l'insegnamento delle lingue nella scuola elementare

un esperimento alternativo

l'esperanto
revuo de itala esperanto-federacio
1979 : 2

quaderni*k*6

0. Introduzione.
   1. Il "Progetto Speciale": il testo.
   2. Alcune osservazioni.
   3. Il vero problema.
1. Il quartiere Oltresavio e la sua scuola elementare.
   1. Avvio al tempo pieno ed alle attività integrative.
   2. I bambini in difficoltà.
2. La scelta di una lingua straniera.
   0. Motivazioni per l'adozione dell' esperanto.
   1. Il progetto educativo linguistico.
   2. Esperanto e italiano: processi di apprendimento comparato.
   3. La realizzazione dei mezzi didattici: il coinvolgimento dei bambini.
   4. Dai cartelloni al corso audiovisivo.
   5. Dalle ministorie alla drammatizzazione.
   6. La corrispondenza.
   7. Gli incontri internazionali.
3. Verifiche.
   1. Cosa dicono i bambini.
   2. Cosa dicono i genitori.
   3. Prospettive: la sollecitazione di un "asse metodologico".

anno 57 – febbraio 1979
sped. in abbon. post. gr. III/70 – reg. del tribun. di milano, n. 85 del 27 feb. 1970
direttore responsabile: antonio de salvo, casella postale 4017, 00100 roma appio
redazione tecnica composizione e grafica: *edistudio*, casella postale 213, 56100 pisa
amministrazione: *fei*, via villoresi 38, 20143 milano, pĉk. (c.c.p.) 37312204
stampa: *vallerini offset*, pisa
gratis ai soci – un numero lire 500
la opinioj esprimataj en la artikoloj subskribitaj ne necese koincidas kun tiuj de la direktoro de ĉi tiu revuo – nur la oficialaj komunikoj, krome, esprimas la opinion de itala esperanto-federacio.

0. Introduzione.

La FEI, Federazione Esperantista Italiana, pubblicò nel giugno 1975 il "quaderno K-1", avente per titolo *Un esperimento alternativo per l'insegnamento delle lingue straniere nella scuola elementare*. L'esperienza riguardava l'introduzione della lingua esperanto nella scuola elementare statale "Dante" del quartiere Oltresavio a Cesena, in cui era iniziato un avvio al tempo pieno ed alle attività integrative ai sensi della legge n. 820 del 24 settembre 1971.

Ulteriori contributi alla problematica dell'introduzione dello studio dell' esperanto nelle scuole si ritrovano nei quaderni – sempre pubblicati dalla FEI:

K-3: *Internazionalità della cultura: aspetti linguistici e pedagogici*, con due ottimi contributi rispettivamente di István Szerdahelyi, professore di lingua russa all'università Eötvös Loránd di Budapest, "La dimensione sociale della lingua internazionale in riferimento al suo valore educativo come materia di studio nella scuola" e di Erzsébet Formaggio, insegnante di esperanto nella scuola elementare di s. Pier di Canne a Chiavari, "La necessità di un mezzo di comunicazione internazionale nella scuola primaria".

K-4: *Il valore educativo della lingua internazionale*, a cura dell'Istituto Italiano di Esperanto, con numerose indicazioni di ordine teoretico e riferimenti ad esperienze in atto in vari istituti scolastici.

Con circolare n. 288 del 9 novembre 1977 il Ministero della Pubblica Istruzione ha reso noto il "Progetto speciale per l'introduzione dell'insegnamento delle lingue straniere nella scuola elementare – Anno scolastico 1977-78".

Siamo tornati alla scuola Oltresavio di Cesena nel duplice intento di recepire le osservazioni degli operatori scolastici sulla predetta circolare e, nel contempo, di renderci conto se e con quali novità l'insegnamento dell'esperanto fosse continuato.

Questo quaderno nasce da tale incontro: un incontro che ha confermato, come già indicato nel "quaderno K-1", alcune scelte di base:

a. il tempo pieno come risposta educativa globale alle esigenze della nostra società;
b. la piena ed immediata utilizzazione della legge n. 820 del 1971, in relazione alle materie speciali ed integrative (l'art. 2 della piú attuale legge n. 517 del 4 agosto 1977 conferma la validità di tale scelta);
c. l'insegnamento della lingua internazionale esperanto come precisa e non occasionale scelta di carattere pedagogigo-metodologico e didattico;
d. la particolare impostazione educativa, caratterizzata soprattutto dal coinvolgimento dei genitori.

0.1. IL "PROGETTO SPECIALE": IL TESTO.

Ministero della Pubblica Istruzione – Direzione generale istruzione elementare. "Progetto speciale per l'introduzione dell' insegnamento delle lingue straniere nella scuola elementare – Anno scolastico 1977-78". (Circolare Ministeriale n. 288, prot. 3836 del 9 novembre 1977).

Premessa.

La tematica relativa allo studio delle lingue straniere ha assunto un rilievo particolare nel dibattito svoltosi negli ultimi anni.

L'abilità linguistica degli studenti va valutata non come mero adempimento di un processo formativo cristallizzato in programmi piú o meno aggiornati, ma come occasione per inserire le nuove generazioni nel quadro europeo in cui dovranno muoversi, lavorare e competere con altri giovani.

Studi anche recenti indicano che il livello di abilità linguistica degli studenti al termine dei loro studi, è di gran lunga al di sotto delle medie dei paesi piú sviluppati, e certamente insufficiente a conseguire le finalità sopra accennate.

La necessità di potenziare l'apprendimento delle lingue straniere nel nostro paese, può essere conservata come presupposto iniziale che non richiede ulteriore dimostrazione.

La stessa esigenza è fortemente sentita non soltanto negli altri paesi CEE, ma anche in tutto il resto del mondo.

Esperimenti significativi sono stati attuati o sono attualmente in corso in Inghilterra, in Germania, in Olanda e in Francia per uno studio precoce di una lingua straniera, sotto l'attenta supervisione dei rispettivi Ministeri della Pubblica Istruzione.

Il contributo originale di una esperienza italiana appare pertanto indispensabile.

Molte sperimentazioni spontanee sono in atto nelle nostre scuole elementari, che non sottostanno ad alcun controllo e ad alcuna verifica scientifica.

Né agli alunni viene garantita alcuna forma di *continuità* nell'insegnamento della lingua iniziata nelle scuole elementari. Esistono poi, degli insegnamenti di lingua, somministrati da "esperti" in tempo extra scolastico, che hanno favorito un vero e proprio mercato privatistico senza che, nonostante gli oneri sopportati dalle famiglie, vi sia alcuna garanzia di scientificità né di risultati adeguati.

Per mettere ordine in una tale situazione e per salvaguardare l'armonico sviluppo dei nostri bambini, è necessario condurre una sperimentazione scientifica che individui le condizioni di fattibilità di un insegnamento precoce delle lingue straniere.

Ipotesi scientifica.

La letteratura scientifica sul bilinguismo precoce non ha saputo determinare con esattezza quali siano le condizioni e l'età migliori per l'inizio dello studio della lingua straniera.

Tuttavia ha stabilito, senza possibilità di errore, che l'apprendimento precoce delle lingue straniere, non solo non turba l' equilibrio psichico del bambino, che è la nostra prima preoccupazione, e la "coscienza" della sua cultura materna, ma è di aiuto per un piú armonico sviluppo e per una maggiore comprensione della nostra lingua.

La maggioranza degli studiosi sembrano convenire sull'indicazione dei 7-8 anni come migliore età d'inizio dello studio, il che corrisponde alle nostre 2e e 3e classi del ciclo elementare. Sussistono elementi di giudizio sufficientemente positivi per accettare questa indicazione.

Come si è già affermato, la preoccupazione principale concerne "l'armonico sviluppo" della personalità del bambino, il che fa decisamente optare, in questa fase della sperimentazione, per l'insegnante di classe che sia allo stesso tempo, insieme con tutte le altre discipline, anche l'insegnante di lingua straniera.

Si eviterebbe cosí il pericolo di una *secondarizzazione* dell'insegnamento elementare, specie dal punto di vista psicologico; sono facilmente individuabili i vantaggi, anche di carattere cognitivo, che una simile scelta comporta.

La interdisciplinarietà, intesa come compresenza simultanea di tutte le discipline, non si realizza in nessun altro ordine di scuola come nelle elementari, dove l'insegnante medesimo è interdisciplinare, e lo studio della lingua straniera si inserisce "naturalmente" nel dialogo pedagogico che interviene quotidianamente tra docenti e discenti.

Certamente si potrebbe toccare un numero di classi enormemente maggiore, sia a livello sperimentale che in vista di una generalizzazione dell'insegnamento della lingua straniera, se si optasse per insegnante specialistico; ma, senza escludere del tutto questa ipotesi, si deve sperimentare "la possibilità" dell'insegnante tipico delle scuole elementari, sia per le ragioni di ordine psicologico di cui si è accennato, sia per ragioni non trascurabili di ordine economico.

L'impostazione qui adottata richiederà certamente tempi lunghi, ma non si può trascurare l'apporto che potrà essere dato alla tematica relativa alla riforma degli studi magistrali e al curriculum del futuro maestro elementare: non sarà la lingua straniera una materia curriculare obbligatoria? E inoltre quanta "lingua" dovrà egli conoscere perché sia proficua la sua azione didattica in classe? Il campione di maestri sperimentatori comprenderà un arco di abilità linguistiche che vedranno impegnati tanto i maestri che hanno avuto opportunità di impadronirsi completamente della lingua straniera, quanto coloro le cui conoscenze risalgono ai loro studi curriculari e che hanno successivamente coltivato un minimo di familiarità con la lingua straniera. Sarà interessante osservare la correlazione tra preparazione del docente e profitto del discente, in riferimento alle tecniche e ai mezzi che, come si vedrà, essi useranno.

Un ulteriore proposizione del progetto sperimentale deve tendere a garantire continuità nello studio della lingua straniera.

Sarà preoccupazione dei Comitati Tecnici, che verranno insediati nei provveditorati sede della sperimentazione e, se necessario in

ogni circolo didattico, di prendere gli opportuni contatti con le scuole medie dove presumibilmente frequenteranno gli alunni delle scuole elementari che attuano la sperimentazione per garantire classi omogenee: non è pensabile che i bambini che hanno studiato la lingua straniera per tre anni siano messi nella stessa classe con allievi che allora iniziano quello studio. D'altra parte l'insegnante di lingue delle scuole medie dovrà uniformarsi alla nuova realtà che lo vedrà impegnato non piú con studenti ignoranti della lingua, ma con allievi che, invece, possiederanno un patrimonio linguistico appreso con strumenti diversi da quelli che egli è stato abituato ad usare.

Attualmente, anche coloro che studiano una lingua straniera con profitto sono costretti a fermarsi nelle scuole medie con tutte le conseguenze negative che ciò comporta, di ordine psicologico e di ordine cognitivo (si pensi alla caduta di motivazione, per esempio). Inoltre è necessario controllare i gruppi sperimentali attraverso analisi longitudinali, e il controllo si può effettuare sui quattordicenni, per esempio, soltanto se c'è stata continuità di studio della lingua straniera. L'esperimento inglese di insegnamento della lingua straniera (il francese) è illuminante in proposito.

Per quanto attiene alla preparazione degli insegnanti, altra variabile di estrema importanza, i recenti seminari di ricerca sulla sperimentazione, ai quali hanno partecipato molti insegnanti elementari, inducono a ritenere non eccessivamente onerosa la riqualificazione linguistica, anche di quei maestri che da lungo tempo ormai non hanno piú dimestichezza con la lingua. Al momento attuale non si possono prevedere corsi di aggiornamento all'estero, che pure sarebbero auspicabili, ma tutti quegli insegnanti che intenderanno partecipare alla sperimentazione, potranno, salvo provare di possedere una avanzata conoscenza della lingua e delle tecniche di insegnamento, seguire un corso di aggiornamento *in servizio* che si articolerà durante tutto il corso dell'anno scolastico, per due ore alla settimana al minimo, che potrebbero essere detratte dal monte ore di servizio previste dalla legislazione vigente. All'aggiornamento linguistico potrebbero dedicarsi i direttori dei corsi sperimentali ed i loro collaboratori, generalmente docenti di lingue, chiamando di volta in volta degli specialisti di psicolinguistica e di linguistica applicata, per trattare aspetti particolari dell'insegnamento linguistico precoce. Si può ragionevolmente ipotizzare un impiego di alcuni maestri per l'aggiornamento dei loro colleghi.

Non si può, in questa sede, non pensare al ruolo determinante che potrebbero svolgere tanto gli istituendi Istituti regionali per l'aggiornamento e la sperimentazione quanto i Distretti scolastici.

Obiettivi.

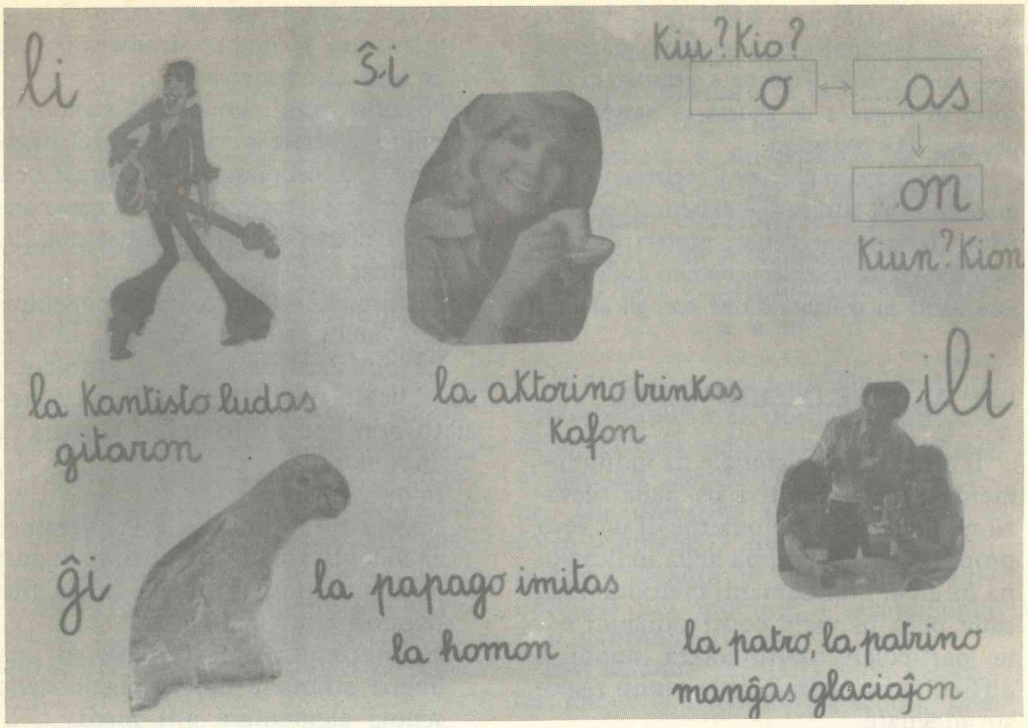
Lo studio della lingua straniera inserito in un curriculum già ricco e vario come quello delle scuole elementari non può porsi mète eccessivamente ambiziose. Tuttavia, pur se limitati, i fini debbono essere chiaramente definiti e misurabili, allo scopo di dare certezza ai docenti e scientificità al loro lavoro.

Schematicamente possono essere indicati i seguenti obiettivi:

1. creare nei bambini un atteggiamento positivo verso lo studio delle lingue straniere;
2. acquisizione di abilità linguistiche per
   a. la comprensione della lingua orale
   b. la produzione orale
   c. la comprensione di brani scritti in forma elementare
   d. la riproduzione di brani scritti e produzione contestuale.

Le abilità di cui sopra vanno intese come capacità del bambino di soddisfare le funzioni comunicative piú ricorrenti e tipiche della sua età e dei suoi interessi, secondo "quantità" e "criteri" che si possono ricavare dall'allegato A [*qui non riportato*].

Un breve cenno va fatto al rapporto tra lingua scritta e lingua parlata. Tutti gli esperimenti di insegnamento precoce della lingua straniera hanno naturalmente privilegiato il momento orale rispetto a quello scritto, ma le indicazioni circa il tempo in



cui introdurre la lingua scritta spesso divergono. Le variabili da tenere sotto controllo differiscono a tal punto che non si ritiene di poter stabilire un criterio unico per tutte le classi e per tutte le lingue straniere. Saranno i docenti che, caso per caso, dovranno saper cogliere il momento opportuno per l'introduzione della lingua scritta, tenendo presente, però, che essa non è procrastinabile per lunghissimo tempo, pena una caduta verticale della motivazione.

Tecniche e materiali.

Considerato che la dinamica dell'apprendimento della lingua straniera non differisce da quella relativa alle altre materie, val la pena di sottolineare che il gioco è l'attività piú seria di tutti i bambini e che esistono già numerosissimi giochi glottodidattici la cui ulteriore produzione è affidata alle capacità ed alla fantasia dei maestri in collaborazione con i direttori dei corsi e della Commissione per il supporto tecnico-scientifico. D'altra parte, l'insegnamento della lingua deve essere sistematico e lo sforzo maggiore deve tendere ad armonizzare l'attività ludica con la sistematicità dell'insegnamento. L'apprendimento della lingua avviene attraverso la *ripetizione non passiva* di forme linguistiche, e tale scopo può essere raggiunto usando sapientemente canto, drammatizzazione, animazione, disegno, ecc.

Un capitolo a parte meriterebbe l'uso del calcolo matematico come tecnica di insegnamento linguistico. Uno studio recente del Leeds Council of Education "Mathematics as Foundation od Language" è illuminante in proposito.

Per quanto riguarda i materiali si deve mettere in evidenza che questi verranno ideati e prodotti in gran parte dagli stessi maestri.

Nei seminari di ricerca che si sono svolti all'inizio del corrente anno e in una serie di incontri con i maestri sperimentatori, che si svolgeranno all'inizio del prossimo anno scolastico, verranno redatte le unità di apprendimento nelle quali si articolerà il corso

di studi. Verrà cosí raggiunto il duplice scopo di familiarizzare al massimo grado gli insegnanti con le tecniche e i contenuti del corso di lingua e di evitare la frattura tra pedagogista e pedagogo.

In piú, eccetto che per il registratore e il proiettore, gli altri sussidi didattici (tavola di feltro, lavagna magnetica, posters di ogni tipo ecc.) possono essere costruiti dagli stessi insegnanti in collaborazione con gli alunni.

0.2. ALCUNE OSSERVAZIONI.

Il progetto ministeriale ha indubbiamente aspetti positivi sia nella rilevazione delle esigenze odierne di un vero processo educativo, sia nella indicazione di alcuni fondamenti metodologici; cade però in varie contraddizioni ed, in particolare, puntualizza dubbi e difficoltà ai quali non seguono risposte adeguate.

Questi in sintesi gli aspetti positivi, i dubbi e le difficoltà.

Aspetti positivi:

- l'affermata necessità di "inserire le nuove generazioni nel quadro europeo in cui dovranno muoversi, lavorare e competere con altri giovani" (si ritiene non sufficiente una dimensione europea quando tutti i problemi sono ormai di portata mondiale);
- il rilevamento del basso livello di abilità linguistica raggiunta dalla massa dei giovani italiani al termine dei loro studi (diventa problematico o utopistico un inserimento nel dialogo con gli altri);
- il rilevamento della provvisorietà delle attuali esperienze di contatto con le lingue straniere (iniziative private ecc.);
- l'affermata priorità dell'aspetto formativo nell'insegnamento delle lingue straniere nei confronti di quello utilitaristico, specie a livello di scuola elementare e di media dell' obbligo;
- la necessità di iniziare presto il contatto con la lingua straniera (classi 2a e 3a elementari);
- l'opportunità che per "l'armonico sviluppo della personalità del bambino", su un piano di "naturalità ed interdisciplinarietà", sia l'insegnante di classe a condurre l'azione didattica;
- l'affermata esigenza della "continuità" nello studio di una lingua.

La circolare ha posto il problema, ha indicato obiettivi, ha infine evidenziato non poche difficoltà: si parla di "tempi lunghi".

In particolare:

- l'insegnante di classe dovrà divenire anche insegnante di lingua: quanti potranno riqualificarsi?, in quanto tempo?, con quali mezzi?
- la continuità dello studio di una lingua straniera nel passaggio dalla scuola elementare alla media dell' obbligo quali problemi susciterà?, chi sceglierà la lingua straniera?, non avverranno discriminazioni?, quale incidenza avranno le difficoltà di apprendimento delle varie lingue nella massa degli allievi?

■ ■ ■

Anche nell'ipotesi che tutte le difficoltà e tutti i problemi abbiano una soluzione accettabile, sorge un dubbio: sarà veramente risolto il problema dell'apertura all'internazionalità dei futuri "cittadini del mondo"?, e quello della comprensione internazionale?

Esisteranno sempre blocchi linguistici e, con essi, blocchi ideologici, commerciali, politici, militari.

Per noi italiani, come per tutti i popoli al margine della vita internazionale, sarà in atto una "discriminazione reale": a ben poco servirà che alcuni parlino un cattivo inglese, altri un altrettanto cattivo francese, tedesco, russo, ecc.

Altro è il problema di fondo, il vero problema.

0.3. IL VERO PROBLEMA.

Uno dei problemi che urgono nell' attuale studio della civiltà umana è certamente quello della comprensione internazionale, base di risoluzione delle necessità e dei conflitti che purtroppo affliggono la vita dell'umanità: egoismi nazionalistici, ingiustizia sociale, uso irrazionale delle fonti di energia, mancanza di coscienza ecologica, ecc.

Il mezzo primo di comprensione internazionale è una lingua comune, senza la quale anche le meravigliose conquiste della tecnica non possono essere completamente utilizzate. Una lingua nazionale, per quanto diffusa, non è in grado di offrire una soluzione accettabile a tutti, per malintesi prestigi nazionalistici, interessi politici ed economici.

Occorre una lingua neutrale ed alla portata del maggior numero possibile di persone. La lingua internazionale esperanto è una proposta in questo senso; una proposta intesa a far conoscere ed apprezzare un codice linguistico programmato, chiaro, logico, non complicato, ricco di valori umani volti alla comprensione, alla fratellanza, al rispetto di tutti gli uomini.

Una delle linee maestre per la diffusione dell'esperanto è la scuola; e ciò per almeno due motivi:

1. la scuola è un'organizzazione di massa e coinvolge la quasi totalità dei futuri cittadini;
2. le basi della personalità si formano nelle fasi iniziali dell'età evolutiva.

■ ■ ■

In questa linea si pone l'inserimento dell'esperanto nel normale curricolo delle attività educative della scuola elementare statale Oltresavio di Cesena. Un obiettivo troppo lontano e forse utopistico. Infatti all'interno di questa "idealità di fratellanza" altri obiettivi piú modesti e raggiungibili non mancano.

Essi saranno precisati nella presentazione delle attività della scuola, una presentazione che "riprende" sostanzialmente quanto indicato nel "quaderno K-1", salvo ulteriori iniziative ed, in particolare, un piú organico "progetto educativo per l'insegnamento dell'esperanto nella scuola dell'obbligo", predisposto per un piú produttivo aggancio con la normale programmazione dell'attività scolastica.

1. Il quartiere Oltresavio e la sua scuola elementare.

Il quartiere è posto nell'immediata periferia di Cesena, in zona di continua e rapida espansione per il sorgere di nuovi complessi edilizi.

La popolazione residente è prevalentemente operaia, con una forte incidenza di occupazione femminile.

I servizi sociali sono stati nel corso degli ultimi anni notevolmente migliorati, anche se restano ancora lontani da un livello ottimale. Esistono attualmente due scuole materne comunali, un asilo-nido, una scuola elementare, una scuola media, per quanto concerne le istituzioni scolastiche, ed inoltre un poliambulatorio del Consorzio socio-sanitario ed un complesso sportivo comprendente una palestra, una piscina, campi da gioco.

Nel quartiere operano due parrocchie con relativo oratorio, ed una piccola sala teatrale e cinematografica.

I problemi educativi sono notevoli, e quando nel settembre 1971 uscí la legge 820 per l'avvio del tempo pieno e delle attività integrative nella scuola elementare, scuola e consiglio di quartiere si posero l'obiettivo di realizzare un progetto ministeriale nella scuola elementare Oltresavio.

Le condizioni edilizie dell'edificio scolastico non erano certamente all' altezza di un progetto ambizioso – né lo sono tuttora –, ma si ritenne possibile l'avvio di una iniziativa dosata e pedagogicamente qualificata.

Attualmente – dopo miglioramenti lenti ma progressivi – il complesso edilizio dispone di:

23 aule scolastiche,
3 sale per attività varie: biblioteca, psicomotricità, attività espressive;
1 sala per tipografia scolastica;
1 laboratorio per le osservazioni scientifiche;
1 grande sala per riunioni, utilizzabile anche per teatro e proiezioni;
1 palestra attrezzata;
1 cucina e sala mensa.

La scuola è circondata da ampio prato alberato, che viene utilizzato per piccole coltivazioni (serra a tunnel) ed attività sportive (campi gioco).

Un notevole complesso, che ridimensiona subito le proprie disponibilità se si precisa che accoglie 680 alunni ripartiti in 28 classi (le classi del primo ciclo effettuano turni pomeridiani mensili).

Buona in generale è la dotazione di materiali e sussidi didattici, sia per un' oculata e programmata spesa dei fondi ministeriali, sia per i notevoli apporti dei genitori (la partecipazione agli organi collegiali è discreta).

1.1. AVVIO AL TEMPO PIENO ED ALLE ATTIVITÀ INTEGRATIVE.

Nel progetto inviato al Ministero della Pubblica Istruzione, la sperimentazione è stata presentata come "un

tentativo per avviare a soluzione il problema di una nuova realtà scolastica che risponda all'esigenza del tempo pieno e a quelle della pluralità di interventi, di linguaggi, di esperienze e di sollecitazioni ambientali con lo scopo di contribuire all'arricchimento della formazione dell'alunno".

Per rispondere alle esigenze delle famiglie, ed in particolare delle madri lavoratrici, si è istituita nell'anno 1972-73 la scuola a tempo pieno, cui ha aderito il 35 per cento degli alunni. Tale percentuale è rimasta a tutt'oggi sostanzialmente invariata.

Indipendentemente dall'adesione al tempo pieno, tutti i 680 alunni hanno la possibilità di seguire insegnamenti speciali come educazione fisica, attività manuali ed espressive, lingua internazionale, educazione musicale, coltivazioni in serra, drammatizzazione, osservazioni scientifiche, laboratorio fotografico, tipografia.

Queste attività sono svolte sia a livello di gruppo opzionale che a livello di classe, rompendo cosí – almeno parzialmente – la rigida struttura scolastica tradizionale.

Gli insegnanti operanti sono attualmente 28 di base e 14 aggiunti per le attività integrative, gli insegnamenti speciali ed il recupero dei bambini in difficoltà. Una équipe medico-psico-pedagogica e un'ortofonista collaborano per fornire indicazioni piú organiche in caso di difficoltà fisico-psichiche e del linguaggio.

Gli insegnanti si costituiscono in gruppi operativi portando avanti il lavoro secondo direttive comuni.

■ ■ ■

Riportiamo, per maggiore informazione, lo *schema operativo* della scuola:

A. Attività integrative a tutte le classi:

- attività programmate (con impiego di insegnanti aggiunti);

I ciclo:
educazione fisica
educazione musicale

II ciclo:
educazione fisica
educazione musicale
educazione osservazioni scientifiche
educazione esperanto

- attività opzionale di classe (programmate e condotte dagli insegnanti di classe – avvio alle classi aperte):

I e II ciclo:
servizio biblioteca
attività figurative in laboratorio
utilizzo sussidi audiovisivi
tipografia scolastica

B. Servizio tempo-pieno con eventuale mensa scolastica (intera giornata) (libera scelta):
- tempo pieno al I e II ciclo
- gruppi opzionali di attività agli alunni di classe V
- servizio di integrazione scolastica agli alunni in difficoltà grave, con l'impiego di insegnanti aggiunti, personale ausiliario, spazi predisposti (sala psicomotricità)

C. Programmazione comunitaria delle attività di studio, ricerca, gioco, espressione ai vari livelli:
- di Circolo: progetto educativo globale
- di plesso, settore, classi parallele, gruppi con la predisposizione di obiettivi didattici curricolari, che tengano presenti sia le linee operative del progetto globale, sia le reali possibilità degli alunni e dell'ambiente in cui la scuola opera

D. Partecipazione sociale, specie delle famiglie, con un coordinato funzionamento degli organi collegiali:
- consiglio di circolo
- assemblee di genitori
- comitato genitori (di plesso)
- consigli di interclasse

■ ■ ■

È evidente che tale impostazione è stata resa possibile dalla legge 24 settembre 1971, n. 820, che si è dimostrata concretamente utile per rispondere alle esigenze dell'ambiente sociale dell'Oltresavio.

La partecipazione dei genitori alla sperimentazione, già intesa fin dall' inizio e concretamente operativa attraverso un informale Comitato scolastico, è divenuta piú incisiva e consapevole con l'applicazione dei Decreti delegati n. 416 e n. 419 del 31 maggio 1974, concernenti l'istituzione ed il funzionamento degli organi scolastici collegiali.

La collaborazione fra operatori scolastici, genitori e direttore, ha permesso di affrontare attività sempre piú complesse per soddisfare le necessità educative dei bambini: quest'anno, in particolare, attraverso riunioni del Consiglio di circolo e assemblee dei genitori, è stato avviato lo studio delle forme e dei criteri piú idonei per l' introduzione nella scuola di un tema delicato quale l'educazione sessuale.

1.2. I BAMBINI IN DIFFICOLTÀ.

Tra le esigenze di ogni scuola in cui si vogliano porre le basi per l'effettiva maturazione ed una equilibrata educazione di tutti i bambini, indipendentemente da schemi precostitutiti, assume particolare rilievo quella di non provocare il sorgere di meccanismi di esclusione nei confronti di bambini con difficoltà fisiche o psichiche: è quindi fondamentale, in tale prospettiva, il rifiuto di concettualizzazioni etichettanti quali il diverso grado di subnormalità, la distinzione fra "recuperabili" ed "irrecuperabili", ecc., da concretizzare soprattutto attraverso un'effettiva disponibilità di carattere pedagogico e metodologico.

Alla scuola dell'Oltresavio ci si è resi conto che i problemi dei bambini del quartiere, e in particolari di quelli "in difficoltà" per motivi di carattere ambientale o fisico o per lacune intellettive, non potevano essere risolti con una scuola di tipo tradizionale. Per dare quindi a tutti i bambini la possibilità di avviare il proprio processo di maturazione, sviluppando preliminarmente le capacità di ciascuno al di fuori dei tradizionali schemi riduttivi e limitanti, si è dovuto concretamente offrire una serie di pluralità (o valenze) educative e formative, mediante lo sviluppo di attività integrative o speciali che hanno consentito a ciascun bambino di muoversi liberamente alla ricerca del punto di interesse preminente e di sentirsi valorizzato anche di fronte ai compagni.

Gli insegnanti di base (o gli insegnanti dei gruppi operativi) hanno cosí potuto avviare un processo di recupero del bambino, partendo dai temi per i quali aveva dimostrato interesse e sviluppandoli.

Inoltre, i compagni del bambino in difficoltà – in italiano, per assumere un'ipotesi – non lo hanno discriminato, iniziando cosí, inconsciamente, un processo di razionalizzazione dell' inferiorità dell'altro, secondo schemi che hanno recepito (e non scelto) dalla scuola e dalla società, ma ne hanno valorizzato le capacità in altri settori che nella scuola hanno una collocazione ed un'importanza precise e riconosciute (attività espressive, per esempio).

È cosí caduta immediatamente la teorizzazione di un insegnamento "speciale", inteso come continuo recupero dei bambini in difficoltà, secondo schemi imposti da libri e da programmi che costituiscono, in definitiva, un riflesso, sul piano educativo, dei valori "efficienza" e "produttività", dominanti nella società tecnologica, e sono state predisposte le basi per una valorizzazione "non produttivistica" dei singoli, fondata sul riconosci-

mento della persona in quanto tale, indipendentemente dalla sua capacità di produrre "entità fisicamente apprezzabili" (che oggi nella scuola sono "sapere presto e bene scrivere e far di conto", domani saranno "produzione" e "profitto" per fini sempre piú sfuggenti alla comprensione e al controllo del cittadino).

■ ■ ■

La descrizione di questi criteri di base non avrebbe senso se non riferissimo alcuni esempi e risultati concreti.

Si è avuto, alla scuola "Dante", il caso di una bambina focomelica perfettamente inserita nelle classi e nei gruppi di lavoro dalla I fino alla V. Ciò che ha colpito particolarmente è il fatto che la bambina non soltanto ha partecipato alle attività "tradizionalmente" scolastiche con pieno profitto ed in sintonia con in compagni, ma addirittura è stata accettata senza difficoltà anche nelle attività ludiche, espressive e ginniche. E un segno del rispetto, dell'accettazione e soprattutto della disponibilità "non escludente" dei bambini – quando non condizionati da pregiudizi di valore – era evidente nell'osservare i giochi con la palla cui partecipava la bambina, alla quale l'attrezzo veniva lanciato con delicatezza e precisione per consentirle una parteciapzione piena e serena al gioco.

I problemi che sorgono quando vi siano bambini con difficoltà psichiche accentuate sono ovviamente piú difficili: fondamentale è affrontarli senza atteggiamenti di rinuncia aprioristica; cosí è stato nel caso di una bambina mongoloide per la quale si è mirato soprattutto ad un inserimento nel gruppo dei coetanei. Il risultato è stato, dopo un anno di lavoro e di prove, il raggiungimento di un equilibrio relazionale da parte della bambina. Dopo tale primo risultato, minimale e prioritario, il lavoro degli insegnanti può ora indirizzarsi alla cura dei processi di apprendimento con piú solide possibilità di riuscita.

Per risolvere altri problemi di carattere fisico-psichico, sono stati chiesti all'Amministrazione comunale particolari interventi, come nel caso di un soggetto con instabilità deambulatoria e manifestazioni di tipo epilettico, per il quale, al fine di evitare una dannosa "istituzionalizzazione", è stata ottenuta l'assegnazione di una persona per l'assistenza individualizzata sul piano della motricità.

È chiaro che vi sono ancora grosse lacune da colmare per realizzare un' attività ed un'assistenza complete sul piano dell'apprendimento e del recupero psico-motorio, ma in tale prospettiva il discorso si fa piú ampio ed investe tutta la politica assistenziale in Italia, su cui occorre intervenire attraverso il decentramento delle strutture ed il concreto abbandono dell' impostazione "emarginante".

2. La scelta di una lingua straniera.

2.0. MOTIVAZIONI PER L'ADOZIONE DELL' ESPERANTO.

Nel progetto iniziale di sperimentazione era stato indicato genericamente lo studio di una lingua straniera tra gli insegnamenti integrativi per i quali venivano richiesti insegnanti aggiunti.

Al momento di operare la scelta di una lingua sono sorte alcune difficoltà. La piú evidente è stata l'impossibilità per tutti i bambini di proseguire lo studio intrapreso anche oltre le elementari, perché le scuole medie cui generalmente accedono gli alunni dell'Oltresavio non concedono la possibilità di scegliere liberamente la lingua straniera. Sarebbe stato improduttivo, pertanto, far studiare per tre anni una lingua che poi avrebbe dovuto essere abbandonata, essendo inoltre sconsigliabile, in base ad accreditate motivazioni pedagogiche, cessare lo studio di una lingua quando si sia raggiunto un notevole grado di profitto.

Inoltre, la scelta di una qualsiasi lingua nazionale avrebbe limitato quel "nascere di sentimenti di fraternità per tutti i popoli che costituiscono la grande famiglia umana", come suggerito dai programmi della scuola elementare: il "tutti" si dimostra infatti alquanto problematico quando si operino premature scelte linguistiche poiché, in tal caso, non solo si condiziona il bambino imponendogli una selezione arbitraria, ma lo si orienta, limitandone la visuale, verso una impostazione culturale straniera ben definita, isolata ed isolante. È invece importante dare al bambino le basi metodologiche e gli strumenti concreti per iniziare ed approfondire domani la conoscenza di lingue e culture diverse, evitando soprattutto l'errore di una chiusura a schemi eurocentrici.

Per ovviare a queste difficoltà è stata adottata la lingua esperanto, che è sembrata idonea – da un punto di vista pedagogico – a suscitare sentimenti internazionalistici, ed adeguata – da un punto di vista metodologico-didattico – ad uno studio comparato della lingua italiana, per le sue caratteristiche di semplicità, logicità e regolarità. È stato inoltre tenuto conto del valore propedeutico dell'esperanto per l'apprendimento di una qualsiasi lingua straniera, e della sua utilità nell' ambito delle ricerche storiche, geografiche e sociali, specialmente per la peculiare possibilità offerta da questa lingua di avviare un'intensa corrispondenza verso tutti i paesi del mondo.

Inoltre la logicità della struttura grammaticale dell'esperanto ha determinato la scelta di questa lingua quale strumento idoneo a sollecitare un'efficace ginnastica mentale ed a fornire le basi per una maturazione sul piano logico: una lingua piú complessa non risponderebbe a queste esigenza, poiché metterebbe in moto solo pro-

cessi di memorizzazione, da ritenersi "acqua sul vetro" ai fini di un'efficace metodologia di apprendimento.

Un'altra considerazione, basata sullo sperimentato scarsissimo livello di apprendimento delle lingue straniere abitualmente raggiunto nella scuola dell'obbligo, ha contribuito all'adozione dell'esperanto: infatti, se la maggior parte degli studenti non riceve praticamente niente sul piano della lingua straniera, è allora molto piú produttivo (ed onesto) usare l'esperanto quale strumento valido per una maturazione di base indipendente da schemi culturali definiti, ed idoneo a stimolare interessi diversi, anche sùl piano dell'internazionalismo (da intendersi come concreto e sostanziale rispetto alle culture diverse).

Infine, la scelta della lingua internazionale è stata facilitata dal fatto che l'insegnante di lingue, distaccata per la sperimentazione, ha potuto organizzare un serio piano metodologico e didattico lavorando in stretta collaborazione con il gruppo esperantista esistente a Cesena.

2.1. IL PROGETTO EDUCATIVO LINGUISTICO.

Entrando a far parte di un curricolo scolastico, anche per l'esperanto è stato predisposto un "progetto educativo" che s'innesta nel progetto linguistico della scuola.

Progetto educativo per l'insegnamento dell'esperanto.

Si può definire "educativo" ogni progetto che – attraverso un processo di apprendimento – miri alla crescita, alla maturazione della persona, una maturazione a livello individuale ed a livello sociale.

Approntare un "progetto" significa

mettere in movimento un'attività, organizzarla, predisporre strumenti, precisarne gli obiettivi. Per quanto ci interessa, l'obiettivo è la conoscenza della lingua esperanto. L'attività dovrà organizzarsi in "modi" precisati, dovrà cioè rispondere ad una metodologia.

Una metodologia sarà tanto piú valida quanto piú:

1. terrà presente l'oggetto dell'attività (la lingua esperanto);
2. si adeguerà al soggetto (l'alunno della scuola dell'obbligo);
3. potrà disporre ed usare gli strumenti che la tecnica offre.

L'esperanto è una lingua, un mezzo di comunicazione umana, e come tale costituita da due piani inscindibili:

- il piano del significato, costituito dall'esperienza personale, oggettiva e soggettiva, del parlante;
- il piano del significante, costituito dal complesso convenzionale fonetico, grafico, strutturale, attraverso cui l'esperienza oggettiva e soggettiva della persona si manifesta e può quindi essere comunicata.

L'attività linguistica si articola in:

- ascoltare e leggere: interpretare il significante per comprendere il significato;
- parlare e scrivere: far comprendere il significato per mezzo del significante.

Qualche osservazione suppletiva la merita l'elemento che si indica con "struttura linguistica".

La lingua è una produzione tipicamente umana; la mente umana procede in modo strutturale ("tendenze strutturali del percepire e del pensare" – Mazzetti) e da ciò segue una struttura profonda nell'attività di comunicazione linguistica; la lingua risulta una costruzione architettonica con elementi-base tra loro correlati in rapporto di funzionalità.

"La struttura è un'idea organizzatrice, costruttiva, produttiva di nuovi progressi e stimolatrice di continue capacità di comprensione" (Scurati).

Alcune conseguenze, per l'insegnamento, derivanti da un metodo che tenga conto dello strutturalismo, ce le indica il Brumer:

- *maggior interesse,* in quanto l'azione didattica tiene conto delle tendenze strutturali del percepire e del pensare;
- *piú facile memorizzazione:* la nozione si inserisce in una struttura e si colloca in una rete di interconnessione;
- *possibilità del "transfert" da una conoscenza ad un'altra analoga,* quando entrambe poggiano sulla stessa struttura: si definiscono le "regole" intese come moduli operativi della nostra attività di conoscenza.

Per una valida metodologia, oltre che il contenuto dell'attività occorre *conoscere il soggetto dell'attività stessa,* il ragazzo:

- necessaria presenza di una motivazione che susciti e mantenga vivo l' interesse;
- esigenza di "fare": quella del fanciullo è una "logica del concreto"; la capacità di astrazione e quindi di un'attività esclusivamente mentale si acquisisce ad uno stadio avanzato dell'età evolutiva;
- imprescindibilità delle stimolazioni sensoriali, specie visive ed uditive.

Le poche considerazioni sul fatto linguistico e sulla psicologia del fanciullo conducono ad alcuni essenziali elementi metodologici:

- l'aderenza all'esperienza concreta del parlante (o scrivente);
- l'utilizzo contemporaneo dei vari mezzi espressivi: disegno, mimica, lingua, musica, ecc.;
- il messaggio linguistico si costruisce: organicità e dinamicità della lingua.

L'attività finalizzata (apprendimento della lingua esperanto) e condotta

secondo una precisata metodologia (caratterizzata dall'essere l'esperanto una lingua e dai modi di apprendere propri del fanciullo) si articola in due filoni in continua correlazione:

- costruzione del messaggio linguistico:
  - elementi-base: grafia, fonetica, lessico;
  - progetto: struttura funzionale;
- utilizzo del messaggio linguistico:
  - orale: conversazione, ascolto, drammatizzazione, ecc.
  - scritto: lettura, corrispondenza, relazioni, ecc.

L'attività innescata dal progetto educativo globale si sviluppa articolandosi in mini-progetti parziali, nello stesso tempo differenziati e correlati. (Si ritiene meglio appropriata la dizione *mini-progetto* e non *lezione*).

Pur nelle sue differenziazioni – determinate dalle diverse sfaccettature dell'attività –, il mini-progetto ha una sua articolazione di base:

1. *motivazione interesse:*
   - quanto piú il ragazzo è piccolo, tanto piú dovrà essere indiretta;
   - l'apprendimento dell'esperanto, come di tutte le conoscenze, non può motivarsi su ragioni ideali e culturali: si passerà attraverso il gioco, la drammatizzazione, la corrispondenza, il "fare", inteso come momento di valorizzazione della personalità;
2. *momento pragmatico:*
   - immettere l'alunno in un'esperienza concreta: ricerca ambientale, gioco, drammatizzazione, conversazione, corrispondenza, ascolto, predisposizione di cartelloni, disegni, ecc.;
   - utilizzo contemporaneo di vari mezzi espressivi: il messaggio linguistico unito al messaggio grafico e mimico;
   - utilizzo di stimolazioni sensoriali visive ed uditive;
   - utilizzo di sussidi didattici, anche audiovisivi;
   - piú che attività individuale, attività di gruppo;
3. *momento logico:*
   - riflessione sulla lingua, sul messaggio concreto;
   - riflessione tendente a rilevare le connotazioni grammaticali;
   - le "regole", e la strutturazione funzionale del messaggio.

Riprendendo le precedenti osservazioni sui due filoni correlati dell'attività di insegnamento-apprendimento, il momento pragmatico è quello dell' utilizzo orale e scritto del messaggio linguistico, il momento logico è quello della costruzione di tale messaggio, costruzione degli elementi-base (grafia, fonetica, lessico, regole grammaticali) e loro uso funzionale nella struttura della comunicazione.

Una moderna problematica metodologica non può non interessarsi dell' utilizzo dei *sussidi didattici*, dai piú semplici e tradizionali (libri, schede, cartelloni, lavagne ecc.) a quelli piú moderni e sofisticati (audio-visivi, lavagne magnetiche e luminose, ecc.) fino ai laboratori linguistici ed alle complesse macchine per insegnare.

Ecco alcune brevi notazioni:

a. *i sussidi didattici devono essere valorizzati.*
   - l'attività scolastica non può continuare a fondarsi esclusivamente sul ritmo tradizionale: lezione orale, esercitazione, interrogazione;
   - il vero processo di apprendimento – o meglio auto-apprendimento – si fonda su una concreta esperienza dell'alunno, su situazioni, le piú reali possibili, di esperienza concreta, su stimolazioni sensoriali che solo strumenti di comunicazione audio-visiva possono offrire;
b. *i sussidi devono essere però smitizzati:*
   - i pericoli maggiori sono quelli del

"plagio" e della "passività" (l' esperienza dei mass-media è significativa);
- altro pericolo è quello del meccanicismo; del tecnicismo esagerato a scapito della creatività;

c. *una soluzione* al difficile problema della valorizzazione-smitizzazione dei sussidi didattici potrebbe ritrovarsi nel coinvolgimento degli alunni alla predisposizone dei sussidi stessi e, quando ciò non sia possibile (sussidi tecnologici) nella conoscenza seppur embrionale del loro funzionamento.

■ ■ ■

Relativamente ai contenuti specifici di una attività scolastica finalizzata all' apprendimento della lingua esperanto, potrebbe essere utile sul piano "grammaticale" indicare schematicamente tre fasi:

a. *iniziazione fonetica e grafica:*
- rapportandosi all'alfabeto italiano, precisare le lettere a suono diverso, e la funzione fonetica dei segni diacritici (*ĉapelitaj literoj*);
- fonetica e grafia saranno rilevate nel contesto di parole rese significanti dal disegno e precisate da registrazioni su nastro magnetico;
- evidenziare la stabilità dell'accento fonico sulla penultima vocale;
- esercitare gli alunni nella lettura (sempre utilizzando il disegno e la registrazione-ascolto);

b. *la frase minima:*
- rilevare nel messaggio linguistico gli spezzoni significativi "enunciati" ed in questi la coppia minima (essenziale significato) e le espansioni (precisazioni ed arricchimenti);
- analisi della coppia minima:
  - parte nominale: articolo, nome (soggetto)
  - parte verbale (predicato verbale e nominale);
- analisi della corrispondenza grafica (terminazioni grammaticali) con la funzione grammaticale delle parole stesse (nome, aggettivo, avverbio, singolare, plurale, tempi verbali, ecc.);
- il metodo: quello del confronto tra frasi minime, puntualizzate in messaggi significativi nati da concrete esperienze;
- arricchimento della frase minima con l'aggiunta di espansioni in una gradualità programmata, in un'articolazione sempre piú complessa al fine di esprimere esperienze oggettive e soggettive sempre piú ricche;
- una progressione:
  - espansioni:
    - dipendenti (articoli, aggettivi)
    - indipendenti (avverbi)
    - dirette (complemento oggetto)
    - indirette (complementi indiretti con l'uso dei funzionali, preposizioni)
  - coordinazione e subordinazione di enunciati.

L'attività di arricchimento della frase minima dovrà avvenire – almeno negli stadi iniziali – con la progressiva costruzione concreta del messaggio in una correlata espressione grafica e linguistica: partendo da una figura-base, aggiungere altri elementi per rendere piú significativo il disegno, e parallelamente arricchire il messaggio linguistico con espansioni, che entrano nel contesto stesso del linguaggio con una precisa funzione significante.

Nel corso dell'attività affrontare il problema dell'agglutinamento con l' uso degli affissi (prefissi e suffissi), utilizzando sempre visualizzazioni grafiche.

2.2. ESPERANTO E ITALIANO: PROCESSI DI APPRENDIMENTO COMPARATO.

L'esperanto viene introdotto nelle classi III, quando l'alunno ha già una certa padronanza della lingua materna: l'apprendimento avviene su un piano di confronto fra due lingue. L' insegnante di esperanto lavora insieme a quello di base per poter realizzare un'attività unitaria con eguali metodi e contenuti.

Poiché secondo le teorie linguistiche moderne lo studio di una lingua risulta estremamente facilitato con l' appoggio di una lingua di confronto, l' esperanto per la sua logicità si presta perfettamente a tale scopo.

Il lavoro procede cosí: l'insegnante di base parte da un enunciato completo, che viene analizzato, ridotto a spezzoni, senza però perdere di significato logico, fino a giungere ad evidenziare la "coppia minima" (soggetto e verbo); il procedimento si può fare anche in senso inverso: dalla coppia minima, mediante espansioni, si arriva alla frase complessa).

L'esperanto rende piú interessante la frase per la novità che esso rappresenta, ed aiuta l'insegnante ad introdurre un discorso logico – stimolando il confronto fra le due lingue; infatti l' esperanto dà ad ogni diversa funzione linguistica una diversa grafia, ed in tal modo il bambino, che per la sua età non è ancora capace di astrazioni, riesce ad avviare un'analisi prima logica e poi grammaticale. Vediamo alcuni esempi:

a. il 'con' italiano viene tradotto in esperanto in maniere diverse a seconda del suo significato logico: *per* quando si tratta di complemento di mezzo, *kun* di compagnia, ecc. L'alunno che avrà assimilato le varie funzioni del 'con' in esperanto, po-

trà facilmente esser portato a fare un discorso sui vari complementi, partendo dalla base pratica fornita dalla lingua di confronto;

b. il segno grafico 'si' in italiano indica sia l'avverbio affermativo, sia la particella pronominale di valore riflessivo ed impersonale. In esperanto il significato affermativo ha come segno grafico *jes*, quello pronominale impersonale *oni*, quello riflessivo *sin* (ad esempio: 'si gioca' – *oni ludas*, 'egli si pettina' – *li kombas sin*).

In secondo luogo l'esperanto può servire per verificare il livello raggiunto nell'apprendimento dell'italiano ed ecco, anche per questo caso, alcuni esempi:

a. l'esperanto usa la terminazione *-n* per indicare il complemento oggetto; se il bambino traduce in esperanto la frase 'il cane è un animale' con *la hundo estas beston*, sarà chiaro, per l'insegnante di base, che non ha capito la differenza tra predicato e complemento oggetto.

b. i tre tempi fondamentali dell'esperanto (passato, presente, futuro) aiutano il bambino a capire quali siano le espressioni verbali essenziali anche in italiano, riferendole semplicemente all'ieri, all'oggi, al domani. Potrebbe sembrare che le desinenze fisse dei tempi dell'esperanto (*-is* per il passato, *-as* per il presente, *-os* per il futuro) creino problemi al bambino, ma questa diversa e piú semplice struttura si è rivelata utile per un miglior apprendimento dell' italiano; infatti, a causa delle desinenze fisse, in esperanto è sempre necessario indicare il soggetto, ed il pensare a chi compie l'azione, per esprimere tale soggetto in esperanto, aiuta l'alunno a capire la funzione esatta dei diversi cambiamenti di desinenza nella lingua italiana.

2.3. LA REALIZZAZIONE DEI MEZZI DIDATTICI: IL COINVOLGIMENTO DEI BAMBINI.

Ai fini di una miglior compartecipazione fra gli alunni e gli insegnanti, si è ritenuto opportuno "autocostruire" alcuni mezzi didattici: quelli finora realizzati sono:

– cartelloni;
– un corso in diapositive con nastro sonoro;
– due libri di testo: uno a carattere prevalentemente grammaticale, l' altro con letture e "ministorie", come integrazione del corso audiovisivo.

Il lavoro per tutte queste realizzazioni è stato predisposto dai vari insegnanti interessati (esperanto, attività espressive, fotografia), ma tutti i bambini sono stati coinvolti nell'allestimento, ognuno secondo le proprie attitudini e capacità.

Niene è stato quindi calato dall'alto e recepito passivamente dagli alunni, che hanno collaborato con vero entusiasmo ritagliando, incollando, dipingendo, fotografando, scrivendo.

2.4. DAI CARTELLONI AL CORSO AUDIOVISIVO.

L'insegnante ha portato in alcune classi dei grandi fogli di cartoncino con illustrazioni che i bambini hanno completato con la parte scritta riguardante le singole regole da apprendere. Tali cartelloni sono stati usati funzionalmente in tutte le classi e, successivamente, sperimentatane l'utilità, si è pensato di renderli piú efficaci e maneggevoli riportandoli su diapositive; e sono stati i bambini stessi, con l'aiuto dell'insegnante addetto al laboratorio fotografico, a realizzare il lavoro.

Un nastro magnetico, oppotunamente sincronizzato, ha permesso la

realizzazione di un vero e proprio corso audio-visivo, cosí articolato:

- le diapositive iniziali, accompagnate da un canto, introducono i problemi dell'intercomprensione e dell' internazionalismo;
- seguono le diapositive riguardanti la fonetica, la lettura e le strutture grammaticali vere e proprie; la descrizione di tali strutture si basa sulla coppia minima, attraverso la quale, con espansioni varie, si passa a definire prima la funzione del nome e la sua particolare desinenza, che in esperanto è *-o* per il singolare ed *-oj* per il plurale, e quindi le diverse forme o i tempi del verbo, dell'aggettivo, dell'avverbio, dei correlativi, dei complementi diretti ed indiretti;
- le ultime diapositive sono dedicate ad un frasario minimo (l'ora, i giorni della settimana, i mesi, le stagioni, ecc.).

Le diapositive non vengono usate consecutivamente: l'insegnante proietta di volta in volta quelle utili a richiamare passaggi logici già affrontati o a visualizzare una regola.

2.5. DALLE MINISTORIE ALLA DRAMMATIZZAZIONE.

Com'è noto la drammatizzazione ha una grande importanza per l'apprendimento delle lingue straniere. Alla scuola dell'Oltresavio si è cominciato con dei brevi dialoghi recitativi che hanno trovato spunto dalle letture o dalle discussioni su argomenti proposti dai ragazzi; tali brevi dialoghi sono stati poi abbelliti ed ampliati fino ad arrivare a delle scenette o "ministorie". Il passaggio alla drammatizzazione era quindi inevitabile. Le piú originali ed interessanti fra le ministorie sono state portate sul palcoscenico

della scuola attraverso varie fasi di allestimento.

Inizialmente la ministoria è stata completata, corretta e riveduta dai ragazzi insieme all'insegnante di drammatizzazione; si è cosí preparato un "canovaccio" in italiano, che ha costituito la base per la stesura del testo definitivi, tradotto dai ragazzi in esperanto.

Sia durante questa fase che nelle successive, tutta la preparazione ha coinvolto un gruppo operativo particolare, composto dagli insegnanti di italiano, di esperanto, di drammatizzazione, di educazione musicale, di attività espressive e di attività manuali e pratiche maschili e femminili; ogni bambino aveva cosí modo di collaborare e "creare" secondo il suo specifico interesse, scegliendo tra i numerosi problemi che si presentavano di volta in volta: colonna sonora, realizzazione di effetti scenici e luminosi, preparazione dei costumi, ecc. È stata questa la fase di maggior valore educativo, poiché i bambini, abbandonando ogni forma di competitività, hanno lavorato secondo le proprie preferenze per uno scopo comune e quindi, anche se non attori, tutti si sono sentiti partecipi e soddisfatti al momento della rappresentazione vera e propria.

Ha contribuito a stimolare l'interesse di tutti un certo senso di prestigio derivante dall'uso di una "lingua straniera" che, se pure rendeva piú difficile la prepaparazione e la presentazione del dramma, nel contempo avvinceva per l'originalità e la novità.

Gli spunti dei tre lavori piú completi sono stati eterogenei: letterario, da *La giara* di Pirandello, per la quale particolare impegno è stato posto nella realizzazione dei costumi siciliani; favolistico, da *La ballata delle sette sorelle*; di tradizione popolare, *La leggenda delle lucciole*, costruita su un detto romagnolo secondo il quale le lucciole fanno crescere il grano; per questo lavoro è stato particolarmente impegnativo ed interessante ricercare gli effetti musicali, scenici e luminosi, quali il lampeggiare delle lucciole.

Gli spettacoli hanno avuto una loro "vernice ufficiale" nel teatro della scuola ed una replica addirittura all' estero: infatti nell'ottobre del 1974 i giovanissimi attori hanno presentato i loro lavori a Zagabria, di fronte ad un pubblico internazionale, in occasione del *Pupteatra Internacia Festivalo*. Negli ultimi tempi l'attività esterna di drammatizzazione in esperanto ha registrato importanti appuntamenti; ricordiamo i piú impegnativi:

- il 46° Congresso italiano di esperanto, a Trieste nel 1975;
- il 30° Congresso internazionale dei ferrovieri esperantisti, a Roma nel maggio 1978;
- il 49° Congresso italiano di esperanto a Cesena, nel settembre 1978.

2.6. LA CORRISPONDENZA.

La corrispondenza ha tenuto vivo l' interesse dei bambini ed ha raccolto consensi da parte delle famiglie. Tutte le classi, dalla 3a alla 5a, hanno corrisposto con diversi paesi.

Si è constatato che il bambino preferisce instaurare un rapporto piú personale che collettivo, anche perché desidera conservare qualcosa di tangibile da mostrare a genitori, parenti ed amici. Ma una corrispondenza individuale stanca ben presto il bambino che, dopo un primo scambio di notizie, non sa piú che cosa dire.

Per superare tali difficoltà, l'insegnante ed i vari gruppi hanno iniziato una corrispondenza individuale e collettiva. Nella stessa busta sono stati spediti un lavoro collettivo e cartoline singole dei bambini, richiedendo ai corrispondenti di seguire lo stesso sistema.

La prima spedizione conteneva, co-

me lavoro di gruppo, tre disegni e relative didascalie, illustranti rispettivamente l'Italia e le sue regioni, l'Emilia-Romagna e le sue otto provincie, e quindi la città di Cesena. I bambini nelle cartoline individuali spedite insieme ai disegni, hanno cominciato con una semplice frase di presentazione: *Mi estas Maria, mi deziras ricevi bildkarton* ('sono Maria; desidero ricevere una cartolina').

La prima spedizione ha avuto risposte da Finlandia, Ungheria, Bulgaria, Inghilterra, Francia ed Iugoslavia. Da altri paesi (Stati Uniti, Giappone, Romania e Nuova Zelanda) è pervenuta soltanto corrispondenza individuale.

Per la seconda spedizione a carattere collettivo, i bambini hanno raccolto cartoline usate riguardanti alcune città italiane, le hanno incollate ognuna su un foglio e corredate di notizie; hanno poi scritto una lettera, preparata con l' aiuto dell'insegnante, dando informazioni sulla scuola che frequentano, la classe, la loro tenuta scolastica e chiedendo uguali notizie ai loro amici stranieri.

Per alcuni paesi ci sono state difficoltà poiché o non sono arrivate risposte, o sono arrivate una sola volta, mentre con la maggior parte dei paesi la corrispondenza prosegue con continui arricchimenti.

I bambini sono entusiasti quando preparano le lettere, poiché oltre al testo, che viene steso con lavoro di gruppo, hanno poi modo di personalizzare tali invii con l'aggiunta di francobolli, monetine, caramelle, penne; naturalmente l'entusiasmo cresce quando ricevono doni mandati dagli amici stranieri.

Un altro punto importante, per quanto concerne la corrispondenza, è la collaborazione con l'insegnante di base. I lavori e le notizie che pervengono sono utilizzati con profitto nelle

attività di classe e rendono piú vivo e reale lo studio delle diverse materie, con particolare riguardo alla geografia, arricchendo – specialmente con le notizie sugli usi e le tradizioni – la trattazione del libro di testo.

2.7. GLI INCONTRI INTERNAZIONALI.

I bambini hanno avuto occasione di incontrare esperantisti stranieri, e questi episodi hanno dato modo di procedere ad alcune verifiche. Ci si chiedeva infatti se l'esperanto parlato da uno straniero sarebbe stato chiaro per i bambini, o se le inflessioni della lingua straniera sarebbero state di impedimento alla comprensione.

Il primo incontro è stato con un polacco, nel marzo del 1973, e l'esperienza è stata importante per accertare che non vi sono difficoltà derivanti dalla pronuncia; il fatto è stato poi confermato da un incontro con una famiglia tedesca, ma soprattutto da quello con i ragazzi di una scuola di Zagabria.

Per gli alunni dell'Oltresavio l'aver potuto parlare con degli stranieri ha costituito un fatto importante, perché li ha fatti sentire coinvolti, partecipi e nello stesso tempo ha fatto loro sperimentare le possibilità concrete della lingua studiata. Proprio da questi incontri in alcuni è sorto l'interesse per l'esperanto: uno scolaro di V, che seguiva abbastanza svogliatamente le lezioni, alcuni giorni dopo l'incontro con il polacco ha confidato all'insegnante: "Signora, prima che venisse il polacco, a me l'esperanto non piaceva; adesso lo farei tutti i giorni".

La presenza del gruppo di Zagabria ha stimolato ancor piú l'interessamento di tutti i ragazzi: durante la visita fatta alla Biblioteca Malatestiana assieme ai croati, un altro bambino ha dichiarato con slancio: "Oggi ho capito perché è bene studiare l'esperanto, e lo voglio studiare anche il prossimo anno, non importa se sarò alle medie".

L'occasione dell'incontro era nata da una proposta di scambio di un gruppo di bambini per una settimana, avanzata da un centro culturale internazionale (*Internacia Kultura Servo*). L'esperienza ha confermato la necessità di questi scambi, fugando gli iniziali timori da parte degli insegnanti di Cesena: tutti gli alunni si sforzano di comunicare, di dire qualcosa, e – stimolati dalla necessità – quando non sanno il vocabolo adatto, corrono a chiederlo all'insegnante.

Gli ospiti iugoslavi hanno alloggiato nelle case dei coetanei di Cesena, e questo fatto è stato di grande importanza non soltanto per l'esercizio linguistico, ma anche e soprattutto per lo sviluppo delle capacità relazionali ed affettive dei bambini: inoltre genitori e vicinato sono stati tutti coinvolti nel clima di amicizia ed allegra convivenza reso possibile – forse al di là delle migliori speranze – dalla semplicità e dall'immediatezza della lingua studiata in pochi mesi.

Sono state organizzate gite al mare e visite a Ravenna ed a San Marino, durante le quali i ragazzi italiani e slavi hanno conversato, fatto acquisti e cantato e giocato insieme; per queste iniziative l'Amministrazione comunale ha messo a disposizione un autobus scolastico; il sindaco si è interessato all'esperienza ed ha ricevuto gli ospiti in municipio. Nell'ottobre del 1974 i bambini di Cesena hanno restituito la visita agli amici di Zagabria.

Tali incontri si sono ripetuti l'anno successivo.

3. Verifiche.

Sembra necessario, a questo punto, riportare i giudizi espressi dai bambini e dai genitori sull'introduzione dell' esperanto nella scuola elementare: i bambini hanno scritto le proprie impressioni, di cui qui di seguito citiamo le piú significative; le opinioni dei genitori risultano invece da una serie di colloqui avuti con i rappresentanti del Consiglio di Circolo.

3.1. COSA DICONO I BAMBINI.

Classi III:

"L'esperanto è una bella lingua internazionale che ci permette di farci capire dai bambini delle altre nazioni e di imparare cosí a conoscerci".

"Quando lo parlo mi sento importante; mi sembra di saper parlare tante lingue".

"È una lingua utile perché, quando l'avranno imparata tutti, ci potremo capire, ci vorremo piú bene".

"L'anno scorso ho visto una bambina slava a casa di una mia amica e non capivo quello che diceva, ma ho pensato: 'Anch'io quest'anno potrò capire!' ".

"Secondo me l'esperanto serve poco, perché pochi sono i bambini che lo conoscono: a Cesena solo la nostra scuola studia l'esperanto".

"È una lingua molto interessante perché ci permette di conoscere i giochi che fanno i bambini di tutto il mondo".

"L'esperanto è molto bello, ma se non viene diffuso in tutto il mondo, a che serve?".

"A me l'esperanto piace, ma mi piacerebbe di piú se lo imparassero anche i grandi, cosí anche loro parlerebbero con noi e ci potremmo capire".

Classi IV:

"A me l'esperanto piace molto perché ha molte meno parole della lingua italiana: per esempio, l'esperanto ha un articolo solo, mentre l'italiano ne ha sei; l'esperanto non ha neanche un articolo indeterminativo, mentre l' italiano ne ha tre".

"Io vorrei che tutti sapessero l'esperanto; almeno tutti dovrebbero sapere due parole: 'ciao, amico'; sono solo due parole, è vero, ma almeno servirebbero perché tutti gli esseri viventi si potessero stringere la mano".

"È una lingua stupenda, facile da imparare, che mette in comunicazione tutti. Io amo l'esperanto, però non sono molto bravo. Mia mamma e mio papà non ci capiscono niente, ma io gli spiego qualcosa".

"L'esperanto è una lingua perfetta; tutti la vorrebbero avere, ma noi l' abbiamo già. Ci aiuta a capire il nostro fratello di lingua inglese, giapponese, irlandese, ecc. Che bello l'esperanto! Non solo impararlo per comunicare, ma anche perché alle medie ci aiuterà per imparare la lingua straniera. Spero che a tutti piacerà come a me".

"A me piace molto l'esperanto; so-

lamente che non lo so molto. C'è una bambina vicino a casa mia; un giorno la sua mamma la chiamò e le disse: 'Cinzia, vieni in casa a studiare l'esperanto, che hai detto che oggi hai esperanto; e se poi non lo sai la maestra ti dà un brutto voto in pagella'; 'Ma aspetta un po', che quell'esperanto quando gioco non mi interessa!'. Ma però questa bambina quando andò a studiare non volle piú venire fuori perché a lei piace molto. Anch'io delle volte sono cosí".

"Questa lingua l'ho conosciuta l'anno scorso quando mi sono trasferita nella scuola dell'Oltresavio. È molto bella e ho capito quanto sia importante. Mia mamma diceva che non serviva a niente, ma poi le ho spiegato tutto e cosí anche lei ora vorrebbe studiarla".

"L'esperanto per me è una lingua bella e importante. Mio cugino Stefano un giorno ha dato la buona notte alla sua mamma in esperanto e la sua mamma non aveva capito niente e si è arrabbiata perché a lei sembrava che le avesse detto una brutta parola".

"Io ho scritto in Ungheria benché non sappia l'ungherese, ma per mezzo dell'esperanto sono riuscita a capire cosa mi ha scritto la mia corrispondente".

"L'esperanto ci offre la possibilità di parlare e farsi capire da stranieri senza dover ricorrere a gesti come si vede tante volte fare quando si incontrano persone di paesi diversi. Io sarei felice se questa lingua si diffondesse in tutto il mondo".

Classi V:

"Da due anni studio l'esperanto e in questi due anni ho imparato molte cose utili, soprattutto ho conosciuto persone di altri Paesi e per mezzo dell' esperanto ho potuto parlare con esse. Senza l'esperanto non avrei potuto farlo".

"Nel teatrino della scuola recitiamo spesso scenette in esperanto, fatte da noi; ci divertiamo molto!".

"Sono molto interessato all'esperanto anche se ho solo un anno e mezzo di esperienza che però mi è stato molto utile negli studi, soprattutto nella grammmatica. Sono molto felice di studiare questa lingua, perché ho potuto comunicare con bambini stranieri (francesi) con i quali penso di continuare a lungo. Vedendo una commedia esperantista mi sono entusiasmato ancora di piú perché gli attori erano jugoslavi".

"Tutti dovrebbero studiare l'esperanto, perché cosí nel mondo ci sarebbe una sola lingua e le comunicazioni fra i popoli si faciliterebbero. Infatti se una famiglia andasse all'estero, per mezzo dell'esperanto potrebbe parlare con la gente di quel paese".

3.2. COSA DICONO I GENITORI.

Le opinioni dei genitori divergono sostanzialmente sulla discriminante "utilità" (o meglio "utilitarismo"): le perplessità di molti, infatti, sono legate al timore che lo studio dell'esperanto comporti soltanto una perdita di tempo, dato che le lingue dominanti nel mondo sono altre e, segnatamente, il francese e, soprattutto, l'inglese. Tale perplessità è stata però ridimensionata dopo che la corrispondenza ha assunto una certa regolarità, e soprattutto dopo gli incontri internazionali; specialmente il soggiorno dei bambini iugoslavi nelle famiglie ha costituito un fatto di grande valore, perché i genitori hanno potuto cogliere l'importanza "globale" dell'esperienza.

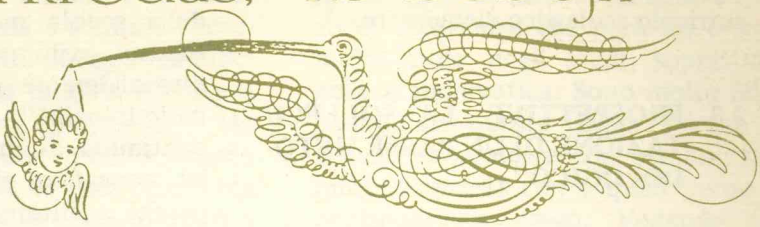
Altri genitori esprimono invece una valutazione svincolata da esigenze di immediata utilità ed apprezzano il fatto che attraverso lo studio dell' esperanto i bambini abbiano modo di aprirsi ad una visione non limitata del mondo e delle diverse culture: questo implica un contributo al processo di

maturazione che – a giudizio di questi genitori – costituisce l'obiettivo principale da perseguirsi nel corso del curricolo scolastico elementare.

3.3. PROSPETTIVE: LA SOLLECITAZIONE DI UN "ASSE METODOLOGICO".

Concludendo la documentazione sulle attività svolte alla scuola "Dante" di Cesena, è opportuno accennare alle prospettive che si stanno aprendo in questi ultimi tempi per un piú efficace coordinamento metodologico fra scuola elementare e scuola media. La preoccupazione di fondo degli operatori della scuola "Dante" è che l'impostazione pedagogica e metodologica non venga abbandonata, e che anche nella scuola media i bambini trovino spazi operativi, interdisciplinarietà e criteri di insegnamento non difformi da quelli usati nelle elementari: a tal fine, nel Consiglio di Circolo dell' Oltresavio e nel Consiglio di Istituto della scuola media del quartiere si stanno sviluppando dibattiti volti essenzialmente a costituire un "asse metodologico" che garantisca una continuità di impostazione: si tende ad impegnare gli operatori scolastici perché analizzino i metodi piú idonei a concretizzare la proposta di asse metodologico, da individuarsi nel modo di condurre la riflessione grammaticale, nel modo di affrontare lo studio della matematica (insiemistica), della storia (partendo dalla storia locale), ecc. Infine si tende a conservare una pluralità di agganci pedagogici e didattici per consentire soprattutto ai bambini "in difficoltà" di inserirsi liberamente e costruttivamente nella scuola, al di là degli schemi tradizionalmente limitanti e selettivi.

Neniu plu kredas, ke bebojn alportas cikonioj



Estas egale naive kredi, ke nia Movado povas senpene rejunigi sin.

Ne dubu, ke tiu rejunigo estas nepra. La Movado levis Esperanton el la kategorio de planlingvo kaj tenas ĝin vivanta. Ĝi devas ankaŭ teni sin mem vivanta, kaj kapabla je vivregenero. Tio postulas konscian planitan agadon konstante allogi novajn membrojn, junulojn inter ili. Nia Movado bezonas do sian propran cikonio-servon. TEJO povas per via helpo tiun servon alporti.

TEJO estas tegmenta organizo por la junularo. Ĝi havas 30 Landajn Sekciojn. Vi povas legi pri la ĵusaj laboroj de TEJO en la Jarraporto de UEA en la junia numero de "Esperanto". Vi povas informiĝi pri la strukturo kaj funkciado de TEJO en la Jarlibro 1978, kie sur la paĝoj 31 ĝis 37 aperas ampleksigita priskribo de la Organizo kaj ĝia agado. Tiun agadon vi bele subtenos donacante al la TEJO-fondaĵo, instigante viajn amikojn membriĝi al TEJO, aboni "Kontakton", aŭ fariĝi Patronoj de TEJO.

Fortigu la cikonion!

tejo

atentanta hodiaŭ la generacion de morgaŭ

L'Eco della Stampa

UFFICIO DI RITAGLI DI GIORNALI E RIVISTE

Via G. Compagnoni 28 - Tel. 72.33.33-20129 MILANO

CASELLA POSTALE 3549 - 20100 MILANO

FONDATO NEL 1901

Direttori UMBERTO FRUGIUELE - IGNAZIO FRUGIUELE