



Nuvoli, Gianfranco; Cappai, Giovanni Michele (1995) *Gli Spazi psicologici e scolastici*. In: Nuvoli, Gianfranco (a cura di). *Problemi psico-pedagogici, formazione e orientamento: la secondaria superiore nella Provincia di Sassari*. Cagliari, Editrice Dattena. p. 285-300. (Osservatorio scolastico permanente, 1).

<http://eprints.uniss.it/8105/>



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SASSARI
FACOLTÀ DI LETTERE E FILOSOFIA
DIPARTIMENTO DI ECON. ISTIT. SOCIETÀ



AMMINISTRAZIONE PROVINCIALE DI SASSARI
ASSESSORATO ALLA CULTURA E PUBBLICA ISTRUZIONE

**Problemi psico-pedagogici,
formazione e orientamento**

La secondaria superiore nella Provincia di Sassari

a cura di
Gianfranco Nuvoli

con scritti di:

M. Manca	G. Brianda
G. Cioffi	G. Nuvoli
S. Cadeddu	G. M. Cappai
G. Casedda	G. Manca
I. Musacchia	B. Pinna
A. Sini	



editrice dattena

*Il presente lavoro è stato realizzato e pubblicato
dall'Università di Sassari, Facoltà di Lettere e Filosofia, su progetto
in convenzione finanziato dall'Amministrazione Provinciale di Sassari,
Assessorato alla Cultura e Pubblica Istruzione.*

Il volume è curato da Gianfranco Nuvoli

© 1995

EDITRICE DATTENA
Via Tempio 27, Cagliari
Tel. 070/650988

Progetto grafico e composizione di Gianfranco Nuvoli
Stampato nella Tipografia Stampacolor srl, Sassari,
presso i propri stabilimenti di Muros (SS) nel gennaio 1995

GLI SPAZI PSICOLOGICI E SCOLASTICI

Gianfranco Nuvoli - Giovanni M. Cappai

1. Spazi pedagogici e di lavoro

Nella scuola tradizionale il binomio aula-insegnante costituiva la componente fondamentale di qualsiasi istituzione educativa e rispecchiava fedelmente il modo di concepire e attuare l'intero processo formativo. Era considerato sufficiente avere a disposizione gli *spazi essenziali* per accogliere gli alunni e dei docenti preparati e capaci di *trasmettere la cultura* alle nuove generazioni con l'ausilio dei libri di testo, ritenuti depositari di un sapere fisso e immutabile che doveva essere acquisito in termini per lo più acritici e dogmatici.

Oggi le aule continuano a rimanere una struttura e un punto di riferimento obbligato per tutti, ma assumono funzioni e connotati diversi rispetto al passato e trovano il loro naturale completamento nei cosiddetti *spazi educativi* interni ed esterni alla scuola. Tutto questo, però, non ha niente di estemporaneo e di casuale e costituisce invece l'espressione di una cultura pedagogica molto avanzata, di un nuovo e più corretto modo di concepire il processo formativo nel suo complesso, quindi il ruolo dell'allievo e quello del docente, i mezzi e gli strumenti necessari per il raggiungimento di obiettivi di apprezzabile rilevanza. L'alunno, finalmente, viene visto nella sua giusta realtà psicologica, ossia come soggetto attivo che tende alla scoperta diretta, individualmente e per gruppi, del mondo che lo circonda, svolgendo sempre e comunque il ruolo del *ricercatore* ed ergendosi a protagonista autentico della sua maturazione umana, cognitiva e culturale (Cappai, 1992). Di conseguenza cambiano radicalmente anche i compiti del docente, che è chiamato a svolgere una funzione di stimolo e di guida, e muta allo stesso tempo il numero, la qualità e l'uso degli *spazi educativi* e delle loro componenti essenziali.

Pertanto è necessario che l'architettura scolastica si ispiri alle esigenze e ai procedimenti della didattica moderna, che richiedono forme, dimensioni e ambienti diversi (Mac Connel, Fulk, 1968). In questo contesto rientra anche

l'istanza della *versatilità* delle aule richiesta dai nuovi metodi d'insegnamento (Mammarella, Orlandi, 1976), il che comporta fra l'altro la necessità di disporre di tramezzi retrattili per poterle modificare all'occorrenza ed utilizzare razionalmente lo spazio in funzione dell'uso di particolari strumenti e attrezzature didattiche (ibidem). Una soluzione di questo genere, inoltre, è in grado di favorire l'adattabilità a situazioni contingenti collegate a iniziative collegiali e a raggruppamenti di alunni inerenti lo svolgimento di attività di ricerca in classe e per classi aperte, che implica la presenza contemporanea di più insegnanti, l'intervento di esperti esterni, di autorità, di operatori dei diversi ambiti culturali e dei vari settori del mondo del lavoro in grado di offrire dati e informazioni in relazione agli argomenti di studio prescelti.

Un altro indispensabile requisito della scuola moderna è che gli edifici siano dotati di ambienti di dimensioni diverse, e corredati di strumenti, sussidi e materiale utilizzabili da classi più o meno numerose o da gruppi specifici a seconda delle attività che vengono intraprese e portate avanti nelle varie discipline (Mac Connel, Fulk, 1968). In questa prospettiva si colloca anche la necessità di disporre di "impianti che consentano un crescente impiego di apparecchi ausiliari dell'insegnamento: cinema, televisione, radio, macchine didattiche e così via" (ibidem), che significa altresì fare ricorso a specifici sussidi e "fornire allo studente quel materiale che non gli sarebbe altrimenti accessibile nella sua ordinaria esperienza scolastica" (Bruner, 1968). Questa impostazione appare mirata in modo specifico a sfruttare le opportunità che vengono offerte da numerosi "mezzi che aiutano l'insegnante a completare l'esperienza dello studente, a fargli comprendere la struttura sostanziale di ciò che viene apprendendo e ad sperimentare il significato di ciò che apprende" (ibidem). Nasce l'esigenza, però, "dell'uso sistematico di questi sussidi e di questi mezzi" (ibidem), che, lungi dal limitarne le prerogative, richiedono docenti più capaci e preparati, in grado di guidare gli allievi nel loro sforzo di approfondimento, chiarimento e personalizzazione di qualsiasi scoperta e conquista (ibidem). Di fatto il ruolo dell'allievo viene identificato con quello del *ricercatore*, dello *sperimentatore*, del *conquistatore/costruttore di conoscenze*, di *artefice* delle sue conquiste e della sua progressiva maturazione.

Il modello di scuola che ne deriva, pertanto, è quello di *centro di ricerca e ambiente educativo di apprendimento* in cui il libro di testo costituisce solo uno dei tanti sussidi a disposizione, non più quello esclusivo, né tanto meno il più importante. La tendenza che prevale, anzi, coerentemente con la nuova concezione dell'insegnamento, è quella di integrarlo o addirittura sostituirlo con le biblioteche scolastiche di classe e d'istituto, impostate secondo criteri di praticità e di facile fruibilità, soprattutto quando informatizzate -meglio ancora se dagli stessi studenti- con il ricorso al Data Base, che garantisce "la

raccolta e la gestione informatica di dati organizzati (...), che ne permette la messa in relazione, la ricerca e la stampa” (Nuvoli, Manconi, 1992). In questo modo, contrariamente a quanto avviene con lo schedario manuale tradizionale, vengono a crearsi le condizioni più favorevoli per rendere accessibile agli alunni la visitazione del materiale bibliografico disponibile, per consentire la ricerca e la rapida individuazione delle fonti.

Pur essendo il computer “ormai entrato nella quotidianità della nostra vita lavorativa e sociale” (Nuvoli, Manconi, 1992), resta ancora estraneo all’ambito didattico, confermando così i tempi lunghi della scuola per adeguarsi a quelli che sono gli strumenti più diffusi nell’odierno mondo dell’industria, dell’imprenditoria e dei servizi. Occorre allora dotare le scuole di appositi laboratori di informatica, corredati di hardware e software adatti per essere utilizzati a scopo didattico in tutte le classi e in tutte le discipline. Rientrano in questo ambito, fra l’altro, la raccolta e la conservazione di dati, la videoscrittura, la classificazione mediante grafici, la stampa di testi, giornalini e documenti, il disegno e la grafica nei suoi molteplici aspetti, la creazione di tabelle di dati numerici e l’esecuzione di calcoli matematici e di simulazioni, il problem solving, l’uso di programmi strutturati per favorire il processo cognitivo e, ove necessario, il graduale recupero degli allievi che presentano lacune e ritardi di vario genere. Il tutto senza alcun rischio di passività e di meccanicità, ben sapendo che l’alunno “entra in rapporto con la macchina in maniera attiva e creativa in un ambiente di lavoro cognitivo in cui si confronta con il computer nella risoluzione dei problemi” (Nuvoli, Manconi, 1992), sviluppando così capacità logiche, creative e metodologiche che gli consentono anche “di conoscere le basi della programmazione informatica che sottendono l’uso *intelligente* di queste macchine” (ibidem).

Una scuola moderna realmente avanzata, comunque, non può limitarsi soltanto all’uso dell’informatica. Sulla base delle esigenze formative attuali e della specificità di ciascun istituto, sono inoltre necessari laboratori linguistici (da utilizzare per l’apprendimento della lingua italiana e delle lingue straniere), laboratori di storia e geografia, scientifici, artistici e musicali, sale per proiezione, per conferenze-dibattito e per rappresentazioni teatrali, palestre per le attività motorie e ginnico-sportive. Tutti dotati, naturalmente, delle attrezzature e degli strumenti richiesti per garantire il massimo di scientificità ed efficacia alle numerose attività che vengono programmate e attuate nei diversi momenti dell’anno scolastico.

L’istanza della scuola aperta teorizzata dall’Art. 1 del D.P.R. n.416 del 31.5.1974 e dalle attuali scienze dell’educazione (Sansuini, 1985), comporta l’estensione del concetto di *spazio pedagogico* a tutto ciò che, in ambito extrascolastico, viene ad assumere una insostituibile valenza formativa.

Rientrano in questo contesto le componenti storico-geografico-scientifiche del territorio, il patrimonio artistico e architettonico, le biblioteche, i musei, le chiese e i templi, le pinacoteche, gli impianti sportivi, le strutture produttive, gli organismi amministrativi, le istituzioni pubbliche e private e quant'altro rappresenta l'esito dell'impegno degli uomini, nel presente e nel passato, in funzione della risoluzione dei problemi dei singoli e della collettività. Si tratta di obiettivi da prendere inderogabilmente in considerazione nell'ambito delle iniziative di ricerca e di studio mirate a promuovere la maturazione consapevole e critica degli allievi nel pieno rispetto dei loro interessi e delle loro esigenze psicologiche, finalità queste che esigono il contatto continuo con la realtà e lo svolgimento di un ruolo attivo nella scoperta e nella conquista di qualsiasi conoscenza.

In questo senso appare del tutto naturale e corretto considerare *spazi pedagogici* anche quanto gli allievi hanno modo di osservare e prendere in esame in occasione delle visite e dei viaggi d'istruzione in Italia e all'estero, che, lungi da qualsiasi forma di improvvisazione e di superficialità, debbono trovare adeguata collocazione all'interno della programmazione interdisciplinare delle attività di ricerca e di studio.

Per *spazi di lavoro* s'intendono correntemente gli sbocchi occupazionali che una determinata scuola è in grado di offrire agli allievi che la frequentano e portano a compimento il previsto corso di studi. Nel caso specifico degli istituti medi superiori, ciò si riferisce a quelli che, non comportando necessariamente l'iscrizione ad una Facoltà universitaria, rilasciano titoli validi per l'immediato inserimento in uno specifico settore lavorativo e professionale.

Da queste considerazioni si evince che l'esistenza di ciascun istituto dovrebbe trovare la sua giustificazione e la sua ragione di essere nella natura del territorio di appartenenza, nelle sue potenzialità, nella vocazione e nelle esigenze della gente, nelle prospettive immediate e future della società. E ciò in un'ottica che non può essere solo locale, ma che investe problematiche che affondano le radici e che si collegano a situazioni e istanze regionali, nazionali e internazionali dalle quali non si può assolutamente prescindere. In un mondo come il nostro, poi, dove le novità e i cambiamenti avvengono in modo rapido e vertiginoso, con sconvolgimenti spesso radicali e di vaste dimensioni, non si può fare a meno di cambiare e adattare le istituzioni formative alle realtà emergenti, pena l'autoemarginazione dal contesto culturale, sociale e produttivo, con conseguenze altamente negative per gli alunni, per le famiglie e per l'intera comunità.

Relativamente alle scuole medie superiori, quindi, si pone un duplice problema:

- a) effettuare delle scelte lungimiranti in caso di nuove istituzioni;

b) adattare, integrare o, se necessario, soppiantare quegli istituti che appaiono anacronistici e non più rispondenti alle esigenze dei tempi.

Queste soluzioni, però, alle quali non possono esservi alternative, vanno adottate con la massima ponderatezza, il che significa coinvolgere il maggior numero possibile di soggetti e di esperti delle diverse istituzioni, del mondo politico-amministrativo, della scuola, della cultura, della scienza e dell'economia. Agendo in questo modo è possibile leggere e analizzare a fondo la realtà che interessa, comprendere i problemi nei loro molteplici aspetti, effettuare comparazioni e correlazioni, rapportarsi alla società nel suo complesso, a fatti e fenomeni di sicura attualità e di proporzioni sovra-nazionali, a tutti quei fattori, cioè, che bisogna tenere nella dovuta considerazione per operare delle scelte e degli adeguamenti in modo razionale e corretto. E' quanto occorre per evitare gli equivoci e gli errori commessi talvolta in passato, per interpretare realmente le esigenze del territorio e dare ad esse delle risposte mirate, per non deludere le legittime aspirazioni dei giovani che ripongono nella scuola le loro giuste aspettative e il desiderio di prepararsi per un futuro alieno dalla disoccupazione e scevro da pericolose forme di devianza e di emarginazione.

2. Analisi dei dati

Negli anni trenta Kurt Lewin, famoso per le sue ricerche sulla dinamica di gruppo, introduce nello studio psicologico dell'uomo la 'teoria di campo' ed un nuovo concetto, quello di '*spazio vitale*' o di ambiente psicologico (Lewin, 1935). Quest'ultimo non è costituito semplicemente dall'ambiente geografico o sociologico, ma dall'insieme "degli oggetti, delle persone, delle attività (...) con cui l'individuo, ad un dato momento, è in rapporto" (Petter, 1965, XIV), e che, attraverso le valenze negative o positive che rappresentano e le relative modificazioni, hanno la facoltà di attrarre o respingere il soggetto e quindi "contribuiscono a determinare il comportamento concreto dell'individuo" (Ibidem). In questi termini l'ambiente non appare più avulso o contrapposto alla persona, ma diviene viceversa strettamente correlato ed interdipendente in quanto costituisce e forma proprio con la persona lo 'spazio vitale' di un individuo.

Le conseguenze di questa teoria topologica hanno portato a notevoli elaborazioni sia nell'ambito delle relazioni interpersonali e della dinamica di gruppo, e sia nel campo del rapporto della persona con l'ambiente. Infatti, se l'ambiente è una 'regione' dello spazio vitale, esso acquista un'inaspettata funzione nei confronti dell'individuo in termini di attrazione-repulsione che può esercitare e quindi di valenze positive e negative che possono influenzare

la persona. In campo educativo questo significa per lo studente che gli spazi scolastici possono far parte della sua persona, e quindi della sua vita, se essi riescono ad assumere valenze positive di attrazione nel suscitare la motivazione e l'impegno, piuttosto che valenze negative di repulsione, qualora non sappia stimolarne l'interesse.

Sulla base di queste brevi considerazioni abbiamo formulato l'ipotesi che, in genere, gli insegnanti e gli allievi della scuola media superiore vivano in modo costrittivo il loro spazio vitale all'interno della scuola, e ciò non solo per carenze di aule e di locali scolastici, ma anche per l'assenza di figure di supporto, di spazi alternativi (quali sala mensa o sala lettura, ecc.), nonché anche di quelli connessi ad uno sbocco lavorativo che si ponga non aleatorio o 'probabile, entro i cinque anni' per l'utenza studentesca.

SPAZI PSICOSOCIALI

Abbiamo pertanto chiesto agli insegnanti "*Nel suo istituto esistono figure professionali?*", nella previsione che operatori extrascolastici potessero essere coinvolti nella scuola sia sulla base delle équipes psicopedagogiche previste dai Decreti Delegati, sia ai sensi delle convenzioni comunali con operatori sociali in base alla L.R. n.4 del 1989, e sia delle figure che operano all'interno dei vari enti locali.

L'analisi dei dati complessivi (TAB. 39) ci conferma come la maggioranza degli insegnanti (63%) indichi l'assenza di figure extrascolastiche di differenti ambiti culturali o professionali che possano supportare l'attività didattica; un altro 25% segnala la presenza di psicologi, mentre le altre figure hanno percentuali che denotano una presenza minima (1-4%). Il confronto statistico tra i vari distretti mostra una differenziazione dei dati altamente significativa ($P \leq 0.0001$) determinata da un'assenza di figure che raggiunge punte del 90 e del 93% (rispettivamente nei distretti n.2 e n.6-7), e dalla figura dello psicologo che compare in maggioranza nel distretto del capoluogo (58%) e in parte in quello n.4, mentre resta assente nei rimanenti distretti.

Una lettura psicologica di questi dati porta a ritenere che gli insegnanti della provincia sentano di non poter contare sull'intervento di esperti 'esterni' o sul supporto di figure professionali in grado di sostenere l'intervento psico-pedagogico nell'ambito di alcune attività e problematiche in cui la scuola è, comunque, coinvolta. Il riferimento più immediato è quello della prevenzione delle tossicodipendenze (ambito in cui l'unica presenza di operatori extrascolastici segnalata dagli intervistati appare l'intervento degli psicologi della USL n.1 di Sassari nelle scuole del relativo distretto), mentre non paiono rilevabili dalle risposte gli interventi formativi -rivolti ai docenti- dei gruppi di lavoro del Provveditorato agli Studi di Sassari (Educazione alla

Salute, Progetto Giovani, ecc.). Nel rinviare ad altra parte della relazione sull'Osservatorio Scolastico per quanto concerne gli interventi educativi 'extrascolastici' di cui il mondo degli insegnanti ritiene di aver necessità per l'attività di aggiornamento, appare qui da sottolineare che l'inserimento in questi spazi sociali potrebbe costituire un implicito invito all'ampliamento delle convergenze educative in quella serie di 'educazioni' (educazioni alla salute, alla pace, sessuale, stradale, ecc.) che la scuola sempre più è tenuta a impartire e sulle quali, tuttavia, non è in genere né formata né motivata adeguatamente. Viceversa, un coinvolgimento degli insegnanti con altre figure sanitarie, psico-pedagogiche e sociali potrebbe consentire di riempire questi spazi educativi, con la conseguente valorizzazione delle risorse della scuola superiore.

SPAZI FISICI

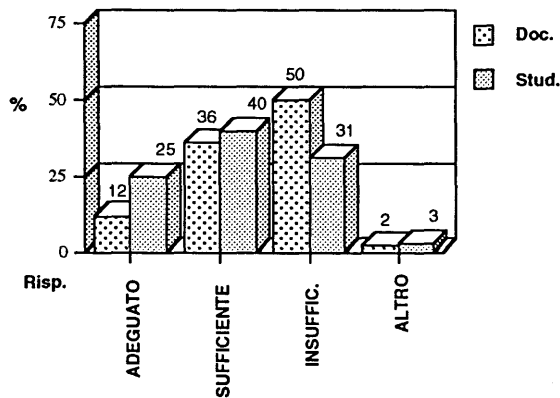
Nell'ambito dell'ipotesi di lavoro abbiamo chiesto al campione dei docenti e a quello dei discenti quali ambienti scolastici fossero presenti nella scuola, e di quali sentissero maggiormente la mancanza.

Una domanda, rivolta a docenti e discenti, tendeva a rilevare un giudizio sul locale di lezione tramite il seguente quesito: "*Secondo lei, gli spazi-aula sono...?*". Le risposte dei docenti (TAB. 41 Doc.) evidenziano una maggioranza critica nei confronti di tale locale (50,4%), a cui si aggiunge un 36% che li definisce come 'sufficienti': resta solo un 11% a valutarli in modo positivo nella voce 'adeguati'! Tra i distretti il confronto statistico rileva un'alta significatività ($P \leq 0.009$) in quanto le valutazioni negative superano la soglia del 50% nei distretti n.4, 5 e 6-7 (rispettivamente con valori pari a 55%, 53% e 55%), mentre quelle meno critiche espresse dall'opzione 'Adeguato' provengono dai distretti n.1, 3 e 6-7 con scarti di 3 punti percentuali rispetto al totale.

Diversamente da quanto si potesse prevedere, gli studenti esprimono sulla propria aula (TAB. 38 STUD.) giudizi che paiono più ottimistici di quelli dei docenti (cfr. TAV. 1): il 40% li ritiene sufficienti, ed il 25% li definisce come 'adeguati', e quindi solo il 31% li giudica insufficienti. Anche nel confronto tra distretti si nota una differenziazione significativa ($P \leq 0.0014$) analoga a quella della componente docenti, salvo che nell'opzione 'Adeguato', più indicata nei distretti n.3 e n.6-7 (entrambi con il 30%), e quella 'Insufficiente' nel distretto n.5 di Ozieri (43%).

Questi risultati indicano nel complesso che il 46% dei docenti ed il 65% degli studenti non esprimono giudizi di inadeguatezza rispetto allo spazio scolastico in cui si svolgono quotidianamente le attività didattiche, e quindi vengono in pratica a contraddire quella serie di scioperi che sconvolgono

all'inizio dell'anno le scuole medie, specie del capoluogo. Da rilevare, però, che l'estrazione del campione per sede scolastica, e non per numero di soggetti, nel favorire la dimensione territoriale della rilevazione può allo stesso tempo attribuire minor peso statistico a quelle sedi che si trovano in particolari condizioni disagiate per sovraffollamento o per carenze di locali. Ci riferiamo in particolare a quella rilevante minoranza che esprime giudizi negativi in quanto frequenta in istituti che dispongono di aule e locali ricevuti 'in prestito' da altre scuole, o condivisi con esse, oppure che cambiano sede di anno in anno. Sono questi dei fattori all'apparenza irrilevanti, e che tuttavia meritano tutta l'attenzione dell'assessorato provinciale alla P.I. per la funzione psicologica di rifiuto e di demotivazione verso l'impegno scolastico che essi possono svolgere agli occhi dello studente.



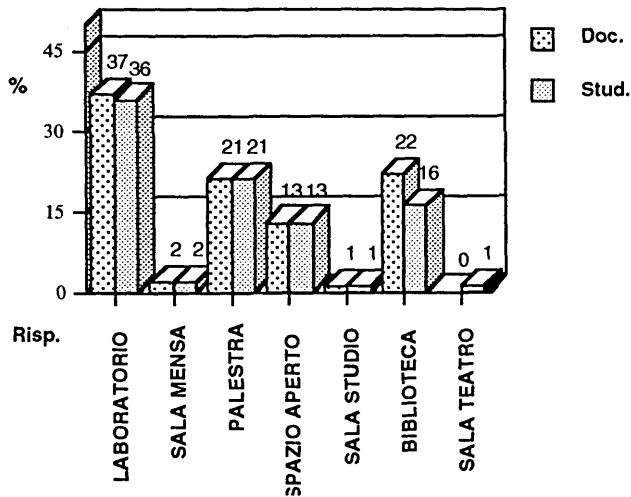
TAV. 1: "Secondo lei, gli spazi-aula sono... ?"

L'analisi dei dati relativi agli spazi a carattere 'esterno' rispetto all'aula scolastica (TAB. 40 Docenti) conferma che, secondo di insegnanti, il laboratorio didattico e scientifico è la struttura più diffusa, pur se ancora parzialmente, in quanto segnalata soltanto da un terzo degli intervistati (37%); essa è quindi presente in una scuola su tre, nonostante il valore pedagogico e 'tirocinante' che essa possa svolgere, specie nelle scuole a carattere tecnico-professionale. Altri spazi sono rappresentati dalle biblioteche (22%), dalle palestre (20%) e, infine dagli spazi aperti intorno alla scuola. Il confronto statistico delle differenze tra i vari distretti presenta valori altamente significativi ($P \leq 0.0001$) in quanto nel distretto n.3 appare la più elevata presenza di laboratori (66%) e la più ridotta disponibilità di biblioteche (7%) e di spazi aperti (5%); viceversa, in quello n.5 si rilevano le minori presenze di labora-

tori e quelle maggiori di biblioteche (rispettivamente il 26% ed il 43%), e in quello n.2 emergono gli spazi aperti (21%) utilizzabili dalla scuola.

In riferimento alle problematiche del pendolarismo e della sua diffusione nella provincia di Sassari, tra le risposte alla domanda n.40 erano inserite anche quelle relative alla 'sala mensa' e alla 'sala studio' quali spazi usufruibili per ridurre i disagi del rientro pomeridiano o dell'attesa del mezzo di trasporto per raggiungere la propria residenza. Tali spazi appaiono indicati nel totale, ma con percentuali irrisorie (1-2%) che trovano maggiori consistenze nel distretto n.2 per la mensa (6%) e in quello n.4 per la sala studio (3%).

In presenza di questi scarsi spazi di supporto allo studio era interessante il confronto con le risposte fornite dagli studenti (cfr. TAB. 37) all'analogha domanda. La differenziazione tra le due componenti nel totale generale presenta minime variazioni (cfr. Tav. 2), con l'esclusione della voce 'biblioteca' (docenti = 22% vs studenti = 15,5%). In considerazione dell'estrazione dei due campioni dalle medesime sedi e classi scolastiche, questi risultati lasciano intravedere che alcuni studenti -prevedibilmente componenti del sotto-campione frequentante le classi prime- alla fine dell'anno ancora non conoscano l'esistenza della biblioteca nella loro sede scolastica!



Tav. 2: "Nella sua scuola esistono ..."

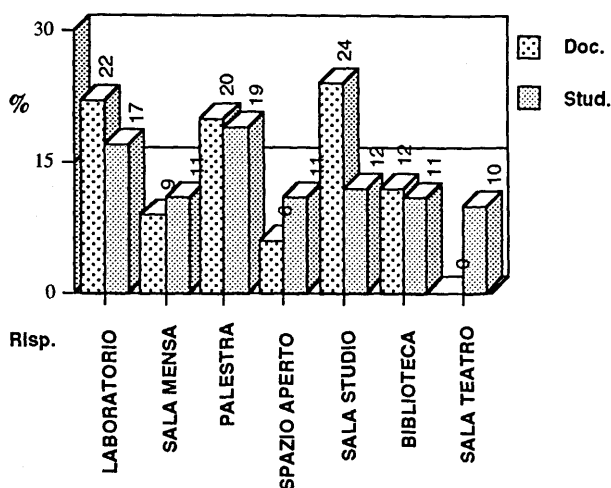
Anche negli studenti il confronto di significatività tra le distribuzioni dei dati per distretto presenta valori e probabilità elevate ($P \leq 0.0001$). E

infatti, anche in questa categoria rileviamo una situazione analoga a quella dei docenti per una elevata presenza di laboratori (52%) nel distretto n.3, che viene però superata da quello n.4 (56%); inoltre si rilevano nel distretto n.5 le minori presenze di laboratori (29%), e in quello n.2 i maggiori spazi aperti (19%), probabilmente utilizzati dalla scuola come palestre all'aria aperta, visto che è anche quello con la minore presenza di palestre in muratura (13%).

In previsione di un raffronto tra i reali spazi a disposizione della scuola rispetto a quelli *'ideali'* che potessero venir desiderati e richiesti dalle esigenze di docenti e discenti, abbiamo rivolto ad entrambe le categorie la domanda: *"Nel suo istituto sente maggiormente la mancanza di ...?"*. Abbiamo ritenuto questa domanda particolarmente rilevante perché, proposta nell'ambito di una rilevazione relativa all'Osservatorio Permanente della amministrazione provinciale di Sassari, potesse consentire agli intervistati di indicare al principale referente in termini di edilizia scolastica superiore le loro più immediate necessità. I risultati generali rilevati nella componente docente (TAB. 42) evidenziano tre opzioni con risposte superiori al 20%, ed in particolare quelle della richiesta di sala studio (24%), di laboratori (22%), e di palestre (20%). Seguono sui dieci punti percentuali le opzioni per le biblioteche e le sale mensa. Questi dati denotano una esigenza marcata della classe docente di poter contare su spazi *'alternativi'* ove poter fare ricerche bibliografiche o attività ginniche, e quindi sottolineano che la disponibilità dell'aula scolastica tende sempre più a non essere considerata sufficiente.

La distribuzione delle risposte distinte per distretto di appartenenza evidenzia, tramite i valori altamente significativi del confronto statistico ($P \leq 0.0001$), una notevole diversificazione per area geografico-scolastica. Infatti, nel distretto n.1 viene indicata con maggiore incidenza la risposta relativa al laboratorio (25%) e alla sala mensa (13%), e quindi assumono minore rilevanza altre opzioni, quale quella per le palestre; in quello di Alghero, viceversa, si richiedono le palestre (26%) e le biblioteche (16%) e meno gli spazi aperti; nei distretti n.3 di Tempio e n.6-7 di Macomer e di Nuoro l'esigenza è quella della sala studio (rispettivamente 35% e 29%), ma nel n.6-7 l'alta concentrazione di studenti pendolari fa affiancare la richiesta di sala mensa; anche nei distretti n.4 e n.5 si evidenzia la necessità di disporre di palestre (26% e 34% rispettivamente), ma unita in quello di Olbia alla opzione *'biblioteche'* (16%), e in quello di Ozieri a *'spazi aperti'* (14%).

Per quanto riguarda la richiesta ideale del mondo studentesco (TAB. 39), essa presenta, rispetto quella dei docenti (cfr. Tav. 3), una distribuzione differente e più omogenea che è caratterizzata da valori che gravitano intorno al 10% per tutte le voci, con le eccezioni rappresentate dalle opzioni della palestra (19%) e del laboratorio (17%).



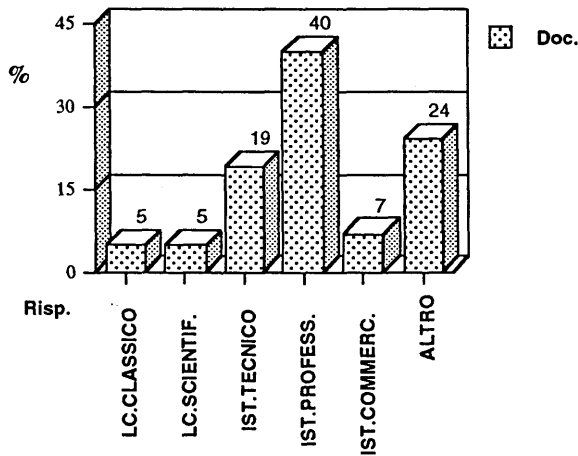
TAV. 3: "Nel suo istituto sente maggiormente la mancanza di ...?".

I valori altamente significativi del confronto statistico fra distretti ($P \leq 0.0001$) paiono essenzialmente dovuti all'incidenza maggiore delle voci di cui gli studenti vivono la carenza, ed in particolare alle palestre nel distretto n.2, n.4 e n.5 (rispettivamente 21%, 19% e 25%), ai laboratori nei distretti n.3 e n.5 (rispettivamente 22% e 24%). In considerazione della loro condizione di pendolari che raggiungono giornalmente le scuole di Nuoro e di Macomer, emerge coerentemente negli studenti dei distretti n.6-7 la richiesta della mensa (28%), struttura questa che allevierebbe la situazione concernente il rientro a casa anche per i 384 allievi del distretto n.1 (13%).

SPAZI OCCUPAZIONALI

Con il quesito n.43 e con quello n.44 era nostro obiettivo esaminare gli spazi del territorio che, a parere dei docenti, fossero disponibili sia in termini di corrispondenza tra istituti secondari ed esigenze formative (dom. 43) e sia in rapporto agli sbocchi occupazionali che lo stesso può offrire agli studenti (dom. 44). La prima domanda chiedeva in modo specifico "Quali istituti occorrerebbero per le esigenze del territorio?". Le risposte generali dei docenti (cfr TAV. 4) evidenziano come quasi il 40% di essi individui negli istituti professionali l'esigenza più diffusa, seguita da quella degli istituti

tecnici (19%) e da scarse percentuali per gli istituti commerciali (7%) e per i licei (5%). Da rilevare che circa un docente su quattro (24%) risponde all'opzione 'f' con la voce 'Altro', e quindi questa rappresenta per importanza la seconda risposta. Pur riservandoci nel proseguo della ricerca una verifica della specificazione fornita con l'opzione 'Altro', occorre qui dire che il dato è in parte un nostro errore in quanto prevedevamo inutile la voce per aver inserito tutte le tipologie di istituto mentre, a posteriori, rileviamo tra le proposte l'assenza di quello magistrale, scuola secondaria in cui possono essere confluite le opzioni degli intervistati. Tuttavia, se l'ipotesi precedente venisse confermata, appare importante sottolineare come il settore dell'insegnamento eserciti ancora una sua funzione attrattiva nei docenti, e ciò in contrasto con recenti rilevazioni di periodici specializzati che fanno invece affermare agli allievi "Da grande *non* farò l'insegnante" (Alfano, 1994).



TAV. 4: "Quali istituti occorrerebbero per le esigenze del territorio?".

L'analisi statistica dei confronti evidenzia valori altamente significativi ($P \leq 0.0001$) tra i distretti, nei quali, agli occhi dei docenti interessati, si denotano esigenze differenti: gli istituti professionali trovano richiesta da parte della maggioranza degli insegnanti (62%) nel distretto n.5 di Ozieri, ove appare anche quella in contro-tendenza dei licei classici (12%); quelli tecnici paiono necessari in modo particolare nei distretti n.1 di Sassari (22%) e n.6-7 di Macomer e Nuoro (25%); quelli commerciali sono indicati nel distretto n.2 di Alghero (9%) e soprattutto in quello n.4 di Olbia (13%).

Nell'ambito degli spazi l'ultima domanda concerne le opportunità di lavoro ed era posta in questi termini: *"Se nel territorio in cui insegna esistono per lei risorse che potrebbero rappresentare sbocchi occupazionali per i suoi studenti, se supportate da adeguati istituti e scuole di formazione, può indicare il settore e specificare a fianco la risorsa?"*.

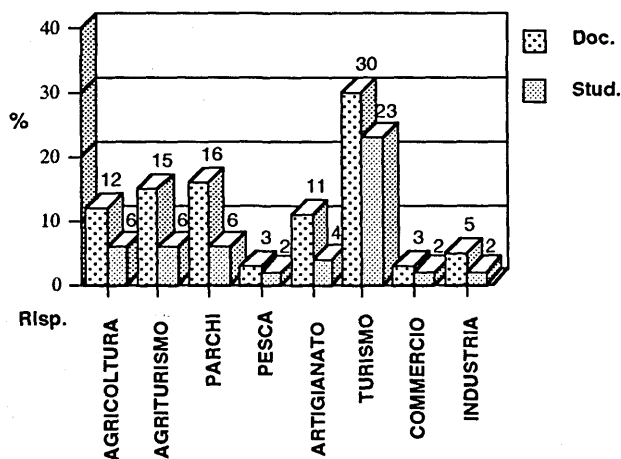
Le risposte rilevate nella categoria dei docenti (TAB. 44 Doc.) assegnano le maggiori opportunità di lavoro alla risorsa 'turismo' (30%), voce che insieme a quella di 'Agri-turismo' (15%) arriva ad essere segnalata da quasi un docente su due; anche le rimanenti opzioni che rientrano nel settore primario mostrano percentuali di rilievo: 12% per l'agricoltura, 17% per i parchi faunistici, e solo un 3% per la pesca. I dati dei docenti mettono quindi in rilievo la carenza di prospettive lavorative da loro intravista per il settore dei servizi (commercio = 3%) e soprattutto la disillusione nei confronti di quello dell'industria (5%), che solo un paio di decenni fa era invece visto come la nuova fonte di rinascita per la Sardegna (Lelli e al., 1975).

Anche in questa tabella è significativo il confronto tra le risposte dei distretti ($P \leq 0.0001$) in quanto le opportunità lavorative seguono a volte le caratteristiche territoriali, mentre altre volte se ne discostano ed evidenziano quindi sbocchi ancora non sfruttati. E' il caso del distretto di Ozieri che per gli insegnanti trova il 60%, e quindi la maggioranza dei suoi sbocchi occupazionali, nell'agricoltura (27%), nell'agri-turismo (17%) e nel turismo (11%). Anche quelli di Sassari ed Olbia puntano sul turismo (con rispettivamente il 33% ed il 54%), ma con un'articolazione degli sbocchi per il primo con il settore agricolo-faunistico (agricoltura = 15%, parchi = 15%), e per il secondo nell'ambito dei parchi faunistici. Viceversa, la posizione costiera di Alghero non conferma una vocazione marinara (pesca = 7%) e piuttosto fa emergere quella dell'agriturismo (19%). Per i centri afferenti al distretto di Tempio si rileva una connotazione turistica degli sbocchi occupazionali (24%) affiancati da livelli analoghi di artigianato (21%) e da riserve e parchi (21%). Come già rilevato per la distribuzione delle risposte nel totale, anche in quella fra i distretti i risultati confermano la scomparsa della opzione del commercio e di quella dell'industria, con un'unica eccezione per il distretto di Ozieri (11%): l'ipotesi più probabile è che i docenti ritengano per un verso ormai fallita l'esperienza industriale delle 'cattedrali nel deserto' che si era importata in provincia negli anni '60, e per un altro verso appaia loro raggiunta la saturazione del terziario nell'ambito commerciale, ove la grande distribuzione lascia poche possibilità di sviluppo ai piccoli imprenditori.

Secondo la categoria dei discenti il quadro che si presenta loro per gli sbocchi occupazionali (TAB. 40) assume connotati più incerti e molto meno ottimistici di quelli dei docenti (cfr. Tav. 5), visto che uno studente su tre (29%) non sa fornire una risposta, e un altro 18% fornisce una valutazione

negativa sulle possibilità di lavoro. Oltre questi dati pessimistici o dubitativi, l'unica prospettiva positiva è quella indicante il turismo (23%), mentre le restanti presentano percentuali oscillanti tra l'1% ed il 5%.

L'andamento generale presenta, al confronto tra le risposte dei distretti, differenze altamente significative ($P \leq 0.0001$) che denotano la variabilità delle situazioni locali e talvolta il contrasto con l'opinione espressa dai docenti. Infatti allo sbocco nell'agricoltura espresso dagli insegnanti per la zona di Ozieri si contrappone la risposta di assenza di opportunità da parte degli studenti (25%); allo stesso modo appare maggioritaria tra le opzioni meno rilevante l'opportunità del turismo per i distretti di Sassari (19%) e di Olbia (37%), quella dell'agriturismo per Alghero (7%). Uniche conferme appaiono 'Artigianato' (10%) e 'Parchi' (20%) per i distretti di Macomer e Nuoro, e la opzione 'Agricoltura' in quello di Tempio.



TAV. 5: "Nel territorio esistono per lei risorse che potrebbero rappresentare sbocchi occupazionali?"

Dal complesso dei risultati, quindi, i giovani appaiono insicuri e pessimisti sulle possibilità occupazionali presenti nelle zone di residenza, e questo dato può rappresentare un indice non solo della condizione giovanile, tendenzialmente idealista e contraddittoria, che non sa ancora bene 'cosa farà da grande', ma anche della assenza di motivazioni (in primo luogo a carattere lavorativo, ma generazionali nel complesso) che sembra affliggere la condizione adolescenziale e post-adolescenziale di fronte alla riduzione dei posti

di lavoro e al chiudersi delle possibilità lavorative, e quindi anche alla volontà di prosecuzione degli studi.

3. Considerazioni conclusive e proposte

L'esame degli spazi psicologici che la presente indagine ha messo a fuoco induce a rilevare che sul piano fisico le strutture scolastiche mostrano carenze e limitazioni che concernono non solo lo spazio-aula ma anche tutti gli ambienti extra-aula, ed in primo luogo l'esigenza di disporre di palestre, biblioteche e locali idonei per lo svolgimento di lezioni e attività didattiche che esulino dallo studio sul banco e coinvolgano più attivamente le conoscenze esperienziali del giovane. Si tratta, però, di un modo differente di 'fare scuola' perché basato su presupposti di coinvolgimento interpersonale e sull'utilizzazione di strumenti ed attrezzature audiovisive, informatiche (quali videoregistratori, computer, ecc.) o anche semplici biblioteche che esulano dal classico libro di testo pur se possono motivare e coinvolgere maggiormente sul piano emotivo e cognitivo il giovane nella sua necessità di "vedersi dimostrare le cose e non soltanto di vedersene proposte (...), di discutere alla pari dell'insegnante, e non soltanto dei contenuti e dei problemi che riguardano una certa disciplina, ma, più ampiamente, di tutto quanto accade dentro e fuori la scuola (...)" (Petter, 1990, 46). In questo senso, e alla luce dell'esigenza giovanile di un ambiente scolastico adeguato e motivante, lo spazio fisico travalica i suoi limiti ed assume dimensioni che sono insieme pedagogiche e psicologiche perché diviene per la persona una 'regione' in grado di attrarlo (Lewin, 1935) e di motivarne il comportamento. L'alternativa è quella che lo spazio scolastico resti avulso dal contesto di vita del giovane, e quindi non sappia esercitare in lui alcuna azione tesa a sollecitarne gli sforzi e l'impegno per il suo futuro lavorativo.

Questo non significa che l'ambiente fisico non assuma la sua rilevanza nell'attività scolastica della secondaria superiore, ed anzi occorrerà il massimo impegno da parte delle amministrazioni locali e provinciali non soltanto per dotarla di aule ma anche per fornirle di spazi didattici stimolanti sul piano sperimentale. Ma, soprattutto, ciò vuol dire che se le scuole dell'area provinciale non sono adeguate alle potenzialità dei diversi territori e se la prospettiva di sbocchi occupazionali rimane aleatoria ed incerta, allora la scuola non rientrerà nella dimensione dello 'spazio vitale' dello studente. Diventerà allora prevedibile l'ampliamento di fenomeni già presenti nella secondaria, quello dell'abbandono e della mortalità scolastica, problematiche queste che riflettono ma non dipendono esclusivamente dall'attuale carenza di sbocchi occupazionali alla conclusione degli studi superiori.

Bibliografia

- Alfano C., C'era una volta il 'signor' professore. *TuttoScuola*, A. XX, n.343, 1994, pp.29-40.
- Bonino S., La dimensione psicologica dello spazio: *Età Evolutiva*, 1983, 15, 115-118.
- Bruner J.S., *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*. Trad. ital. Armando, Roma 1968.
- Cappai G. M., *Ricerca di gruppo e classi aperte. Aspetti psicologici, metodologici e didattici nella scuola contemporanea*, Dattena, Cagliari 1992.
- Dieuzeide H., *Le tecniche audiovisive nell'insegnamento*. Trad. ital. Armando, Roma 1976.
- Lelli M., Fadda A., Mazzette A., Merler A., Pitto C., Sias G., *La rinascita fallita*. Dessi, Sassari 1975.
- Lewin K. (1935), *Teoria dinamica della personalità*. Trad. ital. Editrice Universitaria Firenze 1965.
- Lollini P., *Didattica e computer*, La Scuola, Brescia 1987.
- Mac Connel J., Fulk H., *Nuovi programmi e nuova architettura scolastica*, in J.S. Bruner, *Dopo Dewey*. op.cit., 1968.
- Mammarella E., Orlandi A., *Facciamo insieme la scuola materna. Proposte aperte per insegnanti e genitori*. Fabbri, Milano 1976.
- Nuvoli G., Rujū Garau F., *Spazi di gioco nell'ambito familiare e scolastico*. In AA.VV., *Psicologia dello sviluppo*. Edikronos, Palermo, 1981, 1012-1027.
- Nuvoli G., *Psicologia e adolescenza*. Delfino, Sassari 1990.
- Nuvoli G., Manconi P., *L'informatica nella scuola*, Dattena, Cagliari 1992.
- Peter G., *I motivi conduttori dell'opera di Lewin*. In Lewin K., *Teoria dinamica della personalità*. op.cit., 1965, pp. V-XXXVI.
- Peter G., *L'adolescente nella scuola: problemi psicologici*. In G. Nuvoli, *Psicologia e adolescenza*. op.cit., 1990, pp. 41-50.
- Sansuini S., *Classi aperte e interclasse. Principi, organizzazione e metodi di una scuola che si rinnova*, La Nuova Italia, Firenze 1985.
- Volpicelli L., *L'educazione contemporanea*, Vol. 1°, Armando, Roma 1969.