

Zeitschrift: Gioventù e sport : rivista d'educazione sportiva della Scuola federale di ginnastica e sport Macolin

Herausgeber: Scuola federale di ginnastica e sport Macolin

Band: 33 (1976)

Heft: 7

Artikel: Le esperienze fisiche, motorie e materiali : come possibilità dell'educazione fisica di comunicare esperienze contrarie agli aspetti inumani della vita quotidiana che sono importanti per il transfert

Autor: Leist, Karl-Heinz

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-1000863>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 21.02.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Le esperienze fisiche, motorie e materiali

come possibilità dell'educazione fisica di comunicare esperienze contrarie agli aspetti inumani della vita quotidiana che sono importanti per il transfert.

Karl-Heinz Leist

Se si cercano implicazioni importanti per il transfert nei risultati della ricerca empirica sulla personalità, va dapprima osservato (come fece Kurt Egger, 1975) che «i confronti e alcune analisi sul transfert di attitudini complesse dal settore sportivo a settori extrasportivi non forniscono punti di riferimento certi» (178). Parecchi argomenti parlano in favore dell'interazione fra gli influssi dell'educazione e della selezione. Secondo Singer/Haase (1975) è necessario formulare in modo differenziato la domanda, nel settore pedagogico, a causa della complessità del problema: «Quali tratti caratteristici della personalità si lasciano influenzare in modo da risultare stabili e abbastanza generalizzati, in particolare a quale età, con quale attività sportiva, in quali personalità, mediante quali forme d'esercizio e di allenamento, in quali circostanze?» (311).

La soddisfazione di questa domanda esige un concetto ben preciso della personalità.

Un concetto portato sui tratti della personalità munisce l'individuo di istinti, di bisogni, di qualità che agiscono sul suo ambiente.

Le teorie che si fondano sulla teoria stimolo-reazione muovono dal controllo del comportamento personale in situazioni, controllo che deve farsi mediante il condizionamento.

Con la teoria della motivazione la personalità è rappresentata da un sistema di rapporti tra la persona e il suo ambiente. Prendiamo alcune categorie di tali rapporti, per esempio: «conflitto con criteri» (→ motivazione per la prestazione), «attivazione della persona» (→ motivazione per il gioco), «camminare» (quando si è piccoli), «sciare» (quando si è più grandicelli), «attraversare la strada correndo sulle strisce pedonali» (dai primi anni), «mantenere un ritmo determinato durante un'escursione in montagna»... Secondo questa teoria il comportamento è guidato dalle aspettative:

«Tu, sportivo robusto, agile, elegante, coraggioso, leale, riuscirai certamente anche in questa situazione, conterrà

la paura, resterai leale». È quanto dicono, o lasciano comprendere, talvolta, i vicini ai loro compagni sportivi in situazioni extrasportive. Secondo l'importanza dell'altra persona, secondo il valore attribuito allo scopo prefisso e l'importanza data ai criteri («per una volta si può anche non riuscire» — «bisogna riuscire, costi quel che costi»), si osserva lo sportivo rispondere alle aspettative dell'altra persona. Nella terminologia della teoria delle parti (teoria dei ruoli) si potrebbe parlare di un «role-taking».

Spesso, tuttavia, non si tratta che di un tentativo. Se, per esempio, uno sportivo tenace vuole, sulla strada che porta allo scopo, superare sintomi concomitanti determinabili come reazioni cumulative dovute allo sforzo (frequenza della respirazione e del polso, deposito di acidi lattici, crampi ai polpacci) oppure lunghe distanze, è difficile non vedere in questo contesto rapporti con tecniche determinate (si pensi alla tecnica respiratoria, alla necessità di dosare i carichi diversamente in caso di crampi, all'auto-suggestione). Può anche succedere che tendenze motivanti durevoli vadano create cognitivamente affinché tali tecniche siano disponibili.

Le strutture dei campi d'azione extrasportivi potrebbero risultare incompatibili, almeno parzialmente, con la struttura del campo sportivo, e questo significherebbe che il «role-making» non sarebbe più applicabile.

Il genere di conflitto con criteri può intervenire, per esempio, sotto il segno della speranza di vincere, della paura di subire una sconfitta, e anche dalla paura di vincere. In quest'ultimo caso, si pensi alle studenti di matematica e alle insegnanti di educazione fisica le quali argomentano (devono argomentare) non soltanto con la prestazione ma pure con una femminilità determinata per giudicare i loro rapporti con l'ambiente.

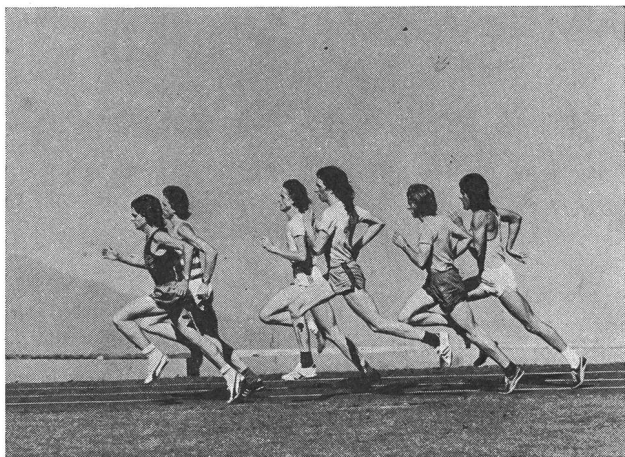
La valutazione svolge, almeno nel caso della costituzione di rapporti fra la persona e l'ambiente, una parte determinante.

E considero tale dimensione di valori come il catalizzatore principale dei processi di transfert.

I regimi dittatoriali, indipendentemente dalla loro colorazione, ci dimostrano come sia possibile modificare la personalità, e perfino il suo modo generale di pensare.

Vorrei abbozzare brevemente questi mezzi, poichè permettono di intravedere le prospettive di creazione di solide strutture di valori, aiutandomi con Mueller/Thomas (1975, 288-289):

«Un metodo efficace per incrinare la struttura dei valori è l'umiliazione continua della persona. Mettendo a disagio una persona, discutendo il suo modo di pensare, si creano dubbi. Togliere all'individuo la fede nei valori della propria persona con l'umiliazione significa togliergli la possibilità di superare i dubbi. Con regolamenti che incidono sulle funzioni elementari vitali quali mangiare, bere, dormire, lo



si riporta in una condizione infantile di dipendenza. La forma più primitiva per creare una motivazione d'ammisione di qualcosa di nuovo è la tortura. La tortura significa pure svilimento della persona e creazione di sentimenti di colpevolezza, come se fosse per colpa propria che deve subire tutto quanto gli succede. In questo modo si porta l'individuo nella condizione di essere pronto ad accettare tutto quanto gli si presenta.

Quando l'identità è distrutta e la persona è disposta ad accettare veramente tutto si inculcano in modo primitivo e rigido i nuovi contenuti. Tutto comincia con definizioni: non si parla più degli industriali di Wall Street ma delle iene di Wall Street, e i vietnamiti non sono più vietnamiti ma «gooks» (termine ingiurioso dei GI statunitensi per designare i vietnamiti). Se si pensa a queste possibilità di pervertimento di tecniche d'influenza in sé utili e ragionevoli, ci si pone automaticamente la domanda: se non possiamo difenderci contro l'estremo, la lavatura del cervello, possiamo almeno difenderci contro una pressione meno forte?».

Secondo me, una tale pressione esiste attualmente nelle situazioni della vita quotidiana e dello sport scolastico. Non si tratta più di concepire i rapporti tra la persona e il suo ambiente, per esempio, «scivolare con gli sci», «bilanciarsi a un attrezzo», «correre saltellare» come «tempo vissuto». Sembra che sussista una sola categoria di rapporti tra la persona e l'ambiente: spesso, nei conflitti, la base dei criteri è astratta (pensiamo all'attribuzione di note divenute insensate per la maturità, alla situazione sulle strade, alle esigenze dello sport che sono fondate soltanto sui test di prestazione).

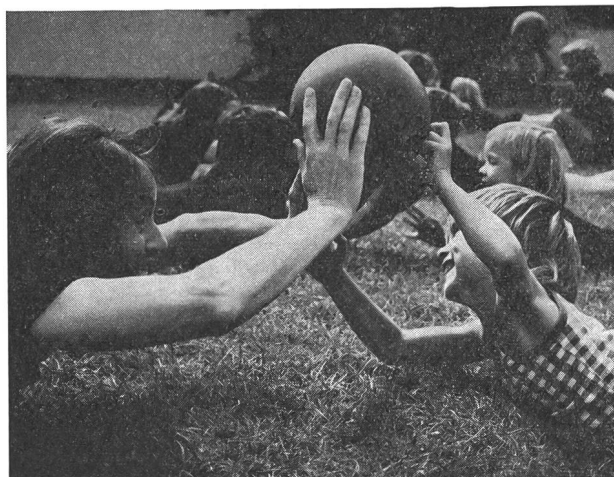
Portmann (1958) esige per l'educazione fisica la creazione di un'organizzazione giudiziosa del tempo, la possibilità della percezione sensoriale e delle esperienze materiali. È proprio quanto abbiamo parzialmente evitato finora.

La scuola «non ha sempre il coraggio di comunicare la lettura come inquietudine indefinita, di educare a una vita fatta di contraddizioni; a una percezione sensoriale tanto necessaria nel nostro mondo industrializzato; alla comprensione del corpo. Da noi, le definizioni sono inferriate poste davanti agli oggetti, e chiudono l'accesso agli oggetti dalla più tenera infanzia» (G. Grass).

Da noi, nella Repubblica federale tedesca, il test astratto è divenuto la misura di tutto. Spero che nel vostro paese se ne sia ancora lontani. Così, il tempo per l'insegnante sportivo ha lo stesso valore e significato del tempo per lo studioso di fisica.

Per il fisico, il «tempo» è ciò che si misura con un cronometro. Il tempo fisico ha dunque una struttura metrica. Il tempo soggettivo, vissuto, come «un insieme strutturato di stati vissuti» (H. Bergson, 1911) non ha struttura metrica o algebrica¹. Si può tuttavia attribuirgli una tale struttura (cfr. K.H. Hofmann, 1963).

¹ La quantità dei colori dell'arcobaleno ha una struttura che non è metrica: la disposizione dei colori. E' soltanto disponendo i colori secondo la struttura fisica della luce che si ottiene una struttura metrica: la lunghezza delle onde. E' possibile sovrapporre le due strutture in modo omomorfo per una sola riproduzione.



Se vogliamo spiegare concretamente, dobbiamo rifarci alla struttura dell'azione che implica l'esperienza del tempo. La corsa sui 100 metri e la corsa come esercizio di ginnastica non hanno la stessa struttura d'azione e, di conseguenza, l'esperienza del tempo ne risulta diversa. Nella corsa sui 100 metri il quadro è fissato sui 100 metri che separano la partenza dall'arrivo. Tutte le azioni si concentrano sullo scopo che dà un senso a tutte queste azioni, che struttura in modo funzionale i rapporti tra la persona e l'ambiente. Ogni passo è in funzione dello scopo; la corsa diventa l'imperativo continuo «va verso lo scopo».

Nella ginnastica la cosa è diversa. Non si parte verso uno scopo preciso, anche se uno scopo esiste. In questo caso si tratta piuttosto di accentuare lo stato di «fluttuazione» per esprimere liricamente il rapporto con l'ambiente in questa «fase aerea»: ... la corsa in sé è restare sul posto; è quanto è in noi che ci porta avanti» (P.v. Hagen, 1964, 3). Queste esperienze possono considerarsi possibilità di identificazione e di sublimazione del rapporto tra il corpo umano e l'ambiente. Un tale rapporto fra il corpo, il movimento e l'ambiente può contrastare la geometrizzazione dell'uomo.

Secondo la mia opinione, bisognerebbe fornire un tema corrispondente all'insegnamento sportivo. L'esigenza non è nuova poiché è stata pure avanzata da Röthig nei propositi concernenti «il ritmo come percezione sensoriale soggettiva del tempo» (1966, 73 e segg.). Bisognerebbe metterla in pratica.

Bibliografia

- Egger, K. (1975) *Lernübertragungen in der Sportpädagogik*, Basel.
 Müller, E.F. / Thomas, A. (1975), *Einführung in die Sozialpsychologie*, Göttingen.
 Röthig, P. (1966) *Rhythmus und Bewegung*, Schorndorf.
 Singer, R. / Haase, H. (1975), *Sport und Persönlichkeit*, in: *Deutsche Gesellschaft für Psychologie, Red. Tack, W., Kongressbericht*, Göttingen.