

scuola e *città*

Visalberghi, A., "Gioco e
intelligenza", in *Scuola e Città*,
XXXI, 11, Firenze, La Nuova
Italia, 1980, pp.473-477.



LA NUOVA ITALIA - FIRENZE

Aldo Visalberghi

Gioco e intelligenza

1. - Considerazioni introduttive

La funzione del gioco * nella formazione dell'intelligenza dell'essere umano è stata intuita fin dall'antichità: lo testimoniano grandi filosofi come Platone al pari dell'etimologia di termini "pedagogici" quali il latino *ludi magister*. In tempi relativamente recenti pre-romanticismo (Rousseau) e romanticismo (Schiller, Froebel) conferirono al gioco valore fondamentale nell'evoluzione spirituale dell'uomo ed anche nelle sue produzioni culturali di più alto livello, quali quelle artistiche.

Ma è stato il funzionalismo-strumentalismo di Dewey e Claparède a connotare la funzione ludica con precisi valori evolutivi: il gioco veniva cioè concepito come attività "spontanea" che fonda le fondamentali abilità tipiche della specie umana. Tuttavia una precisa collocazione "scientifica", cioè inserita in una visione evolutiva biologico-culturale dell'uomo su basi scientifiche osservative e sperimentali ben suffragate, non si è avuta, per quanto concerne il fenomeno ludico, che in tempi molto recenti. Un apporto determinante al riguardo è stato fornito dalla psicologia animale e in particolare dagli studi di tipo "etologico".

Sono circa dieci anni, scriveva Jerome S. Bruner su *New Scientist* del 18 aprile 1974, da che il corso della ricerca cominciò a cambiare molto rapidamente e il lavoro sull'etologia dei primati iniziò ad imporre un cambiamento di direzione, proponendo questioni nuove e fondamentali circa la natura e la funzione del gioco nell'evoluzione dei primati. Ad una osservazione attenta il gioco non è fenomeno più singolare di quanto sia stato il pensiero, particolarmente se considerato nella sua collocazione naturale.

* Testo della relazione introduttiva al Convegno su *Il gioco infantile* organizzato nei giorni 22 e 23 maggio 1980 dall'Assessorato alla pubblica istruzione del Comune di Firenze in occasione dell'inaugurazione della Ludoteca Centrale di Firenze presso l'Istituto degli Innocenti. Si ringrazia per il permesso di pubblicazione.

Né è poi quella cosa frivola che si crede, se propriamente analizzato. Ma ciò che forse è il suo aspetto più importante riguarda il suo ruolo durante l'immaturità che diventa progressivamente sempre più centrale via via che ci si muova dai primati primitivi attraverso le grandi scimmie fino all'uomo: ne viene suggerito che nell'evoluzione dei primati, contrassegnata da un progressivo aumento nella durata dell'immaturità, la selezione di una capacità di gioco in questo stesso periodo può aver rivestito importanza cruciale.

(Jerome S. Bruner, in *Play - Its Role in Development and Evolution*, New York, Penguin Books 1976).

A questo modo, osserva Bruner, un'attività che in precedenza i ricercatori rigorosi avevano in genere considerata mal definibile e mal studiabile quale il gioco diveniva addirittura suscettibile di una considerazione "centrale" nel processo evolutivo.

Tenteremo in modo rapido e talvolta persino schematico, di dar conto di questa "centralità" per quanto riguarda soprattutto la genesi delle attività intellettuali.

2. - Gioco e imitazione

Filosofia e pedagogia hanno avuto sempre un atteggiamento ambivalente rispetto al fenomeno dell'imitazione. Non per nulla il senso comune vi riconosce un'attività prevalentemente scimmiesca. Tuttavia nella pratica pedagogica le procedure imitative e la proposizione di "modelli" hanno sempre occupato posizioni rilevanti. È soltanto in tempi recenti che ci si è resi conto che l'"imitazione" è in certo modo un processo *impossibile*. È cioè impossibile che un essere psichico riproduca gli atti di un altro essere psichico per il solo fatto di averli "osservati". Un fenomeno del genere sarebbe una specie di miracolo. Ciò che in effetti accade è qualcosa di ben diverso e di ben più complicato. Per semplicità è ancora a Bruner che conviene riferirsi, là dove egli interpreta le osservazioni di una etologa famosa, Jane

Van Lawick Goodall (« The behaviour of chimpanzees », in *Animal Behaviour Monographs*, n. 1, 1968) circa la incapacità di imitazione registrata in piccoli scimpanzè che avevano perduto precocemente la madre. Essi non avevano minimamente risentito dal punto di vista materiale della perdita della madre, che aveva comportato unicamente un inserimento un po' più precoce nei gruppi "adolescenziali", cioè costituiti da scimpanzè fra i tre e i cinque anni di età. Ma dal punto di vista dei comportamenti complessi, aveva comportato l'impossibilità di acquisirne alcuni di rilevanza notevole, come ad esempio la tecnica del *termiting*, cioè la tecnica di "pescare" termiti dal termitaio infilando nelle aperture dello stesso ramoscelli di opportuna lunghezza, sfrangiati e umettati di saliva all'estremità. È risultato impossibile per i piccoli scimpanzè "imitare" un tale procedimento esibito dai membri più maturi del gruppo ove non avessero già acquisito, tramite attività giocose automotivate, la capacità di operare con oggetti e in particolare con ramoscelli. Una tale acquisizione sembra possa avvenire soltanto nelle situazioni ludico-esplorative rese possibili dalla presenza vigilante della madre, che si prolunga normalmente per circa tre anni. Si noti che, a differenza del tipo di interazioni fra genitori e bambini molto piccoli, nei primati non umani la funzione dei genitori in particolare della madre è piuttosto quella di proteggere il piccolo da pericoli esterni e di assicurargli la tranquillità emotiva indispensabile all'attività ludica, che non quella di influire direttamente sul suo comportamento tramite interventi direttivi e correttivi, non verbali o verbali.

L'esempio fatto non appare quindi estrapolabile pienamente a livello di processi evolutivi degli esseri umani, ma per un aspetto sembra conservare piena validità anche a tale livello: non è possibile *imitare* se non nel senso di riconoscere nel comportamento altrui segmenti operativi già realizzati autonomamente in sede di libera strutturazione progressiva di capacità operative, realizzata non sotto la pressione di esigenze o pulsioni esistenziali, né in situazioni di eccitazione emotiva (normalmente presente nei gruppi di coetanei) ma in circostanze connotate da una relativa distensione che permetta all'essere psichico in evoluzione di concentrarsi su attività ludico-esplorative autograticanti, cioè in notevole misura libere e spontanee.

3. - Gioco e creatività

Non solo l'imitazione, ma anche la scoperta di soluzioni nuove rispetto a circostanze ambientali problematiche sembra, in base soprattutto ai dati fornitici dalle osservazioni di tipo etologico, esigere una preliminare attività ludica, che abbia strutturato segmenti operativi sufficientemente consolidati. Sono ormai generalmente noti i risultati conseguiti dagli etologi giapponesi su branchi di *macaca fuscata* dell'isola di Koshima: si era rilevato che di fronte a circostanze nuove

alcune scimmie "scoprivano" la possibilità di lavare le patate dolci nel ruscello o nel mare, o di separare chicchi di cereale dalla sabbia per galleggiamento, o di rompere il guscio di molluschi strappati dagli scogli impiegando ciottoli. Ma tutto ciò forniva ancora l'immagine di situazioni che invitavano ad "aguzzare" l'ingegno sotto la spinta della "necessità" biologica. Quasi casualmente ricercatori americani che avevano trasferito nell'Oregon gruppi di macachi dello stesso ceppo poterono rilevare quanto in tali animali fosse potente lo stimolo ludico-esplorativo esente da qualsiasi pressione biologica diretta: dopo una nevicata, cosa del tutto nuova e sorprendente per quegli animali provenienti da zone subtropicali, i ricercatori osservarono che i macachi, dapprima imbarazzati e meravigliati, ben presto cominciarono a familiarizzarsi con la neve, a manipolarla, a farne delle palle, e infine a rotolare le stesse sul terreno innevato facendole aumentare di volume fino ad ottenerne sfere di diametro considerevole, talvolta quasi pari alla loro statura, sulle quali spesso gli autori di tale meraviglia si assidevano trionfalmente. Sarebbe stato difficile, tramite un qualsiasi disegno sperimentale preordinato, ottenere una più probante evidenza della capacità dei macachi di operare in base a pulsioni di tipo puramente ludico-esplorativo, e in completa assenza di pulsioni di tipo biologico corrente. (G. Gray Eaton, « L'ordine sociale nei macachi del Giappone », in *Le Scienze*, n. 101, gennaio 1977).

Sembra dunque che le stesse attività inventive presuppongano libere attività ludico-esplorative che siano giunte a strutturare i fondamentali segmenti operativi la cui serializzazione efficace costituisce appunto il risultato effettivo della cosiddetta risoluzione "creativa" di problemi nuovi. Esistono in proposito molti altri indizi oltre a quelli menzionati. Per esempio i famosi esperimenti di Wolfgang Kohler circa la risoluzione di problemi per "intuizione" da parte di scimpanzè erano stati controllati da altri psicologi che avevano rilevato come essi fossero effettuabili soltanto da scimpanzè che nel corso della loro prima evoluzione avessero avuto agio di giocare liberamente e di strutturare in tal modo i segmenti di esperienza che, ricomposti e ordinati opportunamente, permettevano di realizzare il comportamento efficace. (T. A. Jackson, « Use of the Stick as a Tool by Young Chimpanzees », *Journal of Comparative Psychology*, 1942, e H. G. Birch, « The Relation of Previous Experience to Insightful Problem-solving », *ibidem*, 1945).

Abbiamo insomma una crescente pluralità di indizi a favore della tesi che le attività ludico-esplorative costituiscano il fondamento dello sviluppo intellettuale dei primati, ed anzi dei mammiferi in generale. Va infatti notato che la stessa caratteristica dell'"essere mammifero" non potrebbe essersi affermata come valore di sopravvivenza privilegiata nel mondo animale se non per il fatto stesso che il neonato di tale ordine ha la possibilità di dedicarsi ad attività ludico-esplorative per tutto il periodo di veglia, ad eccezione dei brevi tratti di tempo dedicati alla poppata, ciò che non accade per gli altri animali che devono provvedere nei periodi

di veglia al loro sostentamento. Per ogni altro aspetto infatti il modo di riproduzione dei mammiferi offre piuttosto svantaggi che vantaggi: il vantaggio offerto da questa fondazione della adattabilità intelligente resa possibile dalle libere attività giocose svolte al riparo da pressioni biologiche particolari relative a nutrimento, riparo o difesa, risulta quindi essere un vantaggio decisivo.

4. - Gioco e attività intellettuale

Le attività ludico-esplorative appaiono dunque come connotanti in modo essenziale la linea evolutiva dei mammiferi e in particolare dei primati: tanto più ampio lo spazio che una specie può dedicare al gioco, tanto maggiori le sue capacità di flessibile adattamento, cioè di apprendimento (tramite sia l'imitazione, sia l' "invenzione" creativa o il *problem solving*); o, se si vuole, di comportamento "intelligente". Le definizioni più accettate di questo difficile concetto, l'*intelligenza*, si riconnettono tutte infatti ai concetti di adattamento flessibile, di capacità di apprendere dall'esperienza e di risolvere problemi nuovi. L'intelligenza propriamente umana non ha caratteri sostanzialmente diversi, anche se le sue modalità di estrinsecazione mostrano ben altri livelli quantitativi, e forme qualitative in buona misura originali e specifiche. Ad esempio la funzione simbolica vi ha una parte preminente, con la sua ovvia connessione con le attività linguistiche in tutta la loro varietà e ricchezza. Ma anche a questo proposito la psicologia animale e la ricerca etologica possono riuscirci molto utili. Esse hanno dimostrato che le attività automotivate di tipo ludico-esplorativo che strutturano le capacità di interrelazione con l'ambiente e con gli altri soggetti sono proprio quelle che, alla lettera, sviluppano la "materia grigia", cioè lo spessore anatomico della corteccia cerebrale (cfr. Mark R. Rosenzweig, Edward L. Bennett e Marian C. Diamond, « L'esperienza modifica il cervello? », *Le Scienze*, maggio 1972). Inoltre ricerche sui primati hanno dimostrato come essi siano capaci di un'attività di simbolizzazione e di comunicazione simbolica, anche relativamente complessa, purché fondata su precedenti attività operative attuate in forma ludica: linguaggio gestuale oppure impiego di oggetti in plastica, ma non linguaggio vocale, giacché i primati "giocano" con gli arti e le mani, oppure con oggetti solidi sin da piccolissimi, ma assai meno con la loro voce, essi cioè non attraversano un periodo di vocalizzazioni spontanee intense e insistite come fa invece il poppante umano (sono noti al riguardo gli studi dei coniugi Gardner sulla scimpanzè Washoe e quelli effettuati presso il Centro di Studi sui primati dell'Università di California a Davis sulla scimpanzè Sarah). Tuttavia l'essere umano dimostra una tendenza molto più spiccata e prolungata a giocare coi simboli a livelli di astrattezza e-o di pregnanza semantica estremamente più elevati. La fenomenologia del gioco infantile umano è stata oggetto di studi accurati assai prima che le concezioni evoluzionistiche funzionali del gioco finora delineate

assumessero consistenza. Noi non entreremo in questa sede nella tassonomia estremamente complessa e varia che è prospettabile al riguardo. Ci limiteremo a sottolineare il fatto che una tale complessità appare nell'insieme perfettamente funzionale allo sviluppo delle attività umane "serie", così come il gioco animale appare perfettamente funzionale in ciascuna specie allo sviluppo dei comportamenti utili all'essere adulto. Gli studi comparativi sul comportamento ludico dei primati e sulle "strutture" operative che essi in tal modo acquisiscono sono attualmente in pieno sviluppo, e sarebbe impossibile tentarne un bilancio. Si sono impiegate anche le cosiddette "prove piagetiane", relative ad esempio alla permanenza dell'oggetto, alla reversibilità operatoria nelle sue varie forme, ai giudizi di quantità e così via, e si è riscontrata accanto a una chiara gerarchia di livelli conseguibili, anche una certa divergenza nei tipi di abilità conseguite, forse da attribuire all'influenza cumulativa delle pressioni selettive. Ciò che in questi studi appare come una costante di fondamentale interesse è il completo abbandono di qualsiasi schema sperimentale fondato sulla *legge dell'effetto*, attuata mediante rinforzi estrinseci. Gli animali come i bambini sono indotti ad agire in base unicamente alla loro naturale propensione a svolgere attività autograticanti, pur in situazioni relativamente standardizzate.

Come è noto, l'interpretazione che del gioco fornisce Jean Piaget accentua in esso l'aspetto dell'*assimilazione* rispetto a quello dell'*accomodamento* (insieme costitutivi dei processi di *adattamento*). Ma un'analisi accurata delle stesse esemplificazioni piagetiane e dei risultati delle ricerche effettuate nella direzione cui si è sopra accennato mi sembra porti a ridimensionare una tale prevalenza: in effetti anche il gioco, a tutti i livelli, tien conto della realtà oggettiva, cioè dei risultati delle operazioni eseguite, ma solo nella misura in cui questo fatto arricchisce e rende più complessa l'attività stessa. Ove il "principio di realtà" (per usare con una qualche forzatura un concetto freudiano) prevalesse invece in senso praticistico, l'attività ludica verrebbe praticamente annullata. Ma ove il "principio del piacere" dominasse invece incontrastato, l'attività ludica si risolverebbe in sogni ad occhi aperti. In effetti il piccolo animale e a maggior ragione il bambino sono ben consapevoli di ciò che possono e di ciò che non possono fare in base alle leggi di natura, anche se in misura notevolmente diversa. Notava già Wolfgang Köhler con qualche sorpresa che i suoi scimpanzè che accatastavano cassette per salirvi e raggiungere la banana non "imparavano" le leggi della statica: le pile di cassette spesso crollavano ed essi le ricostruivano a caso senza tener conto dell'esigenza di centrarle adeguatamente le une rispetto alle altre. Queste sue osservazioni sono state largamente convalidate dalle successive ricerche. È invece ben noto a tutti gli osservatori del gioco infantile che i bambini si fanno ben presto attenti alle leggi relative all'equilibrio statico delle loro costruzioni con cubetti e mattoncini. Essi cioè *accomodano* le loro operazioni alla struttura della realtà fisica (Piaget osserva che in tal modo essi si inizia-

ai principi generali della fisica). Questo ci sembra un esempio emblematico di differenza qualitativa fra il gioco animale più avanzato e il gioco umano. Ma è necessaria un'avvertenza: chi ne deducesse che l'esempio implicherebbe che anche le attività umane di apprendimento hanno bisogno di una "banana", cioè di una incentivazione estrinseca, sbaglierebbe, perché non terrebbe conto non solo di quanto è stato, come già detto, successivamente dimostrato circa il fatto che gli scimpanzé che non abbiano giocato liberamente con cassette e bastoni non risolvono il problema di Koehler, ma neppure delle osservazioni di Koehler stesso circa il fatto che gli stessi scimpanzé su cui sperimentava sembravano spesso perdere interesse all'incentivo estrinseco mostrandosi soddisfatti essenzialmente del carattere gratificante delle attività espletate.

5. - Gioco e esplorazione

Si sarà notato l'uso ripetuto, fino a questo punto, dell'espressione endiadica "ludico-esplorativo". Esso non è stato casuale: gli studi più recenti e accurati circa il rapporto tra gioco ed esplorazione portano ad escludere non solo ogni contrapposizione ma anche ogni netta distinzione fra i due ambiti fenomenologici (cfr. oltre al citato volume curato da Jerome S. Bruner, David Lester — a cura di — *Explorations in exploration: Stimulation Seeking*, New York, Van Nostrand Reinhold, 1969; Mary Reilly — a cura di — *Play as exploratory learning, Studies of Curiosity Behavior*, Beverly Hills-London, Sage Publications, 1974). A volte i comportamenti ludici sono concepiti come una sottoclasse di quelli esplorativi, a volte il rapporto è invertito, più spesso si riconosce la pratica impossibilità di distinguere il ludico dall'esplorativo. Il bambino che gioca "esplora" il suo mondo, nel senso che saggia le possibilità relazionali fra il suo organismo e il suo ambiente. Esplorare, d'altra parte, vuol dire cautelarsi dalle sorprese, ma una vera esplorazione è sempre relativamente libera e aperta: se è troppo limitata o "mirata", riesce infruttuosa non appena le esigenze e le circostanze mutino. Si potrebbe dire che il gioco si fonda sull'interesse e l'esplorazione sulla curiosità, ma ciò non farebbe che spostare il problema, giacché la delimitazione tra interesse e curiosità è notoriamente incerta e difficile. Ciò che comunque importa in questa sede rilevare è che nelle attività ludico-esplorative in generale è sempre presente un aspetto definibile come "cognitivo", e che d'altronde ogni ulteriore progresso cognitivo si fonda *sempre ed esclusivamente* sugli schemi operativi, materiali e/o simbolici, acquisiti mediante le attività ludico-esplorative stesse.

Ciò significa, e può essere interpretato quasi come un paradosso, che tutto ciò che apprendiamo, lo apprendiamo o *nel* gioco o *attraverso* il gioco. Nulla di valido si apprende per condizionamento esterno, per coazione o imposizione. "La necessità aguzza l'ingegno" è una massima sostanzial-

mente falsa, osserva giustamente Whitehead aggiungendo che in suo luogo potrebbe dirsi piuttosto "La necessità è madre di futili artifici" (*The Aims of Education*, New York, Mentor Books, 1951). Di là dalla fenomenologia estremamente ricca e varia del gioco umano, un principio sembra imporsi in base alle considerazioni fin qui svolte: solo le attività automotivate, perché *impegnative, continuative* e anche in qualche misura *progressive*, cioè le attività ludiche o almeno ludiformi sono capaci di strutturare in modo insieme innovativo e flessibile i comportamenti umani. Le attività coatte e di *routine*, eterodirette o tali comunque da sacrificare troppo la gratificazione presente ai vantaggi futuri sono prive di fecondità spirituale. L'uomo esplora il suo mondo per il gusto di farlo, non per il calcolo dei vantaggi più o meno prossimi che potrà trarne. Questa è la scintilla divina che è in lui presente.

6. - Gioco e motivazione

Se a tutti i livelli le attività giocose hanno per caratteristica principale quella di riuscire di per se stesse gratificanti, deve valere un'ipotesi generale per cui per gli esseri superiori nella scala biologica, e per l'uomo in particolare, il mantenere attive le strutture nervose giunte a piena maturazione è fonte autonoma di soddisfacimento. Un esame comparativo delle aree cerebrali in specie animali di diverso tipo e livello evolutivo può spiegare in parte le preferenze ludiche degli stessi. Nell'uomo in cui le aree associative sono estremamente più sviluppate non può meravigliare che le attività ludiche prevalenti contengano sin da principio larghi aspetti di coordinazione complessa, di anticipazione immaginativa, di simbolizzazione, categorizzazione, astrazione, e perciò di analisi e sintesi intellettuale. Ma a base di tutto ciò sono pur sempre, ci ammonisce Piaget, le operazioni concrete, e a questa base il bambino e il giovane ed anche l'uomo adulto restano naturalmente in qualche misura attaccati: le attività più gratificanti sono normalmente quelle in cui può rimanere impegnato ogni aspetto delle proprie capacità operative, mano e cervello, cuore e intelletto. Sugli aspetti emotivi e sociali del gioco non posso qui soffermarmi, ma è chiaro che nell'unità dell'essere psichico ogni compartimentazione riesce artificiosa. Merita però rilevare che oltre al principio del *pieno impegno*, si aggiunge ben presto come condizione di capacità gratificativa del gioco, quello della sua *continuità*: dalle "reazioni circolari" descritte da Piaget fino ai "girotondi" e poi su su ai giochi complessi che bambini e ragazzi realizzano quando hanno a disposizione spazi e materiali. Sono giochi che implicano ogni sorta di esercizi e costruzioni, progettazioni, competizioni, collaborazioni. Chiunque ha osservato una periferia cittadina con spazi liberi e residui dei cantieri di costruzione, avrà notato la straordinaria continuità nel tempo dei giochi sociali che bambini e ragazzi vi realizzano. Questa continuità è peraltro resa possibile dalle possibilità di pur

modesta e graduale innovazione o *progressività* che rende possibile di evitare la ripetitività e meccanizzazione delle attività. Il carattere *progettuale* che il gioco assume in misura crescente tende ad assimilarlo al lavoro: l'unica differenza, sviluppando un'intuizione deweyana, sta nel fatto che un lavoro degno dell'uomo, cioè ricco e gratificante, intelligente e responsabile, possiede *oltre* alle tre caratteristiche di impegnatività, continuità e progressività la caratteristica per cui il suo fine non è più solo un mezzo *procedurale* che rende possibile fino al momento del suo conseguimento le attività stesse, ma anche un mezzo *materiale* che conseguimento permette un'ulteriore continuità attiva. Esso cioè non segna la fine dell'attività, ma al contrario garantisce la possibilità di attività ulteriori, perché il suo prodotto è *utile* al produttore, direttamente o indirettamente tramite lo scambio. Di questo problema relativo al passaggio dal gioco al lavoro, e ai suoi perversamenti, ho trattato largamente altrove (soprattutto in *Esperienza e valutazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1967). Qui mi limito ad un'osservazione conclusiva: la divisione sociale del lavoro che oggi impone una sorta di brusca rottura fra l'*automotivazione* del gioco e l'*eteromotivazione* del lavoro rappresenta nella storia evolutiva dell'uomo un importante episodio "culturale" prolungatosi per 4-5 millenni e in notevole misura innaturale rispetto a una strutturazione genetica fissatasi in un paio di milioni di anni. Per l'uomo cacciatore il passaggio dal gioco al lavoro doveva essere assolutamente naturale, graduale, incentivante il livello di gratificazione. La differenziazione fenotipica che tramite processi di condizionamento anche educativo contrassegnò le grandi civiltà agricole e si perpetuò in forme diverse nella sostanza economica ma non troppo dissimili nelle conseguenze umane fino ai giorni nostri, rompe violentemente per una maggioranza di individui tale continuità. Probabilmente è un dato storico del nostro presente la progressiva presa di coscienza di questo fatto: il rifiuto del lavoro di cui tanto si parla è in fondo nient'altro che il rifiuto del lavoro non gratificante, cioè l'affermazione del diritto di ogni uomo ad un lavoro che lo interessi, che lo impegni riccamente, che abbia qualità progettuali e socializzate, che sia insomma gratificante in quanto mantiene un sostanziale carattere ludiforme.

* * *

Da queste considerazioni emerge una sfida per la nostra società che spesso si autoqualifica come "educante": se è vero che la stessa formazione intellettuale delle nuove generazioni non può genuinamente fondarsi che su attività che dal *ludico* trapassino gradualmente al *ludiforme*, mantenendo il loro potenziale di arricchimento umano continuativo, allora occorre riconoscere che un'educazione del genere non può non avere carattere dirompente in una società stratificata in classi, che pone normalmente il rapporto tra scuola e lavoro in termini soltanto retorici e velleitari.

la nuova italia

in libreria

Guida alle elezioni scolastiche

di Alberto Novarese e Armando Pietrella

Pagine 240, lire 9.000

Natura e compiti del provveditorato agli studi

di Giuseppe Inzerillo

Pagine 128, lire 4.000

Le assenze del personale della scuola

di Vincenzo Consiglio e Raffaele Tortora

Pagine 278, lire 12.500

Ministero e crisi degli organi collegiali

di Fabio Iodice e Osvaldo Roman

Pagine 330, lire 12.000

Guida alla scelta della scuola secondaria superiore

di Benedetto Sajevo

Pagine 224, lire 6.000

Guida all'università

di Gloria Regonini e Paolo Trivellato

Pagine 128, lire 4.500

In preparazione:

Il governo della scuola

di Giuseppe Martinez

L'ordinamento della scuola non statale in Italia

di Franco Mautino

Il manuale degli organi collegiali

di Antonino Gallo

NIS

La Nuova Italia Scientifica