

# SCUOLA TICINENSE

# 6

periodico mensile della sezione pedagogica

anno I (serie III)

giugno 1972

## SOMMARIO

Il perché di una commemorazione — John Dewey (1859-1952) — John Dewey e la logica della ricerca — Potere e comunità... e il destino della democrazia — John Dewey, notizie bio-bibliografiche — L'impostazione del problema pedagogico in John Dewey — Segnalazioni — La programmazione dei mezzi tecno-didattici — Educazione sanitaria: Annegamenti e primi soccorsi — Comunicati, informazioni e cronaca.

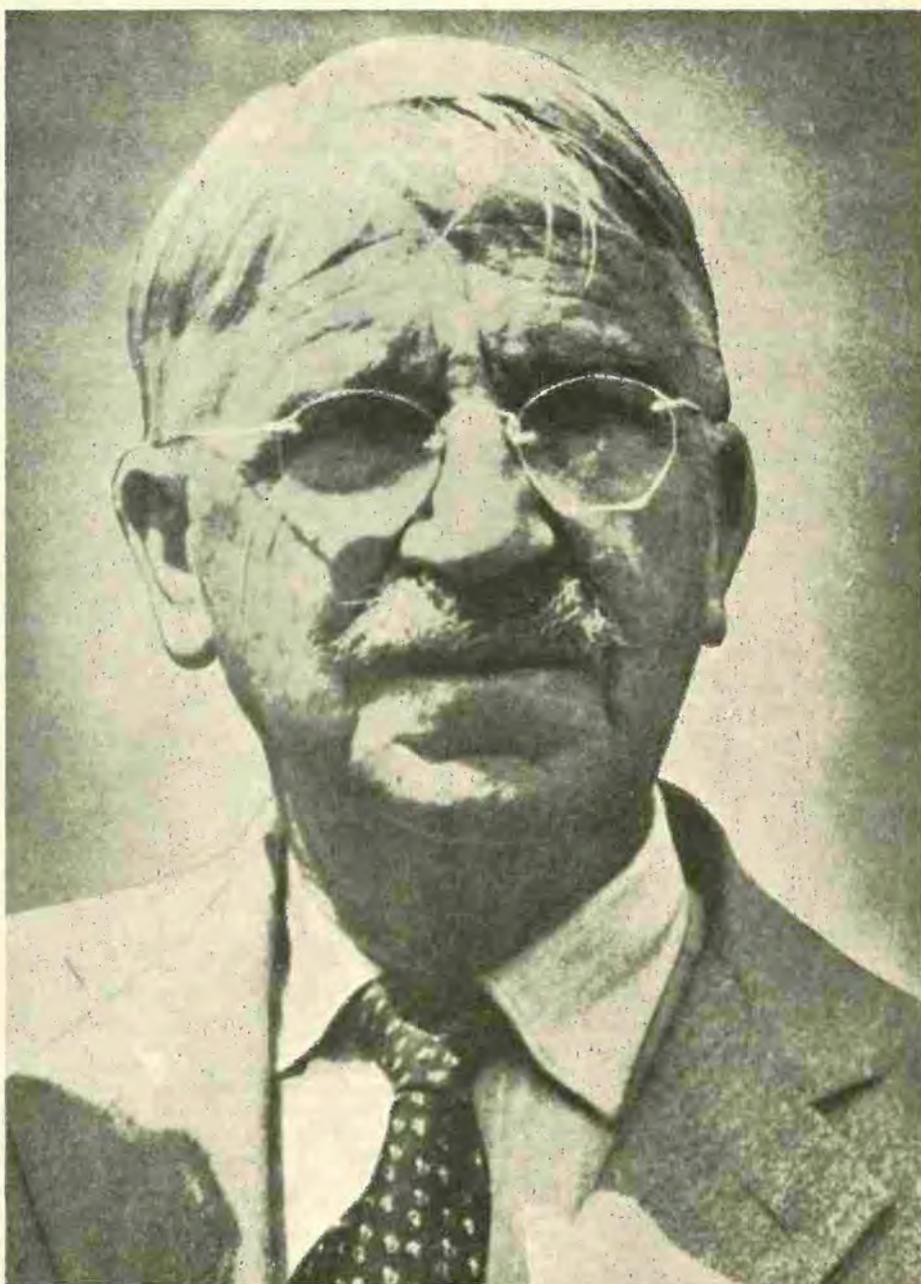
## Il perché di una commemorazione

«Non possono più leggere (gli intellettuali), senza sorriso o senza amarezza, le coraggiose parole di Dewey ogni pensatore mette in pericolo una porzione di un mondo apparentemente stabile...».

C. Wright Mills

Ricordarsi, oggi, di un educatore democratico nell'accezione più genuina del significato, potrebbe apparire come un malinconico controsenso, o peggio, come un rifugiarsi nel passato. Tutto sommato, e nella migliore delle ipotesi, mero sentimentalismo! Dewey potrebbe, ormai, venire considerato un classico e, per questo, già definito e concluso: un punto di riferimento come tanti altri.

Anche la più moderna «sfida» pedagogica americana è nata all'insegna del dopo-Dewey. Essa ha assunto come punto di partenza il fatto inequivocabile che «dall'epoca della prima formulazione dei



## John Dewey (1859-1952)

principi del Dewey ai nostri giorni, una serie di dottrine rivoluzionarie e di avvenimenti catastrofici è venuta a trasformare lo spirito stesso della ricerca». Ed è anche vero che si tratta di avvenimenti che «costringono a ripensare i principi in base ai quali costruire una filosofia dell'educazione».

Ma ogni costrizione al ripensamento è dubbio che possa evadere e/o minimizzare la lezione di colui che indagò con rigore e onestà intellettuali, a dir poco rari, la dimensione e la struttura di ogni ricerca e la sua logica. Una componente, quest'ultima, per niente formale, ché, anzi, per il fondatore della scuola sperimentale di Chicago, la logica fu, più che l'introduzione, lo strumento stesso della democrazia. La democrazia per Dewey, cioè, non si esaurì affatto nei meccanismi del suffragio universale, perché significò il metodo dell'intelligenza applicato alle faccende sociali, un metodo capace di produrre quelle trasformazioni necessarie ed urgenti per una società, quale si configurava quella uscita dalla rivoluzione industriale.

...

Sono trascorsi venti anni da quel lontano primo giugno 1952, giorno in cui J. Dewey concluse la sua esistenza. Oggi, vent'anni dopo, assistiamo ad un radicalizzarsi della questione sociale, secondo modalità imprevedibili e, in parte, imprevedibili. Il risultato di questo conflitto è che, oggi, sono proprio la scuola e l'educazione, nei paesi industriali avanzati, a trovarsi nell'occhio del tifone. Dewey, possiamo dire con il senno del poi (pronto a scoprire profezie in ogni profferimento di buon senso), aveva lucidamente indicato il rischio in un articolo del 1922 intitolato «L'educazione come politica».

Ma oggi il conflitto presenta un pericolo ancora più grave, in quanto rischia di trasformarsi in un circolo vizioso. E, forse, nemmeno nell'opera di Dewey è possibile trovare la soluzione; ma ricordarsi, oggi, di un'opera quale ad esempio «Democrazia e Educazione», significa affidarsi ad una possibilità di lettura onesta del nostro presente. E non è poco: in una situazione in cui ancora non è stato possibile trasformare la cultura nella parola d'ordine della democrazia.

John Dewey est, sans aucun doute, le philosophe de l'éducation le plus remarquable de notre époque, le penseur et le réalisateur dont les oeuvres ont le plus contribué à changer les conceptions de l'école et de la pédagogie en tous pays, aux U.S.A., sa patrie, notamment.

Cet homme fut, à la fois, avec une égale compétence et un égal bonheur, philosophe, sociologue, psychologue et éducateur.

Tout d'abord instituteur puis maître secondaire, il devint professeur de philosophie à l'Université de Chicago, en 1884. Enseignant aussi la pédagogie, il ouvre une école expérimentale pour mettre à l'épreuve ses théories sur l'éducation.

On sait quels risques courent tous ceux qui, pratiquement, essayent d'introduire dans les écoles un esprit

nouveau. Devant les résistances qu'il rencontra, Dewey quitta Chicago, en 1904.

Appelé à la Columbia University à New-York, comme directeur de la section de l'éducation, il y enseigna durant un quart de siècle.

Ses voyages et ses longs séjours en Chine, au Japon et en U.R.S.S. (1928) permettent à Dewey d'assister aux transformations sociales et politiques dont les conséquences sont encore aujourd'hui si lourdes pour l'humanité. Il fut ainsi amené à prendre parti contre les méthodes totalitaires: «les révolutions des masses et les dictateurs sont très mauvais moyens d'améliorer les sociétés; la liberté de pensée, la liberté d'association sont ceux qui conviennent aux sociétés démocratiques».

Pour Dewey, la connaissance, les

Maestro e allievi nel Medioevo



concepts et les idées ne peuvent naître que de la réalité: la connaissance est le résultat de l'activité de l'être humain dans son environnement: le milieu physique dans lequel il vit, le climat moral et affectif qui résulte des relations humaines.

Cette activité constitue un effort pour comprendre ce qui nous est extérieur: les êtres et les choses. C'est pourquoi l'éducation n'est pas la préparation à la vie comme on le prétend traditionnellement mais la vie elle-même; l'éducation résulte de l'expérience. Cette expérience fait appel à l'intelligence créatrice, à l'initiative personnelle, aux intérêts profonds de l'enfant. Celui-ci ne doit pas être astreint à écouter et à reproduire seulement; il doit être l'artisan de sa propre formation intellectuelle par son activité personnelle fondée sur ses intérêts et ses besoins.

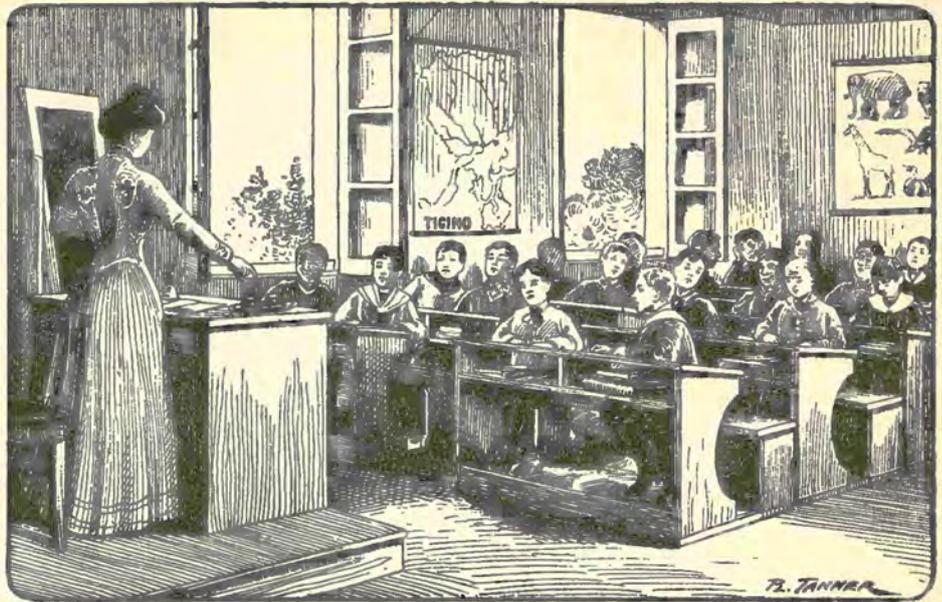
Dewey s'est fait le champion de la pédagogie de l'intérêt et de l'effort, de l'éducation de l'effort, en opposition à l'éducation par l'effort.

L'étude sur ce sujet, qui ouvre son petit volume intitulé «L'École et l'enfant», est devenue une page classique en la matière: l'intérêt est une manifestation de la vie et de la croissance; il pousse l'enfant à agir, à satisfaire ses curiosités; il essaie, il tâtonne, il crée. L'observation des intérêts des enfants puis l'organisation d'un milieu scolaire au sein duquel ils peuvent se satisfaire, voilà la tâche première des éducateurs<sup>1</sup>.

Utiliser judicieusement les Intérêts, c'est à dire faire le départ entre l'intérêt réel, durable, vital et le caprice, le premier générateur d'efforts, le second, source du vagabondage de l'esprit, c'est donner à l'enfant les moyens de se développer selon les lois de la croissance et de la vie, c'est réaliser les conditions d'activité dans les quelles l'effort devient volontaire, soutenu, efficace. De plus, l'observation montre que les enfants ont des intérêts communs et qu'ils poursuivent ensemble la même tâche dans un esprit de collaboration. Dès lors, il convient de favoriser cette activité collective, ce travail en coopération par le canal duquel se fait l'éducation sociale et morale. Par là est née sa revendication du travail par groupes et la méthode des projets, réplique avant la lettre, des centres d'intérêts de Decroly.

L'école, milieu social doit prolonger le milieu familial, d'où la nécessité de relations étroites entre les parents et les maîtres: Dewey fut l'un des premiers artisans des associations de maîtres et de parents.

On relira avec profit dans le petit livre dont je viens de parler, l'article limi-



Maestra e allievi nell'Ottocento

naire qu'Ed. Claparède a consacré à la pédagogie de J. Dewey et dans lequel il a caractérisé celle-ci de pédagogie génétique, fonctionnelle et sociale. Elle se fonde sur une psychologie pragmatique qui mesure la valeur des théories aux résultats pratiques obtenus et fait un appel constant à la méthode expérimentale.

Dans son credo pédagogique, Dewey a affirmé sa foi en l'éducation renouée et en l'avenir de la société démocratique:

«Je crois que la vraie éducation résulte de la stimulation des capacités de l'enfant par les exigences des situations au milieu desquelles il se trouve. Je crois que ce processus éducatif a deux aspects: l'un psychologique, l'autre sociologique et qu'aucun d'eux ne peut être subordonné à l'autre ou négligé sans entraîner de fâcheux résultats.

«Je crois que l'école doit représenter la vie présente, vie aussi réelle et vitale pour l'enfant que celle qu'il mène dans sa famille, dans le voisinage, sur le théâtre de ses jeux...

Je crois que l'éducation morale se fonde sur cette conception de l'école comme un aspect de la vie sociale; que le meilleur et le plus profond entraînement moral est précisément celui qu'on acquiert lorsqu'on est appelé à entrer en rapport avec d'autres dans une unité de travail et de pensée. Les systèmes éducatifs actuels, en temps qu'ils détruisent et négligent cette unité rendent difficile ou impossible l'acquisition d'une discipline morale, réelle et régulière.

Le maître à l'école ne doit pas imposer certaines idées ou créer certaines habitudes chez l'enfant, mais il est là comme membre de la communauté, ayant pour mission de perfectionner

les influences qui s'exerceront sur l'enfant et de l'aider à réagir proprement à ces influences.

Je crois que la discipline scolaire doit émaner de la vie de l'école en général et non directement du maître...

Je crois que c'est seulement par l'observation continuelle et sympathique des intérêts de l'enfance, que l'adulte peut entrer dans la vie de l'enfant et voir pour quelle chose son activité est déjà prête et sur quelle matière elle peut travailler le plus promptement et le plus fructueusement. Je crois que ces intérêts ne doivent être ni flattés, ni réprimés. Réprimer l'intérêt, c'est substituer l'adulte à l'enfant, c'est donc énerver la curiosité et la vivacité intellectuelle; c'est supprimer l'initiative et émousser l'intérêt.

Flatter les intérêts, c'est substituer le transitoire au permanent...

Je crois que l'éducation est la méthode fondamentale du progrès de la réforme sociale.

Je crois que toutes les réformes qui ne s'appuient que sur un texte de loi ou sur la menace de sanctions pénales, ou qui ne sont qu'un changement dans les arrangements mécaniques et extérieurs, sont choses éphémères et stériles. Par la loi, par la punition, par l'agitation et la discussion sociales, la société peut se réglementer et se former d'une façon plus ou moins fortuite. Mais, par l'éducation, la société peut formuler son propre but, peut se façonner en définitive et avec économie en vue de l'orientation dans laquelle elle veut se diriger»<sup>2</sup>.

Robert Dottrens

<sup>1</sup>) On sait la part que «l'expérience tâtonnée» a prise dans la pédagogie de Freinet.

<sup>2</sup>) Mon credo pédagogique 1951.

# John Dewey e la logica della ricerca

Con l'opera *Logica, teoria dell'indagine* <sup>1)</sup>, John Dewey ci presenta — in un linguaggio dove bellezza e precisione si uniscono senza alcuna fatica — una «logica della scoperta scientifica». Il volume, pubblicato nel 1938, rappresenta il lavoro più importante, vasto e completo, consacrato dall'autore agli studi logici. Già nel 1903 aveva contribuito con cinque articoli al volume *Studies in Logical Theory*, e nel 1916 aveva sviluppato le sue teorie in *Essays in Experimental Logic* <sup>2)</sup>. Questi lavori coprono un vasto arco di tempo della sua attività e indicano l'importanza attribuita a tale genere di studi, per cui si può affermare, senz'alcuna esagerazione, che Dewey considerò la sua teoria logica come il fondamento di tutto il suo pensiero.

Ma, accanto alla funzione di chiave di volta dell'edificio filosofico, la logica fu adoperata inoltre come strumento indispensabile per conseguire l'unità della scienza — un problema quest'ultimo che presuppone l'unità, se non l'identità, dei metodi e dei processi d'indagine. L'unità dell'atteggiamento scientifico significa, ancora, che l'uomo, in ogni settore del sapere, deve lasciarsi guidare dagli strumenti che la propria intelligenza gli fornisce e non dalla superstizione, dalla violenza, dalla fede: atteggiamenti questi essenzialmente antidemocratici. E' perciò il motivo socio-politico che ha spinto il Dewey a dedicare tanta parte delle sue ricerche agli studi logici, in quanto, per lui, la democrazia consiste, in primo luogo, «nel metodo dell'intelligenza applicata alle cose umane, con tutto ciò che esso porta con sé: la discussione anziché il dogma, la consultazione anziché l'imposizione, la persuasione anziché la violenza» <sup>3)</sup>.



Maestro e allievi oggi

Una quinta elementare di Bellinzona alla palla di Gudo

Nel breve spazio di un articolo non abbiamo la pretesa di riassumere l'intero contenuto dell'opera, ma solo di tratteggiarne le linee direttrici ed evidenziare quelle implicazioni che indicano un distacco radicale della posizione logica del Dewey rispetto alla logica tradizionale.

Il titolo stesso del libro indica quello che, secondo l'autore, deve essere l'oggetto specifico della logica. Questa è ricerca, o meglio, «la formulazione sistematica di un'indagine controllata» <sup>4)</sup>. La teoria logica è, infatti, la teoria comprensiva del modo in cui gli uomini risolvono i loro problemi per mezzo di indagini. Il termine chiave del libro è «indagine», e la descrizione del processo d'indagine conferisce all'opera il suo carattere di studio della logica.

Identificando così logica e metodologia della ricerca, il Dewey si discosta dalla tradizione logica anglosassone; per lui, infatti, «le forme logiche hanno origine nelle operazioni di ricerca» <sup>5)</sup>, sono postulati (non imposti dall'esterno, a priori) della ricerca e per la ricerca stessa, condizioni che l'indagine deve soddisfare. Cosa è dunque l'indagine? E' «la trasformazione controllata o diretta di una situazione indeterminata in altra che sia determinata... in modo da convertire gli

elementi della situazione originale in una totalità unificata» <sup>6)</sup>. Ogni processo di ricerca si sviluppa, senza soluzione di continuità, da un modello generale di comportamento vitale, che consiste in un adattamento continuo dell'organismo vivente al suo ambiente biologico. La vita biologica è tensione e interazione tra individuo e ambiente: un equilibrio instabile sempre rotto e sempre ricostituito. La ricerca (o l'esperienza in senso deweyano) non è altro che la «tecnica» più importante con la quale certi organismi (gli esseri umani) possono ristabilire un soddisfacente «aggiustamento» (adjustment) con l'ambiente. Ogni indagine suppone perciò una matrice biologica ed esistenziale come condizione necessaria ma non sufficiente. Nel comportamento logico non c'è dunque niente di misterioso, perché non rappresenta che un caso particolare, anche se il più importante ed il più complesso, del modo generale di agire dei viventi. Qui appare il significato del naturalismo deweyano, i suoi meriti ed i suoi limiti <sup>7)</sup>. Si comprende, allora, che la soluzione dei problemi della vita quotidiana non differisce essenzialmente da quella richiesta dai problemi di ordine scientifico. La teoria dell'indagine non vuol essere che un resoconto empiricamente valido

del modo con cui gli uomini (siano essi filosofi, scienziati, macchinisti o donne di casa) di fatto pensano, cioè risolvono i loro problemi. La struttura relazionale mezzi-fine descritta dalla logica è la medesima per ogni tipo di ricerca, da quella del senso comune alla più sofisticata ricerca scientifica. Partendo da questa convinzione, il Dewey si rifiuta di considerare la logica una scienza 'astratta', intesa cioè come lo studio delle condizioni meramente formali che giustificano la validità del ragionamento. Le varie teorie logiche formali, secondo il Nostro, si fondano su teorie epistemologiche e metafisiche della natura eterna della conoscenza, della sua validità sovratemporale in rapporto ad una realtà parimenti atemporale<sup>9</sup>). Opponendosi a queste vedute astoriche, Dewey sottolinea con enfasi il «metodo evoluzionistico» della «storia naturale del pensiero». La logica, come indagine della indagine, non può essere fondata su premesse di natura metafisica e/o epistemologica<sup>10</sup>).

Stabilita l'esistenza di un unico modello d'indagine per la soluzione di qualsivoglia problema, Dewey distingue, nel processo di ricerca, cinque momenti successivi: 1. la situazione indeterminata 2. la posizione di un problema 3. la determinazione di un problema-soluzione 4. il ragionamento 5. la costruzione del giudizio. Eccone una breve descrizione.

1. La situazione iniziale di ogni ricerca è sempre una 'situazione' in se stessa (oggettivamente e non solo soggettivamente) indeterminata, cioè incerta, confusa, dubbiosa, discutibile, conflittuale. La situazione non è data da un oggetto o evento singolo, né da un gruppo di oggetti o eventi, ma dalla loro connessione in un «contesto complessivo».

2. Prendendo coscienza della indeterminatezza della situazione, l'uomo cerca una via d'uscita da questa situazione imbarazzante, la quale, da «indeterminata» si fa «problematica». Il passaggio dall'indeterminato al problematico suppone l'implicazione mentale del ricercatore, cioè la capacità di individuare, nella confusione degli elementi, il problema da risolvere per ristabilire l'equilibrio.

3. La determinazione di un problema-soluzione: le ipotesi. In questo terzo momento del processo, la persona che si trova ad affrontare un problema formula un'ipotesi, una possibilità di soluzione che Dewey chiama un'«idea». I termini del problema, cioè i fatti, sono ottenuti mediante l'osservazione della situazione; l'ipotesi è l'anticipazione di cosa accadrà quando verranno eseguite determinate operazioni sui materiali del problema. Si introduce

così nel processo d'indagine l'elemento concettuale, perché l'ipotesi, riferendosi ad un futuro, deve essere espressa in simboli.

4. L'atto complesso del ragionamento comporta una duplice attività: l'elaborazione deduttiva dell'ipotesi e la verifica sperimentale delle conseguenze dedotte dall'ipotesi. La relazione continua ed essenziale tra elaborazione concettuale e sviluppo esistenziale nel corso dell'indagine è un aspetto tipico della posizione logica del Dewey, il quale attribuisce l'inadeguatezza di molte teorie logiche proprio al fatto che in esse i due momenti sono disgiunti.

5. La costruzione del giudizio. Il giudizio è «il risultato ordinato dell'indagine<sup>10</sup>». Al termine delle fasi descritte, la persona che indaga è in grado di affermare la proposizione conclusiva dell'indagine: proposizione che i logici nominano 'giudizio finale' ma che Dewey preferisce chiamare col termine strumentale di «asseribilità garantita» (warranted asseribility) riservando il termine 'giudizio' per la situazione unificata descritta da un'asserzione garantita.

L'aspetto essenziale della logica del Dewey consiste, come si è detto, nella stretta corrispondenza, nel corso della indagine, dell'elaborazione concettuale ed esistenziale. Per cogliere

meglio il significato di questo parallelismo, possiamo riassumere, con altri termini, l'intero sviluppo della ricerca. L'analisi della situazione indeterminata comporta due processi paralleli: uno d'ordine esistenziale (processo di 'illazione') che riguarda i mezzi materiali (la realtà fisica concreta, 'i fatti'), l'altro (il 'discorso' o 'implicazione') d'ordine concettuale che concerne i mezzi procedurali (i significati concettuali, le operazioni future possibili). I risultati dell'analisi sono i **data** (fatti) ed i **significati** (concetti): i primi, usati nella «funzione illazionale», i secondi, nel «discorso». Dati e significati vengono elaborati, rispettivamente, nel processo di verifica sperimentale e di ragionamento deduttivo. La relazione di implicazione che unisce dei significati rende possibile la formulazione di proposizioni, che a loro volta conducono ad ulteriori implicazioni di significati ed a nuove proposizioni; queste indicano le possibili operazioni future da effettuarsi per risolvere la situazione indeterminata. I **data**, cioè i correlati fattuali dei significati, vengono messi in relazione ed espressi in proposizioni sviluppate nel processo di 'illazione'. L'uso di simboli verbali nelle proposizioni dà al ricercatore la possibilità di comportarsi verso ciò che è assente come se esso fosse presente. Finalmente le due spe-

Alle bolle di Guido





Alla bolle di Gudo

cie di proposizioni (quelle che concernono i dati e quelle che indicano operazioni possibili) vengono unite ed il risultato è verificato sperimentalmente. Alcune possibilità si attualizzano e forniscono la soluzione concreta del problema, cioè il giudizio.

\* \* \*

Uno degli aspetti più discussi della logica del Dewey è la sua teoria delle proposizioni. Secondo la moderna interpretazione logica delle proposizioni, le proposizioni universali non hanno valore esistenziale. La proposizione universale affermativa: «tutti gli uomini sono mortali» viene interpretata: «se qualcosa è un uomo, allora qualcosa è mortale», ma ciò non implica necessariamente che vi siano degli uomini. La proposizione particolare affermativa («alcuni uomini sono mortali») significa invece «c'è almeno una cosa che è un uomo ed è mortale» ed implica l'esistenza di uomini. Se una proposizione universale ha un valore esistenziale, questo valore viene specificato con l'aggiunta di una asserzione e la proposizione assume la forma: «se qualcosa è uomo, allora è mortale, e ci sono uomini». Le due proposizioni universali, quella esistenziale e quella non esistenziale, differiscono unicamente per la forma.

Dewey non accetta questa analisi. La differenza di valore delle due proposizioni non dipende dalla loro forma ma

dal ruolo che esse assumono nella ricerca. Le proposizioni che hanno una funzione nel «discorso» sono dette «universali»; per quelle, invece, che svolgono una funzione nel processo di illazione, Dewey usa il termine di proposizioni «generiche». Questa teoria delle proposizioni ci offre un ulteriore esempio dell'opposizione tra la logica formale tradizionale e la logica strumentale del Dewey<sup>11)</sup>, che considera le proposizioni come mezzi in un processo di ricerca fondato sul principio della relazione mezzi-conseguenza. In quanto mezzi, le proposizioni non sono vere o false, ma efficienti o inefficienti. Per la logica tradizionale, la verità-falsità è una proprietà delle proposizioni; per il Dewey, invece, «i mezzi come tali non sono veri né falsi... I mezzi sono efficienti o inefficienti, applicabili o inapplicabili, dannosi o utili, dal momento che il criterio della differenza è dato dalle conseguenze alle quali essi in quanto mezzi sono connessi»<sup>12)</sup>. Ma non si tratta di un'indebita generalizzazione? Per il fatto che alcuni mezzi, strumenti (ad es. un martello) non possono venir qualificati come veri o falsi, si può concludere, come fa il Dewey, che nessun mezzo è vero o falso?

\* \* \*

«La filosofia di John Dewey è tutta quanta una filosofia della scienza» scrive Giulio Preti in un suo notevole articolo<sup>13)</sup>, e la sua logica è una «logica della scoperta scientifica». Il modello dell'indagine elaborato con estrema acutezza e rigore dal Dewey ricalca, infatti, in filigrana, il metodo usato nelle scienze positive che assume quasi una funzione paradigmatica per ogni tipo di ricerca.

Vorremmo, prima di concludere, esaminare brevemente i possibili significati dell'assunto fondamentale del Dewey, cioè che esista un modello unico di ricerca applicabile ad ogni settore della vita. La diversità dei campi d'indagine e degli oggetti indagati non richiede una pluralità di metodologie diverse? Nello sviluppo del processo conoscitivo umano si possono distinguere, se non separare, diversi gradi: l'esperienza percettiva, la scienza, la fenomenologia, l'ontologia. Si può interrogare la realtà in modi diversi a secondo del punto di vista al quale ci si attiene. E' evidente che l'esplicitazione e la spiegazione della faccia puramente oggettiva del reale propria alla scienza non si identifica con l'esperienza percettiva della realtà anche se ci offre un senso che appartiene veramente alle cose e se questo senso non può essere svelato che per mezzo di un metodo proprio<sup>14)</sup>. L'oggetto della fenomenologia si situa su un piano diverso di cono-

scienza, più difficilmente accessibile ma anche più vicino alla realtà originaria. Si tratta non più della faccia puramente oggettiva delle cose, ma del senso che esse manifestano in una esperienza di coesistenza, cioè del reale in quanto si offre al nostro incontro. Ma al di là dell'analisi fenomenologica delle strutture fornite dalla percezione, si può e ci si deve interrogare sul modo d'essere di queste strutture e dell'uomo che le vive. La riflessione fenomenologica termina nell'ontologia. Appare allora che il «livello» della domanda determina quello della risposta, o, in altri termini, che l'accesso all'oggetto fa parte dell'essere dell'oggetto ed il suo significato non può essere svelato che con il metodo e secondo procedimenti di conoscenza originali per ogni oggetto di indagine e correlativi ad esso. La difficoltà fondamentale di ogni metodologia sta nel fatto che la presa di coscienza di un dato sempre nuovo e sempre lo stesso ma le cui possibilità di investigazione appaiono man mano che lo si avvicina, crea una circolarità che si rinnova continuamente tra il dato e la riflessione sul dato; i mezzi di ricerca, i metodi di cui ci si serve per chiarire il dato determinano il dato stesso e a loro volta queste stesse determinazioni prescrivono i metodi da usare. A causa di questa situazione paradossale s'impone al ricercatore una pluralità di metodi man mano che il suo campo di ricerca s'allarga e abbraccia regioni o aspetti diversi della realtà data. Ci sembra allora che un monismo metodologico finisce per abolire ogni differenza tra un processo di verifica (quale è quello delle scienze positive) ed un processo di giustificazione (proprio ad altri «livelli» di conoscenza). Ma questi sono forse i limiti di ogni empirismo, o meglio, qui si affronta il problema radicale di ogni «filosofia dell'esperienza», quello cioè del rapporto tra l'esperienza e la riflessione, tra l'esperire e il dire l'esperienza — problema questo centrale di tutta la filosofia moderna. Cessando d'essere una spiegazione a distanza del mondo e della coscienza, la filosofia moderna ha preteso d'essere una con questa esperienza stessa. L'identità dell'esperienza e della sua spiegazione è stata la grande scoperta di Hegel, l'essenza stessa del pensiero hegeliano. Con prospettive diverse Kierkegaard e Marx, Nietzsche e Bergson, la fenomenologia husserliana ed esistenziale tentarono di realizzarne l'idea. L'ambizione del Dewey è stata analoga: esplicitare a quali condizioni si istituisca l'esperienza scientifica, mettendo in risalto un'esperienza del mondo globale e originaria, esistenziale e vissuta come 'a

priori' di ogni tipo d'indagine e mostrando come questa esperienza esistenziale e lo sviluppo concettuale della ricerca siano strettamente interdipendenti. Il pensiero del Dewey è animato, infatti, da un profondo rispetto del reale che non è il frutto di un vitalismo più o meno irrazionalista, ma che deriva dall'esigenza razionale del logico, da una filosofia austera-mente intellettualista.

\*\*\*

Abbiamo così tentato di esporre le linee direttrici della logica deweyana. Pur continuando la tradizione logica di Bacone e di Stuart Mill, il Dewey ha però evitato, grazie ad un maggior rigore, molti dei loro errori, facendo progredire, in maniera notevole, la logica empiristica e ha tracciato, per tutti coloro che vogliono approfondire il difficile problema della logica dell'indagine, una strada sicura ed inevitabile. Forse la sua avversione per la logica formale gli ha impedito di apprezzare nella loro giusta misura i contributi che tale logica ha dato alla logica dell'esposizione e della giustificazione. Malgrado ciò, l'opera logica del Dewey offre ai molti studiosi che si occupano del vasto campo della conoscenza — biologi, psicologi, logici, epistemologi, filosofi — un possibile comune terreno d'intesa per una migliore comprensione delle loro rispettive posizioni nel determinare i processi e le condizioni del conoscere umano. E questo è certamente il contributo più importante che uno studioso possa dare alla causa del sapere e della democrazia.

Enrico Simona

<sup>1)</sup> John Dewey; *Logica, teoria dell'indagine*, trad. it., Torino, Einaudi, 1949.

<sup>2)</sup> Allo stesso argomento, ma in forma meno tecnica e più divulgativa, è dedicato il libro *How We Think*, pubblicato nel 1910.

<sup>3)</sup> Giulio Preti; *Dewey e la filosofia della scienza*; in: «Rivista critica di storia della filosofia». Numero speciale dedicato a J. Dewey, ottobre-dicembre 1951, pag. 289.

<sup>4)</sup> J. Dewey; op. cit., pag. 57.

<sup>5)</sup> *ibid.* pag. 34.

<sup>6)</sup> *ibid.* pag. 157.

<sup>7)</sup> Nel penultimo paragrafo di questo articolo cercheremo di chiarire il significato del metodo deweyano.

<sup>8)</sup> Nell'ultimo capitolo del libro, Dewey mette in luce i presupposti metafisici delle teorie idealiste ed empiriste della conoscenza. Cfr. op. cit., cap. XXV: «La logica dell'indagine e le filosofie della conoscenza».

<sup>9)</sup> La struttura dell'indagine non deve essere determinata da una definizione già fatta della conoscenza. Questa deve essere definita in termini di ricerca e non viceversa.

<sup>10)</sup> J. Dewey; op. cit., pag. 176. Dewey usa perciò il termine «giudizio» in un senso diverso da quello usuale; ordinariamente, in logica, il «giudizio» è l'asserzione di una proposizione.

<sup>11)</sup> Ci sembra però che in questo caso il Dewey neghi indebitamente ai logici il diritto di distinguere, su basi puramente formali, le due specie di proposizioni universali.

<sup>12)</sup> J. Dewey; op. cit., pag. 383.

<sup>13)</sup> Giulio Preti; art. cit., pag. 286.

<sup>14)</sup> Il valore e l'autonomia formale del sapere scientifico sono fuori causa.

# Potere e comunità (\*)... e il destino della democrazia

## 1. Un pensiero politico tra due crisi

Nell'analisi di quella che si suole definire come l'esperienza culturale e socio-politica di J. Dewey, è giocoforza prescindere dal contesto economico, ricco di conflitti, dell'America tra la prima e la seconda metà dell'ottocento. Da una parte esso presenta la persistenza della «frontiera» come mito — con l'individualismo che vi è conaturato, e che è l'indicazione di un valore e di un sistema di vita —; dall'altra, non può nascondere il progressivo imporsi, tra contraddizioni ed equivoci, del nuovo sistema industriale di produzione. Il «grande paese» era, insomma, alla ricerca di quella che si può chiamare un'identità, con tutto quanto una tale ricerca comporta. Già Alberto Granese<sup>1)</sup> cercò di delineare il profilo del giovane Dewey tutto immerso nella suaccennata problematica, la cui strutturazione intellettuale si trova nella tesi di laurea di C.W. Mills<sup>2)</sup>.

Certo, Dewey non ha all'attivo della sua concezione della politica una milizia definita, se non dal punto di vista «filosofico» nell'accezione più illuminista del termine. La sua fu, e fin dall'inizio, un'opera di mediazione culturale dei significati che i conflitti economici e/o ideologici mettevano in crisi quotidianamente, ma senza fornire una prospettiva di superamento capace di incidere su quello che solitamente si chiama il tessuto morale della nazione. Fu quest'ultimo problema, invero, a diventare la preoccupazione dominante del Nostro: la recente traduzione italiana, col titolo *Potere e comunità*, di un suo scritto del 1927<sup>3)</sup>, ne è autorevole conferma.

L'opera, che è il frutto di alcune conferenze tenute, nei primi mesi del 1926, presso la fondazione Larwill del Kenyon College, fu pubblicata, come si è detto, nel 1927, ma venne significativamente ristampata subito dopo la seconda guerra mondiale, nel 1946.

I momenti in cui appaiono le due edizioni sono, di per sé, abbastanza indicativi. Il primo prelude alla grande crisi americana del 1929; mentre l'autore svolgeva il suo tema c'era già nell'aria più che il sentore di un disagio e di un'incertezza diffusi nei vari ambienti del paese. Va ricordato che subito dopo il crollo, nel 1930, il filosofo ritorna sull'argomento con una serie di articoli<sup>4)</sup> intesi a scoprire il

significato e la lezione della crisi economica per tutto il sistema di vita americano.

Il secondo momento (1946) in cui si ristampa *Potere e comunità* presenta una drammaticità ben diversa: si è appena conclusa una prima significativa battaglia contro la barbarie che pareva dovesse dissanguare il mondo. Nella prefazione alla ristampa, l'anziano pensatore ripropone, alla luce di quello che gli avvenimenti hanno significato per la cultura occidentale, l'attualità del problema di una «grande comunità» democratica, capace di rappresentare il più sensato baluardo contro ogni pericoloso residuo di statalismo assolutistico. Lo stato in sé, ci ricorda Dewey, è puro mito: e in quest'avvertenza ci pare di poter cogliere lo stesso messaggio che un altro grande studioso, il Cassirer, lanciava allora ai protagonisti superstiti della classe intellettuale europea: «La prima volta che sentimmo parlare dei miti politici li trovammo così assurdi ed incongrui, così fantastici e ridicoli, che quasi non potevamo indurci a prenderli sul serio. Ormai è diventato chiaro a noi tutti che questo era un grande errore. Non dovremo commettere lo stesso errore una seconda volta»<sup>5)</sup>.

## 2. La problematica democratica dell'organizzazione del pubblico.

Lo stato è, comunque, uno dei fattori essenziali della vita associata, in quanto si configura come organizzazione capace di rispondere alle esigenze di individui che costituiscono un **pubblico**. Nella storia, però, e della dottrina e della prassi politica, si ritrova spesso una scissione perniciosa tra stato e **pubblico** che, a sua volta, si fonda su una altrettanto equivoca scissione tra pubblico e privato. Perché? Dewey ritiene di poter trovare una risposta analizzando ciò che il termine pubblico significa.

Innanzitutto non esiste un pubblico inteso come mero concetto o necessaria finzione giuridica: la realtà ci attesta l'esistenza di singoli individui, tu essi io...

Dimenticare questo, in strada la ricerca del **pubblico** in una dimensione astratta, che non permette poi di situare lo stato al posto giusto. Per cogliere l'emergere e lo strutturarsi di una dimensione pubblica, Dewey muo-

ve da una constatazione oggettiva: le conseguenze degli atti che gli individui compiono si ripercuotono sempre su altri uomini. C'è solo da individuare il tipo di conseguenze che interessano direttamente l'altro col quale, o in direzione del quale, si agisce, e quelle, invece, che indirettamente si riflettono su terzi. Il primo tipo di conseguenze costituisce la dimensione del privato, il secondo la dimensione del **pubblico**. In definitiva, perciò, «il pubblico consiste di tutte quelle persone sulle quali le conseguenze indirette delle transazioni esercitano un'influenza così notevole da far loro sentire la necessità di avere chi si occupa sistematicamente di queste conseguenze» (pag. 11). Ed è in tale contesto che va collocato lo stato, la cui definizione formale potrebbe essere: «lo stato è l'organizzazione del pubblico effettuata attraverso pubblici ufficiali per la protezione degli interessi comuni dei suoi membri» (pag. 24). Il punto di vista deweyano, che si articola in una sorta di **teoria della previsione delle conseguenze**, non può venire ridotto semplicisticamente ad una sana indicazione di buon senso. In effetti, esso, implicitamente, si pone come alternativa a tutte le teorie che fanno scaturire lo stato da un presunto atto originario di volontà, sia che l'organismo che ne risulta si fondi più o meno necessariamente sulla forza, sia che, invece, incarni un valore-stato etico<sup>5)</sup>. Ciò che vicia tali concezioni è l'intrinseca preoccupazione di individuare un fattore causante, o criterio, capace di fondare l'associazione umana, quando, nella realtà della storia, «l'uomo non solo si associa de facto, ma diventa un animale sociale man mano che va formando le sue idee, i suoi sentimenti e la condotta che delibera di tenere» (pag. 18). Preoccuparsi, pertanto, di scoprire un fattore causante che venga prima della realtà e perciò la determini, condanna naturalmente quelle concezioni a sfociare in una visione autoritaria dello stato e, per quanto riguarda il **pubblico**, a indicarlo non come protagonista della vita associata, ma, nella migliore delle ipotesi, come un'acozzaglia di sudditi. Ed il paradosso consiste nel fatto che quelle teorie si rifanno — non importa se da destra o da manca — ad una visione dell'uomo come animale politico: il che costituisce un autentico controsenso dal momento che la formazione di quell'animale non la si è configurata in un contesto politico. «Le persone singole — afferma per contro Dewey — sono il punto focale dell'azione, mentale e morale, nonché esterna. Esse sono soggette ad ogni specie di influenza sociale, che determina ciò che

possono pensare, progettare e scegliere. Le correnti contrastanti della influenza sociale giungono ad un unico sbocco conclusivo solo nella coscienza nell'azione dell'individuo. Quando si costituisce un pubblico vale la stessa legge...» (pag. 59).

Sono questi i presupposti che trasformano naturalmente la teoria della previsione delle conseguenze nel punto di vista democratico, la cui genesi concettuale trova, più che una giustificazione, un fondamento nella struttura del comportamento dell'uomo, ma la cui realizzazione politica va connessa ad uno sfondo storico abbastanza complesso. A meno che — ci ricorda Dewey — non ci si voglia richiamare ad una sorta di leggenda della democrazia secondo cui quest'ultima è l'affermazione costante di un'idea e di un principio ben definiti, si deve prendere atto che la democrazia, come realtà storica, è una specie di «conseguenza al netto» di una serie di eventi e circostanze verificatisi nel campo religioso scientifico ed economico. Né si deve dimenticare come quegli avvenimenti furono, in gran parte, ispirati e determinati da una autentica **negazione** della realtà esistente e, più specificamente, dei termini politici che riflettevano le istituzioni statali. Individualismo e giustizialismo, quest'ultimo nella sua accezione «metafisica» prima e poi economica, sono i lontani punti di riferimento dell'ideologia democratica, e costituiscono anche i presupposti delle più vive contraddizioni che l'avvento della macchina a vapore nel mondo della produzione fece esplodere. Così che, ad esempio, proprio quando l'individuo — sia pure come concetto astratto — veniva finalmente riconosciuto centro, logico, se non ontologico, della storia, proprio allora lo stesso veniva confinato, nella pratica, alla periferia di quella rivoluzione sociale provocata dall'applicazione della tecnologia all'industria. Una contraddizione fondamentale, quest'ultima, che l'estendersi di forme politiche democratiche si porta ancora appresso. L'assurda conclusione è che «le stesse forze che hanno promosso la formazione di istituti quali il governo democratico, il suffragio universale, la scelta dei governanti e dei legislatori in base al voto di maggioranza, creano condizioni che sospendono il progresso di quegli ideali sociali e umanitari che rivendicano l'utilizzazione del governo come mezzo naturale di espressione di un pubblico largo e fraternamente associato. La nuova era nei rapporti umani non ha organi politici degni di lei. Il pubblico democratico è in gran parte amorfo e disorganizzato» (pag. 85).

Mai come oggi, dunque, la domanda

che cosa è il pubblico rischia di ricevere risposte banali o permeate di quello stesso mito di cui, a volte, ci si è serviti per giustificare lo stato. Se — è il filo conduttore del pensiero deweyano — quel che si dice pubblico è il risultato di conseguenze indirette, bisogna tener presente che la dinamica della produzione industriale ha talmente esteso e complicato le conseguenze indirette, che il pubblico oggi è poco più di una astrazione. E' urgente, insomma, riconoscere che «**il problema di un pubblico democraticamente organizzato è principalmente ed essenzialmente un problema intellettuale, in una misura ignota alle situazioni politiche di età precedenti**» (pag. 99).

### 3. Comunicazione, cultura e democrazia.

Nella misura in cui il problema del **pubblico** si configura in termini di consapevolezza, comporta, di conseguenza, la messa in discussione del sistema culturale che fornisce gli strumenti della comunicazione. Quelle contraddizioni, infatti, che abbiamo visto emergere attraverso la stessa genesi di una sfera pubblica, hanno lentamente provocato la crisi del sistema culturale: alla nuova struttura socio-economica corrisponde, cioè, un'antica sovrastruttura mentale<sup>6)</sup>. Per questo la comunicazione stessa non è più possibile; essa scade, anzi, ad un meccanico sistema di trasmissione, il cui risultato politico-culturale è la manipolazione delle opinioni da parte di un settore del pubblico più forte e più abile. Il frantumarsi quindi della comunità si riflette come dispersione dell'attività intellettuale che fa subire ai valori una metamorfosi depravante, fino a ridurli a tabù, a mere abitudini passivizzanti, a luoghi comuni e a superstizione.

Alla nuova era, insomma, non mancano solo degni organi politici — ad essa manca, in particolare, un'idea nuova della cultura che sia capace di favorire negli individui una consapevolezza più matura e più critica.

Il semplice riferimento alla parola cultura, invece, continua a favorire scissioni e dispersioni intellettuali e morali. C'è un gran rifiuto che caratterizza il mondo moderno, ed è l'ostinazione a non voler considerare la cultura come un intero sistema di vita<sup>7)</sup>, e a non voler riconoscere che il centro e l'interesse dell'uomo è l'uomo stesso (pag. 138). Una risonanza intellettualistica di quest'ostinazione è il luogo comune di un umanesimo minacciato dalla scienza e dalla tecnica — quando sarebbe, invece, da dirsi il contrario: un umanesimo stan-

tio che è l'espressione di una politica che non ha saputo e/o voluto dare un senso umano alla scienza.

Il rigore scientifico e l'umanesimo radicale non sono, per Dewey, i termini di un'antitesi; costituiscono, invece, l'elemento intellettuale di un progetto politico che potrebbe fornire una prospettiva al nostro tempo. «Se l'era della tecnica — è la conclusione di **Potere e comunità** — potrà offrire all'umanità una base ferma e generale di sicurezza, essa sarà assorbita in un'era umana che prenderà il suo posto come strumento di un'esperienza condivisa e comunicata. Ma senza passare attraverso un'era delle macchine, il dominio da parte degli uomini su ciò che è necessario come condizione pregiudiziale per avere una vita libera, flessibile variata, sarà così precario e parziale che si perpetuerà in una serie di rivalità aggrovigliate per il possesso e per il suo impiego frenetico a scopi di eccitamento e di sfoggio» (pag. 196).

Attraverso i problemi del pubblico, della comunità, della comunicazione e della cultura, ci pare che Dewey abbia fornito una lezione su quello che potrebbe essere il destino della democrazia. La genesi di una sfera pubblica, che riassume apporti diversi e diversi conflitti, ha trovato nella democrazia una strutturazione politica, che non significa però la soluzione definitiva né del processo della storia e della cultura, né delle contraddizioni attraverso cui quelle si realizzano. La stessa provvisorietà della democrazia mentre denota i suoi limiti, ne sottolinea le possibilità: di ridursi ad una delle tante forme storiche di esercizio del potere, ovvero di affermarsi come indicazione di un modo nuovo di vivere

## John Dewey notizie bio-bibliografiche

A cura di A. S.

### 1. Nota biografica <sup>1)</sup>

J. Dewey nasce il 20 ottobre 1859 a Burlington (Vermont) da Archibald Sprague Dewey e Lucina Artemisia Rich; muore a New York il 1 giugno 1952.

Il padre era droghiere: si era trasferito a Burlington dal Massachusetts, dove nel 1630 era sbarcato dalle Fiandre l'antenato Thomas che cercava rifugio alle persecuzioni del duca d'Alba.

La madre apparteneva a una famiglia più

la vita associata, e perciò stesso di superare la maledizione del dominio.

In quest'ultima direzione i concetti di pubblico e di democrazia trovano una prospettiva di raccordo in quello che il termine comunità esprime e significa. Comunità viene da communis, che indica sia un bene comune, sia la situazione in cui si sopporta insieme un dovere e un ufficio (un'autorità). Molto opportunamente, di recente <sup>2)</sup>, si è cercato di evidenziare le due radici antitetiche della parola comunità: una espressa dal munus (il dono), l'altra espressa da moenia (le mura). L'antitesi sottolinea non solo l'effettuarsi una difesa, ma anche la possibilità di uno scambio — la partecipazione ai significati che è la struttura intima del comunicare.

Dunque: se c'è la possibilità di comunicazione, c'è la comunità — in quanto comunicare significa esplicitare i propri bisogni, diventare consapevoli del proprio interesse: poterli inserire (ma con concrete garanzie) in un progetto di soluzione.

Il destino della democrazia, forse, non dipende solo da una fortuna più o meno bendata!

Antonio Spadafora

<sup>\*)</sup> J. Dewey, *The Public and its Problems - An Essay in Political Inquiry* - New York 1927 - trad. it. - *Potere e comunità* - Firenze 1971.

<sup>1)</sup> cfr A. Granese, *Il giovane Dewey*, Firenze 1966.

<sup>2)</sup> cfr C.W. Mills, *Sociologia e pragmatismo*, trad. it. Milano 1968.

<sup>3)</sup> cfr J. Dewey, *Individualismo vecchio e nuovo*, trad. it. Firenze, rist. 1968.

<sup>4)</sup> E. Cassirer, *Il mito dello stato (1946 - post.)*, trad. it. Milano, rist. 1971 - pag. 501.

<sup>5)</sup> Sullo stato etico e sullo stato come forza cfr E. Passerin D'Entreves, *La dottrina dello stato*, II. ed. Torino 1967.

<sup>6)</sup> Per gli espliciti riferimenti a Marx cfr *Individualismo...* cit.: pag. 51, pag. 85.

<sup>7)</sup> Più specificamente cfr J. Dewey, *Libertà e cultura (1939)* - trad. it., Firenze, rist. 1967.

<sup>8)</sup> cfr G. Balardelli-C. Raspollini, *La contraddizione dell'antropologia culturale*, in *Tempi Moderni* (n.s.) n. 6 - 1971.

in vista: suo nonno aveva preso parte al congresso a Washington.

Dopo aver compiuto gli studi elementari e medi, Jhon, si iscrive, nel 1874, alla Vermont University, dove, nel 1879 consegue il titolo di Bachelor of Arts. Dal 1879 al 1882 insegna dapprima a Oil City, in Pennsylvania, poi in una scuola rurale a Charlotte, nel Vermont.

Nel 1882 si iscrive alla J. Hopkins University di Baltimora (Maryland), dove consegue, nel 1884, il dottorato in filosofia, discutendo una tesi su la psicologia di E. Kant. Giova ricordare che in quella università insegnavano allora Peirce, Morris e Stanley Hall.

Nel 1884 J. Dewey è instructor alla facoltà di filosofia della Michigan University, ad Ann Arbor, chiamato dal Morris che vi si era, nel frattempo, trasferito. Ad Ann Arbor conosce la studentessa Alice Chipmann che sposa nel 1886. La carriera di instructor, per D., dura fino al 1888, anno

in cui diventa professore, ma è, nel contempo, costretto a trasferirsi, per la durata di un anno accademico, alla Università del Minnssota: dopo la parentesi, ritorna ad Ann Arbor, dove tiene la cattedra di filosofia fino al 1894.

Dal 1894 al 1904 Dewey è titolare della cattedra di filosofia e pedagogia alla università di Chicago, e qui, anche per l'incoraggiamento della moglie, fonda la celebre scuola elementare dell'università, che risultò un vero laboratorio di pedagogia.

I risultati dell'iniziativa della scuola sperimentale — chiamata poi, significativamente, la scuola del Dewey — sono stati raccolti nel volume *Scuola e società* (1899).

Fu proprio la scuola sperimentale a far nascere dissensi tra Dewey e il rettore della Università: per questo nel 1905 il filosofo lascia Chicago per la Columbia University di New York dove si ferma fino al 1929, anno della sua giubilazione accademica: ha 70 anni.

In pensione, J. Dewey, intensifica la sua attività scientifica: si pensi che nel 1938 pubblica la famosa *Logica, teoria dell'indagine*. E trova anche maggior tempo da dedicare all'attività politico-sociale. Nel 1929 è tra i fondatori della League for Independent Political Action, di cui fu anche eletto presidente — si ricorda che la League sortì l'effetto di spingere il partito democratico americano verso un indirizzo più marcatamente progressista.

Nel 1937 accetta di presiedere il comitato internazionale d'inchiesta sui processi di Mosca e sulle accuse staliniane a Trotzky, e si trasferisce a Città del Messico. Nel 1941 difende clamorosamente B. Russell, allontanato dall'insegnamento presso il College di New York a causa dei suoi scritti di etica sessuale.

Come si è già detto, la morte lo coglie il 1 giugno 1952: ha 93 anni ed una mente lucida e creativa.

### 2. Postille bibliografiche

2.1. **Bibliografie.** Per una bibliografia completa degli scritti di D. bisogna attingere a due opere che si completano a vicenda e costituiscono degli strumenti indispensabili per uno studio rigoroso sul filosofo americano:

2.1.1. — M.H. Thomas, *A Bibliography of J.D.*, New York, 1939 (2. ed.).

Il Thomas dà notizie di tutti gli scritti del filosofo americano fino all'anno 1939.

2.1.2. — AA.VV., *Il pensiero di J.D.*, Milano 1952.

Il volume è stato pubblicato a cura della «Rivista critica di storia della filosofia». In sostituzione di tale opera si può consultare il fascicolo ottobre-dicembre 1951 della Rivista stessa, che ha anticipato il volume in questione. In esso, da un punto di vista bibliografico, risultano di notevole interesse: la rassegna di F. Francatisano sulla formazione di D.; la nota di F. Cafaro su D. e la critica italiana e i contributi bibliografici curati da M.E.Reina.

### 2.2. Primi scritti.

2.2.1. — Il primo articolo pubblicato da D. è datato 1882; si tratta di «*Le assunzioni metafisiche del materialismo*», apparso in *Journal of Speculative Philosophy*, apr. 1882. L'autore è ancora studente alla

J.H.U. (cfr A. Visalberghi, J.D., Firenze 1951, pag. 32 nota 1).

Della tesi di laurea che verteva sulla psicologia di E. Kant (1884) non è rimasta alcuna traccia (cfr F. Brancatisano, op. cit.).

2.2.2. — **Kant e il metodo filosofico** - in Jour. of Spec. Philos., XVIII, 1884;

— **La nuova psicologia** - in Andover Review, II, 1884;

— **Il punto di vista psicologico** - in Mind, XI, 1886;

— **La psicologia come metodo filosofico** - in Mind, XI, 1886;

— **Etica e scienza fisica** - in And. Rev., giugno 1887;

— **I nuovi saggi di Leibniz concernenti l'Intelletto Umano**, Chicago 1887;

— **E' la logica una scienza idealistica?** - in Open Curt, 16 gen., III, 1890;

— **Lineamenti di una teoria critica dell'etica**, Ann Arbor, 1891;

— **La realizzazione dell'io come ideale morale** - in Philosophy Review, nov., II, 1893;

— **La superstizione della necessità** - in Monist, 1893;

— **Studio di etica in compendio**, Ann Arbor 1894.

2.2.3. — **Il concetto dell'arco riflesso** - in Psychol. Rev., III, 1896. Si tratta di un lavoro veramente importante: fu ristampato in University of Chicago contr. to Philos., I-e, con il titolo The Unit of Behavior, in Philosophy and Civili., by J.D., N.Y., 1931. «Il concetto dell'arco «riflesso» costituisce un notevole contributo del D. alla psicologia funzionale della Scuola di Chicago: è anzi il primo contributo importante della scuola (cfr Piaget-Fraisse-Reuchlin, Traité de psychologie expérimentale, Paris, 1963, pag. 37). Sull'attualità e modernità del contributo deweyano cfr A. Visalberghi, op. cit., nota I, pag. 22-3. L'importanza, comunque, più profonda dell'articolo risiede nella testimonianza che ci fornisce sull'itinerario intellettuale del D., il quale dallo hegelismo del Morris, attraverso la psicologia di James ha individuato la matrice biologica dell'attività mentale, così che può formular un caposaldo della sua dottrina: l'interazione tra organismo e ambiente (cfr F. Brancatisano, op. cit.).

## 2.3. Scritti di pedagogia<sup>2</sup>).

2.3.1. — **Psicologia applicata** (scritta in collaborazione con J.A. McLellan), Ann Arbor, 1889. L'opera porta come motto «imparare a fare mediante il conoscere e a conoscere mediante il fare», che prelude alla sperimentazione pedagogica della celebre scuola elementare di Chicago.

2.3.2. — **L'interesse nei suoi rapporti con l'educazione della volontà** - in National Herbart Society, sec. suppl. to the Herbart Year Book, 1895, Bloomington ILL, 1896. Si tratta di uno scritto fondamentale per comprendere la genesi del pensiero pedagogico del D. Fu ristampato e riveduto più volte: nel 1899 una prima volta e, quindi, nel volume Educational Essays (1910) — la rielaborazione definitiva è quella contenuta nello scritto L'interesse e lo sforzo nell'educazione, Boston 1913.

Di questo interessante articolo esiste una traduzione francese curata da L.S. Pidoux

per l'antologia deweyana L'école et l'enfant, Neuchatel 1913, che contiene un'interessante introduzione di E. Claparade. Dell'antologia francese esiste anche una traduzione italiana curata da M.T. Gentile, Saggi pedagogici, Firenze 1950.

2.3.3. — **I principi etici che stanno alla base dell'educazione** - in Nat. Herb. Soc., Chicago 1897.

— **Il mio credo pedagogico**, Chicago 1897 — raccolto poi nell'antologia Education Today, a cura di J. Ratner, N.Y., 1940 — cfr trad. it. Firenze 1950.

— **Scuola e società**, Chicago 1899, ed. riv. 1915 - cfr. trad. it., Firenze 1949. Pare sia stata questa la prima opera a far conoscere in Italia la pedagogia di D. Una prima traduzione infelice, come è stata definita dal Codignola, curata da G. Di Laghi, data infatti 1915. La stessa Di Laghi nel 1924 presentò ne «La Voce» di Firenze una raccolta di relazioni e documenti, tradotti sotto il titolo «Una scuola elementare a New York», relativi alla scuola Horace Mann fondata dal D. In quella città (cfr A. Visalberghi, op. cit., pag. 12 nota I e pag. 86 nota I).

2.3.4. - **Democrazia e Educazione**, N.Y. 1916, trad. it. Firenze 1949 (nona ed. riel. nov. 1965). Di quest'opera ormai riconosciuta come un classico della filosofia, dell'educazione lo stesso autore ebbe a scrivere:

«Benché un libro intitolato 'Democrazia e Educazione' fosse quello nel quale per molti anni la mia filosofia, quale essa è, era esposta più pienamente, io ignoro che ad essa ricorressero mai degli studiosi di filosofia (philosophic critics) come distinti dagli insegnanti; e mi sono chiesto se ciò significava che i filosofi in generale, benché siano di solito essi stessi insegnanti, non hanno preso l'educazione con serietà sufficiente da poter rendersi conto che uno che ragiona possa mai realmente pensare che sia possibile che il filosofare si concentri sull'educazione come sul supremo interesse nel quale vengono a capo anche altri problemi, cosmologici, morali e logici. Questo comunque è uno strumento (per interpretare la mia formazione) che viene offerto ad ogni futuro critico che possa desiderare di farlo suo». J.D., From Absolutism to Experimentalism - in: AA.VV., Contemp. Amer. fil., N.Y. 1930 - vol. II. - pag. 15-27.

2.3.5. - **Le fonti di una scienza dell'educazione**, N.Y. 1929 - trad. it. Firenze 1951. — **Esperienza e educazione**, N.Y. 1938 - trad. it. Firenze 1949.

Il D. vi espone quelle che sono le vere ragioni della scuola progressista e stigmatizza certo attivismo selvaggio, controproducente soprattutto nei confronti di una concezione moderna e progressista dell'educazione (su questo argomento sono anche illuminanti i due articoli, La libertà nelle scuole nuove del 1930 e Le ragioni delle scuole progressive del 1933, entrambi raccolti in Education Today, cit.).

— **L'educazione di oggi**, già più volte cit. Si tratta di un'interessante antologia di articoli scritti dal D. dal 1898 al 1939. Oltre agli articoli già citati, si ricordano: Il feticcio dell'istruzione primaria; L'educazione come politica; La direzione nell'educazione; La gioventù di un mondo confuso;

Democrazia e educazione nel mondo contemporaneo.

## 2.4. Scritti di filosofia.

2.4.1. - **Come pensiamo**, Boston 1910 - 2. ed. 1933 - trad. it., Firenze 1961.

Si può dire che l'opera costituisce la prima sintesi organica degli studi deweyani sulla logica — ci si riferisce in particolare a: Alcuni stadi del pensiero logico, in Philos. Rev. sett. 1900; Studi sulla teoria della logica, Chicago 1903 (rist. nel 1909), e Saggi di logica sperimentale, Chicago 1916. In quest'ultimo volume sono raccolti anche gli scritti del 1900 e del 1903, citati e vi è presentato un breve saggio intitolato Necessità di un risanamento della filosofia (di questo cfr la trad. it., Intelligenza creativa, Firenze 1957). Oltre che la prima sintesi, come si è detto, gli scritti citati rappresentano anche il superamento, da parte di D., della posizione logica e/o ontologica hegeliana, che ancora nel 1891 aveva sostenuto nell'articolo La presente posizione della teoria logica - in Monist, II, 1891 (cfr F. Brancatisano, op. cit.).

2.4.2. - **Ricostruzione filosofica**, N.Y., 1920 (2. ed., contenente una interessante prefazione, Boston 1948) - trad. it. Bari 1931. E' il primo scritto di filosofia del D. tradotto in italiano, dal De Ruggiero. — **Natura e condotta dell'uomo**, N.Y. 1922 - trad. it., Firenze 1958.

— **Esperienza e natura**, Chicago-London, 1925 - trad. it., parz., Torino 1949.

— **Dall'assolutismo allo sperimentalismo** - in AA.VV., Filosofi americani contemporanei, N.Y., 1930 - trad. it., Milano 1939.

— **L'arte come esperienza**, N.Y., 1934 - trad. it. Firenze 1951.

2.4.3. - **Logica, teoria dell'indagine** - N.Y., 1938 - trad. it., Torino 1949.

E' l'opera più matura della filosofia deweyana. L'autore vi presenta l'indagine come la trasformazione della situazione indeterminata attraverso l'unificazione degli elementi originari in un tutto dotato di senso. L'operazione di unificazione ha una sua «fondazione» biologica e culturale a un tempo.

Il significato della Logica va pertanto individuato in quella che possiamo chiamare uno dei contributi più intelligenti dell'antropologia filosofica contemporanea.

2.4.4. - **L'oggettivismo soggettivismo della filosofia contemporanea** - in Jour. of Philos., 2-1941; rist. in Problems of tutti, N.Y. 1966 - cfr trad. it. Milano 1950.

— **Conoscere e conosciuto** (scritto in collaborazione con Bentley), Boston 1949 - è in corso una traduzione it. c/o la Nuova Italia, Firenze (dal cat. gen. 1972).

## 2.5. Scritti di politica e cultura.

— **Potere e comunità**, N.Y. 1927 (rist. nel 1946) - trad. it. Firenze 1971.

— **Perché non sono comunista**, in AA.VV., The Meaning of Marx, N.Y. 1934.

— **Liberalismo e azione sociale**, N.Y., 1935 - trad. it. Firenze 1946.

— **Il caso di L. Trotzky**, N.Y., 1937 (inchiesta e conclusioni del trib. di Città del Messico).

(continua a pagina 13)



Direzione e Redazione: Dir. ERNESTO PELLONI - Lugano

## L'impostazione del problema pedagogico in John Dewey.

Le pagine colle quali il Dewey iniziò la sua personale pedagogia, liberandosi dall'herbartismo, — quelle che rivelarono il Patri a se stesso, e chi sa a quanti maestri furono nello stesso tempo apportatrici di conforto e risvegliatrici di vocazione! — non avevano per verità, se si guarda al punto di vista speculativo, molta saldezza, (1).

Quella distinzione che allora il Dewey faceva di individuo e società e di due aspetti dell'etica, il sociale e l'individuale, è affatto empirica, e non potrebbe servire che ha farci fraintendere l'educazione, distinguendola in educazione per individuo e per la società, e impigliandola in una delle più superficiali antinomie.

Chi ha mai, davvero, formulato l'opinione che il Dewey dichiara

(1) Vedi lo scritto «Morale ed educazione» nell'opera «La scuola e il fanciullo». Trad. Pidoux, Neuchâtel.

(al principio del suo saggio sui principi morali rispetto all'educazione) molto diffusa, che «la morale scolastica sia una specie di morale distinta e sia fissata senza riferirsi ai principi della condotta umana nella vita sociale»? Questo è un combattere coi mulini a vento! In realtà in ogni tempo, ogni scuola ha creduto e voluto, in perfetta buona fede, di essere a un tempo educazione individuale e sociale: realizzazione di un ideale di umanità.

Ed è anche per noi ingenua la distinzione del Dewey fra psicologia che ci informa sul come la condotta umana si effettua nell'individuo e sociologia che ci insegna il che cosa dobbiamo ottenere dal meccanismo psicologico produttore della condotta.

L'agente individuale, dice il Dewey, ha una determinata struttura diversa da ogni altro agente individuale; e, come dispositivo di macchina, «influenza» la produ-

zione; così un agente individuale dà una produzione di condotta che potrebbe non essere quella che giova. L'industriale riforma le sue macchine, per modificare la produzione, ad esempio (e l'esempio è dello stesso Dewey) del cotone, quando il mercato richiede un nuovo tipo di tessuti. Se si intestasse a mantenere i suoi vecchi dispositivi, produrrebbe roba non richiesta e fallirebbe.

La concezione è filosoficamente puerile. L'individuo non sociale cioè avulso dalla storia, che cosa è mai? Sarà «l'anima semplicetta che sa nulla», cioè: nulla. L'individuo è sempre enucleatore di umanità; è — per piccolo che sia — sempre attività individuale in funzione di attività universale: è prodotto ed autore insieme, incessantemente (in ogni minimo suo atto di vita) di umanità, che supera l'individuale. Non è; ma si fa uomo; nell'universale rapporto educativo, che è autoeducativo ed eteroeducativo, in una. Il suo vivere è un inserirsi nella storia (veritas filia temporis, e anche mater temporis).

Il suo inserirsi nella storia è realizzare nella coscienza individuale (soggettivare) la coscienza del suo tempo; far propria, in una unità nuova, l'altrui umanità; fare altrui la propria umanità; raggiungere o almeno accostarsi, come discepolo e come maestro, a quella unità perfetta (pur nella sua meravigliosa complessità che è sempre da dominare, per essere uomini!) che è la coscienza di un'epoca. La Epoca è la patria spirituale, di cui ogni uomo è creatore e cittadino, re e suddito.

Il fine da applicare alla persona; la sociologia, che manovra la psicologia! Sta bene, ma questa sociologia che altro è se non la realizzazione dello spirito dell'epoca nel sociologo? Il sociologo poi, chi lo plasma? Ci piove forse dal cielo l'ideale educativo da proporre, perchè l'individuo corrisponda alla società?

E l'ideale sociale non è già nella coscienza di ogni uomo, operoso più o meno in tutti gli uomini, se il vivere umano è consapevolezza di sé, e la consapevolezza è comunione, poiché ogni coscienza è un appello alle altre coscienze? Dunque educazione non è «manovra» di meccanismi psicologici individuali, perchè ci rendano un prodotto socialmente apprezzabile; è coscienza che cerca coscienza, e la guadagna a sé. Nell'educazione questa conquista della coscienza non si può compiere però piegandola, ma suscitandola: altrimenti, non avremo guadagnato la altrui coscienza, ma determinato degli automatismi. Di qui la necessità di intendere l'educazione sulla base della spontaneità di chi impara. Ogni fanciullo è reso dall'educazione più attivo socialmente, quanto più sarà egli stesso presente nella sua educazione e messo in grado di dare un contributo suo alla vita spirituale della umanità su cui ora agisce, su cui agirà domani. E sarà fattore di socialità nuova, solo perchè avrà potuto essere se stesso.

L'errore educativo della vecchia scuola non dipende dunque dall'essersi posto come fine l'individuo, anziché la Società; la cultura «formale», anziché la cultura «più utile al vivere sociale nostro»; ma dall'essersi definiti «in astratto» i requisiti necessari all'individuo, o quelli necessari alla società, l'aver predefinito il programma della cultura e il rimanere schiavi di tal preventivo. In astratto non si ha che una falsa umanità, da laboratorio, e una falsa cultura. Sia vera l'umanità, e sia cioè quella che c'è in concreto: questo o quel fanciullo, in relazione «vivente» con questi o quei fanciulli, coi suoi genitori, nel suo ambiente sociale. Insomma già inserito con radici vitali in una storia, in un preciso momento dello sviluppo uma-

\*) La figura e il pensiero pedagogico di J. Dewey furono ben presto conosciuti nel nostro Cantone, grazie soprattutto all'opera di informazione e formazione svolta da «L'Educatore della Svizzera Italiana». Il 31 agosto 1916, infatti, la rivista pubblicava una lunga recensione di «Scuola e Società», da poco tradotta in italiano (1915), nel corso della quale Ivonetta Scutellari, studentessa di pedagogia a Roma, che ne era l'autrice, forniva una serie di notizie sull'azione educativa del Dewey in America. Sul numero del 15 marzo 1927 de «L'Educatore» apparve poi una sintesi organica della problematica pedagogica del Dewey, a firma di Giuseppe Lombardo-Radice: si tratta dell'articolo che ripubblichiamo in questo numero di «Scuola Ticinese», anche per ricordare la figura dell'illustre maestro per tanti versi legato alla nostra scuola.



Giuseppe Lombardo-Radice (1872-1938), schizzo a matita conservato nell'archivio cantonale di Bellinzona.

no, in uno dei nuclei dell'epoca. Nucleo, esso stesso, dell'epoca, per piccolissimo che sia.

Sia vera la cultura, e cioè non «imparata» ma «acquistata» e, anzi, scoperta o, come dice il nostro Ferretti «reinventata» dal fanciullo; epperò sia il reale sviluppo di una concreta cultura: quella che c'è, di fatto, in questa o quella anima di fanciullo, e non abbia astratti punti di partenza o di arrivo.

In concreto ogni individuo che sia educato senza i paraocchi della metodica (fatta per un mitologico alunno X) è anche società: in concreto ogni vera cultura, che non sia prestabilita e dosata, sarà anche sociale.

Dobbiamo fare di «sociale» e di «utile socialmente» il sinonimo di vivo e vitale. Se no, colla astrattezza di un tipo di cultura «sociale» (predeterminato e anticipato all'educazione) corriamo rischio di mutilare l'umanità del fanciullo.

Il Dewey, per esempio, nel suo pur mirabile saggio sui principi morali rispetto all'educazione, chiama astratti gli studi che non si riferiscono alla vita sociale e gradua in una scala decrescente di valore sociale la geografia antropica, la fisica e la biologia generale, la matematica. Questa ultima sarebbe la più astratta, epperò la meno educativa. Così la storia in tanto è educativa per lui, in quanto ci insegna «i metodi del progresso sociale», mettendo il fanciullo «in faccia agli esempi tipici» e gli fa intuire «le linee di minore resistenza seguite dallo sforzo umano», le difficoltà e gli ostacoli che l'umanità ha vinto». I periodi storici sarebbero «illustrazioni rivelatrici delle forze sociali fondamentali». Parimenti, la matematica «dissociata dalla sua utilità sociale» cioè la matematica che non si occupa delle «realità commerciali», non è sociale, ma astratta!

E la poesia e l'arte? Si può dire che in questo saggio siano quasi del tutto dimenticate. E non senza perché. Lo schema «educazione sociale» eliminava la sogget-

tività pura! Né una parola è detta della religione. Neanche l'oggettività pura, il senso del nulla di sé, innanzi all'infinito, la volontà di assoluto che rampolla da quella soddisfazione del sé puntuale e fugace, la fantasia che presenta l'assoluto come concessore di vita, e sente la sua intimità e protezione (paternità di Dio) non poteva presentarsi nel quadro della trattazione del Dewey!

Ora è sociale (viva, vitale) così la vicina geografia antropica, come l'immaginazione di remoti mondi e l'idea del cosmo e le leggi matematiche della rivoluzione degli astri; è sociale così la scienza positiva come il sorriso di un'alba nella strofe di un poeta; è sociale una preghiera.

E' falso e antisociale ciò che non dà sviluppo alla concreta spiritualità.

Certo, una matematica non realizzata in calcoli «commerciali» che ne svelino l'attualità è per un bambino più astratta; ma non perché... meno sociale!

Non è niente astratto per es. un giuoco matematico disinteressato, sebbene senza riferimento al commercio; e un «quadrato magico» che svela mirabili rispondenze delle quantità, non è nemmeno esso astratto, anzi è il più vivo della viva matematica infantile!

L'anima si ritrova e gioisce e fa gioire altri in queste piccole delizie matematiche, che non han niente da vedere col... mercato. La questione è dunque sempre di rispondenza al reale sviluppo spirituale dell'alunno, non di socialità e insocialità.

E il mito, nella sua bellezza fantastica, pura di allegorie sociali, è (come poesia) più adatto al fanciullo che lo studio delle «tipiche situazioni della società passata» che vuole il Dewey.

Vero è, sì, che il passato è sempre «un presente proiettato» come dice il Dewey, anticipando in qualche modo il concetto crociano della storia che è sempre «storia contemporanea»; ma è vero nel senso che noi riviviamo il passato col nostro io, e lo rivalutiamo perciò in ogni epoca.

Da questo si rileva che il fanciullo deve rivivere il passato, per sentire la sua continuità nel presente, il meglio che si può, e cioè da bambino, con mente fanciullescamente storica, ma anche disinteressatamente storica. Egli sentirà la perennità dell'umano dramma. Ne riceverà uno spirito di riverenza e di modestia che lo terrà lontano dall'autolatricia dell'anarchico, dello scapigliato, del giacobino.

Altro che scoprire «i metodi del progresso sociale»! Qui c'è ben di più sebbene quelli per un fanciullo sieno più intuitivi, come immaginazione di difficoltà superate (es. storia delle prime invenzioni).

\*\*\*

Ma il valore del Dewey non è in questo suo primo tentativo di filosofia dell'educazione che in questo saggio e noi pare così poco persuasivo. Egli è pieno di osservazioni felici, contraddittorie rispetto a quel principio. A un certo punto della sua trattazione, criticando la scuola che vuol formare il «cittadino» onde si lascia regolare da un astratto programma di cultura civile, protesta che si deve considerare il fanciullo come membro della società nel senso più largo. C'è il cittadino, ma c'è il membro di una famiglia, il lavoratore, il partecipante di una comunità, di tante diverse comunità. La vita offre una quantità incalcolabile di occasioni per fare il bene sociale. «Le condizioni della esistenza sono in perpetua trasformazione»; è «impossibile educare in vista di uno stato sociale determinato».

E allora? Ecco: «L'Educazione deve fare il fanciullo padrone di se stesso»; così potrà

in qualsiasi tempo intuire il suo mondo, accettarlo, adattarsi ad esso, adattarlo a sé. Ah! qui c'è davvero la giustificazione di Angelo Patri, e lo schema della specifica socialità dell'educazione è infranto. Ancora: «Il bambino è già un tutto organico». «E' già in una società». La scuola che pretende di prepararlo per l'avvenire, per il suo compito futuro nel mondo sociale, perché mai «lo priva durante gli anni di studio del contratto vitale colla società?» Per imparare a nuotare occorre entrare nell'acqua! Sia completa società, la scuola medesima: «La Scuola deve tendere a divenire una istituzione sociale reale e vivente». Oggi è una società fittizia e patologica: «Il maestro è oggi costantemente costretto a far da sentinella che sta attenta, perché non si commetta alcuna infrazione alle regole della scuola e alla routine stabilita». Quelle regole valgono, finché la scuola dura: non sono dettate da una necessità inerente al lavoro epperò tutta la scuola ha una impronta di convenzionalità e di arbitrarietà di cui l'allievo soffre. Occorre, invece, che l'alunno sia consapevole di ciò che fa e sia capace di giudicare e di criticare i propri atti dai loro stessi risultati.

«Confrontiamo ciò che accade in classe con la vita d'un bambino a casa». Che distanza! A casa, se è una casa ammoda, vi sono doveri reali, a scuola, doveri convenzionali.

Qui è veramente Dewey ispiratore della nuova scuola; e qui perciò anche Patri, e ogni vero maestro. Ancora. L'attività che educa è attività creativa meglio che assimilatrice e ripetitrice.

Far costruire; far produrre. Ecco un nuovo imperativo dell'educazione infantile: quasi contemporaneamente al Dewey lo formulava in Germania il Kerschensteiner, un altro fondatore della scuola moderna. Ma il fare ha un più profondo senso nell'idealismo italiano del Croce e del Gentile (Ved. Sganzi, «L'esthétique de Croce et la pédagogie», in «Annuaire de l'instruction publique en Suisse», 1926). Nella scuola fuorviata dall'astrattezza del programma, la molla del lavoro non è nello stesso lavoro creativo; la migliore spinta è, al più, l'affetto per il maestro, quando c'è. Si lavora perché si ama il maestro. Via quel maestro e la molla non agisce più.

Invece si dovrebbe amare il maestro perché si lavora, per la forza espansiva della gioia di creare. Più spesso, la molla è la paura (del castigo, del punto etc.) o l'ambizione, o la rivalità etc. I più deboli perdono il senso della loro capacità, perché restano indietro; i forti «sono tentati a gloriarsi della loro forza»; il fanciullo è trascinato nella sfera delle competizioni egoiste.

Nella creazione è l'amore. «Ogni metodo che faccia appello ai poteri attivi del fanciullo, alla sua capacità costruttiva, produttiva, creatrice, sposta il centro di gravità dell'essere morale, che passa da una attitudine aspettante ed egoista ad una attitudine positiva alla devozione altruistica».

Qui Dewey è grande, anche se ancora si illude che le virtù della attività sieno nel lavoro manuale in quanto tale, e non in ogni lavoro, cioè in ogni occupazione regolata dal «principio del lavoro». (Ricerca di sé; intuizione, reinvenzione).

Ed è felicissimo là dove avverte che «non c'è una netta divisione» fra le materie di studio e i vari gruppi di occupazioni scolastiche. Tutti gli studi, tutte le occupazioni «si organizzano intorno a un fatto principale: l'esperienza cosciente dell'uomo». Onde può dire che «i valori sociali sono astratti finché non sono tratti dall'intimo

della vita individuale e portati alla luce dall'individuo».

Solo lo sforzo e l'energia personale realizzano il mondo sociale. Occorre conoscerle dunque queste persone che realizzano il mondo sociale. Conoscere i «poteri nascenti» del fanciullo. Ma sarà «il» fanciullo della psicologia? Contro Dewey stesso: «la condotta scaturisce dalla fonte stessa degli istinti e degli impulsi nativi». Contano, cioè, — traduciamo nel nostro linguaggio — i singoli fanciulli, cioè il loro mondo interiore. Occorre intuirli. Sono essi le forze che stimolano il nostro intervento direttivo. Le modificheremo, sta bene; ma senza di esse non possiamo far nulla! Ogni studio deve diventare un «modo dell'esperienza di sé» che compie ciascuno scolaro.

«Il problema dell'educazione consiste nello scoprire il capitale che ha ciascun alunno e nello utilizzarlo in maniera da creare una personalità agente, una linea morale. L'educatore c'è per servire da stimolante e da controllo».

Dewey concludeva il saggio che ebbe poi virtù di ispirare l'umile maestro di scuola, proponendo la pietra di paragone per giudicare il valore morale dell'educazione:

Traduco liberamente:

- a) La scuola dà modo a ogni fanciullo di affermarsi nella pienezza della spontaneità sua?
- b) La scuola, in quanto studio, esercita il personale giudizio del discente; ovvero, invece, il discente mette ogni nozione sullo stesso piano? (Insomma: sviluppa lo spirito di ricerca?)
- c) Le idee morali dell'educatore sono «propositi» o sono invece forze attive dappertutto presenti? (Cioè: ha chi educa una vera fede educativa?)

Giuseppe Lombardo-Radicè <sup>1)</sup>

<sup>1)</sup> N.d.R. All'illustre collaboratore, anche a nome dei lettori i più vivi ringraziamenti.

## SEGNALAZIONI

*Etudes pédagogiques 1971* (Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Payot, Losanna). — La Commissione di redazione, della quale ha fatto parte per il Ticino il dott. Armando Giaccardi, pubblica regolarmente l'annuario che è un'emanazione della Conferenza dei capi dei dipartimenti dell'istruzione pubblica della Svizzera romana e italiana. Centosettantaquattro pagine conta l'edizione del 1971, la quale si divide in tre parti: problemi pedagogico-didattici di viva attualità, relazioni dei lavori della Conferenza, cronache cantonali con brevi note bibliografiche.

J.B. Dupont e L. Pauli presentano anzitutto la relazione riguardante uno studio, finanziato dal Fondo nazionale della ricerca, sulle convergenze del metodo sperimentale e del metodo clinico applicati allo studio della persona.

L'organizzazione dei corsi di perfezionamento in un anno scolastico prolungato — per quanto può aver riferimento al contenuto e alla durata — è l'argomento trattato da F. Bourguin e J.F. Robert.

Le esperienze sull'uso dei mezzi audio-visivi per l'insegnamento, nel Ticino, della lingua francese nella scuola elementare sono portate a conoscenza dei colleghi romandi da C. Pellanda e R. Traversi.

Se l'insegnamento generale mira a permettere agli allievi delle classi liceali di vivere e di lavorare nel mondo di domani, occorre che nei programmi scolastici trovi il giusto posto anche l'informazione. Che cosa si cerca di innovare nelle scuole secondarie del cantone Ginevra? Risponde all'interrogativo G. Haury, direttore aggiunto alla direzione dell'insegnamento secondario.

S. Roller riferisce poi sui lavori dell'Istituto di ricerche e di documentazioni pedagogiche della Svizzera francese, mentre L. Barbey dell'Università di Friburgo espone e

moderna, Roma 1971 (part. pag. 140 e seg.).

— C. Wright Mills, *Sociologia e pragmatismo*, trad. it., Milano 1968.

— G. Preti, *La ricostruzione filosofica della società nel pensiero di J.D.*, in *Studi filosofici*, 1949, 1.

— O. Reboul, *J.D. pedagogue de l'homme unidimensionnel?*, in *Critique* 1970, 279-280.

— A. Visalberghi, *J.D.*, Firenze 1951.

— M.G. White, *The Origin of Dewey's Instrumentalism*, N.Y. 1943.

<sup>1)</sup> Per una biografia completa e ricca di J.D. cfr la Biografia scritta dalla figlia Jane in *The Philosophy of J.D.* a cura di P.A. Shilpp, N.Y., 1939; di notevole interesse è anche lo scritto di Dewey, *Dall'assolutismo allo spiritualismo* (2.4.2.). Per una biografia intellettuale del filosofo, oltre lo scritto di F. Brancatisano (2.1.2.) si veda soprattutto lo scritto di C. Wright Mills (2.6.).

<sup>2)</sup> Il tentativo di organizzare in sezioni diverse gli scritti di D., lo si deve considerare solo come espediente didattico, per così dire, poiché l'intera opera del Nostro presenta un'organicità che male si presta a classificazioni a/o distinzioni scolastiche.

<sup>3)</sup> Le opere di J.D. sono state indicate con il titolo tradotto in italiano o con quello delle traduzioni italiane, ove queste siano state effettuate. L'innovazione, se così può dirsi, è stata dettata dalla preoccupazione di non appesantire le postille, tenuto anche conto del fatto che al 2.1. sono indicati gli strumenti bibliografici disponibili.

commenta i risultati di un'inchiesta di natura socio-pedagogica su fatti e su opinioni della gioventù d'oggi. Nè potevano mancare alcune riflessioni sul grave pericolo della droga, del quale discorre con profonda conoscenza di causa G.O. Segond. Al termine della prima parte della pubblicazione troviamo trattato da J. Savarit il tema «abbozzo per una metodologia per quanto riguarda le dissertazioni», le quali altro non sono che l'ascolto più meditato e la coscienza stessa degli autori.

La seconda parte dell'annuario comprende il rendiconto dell'attività della Conferenza dei capi dei dipartimenti, la quale in particolare modo s'è occupata, nel decorso anno, della coordinazione della scuola della Svizzera romana, della prossima consultazione popolare riguardante gli articoli 27 e 27 bis della costituzione federale, dei rapporti tra le autorità scolastiche e la televisione e la radio, dell'insegnamento agli allievi degli immigrati italiani e spagnoli, dell'aiuto dei cantoni romandi e della Confederazione alle orchestre della Svizzera francese.

Seguono le cronache scolastiche dei cantoni romandi, del Giura bernese e del Ticino, quest'ultima preparata da G. Mondada; inoltre, alcune informazioni sul ben noto concordato per una migliore coordinazione scolastica e una breve bibliografia comprendente la segnalazione di una decina di recenti pubblicazioni che, per un verso o per l'altro, possono interessare il mondo della scuola.

**UNESCO-presse.** — Agli inizi di maggio è uscito puntualmente il quarto fascicolo che, dopo alcune informazioni di carattere amministrativo, sciocina una bella serie di articoli meritevoli di segnalazione.

In molti paesi l'attività scientifica e tecnica extra-scolastica è, per molteplici ragioni, assai incoraggiata. Qualche cosa si fa pure anche in Svizzera, tramite la fondazione «La science appelle les jeunes» (c/o Observatoire de Genève, 1290 Saurverny), la quale indice speciali concorsi allo scopo di indurre i giovani a elaborare in maniera autonoma lavori scientifici di vario genere. La Commissione nazionale svizzera per l'UNESCO ha fatto un'inchiesta tra gli scolari delle ultime classi di una città della Svizzera tedesca allo scopo di conoscere in quale misura l'attività dell'UNESCO è nota e sentita negli ambienti giovanili. I risultati sono stati deludenti. In troppe scuole questa parte dell'educazione civica purtroppo continua, a torto, a rimanere trascurata o fatta in modo inadeguato.

L'Istituto di geodesia del Politecnico federale di Zurigo ha organizzato, lo scorso mese di marzo, sotto la direzione del dott. M.-H. Kaspar, un corso di fotogrammetria, al quale hanno preso parte studiosi provenienti da 14 cantoni e da 15 nazioni. Il fascicolo ne dà una diffusa relazione.

Alcune pagine sono riservate, come d'abitudine, alla salvaguardia dei fondamentali valori della natura, della quale in particolare modo si occupano due istituzioni internazionali: l'IUCN (Unione per la conservazione dell'ambiente naturale) e la WWF (World Wildlife Fund). Entrambe hanno sede a Morges (Vaud). Recentemente hanno organizzato quattro settimane di studio in diverse località d'Europa e hanno provveduto a diffondere in larga misura il noto bollettino «Nature et ressources» edito da UNESCO.

Il dott. Betty Werther tratta, infine, un tema di tutta attualità specialmente per i paesi in via di sviluppo: «la presenza dei sociologi e dei matematici negli studi per la pianificazione dell'educazione».

Commissione nazionale svizzera per l'UNESCO, 80, Eigerstrasse, 3003 Berna.

## John Dewey, notizie bio-bibliografiche

(continuazione)

— *Libertà e cultura*, N.Y. 1939 - trad. it., Firenze 1953.

— *Il futuro del liberalismo, ovvero la direzione democratica del mutamento*, in *Wat is Democracy, Its conflicts, Ends and Means*, by I.D. e altri, Oklahoma, 1939.

— *Le basi economiche della nuova società*, in *Intelligence in the Modern World* - by J. Ratner, N.Y., 1939.

— *Il caso B. Russel*, N.Y., 1941 - <sup>2)</sup>.

### 2.6. Scritti critici su J.D.

— L. Borghi, *J.D. e il pensiero pedagogico contemporaneo negli S.U.*, Firenze 1950.

— L. Borghi, *L'ideale educativo di J.D.*, Firenze 1955.

— E. Claparède, *La pédagogie de M. J.D.* - Intr. a *L'école et l'enfant* - op. cit.

— G. Corallo, *La pedagogia di J.D.*, Torino

— G. Deledalle, *La pédagogie de J.D.*, Paris 1965.

— G. Deledalle, *L'idée d'expérience dans la philosophie de J.D.*, Paris 1967.

— E. Duprat, *Les rapports de la connaissance et de l'action d'après J.D.*, in *Revue de Métaphysique et de Morale*, - ott.-dic. 1930, genn.-feb. 1931.

— M.A. Manacorda, *Marx e la pedagogia*

# La programmazione dei mezzi tecno-didattici

Martedì 13 giugno 1972, nella sala del Gran Consiglio, l'on. Ugo Sadis ha presentato alla stampa, alla presenza dei membri del gruppo di lavoro, il Rapporto sul piano d'introduzione dei mezzi tecno-didattici nelle scuole del Canton Ticino, dal 1972 al 1980.

Interventi di convenuti e commenti apparsi sui fogli ticinesi hanno dimostrato l'interesse per questa iniziativa del Dipartimento della pubblica educazione.

Pubblichiamo integralmente il rapporto, ricordando che:

— la pianificazione pedagogica tecnica e finanziaria dei mezzi tecno-didattici è un preciso postulato della Conferenza dei direttori dei Dipartimenti della pubblica educazione che il Canton Ticino ha cercato di realizzare con impegno e premura. Infatti gran parte della spesa preventivata in otto

anni è richiesta da apparecchiature il cui inserimento nella scuola non dovrebbe trovare ostacoli: laboratori linguistici per circa 9 milioni, calcolatori elettronici per circa 2 milioni, televisori (Teiescuola) per circa 1 milione; ogni altro apparecchio di cui si propone l'acquisto può essere già ora applicato con sicura utilità didattica, dimostrata da studi ed esperienze, anche ticinesi. Ma presuppone larga e libera informazione, formazione e partecipazione di docenti e allievi.

Se gli audiovisivi si sono spesso rivelati spreco illusorio, è probabilmente perché non sono stati catalizzatori del rinnovamento — metodi e contenuti — dell'apprendere.

La scuola non può più ignorare gli strumenti tecnologici e nemmeno deve illudersi che essi siano un surrogato miracolistico; perciò un piano tecnico-finanziario è solo un primo passo, meritorio: sostenere la creazione il più possibile autonoma di «programmi» e vegliare a che le macchine restino «strumento» di responsabilità e di libertà, è fattore essenziale di riuscita.

ma anche i gruppi politici, culturali ed economici della società. Infatti i mezzi tecno-didattici non sono un «sussidio» con incidenza marginale ma una «variante» indispensabile al rinnovamento del sistema scolastico, il cui costo (finanziario intellettuale organizzativo) esige uno sforzo collettivo intenso e indilazionabile.

Nel rapporto Perkins-Mc Murrin (preparato nel 1970 da una commissione parlamentare statunitense e ritenuto dai più attenti osservatori uno studio guida per la programmazione tecno-didattica) <sup>1)</sup> alle considerazioni generali si legge tra l'altro:

«Coloro che si oppongono ad un tipo di istruzione organizzata su basi scientifiche o con l'apporto delle nuove tecnologie, non riescono a rendersi conto che il sistema attuale è, sotto molti aspetti, rigido e meccanico. Le molteplici differenze dei modi di apprendere degli allievi non sono infatti tenute in considerazione quando, con i metodi tradizionali, si insegna la stessa cosa, nel medesimo momento e nello stesso tempo.

Ciò che i giovani avversano è, di solito, la tecnologia rabberciata oppure la programmazione che riproduce modelli convenzionali dell'insegnamento».

## Vantaggi dei mezzi tecno-didattici

- fissazione (stockage) a tempo indeterminato dell'informazione,
- distribuzione dell'informazione a distanza,
- presentazione dell'informazione in modi e tempi più aderenti alla realtà,
- possibilità di adattare l'insegnamento ai ritmi d'apprendimento individuali e alle tendenze degli allievi.

In questa prospettiva si situa il concetto «multimediale»: i «media» tradizionali (docente, libro, lavagna ecc.) non sono né da combattere né da sostituire; il loro uso va però integrato da altri «media», usati soltanto per i loro apporti specifici (ogni medium per la parte di messaggio che nessun altro può porgere con altrettanta efficacia).

Es.: un corso di botanica: Le attività di apprendimento possono includere brevi lezioni, esperimenti, letture di testi e rivi-

## Piano d'introduzione nelle scuole di ogni ordine e grado (1972/80)

### Premessa

Insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado hanno da tempo e lodevolmente promosso diverse esperienze nel campo degli audiovisivi. Il Dipartimento della pubblica educazione, specie negli ultimi anni, ha ricevuto richieste di apparecchiature di vario costo e di varia importanza didattica: dalle macchine semplici (proiettori, lavagne luminose ecc.) agli studi televisivi, ai laboratori linguistici, ai calcolatori elettronici.

Di fronte a queste scelte, il DPE — nell'intento di accogliere tali esigenze e di potenziarle — ha istituito il gruppo di lavoro per i mezzi tecno-didattici, incaricandolo di programmare la scelta e l'uso sino al 1980.

Il gruppo di lavoro è stato composto di professionisti ticinesi esperti in ottica ed elettronica, di rappresentanti delle sezioni pedagogica e professionale, di membri del corpo insegnante informati su problemi particolari e attivi in esperienze settoriali (Sergio Caratti (pres.), Giovanni Borioli, Renzo Caldelari, Tino Celio, Ugo Fasolis, Christoph Flügel, Franco Lepori, Aldo Mandozzi, Flavio Pacciorini, Pietro Rusconi, Giovanni Zamboni, Jean Claude Zeborg).

Il gruppo di lavoro ha operato tra l'ottobre 1971 e l'aprile 1972, avvalendosi dell'apporto di altre persone in veste di osservatori (RSI, TVSI ecc.). Sono stati passati in rassegna praticamente tutti i mezzi tecno-didattici e si è cercato di prevedere, per il periodo 1972-1980 (sulla base statistica del numero degli allievi e delle costruzioni scolastiche; e considerando le esperienze didattiche in corso — nel Tici-

no e fuori —) la specie, la quantità, il costo di apparecchi da fornire alle scuole. La commissione ha pure elaborato un progetto di centro didattico cantonale degli audiovisivi ed ha presentato al Direttore del DPE un piano d'introduzione dei mezzi tecno-didattici, con preventivo.

Riassumiamo per l'opportuna informazione alla stampa i risultati fondamentali dello studio del gruppo.

### 1. I mezzi tecno-didattici per la scuola moderna

La verifica sperimentale prima, l'uso generalizzato poi delle tecnologie didattiche non interessano solo il mondo della scuola

Scuole elementari. — I mezzi audio-visivi applicati all'insegnamento del francese



ste, dimostrazioni, proiezioni di brevi films, discussioni con gli insegnanti e/o studenti, studio al microscopio, dissezione di esemplari botanici e altre attività ritenute utili da parte dell'allievo o dell'insegnante responsabile. Poiché — come risulta da talune sperimentazioni in corso — lo studio indipendente non è inserito nell'orario ufficiale, gli esperimenti dei singoli studenti non hanno alcuna limitazione di tempo e pertanto taluni possono assumere la forma di progetti di ricerca in miniatura.

In questa prospettiva, il maestro ha, forse per la prima volta, garanzie concrete di svolgere la sua genuina funzione di guida degli allievi. Potrà cioè indurli a scoprire l'uso autonomo dell'informazione a seconda dei loro bisogni culturali e civili. Il docente deve perciò essere convinto che la tecnologia è una risorsa per lo sviluppo di nuove alternative o di una **Istruzione individualizzata** e non un intruso meccanicistico e pericoloso.

#### Ostacoli all'uso appropriato dei mezzi tecno-didattici

Da inchieste e rapporti europei e statunitensi risulta che l'introduzione e lo sfruttamento dei mezzi tecno-didattici sono ancora insufficienti e disorganici. Ciò è dovuto a: diffidenza istintiva di molti docenti per sistemi tanto nuovi quanto poco conosciuti; scarsa utilità effettiva della macchina quando, parallelamente, non si cercano scopi e contenuti nuovi della scuola; pressione mercantile dell'industria che si occupa quasi esclusivamente dell'«hardware» (spesso fragile e comunque non «normalizzato»); mancanza di corsi di abilitazione manuale dei docenti, di assistenza tecnica nelle sedi, di servizio efficiente di riparazioni; grave carenza di «software». Mancano organismi — su piano nazionale e cantonale — per la preparazione o per l'adattamento di «software» che richiede un'azione coordinata di specialisti i quali interessino insegnanti e allievi; la legge sul diritto d'autore non facilita in nessun modo — né con franchigia né con pagamenti «globali» — la creazione di «teche» e di «software»; incerti rapporti fra compiti educativi della scuola e della radio e televisione (SSR); esiste spirito di collaborazione che aspetta tuttavia un coordinamento, finanziario ed operativo, secondo le nuove esigenze.

E' sulla base di codeste considerazioni preliminari che il gruppo di lavoro ha elaborato il **piano d'introduzione e preventivo di «hardware»**; e prevede l'istituzione di un **centro didattico cantonale**, multimediale; che, progressivamente sostenga e controlli l'uso dell'«hardware»; e promuova la produzione di «software» «leggero».

#### 2. Il piano d'introduzione e preventivo

L'attuazione del piano comporterà per i docenti ticinesi (e si dovrà promuovere con ogni mezzo l'adesione partecipativa alle nuove tecniche di quanti più insegnanti sia possibile) la garanzia del necessario sostegno ad un rinnovamento anche tecnologico dell'insegnamento.

Il piano non può certo essere definitivo.

Se è indispensabile tracciare un itinerario analitico e ragionato, non può mancare la necessaria elasticità: ogni anno è prevista per marzo-aprile una revisione che accolga richieste nuove e diverse.

#### Punti salienti del piano

2.1. Alcune applicazioni tecniche (di rilevante peso finanziario e didattico) si prospettano di sicuro avvenire:

— il **laboratorio linguistico** su vasta scala, a partire dalla scuola media;

— il **calcolatore elettronico**, a partire dalla scuola media;

— **gli studi video e audio** a circuito interno per la produzione di programmi d'istituto: nelle medie superiori ed in alcune scuole professionali.

La produzione di programmi di portata generale (software «pesante») sarà coordinata dal DPE e dalla TVSI e RSI.

2.2. Altri mezzi tecno-didattici (di costo meno significativo rispetto ai precedenti) si auspica siano introdotti su vasta scala: — **giradischi, magnetofoni ecc.**, specie per l'educazione musicale, da iniziare già nella scuola materna;

— **lavagne luminose** (con copiatrici e duplicatori) al posto di episcopi ed epidiascopi, già nella scuola elementare.

— **cineprese, movieie, proiettori ecc.** (e, dalle medie, **laboratori fotografici**) per l'educazione all'immagine, sin dalla scuola elementare. Sussidi televisivi sono previsti per i gradi superiori.

2.3. Fra le spese non riferibili solo ad apparecchiature ma di notevole rilevanza, quelle per l'istituzione, presso ogni centro di scuola media e media superiore, di una — **Teca AV**: raccolta, cioè, di documentazione — dalle diapositive alle lezioni televisive registrate, di istituto o della rete pubblica — che serva sia a lezioni collettive sia ad informazione e formazione del singolo allievo: nastri, videocassette; e opportune attrezzature di riproduzione.

Alla commissione pare di poter escludere invece, anche per il futuro, la creazione di una grande «teca su microfilm e con ricerca elettronica»: impresa, semmai, opportuna per organismi scolastici di grandi proporzioni.

2.4. Nel piano non figurano le vere e proprie «macchine per insegnare» (teaching-machines) poiché la loro estensione è da considerarsi prematura.

2.5. **Apparecchi riceventi delle lezioni radio e telescolastiche** sono previsti in modo organico e graduale a partire dalla scuola elementare. I televisori saranno a colori. Se ne potenzierà l'acquisto specie nelle scuole medie e medie superiori.

#### NOTIZIE ESSENZIALI DI CARATTERE FINANZIARIO (Periodo: 1972-1980)

Il piano prevede in 8 anni una spesa di circa 20 milioni di franchi:

circa 2,5 milioni all'anno; circa fr. 50.— all'anno per allievo.

La spesa annua è così distribuita per ordini di scuola:

— educazione prescolastica	ca. fr. 45.000
— scuola elementare	ca. fr. 526.000
— scuola media	ca. fr. 1.360.000
— scuola media superiore	ca. fr. 560.000
— scuola professionale	ca. fr. 131.000

Prudenzialmente si può calcolare un rincaro annuo — non considerato nel piano — di circa il 5%.

Le spese previste per l'educazione prescolastica e per le scuole elementari includono anche la parte spettante ai comuni (40-60 %).

Il preventivo non riguarda la produzione di «software».

Il piano non contempla la scelta dei tipi di apparecchio per le diverse categorie.

#### 3. Il Centro didattico audiovisivo (CEDAV)

Il gruppo di lavoro per i mezzi tecno-didattici ha approvato all'unanimità la creazione di un centro didattico cantonale degli audiovisivi.

La fornitura programmata di «hardware» alla scuola ticinese presuppone infatti un centro che:

— promuova l'uso tecnico e didattico delle apparecchiature,

— sostenga la preparazione della parte di «software» non direttamente legata alle emissioni educative della RSI e della TVSI.

#### Compiti

Lo studio di analoghi centri, svizzeri ed esteri, porta ad auspicare la nascita del CEDAV il quale, progressivamente adattandosi all'auspicato sviluppo dei mezzi tecno-didattici, e come **sezione dell'Ufficio studi e ricerche della Sezione pedagogica per quanto attiene alla sperimentazione didattica**,

— crei un **centro di documentazione**, generale e specializzato, teorico e pratico;

— tenga contatti con enti consimili: regionali, nazionali, internazionali;

— preavvisi la scelta dei tipi di apparecchi, in base a considerazioni pedagogico-didattiche; e ad analisi tecniche, condotte da specialisti in ottica ed elettronica;

— **organizzi corsi** di aggiornamento o di formazione di docenti, d'intesa con i vari ordini di scuola e secondo le direttive dell'Ufficio studi e ricerche della Sezione pedagogica;

— metta a disposizione dei docenti ogni auspicabile mezzo per la produzione dei programmi «leggeri»: nel campo «video» (diapositive, trasparenti, film e televisione di istituto) e nel campo «audio» (soprattutto importante e urgente il «software» per i laboratori linguistici, in collaborazione con il «servizio lingue» della Sezione pedagogica);

una ristrutturazione delle commissioni radio e telescolastica, e opportuni organismi di collegamento tra RSI TVSI e DPE, permetteranno lo sviluppo del «software» «pesante», cioè i programmi che per vastità d'impegno tecnico e finanziario superano le possibilità del CEDAV;

— crei una «medioteca» (dia - cinema - nastri - foto - video) in cui sistemare copie di «software» della produzione scolastica e — legge sul diritto d'autore permettendo — copie dei programmi, educativi e no, della radio e della televisione;

— prepari una mostra permanente di apparecchi (per informazione, dimostrazioni pratiche ed un primo apprendimento della manipolazione a docenti ed allievi, in gruppo o singolarmente);

— metta a disposizione uno studio televisivo sperimentale che prenda visione di produzioni estere, ricopi produzioni d'istituto e faciliti l'introduzione dei metodi «d'osservazione» e di «microteaching»: i quali permettono ai docenti di osservare e valutare se stessi rivedendo le loro lezioni.

#### Località di servizio

Si propone Lugano o immediate vicinanze perchè il centro non sia troppo discosto dagli studi della RSI e della TVSI che è il nucleo maggiore nel Ticino di attrezzature tecniche, di locali, di personale specializzato (si pensi anche alla discoteca, a lettori, ad attori ecc.).

L'aiuto della RSI e della TVSI è auspicato ed auspicabile. Non fosse che per mere ragioni finanziarie, non si vede infatti perchè — almeno per molti anni — lo Stato

debba accollarsi spese ingenti per apparecchiature e personale che non potrebbero essere adoperati a rendimento pieno. E' preferibile situare il CEDAV com'è avvenuto per analoghi centri svizzeri, o nelle vicinanze o meglio in un edificio scolastico di un settore in fase di rinnovamento. Nel caso ticinese, ottima sarebbe la sistemazione presso una scuola del settore medio.

A titolo informativo per i Signori giornalisti, ci permettiamo un ulteriore ricorso a citazioni del rapporto Perkins-Mc Murrin, per illustrare aspetti interessanti del problema.

Negli Stati Uniti, nell'industria, circa il 4% del ricavato delle vendite è devoluto alla ricerca, alla ricerca applicata e allo sviluppo dei ritrovati da parte di imprese che conducono attività di sviluppo. Per ciò che riguarda l'educazione le spese destinate

alla ricerca non superano il 0,25% degli stanziamenti.

Per il 1980 la Commissione della Camera dei rappresentanti per l'Educazione ed il Lavoro crede che la ricerca lo sviluppo l'applicazione nell'educazione dovrebbero raggiungere i livelli dal 4 al 6% delle spese totali.

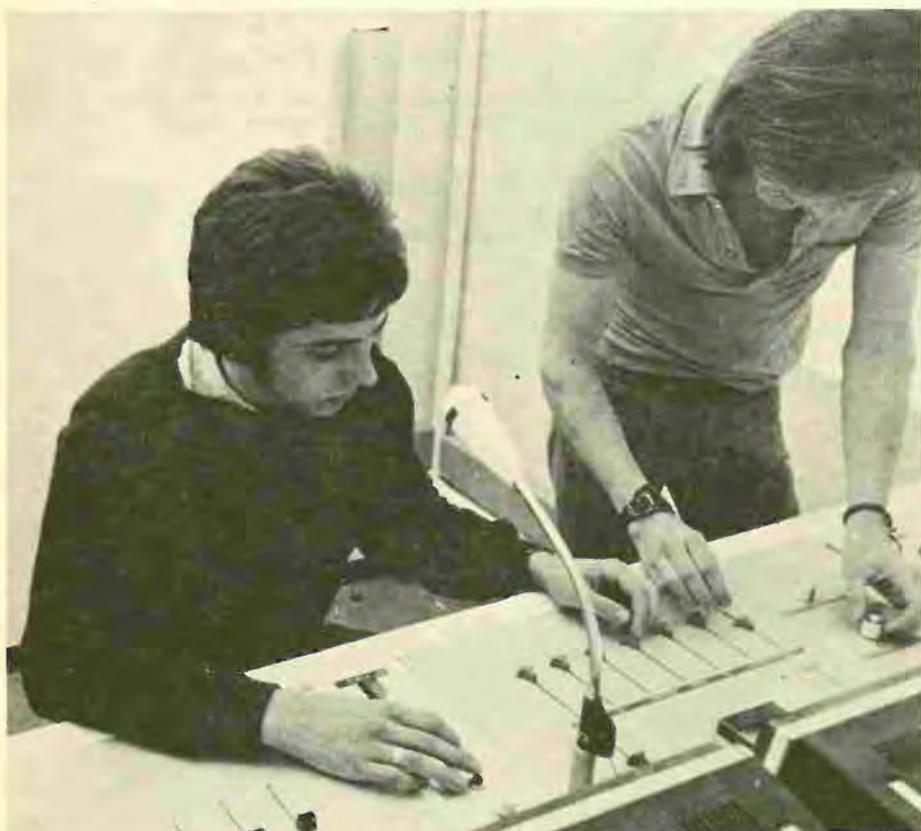
Molteplici sono i fattori che contribuiscono ad elevare i costi della tecnologia scolastica:

- sviluppo e verifica dei programmi di alto livello qualitativo;
- tempo d'impiego degli insegnanti per impadronirsi delle tecniche operative necessarie e per la preparazione dei programmi;
- impiego degli specialisti dei mezzi tecnologici e degli assistenti degli insegnanti;
- manutenzione delle attrezzature.

Le sperimentazioni che non hanno tenuto conto di questi fattori sono generalmente naufragate. I tentativi di aggirare gli ostacoli, evitando di addestrare in maniera appropriata gli insegnanti o evitando l'impiego di un sufficiente numero di specialisti, producono risultati scarsi o nulli.

Al gruppo di studio del DPE sembra di poter escludere che i costosi mezzi tecnodidattici allevieranno la penuria di docenti (tranne, forse, a livello medio superiore e professionale, tramite l'insegnamento programmato).

L'utilizzazione di tali mezzi permetterà di trasformare i modi tradizionali del rapporto educativo e di favorire l'inserimento degli allievi nella realtà della vita associata, abituandoli a relazioni multiple e dinamiche.



<sup>1)</sup> «L'alternativa tecnologica - il rapporto Perkins-Mc Murrin - Quaderni LAM no. 1». Prefazione di Giovanni Gozzer; Tipografia Laziale Frascati, nov. 1971, lire 2000.

<sup>2)</sup> «hardware»: il materiale «pesante», cioè gli apparecchi; «software»: ciò che si pone negli apparecchi, il programma, il contenuto.

Scuole cantonale di Commercio. — Allievi e docente al centro sperimentale di registrazione audiovisiva



# Annegamenti e primi soccorsi

## I. Premesse generali

Trascorsa la stagione dello «sport bianco» con tutti i suoi fasti e nefasti ecco che già siamo inoltrati nell'estate, stagione del nuoto e dei bagni con i suoi avvenimenti tragici, che tanto lasciano sgomenti e sconvolti.

Quante giovani vite umane passate fulmineamente da un ambito refrigerio o da un'innocente spensierata allegria alla morte per annegamento? Quanti dolorosi e incolmabili vuoti in tante famiglie?

Le cronache quotidiane locali, nazionali ed estere sono sempre fitte di episodi drammatici accaduti specie nei giorni della massima calura, durante il periodo delle vacanze scolastiche, nei giorni festivi e di fine settimana. Sono tributi di vittime tra la moltitudine di nuotatori e non nuotatori che anelano a un ristoro e sollievo al mare, al lago, al fiume, alla piscina, alla roggia.

E' una nuova agghiacciante realtà che, da qualche anno a questa parte, rappresenta un problema che tende a divenire sempre più preoccupante, nonostante gli avvertimenti e i comunicati diramati dalle competenti autorità, dalle società di nuoto e di salvataggio, dalle varie organizzazioni medico-sportive, dalla radio e dalla televisione.

Anche i nuotatori più esperti possono annegare, anzi, costituiscono i casi più frequenti, poiché in generale non temono le acque più perigliose e infide e anche per il motivo che sono proprio loro a essere moralmente spinti a buttarsi in acqua per soccorrere chi è in pericolo di annegare, senza forse possedere le necessarie capacità e le cognizioni in materia di salvataggio.

Il nuoto, dal profilo generico, è certamente tra le attività e discipline fisiche più complete e salutari: oggi giorno è ormai assunto a sport di massa.

Già i romani attribuivano alla capacità di nuotare una grande importanza, tanto da parificare i proventi nuotatori a coloro che sapevano leggere e scrivere.

In Giappone e fors'anche in altri stati, l'insegnamento del nuoto è da tempo obbligatorio nelle scuole. Invece da noi, che siamo tra i più progrediti in materia di pratiche e di attrezzature sportive e all'avanguardia per le già esistenti numerose piscine pubbliche, private e inserite nei grandi complessi industriali, alberghieri e



Bellinzona. — Corsi di nuoto al bagno pubblico

scolastici o tuttora in fase di realizzazione, ci si preoccupa solo di invogliare bambini, ragazzi e giovani ad apprendere il nuoto con corsi facoltativi.

Indubbiamente il nuoto più sano e distensivo è quello esercitato liberamente, senza mai avventurarsi in estenuanti nuotate in acque troppo fredde. Viceversa, il nuoto praticato con finalità competitivo-agonistiche si muta in uno sport impegnativo, faticoso e in definitiva malsano.

Solo soggetti giovani e dotati di una costituzione atletica, robusta, con apparati cardio-vascolare e respiratorio efficienti al massimo e soprattutto sistematicamente e convenientemente allenati possono neutralizzare e attenuare gli effetti patologici e sempre che una simile attività non venga protratta oltre i limiti psicologicamente e fisiologicamente sopportabili.

Per evitare danni alla salute, magari irreversibili, nell'età adolescenziale, è indispensabile che l'insegnamento e l'allenamento siano condotti in modo corretto, in forma individualmente progressiva, con metodica selettiva e non «stressante».

Gli allenamenti collettivi non sempre sono scevri da inconvenienti e da pericoli per l'imprevedibilità e l'inosservabilità di reazioni psico-organiche patologiche, che possono celatamente insorgere in certi soggetti. Quindi, mai costringere allievi e allieve a prepararsi per gare di nuoto impegnative con metodi anti-psicologici e antifisiologici. Ne potrebbero derivare gravi perturbamenti psico-somatici.

E' risaputo che nell'età evolutiva, fino ai 16-18 anni, in ambedue i sessi lo sviluppo

psico-fisico è subordinato a precise leggi auxologiche, che regolano e presidono gli organi e i sistemi tra i più vitali del nostro corpo e precisamente: nervoso, vascolare, muscolare ed endocrino. Ne consegue che proprio in questa età non si deve creare nessun disquilibrio: allenamenti esagerati, irrazionali e competizioni troppo snervanti possono provocare anomalie dell'accrescimento con ipermorfismi, paramorfismi, disauxie, auxopatie ecc.

## II. Definizione e cause principali dell'annegamento accidentale

L'annegamento rientra nel quadro di una sindrome complessa a sfondo essenzialmente o prevalentemente asfittico per deglutizione e inalazione coatta di liquido e materie occludenti le vie respiratorie e inibenti simultaneamente la ventilazione polmonare e conseguentemente l'ossigenazione del sangue.

Però, non sempre la causa unica della morte è l'asfissia; non raramente sono o concorrono altri meccanismi, ad esempio i fattori riflessi-inibitori, cardio-circolatori, traumatici, età, termici, digestivi, barici ecc.

Esistono anche fattori predisponenti, quali: l'allergismo all'acqua fredda, il vagotonismo, il simpaticotonismo solito ad osservarsi in individui con squilibri neurovegetativi del tipo ipervagale.

L'organismo normale reagisce allo stimolo ipotermico, al freddo dell'acqua, con un'immediata vasocostrizione, che a sua volta è

scatenata da un riflesso cutaneo-viscerale tramite la liberazione di processi chimici, quale fenomeno di autodifesa contro il repentino raffreddamento della superficie corporea.

La sensazione di freddo provoca riflessi assonici con formazione di istamina in quantità tale da impedire azioni modulatorie antagonistiche con conseguenti lipotimie o sincopi vasodepressive (abbassamento della tensione sanguigna, pallore del volto, aritmia, dispnea profonda fino alla paralisi cardiaca, con collasso circolatorio periferico).

Altri fattori coadiuvanti sono:

— la **costituzione** astenico-linfatica: i longilinei dalla muscolatura ipotonica risentono maggiormente gli effetti della immersione;

— il  **Sesso**: gli annegamenti sono in generale più frequenti negli uomini; tuttavia nelle donne entrano in gioco fattori predisponenti, specie nelle fasi pre- e mestruali e ciò in rapporto alle variazioni neuro-endocrine che ne derivano;

— l'**età**: è noto che i bambini più piccoli sono molto sensibili al perfrigeramento non essendo il loro centro termo-regolatore sufficientemente sviluppato. Sono quindi i più predisposti. Però, anche le persone al di sopra dei 35 anni non sopportano facilmente il freddo per una già limitata capacità del meccanismo vasomotorio di reagire adeguatamente;

— l'**alimentazione**: è uno tra i fattori coadiuvanti e persino determinanti o più importanti.

E' universalmente risaputo che bagni postprandiali in fase digestiva e in acqua fred-

da possono causare la morte improvvisa, il cui meccanismo non è ancora ben chiarito né conosciuto. Si parla comunemente di **congestione gastrica**. Tanti autori sostengono comunque la teoria dello **shoc allergico**;

— l'**ipertermia**: le immersioni in stato di sudorazione o di surriscaldamento sono le più pericolose per le brusche reazioni riflesse e i rapidi squilibri che ne conseguono nei vari organi neuro-endocrini e vegetativi;

— l'**emotività**: il fattore emotivo è pure da tener sempre presente. La paura o lo spavento sono suscettibili di cagionare reazioni simpaticotoniche inibitorie, predisponenti e determinanti l'annegamento.

I sintomi immediati sono: una tachicardia, un'iperpnea, una contrazione della milza spesso dolorosa, un collasso vasomotorio con abbassamento della pressione arteriosa diastolica.

**Mai buttar in acqua, anche non profonda, bambini, ragazzi e anche adulti per gioco o per altri motivi, specie se non capaci di nuotare;**

— l'**apnea**: il tempo di apnea volontaria varia dai 30" ai 120". Molteplici sono i fattori che incidono sulla durata. I limiti sono tuttavia rappresentati da modificazioni biochimiche determinate dalla diminuzione dell'O<sub>2</sub> e dall'aumento di CO<sub>2</sub>. Con un'iperventilazione preventiva il tempo di apnea può essere prolungato fino a 6-7' e in casi eccezionali fino a 13-15'. L'iperventilazione perturba lo stato di eucapnia. Quando interviene una diminuzione della riserva alcalina (= ipocapnia) si manifestano sintomi gravi: tetania, vertigini, parestesie,

ronzi alle orecchie, deficit del «visus», scotomi scintillanti, obnubilamento del sensorio, perdita di conoscenza per svenimento.

Questi incidenti sono sempre letali, se il soccorso non è immediato.

In questo capitolo rientra anche il **nuoto subacqueo**. Una volta era esclusivo per i palombari e per i cassonisti, che esercitavano tale professione. Con l'introduzione del sommozzatori nell'ultimo conflitto mondiale e con la successiva diffusione dello sport in immersione soprattutto con il progressivo perfezionamento delle apparecchiature, si è anche approfondito lo studio della fisiopatologia subacquea. L'uso degli autorespiratori ha ormai soppiantato il nuoto in apnea, con tutti i suoi rischi ed effetti tossici. Ma se gli autorespiratori hanno da una parte permesso di aumentare la schiera degli appassionati del nuoto in immersione, dall'altra hanno pure aumentato il numero degli incidenti.

Questo per il motivo che molti, specialmente i più giovani, si avventurano in acque profonde e insidiose, magari senza un'adeguata e sufficiente preparazione e soprattutto sottovalutando o ignorando i reali pericoli che questo mondo nasconde, e non sono pochi.

Avantutto, sono gli imprevisti e gli infortuni veri e propri che minacciano l'incolumità. Frequenti sono, per es., le lesioni craniche, le ferite da fiocina, da arpioni e da eliche di motoscafi, le morsicature da squali, le dermatiti bullose da contatto con talune specie di alghe e di pesci. Caratteristiche del nuoto in immersione sono le **ipobaropatie**. Sotto questo termine sono compresi quei disturbi che insorgono in conseguenza di una troppo rapida ascesa alla superficie. Il «sub» che s'immerge deve conoscere esattamente il tempo utile per riaffiorare e le quote d'arresto, allo scopo di permettere all'organismo un progressivo adattamento alla decompressione. Esistono naturalmente delle tabelle con le necessarie indicazioni, sia per l'immersione in apnea sia con i diversi tipi di autorespiratori.

Tra le ipobaropatie più comuni figurano l'aero-embolismo disbarico e la iperdistensione polmonare.

Le malattie da aumento della pressione esterna sono più frequentemente costituite dalle «topatie barotraumatiche». L'orecchio medio è in comunicazione con le cavità nasali attraverso le tube di Eustachio. Quando però vi è pressione ambientale elevata il passaggio spontaneo di aria nel senso naso-orecchio medio diventa difficoltoso e anche inattuabile, per cui il «sub» deve cercare di eliminare questo inconveniente con ripetuti atti di deglutizione o con altre manovre idonee (manovra di Valsalva). E' appunto per agevolare tali manovre che sono entrati in uso otturatori nasali o meglio maschere subacquee con modellamento del naso. Tuttavia quando si verifica, nonostante tutto, un ostacolo al passaggio dell'aria sia per ostruzione tubarica sia per una manovra errata o intempestiva può intervenire la **rottura del timpano** per una eccessiva distensione della membrana omonima.

Questo inconveniente potrebbe già succedere alla profondità di 4 metri.

Bellinzona. — Monitori e allievi ai corsi di nuoto



## Primi soccorsi

Applica una mano sulla fronte, l'altra sotto il mento e rifelega il capo della persona priva di sensi il più possibile all'indietro.



Agisci !!

Inspira profondamente e soffia senza forzare con la bocca spalancata nel naso della persona priva di sensi.



se il naso è otturato, soffia nella bocca leggermente aperta dell'infortunato.

di nuovo inspira profondamente osservando nel contempo l'espansione della persona priva di sensi. (rialzarsi + abbassarsi della gabbia toracica, rumore di respirazione.)



Ripeti la respirazione artificiale indicata finché l'infortunato respira spontaneamente.

Gli esiti a distanza, quando non subentra la «restitutio ad integrum» possono essere un'ipoacusia transitoria, oppure progressivamente ingravescente fino alla sordità completa con turbe neuro-funzionali (acufeni, ecc.).

Pure l'idrocuzione è frequente nel nuoto subacqueo ed è una manifestazione patologica dovuta all'effetto della bassa temperatura dell'acqua. E' pure un fenomeno allergico. I sintomi caratteristici sono:

- arrossamento della cute (iperemia)
- prurito localizzato o generalizzato
- vertigini
- cefalee
- acufeni
- dolori nucaali e addominali
- crampi muscolari.

Spesso questi individui colpiti da idrocuzione affondano improvvisamente, senza poter invocare aiuto, raramente hanno il tempo di alzare le braccia fuori dall'acqua e di dibattersi.

In tutti questi casi interviene un **arresto riflesso della funzione respiratoria**. Per la subitanità e imprevedibilità, l'idrocuzione è quasi sempre letale.

Solo un soccorso immediato con una pronta rianimazione può strappare il bagnante o il nuotatore colpito da sicura morte.

— **l'affaticamento**: l'acqua rappresenta un ambiente che oppone resistenza ai movimenti degli arti e di tutto il corpo. E' quindi un mezzo affaticante, anche se fluido. Il lavoro muscolare aumenta progressivamente e anche acutamente e pertanto non sempre proporzionatamente alla durata del nuoto. Non c'è quindi sempre una compensazione biochimica e fisiologica. Ne consegue anche uno stimolo ipotermico con maggior raffreddamento della superficie corporea, con aumento di sostanze tossiche nell'organismo.

L'esaurimento acuto è quasi sempre l'esito conclusivo con impossibilità di reggersi in acqua e quindi... l'annegamento.

— **gli stati patologici**: malattie conosciute o sconosciute possono pure predisporre

all'annegamento, come per es.: le insufficienze cardiache, le coronaropatie, il diabete, le endocrinopatie, le allergie, ecc.

### III: Primi soccorsi.

Sono da prestare con la massima urgenza e da parte di personale istruito e qualificato, possibilmente in possesso di attestato rilasciato da una competente società di salvataggio e comprovante la sua idoneità. Il primo provvedimento è quello di portar fuori dall'acqua l'annegato e di liberargli le vie respiratorie dall'acqua, dal fango, dai detriti di sabbia, dalle alghe, ecc., senza perder tempo per la rianimazione.

I pescatori dello Shetland e della Nuova Scozia usavano porre gli annegati bocconi, a traverso di una botte, che veniva poi ritmicamente rotolata in su e in giù ottenendo simultaneamente delle compressioni toraciche identiche a quelle della respirazione artificiale.

Gli eschimesi e i lapponi appendevano l'annegato a testa in giù. Nell'annegamento come nell'asfissia, in generale, sono i secondi che decidono.

Le norme di pronto soccorso erano una volta unicamente dettate dai comuni metodi di respirazione artificiale, la cui tecnica spesso non era validamente impiegata anche se appresa durante il servizio militare o in corsi per samaritani.

Nel 1960 all'Università John Hopkins di Baltimora (USA) fu usato per la prima volta un nuovo metodo di rianimazione cardio-circolatoria di esecuzione semplice e più efficace: bocca-bocca o bocca-naso (Fig.)

Il soccorritore che non riesce a insufflare aria nei polmoni secondo il predetto metodo, dovrebbe mettere la vittima in posizione prona e applicare la respirazione manuale secondo Holger-Nielsen. Mai dimenticare che ogni manovra deve cominciare con un'espiazione. Pure il massaggio cardiaco è importante quale mezzo di rianimazione.

### RIASSUMENDO

I fattori determinanti e predisponenti l'annegamento sono molteplici. E' sempre pericoloso bagnarsi in acque correnti o troppo fredde e lontane da ogni possibilità di salvataggio.

Mai prendere un bagno durante la fase digestiva. In proposito, ogni individuo deve sapersi regolare a seconda della copiosità e del genere degli alimenti ingeriti. In generale, non deve tuffarsi prima di 3-4 ore dall'ultimo pasto, nè dopo un digiuno prolungato. Mai gettarsi in acqua in stato di ipertermia e mai bruscamente, ma progressivamente.

Evitare giochi banali in acque profonde. I custodi di piscine, le spiagge sia lacuali sia marine devono disporre di personale infermieristico o istruito per il pronto soccorso; devono disporre di adatti e moderni apparecchi di rianimazione e di un'autolettiga nelle immediate vicinanze.

Un medico del luogo dovrebbe stare di picchetto nelle giornate di maggior affollamento.

I ragazzi delle scuole e il pubblico, in generale, dovrebbe apprendere la tecnica della rianimazione bocca-bocca, bocca-naso.

Dr. Gianni Luisoli  
medico I.N.S.A.I.

### CAMBIAMENTO D'INDIRIZZO

I signori abbonati sono pregati di voler notificare all'Amministrazione eventuali mutazioni, precisando cognome, nome, strada (o quartiere) e località del nuovo indirizzo. Anche i nuovi abbonati sono pregati d'indicare sempre l'indirizzo completo.

L'Amministrazione

I

## Calendario scolastico 1972/73

Il Dipartimento della pubblica educazione rende noto che il calendario scolastico 1972-73 è così stabilito:

1. Tutte le scuole si riapriranno giovedì 14 settembre 1972.
2. Tutte le scuole restano chiuse:
  - a) giovedì 2 novembre 1972;
  - b) sabato 9 dicembre 1972;
  - c) da sabato 23 dicembre 1972 a sabato 6 gennaio 1973;
  - d) da lunedì 5 marzo a sabato 10 marzo 1973 compresi;
  - e) da giovedì 19 aprile a martedì 1. maggio 1973 compresi.
3. Sono previsti i seguenti recuperi:
  - a) mercoledì 6 dicembre 1972, pomeriggio;
  - b) mercoledì 18 aprile 1972, pomeriggio, e mercoledì 2 maggio 1972, pomeriggio. Il recupero del mercoledì non vale per le scuole degli apprendisti.
4. Tutte le scuole si chiudono sabato 16 giugno 1973.
5. Gli esami nelle scuole secondarie e professionali avranno luogo dopo la fine dell'anno scolastico (art. 18 della legge della scuola), con inizio il 18 giugno 1973.
6. Il Centro scolastico per le industrie artistiche di Lugano si riapre lunedì 4 settembre 1972 e si chiude giovedì 28 giugno 1973.

## Diminuzione dei posti liberi d'insegnamento nelle scuole materne

Il Dipartimento della pubblica educazione informa che a partire dal prossimo anno scolastico i posti liberi d'insegnamento nelle scuole materne del Cantone subiranno una sensibile diminuzione. Ciò è dovuto alla regressione delle nascite dal 1968 e alla modificazione della legge della scuola che permette alle maestre coniugate di restare nell'insegnamento. Il Dipartimento ritiene pertanto opportuno richiamare l'attenzione delle allieve interessate e delle loro famiglie sulla situazione, invitandole a ponderare con ocularità la scelta di una professione che nei prossimi anni offrirà minori possibilità d'impiego.

II

## Patronato della Scuola svizzera di Genova

Il Dipartimento federale dell'Interno aveva nel '69 diramato una serie di istruzioni ai comitati delle scuole svizzere all'estero, augurandosi, tra l'altro, che esse avessero a chiedere e a ottenere, per un disbrigo più sollecito delle pratiche di natura pedagogico-didattica e per uscire così da un certo qual isolamento in cui sempre più vengono a trovarsi, il patronato di uno dei Cantoni svizzeri. Il Governo dei Gri-

gioni ha fatto subito un'azione in tal senso per la scuola svizzera di Milano; poi, analogamente hanno proceduto San Gallo per le scuole svizzere di Roma e, limitatamente a determinati settori, Zugo per la scuola svizzera di Akkra.

Lo scorso giugno è stato il Consiglio di Stato del Ticino ad assumere il patronato della Scuola svizzera di Genova, per il momento esteso soltanto alla scuola elementare. Il Ticino non possiede ancora la scuola media unica del tipo, almeno per certi aspetti, di quella italiana, sul modello della quale, per forza di cose, è strutturato l'insegnamento medio inferiore nelle scuole delle nostre colonie in Italia. L'avrà tra non molto.

A quel momento il patronato potrà essere assunto anche per il rimanente delle classi della scuola di Genova.

In che cosa consiste l'aiuto che l'autorità scolastica ticinese potrà dare alla scuola svizzera di Genova? La risposta è contenuta nel testo della risoluzione governativa n.ro 5960 del 20.6.72. «Il Dipartimento della pubblica educazione assume il patronato della Scuola svizzera di Genova.

All'Ufficio dell'insegnamento primario della Sezione pedagogica, tramite un ispettore scolastico da esso designato, spetta il compito di mantenere i contatti con la Scuola svizzera di Genova.

L'azione del Dipartimento è da intendere come collaborazione sul piano didattico allo scopo di aiutare la Scuola a mantenere, continuamente aggiornato, il suo particolare carattere svizzero.

Alla direzione della Scuola svizzera di Genova sono puntualmente mandate, per conoscenza, tutte le istruzioni che il Dipartimento emana per le sue scuole elementari e le informazioni riguardanti i corsi di aggiornamento dei docenti.

L'ispettore scolastico designato rilascia la licenza della scuola elementare e convalida gli attestati della scuola nel caso in cui un allievo si trasferisca dalla Scuola svizzera di Genova ad altre scuole svizzere ed estere».

## Disposizioni amministrative

Per opportuna informazione si riportano anche qui alcune disposizioni organizzative concernenti quanto è stato previsto dai seguenti singoli istituti.

**Scuola maggiore.** Gli allievi, in possesso della licenza della scuola elementare, che desiderano nel 1972-73 frequentare la I maggiore, così pure gli allievi provenienti dal ginnasio o da altre scuole (istituti privati) che intendono frequentare una delle successive classi della scuola maggiore si iscriveranno presso le sedi scolastiche interessate, secondo le disposizioni emanate dalle singole direzioni.

Gli allievi quattordicenni (nati nel 1958) che intendono frequentare la II maggiore e quelli prosciolti dall'obbligo scolastico (nati nel 1957) che intendono rimanere

per l'anno 1972-73 in una classe di scuola maggiore devono, entro il 31 luglio p.v., presentare domanda scritta al Dipartimento della pubblica educazione, per il tramite degli ispettorati delle scuole medie obbligatorie, unendo il preavviso della scuola. Gli allievi quattordicenni (nati nel 1958) che lasciano la scuola maggiore per frequentare un istituto fuori Cantone devono presentare alla direzione della scuola maggiore una dichiarazione scritta della direzione dell'istituto interessato che precisi le materie e l'orario settimanale di insegnamento. In particolare è vietato alle allieve ancora in età d'obbligo (nate nel 1958 e negli anni successivi) di iscriversi a istituti quali volontarie o semivolontarie. Analogamente, nel Cantone, non possono essere frequentati istituti privati che non sono autorizzati a impartire un insegnamento corrispondente a quello delle scuole dell'obbligo.

**Scuole di economia domestica.** L'iscrizione delle allieve quattordicenni (nate nel 1958) che passano dalla scuola maggiore o elementare alle scuole di economia domestica è annunciata alla direzione della scuola interessata per il tramite dell'Ufficio cantonale di orientamento professionale. Quelle non iscritte dall'Ufficio citato sono tenute ad annunciarsi alla direzione della scuola di economia domestica interessata al più presto possibile. Le allieve prosciolte (nate nel '57 o prima) che intendono frequentare detta scuola devono presentare entro il 31 luglio p.v. domanda scritta al Dipartimento della pubblica educazione, per il tramite degli ispettorati delle scuole medie obbligatorie, unendo il preavviso della direzione dell'ultima scuola frequentata.

**Scuola di avviamento professionale e commerciale.** L'iscrizione degli allievi quattordicenni (nati nel 1958) di scuola maggiore alle scuole di avviamento è annunciata alla direzione delle scuole interessate direttamente dall'Ufficio cantonale di orientamento professionale. Chi non è stato iscritto entro il 15 giugno u.s., seguendo tale procedura, è tenuto ad annunciarsi alle direzioni al più presto possibile, dato che le iscrizioni sarebbero già state chiuse il 30 giugno u.s. Gli allievi prosciolti (nati nel 1957 o prima) che intendono frequentare una scuola di avviamento devono presentare domanda scritta al Dipartimento della pubblica educazione per il tramite degli ispettorati delle scuole medie obbligatorie, unendo il preavviso della direzione dell'ultima scuola frequentata. Termine: 31 luglio 1972.

Gli allievi che, per validi motivi, durante l'estate decidono di frequentare una scuola diversa da quella alla quale sono iscritti, sono tenuti a darne comunicazione alle direzioni interessate entro il 31 luglio p.v.

**Ginnasio.** Le iscrizioni per la classe prima si effettuano spedendo o consegnando alla direzione del ginnasio il libretto scolastico con la licenza della scuola elementare, accompagnato dal tagliando che è stato distribuito a fine anno dal docente della classe quinta. Chi non avesse il tagliando, lo può richiedere presso le segreterie dei ginnasi.

Per l'iscrizione alle altre classi occorre

spedire o consegnare alla direzione del ginnasio il libretto scolastico, debitamente firmato e accompagnato dal tagliando di iscrizione che è stato distribuito a tutti gli allievi.

I corsi di recupero si svolgeranno dal **28 agosto al 9 settembre** per le materie: italiano, latino, francese, tedesco e matematica, nel limite delle possibilità. Possono iscriversi in primo luogo gli allievi che sono stati promossi con l'insufficienza e in seguito gli altri allievi deboli.

Termine per tutte le iscrizioni: 31 luglio p.v.  
La conferma viene data solo per i corsi di recupero e non per l'iscrizione all'anno scolastico.

### Telescuola

Sono in programma per il prossimo anno scolastico quattro prime telelezioni sul Canton Ticino destinate agli allievi della V.a elementare e della I.a media.

Il Ticino verrà trattato per regioni, intendendo per regioni zone geograficamente unitarie e che si prestano per la trattazione di determinate situazioni ambientali. L'impostazione di questo ciclo vuole suggerire un metodo di lavoro che l'insegnante potrà adottare per continuare lo svolgimento del suo programma.

Ogni regione verrà trattata in due trasmissioni di 30 minuti ciascuna. Nella prima verrà presentata la regione nel suo complesso con le sue principali caratteristiche e in rapporto con le regioni circostanti; nella seconda verrà affrontato in modo più approfondito un aspetto particolarmente importante della regione stessa. Nel corso dell'anno scolastico 72-73 saranno presentate le seguenti regioni: Locarnese, Bellinzonese, Leventina, Luganese.

Le rimanenti costituiranno il programma per l'anno 1973-74.

### III

#### Ginnastica correttiva

Il Consiglio di Stato lo scorso 7 giugno ha emanato, su proposta del Dipartimento della pubblica educazione, una risoluzione (n.ro 5286), con la quale veniva istituito un secondo corso estivo a conclusione della preparazione dei maestri di ginnastica correttiva e per il rilascio della patente di abilitazione a tale insegnamento. Il corso e gli esami hanno avuto luogo a Quinto dal 12 al 28 giugno u.s.

Direzione e insegnanti del corso: prof. Aldo Rossi, direttore tecnico; dott. Giacomo Müller, direttore medico; prof. Sergio Pivetta, insegnante di ginnastica correttiva nell'Istituto di educazione fisica di Milano (tecnica professionale), dott. med. Luciano Bolzani (neurofisiologia), dott. med. Fabio Muggiasca (pediatria), prof. dott.

Marcello Cesa-Bianchi, direttore dell'Istituto di psicologia nell'Università degli Studi di Milano (psicomotricità e psicologia), docenti.

Per il conseguimento della patente cantonale di maestro di ginnastica correttiva ogni candidato ha dovuto sostenere:

- una prova scritta di anatomia,
- un esame pratico di tecnica professionale e cinesologia,
- un esame orale per le seguenti materie: anatomia, neurofisiologia, psicologia e psicomotricità, pediatria e auxologia.

La Commissione esaminatrice era composta dai signori:

dott. med. Augusto Moccetti, presidente del Collegio dei medici delegati e scolastici, Olivone, presidente;

dott. med. Alessandro Ferrari, medico scolastico, Bellinzona;

dott. med. Luigi Gilardi, medico scolastico, Locarno;

prof. Elios Giorgetti, ispettore scolastico, Lugano;

dott. med. Giordano Kauffmann, medico cantonale, Breganzona;

dott. Guido Marazzi, direttore della Scuola magistrale, Muralto;

dott. Antonio Spadafora, docente di pedagogia alla Scuola magistrale, Locarno;

prof. Sergio Zannier, ordinario di ginnastica correttiva presso l'Istituto superiore di educazione fisica dell'Università di Torino, Torino.

Hanno conseguito la patente di maestro di ginnastica correttiva i 37 candidati che si sono presentati agli esami e cioè i signori:

Andolfatto Gino, Rovio; Belloni Brunella, Lugano; Bionda Eliana, Preonzo; Bonfanti Lidia, Chiasso; Borioli Ruth, Lugano; Cavalli Gabriele, Brissago; Ceccarelli Tullia, Gordola; Conti Virgilio, Losone; Déglise Monique, Bellinzona-Ravecchia; Delmenico Viviana, Bellinzona; Fagetti Dario, Viganello; Felder Yvonne, Muralto; Foletti Flavio, Viganello; Fornara Claudio, Cassarate; Gandola Mario, Castione; Kren Yiri, Prato Leventina; Lohse Maria, Massagno; Manzocchi Noemi, Bodio; Marcacci Nadia, Bellinzona; Mottini Biancarosa, Maroggia; Osojnak Stojan, Chiasso; Pagnamenta Piergiorgio, Origgio-Carnago; Pantellini Arturo, Brissago; Passeri Walter, Bellinzona; Piffaretti Nirvana, Bellinzona; Pini Anna, Bellinzona; Pisciani Ada, Bellinzona; Poncioni Bruno, Pregassona; Raimondi Mario, Chiasso; Rainoldi Annalisa, Airolo; Renzullo Fulvio, Losone; Romani Romano, Agno; Rosian Luciana, Faido; Scolari Dante, Gordola; Scopazzini Margherita, Bré s/Lugano; Soldini Mariella, Bellinzona; Vendrame Giordano, Bellinzona.

#### La ristrutturazione degli ispettorati di scuola elementare

A contare dal 1. settembre 1972 i circondari di scuola elementare, in conformità

della risoluzione governativa n.ro 5991 del 20.6.1972 sono così determinati:

#### I. circondario

Comprende i seguenti comuni del distretto di Mendrisio:

Balerna, Bruzella, Cabbio, Caneggio, Cásima, Castel San Pietro, Chiasso, Coldrerio, Genestrerio, Ligornetto, Monte, Morbio Inferiore, Morbio Superiore, Muggio, Novazzano, Pedrate, Sagno, Salorino, Stabio, Vacallo.

Sede: Chiasso.

#### II. circondario

Comprende i seguenti comuni del distretto di Mendrisio:

Arzo, Besazio, Capolago, Mendrisio, Meride, Rancate, Riva S. Vitale, Tremona e i seguenti comuni del distretto di Lugano:

Agra, Arogno, Barbengo, Bissone, Brusino-Arsizio, Carabbia, Carabietta, Carona, Gentilino, Grancia, Maroggia, Melano, Meride, Montagnola, Morcote, Pambio-Noranco, Paradiso, Pazzallo, Rovio, Vico-Morcote.

Sede: Mendrisio.

#### III. circondario

Comprende i seguenti comuni del distretto di Lugano:

Agno, Aranno, Arosio, Astano, Bedano, Bedigliora, Bioggio, Biogno-Beride, Bosco-Luganese, Breganzona, Breno, Cademario, Caslano, Cimo, Croglio, Curio, Fescoggia, Gravesano, Iseo, Magliaso, Manno, Massagno, Miglioglio, Monteggio, Mugena, Muzano, Neggio, Novaggio, Ponte-Tresa, Pura, Sessa, Sorengo, Vernate, Vezio.

Sede: Massagno.

#### IV. circondario

Comprende i seguenti comuni del distretto di Lugano:

Bironico, Camignolo, Gandria, Lugano, Mezzovico-Vira, Rivera, Sigirino, Torricella-Taverne

e i seguenti comuni del distretto di Bellinzona:

Isone, Medeglia.

Sede: Lugano.

#### V. circondario

Comprende i seguenti comuni del distretto di Lugano:

Bidogno, Bogno, Cadempino, Cadro, Cagiallo, Campestro, Canobbio, Certara, Cimadara, Comano, Corticiasca, Cureggia, Cureglia, Davesco-Soragno, Lamone, Lopagno, Lugaggia, Origgio, Ponte Capriasca, Porza, Pregassona, Roveredo, Sala Capriasca, Savosa, Sonvico, Tesserete, Vaglio, Valcolla, Vezia, Viganello, Villa Luganese.

Sede: Lugano.

#### VI. circondario

Comprende i seguenti comuni del distretto di Locarno:

la chiusura lampo  
che esprime  
l'eccellenza del  
lavoro ticinese

Per l'arredamento  
migliore da:

Chiedete  
il catalogo

Visitate  
l'esposizione

Via S. Gottardo - Tel. 093-335923

Ascona, Auressio, Berzona, Borgnone, Brissago, Cavigliano, Comologno, Crana, Gresso, Intragna, Locarno, Loco, Losone, Mosogno, Palagnedra, Ronco sopra Ascona, Russo, Tegna, Vergeletto, Verscio e tutti i comuni del distretto di Vallemaggia.  
**Sede:** Locarno.

#### VII. circondario

Comprende i seguenti comuni del distretto di Locarno:

Brione sopra Minusio, Brione Verzasca, Caviano, Contone, Corippo, Cugnasco, Frasco, Gerra Gambarogno, Gerra Verzasca, Gordola, Indemini, Lavertezzo, Magadino, Mergoscia, Minusio, Muralto, Orselina, Piazzogna, S. Abbondio, S. Nazario, Sonogno, Tenero-Contra, Vira Gambarogno, Vogorno

e i seguenti comuni del distretto di Bellinzona:

Cadenazzo, Camorino, Gudo, Montecarasso, Robasacco, S. Antonino, Sementina.

**Sede:** Gordola.

#### VIII. circondario

Comprende i seguenti comuni del distretto di Bellinzona:

Arbedo-Castione, Bellinzona, Giubiasco, Gnosca, Gorduno, Lumino, Moleno, Pianezzo, Preonzo, S. Antonio

e i seguenti comuni del distretto di Riviera:

Claro, Cresciano, Iragna, Lodrino, Osogna.  
**Sede:** Bellinzona.

#### IX. circondario

Comprende il comune di Biasca e tutti i comuni dei distretti di Blenio e di Leventina.

**Sede:** Biasca.

#### Nuovi libri di lettura per la scuola elementare

Il Dipartimento della pubblica educazione, con risoluzione no. 49 del 12.6.1972, ha approvato quale libro di lettura per la 2.a classe elementare il testo «L'Altalena»

della signora Anita Calgari. In pari data, con risoluzione no. 50, lo stesso Dipartimento ha approvato, come libro di lettura per la 3.a classe elementare il testo «Guru», piccolo corvo della signorina Fausta Ghirlanda.

Le due citate risoluzioni evidenziano chiaramente l'intento del Dipartimento di offrire alla scuola elementare una maggiore varietà di libri di lettura, esigenza, questa, avvertita da tutti coloro che operano nel settore della scuola primaria, data la scarsa disponibilità di libri di lettura ticinesi.

Le due risoluzioni dipartimentali, pertanto, riconoscendo l'opera delle due autrici, intendono incoraggiare e promuovere la produzione di altri testi per la nostra scuola elementare.

#### Un'esperienza nella scuola media

Lo scorso 24 marzo, alcune classi ginnasiali sono state invitate ad assistere ad una rappresentazione teatrale, promossa da un gruppo di pazienti e di infermieri dell'Ospedale Neuropsichiatrico di Mendrisio.

Questa manifestazione è stata il frutto di un lungo lavoro di gruppo, svolto appunto tra pazienti e infermieri. Mentre prima il metodo di cura consisteva nell'occuparsi soltanto della malattia del degente, tralasciando quasi completamente tutto ciò che egli poteva ancora dare, ora si cerca una maggiore collaborazione tra lui e il personale dell'ospedale. Questo spettacolo è inserito in una serie più vasta di attività terapeutico-culturali: rappresentazioni teatrali, giornale interno: biblioteca, lavori manuali, riunioni varie ecc.

I pazienti vengono molto incoraggiati a queste occupazioni, che offrono a medici e infermieri la possibilità di comprenderli maggiormente e di operare di conseguenza. Benchè in questo spettacolo non si volesse ottenere una perfezione artistica, tuttavia il risultato è stato positivo, grazie all'impiego di tutti.

Lo spettacolo comprendeva, oltre alla parte teatrale, anche una mimica, che è forse stata quella che ha maggiormente interessato gli spettatori e che ha permesso al gruppo di fare proprie elaborazioni.

Il fatto che gli «attori» scendessero dal palcoscenico e recitassero in mezzo al pubblico ha creato un maggior contatto tra le due parti e ci ha avvicinati di più alla rappresentazione.

In seguito abbiamo però avuto la possibilità di assistere alle prove di un altro lavoro che questo gruppo sta per intraprendere e ci è allora sembrato che questa attività teatrale e mimica sia troppo diretta dall'alto. Pensiamo che in un'iniziativa del genere, in cui ognuno potrebbe esprimersi liberamente, la mano del «regista» non dovrebbe farsi sentire così tanto.

Forse per questo motivo, anche lo spettacolo, a cui abbiamo assistito, ha perso in spontaneità. In ogni modo, questa rappresentazione è sicuramente servita anche a far cadere alcuni pregiudizi che circondano questa casa di cura.

Il metodo di lavoro ci è sembrato positivo e pensiamo si debba continuare con attività di questo genere, che evitano l'isolamento del paziente.

Questo spettacolo è stato portato anche

nel penitenziario di Lugano e in un istituto. Se quest'opera da poco iniziata fosse sostenuta anche dall'esterno, potrebbe forse essere presentata ad un più folto pubblico che sicuramente l'apprezzerrebbe.

(Gli allievi della V d  
GINNASIO DI MENDRISIO)

#### Dissezione degli animali da laboratorio nella scuola

Il 23 marzo 1972 il Dipartimento della pubblica educazione ha precisato, nella risposta al presidente della sezione di Locarno della Società per la protezione degli animali, il proprio punto di vista sugli esperimenti di dissezione eseguiti nelle scuole medie e medie superiori a scopo di studio.

La risposta del Dipartimento è stata necessaria dopo la pubblicazione, su alcuni quotidiani, della denuncia di un presunto caso di vivisezione in una sede di scuola maggiore.

Il Dipartimento, dopo aver assunto le informazioni necessarie, ha contestato la veridicità dei fatti e ha anzi sottolineato l'importanza della dissezione intesa come studio basato sull'osservazione diretta, come sperimentazione utile, come verifica opportuna.

E' chiaro che, se è importante lasciare alla libera iniziativa dei docenti la scelta del metodo migliore per avvicinare gli allievi al mondo scientifico, è altrettanto indispensabile che quei docenti operino secondo i criteri acquisiti durante le lezioni di biologia presso la Scuola magistrale e durante i corsi per l'ottenimento della patente di scuola maggiore.

Dal profilo giuridico gli articoli in vigore sulla protezione degli animali sono di fatto superati ed è attualmente allo studio la modifica dell'articolo 25 bis della Costituzione, che disciplinerà l'intera materia su piano nazionale.

#### REDAZIONE:

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

#### AMMINISTRAZIONE:

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

GRAFICO: Emilio Rissone

#### STAMPA:

Arti grafiche A. Salvioni & C. SA  
6500 Bellinzona

#### TASSE:

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