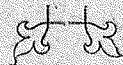


D. V. Mastellari
Per rinviare nei Comuni Mag.
ed. "I diritti d. Scuola"
Roma, Comp. per. Mellini 7 L. 100

BREVI CONFERENZE E PROBLEMI DI PEDAGOGIA

A CURA DI
A. de AMICIS e V. MARONE



~~Conferenze e Problemi di Pedagogia~~

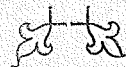
PREZZO NETTO
LIRE 280,-

TIPOGRAFIA U. QUINTILY
Roma - Via Ennio Quirino Visconti, 78
1946

BREVI CONFERENZE E PROBLEMI DI PEDAGOGIA

A CURA DI

A. de AMICIS e V. MARONE



TIPOGRAFIA U. QUINTILY
Roma - Via Ennio Quirino Visconti, 78
1946

TUTTI I DIRITTI RISERVATI

*Per le richieste rivolgersi esclusivamente al Dott. Vincenzo Marone
Via Filippo Casini, 6 - Roma - Telef. 582556*

IL RAZIONALISMO E L'EDUCAZIONE

Il razionalismo filosofico si può definire come quella corrente di pensiero che considera la pura ragione di tipo matematico come l'unica fonte della conoscenza umana. Le impressioni dei sensi e dell'esperienza vengono considerate o come un impedimento alla vera scienza, o tutt'al più come cognizioni imperfette, non ancora sufficientemente elaborate dal pensiero.

Per esempio, noi possiamo sapere che la somma degli angoli interni d'un triangolo è uguale a due retti, in due modi: 1) con la constatazione sensibile, cioè osservando varii triangoli e misurandone l'ampiezza degli angoli; 2) con una pura deduzione logica, cioè partendo dalla definizione del triangolo e da certi assiomi e postulati che si assumono come evidenti, e da questi deducendo rigorosamente quella proposizione. Il primo metodo ci darà una verità imperfetta perchè non potremo mai sapere se in tutti i triangoli si risconteranno quelle proprietà che abbiamo constatate in alcuni.

Ma se tutte le verità hanno da avere carattere deduttivo ci debbono già essere in noi i principii fonda-

mentali di tutto lo scibile. Tali principii furono detti *idee innate*.

Carattere razionalistico aveva già il concetto socratico dell'*arte maieutica*, in cui c'era da una parte la profonda intuizione pedagogica che il maestro non può meccanicamente travasare il sapere nello scolaro, ma deve stimolare il discente a conquistarselo da sè; ma c'era d'altra parte il presupposto razionalistico che in ognuno di noi tutto il sapere è già implicito (perchè abbiamo cotemplato le idee eterne in una vita anteriore — dirà Platone), e che la parola del maestro non è che un mezzo per far venire alla luce ciò che è già contenuto nell'anima dell'alunno. Conoscere — dirà Platone — è ricordare.

La concezione platonica diventa più intima e più attiva in S. Agostino. Il filosofo cristiano non può ammettere nè che siamo vissuti in una vita anteriore, nè che le idee esistano in sè nell'iperuranio. Egli dirà invece che le idee esistono ab aeterno nell'onniscienza divina, e Dio, illuminandoci, ce le fa conoscere, come il sole, con la sua luce, ci fa conoscere le forme e i colori.

In questa teoria della *illuminazione* è dato maggiore rilievo alla spontaneità del discente, poichè la conoscenza non è più immota contemplazione, ma una interiore presa di possesso. Il sole ci fa vedere gli oggetti, ma per vederli dobbiamo tenere gli occhi aperti; Iddio ci dà la grazia, ma per parte nostra dobbiamo rendercene degni.

In S. Agostino al motivo razionalistico della filosofia greca si sovrappone un motivo attivistico che preannun-

cia quella accentuazione della spontaneità spirituale, che sarà caratteristica dell'idealismo moderno.

In Cartesio e nei suoi immediati successori il razionalismo trova la sua formulazione più precisa. Anche Cartesio postula l'esistenza in noi di idee innate, non riconosce l'importanza dell'esperienza e delle impressioni sensibili (ch'egli considera come « cognizioni confuse ») e assume la deduzione di tipo matematico come modello di ogni conoscenza. Ma il motivo idealistico si fa più esplicito, poichè il punto di partenza non sono più le idee fuori di noi, bensì il *cogito*, il pensiero nostro.

Dubito, cogito, sum. La scienza deve cominciare dal « dubbio metodico », poichè essa non può accettare per vera alcuna proposizione che non risulti indubitabilmente certa. L'esistenza del mondo esterno corporea non è indubitabile, perchè essa ci viene attestata dai sensi, e i sensi possono ingannare; ma della esistenza di me, come spirito pensante, non posso dubitare.

Tuttavia il mio pensiero è limitato e imperfetto (infatti ho cominciato col dubbio, mentre se fossi perfetto non avrei bisogno di dubitare), ma come potrei avere coscienza della mia imperfezione se non avessi in me l'idea di un Pensiero Perfetto? Io ho dunque in me l'idea della somma perfezione, cioè di Dio, ma questa idea non posso averla inventata io, perchè il meno non può produrre il più (per es. chi ignora la geometria non può insegnarla) e la causa non può avere minore realtà dell'effetto. Quindi l'idea di Dio è stata posta nella mia mente da Dio stesso. Ora Dio, Essere Perfettissimo, non può ingannare, e dunque non pos-

sono essere illusorie le idee chiare e distinte della meccanica razionale, le quali mi attestano l'esistenza di un mondo corporeo.

I concetti cartesiani furono applicati nelle scuole degli *Oratoriani*, fondate dal Cardinale di Berulle, amico di Cartesio, ed ebbero non poca influenza sui *Portorealisti*, nei quali al motivo razionalistico si associa una tendenza mistica di origine agostiniana. In quelle scuole si dà la massima importanza allo studio della logica e della matematica e alla formazione di quella mentalità sobria e in certo senso calcolatrice, che diffida del sentimento e della fantasia e vorrebbe escludere dall'educazione tutto ciò che non si lascia ridurre a idee perfettamente chiare e distinte; mentalità che eserciterà un'influenza decisiva sulla cultura francese fino ai giorni nostri.

Agli eccessi del razionalismo reagisce il grande matematico e sommo spirito credente Biagio Pascal (1623-1662) rivendicando le « ragioni del cuore » che non sempre la ragione conosce, e combattendo la troppo arida e cavillosa educazione, in uso nei Collegi dei Gesuiti del suo tempo. Con più piena consapevolezza si oppone ai difetti dell'educazione unilateralmente razionalistica il nostro Vico, mostrando l'importanza che nello sviluppo dell'umanità come in quello dell'individuo hanno il senso e la fantasia, e insistendo sul valore educativo della poesia e della storia.

Giorgio Fano

MAZZINI E IL VALORE PEDAGOGICO DELLA SUA OPERA

Il moto del nostro Risorgimento si sviluppò arricchendosi di un significato ideale che lo pose su un piano assai più vasto di quello semplicemente nazionale. Dopo gli inconsulti e sterili tentativi dei Carbonari che si richiamavano, con molta confusione d'idee e scopi particolaristici, ai principi della Rivoluzione francese, cercando di costringere i singoli principi italiani ad adottare i principii della prima costituzione francese sulla falsariga di quella spagnola del 12, i pensatori che approfondirono il problema tra il 1830 e il 1848 si elevarono ad una visione ben più alta ed universale.

Dopo gl'insuccessi dei moti popolari del '48 la direzione del movimento passò nelle salde mani di Cavour, ed il suo genio realizzatore portò a compimento l'opera adoperando quegli stessi metodi politici che erano già stati usati fruttuosamente durante le guerre di successione. Un'astuta e sottile diplomazia strinse molteplici legami con le maggiori potenze europee giocando sull'equilibrio dei blocchi e sui rapporti di forza, fino

a imporre una soluzione favorevole del nostro problema nazionale. In questo secondo periodo i successi pratici sono importanti, ma la luce ideale s'offusca, il popolo rimane assente ed estraneo, lo slancio rivoluzionario si arena nelle secche dei problemi di ordinaria amministrazione e tutto finisce nella realizzazione di uno Stato notevole per estensione geografica, ma povero di significato umano. La Destra, la Sinistra, il Trasformismo, sono il risultato di questo gran moto.

Ma il Risorgimento, al suo inizio, era stato ben altro; e Mazzini ne è la più nobile e cospicua espressione. Tutto il suo pensiero si può riassumere in poche formule: non vi è schietta vita religiosa se non v'è coerente vita morale, non c'è coerenza morale ove non sia possibile una libera attività politica.

Per Mazzini l'indipendenza nazionale non è un fine, è un mezzo. Se non si caccia lo straniero, se non si abbattono i principotti ignavi e corrotti che attraversano la corte e le clientele devote corrompono l'intera vita nazionale, non è possibile ad un uomo libero la manifestazione delle sue idee e tanto meno è possibile una vita ispirata a dignità e fedeltà a principi morali. Finchè il potere è in quelle mani bisogna strisciare, umiliarsi o almeno ipocritamente sottintendere ogni audace pensiero e prudentemente evitare ogni atto compromettente. Gli uomini in questa atmosfera non possono crescere con animo nobile, non possono educarsi a generosità di sentimento. Questi uomini perciò non possono essere sinceramente religiosi; in un animo servile non vi può essere aspirazione ideale, ma solo conformismo, precettistica, religione gesuitica tutta forma e niente so-

stanza. Mazzini è un apostolo, è un profeta che vuole indicare alle genti una nuova religione: egli non riuscì mai, è vero, a darci quel commento ai Vangeli cioè quella nuova interpretazione della religione cristiana che era la sua massima aspirazione, ma continuamente nelle sue pagine infiammate d'ardore e d'eloquenza si richiama, se pur in modo non troppo chiaro, a questi concetti. Religione del cuore, religione del sentimento, della coscienza, del dovere, son tutte formule vaghe ispirate a un medesimo concetto: indicano la tendenza a trasportare il problema religioso dall'esterno all'interno, a concepire una religione senza riti, senza dogmi, senza sacerdoti, una religione basata sul sentimento che ognuno deve scoprire nel profondo del proprio cuore: Dio e popolo. Ciò che popolo vuole Dio lo vuole: nella spontaneità della coscienza popolare si deve trovare la verità a cui deve fare appello la coscienza morale. Di qui l'esigenza repubblicana di una libera forma democratica in cui la coscienza popolare trovi la sua completa espressione. Ogni popolo ha il dovere e il diritto di diventare nazione, unità vivente di tutti coloro che per lingua, sentimento, tradizione, si sentono fratelli ed aspirano a fini comuni. E questa esigenza non è predicata solo a favore degli italiani, ma dei polacchi, degli ungheresi, dei greci e di quanti altri popoli soggetti a un predominio straniero sono messi nell'impossibilità di esprimere la loro coscienza morale. Solo quando tutti i cittadini partecipino alla vita politica e obbediscano perciò a leggi da loro liberamente scelte, non per costrizione, ma per convinzione, sarà possibile un perfetto sviluppo dell'in-

dividuo, una piena vita morale e uno schietto sentimento religioso.

In questa concezione della politica consiste il valore pedagogico dell'opera di Mazzini. Egli la concepisce, come dicevamo, non come fine in se stesso, ma come mezzo di una completa educazione del popolo: egli guarda l'uomo nella sua interezza e lo vuole cittadino appunto perchè possa essere integro in tutte le sue manifestazioni. Questo ci spiega e ci giustifica il tono biblico, entusiasta dell'eloquenza mazziniana.

La patria è un'Idea; chi muore per essa, un martire; ed il martirio è sempre fecondo, anche quando ciò non appare immediatamente, perchè realizza l'idea, le dà corpo e sostanza, la traduce in atto, la rende concreta.

Anche il comportamento esteriore di Mazzini, il lutto dell'abito, l'ascetica severità del costume, la rinuncia ad ogni interesse privato, ad ogni legame e ad ogni gioia terrena, stanno a testimoniare l'intensità di quest'ideale religioso.

Il Mazzini non riuscì nel suo intento; egli non seppe trascinare gli italiani a quell'altezza ideale, non seppe trovare i mezzi per realizzare l'idea; e questa a poco a poco decadde, giacchè i suoi stessi discepoli si volsero a mete più concrete e vicine. Egli non seppe inserirsi nella realtà storica del suo tempo, facendo leva sugli antagonismi di classe, giacchè sdegnava ogni movente materialistico: rimase nel vago e nell'astratto, assumendo il tono del predicatore e infine chiudendosi in un tragico e sdegnoso silenzio. La sua parola, però, non è perduta: la sua concezione della politica che eleva quest'attività

ad attività pedagogica, intesa nel senso più alto, è così ricca e profonda che non può venire dimenticata da chiunque si proponga di realizzare un mondo in cui gli interessi materiali non soffochino gli scopi ideali.

Enzo Monferini

L'INSEGNAMENTO SCIENTIFICO NELLA SCUOLA ELEMENTARE

Giustamente i nuovi programmi prescrivono che l'insegnamento delle scienze, specie nelle prime classi, sia prevalentemente occasionale e intuitivo. Convien tener presente che — come il Vico ci ha insegnato — lo sviluppo del fanciullo ripete quello della storia della umanità o — come dicono i moderni — che lo sviluppo ontogenetico corrisponde a quello filogenetico; e sarebbe un errore cominciare da quelle leggi astratte e da quella visione sistematica a cui la scienza è giunta appena dopo una lunga evoluzione. Sarebbe un errore insegnare la storia naturale cominciando dai protozoi per arrivare ai mammiferi o insegnare la fisica cominciando dalle leggi cinematiche per finire con quelle elettromagnetiche. Il primo insegnamento deve tenersi ancora nei limiti di quelle nozioni che possono suscitare l'interesse diretto dell'alunno.

Il miglior mezzo di suscitare l'interesse è quello di partire dall'osservazione diretta, abituando i fanciulli a fare delle piccole raccolte di minerali, di piante, ecc.

Quanto agli animali sarebbe molto utile allevarne alcuni nella scuola stessa. I più facili da tenersi senza troppo incomodo sono: le cavie (o topolini bianchi), una coppia di piccioni, una chioccia coi pulcini, alcune rane o rospi, e alcuni pesci d'acqua dolce.

I topolini bianchi sono molto domestici e possono essere toccati senza pericolo. Si nutrono facilmente, e i bambini sono felici di portar loro un po' di pane, di cacio, ecc. La topolina prolifica con molta frequenza e i bambini potranno notare che i piccoli nascono vivi e vengono allattati, mentre i pulcini e i piccioni nascono dalle uova. Così si potrà stabilire una prima classificazione in vivipari e ovipari.

I piccioni possono esser tenuti in una piccionaia su una terrazza o nel giardino, che dovrebbe esser messa in basso, perchè i fanciulli possano vedere le uova che vengono covate e i piccoli che vengono imbeccati e in seguito addestrati al volo.

Con un confronto fra i pulcini e i piccoli dei piccioni si potrà far osservare agli alunni che vi sono uccelli a *prole precoce*, che subito camminano e si nutrono da sè, e altri a prole di sviluppo più lento.

Una o più coppie di rane o rospi possono esser tenute in una vasca del giardino. In questo caso però non vi si possono tenere dei pesci, poichè essi mangerebbero le uova degli anfibii.

In primavera si vedranno alla superficie della vasca le uova degli anfibii riunite in lunghe collane per mezzo di una sostanza gelatinosa, e gli alunni potranno assistere alla nascita dei girini e alle varie loro metamorfosi.

In generale le osservazioni sugli animali riescono più interessanti pei fanciulli che quelle sulle piante. Un modo assai proficuo per interessarli è quello di far loro conoscere, per mezzo di esperienze (e non di spiegazioni astratte) le grandi affinità che vi sono fra gli organismi vegetali e animali.

Non è difficile, riferendosi specialmente al corpo umano, dare agli alunni una prima idea della *digestione*, della *circolazione* e della *respirazione*, ecc. Allora riuscirà molto più attraente per il fanciullo l'apprendere che anche le piante si nutrono, respirano, si riposano, si riproducono, ecc.

Nelle prime due classi l'insegnamento della fisica non può consistere che in qualche osservazione intuitiva e generica. Dalla terza in sù l'insegnamento scientifico dovrebbe acquistare una importanza sempre maggiore.

I programmi prescrivono opportunamente di passare dalle constatazioni empiriche e oggettive delle prime due classi a sempre più coordinati accertamenti scientifici, anche in rapporto alle conoscenze storiche e geografiche. Per dare agli alunni una più chiara coscienza delle difficoltà superate dall'uomo per conquistare il sapere e vincere le forze della natura, il maestro potrà tracciare ad esempio una *storia delle abitazioni umane*, dalle prime caverne ai grattacieli; una *storia dei mezzi di illuminazione*, dalla scoperta del fuoco e dalla primitiva fiaccola resinosa alle lampade elettriche; una *storia dei mezzi di trasporto*, dal primitivo trasporto a spalla all'automobile e all'aereo.

Giova alle volte fermarsi su dei particolari per far sentire all'alunno come anche gli oggetti di uso più

quotidiano siano il frutto di una lunga evoluzione, di infiniti sforzi e tentativi. Una storia che in questo senso può suscitare molto interesse è quella della *ruota*. Senza la ruota non ci sarebbero carri, nè automobili, nè biciclette, e nemmeno orologi, o macchine da cucire, o torni e fresatrici. Ma quanto ci volle per passare dai tronchi d'albero cilindrici che ancora i Romani ponevano sotto certe loro macchine da guerra per spostarle più facilmente alle delicate ruote della meccanica moderna! Quale enorme progresso fece colui che per primo ebbe l'idea di far girare il tronco cilindrico fra due perni, anzichè lasciarlo scorrere per breve tratto sotto il traino.

La lezione riuscirà più intuitiva e divertente se la si unirà al lavoro manuale. Si potranno costruire per esempio dei carrettini che abbiano per ruote dei rocchetti, come s'usano per avvolgere il filo, e altri con semplici dischi di legno. Si potranno poi confrontare queste ruote primitive con quelle munite di raggi di una carrozza e poi di una bicicletta. L'osservazione di una ruota di bicicletta riuscirà istruttiva se si faranno attenti gli alunni che qui, contrariamente a ciò che avviene nelle altre ruote, i raggi *non sostengono* il cerchione ma lo vincolano al perno. Se ci fosse un solo raggio nulla impedirebbe al cerchione di scivolare verso il perno, ma lo scivolamento è impedito dal raggio opposto. Per rendere la cosa evidente, si potrà mostrare che il perno resta fisso al centro anche se si mettono dei raggi di semplice spago. Nelle classi superiori questo esperimento potrà dare ai ragazzi una prima idea dell'importanza della geometria per la meccanica. Infatti la

geometria c'insegna che qualunque deformazione elissoide del cerchio richiederebbe che alcuni dei raggi divenissero più lunghi.

Anche negli altri campi della fisica non sarà difficile destare l'interesse dei fanciulli con opportune esperienze e domande.

Perchè un cubo di legno pesa di meno che uno di ferro della stessa grandezza? Perchè una boccetta d'acqua pesa tanto di meno che la stessa boccetta piena di mercurio? Perchè il latte trabocca dalla pentola quando bolle? Perchè il mercurio del termometro sale quando fa caldo? Perchè la biancheria bagnata si mette al sole? Perchè il vapore acqueo delle nubi cade in forma di pioggia o neve?

Quando si saranno date così, in modo intuitivo, le prime nozioni della densità, della dilatazione, della evaporazione ecc. si potrà parlare della pentola di *Papin*, e dare quindi un'idea della macchina a vapore.

Un insegnamento scientifico elementare, che prenda le mosse dai fatti concreti della vita quotidiana e sia reso intuitivo da facili esperimenti, non solo arricchisce le cognizioni dell'alunno, ma lo abitua alla osservazione e alla riflessione, e spesso risveglia in lui il gusto della ricerca e lo invoglia a continuare gli studi.

Se un ragazzo ha la fortuna di trovare nel proprio maestro uno spirito vigile che lo aiuti a scoprire se stesso, cioè a rendersi conto delle proprie capacità e aspirazioni, ciò gli gioverà ai fini dell'orientamento professionale, assai più che i metodi meccanici della psicotecnica, tanto in uso nelle scuole americane.

Pietro Scirpa

L'EMPIRISMO E L'EDUCAZIONE

Il passaggio dal razionalismo all'empirismo è uno dei fatti più istruttivi nella storia del pensiero e della civiltà. Il problema del metodo ha infatti una diretta influenza su tutto il progresso umano e ben dice Cartesio (e Bacone svolgerà lo stesso concetto) che il buon metodo è più importante della buona intelligenza, poichè chi ha preso una via sbagliata, quanto più corre, più si allontana dalla meta.

Non v'è forse in tutta la storia della scienza un fatto più significativo e più degno di attenta meditazione di questo: che i Greci, ai quali certo non mancava nè l'alta intelligenza, nè il vivo interesse per le ricerche speculative, non hanno saputo darci nemmeno una elementare fisica scientifica. Mentre dopo Galilei la fisica, che ha trovato finalmente la sua strada maestra, si svolge in un solo sistema accettato da tutti, nei Greci abbiamo una molteplicità di concezioni contrastanti: la fisica degli atomisti, di Platone, di Aristotele, degli stoici ecc. Come mai essi hanno saputo darci una geometria così rigorosa e perfetta, e non ci hanno dato invece che

una scienza della natura fantastica e arbitraria? E come mai una così strana situazione ha potuto durare per due millenni, cioè dall'età di Pericle al tardo Rinascimento?

La ragione principale è da ricercarsi in un errore di metodo, cioè nel pregiudizio che l'unico metodo scientifico sia quello deduttivo e aprioristico, che le impressioni dei sensi sieno di loro natura soggettive e ingannevoli, e che quindi la vera scienza non debba basarsi sull'osservazione e sull'esperimento.

Dalla constatazione che i sensi possono ingannare si sarebbe dovuto concludere la necessità di controllarli, unendo, come farà poi Galilei, il calcolo con l'esperimento. I razionalisti ne conclusero che si dovesse conoscere la realtà che ci circonda senza servirsi dei nostri sensi; che è una ben strana conclusione e assomiglia a quella di chi, avendo notato che talvolta i cibi danneggiano la salute, ne concludesse che per viver sani bisogna astenersi da ogni cibo.

Per strano che sia, codesta mentalità anti-sperimentale durò fin oltre il milleseicento e il Manzoni ce ne dà un gustoso esempio nel ragionamento di Don Ferrante sul contagio della peste. Se oggi a una persona anche non dotta, a un infermiera, supponiamo, si ponesse il quesito se una nuova malattia sia o no contagiosa, la risposta non potrebbe essere che una: per saperlo, bisogna osservare. Che cosa fa invece Don Ferrante? Fa un bellissimo ragionamento: distingue con Aristotele le sostanze dagli accidenti, suddivide le sostanze in spirituali e materiali, dimostra a fil di logica che il contagio non può essere nè l'uno nè l'altro, disprezza ogni pre-

cauzione, si prende la peste e va all'altro mondo « pigliandosela con le stelle ».

E' interessante notare che il ragionamento di Don Ferrante è stato sì stilizzato dal Manzoni col suo solito garbo, ma che lo spunto egli lo ha trovato tal quale in una lettera di uno scrittore del seicento e precisamente dell'Achillini.

A codesta mentalità razionalistica avevano reagito già gli scrittori del primo Rinascimento osservando che la Natura si deve indagare non con ragionamenti aprioristici ma con l'osservazione (*non ratione sed sensu*) e che i sillogismi sono un ottimo mezzo per dimostrare una verità già conosciuta (*ars probandi*), ma che a nulla valgono come mezzo per scoprire delle nuove verità (*ars inveniendi*). Bacone poi cercherà di sistemare in una nuova Logica (*Novum Organum*) il metodo delle ricerche sperimentali.

Ma la vecchia mentalità sarà dura a morire e troverà nei razionalisti moderni, da Cartesio a Spinoza a Leibniz, i suoi sostenitori. Ad essi si contrapporrà l'empirismo inglese che col Locke negherà che ci sieno in noi delle idee innate, e appoggerà con nuovi argomenti l'antica sentenza che nulla v'è nell'intelletto che non sia passato attraverso ai sensi (*nihil in intellectu quod non fuerit in sensu*).

Nella Pedagogia Wolfango Ratke (1571-1635) si propone di organizzare l'insegnamento scolastico secondo i precetti baconiani: seguire il corso della natura; basarsi sull'esperienza diretta, facendo conoscere prima le cose e poi i concetti.

Ma il più geniale pedagogista di indirizzo baconia-

no è Giovanni Amos Comenio (1592-1671), che nella sua *Didactica Magna* espone i principi fondamentali del nuovo metodo: il processo educativo deve seguire il modo di procedere della natura, cioè un metodo *graduale e ciclico*, per cui la scuola vien divisa in quattro gradi e in ogni grado si riprendono le stesse materie, estendendo e approfondendo sempre più le cognizioni.

L'insegnamento, dice il Comenio, deve partire dall'osservazione sensibile e passare dal facile al difficile, dal vicino al lontano, dal concreto all'astratto.

La sua *Janua Linguarum reserata* è un interessante tentativo di rendere più agevole e meno astratto l'insegnamento delle lingue, ma la sua trovata più geniale e insieme la più semplice (un vero uovo di Colombo della pedagogia) è stata l'idea di insegnare la prima nomenclatura e insieme le più elementari cognizioni oggettive per mezzo delle tavole, piacevolmente colorate, del suo « *Orbis Sensualium Pictus* ». Questo libro del 1658 potrebbe, con opportuni adattamenti, venir adoperato ancora oggi nelle nostre scuole materne.

L'idealismo moderno cercherà di superare ciò che vi è di unilaterale tanto nell'empirismo quanto nel razionalismo, ma si deve riconoscere che, nel campo pedagogico, l'empirismo ha avuto il grande merito di rendere meno astruso e più concreto e vivo l'insegnamento della scuola moderna.

Giorgio Fano

L'EDUCAZIONE MORALE NELLA SCUOLA ELEMENTARE

Nell'ultimo decennio il mondo è stato pieno di atrocità. Notizie che ci pervengono dai campi di concentramento tedeschi, e quelle, più rare ma non meno raccapriccianti, che ci giungono dai paesi occupati dai giapponesi sono tali da farci disperare della civiltà umana. Le persecuzioni, le torture, le carneficine sembrano aver superato quelle delle più torbide ore della storia.

In tanta tristezza di eventi ci è di conforto poter constatare che il popolo italiano, malgrado la predicazione d'odio da cui è stato avvelenato, ha conservato in generale un alto senso di umanità e di carità cristiana. Certo vi sono state anche fra noi ingiustizie, persecuzioni e crudeltà, ma si tratta di casi singoli, imposti da un governo che si era estraniato dalla nazione. La maggior parte del popolo italiano ha cercato di aiutare in tutti i modi e spesso con suo grave rischio, i perseguitati politici e i prigionieri inglesi; e i nostri soldati hanno spesso diviso il loro scarso pane con le affamate popolazioni della Grecia.

Perchè ricordo questi fatti? Perchè ritengo che per curare un malato convenga conoscere la malattia e per favorire una rinascita morale del popolo italiano, bisogna conoscere i suoi difetti; ma non mi sembrerebbe giusto di parlare dei difetti senza accennare alle virtù. Virtù del nostro popolo sono la bontà di cuore, l'intelligenza pronta, l'equilibrato buon senso, la solidità degli affetti famigliari, la sobrietà e la laboriosità.

E i difetti? Ritengo (con le dovute e talvolta splendide eccezioni) che i difetti principali siano: la debolezza di carattere e di un sempre vivo senso di dignità, la mancanza di disciplina e lo scetticismo. La pianta è buona, ma è mal cresciuta.

Durante il passato regime quanti italiani si sono adattati alle degradanti furberie del doppio giuoco, ai compromessi di coscienza e alla bugia quotidiana! Ogni giorno, ogni ora, da mane a sera, giornali, riviste, libri, discorsi inneggiavano alle magnifiche sorti del fascismo (e la radio vocante attraverso le finestre aperte ti riversava le « cloache del regime » fin nell'intimità della tua casa). E quegli stessi che avevano scritto quelle pagine e tenuto quei discorsi si sfogavano poi in privato a raccontare barzellette disfattiste ed a sparlare del regime che servivano.

Mi disse un giorno, a questo proposito, un ufficiale inglese: « Se gli italiani fossero stati dei sinceri fascisti, li avrei odiati; così come sono non posso odiarli, ma non posso nemmeno stimarli ». Io gli risposi che c'era, secondo me, una certa ristrettezza, in quel modo di giudicare, caratteristica della sua nazione; ristrettezza che era stata ben messa in caricatura dal nostro Panzini, quando

fece dire a una istituttrice inglese che la morale consiste nel lavarsi i denti e nel non dire bugie. (Ma in cuor mio confesso di aver pensato: Oh, se gli italiani dicessero meno bugie e si lavassero di più!).

Il compito più importante del maestro italiano mi pare ora questo: educare i fanciulli alla sincerità, alla fermezza e alla dignità del carattere. E anche qui, come sempre, la migliore educazione sarà quella dell'esempio. A nulla varranno i fervorini, e nemmeno i bei racconti dei Catoni e degli Attili Regoli che il maestro potrà addurre, se egli stesso non saprà tenersi lontano dai pettegolezzi locali, se non tratterà con la stessa giustizia il ricco e il povero, e se non mostrerà di avere un comportamento schietto verso i suoi superiori. In queste cose convien badare anche alle minuzie: per esempio vi sono molti maestri che, quando c'è una ispezione del Direttore didattico, usano esaminare di preferenza i migliori alunni, senza avvedersi che in tal modo fanno credere alla classe di voler dare all'Ispettore un quadro poco sincero della situazione.

Così (per dare un altro esempio fra tanti) potrebbe essere uno sbaglio concedere troppo alla leggera l'impunità ad un alunno che abbia confessato il suo fallo, in modo che la sincerità diventi una speculazione utilitaria; ma più grave sarebbe lo sbaglio se il maestro, come talvolta avviene, dopo aver chiesto: « Chi ha fatto la tal biricchinata? » maltrattasse il « reo confessato » senza fargli sentire di avere apprezzato la sua lealtà.

L'ufficio del maestro richiede molto tatto e chi prende sul serio il suo compito, è naturale che si trovi talvolta imbarazzato. Mi raccontava una maestra che

nella scuola c'era l'uso di dire ogni giorno una preghiera per i nostri soldati. Ella si accorse che gli alunni la recitavano alquanto distrattamente, forse perchè quelle parole non riuscivano loro familiari; e decise che avrebbero fatto ogni giorno alcuni minuti di silenzio, coprendosi gli occhi con le mani per non distrarsi e che in quei momenti ognuno avrebbe pregato per i nostri soldati. Si accorse dopo qualche giorno che uno dei bambini si concentrava per un minuto solo e aveva subito finito. Osservò: c'è qualcuno fra voi che non prende sul serio la preghiera e se la sbriga assai presto. « L'imputato » (che non era stato nominato) subito si alzò e disse: « Non è vero, Signorina: io prego ogni giorno e dico « Gesù, ti prego tanto, fa tornare sano e salvo il mi' padre! ».

— E per gli altri soldati, non preghi?

— No, signorina, perchè se dovemo vincere la guerra, qualcuno devono pur morire, e a me mi preme che torni il mi' padre.

Che cosa avrebbe dovuto far la maestra? Rispondere al fanciullo con quelle parole di sublime altruismo che sono così facili a dirsi e così difficili da sentire con sincerità?

La maestra, che aveva anche lei il padre al fronte, se la cavò con buon senso e disse: — Io prego così: « Salva mio padre e tutti quelli che sono buoni come lui e come lui se lo meritano ».

E il fanciullo convinto — Sì, signorina, anch'io pregherò così!

Dopo che negli anni passati si è fatto un abuso di parole sublimi, il maestro deve cercare di parlare al

cuore dei suoi alunni coi modi più dimessi e familiari, poichè le belle parole sono un po' come la carta moneta: più se ne stampa e meno vale.

I metodi che hanno dato migliori frutti nell'educazione morale sono quelli che abituanò i fanciulli al senso del dovere e della responsabilità: ad esempio la collaborazione fra gli alunni, come nelle scuiolette delle sorelle Agazzi, in cui un fanciullo più grandicello doveva fare da « padrino » a uno più piccolo; o come nel cosiddetto metodo dell'autoservizio, e meglio in quello dell'autogoverno, in cui vengono affidati agli alunni non solo vari compiti di pulizia e addobbo della classe, ma anche registrazioni, e correzioni di compiti, e, ciò che è più difficile, anche quelli di mantenere l'ordine disciplinare e stabilire le sanzioni da prendersi contro gli inadempienti.

Ma per riuscire in questa via il maestro deve avere doti eccezionali di cuore, di volontà e di intelligenza; e dedicare alla scuola tutte le sue energie, facendone il centro dei suoi pensieri, con assoluto impegno.

Ora, dopo aver tanto insistito sulla sincerità, vogliamo essere sinceri anche noi e chiediamo: « si può ragionevolmente sperare che, nelle condizioni attuali, i maestri italiani possano dedicare alla scuola quei tesori di energie di cui la scuola e la nazione hanno bisogno? A questa domanda dobbiamo francamente rispondere di no. Anzitutto, per ragioni economiche: l'uomo non vive di solo pane, ma anche di pane, e lo stipendio del maestro italiano non basta a nutrire la sua famiglia. Per vivere egli è costretto a ingegnarsi con le lezioni private (e va diventando sempre meno raro il

caso vergognoso e illegale di maestri che danno lezioni private ad alunni della loro stessa scuola), o a sovraccaricarsi di altri lavori che lo distolgono dalla sua missione.

Non minore importanza ha poi la cattiva preparazione e la pessima selezione dei maestri. Nelle nostre scuole magistrali si studia poco e male e, quel che è anche peggio, le famiglie si sono abituate ad avviare alla carriera magistrale a preferenza quei loro figli (specie fra i maschi) che per ottusità o svogliatezza hanno mostrato di non promettere bene per altri studi e altre professioni. Ognuno vede quanto adatti possono essere costoro per la loro missione di educatori.

A ben poco gioverebbe, credo, il rimaneggiare ancora una volta i programmi (vi possono essere e vi sono in Italia pessime scuole con ottimi programmi), e l'unica via d'uscita o almeno quella per ora più attuabile, sarebbe di abolire le scuole magistrali, di concedere il diritto di insegnare nelle elementari a tutti i licenziati del liceo, e di sostituire l'insegnamento libresco della pedagogia con uno o due anni di tirocinio.

Comunque sia, per molti anni ancora, le sorti delle nostre scuole resteranno affidate all'eroismo di pochi idealisti solitari e all'intimo senso materno delle nostre maestre.

Giorgio Fano

MERITI E DIFETTI DELLA PEDAGOGIA

DI G. G. ROUSSEAU

A tutti è nota l'importanza di Rousseau nella storia della pedagogia, ma tuttavia il pensiero di questo pensatore tanto ricco di intuizioni geniali e di sconcertanti paradossi, tanto vario nelle sue dissertazioni logiche e nelle sue effusioni sentimentali, è tutt'altro che perspicuo. Lo stesso motto in cui si raccoglie come un manifesto programmatico la sua complessa dottrina: « torniamo alla natura » è nella sua apparente semplicità pregno di contraddizioni e richiede un fruttuoso e approfondito esame. Ritorno alla natura non significa certamente ritorno ad uno stato bestiale, ad una condizione ferina. Rousseau, benchè nauseato dall'artificiosa civiltà del 700, dalle trine, dai bibelots, dalla retorica del teatro francese fisso sulle posizioni sentimentali del contrasto tra amore e dovere, dagli innaturali mobili dello stile Luigi XV, dalle parrucche incipriate, dalle crinoline, dalla vita di corte che ricopriva sotto il fasto sontuoso la miseria del popolo, dalla squisita e raffinata coltura sfavillante di spirito che occultava l'aridità del

sentimento, protesta brutalmente in modo polemico, negando che la civiltà contribuisca a migliorare gli uomini e condensando questa protesta in un aforisma che tradisce in parte il suo pensiero.

Egli condanna la civiltà confondendo la civiltà del suo secolo e del suo ambiente con la civiltà in generale: condanna la coltura in blocco mentre in realtà vuol condannare una data coltura, anzi una falsa coltura. Se non fosse così non si comprenderebbe come quest'uomo che parla di ritorno alla natura edifichi pazientemente con un'opera mirabile nel campo della pedagogia un nuovo modo d'intendere l'educazione.

Ritorno alla natura quindi significa ritorno alla naturalezza e alla semplicità del sentimento, significa abbandonare forme artificiali e innaturali per riprendere un fresco contatto con una realtà eterna. Ed egli crede che lo spettacolo della natura, i campi, i prati, le albe e i tramonti, i panorami montani, i colli e i ruscelli della sua Svizzera siano capaci d'infondere così, immediatamente, una nuova valutazione del mondo, Egli sottintende cioè un'educazione del gusto e del sentimento che solo può renderci capaci di scoprire in questi oggetti materiali dei valori spirituali. Se noi ora siamo capaci di sentire nella natura questi valori, se questi paesaggi ci commuovono proprio come egli voleva che ci commuovessero, non è perchè siamo tornati a una brutalità primigenia, ma proprio perchè egli ci ha trasfuso la sua coltura, la sua capacità di vedere, di apprezzare, di sentire il significato di questi oggetti. Tutto il romanticismo, fino alle correnti più lontane come, ad esempio,

in pittura l'impressionismo, è un'esaltazione della natura intesa come spontaneità espressiva.

Ritorno alla natura significa perciò ritorno alla schiettezza del sentire; però il Rousseau poco filosoficamente crede che questo frutto dell'educazione sia un dato naturale ed immagina che l'alunno ideale, Emilio, guidato da un maestro ideale, giungerebbe infallibilmente a questo risultato. Perciò egli suppone che l'opera del maestro si limiti ad un'attività negativa, cioè ad impedire che le deformazioni culturali dell'ambiente deformino il carattere dell'alunno. Egli si illude nel credere che l'opera d'intermediario del maestro fra l'alunno e la natura sia semplicemente negativa, mentre in realtà fa disporre al maestro un seguito di esperienze sapientemente graduate per mezzo delle quali l'alunno si va foggiando un particolar modo di valutare gli uomini e le cose. Ne risulta un singolare paradosso che fu brillantemente messo in rilievo dal nostro Gino Capponi: Emilio, il prototipo del fanciullo che si è liberamente formato reagendo originalmente agli agenti naturali, è un balocco senza carattere e personalità che sarà portato dal sapiente maestro a scegliersi per moglie la fanciulla prescelta, con una passività veramente stupefacente.

Altrettanto si dica dello sviluppo naturale, cioè delle tappe che secondo Rousseau attraverserebbe lo spirito umano dall'infanzia alla maturità: sensibilità, razionalità, fantasia. Ordine arbitrario che lo porta ad affermare che la ragione precede la fantasia in modo del tutto contraddittorio con l'esperienza psicologica e storica; e che lo induce a trattare il fanciullo come un essere

incapace d'intendere un'idea morale, e a rimandare la educazione religiosa solo, dopo i sedici anni. Anche qui si confonde lo sviluppo logico con il dato di fatto di un ipotetico sviluppo naturale, come se le categorie dello spirito si sviluppassero nella nostra mente in tempi successivi. Si confonde cioè un arbitrario ordine naturale con un ordine spirituale.

Malgrado questi difetti e quello ancor più grava di aver concepito l'educazione di un uomo prescindendo dai tempi e dalle condizioni economiche in cui vive, che lo inducono a disegnare un piano di studi astratto e quindi irrealizzabile, i meriti pedagogici del Rousseau restano grandissimi.

Concependo un metodo d'insegnamento e d'educazione valido per ogni essere umano egli ha messo le basi che permisero al Pestalozzi di progettare e realizzare un'educazione estesa a tutte le classi sociali. Egli è il fondatore della pedagogia moderna intesa come formazione dell'uomo completo e del cittadino. Nessun studio pedagogico può prescindere dalla sua opera e se noi ci esentiamo superiori a lui per conoscenza di metodi ed esperienza didattica, dobbiamo pur riconoscere che l'opera sua non può esser dimenticata. Egli ci ha insegnato a studiare il fanciullo seguendo i suoi giuochi, le sue esigenze, i suoi processi spirituali. Ci ha insegnato i metodi coi quali possiamo avvicinarci alla sua anima e condurlo consapevole collaboratore, all'ardua conquista della sua dignità di uomo e di cittadino. Egli ci ha insegnato ad amare e a rispettare nel fanciullo l'uomo futuro e ad intendere più profondamente la finalità del compito educativo.

Enzo Monferini

INSEGNARE DILETTANDO

Piuttosto di fare delle più o meno abili divagazioni sul tema « *Omne tulit punctum qui misquit utile dulci* », voglio dare qualche esempio pratico di lezioni vivaci e divertenti, svolte secondo il metodo Pucci, alle quali ho avuto occasione di assistere. La Pucci ha creato il suo metodo (1) attingendo alcuni elementi ai metodi di Froebel, della Montessori e delle Agazzi, e adattandoli alle esigenze della scuola elementare.

La prima volta entrai in una classe mentre si eseguivano degli esercizi di auto-comando. La maestra aveva distribuito ad ogni due bambini un biglietto con dei semplici comandi. Per es.: « metto la gomma vicino al calamaio ». « Piego un pezzo di carta e vi faccio sopra un disegno con la matita ». « Devo scrivere i nomi delle parti principali del corpo umano ».

Uno dei due doveva eseguire l'azione mentre l'altro, il *correttore*, segnava in un foglietto se il compito era stato eseguito bene.

Si trattava in fondo di esercizi di lettura e qualche

(1) Si veda il bel volume: A. PUCCI, nuovo metodo d'insegnamento per le Scuole Elementari. (La Nuova Italia, Firenze).

volta di scrittura, ma il lavoro acquistava l'apparenza di un gioco, e i fanciulli lo eseguivano con interesse.

Si passò poi a degli esercizi collettivi. La maestra scriveva sulla lavagna delle proposizioni. Per es.: « Mi avvicino alla finestra e odorò i fiori ». « Piango, cerco e chiamo la mia compagna Clara. Poi, la vedo e sorrido ».

Uno degli alunni doveva eseguire e gli altri erano invitati a dare il loro giudizio. Talvolta la maestra chiedeva: — Chi saprebbe far meglio?

Poi la maestra scrisse: — Il topo rosicchia il cacio. — Il bambino chiamato disse: — Io devo rappresentare un topo, e questo (e mostrò un oggetto qualunque) sarà il cacio. Poi eseguì l'azione.

La maestra scrisse ancora: — La chiocchia cammina conducendo seco i pulcini. — L'alunno chiamò alcuni dei suoi compagni e insieme eseguirono la scenetta, con dei particolari evidentissimi.

Con lo stesso metodo si fecero dei facili esercizi di grammatica. La maestra dice: — Gigino fa l'azione di mangiare. — L'alunno eseguisce. La maestra chiede a un altro: — Chi ha fatto l'azione? — Quale azione ha fatto?

Gli alunni erano stati così abituati a distinguere i nomi dai verbi. Ma qualche volta sbagliavano. La maestra chiede: — *Mamma* è nome o verbo? L'alunno: — Verbo. La maestra: — Ebbene fa l'azione di... *mammare*. La classe ride e l'alunno si corregge. La maestra chiede: — *Lavare* è nome o verbo? Un'alunna risponde: — Nome. E la maestra: Allora portami l'oggetto che ha nome *lavare*. La bambina, confusa, le portò il grembiale, dicendo: Questo è da lavare, perchè è sporco. Con

molta calma, e con divertimento della classe, la maestra le spiegò che quell'oggetto si chiamava *grembiale*, e non *lavare*.

Per avviare i fanciulli al componimento scritto, la maestra aveva istituito nella seconda classe l'ufficio del *narratore*, il quale doveva esprimere con parole appropriate ciò che l'uno o l'altro eseguiva: — « Gino e Claudio si alzano dal banco, passeggiano, si avvicinano alla finestra, Gino si china e odora un fiore. Claudio gli dà un colpetto sulla testa. Gino gli risponde con uno sbuffetto. I due bambini si azzuffano ».

La maestra dice poi a un altro *narratore*: — Racconta ora tu l'azione che è stata compiuta: l'alunno racconta: — « Gino e Claudio si sono alzati dal banco... ecc. ». Così i fanciulli vengono abituati a distinguere il presente dal passato ecc.

Qualche volta la maestra leggeva un raccontino e gli alunni dovevano poi rappresentarlo.

Per es.: — « Era un giorno d'inverno rigido e piovoso, Olga tornava a casa dalla scuola. Ad un certo punto vide cadere un povero vecchio. Olga corse, lo aiutò ad alzarsi e lo accompagnò a casa ».

Con opportune domande la maestra metteva gli alunni sulla buona strada: — Quanti personaggi ci occorrono per questo gioco? Come saranno vestiti? Dove avviene l'azione? Ecc.

Spesso lo spunto dell'azione e della narrazione veniva preso da una cartolina illustrata o da altre figurine. Una di queste rappresentava una bambina che dà da bere del latte a un gattino. La maestra aiutò la fantasia degli alunni con varie domande: — Da chi dovrebbe pren-

dere il latte il gattino? E perchè invece glielo dà la bambina? ecc.

Poi uno dei bambini (aiutato con garbo e senza invadenza dalla maestra) scelse i personaggi e preparò l'occorrente per la riproduzione della scenetta.

Il *narratore* infine fece questo racconto: « Anna aveva una bella gatta. Questa allattava un figliolino. Però la gatta morì, e il gattino rimase senza mamma. Anna mise allora un po' di latte in un piatto e lo diede al gattino dicendogli: Adesso sarò io la tua mammina ».

Un'altra figura rappresentava due bimbi che leticavano. In terra un cestino arrovesciato e delle uova rotte che un cane lecca.

Dopo la rappresentazione vivente, il *narratore* fece questo raccontino: « Un giorno Ginevra prese un cestino e un ombrello da sole, uscì di casa e andò nel pollaio a prendere le uova per la mamma che stava poco bene. Nel prato incontrò il fratellino che voleva anche lui portare il cestino. La sorella non glielo volle dare e si misero a litigare. Le uova caddero in terra e il cane corse subito a mangiarle. Tra i due litiganti il terzo gode ».

In una terza classe ho visto rappresentare e commentare così degli interi racconti mitologici, biblici e storici. Ad esempio: Una delle fatiche d'Ercole. — Giuseppe veduto dai fratelli. — Il sacrificio d'Isacco. — L'uccisione di Cesare. — Parabole evangeliche, favole di Esopo, ecc.

Furono « messe in scena » anche alcune poesiole, come questa del Berni:

LA PIGRIZIA

La Pigrizia andò al mercato
ed un cavolo comprò.
Mezzogiorno era suonato
quando a casa ella tornò.
Cercò l'acqua, accese il fuoco,
si sedette, riposò;
ed intanto a poco, a poco,
anche il sole tramontò.
Così persa ormai la lena
sola al buio ella restò;
ed a letto senza cena
la meschina se ne andò.

Un'altra volta venne rappresentata, a mio gusto forse con troppo lusso di personificazioni, la seguente poesia:

LA SVEGLIA

Gallo. Signori, signore !
Chicchirichi !
S'appressano l'ore
d'un altro bel dì.
Balzate dal letto !
Chicchirichi !

Coro. Ci chiama il galletto;
la notte finì.

I personaggi erano: *il Galletto*, *il Giorno* le varie *Ore* sue figlie fra cui la primogenita *Aurora*, la *Notte*, *il Sole*, e il *Coro*.

Quando l'azione s'inizia, tutti dormono. Il bimbo

che fa la parte del *Galletto* finge di tenere la testa sotto un'ala, un bimbo biondo che fa da *Sole*, è nascosto dietro la cattedra e si tira su a poco, a poco, mentre si avanzano le *Ore*. La *Notte* è in mezzo alla classe e s'avvia silenziosamente verso il luogo dove andrà a nascondersi. Il *Giorno* si avvanza con l'*Aurora* e la testina bionda del *Sole* si vede quasi tutta sporgere dalla cattedra.

Il *Galletto* si scuote e dice: Signori, Signore! ecc. la *prima Ora* va a nascondersi dietro la cattedra e si avvanza la *seconda Ora* mentre il *Sole* si alza un altro po'. I bambini, che fanno da « Coro », alzano le testine dai banchi e dicono:

la notte finì ».

« Ci chiama il galletto;

La *Notte* si è nascosta in fondo alla stanza.

Ho citato qualche esempio tanto per dare un'idea di questa scuola veramente attiva e dilettevole. I bambini ci vanno come a una festa e imparano un mondo di cose senza annoiarsi mai.

Di scuole simili ce ne sono parecchie in Italia. Poco importa se le maestra segua un metodo piuttosto che un altro, purchè essa abbia il gusto dell'insegnamento attivo e gioioso.

Per parte mia sono persuaso che un tirocinio, anche di pochi mesi, in una di queste scuole, gioverebbe assai più alla effettiva cultura pedagogica dei nostri maestri e allo sviluppo del loro intuito didattico, che tutte le bellissime nozioni che essi mandano a memoria sull'educazione a Sparta e ad Atene, sul trivio e sul quadrivio, e anche, sì, sulla Filosofia dell'atto puro.

Giorgio Fano

LIBERTA' SPIRITUALE E LIBERTA' POLITICA

Se guardiamo al mondo fisico non possiamo parlare di libertà. Tutto ciò che avviene in questo campo, avviene per cause necessarie. I corpi cadono con una determinata accelerazione; passano, a una certa temperatura dallo stato solido a quello liquido e a quello aeriforme, e via scorrendo. E però sarebbe assurdo attribuire ai corpi una responsabilità e dire che l'uno è più morale o più immorale dell'altro.

Che il mondo a cui appartiene l'uomo non sia un mondo puramente materiale si vede anche da questo: che noi tutti giudichiamo le azioni umane, e con ciò implicitamente pretendiamo che chi agisce segua un *dovere*. Quando diciamo: « la tua è stata una cattiva azione », è come se dicessimo: « tu *dovevi* agire altrimenti ». Ugualmente quando diciamo: « la tua affermazione è sbagliata », è come se dicessimo: « tu non *dovevi* affermare ciò ».

I deterministi, i quali affermano che l'uomo non è libero, non si accorgono che con ciò pongono per vera la loro affermazione, e ritengono quindi che anche gli

altri *dovrebbero* accettarla e agire in conformità. Lo Spinoza per esempio dirà che l'uomo saggio deve accettare la realtà senza ottimismo e senza pessimismo (*nec ridens nec fleens*), ma parlando di bene e di male, di vero e di falso, di ciò che si deve o non si deve fare, si riconosce implicitamente quella libertà che i deterministi negano. Infatti, come abbiamo osservato sopra, nessuno direbbe che il ferro ha il dovere di non prender la ruggine o che l'oro ha il dovere di essere meno duttile.

La libertà è dunque attributo necessario dello spirito. Per strano che possa sembrare alcuni filosofi hanno ritenuto di poter prendere da questa verità lo spunto per fare l'apologia della tirannide. Quando gli italiani si lamentavano che il regime totalitario toglieva loro la libertà, costoro dicevano: — La libertà è essenziale all'uomo e nessuno gliela può togliere!

Il sofisma è subdolo perchè contiene una parte di verità. E' vero, la nostra intima libertà nessuno ce la può togliere; e se qualcuno ti minaccia: — Abiura la tua fede altrimenti finirai in prigione o sul patibolo, — tu resti moralmente libero di preferire la prigione o la morte all'abiura. Chè se invece tu chinerai il capo, o per viltà o per calcolo politico che ti persuada di riserbar le tue forze a miglior occasione, anche questo l'avrai deciso col tuo libero volere: *coactus tamen vult*.

Ciò che quei sofisti fingevano di non vedere è la differenza fra la libertà metafisica e quella empirica. Quando si dice che un popolo è oppresso nella sua libertà, non s'intende parlare della libertà metafisica (che nessuno può togliere), ma di quella più ampia possibilità di espandere le proprie energie, che è una conquista dei

popoli civili. L'intelligenza è essenziale all'uomo non meno della libertà e un analfabeta può essere più intelligente di un letterato, ma da ciò non ne segue di certo che sia inutile combattere l'analfabetismo.

Osserva il Tolstoj in una bella pagina di « *Guerra e Pace* » che la libertà non è soltanto uno dei beni a cui l'anima dell'uomo aspira, ma che essa è veramente l'*unico* bene che noi vogliamo per sè stesso, mentre tutti gli altri beni sono da noi desiderati solo come dei mezzi per realizzare meglio quello scopo. In altre parole noi chiamiamo « bene » tutto ciò che aumenta la possibilità di esplicare la nostra libertà, e « male » tutto ciò che la diminuisce. Noi diciamo ad esempio che la malattia è un male, perchè impedisce la nostra libera attività, e che la salute, la ricchezza, la cultura sono beni, perchè ci danno modo di agire più liberamente.

Similmente lo Hegel disse che la civiltà non consiste in altro che in un continuo progresso verso la libertà. Infatti i Greci e i Romani furono più liberi delle popolazioni orientali, il Rinascimento fu più libero del Medio Evo, e nell'Ottocento i popoli furono più liberi che sotto l'*Ancien Regime*.

Ma bisogna distinguere fra libertà e licenza; bisogna distinguere, come già insegnava Platone, fra il fare ciò che pare e piace e il fare ciò che veramente si vuole. Un individuo non si può dir libero quando segua senza controllo i suoi più stupidi impulsi, mangiando fino a rovinarsi lo stomaco, o stando con la pancia all'aria fino a morir dalla noia; ma egli si fa sempre più libero quanto più sappia dominare la sfrenatezza irrazionale per far trionfare la volontà veramente sua.

La stessa cosa vale per un ente collettivo. Può ben darsi che i soldati di un esercito abbandonati a se stessi senza freno di disciplina, preferiscano salvar la pelle e far baldoria piuttosto che combattere per difendere la loro patria. Così facendo non celebrerebbero la loro libertà ma si farebbero schiavi del loro istinto animale e ne rimarrebbero poi avviliti e vergognosi. La stessa cosa si deve dir di una nazione: essa non è libera quando prevalgono gli istinti più bassi della massa, ma quando sulle velleità scomposte trionfi una volontà morale che interpreti le sue finalità più pure e più profonde.

Uno dei più stupidi pregiudizi, diffusi ad arte dal passato regime, è quello di ritenere che la suprema norma dello Stato liberale sia il comodo e l'arbitrio del singolo cittadino. Naturalmente è sempre bene lasciare che la personalità dei cittadini si sviluppi senza troppi impedimenti (e i governi che vogliono ficcare il naso da per tutto finiscono per legiferare a vuoto), ma non si può prestabilire fino a dove sia o non sia opportuno l'intervento legislativo. Ciò dipende evidentemente dalle circostanze del momento.

Un governo liberale e democratico può benissimo, in determinate circostanze, imporre alla libertà d'azione dei cittadini dei limiti durissimi, può limitare o abolire il libero commercio, imporre la censura sulle notizie, stabilire il coprifuoco e disporre in ogni modo dei beni e della vita dei cittadini. Non è la severità delle limitazioni che distingue il governo autoritario e tirannico da quello democratico e liberale.

La differenza è tutt'altra: nell'uno regna l'arbitrio incontrollato di chi detiene il potere, nell'altro regna

la maestà della legge che esprime la volontà ideale della nazione. E veramente il cittadino che accetta di buon animo dei sacrifici anche durissimi quando sieno richiesti da una legge a cui egli stesso ha collaborato, si sente invece offeso nella sua dignità da una anche lieve ma capricciosa imposizione del tiranno: dall'imposizione per esempio di adoperare il *voi* in luogo del *lei*, di chiamare romano il passo dell'oca e di mettere l'anno dell'era fascista accanto al millesimo di Cristo.

Abituare i cittadini italiani a distinguere, fin dai primi anni di scuola, fra libertà licenza e arbitrio, far loro comprendere che non si può volere la libertà senza rispettarla negli altri, e che soltanto chi compie il proprio dovere è degno di essere libero: questo è il difficile compito dei maestri italiani.

Mario Neri

L'INSEGNAMENTO DELL'IGIENE NELLA SCUOLA ELEMENTARE

Se la scuola elementare deve avere una funzione formativa oltre che informativa, una delle materie d'insegnamento che dovrebbe essere di primaria importanza è l'igiene.

Il cittadino che abbia occasione di visitare certe nostre campagne e certi quartieri delle grandi città, resta dolorosamente colpito dallo stato primitivo e antigienico in cui vive non piccola parte della popolazione. Si dice di solito: colpa della miseria e dell'inettitudine dei vari governi italiani che non hanno saputo porne riparo. Non vogliamo negare che questi argomenti hanno dalla loro qualche ragion positiva; ma dato che si tratta di una questione assai grossa che non verrà affrontata e risolta tanto presto, vediamo se per altra via si possa tentare di elevare il livello sociale della parte più disagiata del nostro popolo.

Va rilevato inoltre che non sempre la povertà e il tenor di vita primitivo e antigienico vanno di pari passo. Ci sono delle fertili vallate note per la poca pulizia dei

loro abitanti e per l'alta percentuale della mortalità infantile. Vedi grossi paesotti dall'aria prosperosa e non trovi un rifugio per la notte senza parassiti, una testolina di bimbo pulita, nè certi luoghi appartati considerati indispensabili dal cittadino. Questi ultimi vengono per lo più sostituiti dalle stalle, ciò che facilita la diffusione del tifo, che in certe località ha assunto addirittura una forma endemica. All'esistenza delle malattie contagiose i contadini generalmente ci credono poco e non è raro che malati di tifo o di tubercolosi dormano nello stesso letto dei sani. L'allevamento dei bambini è quanto di più irrazionale si possa immaginare. In certe regioni si protrae l'allattamento al seno materno per due anni e più, in altre si nutrono i bambini di pochi mesi coi cibi più disparati come fagioli, carne e ciliege che non di rado vengono inghiottite col relativo nocciolo. E poi il bimbo ammala e muore e non si sa com'è stato. Si dice allora ch'era troppo buono, ch'era suo destino di morir bambino perchè Gesù lo voleva in Paradiso.

(Queste sono dure verità che dobbiamo guardare coraggiosamente in faccia senza debolezze e infingimenti).

E poi, ogni tanto, mentre cammini di paese in paese, ti si apre inaspettamente un'oasi di civiltà e trovi belle casine moderne, gente pulita, bambini ben curati, allevati razionalmente, e ti accorgi con sorpresa e compiacimento che le nozioni fondamentali d'igiene stanno colà prendendo piede e fugando i pregiudizi. Interpelli l'uno e l'altro e la ragione di quel cambiamento di clima sociale ti si rivela: sei arrivato in un paese di emigrati. Gli uomini hanno viaggiato e imparato e al loro ritorno hanno ripulito le loro donne e le loro case. E pian

piano, anche gli altri, quelli che non si sono allontanati dal paese, stanno imparando, si distaccano da certe vecchie usanze, dai secolari greggiudizi e imparano il viver civile.

Ma perchè gl'insegnamenti devono arrivare dalla Francia e dall'America anzichè dalla Lombardia e dalla Toscana? E non abbiamo noi in nostre mani un potente mezzo di rieducazione?

Fondamento dell'igiene sociale è l'igiene scolastica. La generazione che sorge deve apprendere sui banchi della scuola quelle norme fondamentali che le servano di base per tutta la vita.

Non è cosa facile: non si insegna l'igiene facendo eseguire dai ragazzi quattro esercizi fisici o dettando quattro regolette da mandarsi a memoria, che resteranno astratte e non verranno mai messe in pratica. Se si vuole ottenere qualche risultato concreto bisogna cominciare con l'umile e necessaria fatica di controllare quotidianamente la pulizia personale del bambino: bisogna insegnargli a lavarsi le mani e la persona, a tagliarsi le unghie delle mani e dei piedi, a lavarsi i capelli col petrolio ed eliminare i parassiti. Ogni segno di buona volontà dovrà essere amorosamente seguito e incoraggiato e si dovranno istituire dei veri e propri premi d'igiene. Nei villaggi, dove la scuola è spesso ridotta a due o tre stanzette, sarà opportuno che la pulizia degli ambienti venga curata dagli stessi alunni sotto sorveglianza dell'insegnante, che coglierà l'occasione per tenere delle lezioncine intorno alla battaglia contro i parassiti e contro le mosche.

Qualche domanda intorno alla casa e ai famigliari

dell'alunno darà modo all'insegnante di suggerire rimedi per i malati, consigli pratici per l'allevamento dei bambini e per l'igiene della casa. Il bambino rifugge dall'astrazione e ha bisogno di concretezza. « Stai mangiando con le mani sporche d'inchiostro: non ti sei accorto che il tuo pane è diventato amaro? Sì? Allora corri subito a lavartele e vedrai che il tuo pane ridiventa buono ».

Quando le regole d'igiene sieno tutte ricavate dalla viva osservazione della realtà si potrà far tenere ai bambini un apposito quaderno che le raccolga. Si potranno poi dettare varie domande riguardanti le loro attitudini, i rimedi usati per curare le malattie più comuni e si faranno fare dei brevi componimenti di igiene come « Acqua e sapone », « Dove entra il sole non entra il medico » e via discorrendo.

Se l'insegnante saprà conquistarsi l'affetto dei suoi bambini, pian piano la sua influenza si estenderà alle famiglie degli alunni. E se avrà occasione d'intervenire o in qualche caso di pronto soccorso offrendo all'infortunato le risorse della sua farmacia, oppure in altra occasione dando dei consigli che si dimostreranno opportuni e efficaci, finirà per diventare una delle persone più influenti e più rispettate del paese. Nel suo compito l'insegnante dovrà essere coadiuvato dal medico — sempre che il paese ne sia provveduto — il quale potrebbe tenere delle facili conferenze e forse anche organizzare delle conversazioni aperte a tutti, bambini e adulti. Il medico avrebbe così modo di convalidare con la propria autorità la parola del maestro.

Qualcuno potrebbe osservare che un popolo può

essere dotato di altissime qualità d'intelligenza e di cuore e tuttavia trascurare alquanto certe norme di pulizia e d'igiene. Ricordo a questo proposito il libro di una famosa scrittrice americana sull'India, in cui ella si soffermava con grande indignazione sulla mancanza di « civiltà » che aveva notato in quel paese. E il Gandhi (che è indubbiamente uomo di altissima spiritualità) scrisse al riguardo che quella signora poteva paragonarsi a un buon borghese di Wall-Street che dopo aver lungamente visitato la casa di un grande poeta o di un Santo, richiesto delle sue impressioni, rispondesse dilungandosi unicamente sulla mancanza di pulizia di certi impianti igienici.

Ma noi potremmo obiettare che lasciamo ad altri di proclamare al mondo le nostre virtù; a noi importa renderci conto dei nostri difetti per tentar di sanarli. Non riteniamo poi che l'igiene sia nemica della poesia o della santità; nè che il nostro popolo sia composto esclusivamente di poeti e di santi. Insomma siamo del parere che quando non ci saranno più in Italia dei paesi in cui le norme igieniche sono arretrate di qualche migliaio d'anni e al pari degli antichi Egizi si cura il mal di ventre con un decotto di libri vecchi, la catteratta col cervello di rondine, il raffreddore con la polvere di mattone; quando la pulizia, l'igiene e la medicina non saranno più un lusso da gran signori ma saranno patrimonio delle masse rurali, avremo fatto comunque un buon passo innanzi nella rigenerazione morale del nostro Paese.

Mario Neri

I GIOVANI E L'ESPERIENZA DELLA GUERRA

Le tragiche e varie vicende che hanno travolto la nostra gioventù in questi ultimi anni hanno certamente lasciato una traccia profonda nel loro animo. Ma quale?

Non è certo facile riassumere in poche pagine un fenomeno tanto vario e complesso, ma tuttavia vi è qualche elemento fondamentale che può essere proficuamente messo in luce. Forse è troppo presto per un esame imparziale ed obiettivo, ma la vita urge e scorre con ritmo incessante e non lascia tempo a tranquille meditazioni, nè d'altra parte, è possibile lasciarsi vivere senza riflettere e senza concludere; giacchè dove non v'è consapevolezza non v'è vera vita ed il maestro che nella vita si deve inserire, se vuol far opera proficua, non può rinunciare a questo compito.

I bimbi si nutrono delle aspirazioni e delle idee dei loro fratelli maggiori: essi sono inconsciamente i portatori di quei sistemi di valutazione che lentamente si vanno formando nelle masse e che, prime vaghe e confuse, si concretano poi in concetti più chiari e rias-

suntivi, diventando una realtà spirituale che informa il carattere.

E' opportuno perciò più che guardare i bimbi e studiare le reazioni dell'animo infantile agli avvenimenti contemporanei, esaminare le reazioni dei fratelli maggiori e dei padri, certi che queste si trasfonderanno lentamente, ma irresistibilmente, nell'animo malleabile e sensibile dei fanciulli.

Gli uomini che hanno patito la guerra e che tornano dai campi di concentramento, quelli che riprendono a costruire le case distrutte e a raccogliere le famiglie disperse, che imprecano contro la miseria e la disoccupazione, che lamentano la distruzione di beni il rincaro della vita e gli scandalosi guadagni dei profittatori non hanno quasi mai chiara coscienza delle cause che hanno provocato tanta rovina.

Per essi è stato soltanto un succedersi di eventi fatali e incongrui; se si soffermano a discutere rimproverano questo e quello come responsabile di tutto: nei più umili l'odio s'appunta su una sola persona, spesso un personaggio secondario che è stato loro particolarmente vicino e dalla cui volontà sembra che sia scaturita tutta la serie dei guai che li hanno travolti.

E ciò non succede solo nelle classi più umili, ma anche nelle più colte che si dimostrano spesso stranamente impreparate a cogliere il nesso degli avvenimenti e a riconoscere fra i tanti fatti che sono successi quali siano stati quelli veramente importanti. Il fatto è che la cultura tuttora imperante sia in economia che in politica, sia in morale che in religione, non sa dare un significato evidente alla successione degli avvenimenti di

cui siamo stati attori e spettatori insieme. L'imperialismo che ci ha travolto nella sua corsa sfrenata compare anche nelle opere dei maggiori storici contemporanei come qualcosa di illogico, di abnorme e mostruoso, qualcosa che non doveva essere e che pure è stato. Si comprende che alla luce di un orientamento spirituale incapace di render ragione di questi fattori l'individuo non possa non rimanere disorientato, umiliato, sfiduciato. L'esperienza del dolore non insegna nulla se non è accettata con comprensione: la sofferenza avvilisce, ma non educa se non viene intesa e giustificata in un sistema di concetti e valutazioni da cui scaturisca un motivo d'azione, cioè una coerente reazione. La schiavitù non fu che un cupo e rassegnato dolore finchè la parola del vangelo non venne ad illuminare quel dolore con un nuovo concetto di giustizia; la servitù della gleba trovò la sua voce solo attraverso i pensatori che precorsero e vaticinarono la rivoluzione francese e le ingiustizie sociali solo quando gli utopisti e i riformatori diedero ai popoli la coscienza della loro sofferenza.

Anche qui ora noi ci troviamo davanti a uno spettacolo di sofferenze e di tragedie che non hanno trovato una parola di conforto perchè non sono state ancora sufficientemente illuminate da un principio morale che scavando in profondità faccia sorgere un motivo di reazione e di educazione. E se questo non viene trovato e non agisce in un moto abbastanza vasto e comprensivo da mobilitare le forze morali dell'intera nazione, ciò che è avvenuto è come se non fosse stato e si ripeterà a breve scadenza con un ritmo fatale. La coscienza di questo fatto, di questo ineluttabile destino,

pervade le masse e le trascina in quella cupa rassegnazione di cui la storia umana ha già così lunga e penosa esperienza. Questa considerazione (presente, anche se non con piena consapevolezza, nel sentire di tutti) è la causa dell'avvilimento morale, del cinico utilitarismo, dello scoppio incompsto di passioni, degli efferati delitti di cui siamo testimoni. E' da temere che il dolore, non sublimato dallo sdegno morale, indurisca gli animi e li renda capaci di assistere con atona indifferenza ad ogni più crudele orrore. Le masse con senso morale atrofizzato già ora quasi si dilettono alle descrizioni minute e nauseanti di crudeltà stupide e feroci.

Vi è però in questa esperienza un elemento positivo che pur lentamente affiora: gli uomini che si sentono singolarmente impotenti davanti alle immani forze storiche che subiscono senza comprendere, intuiscono che l'unica loro via di scampo è nella solidarietà. Si raccolgono in partiti, in associazioni, in istituzioni con vari nomi ed obiettivi, che esprimono lo stesso bisogno di sentirsi uniti, di sfuggire alla paurosa solitudine dell'isolamento, di far corpo e massa per resistere.

Da questo spirito d'associazione può nascere tanto la società filantropica, come la banda di rapinatori, tanto una più fervida unità nazionale come un particolarismo di gruppi concorrenti e disposti a tutto per soverchiarsi. Sta agli intellettuali di dirigere queste forze, in sé stesse sane, agli scopi più elevati.

Il maestro che sente tutto ciò intende che proprio questa è la sua missione: diventare il maestro della solidarietà, il fulcro intorno cui si devono organizzare le forze morali per realizzare i fini della cultura e dell'ele-

vazione spirituale. E' un compito arduo ed eroico; è un compito di difficoltà estrema perchè il maestro deve talora lottare contro i pregiudizi dell'ambiente in cui il fanciullo vive. Appunto per ciò egli deve cercare di agire non soltanto sui bimbi che gli stanno vicino nelle ore di scuola, ma di arrivare a stringere contatti con le famiglie, perchè parlando ai padri e alle madri egli arriverà più efficacemente al cuore dei bimbi.

Enzo Monferini

G. LOMBARDO-RADICE, RIFORMATORE E ANIMATORE DELLA SCUOLA ITALIANA

Leggendo il bel volume in cui Ernesto Pelloni ha raccolto gli scritti di vari autori in memoria del Lombardo-Radice ho sentito ancora una volta quanto dura e decisiva per tutta la nostra vita possa essere l'influenza di un buon maestro.

Le notizie di certi metodi ed espedienti didattici, la storia delle istituzioni scolastiche e delle dottrine pedagogiche hanno certamente la loro importanza, ma quanto più efficace riesce il vivo esempio di un uomo, che come il Lombardo-Radice era nato per fare il Maestro e ha dedicato alla scuola le sue migliori energie.

Egli conosceva come pochi altri in Europa la storia dei problemi pedagogici, ma aveva poca simpatia per le dottrine puramente speculative, e la viva esperienza di un semplice maestro rurale lo avvinceva più di qualsiasi discussione sul fondamento gnoseologico della pedagogia.

Come ben disse il De Ruggiero, gli autori che egli sentiva più vicini, e ai quali ha dedicato le sue pagine più

belle, come il Pestalozzi e l'Emerson, il Patri e il Cena, il Dewey e il Ferrière, sono quelli che furono come lui apostoli e realizzatori di una scuola attiva, di una scuola dove si apprendono e si insegnano le cose facendole, e donde è bandita ogni comunicazione meccanica di idee bell'e fatte.

Collaboratore del Gentile nel 1923, egli si è assunta la parte più umile e insieme la più ardua e la più necessaria: la riforma della scuola primaria.

Per varie ragioni, economiche, politiche e spirituali, la riforma della scuola media e universitaria non ha dato i frutti che gli idealisti se ne ripromettevano, e dobbiamo purtroppo constatare che nell'ultimo ventennio c'è stato nel campo della cultura come in quello della morale un preoccupante abbassamento di livello.

Il riordinamento della scuola elementare, fondato dal Lombardo-Radice sopra una ragionata fiducia nella spontaneità delle energie spirituali del fanciullo e nella capacità dei maestri italiani, si è dimostrato invece più vitale e fecondo.

Osserva il Prezzolini che la pedagogia del Lombardo-Radice è fondata sull'idealismo come quella del Gentile, ma ha un procedimento che sembra proprio l'opposto, perchè quella del Gentile parte dalla vita per arrivare ai concetti, quella del Lombardo si fonda sui concetti, ma intende giungere alla vita e sembra domandarsi: ma, insomma, che cosa è questa libertà dello spirito che ci siamo conquistati e ci stiamo continuamente conquistando, se non significa nel mondo concreto questa e quella riforma, come sarebbe l'abolizione del componimento rettorico, il sentire la punizione come un semplice

mezzo di richiamo della coscienza a se stessa, la rottura di mille pregiudizi, di mille classificazioni, di mille meccanismi, e infine il far scorrere quanto più libero, creativo, naturale, lo spirito del fanciullo, anzi dell'uomo? Nell'idealismo Lombardo-Radice ha avuto sempre la magnifica qualità di sentire che la grande scoperta sarebbe stata vana se la filosofia idealistica non fosse stata, come dev'essere, anche una fede, un'azione, e non si fosse affermata concretamente nella vita di tutti, mostrando la capacità di dire una propria parola precisa di fronte a tante questioni concrete, indicando agli uomini dei doveri ben definiti, e non semplicemente la dimostrazione teorica di una unità o di una distinzione tra alcune attività dello spirito umano.

Per il Lombardo-Radice non esiste uno studio di astratti metodi pedagogici, esiste soltanto il maestro che continuamente approfondisce la sua visione della vita e si fa migliore e perciò diventa capace di meglio insegnare. La sua pedagogia è la pedagogia della freschezza, della libertà, dell'invenzione, dell'autonomia. Essa combatte la retorica (questo antico male, così difficilmente sradicabile, dell'anima italiana) combatte i componimenti fatti a rime obbligate, ed esige che ogni alunno vi trovi da sé la sua verità.

Le tesi fondamentali di questa pedagogia sono così riassunte nella rivista « *Pour l'ère nouvelle* » dal grande educatore francese Adolfo Ferrière:

1. — Sviluppo della spontaneità. La lingua materna non va mortificata con troppe regole, ma va considerata come un modo d'espressione e di creazione del pensiero.

2. — Importanza dell'intuizione, non intesa in senso naturalistico come processo di verifica che intervenga a cose fatte, ma come una via per giungere alla conoscenza. Il punto di partenza dev'essere l'intuizione poetica che è, in certo modo, la filosofia dell'infanzia.

3. — Il componimento dev'essere inteso come una notazione psicologica del fanciullo che esplora se stesso e insieme il mondo che lo circonda.

4. — Non cominciare l'insegnamento coi libri; ma fare in modo che a poco, a poco, il fanciullo s'interessi a certe illustrazioni, intraveda l'importanza e l'utilità della scrittura e scopra da sé il valore del libro e senta il desiderio di servirsene.

5. — Nell'insegnamento della lingua, del disegno, del canto, le regole della tecnica non devono soffocare la spontaneità, ma anzi devono essere un mezzo per favorire una sempre più perfetta espressione della spontaneità.

6. — L'insegnamento della storia deve assumere nelle prime classi l'andamento di un poema epico per diventare in seguito storia della civiltà e del lavoro umano.

7. — Scienza e poesia hanno una fonte comune. Osservando le affinità e le diversità delle piante e degli animali, diventando un piccolo esploratore, iniziando delle piccole ricerche e raccolte, il fanciullo scopre insieme la bellezza e la poesia della creazione.

8. — La religione dev'essere uno sforzo di superamento, un anelito verso l'Infinito. L'insegnamento religioso deve elevare il fanciullo facendogli sentire la poesia della spiritualità.

Questi principi sono stati diffusi dal Lombardo-Radice con un fervore instancabile. Egli sapeva lavorare e far lavorare e tutti seguivano con piacere le sue direttive perchè egli sapeva comunicare la febbre dell'operosità e non imponeva se non con l'esempio. Ma — come il De Ruggiero — il dire che egli era un suscitatore di energie non è dir tutto di lui; bisogna aggiungere che le energie da lui suscitate erano di natura schiettamente morale perchè s'irradiavano da una forte personalità morale. Egli aveva nel suo carattere un fondo ingenuo di bontà, che, nel contatto assiduo con l'anima infantile, aveva acquistato una venatura d'ingenuità e una freschezza, di cui solo i grandi educatori conoscono il segreto.

Ma, nel contatto con gli uomini, egli aveva fortificato e temprato la nativa bontà con un sentimento profondo di rettitudine, sì che la sua personalità ispirava insieme confidenza e rispetto. Così i giovani erano attratti verso di lui, gli aprivano la propria anima con abbandono, ma nel tempo stesso si sentivano spinti dalla comunione con lui a volgere le loro forze a miglior segno.

Questi saldi valori morali, aumentando dall'interno la sua operosità scientifica e pedagogica, l'avevano elevata all'altezza di una missione, o per usare una parola di cui troppo spesso si abusa, ma che a lui s'appropria naturalmente, di un apostolato educativo. Egli era, in tutta la pienezza dell'espressione, un Maestro di Vita.

Mario Neri

L'IDEALISMO E L'EDUCAZIONE

Il presupposto comune del razionalismo e dell'empirismo è che il mondo esista in sè, fuori del nostro spirito, e che il compito della conoscenza sia di rispecchiare col nostro intelletto quella realtà oggettiva. La verità sarebbe dunque il conformarsi dell'intelletto alla cosa (*veritas adaequatio intellectus et rei*), e l'errore si avrebbe quando invece l'immagine mentale non corrisponde esattamente alla realtà della cosa in sè.

Per quanto questa concezione possa sembrare ovvia e naturale, essa presenta a un più attento esame delle difficoltà insuperabili. La principale è questa: se le cose stessero a quel modo non si potrebbe mai distinguere la verità dall'errore. Infatti come faremo a sapere se l'immagine mentale corrisponda o no alla cosa in sè? Per fare ciò dovremmo paragonare il pensiero alla cosa in sè, impresa impossibile, poichè non possiamo mai uscire dal pensiero.

Quando noi ci proponiamo di osservare un oggetto, non incontriamo mai la supposta cosa in sè, ma soltanto le nostre sensazioni, le nostre immagini e i nostri

concetti. E come mai vi potrebbe essere una corrispondenza fra due entità così eterogenee come un'immagine mentale da una parte e una sostanza materiale dall'altra?

Supponiamo che esista in sè un mondo materiale fatto in un dato modo, ma che il nostro senso e il nostro intelletto sieno costituiti in modo da non poterlo rispecchiare senza modificarlo. Come faremo a sapere fino a che punto le nostre immagini mentali corrispondono alla realtà? Potremo certamente tornare ad osservare, e controllare le nostre prime impressioni con quelle successive e con quelle altrui, ma in tal modo avremo confrontato fra loro diverse immagini mentali e non mai l'immagine con la cosa stessa.

Per questo Kant dirà che quello che possiamo conoscere è soltanto il mondo *fenomenico*, cioè il mondo e le sue leggi costanti come appaiono ai nostri sensi e al nostro intelletto, e non mai il mondo *noumenico*, cioè il mondo che si suppone esistere in sè all'infuori del nostro spirito.

Di queste difficoltà si sono in parte accorti già gli antichi, e per esempio Democrito ha dimostrato che le impressioni sensibili (colori, suoni, odori, sapori, caldo, freddo ecc.) non sono qualità oggettive delle cose, bensì modificazioni del soggetto senziente; o — come dirà poi il nostro Galilei, il quale farà suo lo stesso concetto — che i colori non esisterebbero in un mondo in cui non vi fossero occhi per vederli, nè suoni in un mondo senza orecchi, ecc. Essi però ritenevano che le proprietà spaziali, (la forma, la grandezza, il movimento, ecc.) fossero proprietà soggettive, finchè Kant di-

mostrò che anche queste sono il prodotto di un'intuizione dei soggetti senzienti.

La differenza essenziale fra l'antica concezione realistica e quella dell'idealismo moderno è dunque questa: che la prima considera il mondo come una realtà già data, realtà che lo spirito deve riprodurre passivamente (e più lo spirito sarà passivo, tanto meglio assolverà il suo compito, perchè deformerà meno la realtà oggettiva) mentre la seconda considera tutto il mondo fenomenico (cioè l'unico di cui possiamo parlare) come una nostra produzione spirituale.

Abbiamo detto che la concezione del realismo, il quale ritiene che il mondo esista in sè con tutte le qualità che il nostro spirito gli attribuisce, è una concezione antica, ma in verità si tratta di una concezione che risorge continuamente e che la critica deve continuamente confutare. Si potrebbe dire che il realismo è il peccato originale dello spirito umano, peccato da cui dobbiamo continuamente liberarci con una vigile meditazione. Lasciata a se stessa la mente umana ha sempre la tendenza ad attribuire alle cose ciò che è un prodotto suo.

Noi ad esempio sappiamo che le immagini sono un prodotto della nostra fantasia, i primitivi invece ritengono che le immagini del sogno siano prodotte dagli spiriti e spesso essi temono e adorano i feticci che hanno prodotto con le loro proprie mani. Così in un antico testo indiano si legge che la tristezza di certi paesaggi è una sottile essenza venefica diffusa nell'aria e nella luce, che penetra in noi attraverso i nostri occhi e il nostro respiro; e che il dolore è un fluido sottilissimo, insito in certi corpi, e specialmente nella punta delle lance e

dei pugnali, i quali venendo a contatto con noi, lo sprigionano e lo fanno penetrare nella nostra carne.

Quale è l'errore di codeste concezioni che diciamo ingenui? Quello di *ipostatizzare* come esistente fuori di noi, ciò che è un prodotto della nostra vita spirituale. Lo stesso errore in cui ricorreva Platone quando ammetteva che *le idee* possano esistere in sè nell'Iperurano, cioè che il *pensato* possa esistere senza che nessuno lo pensi. Lo stesso errore in cui incappano tutti coloro i quali credono che gli oggetti della percezione esistano in sè anche se nessuno li percepisca.

Per la stessa ragione certi scrittori medioevali sostenevano (contrariamente agli economisti moderni) che l'utilità è una qualità oggettiva delle cose, e che per esempio il veleno è sempre dannoso, (anche quando fa del bene), e che il pane resterebbe sempre utile (nella sua « essenza ») anche se il mondo fosse abitato da diabetici che non lo potessero mangiare.

L'idealismo è dunque quella corrente di pensiero la quale afferma che la vita dello spirito è essenzialmente un'attività creatrice e che la Verità e il Bene non sono da ricercarsi fuori di noi ma nell'intimo dell'anima nostra (*in interiore homine habitat veritas*).

Per questo il nostro Vico dirà che il vero deve convertirsi nel fatto, cioè che la cultura dev'essere una elaborazione personale. Per questo Kant dirà che lo scopo dell'educazione è formare nel fanciullo l'uomo libero, cioè una volontà autonoma, che non ubbidisca a leggi esteriori, ma riconosca nella legge del dovere l'affermazione della propria umanità.

Per questo il Pestalozzi considererà l'educazione

come uno sviluppo progressivo che deve scaturire da energie interne, cioè come un processo di autoformazione. Per questo tutta la pedagogia moderna combatterà ogni forma di educazione passiva. E il Gentile dirà che ogni educazione deve risolversi in un'autoeducazione e considererà la metodologia non come ricerca di astratti sistemi didattici, ma come studio della spontanea formazione spirituale. Il metodo, egli dirà, è cosa morta, e soltanto la viva personalità del maestro, in un processo di creazione continua, può educare. Per questo la scuola moderna è stata detta *scuola attiva*, cioè una scuola in cui il vero protagonista deve essere il fanciullo, e in cui il compito del maestro consiste nel promuovere con l'insegnamento religioso la spontaneità del sentimento, con gl'insegnamenti artistici il fervore della fantasia, con l'insegnamento scientifico la capacità intellettuale e con l'educazione morale la spontaneità del volere e l'autonomia dell'alunno.

Giorgio Fano

INFLUENZA DEL REGIME DITTATORIALE E DI QUELLO DEMOCRATICO SULLE SCUOLE ELEMENTARI

La crisi politica e spirituale che travaglia il nostro paese si riflette su tutte le nostre istituzioni che, smessa la camicia nera, si stanno pian piano rivestendo di panni puliti.

Attraversiamo un periodo di faticoso assestamento, ma, comunque andranno le cose un fatto appare certo: le nostre istituzioni sono ormai diventate e resteranno democratiche.

Ma qual'è dunque il significato di questa parola « democratico » che ricorre insistentemente nei programmi di tutti i partiti e negli articoli di tutti i giornali? E quali erano le deficienze e le tare delle istituzioni fasciste?

Non è qui luogo di procedere a un minuto e diffuso esame di questa *vexata questio* nei suoi molteplici aspetti; ci basterà illuminarla in un suo aspetto parti-

colare, cioè quello che riguarda la scuola e più precisamente la scuola elementare.

La scuola elementare italiana, lo diciamo subito, grazie a quella riforma che ebbe il nome da Gentile, ma fu attuata dal gran cuore paterno di Lombardo Radice, ci sembra ancor oggi un organismo sano e non ci pare che il fascismo l'abbia intimamente corrotta. Non l'ha corrotta grazie ad una sana tradizione per cui i migliori maestri — buttato spesso in un canto il libro di testo — hanno improvvisato le loro lezioni, così come dettava dentro, oppure sono ricorsi ad altri testi non ufficiali e non comandati.

(E' caratteristico non solo della scuola elementare ma di tutte le istituzioni italiane del recente passato: quella data scuola, quel dato ospedale, quella data esattoria, funzionano bene, ottimamente, male, malissimo, a seconda della persona a cui sono affidati e fa difetto quel saldo ingranaggio che attenua e compensa le differenze di rendimento individuale e rende possibile un normale e non troppo disarmonico funzionamento dell'istituzione stessa. Se esaminiamo invece le istituzioni di tant'altri paesi troveremo spesso che nella salda e ben equilibrata organizzazione la personalità del funzionario quasi scompare. Istituzioni tipo per questo indirizzo erano quelle del cessato impero austro-ungarico: le scuole vi erano mediocri ma serie e davano frutti discreti se non ottimi. Vizi nel sistema ve n'erano in Austria-Ungheria e ce ne sono in Italia. A noi il compito di conciliare le due opposte tendenze).

Che cosa fossero i testi comandati noi tutti sappiamo: Roma immortale e imbattibile; le invitte schiere

dei nostri soldati, i Balilla sicura speranza d'Italia, il Duce che ha sempre ragione e via scorrendo; parole che hanno ora al nostro orecchio un suono tragicamente beffardo.

E ogni tanto anche i migliori maestri questi libri li dovevano prendere in mano, leggere, far leggere, commentare e farli mandare a memoria; abituando così il bambino a una fraseologia pomposa e vuota, anzi all'insincerità.

Il sistematico incitamento alle altisonanti parole che era una delle caratteristiche più appariscenti del vecchio regime, esaltava e ingigantiva quella tendenza alla pompa rettorica, propria di nostra stirpe, che la riforma di Lombardo Radice aveva combattuto; sicchè, quando la scuola elementare era bene affidata, lo stile fascista restava una forma vuota, una sovrastruttura posticcia, in netto e stridente contrasto con l'intonazione familiare e schietta dell'insegnamento.

Una delle più farsesche trovate del cessato regime era il sabato fascista. All'osservatore superficiale esso poteva apparire un'esercitazione di tipo militaresco mentre altro non era che una carnevalesca parata.

Quelle ben disciplinate file di bambini e ragazzi che si vedevano sfilare al suon di giovinezza per le vie e le piazze delle maggiori città italiane, che si rivedevano marciare ordinati a passo cadenzato nei films «duce», stavano eseguendo il numero di un programma preordinato che aveva uno scopo puramente reclamistico rivolto sia all'interno che all'estero. Anche qui l'educazione fisica vera e propria era affidata all'iniziativa personale del funzionario (gli possiamo dare questo nome?) — che

era in questo caso un tenente della milizia fascista — e nella massima parte dei casi assolutamente trascurata. Così avveniva spesso a Roma dove le riunioni settimanali dei ragazzi erano impiegate nella monotona estenuante ripetizione di esercizi preparatori per le parate senza alcun giovamento per la salute e l'addestramento fisico degli alunni.

C'erano poi le competizioni pubbliche dei pochi eletti a cui era rivolta con particolare benevolenza l'attenzione del Governo perchè giovavano a rinsaldare il mito dell'educazione forte e guerriera dei ragazzi italiani.

La bella facciata di quella costruzione di cartapesta che è stato il fascismo, era sempre curata nei minimi particolari. E a furia di vantare le sue solide fondamenta e le mastodontiche granitiche mura, gli stessi costruttori finivano talora per credere che esistessero per davvero. Abolita la libertà di segnare a dito i vizi del sistema, il paese intero si pasceva di menzogne, la corruzione e l'intrigo allignavano dovunque e se il regime avesse avuto ancora qualche anno di vita, anche la scuola elementare avrebbe finito per esserne travolta.

Ma tutto ciò è crollato ed ora stiamo faticosamente ricostruendo una modesta casa fatta di mattoni. Ora che abbiamo cessato di ripetere che siamo i dominatori del mondo, possiamo riprendere in mano il termometro e misurarci la febbre quando ci sentiamo male: consultare cioè quel termometro che decide della salute e della malattia di un popolo ch'è la pubblica opinione. Il significato e il valore della parola democrazia sta tutto qui: nella libertà di critica all'opera dei governanti.

I nostri difetti stanno riflessi nel cessato regime co-

me in una caricatura mostruosa — rotti i termometri, cessata ogni cura, la malattia ha invaso l'organismo — e li vediamo ora ahimè, materialmente davanti a noi. Combattiamoli con quella franchezza che è la misura di ogni sano clima politico.

Ora che ci siamo convinti che gl'italiani non sono i dominatori del mondo ma una gente fra le genti della grande famiglia umana, gl'insegnanti elementari potranno mantenere verso i loro scolaretti — non solo nella pratica quotidiana ma anche nelle solenni ricorrenze nazionali — quel linguaggio schietto e pacato, intimo e familiare ch'era caro ai nostri migliori maestri.

Confidiamo che la scuola elementare ch'è uscita quasi incorrotta dalla prova del fascismo sarà una delle prime istituzioni che riprenderà la via maestra nella nuova Italia democratica.

Anna Curiel

GLI INSEGNAMENTI ARTISTICI NELLA SCUOLA ELEMENTARE

Scrivono il Lombardo Radice in « Athena fanciulla » che la riforma della scuola sposta gli interessi di tutti da ciò che fa il maestro a ciò che fa il bambino e addita al rispetto di tutti la scuola come *vita* del fanciullo. Ora uno dei mezzi più efficaci per dare incremento alla personalità dell'alunno ci è offerto dagli insegnamenti artistici e in particolare da quello del disegno che, per molti fanciulli, è un modo altrettanto spontaneo di esprimersi come la parola.

Si potrebbe istituire, a questo proposito, un interessante paragone fra l'insegnamento della lingua e quello del disegno. Allo scarabocchio spontaneo corrisponde la parlata dialettale o semi-dialettale. E' vero che la parlata popolare, con tutti i suoi idiotismi e anacoluti, ha spesso una grande freschezza ed efficacia; ma non è meno vero che il fanciullo deve a poco a poco abituarsi a parlare nella lingua comune di tutti gli italiani, e a liberare il suo linguaggio da quelle sgrammaticature che, se qualche volta possono avere una loro grazia

espressiva, sono per lo più segno di sciatteria e sbadaggi.

Il compito del maestro è qui assai delicato: da una parte egli deve star bene attento a non deprimere la spontaneità del fanciullo con regole premature e interalettive, e a non sovrapporre la sua più complessa personalità a quella dell'alunno; ma d'altra parte egli deve sforzarsi ad aiutarlo ad esprimere meglio se stesso, ad osservare meglio i suoi stati d'animo e ad eliminare quei modi scorretti che non sono segno di spontaneità ma di confusione.

La stessa cosa si può dire di tutti gli insegnamenti artistici. Nel disegno si dovranno dapprima lasciar liberi gli scolari di disegnare ciò che loro più aggrada senza spaventarsi dalla scorrettezza dei loro scarabocchi. Il maestro dovrà anzi sforzarsi di farsi fanciullo tra i fanciulli e di risentire ciò che vi è di vivo in quei loro ancora informi tentativi. Anche qui sarebbe un errore se il maestro volesse imporre al fanciullo il suo modo più complesso di vedere le cose, o se ne raffreddasse l'entusiasmo con pedantesche regole di prospettiva, imposte d'autorità. Il bimbo dev'essere abituato a rappresentare il suo mondo, così come egli stesso lo vede, e non già a ricalcare meccanicamente dei disegni altrui.

Ma anche qui non bisogna confondere la spontaneità con la sciatteria e la confusione; anche qui il compito del maestro sarà quello di aiutare il piccolo disegnatore a veder meglio, a osservare e a confrontare. A questo scopo molto può giovare il disegno dal vero, specialmente se gli oggetti da riprodurre sono liberamente scelti dal fanciullo stesso. Qui il maestro potrà più facilmente de-

stare lo spirito di osservazione dell'alunno e nello stesso tempo potrà distinguere quando certe sproporzioni corrispondono all'ingenuo e immaginoso modo di vedere del piccolo disegnatore e quando invece si tratti di pura e semplice imperizia. Il maestro potrà aiutarlo con qualche consiglio, indicare qualche stortura, mostrare come si possa ottenere una miglior prospettiva, ma il suo intervento dovrà essere molto cauto. La tecnica non deve sovrapporsi alla visione, ma dev'essere un mezzo per una più corrispondente e più efficace rappresentazione di ciò che il fanciullo stesso sente e si rappresenta.

Come il migliore insegnamento della lingua è quello in cui il patrimonio linguistico dell'alunno si accresce man mano che vanno aumentando le sue cognizioni oggettive, così il miglior insegnamento della prospettiva e della tecnica del disegno sarà quello che andrà di pari passo con lo sviluppo dell'osservazione. Il fanciullo non può vedere d'un subito il mondo come lo vediamo noi, ma deve esplorarlo a poco a poco, e più questa esplorazione sarà fatta con le sue stesse forze, più essa risulterà feconda.

Giustamente i programmi danno una particolare importanza al canto come mezzo efficacissimo di educazione e di elevazione spirituale. Scrive il Lombardo Radice nella prefazione al libro di Michele Rinella « *Canto e spirito* »: La musica è una forza rasserenante; essa riempie di suono misurato l'anima nostra e fa tacere, con virtù quasi magica, ogni motivo inferiore distraente. Chi canta si abbandona alla musica e mette, a così dire, in sordina ogni turbamento e pensiero molesto. E' una specie di igiene dell'anima. Nei fanciulli non è la tristezza

che va via, bensì l'irrequietezza, la motilità disordinata, la tentazione della birichinata. Ed ecco che in questo modo la musica non è soltanto una materia ricreativa, ma educativa della spirito. Una canzoncina, un motivo, danno risultati sbalorditivi, direi quasi ignorati nella formazione del carattere, nello sviluppo dell'intelligenza e del senso estetico. Il canto, allora, inteso in questo modo diventa l'animo delle lezioni, come fu l'animo delle riscosse e delle rivoluzioni, quella fiamma che mantenne vivo nei nostri soldati l'amor patrio: in questo modo la canzone non ruba più il tempo alle altre materie, ma le avvantaggia, le favorisce, e ne moltiplica il valore e il significato.

In tutte le materie d'insegnamento c'è una grande diversità di attitudini naturali fra alunno e alunno, diversità che acquista particolare importanza nelle materie che impegnano tutta la personalità del fanciullo, come sono appunto gli insegnamenti artistici. Importa quindi avere in questo campo la mano molto leggera: incoraggiare i bambini per cui il disegno e il canto costituiscono dei gioiosi mezzi espressivi, ma non avvilitare quelli che mancano di ogni attitudine e per cui il più semplice disegno è un'impresa dolorosa o sono incapaci di ripetere la più facile melodia. Dobbiamo tener presente che la mancanza di una specifica vena artistica non pregiudica la personalità di un uomo e che dove manchi non si può suscitare nè col più amorevole incitamento, nè con gli ammaestramenti più assidui. Al bambino che se ne sta rosso e confuso con la matita all'aria senza saper da che parte incominciare o a quell'altro che riempie coraggiosamente il suo foglio di incomprensibili scarabocchi

assegneremo dei compiti facili e quando ci saremo persuasi che si tratta di nativa incapacità e non di malvolere non insisteremo. Così ci sono alcuni bambini che mancano assolutamente di orecchio musicale: converrà del pari non insistere e se è necessario allontanarli dai cori, ma farlo con garbo perchè il bambino non ne resti umiliato.

Ma si tratta di eccezioni. Per la maggior parte dei fanciulli gl'insegnamenti artistici sono un gioioso passatempo: per l'anima infantile disegno e canto sono abitualmente un mezzo espressivo altrettanto spontaneo e immediato della lingua materna.

Maria Scirpa

GIAMBATTISTA VICO E I PROBLEMI DELL'EDUCAZIONE

Il genio di Giambattista Vico brilla solitario come una stella di prima grandezza. La coltura italiana come quella di tutti gli altri paesi (aveva risentito) dell'influenza cartesiana ed anche a Napoli non mancarono i cultori di scienze esatte, che consideravano il metodo razionalista come l'unico metodo valido per la conoscenza. La filosofia infatti sembrava aver raggiunto per merito del Des Cartes il rigore delle scienze matematiche: anche qui assiomi, teoremi, scoli, corollari dedotti in bel-l'ordine che davano piena soddisfazione allo spirito: tutte le scienze venivano inquadrare a guisa della geometria in questo schema razionale, la morale, la giurisprudenza, la politica ecc. Solo l'intuizione geniale del Vico poteva avere la forza di sottrarsi a questo fascino.

Egli osserva infatti che il metodo deduttivo si applica a un limitatissimo campo dello scibile: la matematica; ma non vale nel campo delle scienze storiche, che, infatti, venivano del tutto trascurate dai cartesiani. Non che egli svaluti il metodo deduttivo, ma si rende

conto che la deduzione è possibile solo nelle scienze astratte in cui i concetti, costruzione della mente umana, s'ingranano uno nell'altro e quindi si possono dedurre senza il soccorso dell'esperienza. Ma dove si deve trattare di oggetti concreti e valgono considerazioni di fatti, l'analisi non è sufficiente e la fisica perciò si riduce a un semplice complesso di constatazioni, cioè di descrizioni e classificazioni.

Nella storia, scienza concreta per eccellenza, la deduzione di tipo matematico è completamente sterile e bisogna quindi completamente cambiare il punto di vista. Che vuol dire conoscere? Non si conosce un avvenimento limitandoci a narrarlo, altrimenti la storia si ridurrebbe a una serie di aneddoti slegati e non sarebbe coltura, ma un semplice ornamento, coltivato al solo scopo di arricchire di esempi efficaci la conversazione. La storia ci deve invece insegnare perchè un fatto è avvenuto in un modo piuttosto che un altro e rivelarci la legge secondo cui essa si svolge.

Conoscere vuol dire intendere « la guisa del nascimento » il processo che determina la successione degli avvenimenti e le cause sono da cercarsi nella natura umana, negli interessi e nei fini che muovono le azioni. Solo ciò che è stato fatto da un uomo può essere compreso da un altro uomo, giacchè conoscere è precisamente intendere il motivo delle azioni: è evidente che secondo questo principio la storia non solo diventa una scienza, ma l'unica scienza possibile, giacchè solo in essa noi studiamo azioni prodotte dallo spirito umano. Secondo le parole del Vico « verum et factum convertuntur »: intendendo il motivo dell'azione valutiamo il significato

del fatto ed esaminando i fatti troviamo il vero intendimento dell'attore. Ciò che non è stato fatto dagli uomini, ma da Dio, la natura, è fuori dell'intendimento umano; se noi l'intendessimo la faremmo, e solo in tanto possiamo dire di conoscerla in quanto sappiamo modificarne il corso e non solamente descriverlo dall'esterno.

Lo studio della natura umana, cioè degli interessi che muovono le azioni degli uomini è la chiave della storia: conosciuta questa natura, lo svolgimento degli eventi di tutti i tempi mi apparirà chiaro. E' questa appunto l'indagine a cui si accinse il Vico ricostruendo, sui frammenti delle notizie pervenuteci, la storia del mondo antico fin dai suoi favolosi inizi.

A questa indagine concorrono due ordini di conoscenza: le filologiche e le filosofiche. I dati di fatto, i monumenti che restano a documento del passato, e una teoria del processo spirituale dell'umanità che illumini e tragga un significato dall'esame dei documenti. Le tappe dell'evoluzione spirituale dell'umanità sono anche le tappe dell'evoluzione spirituale di ogni singolo individuo, giacchè la natura umana non muta coi secoli.

L'uomo è dapprima sola sensibilità, vive in modo frammentario, discontinuo, obbedendo a volta a volta agli stimoli dell'istinto, senza storia, così come vivono tuttora i popoli più selvaggi, così come vive anche presso di noi il bambino; è questa l'epoca dei « bestioni », dei giganti di cui favoleggia la mitologia d'ogni popolo. Segue un'era in cui prevalgono la fantasia, il sentimento, le favole, i miti. Gli uomini non sono capaci di conoscenza scientifica, cioè di creare concetti universali, astratti, ma solo di costruirsi delle immagini ideali, gli

eroi che divengono i loro modelli d'azione. Ercole, la forza, Ulisse, l'astuzia del mercante, Achille, lo spirito guerriero, Enea il fondatore di città, sono a volta a volta i tipi rappresentativi in cui si condensa in modo concreto e capace d'impressionare l'anima ingenua dei primitivi, il loro ideale di vita: è questa l'epoca eroica in cui l'esperienza si raccoglie in miti e immagini, che il Vico chiama « universali fantastici ».

La terza è quella « della ragione tutta spiegata », in cui gli uomini sanno regolare la loro vita servendosi di concetti scientifici, è la nostra, almeno in quanto sappiamo agire da esseri razionali.

Sulla traccia di questi concetti egli svolge il disegno della storia dell'umanità, riconosce l'età bestiale nelle più antiche leggende, l'età eroica nel mondo Omerico e come da essa sia lentamente venuta foggendosi la nostra. Questo schema dello sviluppo spirituale dell'umanità sta anche a fondamento della dottrina pedagogica esposta nella « autobiografia ». Bisogna seguire il corso naturale dello sviluppo dell'animo infantile che rifà il corso dello sviluppo dell'umanità: educare prima i sensi, poi la fantasia e infine la ragione, non isterilire la mente del fanciullo con analisi « algebriche » quando esso deve essere nutrito di favole, che sono l'unico mezzo con cui egli può intendere le passioni umane e gli interessi di cui è commista la trama su cui si regge l'umana società. Se si inverte il processo si distrugge l'originalità del fanciullo deformando il suo sviluppo.

Il Vico ha inoltre inteso che il momento artistico è un momento essenziale nello sviluppo dello spirito umano che esso non è, come credeva anche il Tasso un espe-

diente per colorire ed abbellire verità morali o, come teorizzavano molti contemporanei, un'estrinseca raffinatezza formale, da aggiungere a qualsiasi contenuto; ma è un'espressione profonda e sostanziale dello spirito umano, che attraverso l'intuizione artistica prende un primo contatto con la realtà esterna, la condensa in immagini necessariamente antropomorfe dando senso e passioni alle cose, (come vediamo nell'ingenua mitologia dei popoli primitivi e nei giochi della prima infanzia). L'aver colto il significato profondo dell'attività fantastica è il merito precipuo del Vico ed anche se nella sua opera ciò non è sempre chiaramente espresso, giacchè in lui ricompare continuamente la terminologia aristotelica che confonde l'immaginazione, cioè l'arte di comporre meccanicamente nuove immagini componendo e scomponendone altre, con la fantasia che è capacità di dare un significato riassuntivo di una nuova emozione a una figura o ad un avvenimento, vi è tuttavia nella sua dottrina il germe delle più mature dottrine estetiche e in particolar modo di quella del Croce.

Enzo Monferini

AUTORITA' E LIBERTA'

E' impossibile impostare il problema dei rapporti fra l'educatore e gli educandi senza prima avere esaminato il significato dell'antitesi concettuale autorità - libertà: in questo rapporto infatti noi troviamo di fronte una persona che guida ed una o più persone che seguono delle prescrizioni, ma ben diversamente da quanto avviene nei rapporti di lavoro o in tutti gli altri rapporti in cui quello che conta è un risultato esteriore, un prodotto, qui l'opera si svolge tutta all'interno, modificando non un soggetto esteriore ma uno dei due protagonisti del rapporto, cioè l'educando. Questa intimità del rapporto implica un elemento caratteristico cioè la collaborazione intima e convinta dell'alunno. Senza questa convinzione l'educazione si riduce a istruzione, cioè ad apprendimento di norme tecniche e perde ogni carattere di spiritualità decadendo a un semplice servizio economico.

Questo problema è tutt'altro che nuovo nella storia della pedagogia e quindi è tutt'altro che nuovo nella

storia della filosofia di cui la pedagogia non è che la applicazione.

Tratteggiare anche a sommi capi la storia di questo problema è impossibile: dal primo precetto pedagogico, il « conosci te stesso » di Socrate, fino alla contemporanea filosofia idealistica, le sfumature nel modo di porre il problema e di risolverlo sono infinite, ed indicarle anche sommariamente richiederebbe niente di meno che un riepilogo completo di tutta la storia della filosofia ed un esame minuto del realismo platonico, delle sue derivazioni neoplatoniche ed agostiniane, della dottrina tomistica, dell'individualismo del rinascimento del razionalismo cartesiano, dell'empirismo inglese ecc. ecc.

Ci basti dire che il problema ha trovato la sua esatta formulazione in Spinoza che lo ha posto già nel seicento nei termini che tutt'oggi ci soddisfano. Esso consiste in un nuovo concetto della libertà in cui l'autorità non è più posta come momento negativo, ma come momento essenziale del suo sviluppo: se poi intendiamo la libertà come arbitrio, l'autorità non può essere che qualcosa che nega la libertà, ma se invece l'intendiamo come deve essere intesa, cioè come capacità di agire subordinando le volizioni ai dettami della ragione, è chiaro che questa autorità, la ragione, ne è l'elemento essenziale. Traducendo questo concetto in termini pedagogici possiamo dire che il maestro non agisce coattivamente sull'alunno solo quando la sua voce si trasforma nella voce della ragione e non agisce dal di fuori, ma dal di dentro, accettata, compresa dall'alunno che vede nella dottrina comunicatagli un ideale proprio, un modo per realizzare la sua personalità, cioè un grado più ricco di libertà.

Questa soluzione del problema, che trova la sua più precisa formulazione nella morale kantiana dell'autonomia, domina tutta la pedagogia moderna anche fuori dell'idealismo, ed è, ad esempio, oggetto di acute osservazioni da parte del nostro Lambruschini. Ma se la sua soluzione teoretica è ormai chiara, non si può dire che sia altrettanto evidente il modo di farne una pratica applicazione.

Che cosa deve fare il maestro per indurre gli alunni a seguire volontariamente una disciplina? Come può ottenere da una turba di monelli rissosi la collaborazione indispensabile alla sua opera educativa? Come può insomma educarli alla libertà facendoli diventare capaci di sentire quell'ideale di coltura e di vita che egli vuol loro comunicare?

Evidentemente non vi può essere una formula adatta per tutti i casi: variano gli individui, le discipline, le condizioni di lavoro e quindi ogni rapporto è diverso ed ogni volta il problema deve essere risolto ex novo, originalmente. Ciò non toglie che vi siano delle norme che possono servire nella loro generalità ad indicare una linea di condotta. La prima ed essenziale è che il maestro guadagni la stima degli alunni ed affermi il suo prestigio; solo facendosi amare e stimare come uomo, egli potrà indurli ad apprezzare la dottrina che impartisce. La seconda è che il maestro rispetti lo sviluppo naturale dell'animo dei discenti non proponendo compiti superiori alle loro forze e soprattutto non proponendoli in modo da scoraggiarli e indurli a rinunciare al compito assegnato. La terza è che le nozioni impartite siano veramente tali d'arricchire spiritualmente

l'alunno, giacchè se queste fossero tanto fredde e lontane dalla vita da non trovare alcuna rispondenza nel sentimento del discente, ogni sforzo sarebbe condannato a rimanere vano.

La pedagogia moderna si è preoccupata di corrispondere a queste esigenze curando la formazione culturale e morale del maestro, analizzando la psiche del fanciullo e modificando i programmi secondo le esigenze dei tempi. Ma evidentemente se la maggior parte degli alunni studia ancora per il voto o per il diploma, con finalità grettamente utilitaristiche, e se il maestro è spesso costretto a ricorrere a castighi ed a porsi in contrasto con le famiglie che non apprezzano e non valutano adeguatamente la sua opera, vi è ancora molto da fare. La crisi della coltura contemporanea indica che questo ideale, cioè questa fusione di intenti fra maestri e discepoli è ancora un ideale lontano; ma per renderci conto delle ragioni di questo stato di cose, occorrerebbe un esame completo e particolareggiato di tutto il nostro sistema educativo, che qui non è possibile svolgere. Ci basti osservare che la soluzione non può essere ricercata che attraverso due vie: curando sempre meglio la preparazione del maestro con l'eliminare tutto ciò che vi è di morto e di astratto nella sua coltura, e abituando l'alunno a concepire la scuola come uno strumento di autoeducazione. Bisogna che l'alunno si abitui a considerare il maestro come un amico prezioso, un compagno, una guida e che sia invogliato a rendergli il compito più leggero e proficuo, ma questo non è possibile finchè egli sentirà un distacco profondo fra l'atmosfera della scuola e quella tutta vibrante di vita che lo cir-

conda fuori dalle aule scolastiche. Appunto per ciò la pedagogia moderna ha proposto varie istituzioni parascolastiche, sportive ed educative in senso lato, affinché l'alunno, abituandosi a disporre di sè ed a sentire la necessità di una disciplina perfino nel gioco, sia più adatto a riconoscerne l'utilità anche nella scuola.

La soluzione del problema autorità e libertà è essenziale infatti non solo alla vita scolastica ma anche a quell'altra forma di educazione dell'umanità che si chiama la vita politica, qualora sia rettamente intesa, ed è perciò elemento essenziale del progresso spirituale dell'uomo in tutte le sue manifestazioni pratiche.

Enzo Monferini

L'INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE NELLA SCUOLA ELEMENTARE

Il problema dell'educazione religiosa è di natura non solo pedagogica ma anche politica, poichè va studiato nei rapporti che intercorrono fra il moderno Stato laico e la religione positiva.

Alcuni scrittori di indirizzo positivistico sostenevano un tempo che lo Stato dovesse disinteressarsi della educazione religiosa e lasciare tale compito alle famiglie. Essi temevano che lo Stato, imponendo un determinato insegnamento religioso, potesse venire in conflitto con la coscienza di quei cittadini che non fossero credenti e osservanti.

Era questo, in verità, un timore basato su un'ipotesi alquanto astratta, poichè le massime della religione cattolica sono così intimamente penetrate nell'animo del popolo italiano che difficilmente si potrebbe trovare anche una sola famiglia che consideri l'insegnamento cristiano come dannoso ai propri fini. Del resto in alcuni casi eccezionali, per es. per quei pochi cittadini che appartengono ad altra fede, la legislazione ammette che,

su richiesta del padre, l'alunno possa essere esonerato dall'insegnamento del Catechismo.

Persino il Gentile, che non ha esitato ad assumere talvolta un atteggiamento anticlericale, ha concesso all'educazione religiosa l'importante posto che le spetta nella scuola. A chi tale concessione gli rimproverava, il filosofo rispondeva che se uomini eccezionali come Giordano Bruno o Spinoza possono mantenere alto e puro il loro senso morale e religioso anche discostandosi dalla religione positiva, questo non può fare il fanciullo, il quale ha bisogno di adagiarsi in una tradizione comune, e di trovare in essa un freno ai suoi impulsi capricciosi e una guida alla sua ascensione spirituale.

Filosofi e psicologi sono d'accordo nel considerare l'animo del fanciullo come assai vicino a quello dell'uomo primitivo, ed è famoso quel passo della « Scienza Nuova » in cui il Vico cerca di spiegare come sieno sorte nell'animo degli uomini ancora selvaggi le prime manifestazioni del sentimento religioso. Quegli uomini, che nelle foreste e nelle caverne vivevano una vita assai vicina a quella degli animali, sarebbero stati colpiti da un terribile spavento innanzi al fragore della folgore, e la suggestione di questo e di altri grandiosi fenomeni naturali, avrebbe impresso nella loro mente l'idea ancora oscura di una Potenza Divina che sovrasta agli uomini e alla natura. Da ciò sarebbe sorta nei popoli pagani l'idea di Giove Tonante, custode del Diritto e vendicatore delle ingiustizie, da ciò un primo incivilimento nelle relazioni fra gli uomini, e il sorgere delle umane famiglie, delle prime costumanze ordinate e delle leggi che governano il mondo delle nazioni.

Per il Vico quindi lo sviluppo della coscienza umana e della vita civile hanno come loro fondamento il nascere della coscienza religiosa. Egli ha riconosciuto che ove manchi il rispetto di una Legge Divina che sovrasti su tutti e valga per tutti, nessuna civiltà può sorgere, ma regna solamente la natura con le sue forze cieche. Le attività ed energie umane, lasciate libere e senza freno, non riuscirebbero ad organizzarsi e ad armonizzarsi. Possiamo invero paragonare la prepotente soggettività umana ad una enorme massa d'acqua che bene incanalata conserva a lungo la sua forza sorgiva e riesce feconda, mentre irrompendo disordinatamente senza argini, tutto travolge e perde ben presto la sua forza.

Ora l'uomo non trova immediatamente in sé una Legge assoluta che gli sia di guida, e deve quindi cercarla in un mondo superiore, in un Essere Supremo, a cui possa affidarsi senza tema di errore. La vita sociale, il rispetto dell'uomo per gli altri uomini, la responsabilità di ciascuno, nascono con la coscienza della legge e del dovere, quindi con la religione.

L'istinto animale tenderebbe a spingere ogni uomo a sopraffare gli altri, ma il sentimento religioso che ci fa sentire la nostra dipendenza da una Volontà Superiore, ci fa consapevoli dei nostri limiti e dei nostri doveri. Il sentimento dell'uguaglianza e della fratellanza umana ha la sua radice nel riconoscimento della nostra comune dipendenza dalla Legge Divina.

Ma quale sarà il modo più adatto per sviluppare nel fanciullo questo senso del Divino che è il fondamento di ogni sviluppo spirituale? Per fortuna non ab-

biamo da cercare lontano, perchè possiamo trovare nella nostra tradizione religiosa e nei testi della nostra fede le immagini e i concetti che sono insieme i più sublimi che la mente umana possa concepire e i più accessibili al cuore e all'intelletto dei nostri bimbi. Ben disse Alessandro Manzoni che un fanciullo, il quale abbia una buona preparazione nei principi fondamentali della dottrina cristiana, può rispondere alle più ardue domande che lo spirito umano possa proporsi, con maggiore precisione e verità del più grande dei filosofi antichi.

Le parole dell'Evangelo, i racconti dell'Antico Testamento, le vite dei Santi, offrono all'insegnante una materia inesauribile, adatta come nessun'altra ad essere compresa e rivissuta dalla fantasia e dal cuore dei fanciulli.

Sarebbe naturalmente un errore rivolgersi agli alunni delle classi elementari con dissertazioni filosofiche o con difficili formule teologiche, ma dobbiamo invece comunicare loro direttamente la nostra fede con le pratiche manifestazioni religiose. L'influenza dell'esempio è sempre la più efficace. La devozione, la carità, la giustizia, il dovere del perdono, non s'insegnano con le sole prediche. In questo campo, come in tanti altri, assai più che le parole importano le azioni, il comportamento effettivo del maestro nella sua vita d'ogni giorno.

La preghiera è certo uno dei mezzi più idonei per iniziare il fanciullo allo spirito religioso, ma una preghiera detta meccanicamente o svogliatamente può fare più male che bene. Sarà opportuno scegliere da prima delle preghiere semplici con parole piane e facilmente comprensibili, ma anche qui quello che più importa è

il modo e l'atteggiamento del maestro. Anche se qualche volta la preghiera del fanciullo sarà la ripetizione di parole che non tutte gli riescano perfettamente chiare, non sarà un gran danno, purchè il maestro abbia saputo comunicargli col suo esempio il fervore della devozione. Certe parole convien averle apprese da bambini e l'uomo adulto poi le ricorda e vi ritrova un senso nuovo ed esse penetrano più profondamente nel suo cuore.

La scuola è preparazione alla vita e vita essa stessa. E come la vita religiosa d'un uomo non può restringersi a determinati giorni — come un abito festivo che si metta in dosso solo in certe occasioni solenni — così l'insegnamento della religione non deve limitarsi a certe ore della settimana. Veramente piuttosto che di un particolare insegnamento della religione sarebbe giusto parlare di un carattere religioso di tutto l'insegnamento. Che si parli dei grandi fatti della storia umana o delle meraviglie della vita vegetale e animale, il maestro potrà ogni giorno trovare occasione di far sentire ai suoi alunni la presenza di Dio nel mondo.

Filippo d'Achille

L'ESTETICA DEL CROCE E L'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA

Come è noto il Croce afferma che tanto s'intuisce quanto si riesce ad esprimere, e che se chi scrive non sa esprimersi vuol dire che egli s'illude di possedere le sue immagini e i suoi concetti, ma che effettivamente non li possiede. « Come colui che si fa illusioni sulle quantità delle proprie ricchezze materiali, è smentito dall'aritmetica, la quale gli dice esattamente a quanto esse ammontano; così chi s'illude sulla ricchezza delle proprie immagini è ricondotto alla realtà allorchè è costretto ad attraversare il ponte dell'asino dell'espressione. Numerate, diciamo al primo: — Parlate, eccovi una matita e disegnate, esprimetevi, — diremo all'altro ». Così scrive il Croce nelle prime pagine della sua *Estetica*.

Questo modo di vedere ha il merito di sottolineare l'interiorità dell'espressione, e il maestro ne deve tener conto e aver fiducia che con l'arricchire l'animo del fanciullo lo si rende insieme sempre più capace di parlare e di scrivere bene.

Ma non c'è pure nel linguaggio un elemento filolo-

gico e tecnico che si può distinguere dall'intuizione come il mezzo si distingue dallo scopo?

Qualcuno infatti potrebbe opporsi alla identificazione crociana di immagine ed espressione, dicendo: Io mi posso rappresentare una certa intonazione di colori, ma se quei colori mancano nella mia tavolozza (se mi trovo per esempio in alta montagna e non posso procacciarmeli), io non avrò modo di esprimere ad altri la mia immagine.

Ora per una gran parte della mia vita interiore io mi trovo nella situazione di un pittore senza colori. Io ho l'immagine di una figura di bimbo in un paesaggio campestre; per rendere quella figura come io me la rappresento, le parole sono inadeguate, ma potrò renderla con un quadro. Se però io mi rappresento quella figura mentre corre per un prato e scavalca un muricciolo e attraversa una strada, io non avrò modo di esprimere questa mia immagine nè con parole nè con una pittura. Quanlunque descrizione io ne possa fare con parole parlate o scritte, sarà approssimativa, generica e inadeguata, perchè non si può rendere con parole la luce e il calore e l'espressione pittorica che ha per me quella figura, come non si può tradurre un ritratto con una descrizione letteraria. Ma nemmeno si può fermare sulla tela (per quanto un pittore, nella sua disperazione possa tentarlo), l'intuizione di quel movimento e di quel variare di luci, l'immagine varia e tuttavia una di quella figura, che prima era in ombra e poi in pieno sole, che ha scavalcato il muricciolo profilandosi contro il cielo e poi si è sperduta tra il polverone che il vento sollevava sulla strada.

A rendere un'immagine di movimento tanto le parole quanto i colori sulla tela sono dei mezzi tecnici insufficienti; ed io non avrò modo di comunicarvi direttamente la mia visione, se al più non si trovi una macchina nuova: fate conto un mezzo tecnico che fosse in confronto del cinematografo quello che il quadro del pittore è in confronto della fotografia; fino allora io sarò come un pittore, al quale si sieno tolti i colori o mezzate le mani.

Ma se anche mi riuscisse di procacciarmi quel nuovissimo congegno, io non potrò comunicare la maggior parte delle mie intuizioni: io accolgo nella mia contemplazione lo stormire degli alberi e il fresco dell'aria e la mia sete, e i miei desideri, e per comunicarvi direttamente ciò che intuisco, dovrei con una suggestione mentale trasmettervi il ricordo del mio stato d'animo; dovrei cioè — come si dice con significativa metafora — trasmettervi il mio sogno. La parola, come non rende direttamente il quadro, così non può rendere l'immagine immediata di alcun'altra impressione. Nel sognare invece, noi non diciamo con parole parlate: un bimbo corre per il prato, le fronde stormiscono, l'aria è fresca; o, per attenerci agli esempi portati dal Croce, non diciamo a noi stessi, come egli pretende, con parole: « ecco un uomo, ecco un cavallo, questo pesa, questo è aspro, questo mi piace », ma ci pare veramente di vedere quelle figure e di sentire quel peso e quell'impressione. Nella visione artistica quello che importa è il sogno dell'artista, la sua immagine, e non le parole fatte di sillabe, le quali non sono che un mezzo. La parola, come è stato ben visto da S. Agostino e confermato

dallo Hegel, è un *segno*, e l'immagine non è la parola stessa, ma è « significata » dalla parola.

La relazione fra il segno e l'immagine è quello che si dice la tecnica di un'arte; e la parola è, da questo punto di vista, un semplice mezzo, come a dire un nodo nel fazzoletto, che non esso mi raffigura l'oggetto, ma me lo ricorda solamente. Ma ogni mezzo può diventare a sua volta contenuto ed elemento di espressione. E' chiaro per esempio che un attore non è che un mezzo rispetto all'opera d'arte ch'egli deve rappresentare, tuttavia un autore potrà alle volte scrivere un lavoro per un dato attore o per una data compagnia o aver presente nel concepire la sua opera la figura, i gesti e la voce della prima amorosa o del primo attore. Così fanno spesso i mestieranti per ragioni opportunistiche, ma così fecero pure dei veri artisti come il Molière e il Goldoni, nei quali spontaneamente i mezzi tecnici diventavano essi stessi elementi di espressione.

Tanto più ciò avviene per il linguaggio che per così antica tradizione è diventato una nostra seconda natura. Se nel mio sogno io vedo un bimbo vestito di blu, le parole non possono essere che un mezzo per significare ciò che io vedo, ma se io mi rappresento le grida e il parlare degli uomini, quelle voci e quelle parole non sono per me dei segni, ma sono la stessa intuizione. E se io mi rappresento me stesso nell'atto di parlare, le mie parole saranno insieme la mia immagine. Per il bisogno che prova ogni artista di superare la materialità del mezzo tecnico e di rendere immagine tutto ciò che egli sente, il poeta ascolta la parola stessa nella sua sensualità di parola parlata e arriva così al-

l'immediata unità di immagine ed espressione. Il valore della rima e del ritmo deriva appunto da ciò che il mezzo tecnico della parola diventa elemento espressivo.

Comunque la sola tecnica non basta, e chi non ha nulla da dire scriverà sempre male, anche se abbia imparato a mente tutto il vocabolario. Ma d'altra parte non si deve dimenticare che la tecnica è pure un momento necessario dell'espressione, ed è un compito assai delicato del maestro quello di rendere i suoi alunni sempre più esperti dei mezzi tecnici (vocabolario, grammatica, ecc.) senza però mai dimenticare che si tratta di semplici mezzi e che lo scopo è uno solo: arricchire la vita spirituale dell'alunno e aiutarlo a dominare le sue impressioni, cioè a contemplarle ed esprimerle a se stesso.

Giorgio Fano

LA SCUOLA ATTIVA

L'idealismo filosofico, che si è affermato da Kant in poi, ha sempre più accentuato l'elemento della spontaneità, e la pedagogia idealistica ha ritenuto che lo scopo essenziale d'ogni educazione sia quello di promuovere lo sviluppo spontaneo della fantasia, dell'intelletto e della volontà dell'alunno. Da ciò è sorto l'ideale di una scuola attiva, di una scuola cioè in cui i fanciulli non abbiano un atteggiamento prevalentemente ricettivo, come se fossero dei sacchi da riempire di cognizioni, ma in cui invece essi sieno aiutati dal maestro a conquistarsi attivamente il sapere.

E' interessante notare come in tal modo il primo inizio della civiltà occidentale venga in certo senso a coincidere con gli ultimi suoi risultati: infatti il principio socratico dell'*arte maieutica* (per cui il maestro — come argutamente diceva il filosofo greco — non può pensare per l'alunno ma può soltanto aiutarlo a pensare con la sua testa e assomiglia in ciò all'ostetrica, la quale non può mettere al mondo il figliuolo per la sua cliente, ma può soltanto porgerle il suo aiuto) questo

antichissimo principio si accorda perettamente col concetto moderno della scuola attiva.

C'è poi anche una ragione di carattere sociale che ha consigliato la pedagogia moderna a mettersi su questa via. Infatti nella società del nostro tempo il lavoro produttivo va acquistando sempre maggiore importanza, e mentre prima della Rivoluzione francese i gentiluomini che appartenevano alla classe dirigente si sarebbero vergognati di impiegare le loro energie nel mondo della produzione, oggi invece la maggior parte delle persone per bene sentono che una vita di lavoro è il primo dovere del cittadino.

Si può dunque dire che l'idea della scuola di lavoro sia sortadalla confluenza di un concetto di origine filosofica e di una tendenza generale della società moderna. Specialmente in Germania, in Russia e nei paesi anglosassoni sono sorte negli ultimi decenni numerose scuole in cui il lavoro è andato acquistando una importanza sempre più preminente e in cui talvolta la scuola stessa è stata addirittura trasformata in una officina. In Russia alcune di queste scuole sono appunto chiamate « scuole d'officina » e vengono considerate come parti integranti di un dato complesso industriale. Per esempio: una grande fabbrica di automobili e di trattori ha alle sue dipendenze una scuola per meccanici, a un grande mobilificio è annessa una scuola per intagliatori e decoratori, a una grande azienda agricola è annessa una scuola agraria ecc.

E' certo che lo studio abbinato in tal modo al lavoro produttivo può acquistare un carattere più concreto, più interessante e più vivo dello studio puramente librresco. Ma è necessario guardarsi dalle esagerazioni e,

quel che sarebbe peggio, dall'interpretare il concetto della « scuola di lavoro » in un senso meccanico ed esteriore.

Specialmente in America e in Russia si dimentica non raramente che vi può essere benissimo una scuola di lavoro, con un ricco armamentario di macchine e utensili, in cui l'insegnamento, malgrado la esteriore pompa di attività, resti un insegnamento essenzialmente passivo; e che vi può essere d'altra parte una modesta scuoletta (diciamo per intenderci e per fare un richiamo caro al nostro cuore, una scuola sul tipo di quella in cui ha incominciato a insegnare il De Sanctis) una scuola in cui non si costruisce alcun oggetto esteriormente visibile, in cui magari non si fanno nemmeno dell'escursioni, in cui il maestro si limita a parlare e a leggere mentre gli alunni se ne stanno ad ascoltare, la quale tuttavia si possa ben a diritto chiamare una « scuola attiva », attiva nel solo senso che importi, cioè in quello spirituale. Quando un maestro come il De Sanctis sappia far rivivere nella mente degli alunni che lo seguono la poesia e la storia di un dato secolo, il suo insegnamento avrà carattere più « attivo » che quello di una scuola d'officina russa in cui talvolta il capomastro si limita a ordinare: « preparate duecentocinquanta traverse lunghe due metri e larghe cm. venti × trenta », facendo in tal modo agire gli scolari-apprendisti più con le mani che col cervello.

Con molta finezza Giuseppe Prezzolini, in un articolo commemorativo su Lombardo Radice, esservò che la scuola italiana è stata salvata dal diventare (come allora essa tende a diventare altrove) una scuola di lavoro in senso deteriore, dalla povertà stessa del nostro paese.

E' un fatto che le scuole di lavoro come le intendono in America (che sono quelle che il Prezzolini conosce per sua diretta esperienza) riescono non poco costose, perchè richiedono vasti locali, complicati macchinari e maestranze specializzate che coadiuvino l'opera del maestro.

Benedetta sia dunque anche la nostra povertà se essa può aiutarci a intendere la « scuola attiva » in senso più intimo, come una scuola in cui il fanciullo collabori col maestro e con gli altri alunni e vada ogni giorno scoprendo e conquistando l'autonomia della sua personalità.

Le scuole d'avanguardia italiane sono un bell'esempio di questo tipo di scuola attiva, intesa in senso intimo e spirituale. Per farsene un'idea più precisa sfogliare il bel libro del Salvoni: « *Un ventennio di scuola attiva* »; o quello della Pizzigoni: « *Le mie lezioni ai maestri* » (in cui l'autrice espone le direttive da lei seguite nella famosa « Rinnovata » di Milano); o quello del Giovannazzi « *La scuola come comunità di lavoro* »; o basta consultare uno dei tanti studi che si sono fatti sui moderni didattici italiani e in particolare su quelli della Montessori e delle sorelle Agazzi. Ma l'uomo che sopra tutti gli altri si può considerare come l'animatore e l'apostolo della scuola moderna italiana è il Lombardo Radice. Tutti i maestri dovrebbero conoscere le sue opere e in particolare: la « Didattica » (ed. Sandron); « Orientamenti pedagogici » (ed. Paravia); « Il problema dell'educazione infantile » (ed. Nuova Italia); « Athena fanciulla » (ed. Bemporad) ecc. Il motivo dominante in tutte queste opere è sempre uno: scuola attiva non è quella in cui con mezzi meccanici si raggiunge un este-

riore dinamismo o in cui si pretenda che il lavoro possa sostituire lo studio, ma quella in cui con o senza ausilio di mezzi esteriori, si afferma e si sviluppa la spontanea collaborazione tra maestro ed alunno.

Pietro Scirpa

L'INDIRIZZO PROFESSIONALE NELLA SCUOLA MODERNA

Dal punto di vista della cultura e della scienza l'indirizzo professionale può essere considerato come un opportuno contravveleno di quella retorica che troppo spesso passa per cultura umanistica.

Le scuole italiane hanno, secondo me, bisogno di un tale contravveleno. Nelle nostre scuole s'imbottiscono i ragazzi di greco e di latino, di filosofia e di letteratura, e non si pensa che codeste discipline sono per lor natura aristocratiche e accessibili a un piccolissimo numero di studenti. Si dice che la cultura umanistica ha carattere formativo ma non si pensa che i concetti di Aristotile e di Kant, quando non sieno compresi e assimilati, ma mandati semplicemente a memoria, hanno un valore formativo infinitamente inferiore al pratico insegnamento del funzionamento di un motore che è ben accessibile all'uomo medio.

A ciò si aggiunge il pericolo di una ipertrofia dei programmi, caratteristica del nostro paese.

E' evidente che un uomo di buona cultura dovrebbe

conoscere oltre l'italiano almeno due o tre lingue estere oltre il greco e il latino. Ma queste lingue a nulla gli gioverebbero se egli non conoscesse per diretta lettura i più importanti autori antichi e moderni. Ugualmente è chiaro ch'egli dovrebbe conoscere la storia dell'antico Oriente fino ai contemporanei, e così egli dovrebbe conoscere i principi fondamentali della matematica e della fisica, della storia naturale ecc.

Di solito i nostri ministri, quando hanno voluto compilare i programmi scolastici, hanno creduto bene di rivolgersi per ciascuna materia a coloro che avevano nome di essere i più competenti. Ora, che cosa è avvenuto? Un illustre scienziato, che aveva dedicato tutta la sua vita allo studio del latino, non poteva concepire che non si dessero nella nostra scuola media delle cognizioni quanto più vaste possibili nella sua materia; ma un altro non meno illustre che aveva dedicato tutta la sua vita allo studio della chimica o dell'astronomia, trovava altrettanto giusto che i nostri programmi facessero onore a quelle scienze. Ne risultarono quindi dei programmi mostruosi secondo i quali un ragazzo sui diciott'anni che esce dalla scuola media dovrebbe saperne quanto sette professori messi insieme. Ma quando si domanda l'impossibile non si ottengono nemmeno quei modesti risultati che rientrerebbero nella comune possibilità umana, e in verità alla vastità e pretenziosità dei nostri programmi corrisponde ahimè la più crassa ignoranza da parte dei nostri studenti, che avrebbero dovuto seguirli.

Volgiamo ora lo sguardo ad altri paesi e soffermiamoci per un momento a considerare un tipo di scuola

che è il preciso opposto di quella italiana: voglio dire la moderna scuola russa.

Si può dire che in nessun paese del mondo il carattere professionale della scuola è tanto accentuato come in Russia. Il 20 luglio 1920 il Commissariato di Mosca rendeva noto il nuovo schema per la cultura professionale. In esso si distinguevano tre gradi di scuole: il primo, costituito dalle scuole professionali inferiori e da e da analoghi corsi serali per adulti; il secondo, rappresentato dall'istruzione media professionale, impartita nei cosiddetti tecnici, anch'essi distinti in scuole diurne e scuole serali. Il terzo grado è costituito dalle facoltà specializzate delle Università e da altri Istituti parificati all'Università.

Secondo questo decreto tutte le facoltà universitarie dovevano avere carattere « utilitario », cioè dovevano venir trasformate in « Istituti professionali ». L'educazione più propriamente scientifica è stata quindi da allora riservata a speciali istituti d'indagine ai quali possono accedere soltanto gli studenti che hanno già assolto una facoltà universitaria.

Il noto pedagogista russo Sergio Hessen, autore di un accurato studio sulla scuola sovietica, non manca di osservare a questo proposito che la progressiva professionalizzazione della scuola russa ha portato un enorme abbassamento della cultura generale. Secondo lui gli ingegneri russi e in genere quei professionisti che da noi hanno una cultura universitaria, sono in realtà dei semplici capomastri, cioè non hanno nemmeno quella cultura generale che si può ottenere con una buona scuola media. E' probabile che ciò corrisponda al vero, perchè

i russi fuggendo il classicismo e le astratte dottrine sono caduti nel difetto opposto. A me tuttavia sembra che l'indirizzo professionale della scuola russa abbia non solo degli innegabili vantaggi pratici, ma contenga in germe un indirizzo nuovo che eserciterà la sua influenza anche su altri paesi.

Ed è poi evidente che senza l'utilitarismo e il professionalismo, la Russia non sarebbe stata mai più in grado di avere le maestranze e i tecnici necessari per creare una grande industria.

Le considerazioni pratiche che sono state decisive per i Russi non mi sembrano possano venire del tutto trascurate da un paese povero come il nostro. Consideriamo ad esempio la carriera del dentista, Per essere autorizzati ad esercitare questa professione in molti paesi basta aver assolto una scuola professionale media. In Italia invece è indispensabile essere dottori in medicina, vale a dire avere dietro a sé una licenza di scuola media, sei anni di università e due di specializzazione. Ne porta le conseguenze la massa della popolazione italiana che deve pagare tre o quattro volte di più di quanto sarebbe opportuno, la più semplice cura dentaria.

L'istituzione di speciali « Istituti di ricerca » a cui si possa accedere soltanto dopo acquistata la laurea, mi sembra singolarmente adatta ai nostri tempi. Se la normale scuola universitaria acquistasse un carattere più spiccatamente professionale, e quindi se l'accesso all'Università richiedesse un corso di studi assai minore dell'attuale, gli « Istituti di ricerche » sarebbero indispensabili per dar campo ai veri studiosi di dedicarsi allo

studio senza alcuna preoccupazione pratica e professionale.

Il compito esplicitamente professionale dalle scuole russe è la preparazione degli uomini necessari alla vita economica del paese. Le scuole d'officina devono preparare operai qualificati, le scuole professionali inferiori capimastri, gli Istituti tecnici geometri e ingegneri subordinati; le Università ingegneri direttivi e gli Istituti d'indagine scientifica devono preparare gl'ingegneri con compiti d'indagine scientifica, come pure i nuovi professori universitari.

Per ciò che riguarda le scuole professionali inferiori si procurò di dare all'insegnamento di ciascun corso annuale un carattere in sé chiuso. Ogni anno di frequentazione aumenta la « qualificazione » dell'operaio e gli permette con ciò di aspirare a un posto migliore nella produzione.

Mi sembra molto interessante e degno di venir seriamente studiato dai pedagogisti europei. Esso è una prova che la scuola russa, malgrado i molti e non lievi suoi errori, contiene pure degli elementi nuovi che corrispondono al nostro tempo e non possono mancare di apportare buoni frutti.

Quando ci fosse anche da noi in Italia la possibilità di far corrispondere la posizione economica e sociale del ragazzo agli studi compiuti, ciò farebbe sorgere un più vivo interesse per la scuola negli ambienti popolari. Se per esempio il nostro governo si mettesse in relazione coi paesi che accolgono i nostri emigranti e s'impegnasse di fornire una mano d'opera qualificata e si creassero quindi delle scuole professionali inferiori

dove s'insegnasse in modo pratico anche un po' d'inglese e si dessero delle cognizioni che giovino effettivamente all'emigrante, credo che se ne otterrebbe il doppio vantaggio di effezionare i figli del popolo alla scuola e di fornire all'estero una mano d'opera più apprezzata e meglio retribuita.

Ritengo dunque che un maggiore tecnicismo e professionalismo delle nostre scuole sia da auspicarsi tanto per ragioni spirituali che in vista dell'interesse economico della Nazione: con ciò non intendo dire che vada abbandonato l'insegnamento classico e umanistico che ha così gloriose tradizioni nel nostro paese, ma soltanto che quell'insegnamento dovrebbe essere riservato a quei pochi che ne sono degni e che intendono dedicare la loro vita a una missione ideale nel campo delle lettere o in quello delle scienze.

Mario Neri

I N D I C E

	PAG.
1. - Il razionalismo e l'educazione (G. FANO)	7
2. - Mazzini e il valore pedagogico della sua opera (E. MONFERINI)	11
3. - Insegnamento scientifico nella scuola elementare (P. SCIRPA)	16
4. - L'empirismo e l'educazione (G. FANO)	21
5. - L'educazione morale nella scuola elementare (G. FANO)	25
6. - Meriti e difetti della pedagogia di G. G. Rousseau (E. MONFERINI)	31
7. - Insegnare diletstando (G. FANO)	35
8. - Libertà spirituale e libertà politica (M. NERI)	41
9. - L'insegnamento dell'igiene nella scuola elementare (M. NERI)	46
10. - I giovani e l'esperienza della guerra (E. MONFERINI)	51
11. - G. Lombardo - Radice, riformatore e animatore della scuola italiana (M. NERI)	56
12. - L'idealismo e l'educazione (G. FANO)	61

13. - Influenza del regime dittatoriale e di quello democratico sulla scuola elementare (A. CURIEL) . . .	66
14. - Gli insegnamenti artistici nella scuola elementare (M. SCIRPA)	71
15. - G. B. Vico e i problemi dell'educazione (E. MONFERINI)	76
16. - Autorità e libertà (E. MONFERINI)	81
17. - L'insegnamento della religione nella scuola elementare (FILIPPO D'ACHILLE)	86
18. - L'Estetica del Croce e l'insegnamento della lingua (G. FANO)	91
19. - La scuola attiva (P. SCIRPA)	96
20. - L'indirizzo professionale nella scuola moderna (M. NERI)	101

Finito di stampare
per i tipi dello
Tip. Ugo Quintily
in Roma
Via E. G. Visconti, 78
L u g l i o 1946