educatore della Svizzera Italiana»  
(1938-1939), Lugano, 1939

Felice ROSSI

Storia della scuola ticinese,  
Bellinzona 1959

Giuseppe LOMBARDO-RADICE

Athena fanciulla,  
Firenze 1925

Giuseppe LOMBARDO-RADICE

Pedagogia di apostoli e di operai,  
Bari 1936

Tralasciamo qui una bibliografia. Ricordiamo le riviste da lui dirette: *Nuovi doveri* (1907-11); *Rassegna di pedagogia e di politica scolastica* (1912-13); *L'educazione nazionale* (1919-33).



Una inedita fotografia di Giuseppe Lombardo-Radice scattata nel cortile della Scuola magistrale di Locarno il lunedì di Pasqua 1926. Il grande pedagogista, cui il berretto bianco a visiera disposto alla barba quadrata e rubesta quasi dà un'aria da rivoluzionario russo, o meglio da apostolo del tolstoismo, si curva paterno e anzi fraterno su due belle figure della nostra scuola: Maria Boschetti-Alberti, la famosa maestra della scuola di Muzzano, e poi di Gravesano e di Agno, di cui quest'anno si è commemorato il venticinquesimo delle morte (scoprimiento di una targa nelle scuole di Agno, con discorso ufficiale di Sergio Caratti), autentica antesignana nel campo dell'insegnamento moderno, e il professor Camillo Bariffi, allora direttore della «Scuola Nuova» di Viole Cassarate a Lugano, e oggi ancora gagliardamente sulla breccia, figura a tutti cara. Della Boschetti-Alberti il Lombardo-Radice aveva trattato in quel torno di mesi in *Athens fanciulla* con lo studio «Contadinelli ticinesi dai sei ai dieci anni». Così l'avvio: «Si tratta di alcuni bimbi di una borgatella nel Canton Ticino: Muzzano, prossima Lugano. Bimbi contadini di schietissima 'paesantità', nonostante la vicinanza della cittadina che spiritualmente è la capitale della italianità ticinese. Peraltro, quella cittadina è anch'essa un mondo non chiuso, ma raccolto; popolosa e attiva, ma semplice nei costumi e sana come poche. Può dirozzare, non guastare». Saprebbe Lugano meritarsi oggi, a un mezzo secolo di distanza, quella lode?

navano a Lombardo-Radice anche per l'origine filosofica».

«Fu intensa la collaborazione di Lombardo-Radice?»

«Non particolarmente. Tu hai detto prima di aver visto il suo nome nel volume pubblicato da Rusconi: ma se tu esamini bene, vedi che in tutto, dal '9 al '13, ci son stati solo dieci articoli: e questo si spiega. Lombardo-Radice aveva una sua rivista,

*I nuovi doveri*, che era del resto anteriore alla *Voce*, ma si rivoigeva a un pubblico specialistico, agli insegnanti delle scuole medie, e teneva quindi, direi, del genere tecnico . . . Ma per tornare alla collaborazione "vociana": Lombardo-Radice effettivamente tocca con essa alcuni nostri momenti essenziali. Ho citato, per esempio, l'articolo sulla "pedagogia sessuale": e voi qui nel Ticino sapete bene che noi

organizzammo a Firenze il primo congresso sull'argomento, a cui è legata una parte della vostra vicenda spirituale e culturale del tempo: vi parteciparono Teresina Bon-tempi, Rosetta Colombi, poi andata sposa a Piero Parini, Lauretta Perucchi, poi andata sposa al professor Rensi. Sul problema meridionale, inutile dire. Ma vedo qui dall'elenco che ho sott'occhio che il 27 maggio 1909 c'è un articolo di Lombardo-Radice, *Le scuole italiane all'estero*. Si trattava di una questione attuale: queste scuole, che certo molto fecero per la diffusione della nostra cultura, erano nate dopo il '90, ed erano, si può dire, una creazione dello spirito nazionalistico di Crispi, ma ben presto eran andate declinando, e stavano anzi annullandosi, per il sorgere di un contrastante spirito nazionale, o diciamo pure nazionalistico, nei paesi dove erano sorte. D'altra parte ci si occupava direttamente e sollecitamente anche della sorte dei professori di scuola media, i quali si erano "federati" in diverse associazioni.

Il problema non era solo sindacale o sociale, ma altamente culturale. Bisogna pensare che il livello dei professori medi di allora era molto alto, anche se molti rimanevano positivisti, accanto agli idealisti (rimasti sempre una minoranza, e anche esigua), a capo dei quali stava nientemeno che Giovanni Gentile, insegnante fino a non molto prima a Campobasso. Ma ti potrei citare tra questi professori il Salvemini, e Augusto Monti, pure "vociano", che nella scuola medio-superiore è poi sempre rimasto, assolvendo una vera missione: oltre, naturalmente, allo stesso Lombardo-Radice, che solo allora, se ricordo bene, passava all'università di Catania. Ora tu trovi, alla data 24 maggio 1909, un articolo suo *L'azione dei professori federati*. C'è poi un articolo intitolato *S. E. Dàneo giudicato da un insegnante*, del 27 maggio 1909. L'argomento è pure interessantissimo. Si tratta di un passo fondamentale della scuola elementare in Italia. La legge Casati, del 1859, che imponeva ai comuni l'obbligo dell'insegnamento elementare, non dava loro i sufficienti mezzi: era fuori della realtà, fuori della vita. Si pensi a quel che c'era intorno a Roma, una campagna deserta, infestata dalla malaria: e opportuno qui mi parrebbe ricordare le scuole dell'Agro Romano di Giovanni Cena, anche lui collaboratore della *Voce* (ma meno attivo e legato del Lombardo). Come si poteva fare con quei ragazzi? La legge Dàneo-Credaro (dal nome dei due autori: conservatore il primo, radicale il secondo) prevedeva che l'istruzione elementare venisse assunta dallo Stato là dove i comuni erano deficienti. Il vantaggio era innegabile, ma nella pratica gli ostacoli non mancavano, in quanto tutto doveva venire dalla Capitale, con la conseguente infinita burocrazia: noi fummo favorevoli alla legge Dàneo-Credaro ma con critica».

Penso a Lombardo-Radice, che pure vidi una volta, mentre frequentavo la seconda maggiore di Lugano, con Brenno Vanina. Ho in mente che uno di noi stava parlando di un grande navigatore, forse Vasco de Gama. Il famoso pedagogista, seduto alla cattedra con fare affabile e giovanile (aveva a tracolla della giacca di tipo sportivo qualcosa come un cannocchiale o una macchina fotografica), si inserì nel discorso, e parlò di un navigatore italiano per

noi misterioso, Antoniotto Usodimare. Dico di quel mio ricordo.

«Sì, anche come personale colpiva: alto, diritto, coi fitti capelli a spazzola, una gran barba quadrata, gli occhi azzurri dietro le lenti: era un siciliano sui generis, dal nome si può arguire che fosse un discendente dei Longobardi, o forse, piuttosto, dei Normanni. Era poi un lavoratore preciso, onestissimo, anzi scrupoloso: in questa sua onestà era diventato perfino favoloso. Ribelle d'istinto, poi, a tutte le ingiustizie, e fervente patriota».

Spinto il discorso su un argomento delicatissimo: Lombardo-Radice e la religione. «Bisogna partire dalla formazione idealistica che abbiamo detto. Che posto fare (questo il problema educativo) alla religione nella scuola? La religione per un idealista è una "filosofia immatura", una "filosofia per ragazzi": l'uomo ha subito bisogno di un fondo religioso, ma, divenuto maturo, questo fondo religioso diventa "filosofia".

Ora si dava in quei tempi, cioè intorno al 1910, un aspro contrasto in Italia: la parte clericale e in genere moderata voleva l'insegnamento religioso nella scuola; i socialisti e i radicali no. Gli idealisti, dal canto loro, erano per una media posizione. Era utile che non si soffocasse quel fondo religioso che poi si sarebbe sviluppato con la scuola media e con l'università, quando abbandonata la religione, intesa nel senso tradizionale e comune, il giovane avrebbe raggiunto l'autentica religione dell'idealista, cioè la filosofia: un concetto, questo, che il Gentile aveva benissimo espresso nella sua "conferenza di Trieste", e sul quale conveniva peraltro anche il Croce: il Croce anzi sarà il primo a presentare un progetto per il ritorno dell'insegnamento della religione nella scuola. Dal canto mio, ero d'accordo con Croce e Gentile quando consideravano la religione come una sorta di "filosofia infantile", che si esprimeva per mezzo delle cose visibili. Ma a Gentile obiettavo che l'insegnamento religioso ai bambini poteva non essere opportuno, almeno là dove le famiglie non erano religiose. Io ero mosso da un dramma personale: mio padre, non credente, mi aveva fatto seguire le lezioni di catechismo per non venir meno a una promessa data a mia madre morente, e in casa mi lasciava leggere Voltaire: la duplicità mi aveva diviso da lui. Questo divario con Gentile mi induceva a scrivere ne *La Voce* l'articolo **Parole di un uomo moderno** (13 marzo 1913), in cui tra l'altro affermavo che il problema urgente e centrale m'era sempre parso quella della Religione anche per noi che non potevamo più credere nelle religioni attuali: per cui bisognava giungere a una "nuova religione", quella dell'uomo, che io chiamavo "irreligione": una nuova forma o base religiosa insomma, su cui si doveva fondare la democrazia. Erano concetti che poi ripresi in un mio libro pubblicato nel 1932, con una lettera introduttiva a Piero Gobetti: **Io credo**.

«Sì, ma Lombardo-Radice?»

«Lombardo-Radice intervenne con un lungo articolo, l'11 maggio 1913: **Il concetto della vita e l'insegnamento religioso**. Ribadiva che la religione "è un concetto di vita"; ribadiva le tesi idealistiche che ho detto prima, nel senso che la religione è una "philosophia minor" sia pure "nel senso più degno e alto". In sostanza egli



Ernesto Pelloni (il primo a destra, nella fotografia) fu il grande profeta, per dir così, di Giuseppe Lombardo-Radice nel Ticino. Nelle scuole di Lugano, soprattutto, il grande pedagogista siciliano poté svolgere talune esperienze che sono rimaste memorabili: si veda il volume *Athens fanciulle*, con la raccolta dei componimenti e dei disegni delle allieve sul tema «Mario, il bambino della portinaia» (1925). Per una buona conoscenza del Lombardo-Radice specie nei confronti del Ticino, si veda «L'Educatore della Svizzera Italiana», diretto appunto da Ernesto Pelloni, annata 1938. Il Lombardo-Radice fu più volte alla Magistrale di Locarno, e tornò a visitare molte scuole elementari del Cantone nel 1935, come riferì nel volume, interessantissimo, *Pedagogia di apostoli e di operai*. Ma in genere è pure da consigliare il volume *Storia della Scuola ticinese* di Felice Rossi.

La fotografia è notevole anche per le memorie della nostra scuola. Felice Rossi è appunto il primo da sinistra; accanto a lui Achille Pedrolf, autore di libri scolastici apprezzati, Mario Jäggl, direttore della Scuola cantonale di Commercio, scienziato con anima di umanista, ed Ernesto Pelloni. In secondo piano, tre altre valorose e care figure della nostra scuola, tutta felicemente viventi: Edo Rossi, Arturo Zorzi e, percettibile sol per l'ala nera del cappello e lo spuntar della mascella forte, di profilo, Giuseppe Mondada. Siamo a Magadino, al termine di un'assemblea della «Demopedeutica», verso il 1950.

era per un insegnamento religioso, perché, diceva, "tutti gli insegnamenti saranno tutta la religione": anche se la sua religione, che definiva neo-cristiana, di cui affermava che erano sacerdoti uomini e donne come Giovanni Cena e Fortunato e Zanotti Bianco e Ersilia Maino e Alessan-

drina Ravizza e anche Croce e Gentile, per me era una irreligione, o meglio una semplice vita etica, come io gli feci poi osservare; e anche se il suo "insegnamento religioso" era una vaga educazione allo spirito religioso e tutt'altro che un catechismo. Ma il discorso qui, caro Agliati, sarebbe troppo lungo».

«Adesso una questione che molto mi interessa: Lombardo-Radice e la guerra del '15-'18».

Prezzolini si concentra, e si fa quasi accorato:

«È un punto fondamentale, che fu origine dei suoi tormenti e forse della sua morte. Egli era, come me, un fervente interventista. Si pensava che l'Italia dovesse entrare in guerra, che non sarebbe stato onesto mantenere la neutralità. Ma c'era la questione della moglie di lui, Gemma Harazim, fiumana, che aveva collaborato alla *Voce* con quattro "lettere da Fiume", nell'ambito di quell'inchiesta sulle varie regioni italiane, anche fuori dei confini d'Italia (senza tuttavia un intento irredentistico, ma essenzialmente culturale), cui tra gli altri collaborarono, in qualità appunto di corrispondenti, Mussolini dal Trentino, Ettore Cozzani dalla Spezia, Piero Jahier dalle Valli Valdesi, e, per i Grigioni italiani e il Ticino, il Platzhoff-Lejeune e Francesco Chiesa. Devo aggiungere anzi che il matrimonio tra il professore catanese e la giovane fiumana fu favorito dall'incontro dei due ne *La Voce*. Ora, la Harazim era invece su posizioni neutralistiche, perché



Ritratto di Giuseppe Lombardo Radice  
Xilografia di Giovanni Bianconi, aprile 1935 (da «L'Educatore della Svizzera Italiana» 1938-1939).

(continua in ultima pagina)

# Dagli studi liceali agli studi universitari

a cura di Maddalena Muggiasca

I dati sono stati rilevati nel settembre 1976

Durante i primi mesi degli studi universitari, molti studenti trovano difficile adattarsi a un sistema di studio diverso da quello delle scuole medie superiori. Mentre alle scuole superiori gli orari delle lezioni erano prestabiliti, le frequenze dei corsi in genere controllata, i progressi nell'apprendimento costatabili per mezzo di prove regolari orali o scritte, all'università ogni studente deve in maggior misura decidere da solo il suo piano delle lezioni, deve imporsi delle regole per evitare di partecipare a troppi corsi e non aver tempo di approfondire le conoscenze, o al contrario, di essere troppo spesso assente.

Inoltre, il fatto che gli esami si svolgono solo alla fine di un semestre o di un gruppo di semestri può far dimenticare la necessità di tenersi costantemente informato, di modo che alcuni studenti poco tempo prima degli esami si trovano a dover preparare argomenti trattati quattro o cinque mesi prima e già dimenticati.

Lo studio personale richiesto per la preparazione dei lavori di seminario o degli esami è più importante dello studio mnemonico delle lezioni. Per prendere conoscenza del materiale (libri, riviste, audiovisivi) a disposizione è consigliabile visitare già all'inizio del primo semestre la biblioteca della facoltà o dell'istituto e le altre biblioteche pubbliche e private.

Alcune lezioni si svolgono di fronte a molte decine di studenti sotto forma di conferenze: se non si dovesse capire qualche punto importante si possono chiedere chiarimenti al docente stesso dopo la fine della lezione o ai suoi assistenti. In molti casi però — specialmente quando si tratta di proseminari (= lezioni in genere obbligatorie su materie di base) — il docente risponde volentieri anche a domande poste durante l'ora di lezione.

Oltre a queste difficoltà tecniche anche problemi di inserimento nel gruppo possono rendere più difficile lo studio. Specialmente se iscritto a una grande università o a una facoltà molto frequentata, lo studente non è più automaticamente inserito in una classe che gli dà sicurezza affettiva. Perciò si può sentire isolato e non motivato a coltivare interessi extra-scolastici o a stabilire nuovi contatti umani. Questo isolamento, anche se agli inizi permette una miglior concentrazione nello studio, alla lunga produce un impoverimento della personalità che in alcuni casi (medicina, psicologia, ecc.) risulta dannoso alla maturazione personale e intellettuale.

Alcune misure per prevenire l'isolamento:

- prendere (almeno all'inizio) una camera con qualche conoscente;
- abitare presso una casa per studenti;
- frequentare corsi di ginnastica o sport organizzati dalle associazioni studentesche, attività culturali, l'orchestra o il coro accademici, feste studentesche . . . ;

— se la capacità di apprendimento è diminuita a causa dell'isolamento, rivolgersi ai servizi di consulenza psicologica o ai servizi sociali dell'università (per studenti, gratuiti), che non sono riservati a chi ha gravi malattie mentali, ma che possono anche aiutare chi ha comprensibili difficoltà di adattamento a un nuovo ambiente.

Per una miglior organizzazione dello studio:

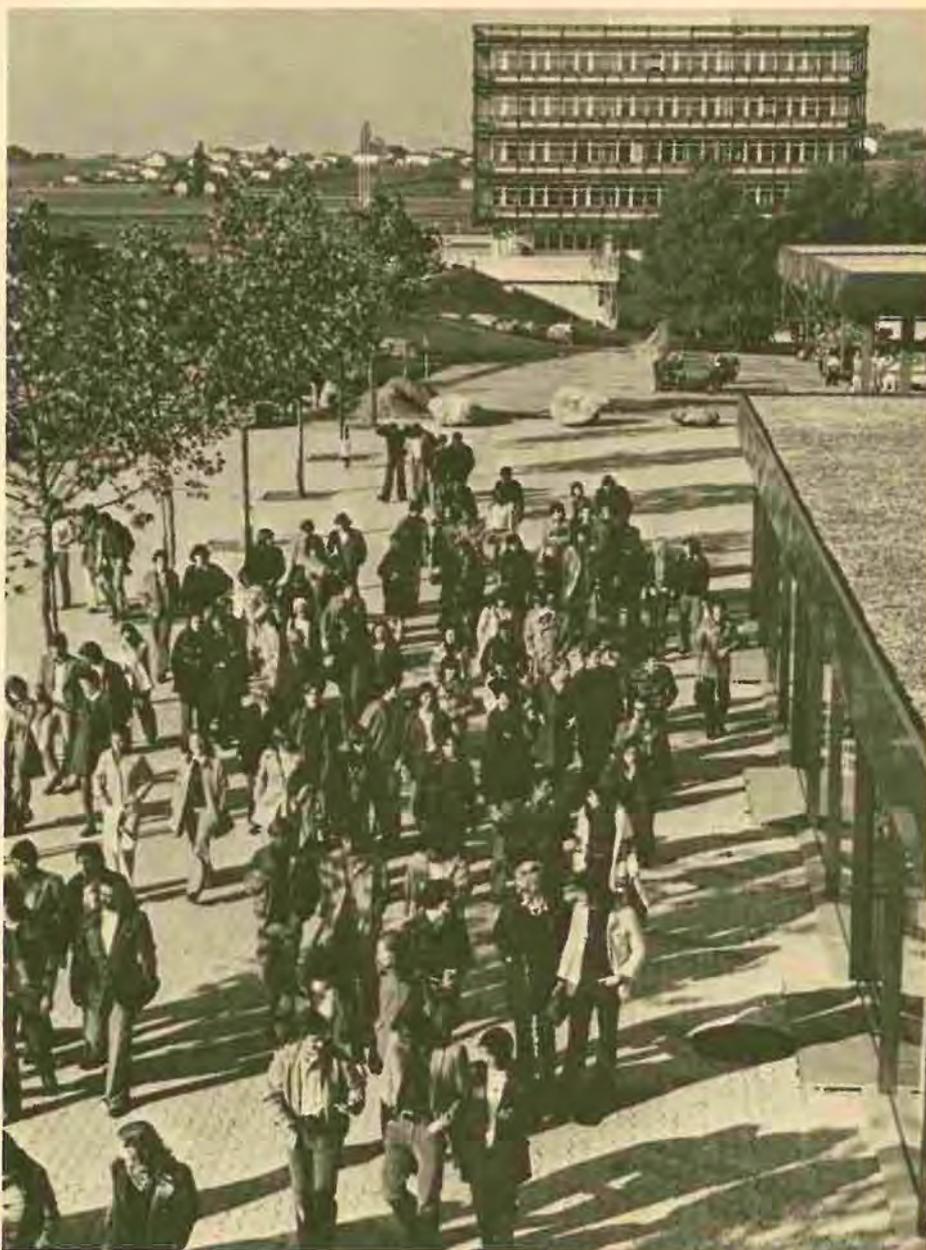
— consigliarsi con studenti più avanzati, con gli assistenti dei professori e con i consiglieri agli studi;

— analizzare il proprio metodo di studio e trovare i punti che possono essere miglio-

rati, ev. con l'aiuto di libri che trattano le tecniche di apprendimento.

Ne diamo qui di seguito una piccola lista:

1. *Tecnica e metodologia dello studio*, serie «Scelte e progetti», Ed. Fondazione RUI, Roma 1973.
2. De Bono E.: *Imparare a pensare in quindici giorni*, Feltrinelli 1971.
3. Webster, O.: *Tecniche del leggere e ricordare*, Ed. Armando.
4. Zielke, W.: *Le tecniche di lettura rapida*, Ed. Angeli 1970
5. Richaudeau, F., Gauquelin M. E F.: *Lecture rapide*, Marabout, Paris 1969.
6. Kliemann, H.: *Anleitung zum wissenschaftlichen Arbeiten*, Rombach, Freiburg 1966.
7. Naef, R.: *Lernen lernen*, Beltz V.l., Weinheim/Berlin/Basel 1971.
8. Ott, Ec.: *Optimales Lesen*, Deutsche Verlags-Anstalt, Stuttgart 1970.
9. Van Parreren, C.F., Peek, J., Velema, E.: *Erfolgreich studieren*, Herder & Co. Wien 1969.
10. Zielke.: *Leichter lernen — mehr behalten*, 1967.



Università di Losanna

Foto Pierre Izard, Losanna

## INDIRIZZI UTILI PER I FUTURI STUDENTI UNIVERSITARI

### Assegni e prestiti di studio 1)

Per ottenere un assegno o un prestito di studio rivolgersi a:

Ufficio assegni e prestiti di studio, DPE  
residenza governativa  
6500 Bellinzona  
(092 24 14 43)

Per ricevere assegni di enti privati consultare l'opuscolo:

Schweizerisches Stipendienverzeichnis  
Fondazione svizzera Pro Juventute  
Seefeldstr. 8, Postfach  
8022 Zurigo  
(01 32 72 44)

Una lista di indirizzi di enti regionali o locali può essere richiesta presso il:

Segretariato generale della società svizzera  
di utilità pubblica  
Brandschenkerstr. 36  
8002 Zurigo  
(01 36 17 34)

### Preiscrizioni\* presso la conferenza universitaria svizzera:

Schweizerische Hochschulkonferenz, Sekretariat  
Waaghaus Passage 8  
3011 Bern  
(031 22 04 18)

\*per medicina umana, dentaria, veterinaria, psicologia BE/ZH,  
diritto ZH, scienze economiche ZH.

### Rinvio scuole reclute

Trasmettere una domanda personale, la dichiarazione della scuola frequentata e il libretto di servizio al:

Dipartimento militare  
Piazza Stazione  
6500 Bellinzona  
(092 241 771)

1) Chi intende ottenere per la prima volta un assegno di studio deve richiedere e inoltrare il modulo di domanda prima dell'inizio dell'anno scolastico. Non verrà dato corso a richieste telefoniche.

Università di Ginevra

## BASILEA

Segretariato dell'università,  
Petersplatz 1, 4051 Basilea 061 25 73 73  
Ufficio dell'associazione studentesca,  
Petersplatz 1, 4051 Basilea 061 25 35 66  
Servizio di consulenza per studenti,  
Münzgässlein 16, Basilea 061 25 29 65  
Servizio di consulenza psicologica (Psychiatrische Universitätsklinik),  
Heuberg 12, Basilea 061 25 78 71  
Servizio di collocamento per studenti (Arbeitsvermittlung der studenten-  
schaft), Petersplatz 1, 4051 Basilea 061 25 35 66  
Ricerca di una camera o di un appartamento:  
WoVe (stud. Wohnvermittlung), Florastr. 44, 061 32 81 84  
Genossenschaft Studentenheim, Mittlere Strasse 33, 061 25 71 45  
Studentenheim-Clarahofweg, Clarahofweg 23, 061 26 69 69  
Kath. Studentenhaus, Herberggasse 7, 061 25 45 90  
Per altri indirizzi v. Schweizer Studienführer pp. 322-323.

## BERNA

Segreteria dell'università, Hochschulstr. 4, 3012 Berna 031 65 81 11  
Ufficio dell'associazione studentesca,  
Erlachstrasse 9, 3012 Berna (amministrazione) 031 23 44 74  
(servizio politico) 031 23 00 03  
Servizio di consulenza per studenti,  
Effingerstrasse 6, 3011 Berna 031 25 17 51  
Ricerca di una camera o di un appartamento:  
L'associazione studentesca tiene aggiornata una lista che è a disposi-  
zione degli studenti. Un altro elenco degli appartamenti e delle camere  
può essere richiesto a:  
ZIWO, Gurtengasse 3, 3012 Berna  
WoVe, Erlachstrasse 9, 3012 Berna 031 23 44 74  
Verwaltung Feilergut, Waidmannstrasse 15, 3027 Berna 031 55 11 67  
Per altri indirizzi v. Schweizer Studienführer p. 323

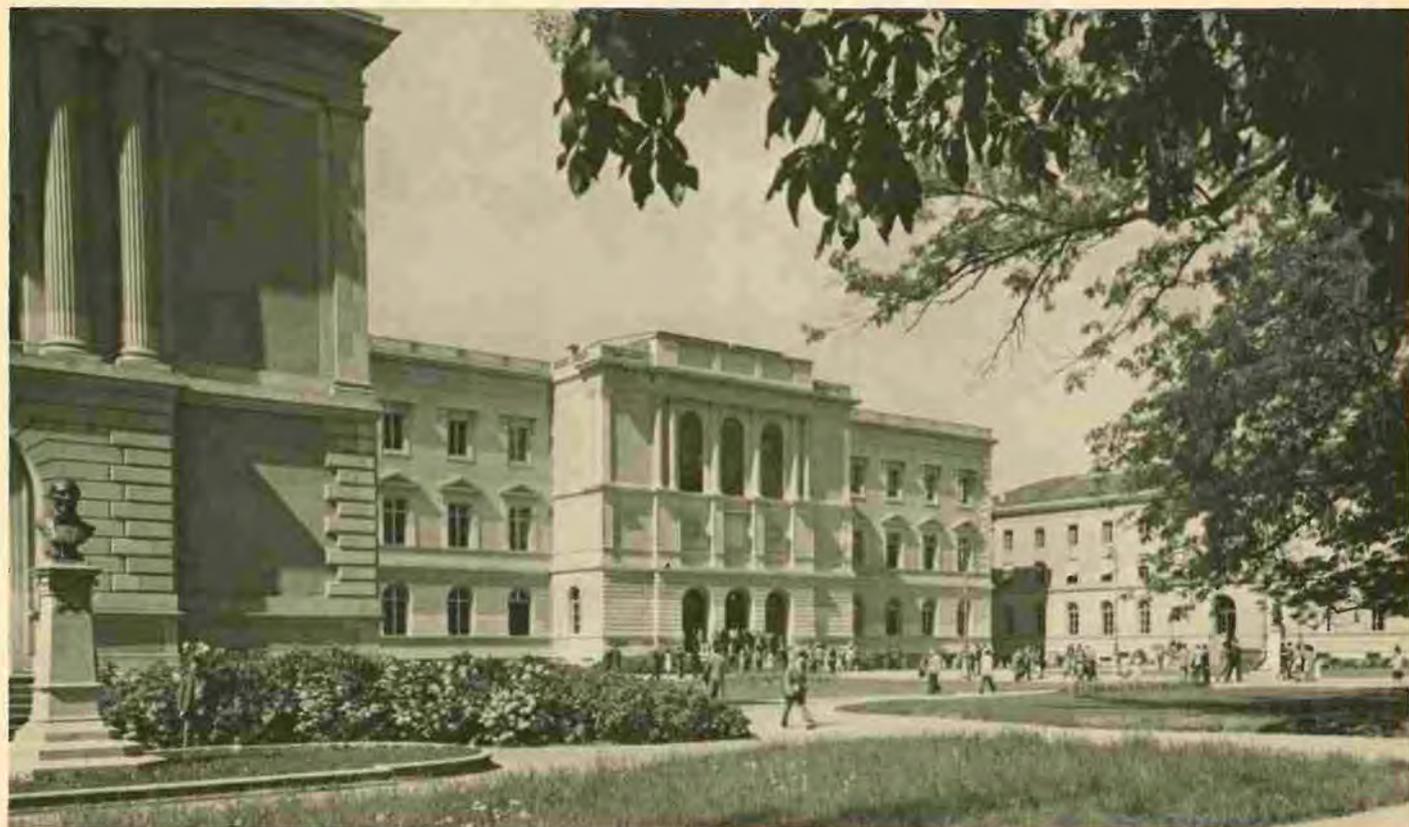
## COIRA

Segretariato della facoltà di teologia,  
Schanfiggerstrasse 7/9, 7000 Chur 081 22 20 12

## FRIBORGO

Segretariato dell'università, Miséricorde, 1700 Fribourg 037 22 45 65  
Ufficio dell'associazione studentesca (AGEF),  
Miséricorde, 1700 Fribourg 037 22 42 31  
Centro studentesco (consulenza), rue Fries 8, 1700 Fribourg  
Ricerca di una camera o di un appartamento:  
Rivolgersi all'associazione studentesca. Consultare inoltre i giornali loca-  
li, in particolare il settimanale «L'indicateur fribourgeois».  
Maison d'étudiants, rue de Morat 269, 037 22 84 98 - 037 24 14 81

Foto Ch. Pricam, Ginevra





## Università di Basilea

Foyer pour jeunes filles, Av. de Rome 2A 037 23 32 62  
 Villa Diana, rue Faucigny 5, 037 22 40 88  
 Salesianum, Av. de Moléson 30, 037 22 30 37  
 Séminaire Marianiste, rue Faucigny 2 037 22 49 24  
 Séminaires des Missions, rue du Botzet 18, 037 22 39 53  
 Per altri indirizzi v. Schweizer Studienführer pp. 324-325.

## GINEVRA

Segretariato dell'università:  
 Pl. université 3, 1211 Ginevra 4, 022 20 93 33  
 Servizio sociale, rue de Candolle 4, 1211 Ginevra 022 20 01 55  
 Conseillers aux études (fac. di lettere, scienze, scienze economiche e sociali, diritto, medicina, scuola per traduttori e interpreti, scuola d'architettura, scuola di psicologia e scienze dell'educazione): v. elenco delle lezioni.

Ricerca di una camera o di un appartamento:  
 Bureau de logement de l'Université de Genève,  
 4, rue de Candolle 022 29 20 33  
 Cité universitaire, 26, av. de Miremont, 022 46 23 55  
 Centre universitaire catholique, 30, rue de Candolle 022 29 70 56  
 Centre universitaire protestant, 2, av. du Mail 022 29 62 45 - 022 29 62 44  
 Centre universitaire zofingien, 6, rue des Voisins, 022 29 11 40  
 Foyer international pour jeunes filles, 27, rue Plantamour, 022 31 55 60  
 Maison internationale des étudiants, 2, rue Daniel Colladon, 022 20 42 74  
 Résidence universitaire internationale,  
 63, rue des Pâquis, case postale 15, 1211 Genève 14, 022 32 57 30  
 Foyer St-Justin, 15-17, rue du Prioré 022 31 11 35  
 Foyer des Acacias des Unions Chrétiennes,  
 3, route des Acacias, 1211 Genève 24, 022 42 51 20  
 Foyer l'Accueil, 8, rue Alcide Jentzer, 022 20 92 77  
 Foyer Henry Dunant, 8, rue Vignier, 022 20 93 55  
 Foyer de jeunes, centre des unions chrétiennes  
 9, rue Ste-Clotilde, 1205 Genève, 022 28 11 36  
 Hôtel des jeunes «Cité Joie»,  
 16, av. des Communes réunies, 1212 Grand-Lancy 022 43 23 13  
 Per altri indirizzi v. Schweizer Studienführer 325-326.

## LOSANNA

Ufficio immatricolazione dell'università,  
 Ch. du Calvaire 9, 1005 Lausanne 021 22 49 26  
 Segretariato della scuola politecnica federale,  
 33, av. de Cour, 1005 Lausanne 021 22 46 21  
 Servizio sociale, place du Château 6, 1005 Lausanne 021 22 42 57  
 Servizio d'orientamento pre-universitario e di consulenza per studenti,  
 av. Fraisse 12, 1006 Lausanne 021 26 56 34  
 Ricerca di una camera o di un appartamento:  
 Camere private: richiedere la lista degli indirizzi al servizio sociale dell'università,  
 «Association des Intérêts de Lausanne» (ADIL),  
 av. d'Ouchy 60, 021 27 73 21  
 o all'«AGEPOLY», av. de Cour 33, 021 26 82 01  
 Direction des Maisons pour étudiants de l'Université de Lausanne,  
 3, ch. des Falaises, 021 23 57 66  
 Pavillon des Prés de Vidy, 36, ch. du Bois de Vaux 021 24 24 79  
 Foyer catholique universitaire, 3, boulevard de Grancy, 021 27 60 66  
 Per altri indirizzi v. Schweizer Studienführer p. 327.  
 Consultare inoltre la «Tribune de Lausanne».

## LUCERNA

Segretariato della facoltà di teologia,  
 Hirschengraben 10, 6003 Lucerna 041 23 64 50

## NEUCHÂTEL

Segretariato dell'università,  
 av. du Premier Mars 26, 2000 Neuchâtel, 038 25 38 51  
 Consigliere degli studenti: Marçal Renaud c/o università (riceve il martedì dalle 15 alle 16 e il giovedì dalle 14.15 alle 15.15).

Ricerca di una camera o di un appartamento:  
 Cité universitaire, av. Clos-Brochat 10, 038 24 68 06  
 Maison de Champréveyres, rue de la Dîme 60, 038 33 34 33  
 Maison des Jeunes, rue du Tertre 2, 038 25 47 47

## SAN GALLO

Segretariato dell'università degli studi di scienze economiche e sociali,  
 Dufourstr. 50, 9000 St. Gallen 071 23 31 35  
 Associazione degli studenti, c/o Studentenheim,  
 Varnbühlstrasse 15 071 23 35 93

Ricerca di una camera o di un appartamento:  
 Richiedere informazioni a:  
 Städtisches Wohnungsamt, Amtshaus, Neugasse 3;  
 Verkehrsbüro der Stadt St. Gallen, Bahnhofplatz 1A;  
 Associazione degli studenti,  
 Studentenheim, Varnbühlstrasse 16, 071 23 35 92  
 Kath. Studentenwohnhäuser, Zwinglistr. 15, 071 22 38 79

## ZURIGO

Segretariato dell'università, Rämistr. 71, 8006 Zurigo 01 32 62 41  
 Ufficio dell'associazione studentesca,  
 Rämistr. 66, 8001 Zurigo 01 32 92 87  
 Segretariato della scuola politecnica federale,  
 Rämistr. 101, 8006 Zurigo 01 32 62 11  
 Segretariato dell'associazione studentesca (VSETH),  
 Leonhardstr. 19, 8001 Zurigo 01 34 24 31  
 Consigliere degli studenti del politecnico: E. Widmer,  
 Rämistr. 101, 8006 Zurigo, 01 32 62 11  
 Centro di consulenza per studenti dell'università e della scuola politecnica federale, Sonneggstr. 27, 8006 Zurigo, 01 47 33 17  
 Centro di consulenza psicologica, Wilfriedstr. 6, 8032 Zurigo, 01 32 62 41

Ricerca di un lavoro accessorio: Arbeitsvermittlung beider Hochschulen,  
 c/o Studentenschaft der Universität Zürich,  
 Schönberggasse 2, 8001 Zurigo, 01 34 58 63

Ricerca di una camera o di un appartamento:  
 Zimmervermittlungsstelle für Dozenten und Studenten beider Hochschulen, Sonneggstrasse 26, 8006 Zürich, 01 32 62 11  
 Wohnungsnachweis der Stadt Zürich, Stampfenbachstrasse 144, 8006 Zürich (richieste scritte: unire il francobollo per la risposta) 01 26 50 07  
 Studentische Wohngenossenschaft (WOKO), Leonhardstr. 19, 8001 Zürich (non mette a disposizione appartamenti privati, ma camere in comunità. Ogni membro è tenuto a collaborare con il suo gruppo nella gestione dell'appartamento) 01 32 94 70  
 Studenten- und Lehrlingshaus des Rotaryclubs Zürich,  
 Bergstr. 128, 8032 Zürich, 01 32 07 11  
 Studentenhaus ALV, Wehntalerstr. 41, 8057 Zürich, 01 28 31 89  
 Reformierte Studentenhäuser, Rötelistr. 100, 8057 Zürich, 01 26 23 13  
 Studentenhaus des Schweizerischen Rückversicherungsgesellschaft,  
 Witellikerstr. 20, 8032 Zürich 01 53 69 90  
 Studentenheim Fluntern, Ackermannstr. 25, 8044 Zürich, 01 34 65 37  
 Studentenheim Zürichberg, Zürichbergstr. 93, 8044 Zürich, 01 47 88 99  
 Jüdisches Studentenheim, Guggachstr. 25, 8057 Zürich, 01 28 24 66  
 Reformiertes Studentinnenhaus,  
 Freudenbergstr. 16, 8044 Zürich, 01 34 75 00  
 Studentinnenheim Sonnegg,  
 Scheuchzerstr. 27, 8006 Zürich, 01 28 43 51

Per indirizzi di camere private consultare: «Tagblatt der Stadt Zürich», «Neue Zürcher Zeitung» e «Tages Anzeiger».

si utilizza un mezzo che porta a un insegnamento di tipo nuovo.

In ogni modo, nel complesso, la fase pionieristica è superata, e l'attività, grazie soprattutto all'entusiasmo ed alla competenza di quanti se ne occupano, va espandendosi.

Il lavoro come viene concepito qui da noi in alcune scuole elementari, maggiori e ginnasiali è stato riconosciuto estremamente positivo in quanto, facendo partecipare tutti gli allievi di una classe alla realizzazione del film e coinvolgendo varie attività delle materie cosiddette tradizionali, si sviluppa il senso critico dell'allievo (a livello psicologico, razionale ed estetico) e si tolgono i condizionamenti dei mass media dando al ragazzo la possibilità di essere maggiormente creativo e di lavorare direttamente con le immagini.

E' in quest'ottica che sono stati assegnati due premi ai film realizzati da allievi della scuola maggiore di Porza-Comano e di Barbengo. I premi costituiscono un giusto riconoscimento dell'impegno, della serietà e della capacità dimostrati dai due docenti che hanno guidato gli allievi, in quanto hanno messo i ragazzi nella condizione migliore per esprimersi in modo spontaneo e critico.

La presenza di un gruppetto ridotto di scolari (5 in tutto) del ginnasio di Viganello si è dimostrata interessante e utile nello stesso tempo.

E' stato un primo riuscito tentativo - che va continuato anche in futuro - quello di avvicinare i ragazzi che hanno collaborato alla realizzazione di un film agli altri provenienti da diversi cantoni.

Sono stati così possibili in misura incoraggiante lo scambio di idee, la verifica concreta del modo con il quale si lavora in altre scuole e l'inserimento nel mondo del Festival.

## Giuseppe Lombardo-Radice

(continuazione dalla pagina 15)

temeva per la vita del marito, che evidentemente, una volta dichiarata la guerra, si sarebbe arruolato volontario: come fece infatti, quantunque fosse di età già avanzata. C'erano anche dei figlioletti, si deve capire anche quella donna. Ma il dissidio ci fu. La grande ora di Lombardo scoccò dopo Caporetto, quando nacque il cosiddetto servizio P, insomma il servizio di propaganda e di informazione: ma non la propaganda solita, bensì qualcosa che veramente parlasse al soldato, della cui sostanza umana lo Stato maggiore parve rendersi conto solo allora. E tra i maggiori creatori del Servizio P ci fu il tenente Giuseppe Lombardo-Radice (al quale è giusto affiancare anche il tenente Gioacchino Volpe), che mise al servizio della patria in armi il suo genio pedagogico, inventando gli "spunti di conversazioni" che ebbero grande fortuna, sostituendo le conferenze magniloquenti e retoriche che il soldato aveva sempre in sospetto. Di questo parlo nel mio libro *Tutta la guerra* (ed. terza 1968, Casa ed. Longanesi), dove riproduco alcuni dei bollettini della sezione P della III Armata, comandata allora dal generale Cavaglia, dovuti appunto ai due illustri tenenti che ho citato.

«Fatte le debite proporzioni e distinzioni, direi che Lombardo-Radice svolse in Italia la funzione svolta presso l'esercito svizzero da Gonzague de Reynold, ma una cosa che non mi è ancora ben chiara: la posizione sua durante il fascismo. In fondo fu tra i protagonisti della Riforma Gentile e non fu mai ostacolato nella sua attività universitaria...».

«Ecco: finita la guerra incomincia una lotta politica asprissima, con aspetti radicali, anche manichei. Lombardo-Radice, interventista, era stato nel '15 vicino allo stesso Mussolini, e ora molti interventisti sono dentro il fascismo, o vicino (molti dico, non tutti, naturalmente). Ma gli amici di Lombardo-Radice sono quasi tutti democratici. Peraltro, con la Marcia su Roma, Giovanni Gentile accetta il ministero della Pubblica Istruzione, e vara la sua grande Riforma, sulla quale sono stati scritti libri a centinaia. Lombardo-Radice viene chiamato da Gentile alla direzione generale delle scuole elementari del Regno: in due anni deve attuare quella Riforma, cambiando i programmi, e in parte anche gli insegnanti e soprattutto i libri di testo: deve compiere, insomma, una rivoluzione, che porta innanzi con scarsissimo appoggio da parte dell'opinione pubblica, e degli insegnanti stessi, che non mancano di fare opposizione, o perché urtati nella loro pigrizia o per un persistente anticlericalismo (non si dimentichi che si introduceva allora nella scuola, a livello primario, l'insegnamento religioso). Si sa che cosa ha poi significato in pratica questa rivoluzione: l'abolizione del componimento inteso nel senso tradizionale e accademico, l'introduzione del canto corale, del disegno libero, del diario illustrato eccetera: le scuole del Canton Ticino, del resto, sono state a questo proposito all'avanguardia, grazie appunto al Lombardo-Radice stesso: e tu mi hai citato un giorno il "poema infantile" sul piccolo Mario "bambino della portinaia", di cui fosti incolpevole protagoni-

sta, e che appare in *Athena fanciulla*. Che cosa dobbiamo dire? Che l'esperimento, fecondissimo, dura tuttavia.

Tu dici ora: Lombardo-Radice nei confronti del fascismo... Certo apparentemente ci fu, allora, una collaborazione. Ma Lombardo-Radice non fu mai fascista, e Gentile dovette a un certo momento lasciarlo cadere. Fu un dramma per entrambi. Gentile era un uomo di eccezionale fascino, e non senza dolore ci se n'allontanava. Gli antifascisti lo fecero già allora segno di accuse: gli rimproveravano di essere salito a quel posto anche per lucro, e invece egli aveva posto come condizione di non dover toccare uno stipendio superiore a quello di docente universitario, di poter godere del rimborso spese e nient'altro... Perdere peraltro un collaboratore come Lombardo-Radice era cosa gravissima».

Insisto nella domanda:

«Ma dopo? Non mi risulta che Lombardo-Radice sia stato, per esempio, un Salvemini...».

«Dopo tornò a insegnare all'università, divenne ordinario di pedagogia all'Istituto superiore di Magistero di Roma... Aveva una sua nuova rivista, *L'Educazione nazionale*, fondata nel '19, che porterà avanti fino al '32. Certo non seguì la vicenda di Gaetano Salvemini, che pure veniva dall'interventismo: rimase sempre in Italia. Ma non so come se la sia cavata, io in quel tempo ero in America. Certo, leggendo i suoi libri anche del tempo successivo, ci si convince che non è mai venuto meno alla sua dignità, alla sua coerenza. Dal fascismo egli era fondamentalmente alieno. Non aveva voluto o potuto, per così dire, "capirlo". Gentile gli aveva scritto: "Noi vogliamo rifare l'Italia". Ma la violenza non era per Lombardo-Radice il mezzo adatto, ché egli, anche se aveva operato valorosamente in guerra, si impressionava a veder scorrere un rivoletto di sangue».

Mario Agliati

### REDAZIONE:

Sergio Caratti  
redattore responsabile  
Pia Calgari  
Franco Lepori  
Giuseppa Mondada  
Felice Peltoni  
Antonio Spadafora

### SEGRETERIA:

Wanda Murialdo, Dipartimento della pubblica educazione, Sezione pedagogica, 6501 Bellinzona, tel. 092 24 14 04

### AMMINISTRAZIONE:

Silvano Pezzoli, 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.-  
fr. 2.-