Objekttyp: **Issue**

Zeitschrift: **L'educatore della Svizzera italiana : giornale pubblicato per cura della Società degli amici dell'educazione del popolo**

Band (Jahr): **78 (1936)**

Heft 1

PDF erstellt am: **27.05.2024**

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.
Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.
Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

http://www.e-periodica.ch

ANNO 78° LUGANO, Gennaio 1935 N. 1

L'EDUCATORE
della Svizzera Italiana

Organo della Società "Amici dell'Educazione del Popolo"
Fondata da STEFANO FRANSCINI nel 1837

Direzione: Dir. ERNESTO PELLONI - Lugano

Il bivio

Vincere o naufragare

In un breve articolo, l'«Educateur» del 14 dicembre tocca l'argomento della potenza educativa delle vite vissute.

Giustamente l'A. osserva che malgrado tutto il fascino esercitato dai racconti delle fate, nessuno oserebbe fare di questo genere di letteratura l'alimento spirituale del fanciullo. E quantunque il fanciullo abbia una predilezione istintiva per i racconti di avventure, nessun educatore vorrebbe formare le biblioteche scolastiche soltanto coi prodotti di questa letteratura.

La finzione, oltre ad un interesse seducente che ha il suo valore, può irradiare una certa forza morale.

Occorre però sia ispirata da principi etici, come i racconti di Andersen e le storielle del canonico Schmidt.

Ma, afferma l'«Educateur», **la verità** presentata con arte è una forza più grande ancora; ha una ripercussione più profonda nell'animo del lettore.

Dare maggior peso alla verità che all'immaginazione, è un dovere dell'educatore.

La verità offre sufficiente varietà e interesse per sedurre, e buoni esempi per educare.

Nel numero delle opere più suggestive l'«Educateur» colloca innanzi tutto **le biografie degli eroi e dei grandi servitori dell'umanità.**

Si è spesso rilevato l'influenza profonda esercitata, attraverso numerose generazioni, dalla lettura delle «Vite degli uomini illustri» di Plutarco.

Il direttore delle scuole pubbliche di una importante città svizzera, dichiarava, non è molto, che nessun'opera ha sostituito le «Vite» di Plutarco come fattore di educazione della gioventù.

E aggiungeva: «Nell'educazione contemporanea, noi non facciamo abbastanza uso di biografie di uomini illustri. Si scelgano nella storia e nella letteratura (noi aggiungeremo: **nelle scienze e nel campo del lavoro**), degli eroi capaci di entusiasmare i giovani lettori e di far dir loro: «Io vorrei assomigliare a questo uomo.»

Pasteur ammoniva a gran voce un uditorio di studenti: «Abbiate il culto dei grandi uomini e delle grandi cose.»

Aut Caesar, aut nihil, scriveva Brizeux nei suoi quaderni di scuola.

E Victor Hugo: «Io voglio essere o Chauteaubriand o nulla».

E fu più di Chateaubriand!

La scuola deve pertanto far tesoro di questa potente leva educativa costituita dalla lettura delle grandi biografie.

* * *

I migliori pedagogisti e anche i migliori libri di lettura han sempre esaltato il valore delle nobili biografie nell'educazione dei giovani e del popolo. Ricordo, per esempio, che alcuni anni fa Giovanni Vidari ebbe a scrivere:

«Il modo più diretto e più efficace di andare al cuore del popolo, cioè, in fondo, dell'uomo preso nella ingenua semplicità de' suoi sentimenti e de' suoi moti, è quello di presentargli in forma concretamente viva esempi di **grandi ed eroiche personalità.**

Le prediche non servono che per annoiare; i precetti, i decaloghi e le ammonizioni strisciano sulla superficie dell'anima senza penetrarla; le dottrine filosofiche... non parliamone: son buone per i filosofi, i quali, se vogliono renderle vive e attive per il popolo, devono viverle e realizzarle essi stessi.

Ma gli esempi di **grandi ed eroiche personalità** atti ad esercitare una azione educativa sulla coscienza del popolo non sono tanto quelli dei pensatori che custodiscono accesa nella torre d'avorio del loro spirito una pura e alta fiamma di fede, quanto quelli degli operatori che la fiamma custodita in segreto hanno poi fatta risplendere sulle battaglie della vita, e hanno per essa illuminato anime, e rischiarata la via, e ne sono rimasti avvolti e consumati essi stessi.

Allora il popolo vede in quelle apparizioni qualche cosa di umano che lo attira e conquista, qualche cosa di eccelso e di divino che lo esalta; si accosta ammirando, si inchina riverente, si rialza purificato».

* * *

Le biografie dei grandi uomini, degli uomini benefici sorti dal nulla, hanno, fra i tanti, il grande vantaggio di far toccare con mano ai giovani e al popolo **i benefici della povertà e del lavoro.**

Oggi più che mai, considerata la tristizia dei tempi, occorre persuadere il popolo, i giovani e i fanciulli che la povertà non è una vergogna, nè, tanto meno, un delitto.

Anche il popolo delle campagne ticinesi è povero e costretto a lavori rudi.

Ebbene, dobbiamo, sì, spingerlo ad aumentare le entrate, a migliorare la sua casa, le sue stalle, i suoi fondi, la sua mensa, e, quando è il caso, a bere meno; ma dobbiamo anche dirgli che la povertà non è un delitto, nè una vergogna.

Povertà non è miseria.

Guerra alla miseria, guerra senza quartiere.

Ma, ripeto, povertà non è miseria. Povertà rurale è già un avviamento ad una modesta agiatezza, frutto di lavoro e di ragionevole risparmio.

In quest'opera di avviamento verso quell'agiatezza che può essere consentita dalla vita delle cam-

pagne, il popolo dev'essere aiutato dalle Autorità, dalle associazioni e dai migliori cittadini.

Ma non confondere mai agiatezza e incivilimento con inerzia, lusso e corruzione.

Incivilire i villaggi, d'accordo; corromperli col lusso stupido e con male abitudini, questo sì che sarebbe vergogna, colpa, delitto.

Il lusso e la neghittosità sono sempre stati esiziali alle famiglie e agli individui.

Scrive il miliardario Carnegie: «Io sottoscrivo con tutto il cuore alla dottrina del presidente Garfield: **La più grande eredità che un giovane possa trovare alla sua nascita è la povertà.** Non il giovane povero, che si reca al lavoro il mattino e che lavora fino a sera, dobbiamo compiangere. E' il figlio del ricco. Io dico: felice l'uomo che è obbligato a lavorare, a lavorare assiduamente ed a lungo. Tutti si lagnano della povertà, come se fosse un gran male, e sembrano credere che se la gente fosse ricca, sarebbe più felice, più utile e approfitterebbe meglio della vita. Non ci fu mai un più grande errore. In generale, c'è più felicità, più completa soddisfazione, vita più onesta nell'abitazione del povero che nel palazzo del ricco. Io sempre compiango i figli e le figlie dei ricchi, i quali sono serviti da domestici o hanno governanti. Il fanciullo povero che trova in suo padre un compagno fedele, un tutore, un modello, e nella madre — nome sacro — una nutrice, una maestra, un angelo custode, una santa (tutto ciò in una sola persona) possiede una ricchezza più grande e preziosa di quelle del figlio di un ricco e in confronto della quale tutte le altre ricchezze sono nulla. Ed è per ciò che tutto quanto è grande e buono è quasi sempre uscito dalle file dei poveri».

Tolstoi dà la mano al miliardario Carnegie.

A Romain Rolland, che gli domanda che male augurerebbe a qualcuno che odiasse, Leone Tolstoi, dopo avere riflettuto, risponde: **«Gli augurerei che i suoi figli nascessero ricchi».**

Prova per 9: si passino in rassegna le famiglie del Cantone Ticino, dall'Olimpino al Gottardo, e si vedrà quanti tracolli, quanti naufragi.

Vere cadute a picco.

Il nonno, — laboriosissimo e risparmiatore, — arriva all'agiatezza o anche alla ricchezza. I figli cominciano a ciurlare nel manico. I nipoti, un disastro: ozio, lusso, vizi, alcool, fallimenti e miseria.

Talvolta il crollo s'è avuto subito, morto il padre!

Lessi giorni sono le pagine autobiografiche di due francesi viventi, giunti ai fastigi della cultura e della politica: Gabriele Hanotaux ed Edoardo Herriot.

Ambedue, rimasti orfani di padre nell'adolescenza, conobbero la più dura povertà: nella povertà si temprò il loro volere e, grazie al lavoro accanito, si affermarono, salirono e vinsero. Altrettanto si dica di Masaryk e di Edoardo Benes.

Tali gli esempi da additare ai giovani.

Potenza educativa delle vite vissute!

Un Maestro.

I doveri degli Stati verso le Scuole secondarie

I.

La formazione professionale dei docenti delle Scuole secondarie — Le conclusioni della quarta Conferenza internazionale dell'Istruzione pubblica (Ginevra, luglio 1935) — Gravità del problema; preparazione scientifica e specializzazione; preparazione morale; preparazione pedagogica, teorica e pratica; concorsi e selezione; perfezionamento professionale.

La Conferenza, considerato che in quasi tutti i paesi l'insegnamento secondario è oggetto di profonde riforme e in alcuni casi di completo riordinamento;

Che bisogna cogliere questa occasione per migliorare sempre più, tanto la cultura generale dei futuri professori delle scuole secondarie, quanto la loro preparazione professionale e pedagogica;

1) Attira in modo speciale l'attenzione delle autorità scolastiche responsabili sull'importanza di questo problema;

2) La Conferenza riconosce la necessità per i futuri professori secondari di una cultura scientifica molto sviluppata, che sia data dalla università e dagli istituti superiori d'insegnamento; e riconosce che questa cultura scientifica comporta necessariamente una certa specializzazione;

3) Stima però che questa specializzazione. non deve essere nè prematura, nè troppo ristretta; — che la preparazione dei futuri professori non può limitarsi alle sole materie ch'essi dovranno insegnare; — e che inoltre deve comprendere:

a) una preparazione morale e metodica inerente ai doveri dell'educatore;

b) uno studio sufficientemente sviluppato delle discipline connesse;

c) studi pedagogici teorici dei quali essa afferma tutta l'importanza, — studi che dovranno particolarmente vertere sulla psicologia dell'adolescente e sui metodi moderni di controllo per ciò che concerne i risultati dell'insegnamento;

d) UNA PREPARAZIONE PRATICA NON MENO ESSENZIALE E CHE POTRA' ESSERE COMPIUTA, SIA NELLE SCUOLE DI APPLICAZIONE, SIA NEI CORSI DI TIROCINIO METODICAMENTE ORGANIZZATI;

4) Esprime il voto che, nella preparazione dei futuri professori delle scuole secondarie femminili, sia tenuto gran conto della missione che le loro allieve dovranno svolgere nell'ambiente familiare, e che sia assicurato un posto — tanto nella loro formazione, quanto nei programmi per le scuole secondarie femminili, — all'economia domestica, all'igiene, alla puericoltura e all'educazione domestica;

5) Augura che la durata degli studi sia sufficiente per permettere di conciliare le esigenze della preparazione generale con quella della preparazione pedagogica e pratica, e che siano istituiti esami appropriati, affinchè gli studenti che non possiedono le attitudini volute siano *eliminati* prima di ottenere il certificato finale;

6) Raccomanda che nelle nomine si tenga conto, non soltanto delle conoscenze teoriche dei candidati, ma soprattutto del loro valore morale e delle loro capacità professionali;

7) Attira l'attenzione delle autorità scolastiche sulla necessità di facilitare ai membri del corpo insegnante già in funzione il loro perfezionamento professionale.

II.

Scuole secondarie, pedagogia e didattica — Il pensiero di Giovanni Calò, dell'Università di Firenze.

...Nonostante tutto, la nostra scuola secondaria — va pur detto a nostro conforto, se anche motivo proprio a esaltarsene non c'è — ha non pochi insegnanti che sono educatori, che sentono e amano la scuola come una famiglia e insegnano mirando più a formar degli uomini che a imbottir

teste o fare sfoggio di dottrina e di autorità davanti a sudditi timorosi.

Vi è peraltro un rilievo esatto nell'articolo del Mazzetti, che, malgrado le esagerazioni e le ingiustizie, non è tutto da buttar via e ha, forse, un'intenzione prevalente giusta e degna di essere condivisa.

Ed è questo: che nella scuola media la coscienza del valore del *metodo*, la preoccupazione strettamente educativa e didattica, è meno viva e diffusa, che quindi anche i progressi metodici vi sono meno cospicui; e ciò perchè, in fondo, si è sempre considerata come quasi inutile — a differenza dell'insegnante elementare — una vera e propria preparazione metodologica, la formazione di una vera e propria coscienza e abilità pedagogica, nell'insegnante medio.

E' fuor di dubbio, per chi consideri l'imponente lavorìo di approfondimento e di rinnovamento dei metodi che, sulla base di una più esatta comprensione dell'anima infantile, si è andato e si va compiendo sul terreno della scuola primaria, con risultati così vasti, che nulla di simile si verifica per la scuola secondaria.

Certo, si deve riconoscere che in questa ne è meno appariscente il bisogno; perchè gli errori sono più facili e più gravi nell'educazione infantile e perchè, via via che l'individuo procede negli anni e nello sviluppo intellettuale, si abbrevia la distanza che c'è fra le esigenze del sapere come tale e il còmpito educativo della scuola, cioè la funzione formativa che in essa il sapere medesimo deve pur sempre assolvere.

Ma da ciò non si deve minimamente essere indotti a credere che sia indifferente o secondaria la preparazione del professore all'abilità specifica dell'insegnare e l'acquisto d'una mentalità o d'una coscienza pedagogica nobilmente intesa, *non, cioè, quale amano raffigurarla e deriderla gl'ignoranti o i sapientissimi d'altro sapere, che non vieta loro d'essere, fuor del loro campo, ignorantissimi e risibilissimi.*

Il problema della formazione dei maestri della scuola secondaria è e rimane aperto — qualunque sia o sia stata finora l'opinione prevalente — in Italia.

Le conferenze dell'ormai da molti anni defunta scuola di magistero, che un R. Decreto del 30 dicembre 1888 aveva istituita nelle Facoltà di filosofia e lettere e in quella di Scienze matematiche, fisiche e naturali, per la preparazione dei laureandi all'insegnammento secondario, correggendo l'istituzione difettosa che con doppio ufficio, scientifico e di preparazione didattica insieme, se n'era fatta sin dal 1876 nei Regolamenti di dette Facoltà, non corrispondevano certo al loro scopo, e si comprende come siano state, per reazione, abolite.

Ma esse stavano ugualmente a rappresentare un'esigenza sentita da quasi tutte le legislazioni e le organizzazioni scolastiche europee ed americane.

La loro soppressione fa il *pendant* con quella posteriore — certo assai più grave nelle conseguenze — del tirocinio negl'istituti magistrali, e al pari di questa, non può essere considerata come definitiva.

* * *

....E' cecità non accorgersi che, a un piano diverso e con problemi psicologici sia pur meno complessi, l'esigenza permane sostanzialmente identica quando si tratta di scuola media, se anche qui si deve trattare d'educazione e non di sola istruzione, ossia (se vogliamo abbandonare certe non scientificamente esatte distinzioni ed antitesi) di *cultura* nel senso preciso della parola, cioè di processo acquisitivo d'un sapere equilibrato ed armonico ch'è insieme sviluppo equilibrato ed armonico delle facoltà tutte, incremento di tutto l'uomo e del suo potere su sè stesso e sul mondo, formazione della personalità.

E' forse così netto il distacco tra scuola elementare e media da credere che, a un tratto, spariscano nella seconda i problemi che costituivano la preoccupazione predominante della prima?

E, via via che passiamo dalla fanciullezza all'adolescenza e alla giovinezza, ha forse meno bisogno, anche e soprattutto nella scuola, d'essere intesa e interpretata, con sguardo attento e con potere di penetrazione, l'anima di quello speciale uomo (speciale malgrado la sostanziale identità della natura umana nel suo divenire) ch'è il fanciullo, l'adolescente, il giovane?

E ha il maestro qui meno che nella scuola elementare il dovere e il bisogno di tra-

durre meditatamente e scrupolosamente ciò che sa in forma e misura che ne facciano alimento d'un altro spirito, di trasformare sapientemente, sebbene con calda spontaneità, ogni sua lezione, interrogazione, giudizio, ogni sua parola, ogni suo atteggiamento, ogni concessione e ogni rifiuto, ogni severità e ogni indulgenza, in altrettanti strumenti di formazione intellettuale e morale?

Ed è dunque proprio una generale enorme aberrazione quella che da per tutto, oggi, vuol diffondere la conoscenza dei metodi, lo studio dei problemi psicologici e pedagogici persino tra i genitori, così che quanti hanno una responsabilità educativa trovino in una speciale cultura, in un orientamento più riflesso dei loro interessi pratici, la luce e la guida da cui riesca meglio informata e consapevole e accorta l'opera loro?

* * *

... Ci si deve, prima o poi, convincere che una preparazione pedagogica è indispensabile all'insegnante medio, e che dalla mancanza di essa deriveranno sempre deficienze non altrimenti riparabili nella nostra scuola secondaria.

Ci si deve, prima o poi, convincere che è boriosa e perniciosa stoltezza il supporre e il predicare che tante menti altissime, da Comenius a Herbart, da Rosmini a Lambruschini, per citar quelli che qui calzano meglio, non abbiano pensato e offerto, nelle loro elucubrazioni di pedagogisti, che sciocchezze e inutilità.

Che quella preparazione pedagogica vada intesa e attuata nella maniera più idonea e più pratica, è altra questione, importantissima, ma che non deve pregiudicare il principio.

Per conto mio, credo che essa non dovrebbe scompagnarsi da un vero e proprio periodo di tirocinio in una scuola secondaria.

A nessuno dovrebbe esser lecito di operare in una scuola che ignora, cioè in una realtà che non ha mai vista da uomo e non da fanciullo; a nessuno dovrebbe esser lecito di sperimentare da sè con autonoma responsabilità prima d'avere sperimentato sotto la sorveglianza e la guida illuminatrice d'altri più esperto; a nessuno dovrebbe essere lecito, dirò di più, di iniziare la sua opera d'autoformazione come maestro senza aver prima dimostrato, in qualche modo, almeno l'attitudine a farlo.

Se volessi far citazioni, ricorderei quel che fin dal 1891 scriveva, in Francia, il Fouillée:

«A' notre époque, le professeur est un homme instruit, un savant, un lettré, qui vient enseigner ce qu'il connaît sans se préoccuper de ses voisins, tirant tout à lui le plus possible... On peut bien supposer en outre, avec M. Marion, que la moitié de ces maîtres sont de médiocres éducateurs. Ce serait miracle qu'il en fût autrement, quand les choses de l'éducation, si délicates, sont les seules qu'on ne leur demande pas de savoir».

O, più persuasivo, quel che uno spirito libero come il Lavisse dichiarava deponendo nella famosa inchiesta francese del 1900:

«Si l'on veut que... nos professeurs se préparent à un rôle plus actif dans l'éducation intellectuelle et morale, il faut se résoudre à instituer une éducation professionnelle des futurs professeurs»: educazione che per lui doveva consistere in corsi generali sulla filosofia dell'educazione, la sua storia, i differenti sistemi in vigore negli altri paesi, e conferenze particolari in ogni specialità (pp. 323-333)

GIOVANNI CALO', *Problemi vivi e orizzonti nuovi della educazione nazionale* (Firenze, Barbera, 1935).

III.

Le Scuole secondarie e l'educazione nuova, secondo Giovanni Calò — Il lavoro fisico nelle Scuole secondarie — Siamo ancora troppo poco maturi nel nostro umanismo — Perchè ogni scuola secondaria non dovrebbe avere il suo ampio orto-giardino?

Vi è, nell'*educazione nuova* una ragion d'essere essenziale che non va sacrificata a nessun costo: ed è il principio vitale del-

l'*azione,* intesa nel suo significato più pieno: il fanciullo non solo fatto più attivamente partecipe dell'opera del maestro, ma considerato come realtà viva in cui pensiero e azione si compenetrano, come soggetto che ha da crescere in rapporto al mondo attuale, che deve conquistarlo conoscendo e operando, che su di esso deve provar le sue armi, che verso di esso deve imparare ad assumere via via le sue responsabilità.

Orbene, questo spirito della *scuola nuova* non si vede perchè non possa entrare nella scuola umanistica.

Sarebbe anzi — aggiungo subito — estremamente dannoso che non vi entrasse.

Se non mancano correnti innovatrici che vorrebbero appunto il latino in ogni scuola secondaria, preparatoria agli studi superiori — e in ciò, ad es., in Francia i *Compagnons* sono perfettamente d'accordo coi classicisti a oltranza, come l'Appell e il Bérard, così come il latino sussiste nella maggior parte dei *Landerziehungsheime* —, è ugualmente possibile e importante che l'insegnamento umanistico renda i suoi metodi più attivi, dia cioè maggior parte allo spirito d'indagine del giovane, suscitì dallo studio delle lingue e degli autori problemi vivi, di psicologia, di storia dei costumi, di Storia delle idee e delle istituzioni, di logica e di morale, e in quello e in questi proceda sempre partendo da interessi reali dell'alunno e spronando a una indagine in comune fra scolaresca e maestro.

Fare anche del mondo antico una esperienza da rivivere, una realtà da conquistare: questo significa trasformare in scuola *attiva* anche la scuola classica.

Perciò, anche, sarà nello spirito proprio dell'umanismo non meno che in quello dell'*educazione nuova* il dare al primo un contenuto più realistico e un più sensibile valore di attualità.

Alla prima esigenza, in fondo, si va sempre più largamente ubbidendo anche nei testi per le scuole.

Occorre insistere in un indirizzo che non può non giovare alla fecondità degl'insegnamenti umanistici. Questi avranno tanto più di vita e di efficacia educativa quanto più s'allontaneranno dal tipo puramente formalistico e quanto più diventeranno anche insegnamenti di *cose,* quanto più riusciranno a suggerire avvicinamenti e confronti fra idee, costumi, leggi, mezzi di lavoro, istituzioni ecc., degli antichi e quelli nostri.

Nè per ciò sarà necessario ch'essi rinuncino al valore educativo dello studio linguistico riflesso, che costituisce il carattere tradizionale e specifico della scuola umanistica.

Al contrario; chè sarà proprio in uno studio di tal genere che il maestro, il quale non sia un puro grammatico o un puro adoratore di forme, saprà trovare occasioni e stimoli allo studio delle idee e della vita degli antichi, cavando spesso da una semplice etimologia, da una osservazione di semantica, dal giro di pensiero implicito in una costruzione sintattica, dal confronto concreto fra l'espressione dell'una e quella dell'altra lingua ecc., la ragione intima e la connessione organica per chiarire esperienze storiche, concetti giuridici o morali, condizioni di vita e di cultura che, lontani dal presente appaiono però all'alunno una vera necessaria integrazione della sua attuale esperienza, una vera scoperta, un ampliamento del suo orizzonte spirituale, un presupposto non trascurabile, cioè un fattore e un elemento esplicativo, dello stesso mondo in cui vive.

* * *

... Ora, se così è inteso il classicismo nell'educazione, vengono a cadere molte delle prevenzioni della *scuola nuova* contro di esso.

Non ho difficoltà ad ammettere che quest'ultima dia al principio della personalità del fanciullo un rilievo e una funzione cui la scuola umanistica tende, in genere, a sostituir quella universalmente umana e umanizzatrice d'una cultura storicamente ben definita e conclusa.

Ma non si tratta qui, appunto, d'un'indispensabile conciliazione d'indirizzi diversi?

Poichè, appunto, ciò in cui rischia di peccare la scuola nuova è il culto d'un'individualità e d'una spontaneità che ignorano la disciplina come aspetto ineliminabile d'ogni vera educazione, e che giunge all'estrema espressione in quell'*educazione*

su misura patrocinata, ad es., dal Claparède, intesa, spesso, veramente come una maniera di rinchiudere l'individuo nelle angustie della sua individualità invece che dilatare quest'ultima fino ad accogliere in sè il meglio d'una cultura che la faccia veramente umana, capace di sentire e comprendere tutto ciò che tocca l'uomo la sua vita, i suoi spirituali interessi.

Senonchè, a sua volta, questa generale forma di cultura non deve presumere di operare fuor del particolare impulso che può venire alla sua attuazione da una concreta individualità e che può, infine, calare quella stessa forma universale, senza sperderne i valori, nella forma vivente d'una singolare operosa personalità.

La scuola nuova sta così, di fronte all'umanistica, come un correttivo salutare.

Porre in moto interessi, curiosità, bisogni del fanciullo-individuo, trovarne il punto d'inserzione nel mondo delle idee e delle forme classiche, sicchè quegli, conquistandole, affermi la sua individualità perciò stesso che la universalizza: questo il segreto del vero maestro d'umanità.

Si pensi peraltro che noi abbiamo forse troppa fretta e quasi troppa smania di veder galoppare libera davanti a noi — secondo la frase del Montaigne — l'individualità del fanciullo; e che, forse, ne compromettiamo molto sottraendole gli stimoli che sotto un aspetto son disciplina, ma sotto un altro sono aiuto, sostegno e alimento.

Date argine alle acque d'un fiume, se non volete ch'esso straripi e si dilati in pantani e acquitrini, perdendo così ogni linea di corrente e ogni diritto al suo nome.

* * *

Ma — ed ecco l'ultimo punto sul quale mi rimane da richiamar l'attenzione — vi è qualcosa in cui può legittimamente la scuola nuova rivendicare a sè un titolo di superiorità: l'esercizio frequente della vita fisica, del lavoro manuale, dell'attività pratica vera e propria esplicantesi in rapporto alla materia e alla natura esterna.

E', per me, innegabile che non v'è educazione piena dell'uomo finchè non si educhi in lui la vera e propria attitudine a lavorar la materia e a trarre effetti utili dalle forze vive della natura che lo circonda.

Non solo questa è fonte insostituibile — lo si riconosce ormai dalla fine del secolo XVIII, cioè dal famoso opuscolo dello Heusinger in poi — di conoscenze e di idee veramente chiare e distinte su proprietà e leggi del mondo fisico; ma è fonte di squisita e profonda umanità.

Se umanità significa trionfo dello spirito, essa non può non implicare anche dominio dell'intelligenza e del volere sul proprio corpo; e non v'è, a rigore, dominio sul proprio corpo se non in quanto sia anche dominio sugli *altri* corpi, sul mondo fisico, direttamente ottenuto con una disciplina di lavoro, che è anche *disciplina dello spirito.*

Gli esercizi fisici, che pure si ritengono universalmente indispensabili a ogni vera educazione, e che già tornarono in onore appunto coll'umanismo, sono, sì, anch'essi tirocinio di dominio sul proprio corpo: ma hanno, poi, precisamente questo carattere, di considerare il corpo, prevalentemente, non come strumento di dominio e di trasformazione, ai fini umani, della realtà esterna, ma come strumento da perfezionare, irrobustire, sveltire, sviluppare in se stesso.

Manca loro quella più larga affermazione dello spirito che, traverso i nostri nervi e i nostri muscoli, si prolunga nelle cose e imprime in esse il suggello della spiritualità e celebra veramente, in atto, l'intima unione del verbo e dell'azione, dello spirito e della natura, che negli studi e nelle discipline scientifiche è contemplata o intravista o compresa, ma che solo qui è fatta, vissuta, sentita.

Perciò il lavoro è veramente preghiera, fatto religioso, nel senso più largo, ma non meno augusto della parola, è esercizio di devozione a un còmpito che supera la nostra individualità in un'opera di significazione altissima e che è disciplinatrice e purificatrice dell'animo.

Senza dire che solo nell'esercizio del lavoro noi conquistiamo il senso profondo della dignità di tutti coloro che lo esercitano e che ne vivono; solo con esso vinciamo quell'incomprensione orgogliosa che ci rende — pur se non sembri — sostanzial-

mente indifferenti o sprezzanti, ingiusti sempre, verso le classi che stimiamo inferiori, solo così conquistiamo quella compiuta umanità che ci fa sentire fratelli tutti gli uomini e sacra ogni opera veramente umana.

In verità, noi sembriamo essere ancora troppo poco cristiani nella nostra scuola media, giacchè trascuriamo questo essenziale mezzo di educazione e di elevazione morale ch'è il lavoro, entrato invece più largamente nella coscienza pedagogica e nella pratica della scuola primaria.

Ma aggiungerò che siamo ancora, in questo, troppo poco umanisti o troppo poco maturi nel nostro umanismo, che si direbbe attenda ancora la sua fioritura di Rinascimento scolastico.

Poichè è l'ultimo, necessario prodotto dell'umanesimo appunto questo, il concetto dell'*homo faber*, dell'*homo artifex* che gode a plasmare le cose, a infondervi il suo potere creativo e costruttivo, a vincer la natura ubbidendole, secondo le ragioni della scienza e dell'arte, dell'uomo che, in quanto lavora e fa, è più vicino a Dio.

Il che vuol dire che ci manca quel che, anche nel campo dell'educazione, significò, come correzione e integrazione dell'umanismo letterario, l'ideale umano di Leon Battista Alberti e di Leonardo.

Crederà la scuola umanistica di tradire o di abbassare la sua missione accogliendo codesto più moderno e compiuto ideale?

E' ormai tempo di cessare le logomachie sulla precedenza cronologica o gerarchica del verbo o dell'azione: alquanto inconcludenti, anche se combattute sul terreno della metafora o del simbolismo.

L'uomo è uomo in quanto pensiero, ma il pensiero resta sterile se non trova alimento nell'impulso all'azione e non culmina nell'azione.

E se l'azione non è tutta e necessariamente lavoro delle mani, questo sarà pur sempre una forma non trascurabile e importantissima d'educazione all'azione e di umanità piena.

Dovunque quest'umanità si ricerchi, evitiamo il divorzio, ch'è frutto di pregiudizio, tra il pensiero e la mano, tra la materia e lo spirito, e abituiamo il giovane al lavoro.

Sarà, certo, questione di misura e di stile.

Ma la misura, intanto, s'impone già, nell'ampiezza pletorica dei programmi, contro le pretese enciclopediche e le ambizioni di sintesi filosofiche ed estetiche, per l'eliquilibrio delle facoltà e il sano e libero sviluppo della personalità del fanciullo.

Di questa misura e di quest'equilibrio può bene giovarsi anche il lavoro e, a sua volta, contribuirvi utilmente.

* * *

E che faranno, dunque, i giovani d'una scuola classica?

Molto, intanto, che serva agli stessi insegnamenti di cultura: erborizzare, attendere a procedimenti per la conservazione di piante e d'animali, fare rilievi sul terreno, costruir plastici o grafici o carte geografiche, costruire semplici apparecchi per gli esperimenti di fisica o anche — perchè no? — per gli stessi esercizi fisici.

E poichè la natura è fonte di tanta sanità spirituale e il coltivare è, per sè stesso, riconosciuto ormai mezzo così efficace di educazione fisica, intellettuale e morale insieme, perchè ogni scuola, anche classica, non dovrebbe avere il suo ampio giardino dove gli alunni passassero spesso spesso qualche ora a fare delle utili osservazioni od esperienze e a compiere un po' di sano, di lieto, di fruttuoso lavoro?

Anche lì Catone e Varrone e Virgilio e Columella potranno accompagnarli e aver qualcosa da dire loro di utile e di bello, talvolta di grande.

E l'unità della scuola sarà in tutto salva.

GIOVANNI CALO', Op cit. pp. 248-256.

IV.

Contro la sportmania — L'educazione fisica e il lavoro.

L'esercizio fisico dev'essere un tonico, non una voragine della nostra attività: esso deve rendere il corpo più capace di resistenza che di sforzi: deve mirare ad agevolarne armonicamente tutte le funzioni e ad irrobustirne *tutti* gli organi: deve, soprattutto, mirare a fare del corpo un organo sano, destro, agile, ubbidiente e resistente, del pensiero e della volontà in

tutti i còmpiti che questi hanno da assumersi.

E si rifletta quanto a tal fine giovi ad es., accanto alla ginnastica e allo sport, il lavoro, il vero e proprio *lavoro*, che dimentichiamo così facilmente nell'educazione e che è esercizio preciso, minuto, equilibrato, di moto e di pensiero, di forze fisiche e morali.

———

GIOVANNI CALO', Op. cit. pag 145.

V.

La preparazione pedagogica e didattica degli insegnanti secondari: un altro recentissimo studio del prof. Calò (ottobre 1935) — «Abbiamo aperto un abisso tra scuola elementare e scuola secondaria»

La condizione dell'Italia, rispetto alla preparazione degl'insegnanti secondari, è semplicemente paradossale.

Da una parte, siamo convinti, e non vi si è mai tanto insistito, che l'insegnante, in qualsiasi ordine di scuole — e tanto più, sotto certi aspetti almeno, in quella secondaria, che forma le classi dirigenti, nel senso più esteso e più ricco che nel mondo moderno ha assunto una tale denominazione —, deve essere anzitutto e soprattutto un educatore, mirare al cuore, alla volontà, agl'ideali, al carattere, più che al cervello e al sapere, fare insomma della cultura uno strumento di formazione di tutto l'uomo, un calore che ne dilati l'anima a comprendere, ad amare, a vivere, a volere ciò che è degno dell'uomo...

D'altra parte, che cosa facciamo noi per l'adeguata preparazione degl'insegnanti secondari a questa gelosa, ed enormemente difficile, e socialmente capitale, funzione educativa cui la scuola, cioè essi stessi, sono chiamati?

Assolutamente nulla.

Poichè qui non si tratta, naturalmente, dell'opera della stampa, delle conferenze, dell'atmosfera generale creatasi dentro e intorno alla scuola, degl'influssi che per mille vie, e certo efficacemente, contribuiscono a plasmare negl'insegnanti la coscienza di questa grande responsabilità e di questo augusto ministero.

Si tratta di quel che è il necessario presupposto di tutto ciò e cioè dell'avviamento iniziale, della preparazione, che possiamo chiamare professionale senza nulla togliere al suo contenuto e alla sua finalità schiettamente umani, dei futuri professori.

Pare veramente che, quanto più noi esigiamo da loro un'azione profondamente e squisitamente educatrice, tanto meno ci preoccupiamo di assicurarci della loro effettiva attitudine, naturale e acquisita, a una tale funzione; che quanto più predichiamo contro l'intellettualismo, contro il sapere fatto fine a sè stesso, tanto più, viceversa si sia convinti che all'insegnante secondario basti la preparazione scientifica e che null'altro da lui richieda la scuola se non la dottrina e la perizia nella particolar disciplina che la laurea conseguita e il concorso vinto gli consentono di insegnarvi.

NOI ABBIAMO APERTO UN ABISSO TRA SCUOLA ELEMENTARE E SCUOLA SECONDARIA.

Alla prima pare sia di necessità fondamentale una preparazione pedagogica e psicologica, comunque, un qualche avviamento professionale, cui è dedicato un istituto apposito; alla seconda pare che qualche cosa di simile sia assolutamente inutile ed estraneo, se non nocivo.

Fino a 11 anni, il fanciullo è accompagnato ed educato da un maestro che si suppone studi particolari e la cultura di particolari interessi spirituali abbiano avviato alla comprensione e alla guida dell'anima infantile, all'uso dei buoni metodi d'insegnamento.

Dopo gli 11 anni, esso, quasi fosse ormai liberato per miracolo da certe necessità o fosse capace di sostituirsi al maestro e di trasformare da sè il sapere di lui, comunque ammannitogli, in sostanza viva della propria educazione mentale e morale, è posto in mano a tre o a quattro o a più insegnanti che pare non abbiano altro compito e altra difficoltà da affrontare che quelli di fargli delle lezioni, correggergli dei lavori scritti, controllare periodicamente la quantità delle nozioni ch'è

riuscito ad apprendere.

Chè se, in quest'ultimo decennio, questo abisso tra le due concezioni, quella relativa alla scuola elementare e quella relativa alla secondaria, è stata alquanto ridotto a rovescio dalla riforma che trasformava in parte la scuola normale d'istituto professionale in istituto genericamente umanistico, la reazione — salutare, secondo me — che ormai si afferma e che mira a ristabilire quanto occorre a far dell'istituto magistrale un vero e proprio strumento di abilitazione alla coscienza viva e concreta e ai problemi pratici dell'educatore e del maestro elementare, non può che rendere più profondo l'abisso e far sentire più attuale ed acuta l'esigenza d'un'uguale preparazione per l'insegnante secondario.

GIOVANNI CALO', in «*Vita scolastica*» *di ottobre* 1935.

VI.

Necessità di un rigoroso esame psicotecnico dei futuri maestri o professori.

...Mais il n'y a pas que l'industrie et les métiers, il y a l'école.

On sait qu'elle a été le premier champ d'expériences des psycho-techniciens.

Le moment semble venu où, après leur avoir servi de laboratoire, elle va se tourner vers eux pour leur demander de l'«organiser» à son tour.

Il est en effet un domaine où la psychotechnique pourrait rendre à l'enseignement public de tous degrés des services de premier ordre.

Je veux parler de l'orientation et de la sélection professionnelles.

Jusqu'ici on ne s'est guère soucié, dans le choix des maîtres d'école, que de la préparation intellectuelle.

Les examens d'Etat et les examens universitaires permettent tout au plus de constater l'intelligence et le savoir des candidats.

Les aptitudes pédagogiques ne jouent, au moment de la délivrance du titre et même lors de la nomination qu'un rôle — il faut l'avouer — relativement secondaire.

Quand établira-t-on le profil psychologique du travail de l'enseignement et s'assurera-t-on par un examen psychotechnique rigoureux que la structure psychologique des futurs instituteurs ou professeurs — au sens extensif où l'entend l'Institut de Zurich — y est vraiment conforme?

Ce jour-là on ne trouvera plus, égarés dans l'enseignement, de ces gens auxquels on est tenté de dire avec Boileau: «Soyez plutôt maçons, si c'est votre talent.»

Une belle tâche, en grand partie nouvelle, et dont ce n'est pas assez de dire que l'idée est dans l'air, puisque plusieurs cantons de la Suisse allemande sont en train de la réaliser — s'offre là à la Fondation suisse pour la psychotechnique et à nos écoles normales.

ED. BLASER, nell'*Annuaire de l'Instruction publique*, del 1934; a pag. 159-160.

VII.

I gravi difetti della Scuola umanistica secondo G. Lombardo-Radice — «La scuola secondaria poco vede, poco osserva la vita, poco fa» — Profonda miseria dell'homo verbalis — Grandezza dell'umanesimo leornardiano e albertiano (1926)

...Ogni uomo è *faber*.

L'attività spirituale non è solo studio di libri, è creazione di opere, compiute adoperando sè stessi come strumento.

Si plasmano coll'anima nostra, mediante le forze fisiche investite e dirette dall'anima, le creature del nostro spirito.

Anche scrivere è opera del *faber*, che costruisce — e con qual lento esercizio — la sua abilità di scrivente e adusa l'occhio e la mano.

Anche il comporre e l'esporre, il tradurre e il commentare, è attività costruttiva.

Lo sappiamo; e ne sono testimonio le stesse immagini che si adoperano per esprimere il lavorio dell'*artiere della parola;* onde si dice che *si foggiano* immagini, si *costruiscono* ragionamenti, *si cesellano* versi ecc.

Lo scolaro a scuola è però solo *faber*

della parola; foggiatore di pensieri, che continuamente ritocca, ripossedendoli più precisi e più nitidi, sotto l'assillo critico del capo dell'officina, che è l'insegnante.

* * *

Ma questi ragazzi della scuola ancora hanno il pregiudizio della differenza spirituale fra lavoro manuale e lavoro intellettuale, mentre ogni lavoro è lavoro, cioè inventività, ed ogni oggetto che si produce dagli uomini è espressione della loro anima.

Quanto perciò manca perchè l'umanismo della scuola media sia intero!

Ed è intero l'umanismo *leornardiano o albertiano* più che quello del Petrarca o del Poliziano; l'umanismo che aspira alla versatilità e conferisce spiritualità ad ogni lavoro, più che quello dell'*uomo di lettere.*

Ora, il nostro scolaro di scuola media è un cucciolo di letterato.

Esso non disegna; esso non plasma, non canta; esso non sa arredare la sua aula; esso non aiuta il professore di fisica come meccanico; esso non sa conservare e preparare nulla nel gabinetto di scienze; esso non sa disporre gli apparecchi per una esperienza.

Esso sa ripetere, colla parola; non è ideatore delle cose, colle cose, che diventano esse parole vive e operose e care come ogni vera parola dell'anima.

Poi viene la vita.

Viene la casa, dove l'uomo dotto si sente un inetto, di fronte al più modesto degli operai; ed è infatti incapace di qualsiasi piccola ingegnosità.

Poi vengono i figli, ciascuno dei quali è a suo modo aspirante *faber,* finchè la scuola non lo prenda e lo renda *homo verbalis,* — e non ha espedienti per i loro giuochi e giocattoli, e non sa montare neanche una tenda per il loro campeggio, e non sa interessarsi alle varie manifestazioni della fanciullesca creatività dei figli perchè non disegna, non plasma, non costruisce nulla.

La casa più povera può esser piena di risorse per i figli d'un padre versatile e gaio; meschina è invece spesso la casa ricca, perchè piena di cose fatte dagli altri, senza impronta dell'anima di chi le dona e di chi le adopera.

Anche le sacre opere dei campi sono ignotissime all'*homo verbalis,* che legge, sì, Virgilio, ma forse non ha mai neanche visto un'arnia!

Non c'è, si dirà, alcun posto per queste umili cose che prendono tempo, là dove si studiano la storia e la filosofia e la geometria e la sintassi greca.

Ma io penso quanto della retorica umana non deriva da questo essere inetti a gustare il lavoro lavorando; e quanto vizio umano non nasce dalla mancanza di attive ricreazioni eccitatrici della inventività, disciplinatrici e rasserenatrici.

Manca in generale allà scuola media un sistema di istituzioni integrative.

Una sola si va introducendo, e quella ancora non è diventata dappertutto cosa seria: i giovani esploratori.

Ma la scuola vi è estranea.

* * *

C'è fra i miei ricordi più cari un breve periodo passato al collegio delle Querce, dei Barnabiti, a Firenze.

Insegnavo qualche cosa anch'io là dentro — appena laureato — a ragazzi di prima ginnasiale e di ultima liceale, e osservavo con curiosità viva quel mondo.

Quale — mi chiedevo — quale è il segreto per avere quelle faccie sane e serene di ragazzi, nel chiuso di un collegio?

Come ottengono questi frati tanta gaiezza e fanciullesca serenità anche nei grandi?

Non mi fu difficile scoprirlo.

Lì c'era lavoro ricreativo; lì c'erano attivissimi giuochi nell'ampio cortile e nel parco e giovanilmente vi partecipavano i professori, anche i più vecchi dei frati, pur senza minimamente scapitare in autorità; lì il genio inventivo era in ogni maniera assecondato, e suscitava allegre gare.

Ricordo un vegeto ottantenne bravissimo professore, che teneva in febbrile attibità quei ragazzoni di ginnasio e di liceo e di noviziato, a fabbricare bizzarri palloni, da lanciare nella festa di chiusura.

Ricordo la partecipazione personale frequentissima degli alunni al lavoro dell'insigne gabinetto scientifico del collegio.

E i giovani secondo il loro gusto, avevano nelle ore libere geniali distrazioni nel disegno e nella musica e qualcuno plasmava a suo capriccio l'argilla; e tutte queste manifestazioni erano oggetto di conversa-

zioni giovanili, cioè di critica e di riflessione: di autoeducazione.

* * *

Un altro bel ricordo mi ha lasciato la scuola che il duca Strozzi aveva organizzato, pure a Firenze, per gli orfani dei marinai.

Sì, si studiava; ma anche aveva ogni ragazzo un ufficio, per turno; e i piccini erano accuditi dai grandi; e le squadre erano comandate da ragazzi; e in cucina erano «di settimana» ragazzi; e le gite erano frequenti; e nelle gite il lavoro personale dei fanciulli era insieme dovere e gioia.

Pure, tanto alla Querce, quanto nel Istituto degli orfani dei marinari lo studio dei libri era sacrosanto.

Ma con pochissime ore di studio, bene regolate, quegli scolari concludevano assai più che altri con molte!

Anche lo studio era arioso e sereno.

* * *

Vero è che quelli sono istituti-famiglia, e gli educatori insieme «padri» e «maestri», osservatori e disciplinatori di tutta la giornata dello scolaro, dal mattutino risveglio all'ora del sonno.

La scuola ha, indubbiamente, assai minori vantaggi.

Ma, concediamo pure tutte le attenuanti; resta pur sempre scuola troppo unilateralmente scolastica, e il ragazzo non vi è attivamente impegnato con le varie sue disposizioni, mentre qualche cosa, del moltissimo che si ottiene in comunità collegiali ben dirette, sarebbe possibile ottenere.

Manca ancora l'*animus iudendi* dei professori, che è primaria fonte di allegrezza anche nello studio. In una parola: la scuola, specie la media, non è giovanile: è una incubatrice, che dà vizii di crescenza e spesso incapacità funzionali assai gravi.

E' *schola verborum.*

Poco vede, poco osserva la vita, poco fa.

GIUSEPPE LOMBARDO-RADICE.

VIII.

Ancora i gravi difetti della Scuola umanistica, secondo G. Lombardo-Radice -- Scuola umanistica e Scuola professionale — La mancanza del fare, del lavoro nel falso umanesimo (1928).

La recisa distinzione anzi contrapposizione di scuola umanistica e scuola professionale pretende di essere legittima perchè si fonda sulla distinzione di spirito e corpo, di cervello e di mano.

Bisogna dunque chiedersi quanto ci sia di falso nella distinzione e nel preteso contrasto di lavoro intellettuale e lavoro manuale.

Le mani!

Ma sono spirito anche esse, come lo sguardo, la voce, che sono fatti fisici come le operazioni dei muscoli, eppure sono espressione dell'anima, anzi l'anima stessa nel suo operare.

Il lavoro delle mani non è (tranne quando si faccia lavoro coatto e servile, o lavoro meccanizzato dall'eccesso di divisione delle operazioni e perciò automatico) che una forma di realizzazione della personalità, e richiede una completa umanità come la richede lo studio.

Anzi, è studio esso stesso.

L'avere considerato la scuola classica come *non-pratica* per eccellenza, ha condotto alle deplorate forme di verbalismo umanistico, che sono il contrassegno della povertà spirituale di molti dei nostri giovani dl Liceo.

L'ostracismo dato nei nostri istituti classici a tutto ciò che sa di lavoro impoverisce e strema il classicismo.

La cultura del giovine umanista è mutila, cioè senza capacità di produzione e di organizzazione di lavoro e ignara del valore spirituale del lavoratore!

* * *

E' proprio del falso umanesimo escludere il fare nelle scienze, così come aveva escluso il disegnare dalla espressione giovanile!

Qual'è quel giovine di liceo che *lavora* nel gabinetto di fisica?

Che maneggia uno strumento; che è capace di costruire qualche cosa?

La gioia e il giovamento che porterebbe al giovine studioso di scienze l'esercizio di un po' di capacità costruttiva, manuale; le risorse e le idee chiare che darebbe il maneggiare e trasformare la materia nella

chimica e nella fisica; l'interesse che susciterebbe l'allestire qualche preparato dimostrativo, il congegnare qualche modello, il creare un piccolo vivaio o terrario per le osservazioni di scienze naturali, il fabbricare qualche piccolo apparecchio, il raccogliere in fotografie o in disegni le osservazioni, sono cose vietate, di fatto, ai giovani umanisti.

Lo studio scientifico in Liceo è verbalistico — senza ingegnosità produttiva — come è verbalistico lo studio dell'arte, senza esperienza personale dell'espressione grafica e plastica.

Scuola, dicemmo, pseudo-umanistica, scuola non leornardiana, potremmo dire, ep perciò di un umanesimo da cattedra, cioè inferiore.

La vedete qui l'unilateralità della scuola umanistica, e sentite che, all'ingrosso, qualche cosa questa scuola può imparare dalla scuola del lavoro, che insegna meno, ma fa di più, e fa fare.

La scuola del lavoro ha i suoi difetti e le sue unilateralità perniciose, quanto la scuola umanistica, ma ha anche pregi di humanitas che mal si fa a non considerare.

La destrezza delle mani che lavorano è destrezza di ingegno e di volontà.

Il lavoro significa sempre tenacia, continuità di sforzo, ordine di operazioni, precisione ed accuratezza.

Non fosse altro che come educazione economica il lavoro è «umanante» per il fanciullo e per il giovinetto; e chi li priva del lavoro li priva di una parte essenziale della loro formazione.

Apprezzare e valutare la materia adoperata, servirsi utilmente e senza spreco di essa, adeguare i propri mezzi al proprio fine, e il fine ai propri mezzi, coordinare nei lavori complessi il proprio fare al fare degli altri, cavare un valore economico dalle cose amorfe e senza pregio per sè, cercare il massimo rendimento da sè stessi e dalle cose adoperate, star sempre sul chi va là tendendo l'arco della inventività e dell'espediente per non fallire nelle difficoltà, consultarsi per tutto ciò cogli esperti ed osservare il lavoro degli esperti, cercare perpetuamente e perpetuamente trovare: questo è il valore educativo del lavoro, questa è l'umanità propria della scuola professionale, di cui è povera la scuola di cultura, *la scuola delle parole* (come dicono, a torto, dispregiativamente i tecnici) o meglio *la scuola letteraria* (come diciamo noi non dispregiativamente ma additando un difetto di unilateralità da correggere, pur senza guastare la cultura umanistica).

* * *

Perchè mai l'*educazione economica* è esclusa o da escludere e da vilipendere? Mistero.

Io non cambio, per la formazione della tempra umana la più umile officina (anche pura officina, senza scuola!) con un liceo umanistico: il difetto dell'una vale il difetto dell'altro; il pregio dell'una mi compensa in qualche modo del pregio dell'altra, non raggiungibile in essa.

Il lavoro, per altro, (anche il lavoro nel senso più ristretto di energia spesa per fini economici) porta da sè a una elevazione e postula il suo completamento nella cultura.

Onde è che ogni scuola professionale pur cominciando con fini di immediata praticità si eleva, da sè, per intimo dinamismo del mondo del lavoro, a vera e propria scuola di cultura.

Il lavoro è volizione e produzione dell'utile, ma accende, per ciò stesso, grandi problemi.

Complicandosi e arricchendosi la moderna civiltà industriale avverte sempre più la necessità di una educazione tecnica dell'operaio: la fabbrica stessa è sempre più organizzata come scuola cioè come addestramento a progressive difficoltà, turno di occupazioni, tirocinio per la scelta dei più adatti etc.

Ma la *fabbrica-scuola* si accorge ben presto che il suo tecnicismo stesso progredisce in funzione di una educazione *non soltanto professionale*, e apprezza nell'operaio, nel capotecnico, nell'ingegnere la sicurezza e chiarezza della parola e delle idee, la maturità intellettuale: lo spirito di osservazione, la cultura scientifica e la esperienza altresì del mondo umano che dà l'ascendente e la capacità di persuasione e di comando.

Accade questo mirabile fatto, che il cosidetto *«vil meccanico»* mostra più vera

sete di cultura disinteressata, che non il signor professore di lettere, e si appassiona al problema della formazione dell'*uomo-operaio*, nel quale l'*humanitas* conta quanto e più dell'opera perchè sorregge e ispira e perfeziona l'opera.

L'uomo del lavoro si coltiva; legge ed ama ciò che legge, perchè non legge professionalmente... come un letterato per tenersi al corrente e completare la propria erudizione, ma per passione di lettura, con immediato sentimento e viva curiosità che somiglia alla fame.

Lo stesso mondo del lavoro come ha una legislazione sempre più ricca, così ha una sua letteratura, che ne illustra il valore e le connessioni con tutte le attività individuali e statali.

La trattazione dei problemi del lavoro si fa scientifica e storica, i quadri di essa si allargano sempre più; oggi c'è una alta e nobile letteratura economica, che ha un valore *spirituale* non affatto inferiore alle altre forme di letteratura.

La scuola del lavoro, coi proprii mezzi e per la suggestione e la spinta che viene dallo stesso mondo del lavoro, si affatica per salire a una intera *dignità educativa;* e ciò avviene mentre la cultura umanistica ed accademica, sentendo anche essa la sua deficienza e astrattezza, si va accostando ai problemi pratici dell'industria e del lavoro e della vita economica in genere.

Addito come esempio di questo sforzo che la cultura moderna inizia per rompere i quadri dell'umanesimo tradizionale, le ricerche storiche a sfondo economico, che sono *storia del lavoro;* storia che sarebbe stata inpossibile così ai tecnici in quanto tali, come agli storici della vecchia maniera ignari dei problemi *tecnici* della vita statale.

Ecco lo storico che sente il bisogno di venire a contatto con zone di cultura prima trascurate; ecco la *cultura del lavoro* che si sforza di conseguire la sua dignità intera, e che entra nella nuova *humanitas* dello studioso.

G. LOMBARDO-RADICE.

IX.

L'impreparazione didattica e pedagogica dei giovani professori — Una confessione.

... Per incominciare, vi dirò che io, come voi, quanto ebbi, la prima volta, a fare cogli studenti, di pedagogia non conoscevo niente o ben poco.

Non scandalizzatevi di questa mia confessione.

Nel ginnasio e nel liceo voi sapete benissimo che non si fa un cenno neppur lontano di tale argomento.

All'università seguii per un anno il corso di pedagogia, e vi udii parlare con molta competenza, non lo nego, degli Umanisti, di Lutero, di Bacone, di Cartesio, dei Gesuiti e dei loro meriti e demeriti in fatto di scuola e di educazione giovanile, e mi preparai poi a sostenere l'esame su quanto avevo udito, seguendo, in uno studio affrettato, la traccia indicatami da perfide dispense.

Frequentai poi per due anni il corso di magistero: feci anch'io le mie bravi lezioni di prova, quando cadeva il mio turno, e ascoltai quelle che i miei compagni d'università tenevano sugli argomenti più disparati, sfoggiando, di solito, un lusso sapiente di erudizione e di abilità.

Ma non mi capitò mai di assistere a una lezione veramente pratica di pedagogia, nè di sentire discutere una sol volta qualche questione di vera e propria didattica.

Anche nelle lezioni di magistero il professore esercitava la sua critica intorno al saggio di coltura che lo studente aveva dato, e alla maggiore o minor conoscenza che avvea mostrato dell'argomento discusso, non intorno al modo con cui l'aveva svolto o avrebbe dovuto svolgerlo e presentarlo alla scolaresca che si supponeva stesse a sentire.

Mai una sol volta udii parlare delle condizioni attuali della scuola, come è, come dovrebbe essere, come dovrebbe il futuro insegnante prepararsi ad affrontare il difficile problema dell'educazione; non mi si parlò mai delle parole, delle frasi, dei modi più acconci a far si che l'insegnamento del professore penetri nella mente dello scolaro; mai, mai, se non incidentalmente, si discusse intorno ai metodi didattici in

relazione alle varie materie, alle diverse scuole, all'età dei ragazzi coi quali noi studenti ci saremmo un giorno trovati a contatto per spezzar loro il pane della scienza.

Fu questa la mia preparazione tecnica all'insegnamento.

* * *

Non l'ho detto per parlar male delle facoltà di lettere, nè per criticare i miei professori, che, anzi, ricordo con amore e venerazione.

Ma, purtroppo, l'indirizzo moderno degli studi universitarii, se può servire ad avviare lo studente nei misteri reconditi della scienza, non li prepara affatto ad affrontare i casi contingenti e quotidiani della vita professionale, a cui, ottenuta la laurea, dovran pur dedicarsi, per guadagnare il pane e assicurarsi nella società un posticino conveniente.

His fretus — dirò anch'io, come il Manzoni a proposito di quel bel tipo di don Ferrante — con questi bei fondamenti, io mi trovai ad insegnare nei corsi tecnici l'italiano, oltre a qualche ora di storia, geografia e diritti per completamento d'orario.

Che proprio non avessi prestabilito un programma d'azione non potrei dire.

Avrei dovuto forse comperarmi qualche testo di pedagogia col quale supplire alla mia ignoranza originaria in materia.

Ma mi pare che la lettura affrettata di un trattato non mi avrebbe potuto in nessun modo giovare.

Perciò io perseverai nella mia ignoranza e mi affidai tutto quanto a me stesso.

PROF. PAOLO COLOMBO, *Educhiamo!;* Conferenze a giovani professori di collegio; Prefazione di Paolo Arcari (Como, Ed. Omarini, pp. 200) - Volume uscito una quindicina di anni fa.

X.

La necessità della preparazione pedagogica e didattica dei giovani professori energicamente affermata da Luigi Credaro, già 36 anni or sono, nell'introduzione alla «Pedagogia di G. F. Herbart».

In Italia il passaggio dell'istruzione secondaria dalla Chiesa allo Stato è avvenimento relativamente recente; onde la coltura scientifica e l'attitudine didattica del professore non ebbero tempo di specificarsi e costituiscono *un indistinto.*

Amministratori scolastici, capi-istituto e professori sono ancora nella fase dell'ingenuo empirismo.

La nostra istruzione secondaria fondata, diretta e impartita da uomini, che prima sono eruditi, poi educatori, orgogliosa nel suo apparato filologico, storico e scientifico, conservatrice nella sostanza e nel metodo, ritiene che la sua funzione sociale sia diversa da quella della scuola elementare: qui, cura precipua è il *come* insegnare; là, cioè nella scuola media, il *che cosa* e il *quanto.*

Le discussioni sull'istruzione secondaria si aggirano intorno alla scelta delle materie e ai limiti di ciascuna; del modo, con cui esse vanno insegnate, ben poco si parla.

In realtà i professori secondari italiani o negano la possibilità e l'utilità di una scienza dell'educazione, o la lasciano alle maestre giardiniere e ai maestri elementari.

Essi ai loro scolari, per lo più, presentano le materie dei programmi belle e formate e ordinate secondo la logica scientifica.

Cominciano, salvo sempre lodevoli eccezioni, dalla definizione della scienza e dei concetti più astratti per venire alle cose concrete.

Così il professore di botanica, in generale, move dalla definizione del concetto di pianta, scende a quello subordinato di fanerogame e crittogame e poi caratterizza le classi, gli ordini, le famiglie e in ultimo descrive le piante concrete; quello di geometria, prima definisce il punto, la linea, la superficie, il corpo, per arrivare ai corpi sensibili; quello di latino e greco spiega e fa mandare a memoria le regole senza desumerle dagli autori.

Si procede per sillogismo e non per analogia e induzione; si percorre un cammino, che è proprio il rovescio di quello percorso dall'uomo nella formazione delle idee ge-

nerali e delle abitudini intellettuali.

Insomma vive ancora nella nostra tradizione didattica il metodo della Scolastica, contro la quale si è alzato così forte la voce.

* * *

... La scienza senza il metodo è la rovina della scuola.

La conoscenza di una dottrina pedagogica, che poi ciascun professore nella pratica individuale trasforma e applica secondo le proprie tendenze, tatto, esperienza e ambiente scolastico e sociale, è indispensabile.

Ciascuno troverebbe strano il volere insegnare, ossia svolgere secondo norme pedagogiche, una materia, di cui non si possegga compiuta conoscenza scientifica; ma è del pari strana la pretesa di possedere la pedagogia pel fatto solo che si è eruditi e scienziati; ed è poi, per gli uomini colti, imperdonabile leggerezza il disprezzarla, perchè non si è mai studiata, nè intesa.

La necessità di questa duplice esigenza scientifica e didattica, dell'insegnamento medio, ormai penetrata nel pensiero degli uomini di scuola e di Stato e nell'opinione pubblica in Germania, Austria e Ungheria, Inghilterra, Danimarca, Svezia e Norvegia e in altre nazioni civili, diede norma e fondamento alle riforme attuate nell'ultimo quarto del secolo XIX con vantaggio pubblico e con soddisfazione e plauso delle famiglie.

La riforma dell'istruzione secondaria francese, testè presentata dal Ribot, è informata allo stesso intendimento pedagogico.

* * *

In Italia l'opinione scolastica — se pure esiste — per ciò che alla scuola secondaria si attiene, si muove ancora nella vecchia sfera d'idee: chiunque, sa, sa anche insegnare.

Dopo il 1860 il tempo per l'istruzione fu trovato breve, ciò che non si era mai lamentato nelle antiche scuole latine; si aumentò l'intensità del lavoro scolastico; si discusse molto sul più e sul meno di ogni materia e poco sui vicendevoli rapporti di esse in ordine alla psiche dell'educando.

Come corollario di questa tendenza si praticò e si pratica in quasi tutte le scuole secondarie italiane il sistema d'insegnamento per materia, invece che per classe; onde la mancanza di concentrazione e concatenemento degli studi.

Ora ciò che nel pensiero rimane isolato e staccato ha scarsa importanza informativa.

Se tutto il sapere che viene acquistando l'adolescente non è ben concentrato, collegato ed elaborato in guisa da formare una salda sfera organica di pensieri, viene meno la disciplina della mente, la forza del volere, la consistenza del carattere e il compito fondamentale dell'istruzione secondaria è fallito.

L'unità, senza la moltiplicità nelle idee, rende queste assolute e sterili; ma la moltiplicità senza l'unità, produce l'anarchia nell'intelligenza.

Così, e non altrimenti, si spiegano gli scarsi risultamenti, ufficialmente constatati, degli esami di licenza; la poca soddisfazione delle famiglie; la malattia quasi periodica, dei tumulti studenteschi, a cui addolorati assistono i professori universitari, constatando che essi sono iniziativa incosciente dei nuovi iscritti, licenziati dalla scuola media colla testa ripiena di svariate cognizioni, ma con una testa mal fatta.

BREVEMENTE: LA NOSTRA ISTRUZIONE SECONDARIA E' MEDIOCREMENTE EDUCATIVA.

Sarei desolato di essere frainteso.

Io sono ben lontano dal negare che la nostra istruzione secondaria dalla costituzione dello Stato nuovo in poi non sia stata notevolmente migliorata e non sia in continuo miglioramento.

Bisognerebbe essere ciechi per non vedere che l'Amministrazione centrale ha dato agli istituti governativi, cresciuti via via di numero, un ordinamento più razionale e moderno, migliorati i programmi e i regolamenti, disciplinata la scelta dei libri di testo, regolata più equamente la nomina e la promozione dei professori.

Ma bisognerebbe essere anche timidi amici del vero per non confessare che queste riforme non furono inspirate da principi pedagogici, nè condotte con quella continuità d'indirizzo, che può nascere e alimentarsi solamente quando una teoria

scientifica governi l'opera dei riformatori.

Le teorie pedagogiche aleggiarono al di sopra delle nostre scuole medie, senza penetrarvi, senza informarle, senza imprimervi movimento e vita.

Del pari è un fatto innegabile che la coltura generale e speciale dei professori si è sensibilmente elevata e continua ad elevarsi ed affinarsi, sì che un'onda nuova di cognizioni scientifiche, filosofiche, filologiche e storiche è penetrata nelle nostre aule scolastiche, rinnovando, qua più, là meno profondamente, il contenuto dell'istruzione.

E quando si pensi che per lo innanzi una parte dei professori si doveva improvvisare con un esame di pochi giorni, o, quel che era peggio, per decreto del Consiglio superiore o del Ministro, e che alla scuola secondaria traevano numerosi i rejetti da altri campi di attività privata e pubblica, laddove oggidì le Università forniscono ogni anno un numero di giovani laureati e nutriti di studi moderni superiore al bisogno della nazione, abbiamo giusto motivo di rallegrarci.

Ma si può e si deve fare di più.

Soddisfatte le esigenze scientifiche della scuola secondaria, è venuto il tempo di volgere l'attenzione anche a quelle didattiche.

Lo Stato, che fra tanti laureati è venuto da pochi anni a trovarsi per la scelta dei professori in un vero imbarazzo di ricchezza, deve circondare le nuove nomine di maggiori e più serie garanzie.

Al controllo della cultura scientifica si deve aggiungere quello dell'attitudine didattica, la quale non può essere fornita al giovane professore nè da programmi o istruzioni o regolamenti ministeriali, nè essere frutto, in generale, solamente di buona volontà, zelo o ingegno o di breve esperienza.

E' necessario uno studio teoretico ed una preparazione pratica speciale, che lo Stato non può lì per lì creare, ma che può e deve rendere possibile, promuovere ed esigere.

* * *

La scuola elementare italiana, specialmente nelle città e dove, in genere, l'opera dei maestri è rimunerata degnamente e aiutata, nel suo insieme, in quanto a ordinamento interno e a metodi d'insegnamento, è più progredita di quella secondaria.

Ciò si deve al fatto che, soddisfatte le modeste esigenze scientifiche di tale grado d'istruzione, si chiese al corpo insegnante una prova della sua coltura pedagogica e professionale.

Esso si dedicò con amore allo studio delle pedagogia sia nelle scuole normali, *dove, per altro, questo insegnamento lascia ancora molto a desiderare*, sia sui libri, sia sui periodici scolastici, qualcuno veramente buono, sia nelle conferenze e nei congressi, iniziando un movimento di idee, se non profondo, certo largo e salutare, al quale rimasero estranei i professori secondari.

I quali, assai a torto, opinano che vi siano due ideali educativi: uno popolare-nazionale per l'istruzione elementare e l'altro classico-umano per il ginnasio-liceo.

Invece per le scuole elementari e secondarie vi è un imperativo categorico solo: elevare l'attività spirituale dell'alunno, formare l'uomo moderno buono e atto alle battaglie della vita, socialmente utile e produttivo.

La differenza è di grado, non di qualità.

Nessun insegnante elementare o secondario può ritenersi dispensato dal formarsi concetti chiari e precisi intorno ai comandi della morale, alle leggi della psicologia dell'infanzia e dell'adolescenza, ai corollari che ne seguono per la disposizione che si deve dare alle varie materie d'insegnamento, ai trattamenti da usare verso gli alunni, ai fattori obbiettivi e subbiettivi di tutta l'opera educativa.

E l'acquisizione di questi concetti richiede lungo e assiduo studio, come qualsiasi altro ordine di concetti tecnici e scientifici.

IO CREDO CHE UNA RIFORMA IN QUESTO SENSO SIA DIVENUTA NECESSARIA E CHE PRESTO SI FARA' PER VOLONTA' DI UOMINI O PER FORZA DI EVENTI.

* * *

Un ministro dell'Istruzione pubblica, mente alta e acuta, la cui lunga e operosa esistenza si svolse a servizio della scuola e nella scuola, riformò nel 1891 le Scuole di magistero annesse alle Facoltà di filo-

sofia e lettere e di scienze matematiche, fisiche e naturali nelle Università nel senso di assegnare ad esse il fine «di rendere gli alunni esperti nell'arte d'insegnare le discipline che, secondo le leggi vigenti, sono insegnate nei licei, nei ginnasi, nelle scuole tecniche e normali e negli istituti tecnici»; e istituì un corso speciale di conferenze di didattica generale, obbligatorie per tutti gli studenti di lettere e di scienze.

Ma la riforma non ottenne l'effetto voluto: le Scuole universitarie di magistero rimasero, in generale, un complemento, sia pure utilissimo, degli insegnamenti scientifici impartiti nelle Facoltà.

L'insuccesso dipende da due circostanze:

1. nei professori universitari, ai quali esclusivamente furono affidate le conferenze di magistero, manca, come in quasi tutti gli specialisti, il concetto della esigenza pedagogica della scuola secondaria, e il saggio pensiero del Ministro riformatore non potè essere da loro apprezzato e tanto meno tradotto in pratica;

2. in Italia difetta una letteratura pedagogica appropriata all'istruzione secondaria e un manuale, che possa servire di guida alle Conferenze pedagogiche e didattiche delle *Scuole universitarie* di magistero.

LUIGI CREDARO, *La Pedagogia di G. F. Herbart;* anno 1900. E' testè uscita la quinta edizione (Roma, Soc. Dante Alighieri, pp. 282, Lire 10).

XI.

Il fisiologo Angelo Mosso, la mancanza di lavoro nell'educazione e la corruzione dei giovani (1898).

I giornali, i libri, la vita pubblica e i costumi nostri non potrebbero essere una scuola più raffinata per affrettare la precocità dei giovani.

L'erotismo che dovremmo curare coll'azione deprimente del moto, noi lo fomentiamo coll'educazione eccessivamente intellettuale.

Invece di procurare una deviazione alla vitalità eccessiva COL LAVORO DEI MUSCOLI, noi accresciamo l'eccitabilità dei centri intellettuali e dei centri genetici coll'imporre ai giovani una educazione contraria alla natura, facendoli crescere in un ambiente CHE LI DEBILITA E LI CORROMPE.

A. MOSSO, *La Riforma dell'Educazione*, a pag. 88; Treves, 1898).

XII.

Le idee di Maria Montessori sull'insegnamento secondario — Una relazione di L. Niot, nella rivista «Pour l'ère nouvelle» di novembre 1935 — Studio e lavoro redditizio della terra.

Riassumendo la conferenza tenuta dalla dott. Maria Montessori, la scorsa estate, a Nizza, al XX Corso internazionale Montessori, Lucien Niot scrive, fra altro, quanto segue:

«Tenuto lontano dalla vita reale, il giovane studente non conosce di questa che l'orpello che l'abbaglia, e immagina volontieri che il miele laboriosamente ammassato nella scuola gli garantirà una vita comoda, sufficientemente abbellita dai piaceri bramati.

Abbandonato a sè, in mezzo al vortice delle cupidigie e delle lotte, carico di un bagaglio di conoscenze teoriche delle quali la sua memoria affaticata si alleggerirà ogni giorno, il giovane presto s'accorge che i lumi della scienza non possono fornigli che un debole aiuto di fronte ai problemi della vita.

Male armato per sostenere queste lotte contro le quali non è allenato, male informato delle sue proprie forze, ignorante delle sue debolezze, dovrà cercare e trovare ad uno ad uno, intorno a lui, i materiali nuovi coi quali costruirà la sua vita.

Al contrario di questo stato di cose, l'educazione montessoriana, si propone, al contatto della vita stessa, di formare l'uomo progressivamente a partire dalla sua fanciullezza; di liberare l'adolescente dai pregiudizi e dai convenzionalismi di casta, di scuola e di famiglia, ai quali è condannato dall'ambiente di queste società artificiali in cui vien soffocata la sua giovane

indipendenza; di evitare così la crisi, che coll'educazione attuale, segna dolorosamente l'uscita dall'adolescenza.

* * *

Per raggiungere questo scopo, si abituerà il fanciullo, fin dalla sua giovane età, a sopperire ad una parte dei bisogni della sua sussistenza col suo LAVORO.

Egli acquisterà così un'idea diretta del valore delle cose, conoscendo la fatica occorrente per ottenerle, ne stabilirà una scala basata sul loro grado di utilità e imparerà a distinguere quelle che devono essere risparmiate e quelle che possono essere sacrificate. Si eserciterà a trarre dal suo lavoro un rendimento efficace, comparerà i risultati, farà la prova dei metodi, osserverà i suoi condiscepoli e il suo giudizio si formerà alla luce della dura legge della necessità.

Oltre al suo grande valore educativo, questo metodo avrà il vantaggio di alleggerire notevolmente le spese per l'istruzione che la maggior parte delle famiglie laboriose non possono sopportare perchè non si trovano in condizione di provvedere al matenimento di una persona non produttiva.

Esso permetterà ai giovani ben dotati di raggiungere un grado di istruzione che i sistemi oggi in uso nell'insegnamento, malgrado la loro liberalità apparente, mantengono fuori della loro portata.

Questa divisione del tempo disponibile tra l'istruzione e I LAVORI PRATICI conduce quasi inevitabilmente a un prolungamento del periodo scolastico; ma tale necessità, lungi dal nuocere all'applicazione del metodo, si armonizza colla preoccupazione ragionata di permettere a ciascuno di assimilare completamente le materie studiate *«lavorandole»* personalmente secondo i propri gusti e i propri bisogni e col proprio ritmo, perchè lo scopo prefisso non è più soltanto di ottenere il tale o il tal altro diploma, ma di acquistare e di conservare le conoscenze necessarie al rango sociale che si vuol raggiungere.

Per il resto il metodo rimane strettamente autodidattico, e il compito dell'adulto resta il medesimo che nell'insegnamento elementare: preparare al fanciullo un quadro organico favorevole al suo sviluppo, strumenti di LAVORO, tanto intellettuale quanto manuale e prestargli il concorso della propria esperienza.

* * *

Ma le concezioni suesposte brevemente sono esse compatibili colle necessità di gestione di un istituto d'educazione?

Nessuna prova di questo genere essendo finora stata tentata, la risposta non può essere fondata sull'esperienza.

Sembra tuttavia che una tale impresa sia possibile, se le condizioni seguenti vengono ossequiate.

Anzitutto, il tempo degli studi non può essere limitato.

Questa condizione ne subordina altre, fra le quali la volontà e la tenacia del fanciullo in prima linea.

Un tale istituto non può funzionare e svilupparsi che in un'atmosfera di abnegazione e di entusiasmo che presuppone un nucleo di professori convinti, pronti a prodigare senza risparmio le loro conoscenze, il loro tempo, il loro zelo.

Fra le condizioni morali, quest'ultima è la più problematica.

L'ABNEGAZIONE NON E' DOTE DELLA NOSTRA EPOCA.

L'allettamento del guadagno ha soffocato la generosità e moltiplicato anche nell'insegnamento, come altrove, gli affari commerciali.

Tuttavia, il trovare dei professori pieni di abnegazione non sembrerebbe impossibile, dato che si incontrano ancora in molte società (come l'«Union des Confrères d'oeuvres» e le diverse federazioni dei Giovani esploratori) numerosi giovani che danno, senza contare e con ardore, il loro tempo e il loro denaro per i figli del popolo.

Una volta ottemperato a queste condizioni, ne rimangono alcune altre di ordine materiale.

* * *

Appare subito la necessità di disporre di una proprietà situata poco lontana da un centro industriale.

Infatti, lo sfruttamento di questa dovrà poter procurare la maggior parte delle derrate alimentari occorrenti all'istituto.

Inoltre dovrà essere possibile procurare agli allievi, o almeno a una parte di essi,

un LAVORO MANUALE abbastanza rimunerativo, che possa fornire alla collettività un introito non disprezzabile. La scelta dei LAVORI da assumere dipende evidentemente dalle condizioni locali.

A questi LAVORI si possono aggiungere la confezione di oggetti decorativi e il lavoro artistico di diverse materie: seta, legno, cuoio, stagno.

Si potrà anche esaminare, se l'importanza dell'istituto lo permette e se le condizioni particolari sono favorevoli, la possibilità di esercire una vera impresa: tipografia, legatoria, cinema, ecc.

Per ridurre al minimo le spese di amministrazione e per abituare gli studenti a bastare a se stessi, tutti i LAVORI domestici e di manutenzione saranno assunti dagli allievi coll'aiuto di un personale di servizio ridottissimo di numero.

Colla vita all'aperto e coll'alternamento dei LAVORI FISICI E INTELLETTUALI che eviteranno il sovraccarico mentale, sarà anche possibile ridurre le vacanze al solo tempo strettamente necessario per permettere i ritorni in famiglia.

Bene amministrato, sembrerebbe che un tale istituto possa, se non bastare a se stesso, esigere un aiuto finanziario esiguo.

Le difficoltà appaiono insormontabili.

Tuttavia illustri esempi (come quello di Frantisek Bakule, di cui Ferrière ha esposto i coraggiosi sforzi) mostrano che le difficoltà che sembrano insormontabili agli spiriti mediocri, lungi dal logorare questi cuori generosi, esaltano la loro energia e stimolano la loro volontà...

MARIA MONTESSORI.
LUCIANO NIOT.

DEMOCRAZIA E PARLAMENTO

... L'istituto parlamentare rimane pur sempre il più docile, esatto e potente strumento di civiltà. Mercè di esso, durante il mirabile secolo XIX, la esistenza dei popoli che hanno saputo valersene, si è purificata ed elevata nella conquista della libertà.

La dittatura non è che regime antiquato per comunità inferiori... (pag. 248).

LUIGI LODI, «Venticinque anni di vita parlamentare»: *1898-1923, (Bemporad, 1923).*

* * *

... La democrazia non sarebbe nulla senza il regime parlamentare.

Il parlamentarismo, con tutti i suoi difetti, - e sono innumerevoli, - ha grandi qualità. Esso è perfettibile, più della monarchia. Io penso che il parlamento è il più grande organismo inventato finora per commettere errori politici; ma questi errori hanno il superiore vantaggio di essere riparabili non appena il paese ne ha la volontà...

GIORGIO CLEMENCEAU, «Discours de guerre», *a pag. 96 (22 luglio 1917); Paris, Plon, 1934.*

* * *

...On dit que la démocratie a pour tare l'instabilité.

En vérité, quel est le régime qui a maintenu aussi longtemps les mêmes hommes aux affaires?

Toujours les mêmes noms dans des ministères identiques, et chaque fois qu'ils se représentent, une somme accrue de capacité, de bonne volontè, d'expérience.

Toujours Freycinet, toujours Méline, toujours Poincaré, toujours Delcassé, toujours Briand, toujours Barthou, toujours Herriot..

On cite, dans notre histoire, ce grand et exceptionnel cardinal de Richelieu: il resta aux affaires dix-huit ans en effet, mais combien inquiet, menacé, torturé par le caprice de la faveur royale; entouré de gardes du corps, en proie aux intrigues des favoris et de la famille royale, le pays soulevé contre lui et lui mourant sans avoir vu Rocroi!

Et il n'y a que celui-là: pas un autre!

Nos propres miseres nous accablent, celles des autres sont oubliées (pag. 19).

G. HANOTAUX, «Raymond Poincaré», *(Paris, Plon, 1935).*

Anno scolastico 1934-1935

Gli Asili e le Scuole elementari e maggiori di Lugano

I.

Il 16 settembre 1934, dopo due settimane dalla riapertura degli **ASILI INFANTILI,** fu inaugurato. con larga e, possiamo dire, entusiastica partecipazione delle famiglie, l'Asilo di Molino Nuovo, nella costruzione del quale vennero seguiti i dettami della moderna tecnica edilizia.

E' opportuno ricordare che il primo Asilo di Lugano, e del Cantone, venne fondato dal benemerito patriota Filippo Ciani, novant'anni fa, il 19 dicembre 1844. Per ottant'anni, cioè dal 1844 al 1936, Lugano ebbe il solo Asilo Ciani, asilo di carità per giunta: nel 1924, — provvisoriamente nelle Scuole elementari di Molino Nuovo, — fu aperto il primo Asilo comunale, che, nel 1926, ebbe un confratello nell'Asilo di Besso intitolato dal nome della benefattrice Corinna Steger. Con la costruzione dell'Asilo di Molino Nuovo e con le notevoli migliorie apportate dal Comune all'edifizio dell'Asilo Ciani nel 1928, in seguito alla convenzione stipulata il 14 dicembre 1927 con la commissione amministratrice, Lugano, è giunta ad avere per l'educazione dei suoi bambini tre edifizi che sono, anche per la mobilia e i mezzi didattici, fra i migliori del Ticino. Non senza ragione la conferenza plenaria 1934 delle maestre d'Asilo fu indetta dalla sig.na Ispettrice nell'Asilo di Molino Nuovo (29 novembre).

Dovere è avanzare sempre. Con soddisfazione nei primi mesi del 1935 Lugano ha veduto maturare il progetto del suo quarto istituto prescolastico: l'**Asilo di Loreto.**

Duecentoventotto furono dal 3 settembre 1934 (apertura) al 28 giugno 1935 (chiusura) le refezioni in ogni Asilo: il che significa che durante l'anno scolastico nessun Asilo dovette essere chiuso per ragioni profilattiche. La spesa media giornaliera per bambino fu di centesimi 18. Esclusa la mezza giornata del giovedì, nella quale, come è noto, la frequenza è molto ridotta, i bambini presenti ogni giorno furono, in media, 76,6 nell'Asilo Ciani, 83,1 a Molino Nuovo e 30,5 a Besso.

La media, — facendo il confronto con l'anno precedente, — è salita da 73 a 76,6 nell'Asilo Ciani, da 66 a 83,1 a Molino Nuovo, da 22 a 30,5 a Besso. La frequenza più alta si ebbe, alcune volte, in aprile nel-Asilo Ciani (94 bambini), in novembre a Molino Nuovo (99) e in giugno a Besso (45).

Come previsto nella nostra Relazione finale dell'anno passato, una terza docente si rese necessaria nell'Asilo di Molino Nuovo. Previo concorso, fu scelta la maestra Dora Grandi, che a un buon diploma univa una lunga pratica negli Asili di Besso e di Molino Nuovo.

Sette furono nel 1934-35 le maestre dei nostri asili (segue elenco).

* * *

Due assistenti volontarie vennero accettate nell'Asilo di Besso: la maestra d'asilo Sofia Poncini di Curio prestò l'opera sua di tirocinante dal 5 novembre al 23 dicembre 1934: la maestra d'asilo Amelia Albisetti di Magliaso, dal 15 maggio al 15 giugno 1935. Stante il forte numero di bambini, la sig.na Albisetti fu assunta come maestra aiutante, nell'asilo di Besso, dal 15 al 28 giugno, giorno della chiusura dell'anno scolastico. La maestra Sofia Poncini, dopo la pratica compiuta in Besso, fu nominata a Breganzona.

Nessuna malattia turbò il normale andamento degli Asili; altrettanto non possiamo dire delle inservienti e del corpo insegnante. Una inserviente di Molino Nuovo, dopo tre mesi dall'apertura, il 3 dicembre, si assentò per malattia, e più non riprese le sue occupazioni; una inserviente dell'Asilo Ciani, causa malattia, fu assente dal 19 marzo 1935 alle vacanze di Pasqua e una seconda volta dal 2 maggio all'11 giugno.

Fatto ben più doloroso, il 10 maggio decedeva la buona e diligente maestra dell'asilo Ciani, Bettina Alleoni, dopo poche settimane di malattia. Generale fu il compianto per la dipartita di questa educatrice che dedicò la sua esistenza ai bambini luganesi. I funerali riuscirono una spontanea e sentita attestazione di affetto e di stima delle Autorità, delle colleghe e delle famiglie luganesi, delle quali si fecero interpreti, sulla tomba, la sig.na Ispettrice e la M.a Olga Valsangiacomo.

Il decesso della maestra Alleoni costrinse a protrarre nei tre asili, dalla fine di maggio al 12 giugno, la consueta festicciuola finale.

* * *

Dovere è avanzare sempre, abbiamo detto dianzi. L'anno scolastico testè chiuso, non solo vide l'inuagurazione dell'Asilo di Molino Nuovo e l'istituzione, in linea di massima, dell'asilo di Loreto: in eredità agli anni avvenire lascia un'altra novità molto cara alle famiglie: **l'apertura estiva degli asili luganesi.** Limitata, quest'anno, agli asili di Molino Nuovo e Ciani, durò sei settimane: dal 15 luglio al 24 agosto. Prestarono l'opera loro, nell'asilo Ciani, la maestra Amelia Frangi e una maestra supplente, dal 15 al 27 luglio; la Ma. Valsangiacomo e una supplente, dal 29 luglio al 10 agosto; la maestra Diomira Dell'Anna e una supplente dal 12 al 24 agosto. Nell'asilo di Molino Nuovo, nei tre medesimi periodi, aiutate sempre da una supplente, si susseguirono le maestre Maddalena Biasca, Giuseppina Biasca e Dora Grandi. In tutto, nei due asili, vennero assunte tre maestre supplenti, scelte fra le maestre di asilo disoccupate del luganese.

La frequenza estiva giornaliera fu, in media, di 44 bambini al Ciani e di 51 a Molino Nuovo. La frequenza estiva più alta fu di 52 bambini al Ciani e di 56 a Molino Nuovo.

Data l'apertura estiva degli asili infantili (e il funzionamento del-

le Colonie climatiche luganesi, dalla metà di luglio alla fine di agosto, alle quali chi scrive queste note dedica, da diciotto anni, le sue vacanze) si può dire che la vita scolastica a Lugano dura tutto l'anno.

Del che, beninteso, non ci lagniamo.

* * *

Anche per i maestri che frequentano **corsi estivi di perfezionamento** le vacanze sono molto ridotte. Quattro nostri maestri si trovano ora (14 luglio-12 agosto 1935) a Baden, al Corso Svizzero di lavori manuali e di scuola attiva: Edo Rossi, Edera Lupi, Jole Bernasconi, Maria Lucchini. Il maestro Michele Rusconi — diplomatosi alla Scuola magistrale ortofrenica di Firenze nel 1933, — segue, nella Svizzera romanda, un corso di perfezionamento per i docenti delle classi differenziali, diretto da Alice Descoeudres.

Altri diciotto docenti luganesi frequentarono, **fruendo del sussidio comunale**, i corsi svizzeri di lavoro manuale e di scuola attiva, dopo il 1931:

Locarno, 1931: Americo Lepori, Edoardo Marioni, Martino Elia, Aldo Delorenzi, Paolo Boffa, Guido Mari, Antonio Scacchi, Eliseo Polli, Michele Rusconi, Mario Bordonzotti, Edo Rossi.

Glarona 1932: Eliseo Polli e Antonio Scacchi.

Lucerna, 1933: Gioconda Vassalli, Brenno Vanina, Egidio Fonti, Hermes Gambazzi e Guido Boldini.

Bienne, 1934: Luce Rossi e Gioconda Vassalli.

Frequentarono un corso estivo di agraria a Mezzana nel 1930, i docenti Egidio Fonti e Brenno Vanina; un corso di perfezionamento, a Locarno, nel 1933, la docente Teresa Lubini, e nel 1934 le docenti Jole Bernasconi e Edera Lupi.

* * *

E ritorniamo agli asili.

Il 1934 ha veduto la demolizione del vecchio Asilo di Piazza Funicolare. Alcune notizie sulle vicende di quell'edifizio non saranno vane.

Il 19 dicembree 1844 vi venne aperto per iniziativa di Filippo Ciani, l'asilo infantile, il primo che siasi istituito nel Cantone. Va ricordato che undici anni prima, la sera dell'8 gennaio 1833, nell'adunanza tenuta a Lugano dalla Società Ticinese di Utilità Pubblica, Giacomo Ciani aveva letto un discorso sulla necessità degli asili infantili, il quale è una delle prime manifestazioni che siansi avute pro asili infantili nel Ticino non solo, ma in tutta la penisola.

Il 5 febbraio 1846, affinchè servisse come Asilo, lo stabile fu acquistato da Filippo Ciani (rogito avv. G. Fumagalli).

Nel 1866 Filippo Ciani lascia la Casa all'Asilo.

Nel 1892 la Commissione amministratrice dell'Asilo, — che era stato largamente beneficato dai Fratelli Ciani, da Paolo Regazzoni e da altre egregie persone, come ne fanno fede le tavole marmoree e i registri, — faceva costruire (arch. Fumagalli) l'attuale Asilo Ciani (Viale C. Cattaneo).

Verso la fine del 1901 la Commissione entra nelle viste di vendere il palazzo del vecchio asilo, i cui

locali erano stati affittati a privati a partire dal 27 settembre 1892. Due gli scopi principali della vendita: assicurare all'asilo un reddito annuo più alto; facilitare l'apertura di una pubblica via fra la Piazza Funicolare e la salita opposta.

Il 7 ottobre 1902 il sindaco Antonio Fusoni avvia le trattative con la Commissione amministratrice per l'acquisto dello stabile per conto del Comune.

Il 4 febbraio 1904 (rogito avv. Antonio Riva) il Comune acquista il vecchio Asilo, che trent'anni dopo (1934) viene demolito.

* * *

All'incremento dell'educazione infantile a Lugano gioverà:

che le maestre accolgano l'invito reitrato della Direzione e della sig.na Ispettrice nel senso di fare qualche soggiorno, durante le vacanze estive o pasquali, in rinomati Asili moderni dell'Alta Italia (metodo Agazzi o metodo Montessori) o della Svizzera interna, — fruendo del sussidio stanziato, da due anni, nel bilancio preventivo del Comune (fr. 500): dai confronti c'è da imparare, in fatto di edilizia, di pratiche igieniche, di refezione, di arredamento, di mezzi didattici, di procedimenti educativi, ecc;

che i tre attuali edifizi vengano sempre mantenuti in istato di piena efficienza, apportando loro quel le migliorie che l'esperienza suggerisse: in Besso, per esempio, si desidererebbe la chiusura con vetriate della terrazza a settentrione, perchè troppo esposta ai venti; una diretta comunicazione della cucina col refettorio, a uso dell'inserviente; una terrazza a ponente delle due attuali aule scolastiche; le aule necessarie per una portinaia custode;

che dove sonvi più maestre, — a Molino Nuovo e nell'asilo Ciani, — a ogni maestra vengano affidati bambini di diverse età (3-6 anni) come insegnano la vita di famiglia e la moderna pedagogia, oppure — (se i bambini si vogliono separare, come a Lugano da tempo avviene, in tre gradazioni, secondo l'età) — che la maestra della prima gradazione (3 anni) accompagni i suoi bambini fino alla soglia della scuola elementare; e ciò specialmente per evitare il pericolo della cristallizzazione;

che il Dip. di Pubblica Educazione organizzi corsi cantonali di perfezionamento, non soltanto per le maestre d'asilo, ma anche per le inservienti addette alla cucina;

che speciali corsi di perfezionamento il Dip. di P. E. organizzi per le maestre elementari che dirigono le prime classi, necessario essendo, come noi da anni propugniamo, che le prime elementari conservino un pò il carattere dell'asilo infantile: le muraglie esistenti fra i migliori asili infantili e le prime classi elementari, muraglie che tanto male han fatto, è tempo che cadano ovunque.

L'apertura estiva degli asili non toglie che a Lugano si possa studiare l'istituzione di una colonia estiva mista per fanciulli di 5-7 anni, d'accordo con la commissione amministratrice dell'asilo Ciani, la quale potrebbe disporre, per il fun-

zionamento, della terza parte della rendita netta dell'asilo stesso. (i due terzi della rendita sono versati al Comune, in forza della convenzione stipulata nel 1927). Nessun dubbio che un soggiorno in montagna gioverebbe ai bambini e alle loro maestre.

E' molto probabile che, data una colonia estiva montana, basterebbe l'apertura estiva di un solo asilo: Ciani o Molino Nuovo.

II.

Negli ultimi cinque anni gli allievi delle **SCUOLE ELEMENTARI E MAGGIORI** cittadine salirono da 1070 (totale più basso dal 1905 in poi) a 1130, a 1163, a 1215, a 1248.

Auguriamo che l'aumento della natalità sia costante, poichè siamo lontani dal numero massimo di 1546 raggiunto nell'anno 1914-1915.

Oggi gli allievi sono quanti erano nel 1909.

Come previsto nella Relazione finale precedente, le classi salirono da 40 a 43; la media di allievi per classe, calcolata sul numero massimo degli allievi inscritti, è scesa da 30 a 29. E' questa una delle medie più basse che siansi registrate nelle scuole luganesi; le medie più alte (da 40 fino a quasi 48 allievi per classe) si ebbero nel ventennio 1883 1903. In quel ventennio, e sporadicamente anche dopo, non poche classi luganesi, in ispecial modo le classi inferiori, ebbero da 45 a 60 allievi. Per maggiori particolari si veda il nostro opuscolo **Notizie scolastiche luganesi** (1883-1933) pubblicato lo scorso febbraio. Non va taciuto che le alte medie luganesi del ventennio 1883-1903 sono **le medie attuali** delle scuole elementari della Svizzera interna, come abbiamo provato nella Relazione dello scorso anno.

Su 1248 allievi inscritti, solo 38 lasciarono la scuola durante l'anno, per cambiamento di domicilio.

I maschi furono 637 e le fanciulle 611.

Secondo la nazionalità, su 100 allievi si ebbero 22 attinenti di Lugano, 37 ticinesi di altri comuni, 9 svizzeri di altri Cantoni, 50 italiani e 2 di altri Stati. Diminuita è la percentuale degli allievi del Regno causa le naturalizzazioni: nel 1915-16 su 100 allievi 16 erano attinenti di Lugano, 17 di altri comuni ticinesi, 3 di altri cantoni, 63 italiani e 1 di altro Stato.

Ci è caro notare che anche quest'anno un terzo degli allievi meritò la nota massima in condotta e diligenza. Molti altri allievi meritarono quasi il massimo. Chi scrive cominciò a insegnare nelle Scuole cittadine nell'autunno del 1902 e può attestare che negli ultimi 20-25 anni la condotta e il contegno degli allievi sono migliorati. Sull'importanza fondamentale dell'educazione dei sentimenti e della volontà egli ha insistentemente attirato l'attenzione dei docenti.

«Istruire quanto si deve, educare più che si può» è stampato sugli orari luganesi, a titolo di orientamento e di monito, da oltre un ventennio.

E in un'avvertenza preliminare al «Programma didattico particolareggiato» delle classi seconda e terza della nostra Scuola maggiore

femminile, uscito nell'autunno 1934, (v.,Educatore di novembre) — programma che riassume alcuni decenni di esperienza, — si legge:

«**Si tratta di allieve di dodici, tredici, quattordici anni: nostra cura precipua e costante, non la mera istruzione, ma la loro preparazione morale alla vita di famiglia, alla vita di apprendista, di operaia, di lavoratrice. E però: vivo sentimento della propria dignità di giovinette e di donne; amore alla casa, alla famiglia, al lavoro, al risparmio, alla vita semplice e decorosa; oculatezza nella scelta delle amiche e avversione al lusso; gentilezza, energia volitiva, carattere**».

Le assenze dei docenti per malattia o per servizio militare ammontarono a 572 mezze giornate. Le scuole cittadine, tolte tutte le vacanze settimanali, natalizie, pasquali ed estive funzionarono durante 408 mezze giornate....

Dopo Pasqua le ore settimanali di scuola vennero portate dal Dip. di Pubblica Educazione da 25 a 28, ossia a cinque ore giornaliere, considerata la mezza vacanza del giovedì.

A titolo d'informazione possiamo aggiungere che, secondo il nuovissimo quadro di orientamento delle ore di lezione del vicino Regno, se i mesi di scuola sono dieci, i giorni di lezione settimanali sono cinque, con sei ore di studio giornaliere; se i mesi di scuola sono invece otto, i giorni di lezione sono sei, sempre con sei ore di studio giornaliere. Il che significa che nel Regno le scuole elementari hanno 30 o 36 ore di studio settimanale. Sono evidentemente preferibili le 28 ore settimanali del Ticino, purchè ovunque si faccia la debita parte alla ricreazione, alla ginnastica comune e correttiva, al giardinaggio, alle lezioni all'aperto, alle escursioni educative, al lavoro manuale, al canto...

* * *

Quattro nuove maestre entrarono a far parte del nostro corpo insegnante. Una, la signora Bruna Cambin Bordoni venne traslocata da Chiasso nella nuova classe della nostra maggiore femminile dal Dip. di P. E. Le altre tre, — delle quali una sostituì la maestra Ester Cantoni-Bernasconi andata a riposo dopo aver insegnato con molta diligenza 35 anni nelle nostre scuole, — furono nominate dal Comune. La scelta cadde sulle maestre Angela Gianini, Edera Lupi e Ines Grigioni.

Con la costruzione del nuovo Asilo di Molino Nuovo, quattro aule si resero disponibili nel palazzo scolastico di Via Trevano, le quali furono occupate da quattro classi maggiori, una prima e una seconda maschile, una prima e una seconda femminile. Nel palazzo centrale rimasero altre sei classi maggiori: prima, seconda e terza maschile; prima, seconda e terza femminile. Soluzione felicissima, poichè contribuì a sfollare il palazzo centrale e dotò il quartiere di Molino Nuovo di tutte le classi dal primo al settimo anno di scuola, **affidate ciascuna a un proprio docente.**

L'esperienza ha insegnato che

per isfollare maggiormente le prime due classi maggiori del centro, i confini del quartiere, per quanto riguarda dette classi, dovrà essere portato, col nuovo anno, da Via S. Balestra a Via E. Bossi.

Le classi elementari e maggiori furono così ripartite nei tre palazzi del Centro, di Molino Nuovo e di Besso. (Segue l'elenco dei 43 docenti). A questi 43 docenti sono da aggiungere due maestri soprannumerari o supplenti e 8 insegnanti di materie speciali. (Segue l'elenco).

Una domanda: in quanti anni le scuole luganesi giunsero ad avere otto maestri speciali e due supplenti?

In mezzo secolo.

Nel 1883-84 una maestra elementare (Silvia Belloni) viene incaricata dell'insegnamento dei lavori femminili in un'aula speciale del nuovissimo palazzo del Centro.

Nel 1886 (30 marzo), prima lezione di canto e prima lezione di ginnastica date da speciali docenti. Il maestro di musica Francesco Dedivitiis è incaricato dell'insegnamento del canto, con due lezioni la settimana: 1 per le classi maschili e 1 per le classi femminili. Uno dei docenti delle scuole (Mo. Ferla) è incaricato dell'insegnamento della ginnastica nelle tre classi superiori maschili. L'insegnamento del canto e della ginnastica dal 1886 al 1894 viene impartito dai due incaricati soltanto a partire dal mese di marzo di ogni anno scolastico.

Nel 1894 vengono nominati: un maestro per l'insegnamento del canto (Alessandro Bellini) e un maestro per l'insegnamento della ginnastica (Temistocle Lurati).

Nel 1904-05 è nominato un maestro supplente, aggiunto alla Direzione.

Nel 1908-09 è nominata anche una maestra supplente.

Nel 1914-15 è nominata anche una docente di ginnastica (Ida Brigatti).

Nel 1925-26 entra in funzione un docente di disegno per le scuole maggiori, scelto dallo Stato.

Nel 1929-30 è scelta una seconda docente per l'insegnamento dei lavori femminili (Luigina Calanchini).

Nel 1930-31 è nominato per un anno, in prova, un secondo docente di canto: disgraziatamente la prova è negativa.

Nel 1933-34 un docente speciale è incaricato dell'insegnamento della ginnastica correttiva.

Possiamo aggiungere che in marzo 1929 entrò in funzione il medico scolastico comunale: la Direzione ne caldeggiava la nomina da lustri parecchi.

A tacere del tentativo di classe differenziale compiuto nel 1900-1902 (Ma. Maria Fontana di Brissago), va ricordato che una classe integrativa o differenziale a Lugano funzionò, per tre anni, dalla metà di settembre 1921 alla fine di giugno 1924 (Mo. Cesare Palli), e che un'altra classe di tal natura funziona dal principio dell'anno scolastico 1931-32.

Altri passi bisognerà compiere. In un prossimo avvenire occorrerà nominare un terzo maestro di gin-

nastica comune, per aumentare in tutte le classi le ore di educazione fisica. e un secondo maestro di canto. Ci permettiamo di ricordare che, in fatto di docenti speciali, da anni propugniamo nel Cantone una riforma che, se attuata, darebbe ottimi frutti: **i nuovi maestri di canto, di ginnastica, di lavori femminili, di disegno dovrebbero possedere anche la patente che abilita all'insegnamento nelle scuole elementari. Indispensabili, certo, le abilità tecniche; non meno indispensabile è una buona cultura generale e pedagogica.**

* * *

Nulla da togliere a quanto detto lo scorso anno circa il giudizio dell'on.le Ispettore e della sig.na Ispettrice sull'andamento generale, sulle promozioni (alcuni docenti furono invitati negli ultimi anni a essere più rigorosi) e sul ritmo con cui procede la vita interna delle scuole.

Il bene degli allievi esige da tutti amore alla fanciullezza e alla scuola, attività diuturna e intelligente, studio della didattica moderna; esige pure, anno per anno, rinnovamento dei mezzi didattici logorati dall'uso e l'acquisto di mezzi didattici nuovi che già abbian fatto buona prova in iscuole reputate. All'elenco dei mezzi didattici acquistati nel 1931-32, nel 1932-33 e nel 1933-34 (v. Relazione precedente) facciamo seguire l'elenco di quelli acquistati durante l'ultimo anno, man mano se ne sentiva il bisogno. Si mira a fornire ogni classe dei mezzi didattici necessari al maestro e agli allievi, affinchè le esercitazioni individuali siano possibili, numerose, quotidiane: **si vuole la scuola del fare, insufficientissima essendo la scuola passiva del semplice vedere ed ascoltare...**

Mezzi didattici acquistati

Nuovi canti al Mo. Filipello;

Cinque bilancie coi pesi dal gr. al kg., (a cinque classi);

Libri a tutte le bibliotechine, dalla terza all'ottava classe;

Una copia del volume **Per l'agraria nella scuola elementare** di E. Bernasconi (Ed. Gruppo d'Azione, Milano) a tutti i docenti che coltivano l'orto (Scuole maggiori e quinte classi centrali maschili, di Molino Nuovo e di Besso; i docenti possedevano già «Il giardinaggio insegnato ai bambini» di Lucia Latter, il volumetto sull'orto, del Fantuzzi e qualche testo in francese);

Una lente su ogni banco, per l'osservazione dei fiori, ecc. nelle terze, quarte e quinte classi di Molino Nuovo;

Una riga metro e una squadra per lavagna a tutte le quarte classi;

Cinque grandi carte geografiche murali «Le Alpi e il Bacino Padano» (Ed. Paravia);

Due grandi carte geografiche murali dell'Italia (a due classi della scuola maggiore);

Una collezione di cinque carte geografiche a colori dei continenti extra europei (montate su cartone; Ed. Hatier, Parigi) a due seconde della scuola maggiore;

Una carta geografica a colori dell'Europa (montata su cartone) a tutte le prime classi della scuola

maggiore (ed. Hatier, Parigi);

Una cassetta Fröhlich per l'insegnamento sperimentale delle scienze nelle scuole popolari alle prime maschili (meccanica) e alle seconde maschili (elettricità) delle scuole maggiori;

Una cassetta (Payot, Losanna) con collezione solidi geometrici a tre classi della scuola maggiore;

Un banco doppio per la lavorazione del legno e un armadietto con 50 utensili, alla seconda maschile delle scuole maggiori di Molino Nuovo (Lachapelle, Kriens);

Una collezione completa del materiale Alessandrini (Ed. Vallecchi, Firenze) per l'insegnamento della aritmetica;

Altre lavagne ad alcune classi;

Rinnovazione di righe metro per la lavagna, in alcune classi.

* * *

In fatto di vita interna della scuola e di procedimenti didattici, non abbiamo mancato di mettere in guardia i docenti contro un pericolo: il troppo scrivere a danno delle esercitazioni orali e manuali.

III.

Chiuderemo passando in rassegna le **INNOVAZIONI** proposte l'anno scorso per l'avanzamento dell'educazione pubblica a Lugano.

1. Superfluo il riparlare dell'insufficienza del palazzo scolastico centrale e dei piazzali per la ricreazione, insufficienza denunciata dalla scrivente Direzione nel suo primo rapporto a stampa (1911) e, — come ne fan fede i messaggi municipali accompagnanti i bilanci del 1920, del 1921 e del 1927-1934, — reiteratamente nei lustri seguenti.

Alle migliorie apportate agli edifici, e in prima linea a quello centrale, nei due ultimi decenni, e delle quali è detto nelle nostre **Notizie scolastiche luganesi,** sono da aggiungere quelle notevolissime, in corso di esecuzione, nel palazzo centrale e nelle palestre, mentre scriviamo questi cenni.

Un bel passo innanzi si farebbe se, mentre matura la costruzione del nuovo edificio, si potessero sopprimere tutte le aule scolastiche poste al piano terreno del palazzo centrale.

2. A ciò si arriverebbe facilmente se venisse costruito un palazzo per le Scuole professionali e commerciali femminili, o, **d'accordo con lo Stato,** un palazzo per la Scuola maggiore maschile dotato di laboratori pre-professionali simili a quelli che già funzionano nelle migliori scuole popolari della Svizzera interna e altrove. **D'accordo con lo Stato,** diciamo, perchè la Scuola maggiore è scuola cantonale, e sarebbe vano istituire i laboratori pre-professionali, se lo Stato non avesse pronti i maestri in grado di farli funzionare e fiorire.

3. Che ogni palazzo debba avere piazzali sufficienti, e non polverosi, per la ricreazione e per la ginnastica e orti-giardini per le coltivazioni a scopo didattico ed educativo (e non professionale) è cosa che non abbisogna di dimostrazione. Ai piazzali del centro si stanno apportando notevoli migliorie; quello di Besso occorre renderlo pianeggiante, innalzando il

muro di Via Moncucco.

Gli **orti scolastici** funzionano da cinque anni, nel Ricovero comunale per le quinte maschili del Centro e per le Scuole maggiori maschili e femminili, in Besso e a Molino Nuovo per le quinte classi. Altri due orti vengono ora impiantati a Molino Nuovo, per le Maggiori femminili colà traslocate.

Sul funzionamento dei nostri orti, che meritarono sempre il primo premio dei Dip.ti Educazione ed Agricoltura, così si esprime l'esperto, **prof. A. Fantuzzi** (8 agosto 1935):

«Ho il piacere di comunicarle che, praticate le visite agli orti scolastici delle Scuole Maggiori di Lugano, e di quelle del Molino Nuovo, nonchè della quinta elementare maschile, li ho trovati molto bene tenuti, tanto da meritare il I.o premio. Anche le applicazioni sui quaderni di scuola sono fatte con larghezza di vedute, sicchè l'orto riesce non solo un ottimo mezzo di insegnamento e di propaganda, ma fornisce continuamente materia di osservazione e di applicazione per le scienze naturali, per l'aritmetica, la contabilità, la geometria ecc.

«Trovo molto lodevole lo sforzo che fa la Città di Lugano per fornire il campicello scolastico e penso che sarebbe utile che tutti gli altri centri facessero altrettanto, perchè vedo che il bisogno di un tale insegnamento è, forse, più sentito nelle città che nelle campagne. Nelle campagne gli allievi delle Scuole Maggiori hanno occasione, chi più chi meno, di fare qualche cosa del genere anche a casa loro; nelle città invece, sono pochi quegli scolari, o scolare, che hanno il bene di possedere un piccolo orto di famiglia, e quindi restano necessariamente digiuni di ogni osservazione di botanica, fisica, chimica ecc. Il campicello scolastico riempie egregiamente questo vuoto e dà **il senso della terra** anche a coloro che non ne hanno, e sveglia osservazioni e sentimenti che sarebbero destinati a morire in germe. E che ciò sia vero lo dimostra il grande entusiasmo col quale gli allievi cittadini compiono i lavori dell'orto, entusiasmo che per la novità che porta nella vita degli scolari è anche maggiore di quello che si riscontra nei fanciulli che provengono da famiglie agricole.

«L'impegno poi col quale i signori docenti compiono la loro missione, anche in un campo lontano dalla loro preparazione didattica, è degno del massimo encomio, sicchè il Lod. Municipio di Lugano può essere certo che i sacrifici che sostiene per questa branca di insegnamento saranno coronati da felice successo».

4. I campi da gioco, di cui dicemmo nella Relazione del 1934, furono oggetto di studio nel 1934-35 e cominceranno a funzionare col 1935-36. Di essi parleremo nella relazione del prossimo anno; anche perchè occorrerà costruirne due (probabilmente con l'aiuto del Comune) nei fondi delle Colonie climatiche estive luganesi.

5. A far fruire dell'insostituibile soggiorno in montagna il maggior numero di fanciulli gracili e semi gracili, si arriverà aumentando,

con l'aiuto della Città, il numero dei turni della Colonia Climatica Luganese, estendendo, cioè, il soggiorno in montagna a tutte le stagioni, come fanno non poche città svizzere e dell'estero.

Una città della Svizzera romanda, per esempio, nel 1934-35 organizzò tre turni estivi, dal 25 maggio ai primi di settembre, della durata di circa 5 settimane ciascuno. Dall'8 ottobre al 13 aprile, altri due turni. In tutto 8446 giornate.

L'aumento del numero dei turni sarebbe l'avviamento all'istituzione della **Colonia permanente,** della quale si parla dal 1929 e che, in massima, venne già approvata dalla Lod. Municipalità di Lugano con risoluzione del 5 maggio 1931, su proposta della Direzione e della Delegazione scolastica.

Se insistiamo su questo problema si è anche perchè nelle diciotto vacanze estive dedicate alla Colonia Climatica Luganese (1918-1935) abbiamo veduto da vicino i vantaggi fisici e spirituali (salute, vigore, gioia serena, attività, ordine, pulizia, ubbidienza, aiuto vicendevole, amore all'aria pura, alle escursioni in montagna, ecc.) che i fanciulli ritraggono dal soggiorno in montagna: e si tratta ormai di 780 allievi e di 826 allieve.

In tema di gracilità infantile, importa ricordare una causa di gracilità della quale forse troppo poco si discorre: **i parassiti intestinali.**

«Tractant fabrilia fabri».

Una sig.na ticinese, farmacista, nella tesi presentata nel 1931 alla Università di Losanna, per ottenere il grado di dottore in scienze, «Ricerche sulla distribuzione e sulla frequenza dei vermi e dei protozoi intestinali dell'uomo nel Cantone Ticino», afferma che la prova più lampante del danno che la presenza di parassiti intestinali causa alla salute dei fanciulli e del valore di un accurato esame clinico, è dato da quanto le scrisse la direttrice dell'Ospizio Ticinese per i bambini gracili:

«Il Chenosan, somministrato a tutti i bambini da Lei segnalati come infetti **ha dimostrato l'esistenza di colonie di ascaridi in quantità fenomenali.** Tanto che il nostro medico, stando anche alla di Lei dichiarazione, che tutti, più o meno, sono infetti da uova di parassiti, ha deciso di applicare sistematicamente, all'entrata nell'Istituto, la cura del Chenosan a ogni bambino. Un altro ottimo risultato da segnalare è il fatto che tre dei bambini analizzati per la prima volta, i quali ostinatamente non aumentavano di peso, **sono cresciuti rapidamente,** e di molto, in questi ultimi mesi. Anche la percentuale emoglobinica del sangue ci sembra abbia migliorato in tutti».

A titolo di commento a quanto precede, la dott. Antognini riporta ciò che il prof. Galli-Valerio dell'Università di Losanna, le disse allorchè gli riferì il risultato delle prefate analisi:

«Sono convinto che se si facesse seguire un coscienzioso trattamento antielmintico a tutti quei bambini, la maggior parte di essi cesserebbe di essere gracile ed aumenterebbe prontamente di peso».

6. In un prossimo avvenire bisognerà risolvere tre altri problemi: la costruzione di una palestra e di una sala per conferenze e riunioni, anche per far sì che i palazzi scolastici siano riservati **esclusivamente** alle scuole e nessuna aula o palestra venga concessa per iscopi extra-scolastici; la preparazione di un docente per la ginnastica correttiva e la nomina del dentista scolastico — (E. P.)

24 agosto 1935.

NOTA DELL'«EDUCATORE»

In novembre pubblicammo le due ultime relazioni officiali del Collegio degli Ispettori; in dicembre quella del direttore prof. Jäggli sulla Scuola Cantonale di Commercio; oggi l'ultima relazione finale sulle scuole luganesi.

Contiamo di far seguire altri lavori del genere.

Molto volontieri faremo posto, per esempio, a *Programmi didattici particolareggiati* simili a quelli da noi pubblicati nel 1933 e nel 1934: quinta classe e seconda e terza maggiore femminile.

Contiamo sulla collaborazione dei docenti membri della Demopedeutica.

...Creda chi vuole che le cosiddette masse popolari vivessero, in complesso, meglio e più felici in passato che oggidì; io, mai.

Per me la verità, desunta da lungo studio della storia, è che alla molto relativa civiltà contemporanea si giunse lentamente, salendo una strada cosparsa di guerre, massacri, stupri, saccheggi, terrori, carestie, fame, stenti, pestilenze, infermità e malattie non o mal curate, fatiche inenarrabili, rozzezza, sfruttamento e oppressione delle masse popolari, ignoranza.

.Pochi, nei secoli, i periodi relativamente tranquilli.

Dato che oggi siano in purgatorio, in passato le masse popolari, al confronto, erano all'inferno...

C. GORINI.

Echi

Nel *Dovere* del 5 gennaio 1934, occupandosi del lavoro FABRIZIO FABRIZI O LA PEDAGOGIA COMACINA, Brenno Bertoni, nell'esordio, così si esprime:

...« *Lei va combattendo la più santa delle battaglie pedagogiche: quella per la scuola popolare che rieduchi i figli del popolo al* lavoro manuale. *Le sono grato particolamente di aver rievocato la piccola parte che ho avuto io stesso ai tempi della mia gioventù (1887-1888) nell'iniziare qui nel Ticino quella campagna che già mi pareva necessaria nelle condizioni d'allora* E CHE ORA S'IMPONE COME UNA NECESSITA' ASSOLUTA. *La esorto a continuare, e le auguro l'attenzione di coloro che sovrintendono alla nostra pubblica educazione*».

La nostra modestissima azione pro attività manuali, ripresa nel 1931, dopo il Corso estivo di Locarno, sarà continuata. Diciamo: *ripresa nel 1931,* perchè, se ci è permesso ricordarlo, l'insufficiente attività manuale nelle scuole e nell'educazione l'abbiamo denunciata molte volte dopo il nostro scritto *Intorno al problema della scuola contemporanea,* uscito nella rivista *I diritti della scuola* di Roma ventotto anni fa (estate del 1908) e nell'*Azione* di Lugano (4-7 settembre del medesimo anno).

Qualche risultato pratico venne già ottenuto: ne fanno fede, per esempio, il *Programma officiale per le attività manuali,* del 1932, i nuovi *Programmi officiali per le Scuole elementari e per le Scuole maggiori,* di prossima pubblicazione, e l'ottima volontà di non pochi insegnanti.

Ma, per aiutare i docenti e perchè i nuovi programmi siano ovunque attuati, nuovi e frequenti corsi estivi sono indispensabili.

Allo Stato l'organizzarli.

Non è il caso di aggiungere che molto assegnamento si fa sull'aiuto delle Scuole magistrali.

* * *

L'articolo IL LAVORO MANUALE NELLE SCUOLE ELEMENTARI, pubblicato dal Lombardo-Radice nell'*Educatore* di febbraio 1934, fu riprodotto integralmente

dalla rivista *La Pedagogia italiana* di Cervaro-Frosinone e, in parte, dalla rivista *Vita scolastica*, di Giovanni Calò dell'Università di Firenze.

* * *

Nel *Corriere delle maestre*, di Milano (10 giugno 1934) si legge, a proposito dell'opuscolo PEDAGOGIA PRATICA:

«Il fascicolo contiene il programma didattico particolareggiato di una quinta classe mista di Lugano e note bibliografiche nelle quali sono elencati gli scritti pubblicati sull'«Educatore della Svizzera italiana» a proposito delle Scuole luganesi, dei programmi ivi in uso, dei procedimenti ddattici ivi seguiti.

Notevole per la praticità, questo programma di quinta classe ed anche per gli stretti riferimenti che vi hanno le varie materie di studio, e per numerose illustrazioni dei procedimenti didattici usati nello svolgimento delle singole materie.»

* * *

L'11 luglio 1934 il Sac. Dott. Luigi Simona, prevosto di Agno e appassionato studioso della storia dell'arte, ci scriveva quanto segue:

Ho letto nell'«Educatore» di giugno 1934 l'articolo «FONTANA, MADERNO E BORROMINI NELLE NOSTRE SCUOLE».

La di Lei proposta di introdurre nelle nostre scuole i ritratti di quei tre grandi dell'epoca del Barocco, a dir vero mi lascia un po' perplesso. Perchè solo quei tre grandi del Barocco? Nell'epoca del Barocco i nostri grandi nell'architettura forse sono solo quei tre? Dico forse, perchè io non oserei al grande Domenico Fontana da Melide posporre Carlo Fontana da Bruciata di Balerna. Sopra tutti io colloco il Borromini e poi il Maderno. Domenico Fontana è forse più grande come ingegnere e come tecnico che come architetto. Nell'architettura, anche nel Barocco, abbiamo altri ai quali, per mio conto, esito a negare il titolo di grande. Ma poi, anche nel Barocco, abbiamo i pittori, gli scultori, i ceselatori, gli ingegneri militari, gli artisti della porcellana e dello stucco, i meccanici ecc. Fra i grandi del Barocco bisognerà certamente mettere Francesco Antonio Bustelli da Locarno, morto a Monaco nel 1764.

A proposito: A Monaco di Baviera è aperta una esposizione retrospettiva degli ultimi tre secoli della tecnica e della meccanica, e primeggia il nostro Agostino Ramelli *da «Ponte della Tresia», il quale pubblicò il suo famoso volume, che si trova anche nella biblioteca cantonale in Lugano «delle diverse artificiose macchine» di sua invenzione, pubblicato a Parigi nel 1558.*

Il Guidi ed altri credono il Ramelli oriundo luinese, -- ma io osservo che dai verbali della compagnia di S. Anna in Torino, e dall'elenco degli ingegneri, architetti, capomastri, bombardieri, ecc. ecc. eretto dai cantoni cattolici nei nostri paesi, nel 1632, risulta che i Ramelli erano da e domiciliati, fin d'allora, a Grancia luganese.

Agostino Ramelli, che morì in Francia, all'assedio di Rochelle, al servizio del Re, operò anche nei nostri paesi. Egli fu il costruttore del famoso castello di Musso, sul lago di Como, ritenuto inespugnabile, per conto del non meno famoso de Medici, detto il Medeghina, che dal suo inespugnabile castello diede tanto filo da torcere a mezza Europa.

Agostino Ramelli, con Pietro Morettini da Cerentino, è un grande dell'ingegneria militare del suo tempo, forse uno dei più grandi. Dico forse, perchè questo campo della storia dell'ingegneria militare è ancora quasi inesplorato. Egli fu anche grande meccanico, e per questo egli è ricordato nell'attuale esposizione di Monaco.

Concludendo, debbo osservare che in questo campo della nostra arte e dei nostri artisti noi siamo ancora in ritardo. Andiamo ancora a tentoni, perchè le zone inesplorate sono ancora troppo vaste. Auguriamoci che i nostri studiosi dissodino il campo. Dopo, l'opera di divulgazione nelle nostre scuole potrà essere fatta con sicura coscienza».

Forse converrebbe fare un po' presto qualche cosa.

La nostra proposta, suggeritaci da un articolo di Piero Bianconi sul Maderno, così suonava: fruendo del credito annuo stanziato dal Cantone, con decreto legislativo del 18 settembre 1929, per proteggere e spronare la produzione artistica ticinese nel campo della pittura e della scultura,

non si potrebbe, — previo concorso fra gli artisti nostrani — introdurre in tutte le Scuole del Cantone, da Pedrinate a Bedretto e da Caviano a Ghirone, un quadro con le effigi di quei tre grandi. Domenico Fontana, Carlo Maderno, Francesco Borromini? Non passerebbe esame finale, per esempio, senza che venissero ricordati.

Invece di tre artisti, mettiamone quattro, aggiungendo Carlo Fontana.

Importa rompere il ghiaccio.

Se aspettassimo, per fare qualche cosa, che tutto il vasto e intricato campo della nostra storia dell'arte fosse compiutamente esplorato, faremmo probabilmente come quel tale che, giunto vicino a un fiume, aspettava, per portarsi sull'altra sponda, che tutto l'acqua fosse passata.

* * *

Nel settimanale *L'Idea nazionale*, di Lugano (28 luglio 1934), un egregio collaboratore (A.Z.) dimostra viva simpatia per l'articolo uscito nell'*Educatore* di giugno 1934 sotto il titolo: UNA MAESTRA CHE VA A SCUOLA DI PEDAGOGIA E DI DIDATTICA DA UNA MASSAIA, — e così conclude:

... *«Dobbiamo convenire che il pericolo segnalato va rilevato, poichè è fuor di dubbio che, se in iscuola i nostri ragazzi imparano tante cose belle e buone, non è men vero che la loro volontà ed il loro amore per il lavoro va sempre più scemando, mentre aumenta in essi il desiderio del divertimento e del godere.*

Colpa di chi? Si dirà dei tempi, della educazione famigliare, delle cattive compagnie, ecc. Perfettamente d'accordo. Ma ciò non toglie che anche la scuola possa averne la sua parte.

E poichè compito precipuo di coloro che hanno le responsabilità della pubblica cosa, è di preoccuparsi non solo del presente ma anche delle generazioni future, posto che l'educazione famigliare più non soddisfi gli interessi generali e morali della nazione, non sarebbe fuori di luogo che le competenti Autorità esaminassero il caso segnalato dall'«Educatore», nel senso di vedere se alle deficienze dell'educazione famigliare non debba ovviare lo Stato con quello strumento che è la scuola pubblica.

Che valgono intelletto, sapere e scienza, se al ragazzo non si inculca nel medesimo tempo anche la volontà di usufruirne, e cioè quella di lavorare?».

* * *

La rivista milanese *Ricerche psichiche*, nel fascicolo dell'8 settembre 1934, si occupa dello studio su Alfredo Pioda pubblicato nell'*Educatore* da Fausto Pedrotta. Sotto il titolo ALFREDO PIODA E LE SCIENZE PSICHICHE scrive:

L'«Educatore» di Lugano (luglio 1934) si occupa largamente di quest'uomo che, nato a Locarno nel 1848, lasciò di sè larga fama come uomo di alti studi, come storiografo, come autore di opere di pensiero.

Egli era soprannominato «Il filosofo di S. Francesco» (quartiere di Locarno) e suo sogno era di fondare un convento laico internazionale, onde «fornire a pensatori, a filosofi, ad occultisti e spiritisti una casa, una residenza dove possano vivere insieme e scambiarsi le idee all'intento di istruirsi reciprocamente; un punto d'incentrazione spirituale e intellettuale e di collezione di libri importanti intorno all'occultismo ed alle scienze segrete non che di tutto quanto può tornare utile all'investigazione dei più reconditi misteri della natura». Così egli stesso dice nel suo progetto. Amico di Francesco Chiesa, del pittore Franzoni, del prof. Cabrini, del Villari, del Barbèra, il Pioda si occupò con passione di scienze psichiche. Egli fu lo studioso attento della fenomenologia medianica, o di esteriorizzazione della forza psichica che principiò ad essere studiata in America verso il 1850 per poi interessare tutta l'Europa.

L'attività del Pioda, in questo campo, consisteva essenzialmente nel seguire con cura gli esperimenti e i risultati che venivano accertati da scienziati eminenti, il tentativo d'accertamento scientifico della così detta forza psichica, emanante dal corpo di certe persone, e che produce a distanza fenomeni percettibili ai nostri sensi, ma senza alcun intervento meccanico diretto o indiretto.

Nel 1877 dava alla luce la sua prima opera metapsichica, le «Indagini sperimentali intorno allo Spiritismo», traduzione dall'inglese degli studi più salienti del Croockes.

Il suo volume «Memorabilia» contiene

poi, oltre nuove ricerche del Croockes, anche studi d'altri scienziati. Termina con uno scritto originale, il «Commiato del Traduttore», in cui accenna agli orizzonti che si aprono alla nuova scienza, rimuove e confuta le obbiezioni che le vengono mosse e dimostra le attinenze dello spiritismo colla filosofia e con le scienze positive.

Con queste traduzioni il Pioda ha fatto nel campo degli studi spiritici, opera di volgarizzazione rimarchevole. E fu così felice nella scelta del materiale, che questi due volumi, da soli, danno una visione esatta e sufficiente sulla natura e consistenza di queste indagini.»

Si veda ora, su Alfredo Pioda il volume del Pedrotta.

* * *

Recava l'*Avanguardia* del 12 dicembre 1934:

«Abbiamo detto del successo ottenuto domenica al Casino di Berna, dai BAMBINI TICINESI, *(allieve ed allievi delle scuole di Lugano) dove, unitamente ai Singbuben di quella città, hanno dato applauditissimi saggi di Canto.*

Il «Bund» dedica un'ampia cronaca all'avvenimento, definito «una gioia per gli orecchi e per gli occhi» che è valso a stipare le sale del Casino.

Il critico musicale di quell'organo ha parole elogiose per i Ticinesi, il cui canto, forse non così tecnico e misurato come quello dei bernesi, è piaciuto per la sua naturale vivacità e per la calda espressione. Piacquero particolarmente il ragazzo Longoni, che, in un a solo, diede prova di grande sicurezza, e Maddalena Sanvido, già nota ai radiouditori, la quale, negli «Stornelli della mamma» seppe suscitare commozione ed ammirazione.

Le gentilezze di cui furono oggetto i ticinesi durante la loro permanenza a Berna, sia dai bernesi sia dalla colonia ticinese, furono tali che lasciarono nell'animo dei nostri ragazzi un ricordo indimenticabile.

Anche la presenza di Giuseppe Motta ha procurato molta gioia ai Bambini Ticinesi, i quali, ora, non hanno che un desiderio: quello di poter restituire ai compagni di Berna, qui a Lugano, le squisite cortesie che hanno colà ricevuto.»

Le cortesie di cui parla la corrispondenza poterono essere restituite, a Lugano, ai primi di ottobre. I fanciulli bernesi erano guidati dal loro egregio maestro sig. Keller.

In questi ultimi mesi venne fatto un buon passo innanzi con la fondazione di una SOCIETA' BAMBINI TICINESI.

La Società si compone di allievi e di allieve delle scuole di Lugano.

Ha lo scopo di coltivare e sviluppare l'insegnamento del canto scolastico, preparando elementi per le corali luganesi.

La Società è naturalmente aconfessionale ed estranea a qualsiasi partito politico.

Possono farne parte fanciulli e fanciulle dai 10 ai 14 anni, di buona condotta. Al quindicesimo anno passano nella sezione anziani.

* * *

L'Illustrazione Italiana, di Milano, nel numero del 23 dicembre 1934, pubblica alcuni passi dell'articolo dedicato da Piero Bianconi al volume di M. Marangoni, SAPER VEDERE, nell'*Educatore* di novembre 1934.

* * *

Nella rivista *Sophia*, il prof. Carlo Sganzini pubblicò, tempo fa, con dotti commenti, le LETTERE DI CARLO RENOUVIER A ROMEO MANZONI. Le lettere vennero trasmesse al prof. Sganzini dall'*Educatore*.

Chi riuscirà a rintracciare e a pubblicare le numerose lettere scritte, in trenta anni, da Alfredo Pioda a Piero Barbera? (V. le *Memorie* di quest'ultimo).

* * *

Nel 1934 e nel 1935, il foglio bimensile *Il Malcantone*, che esce a Novaggio, fece eco a buon numero di scritti apparsi nell'*Educatore*.

* * *

L'egregio collega Maurice Rossel di Nods (Giura bernese) tradusse e pubblicò nella rivista *Berner Schulblatt* del 1935, due scritti usciti nell'*Educatore:*

1) La circolare diramata nel 1884-85 dalla Municipalità di un grosso Comune del Ticino ai suoi docenti, circolare la quale ci svela numerose gravissime magagne. (Altro che criticare le scuole di oggi! Non per nulla nel 1893 le scuole elementari scadenti erano CINQUANTUNO SU CENTO. Percentuale disonorevole, schiacciante).

2) L'articolo sull'efficacia delle drammatizzazioni (*Educatore* di ottobre 1935)

* * *

Il prof. Salvatore Tàlia riproduce nella sua rivista *La Pedagogia italiana* gli APPUNTI DI UN VIAGGIO PEDAGOGICO NEL CANTONE TICINO, di Giuseppe Lombardo- Radice (*Fducatore* di settembre 1935).

Fra Libri e Riviste

Passi scelti di Enrico Pestalozzi

Da una lettera dell'ill. prof. **Giuseppe Tarozzi** ci permettiamo di togliere quanto segue:

... Nell'«Educatore», che ricevo sempre regolarmente e di cui La ringrazio, leggo il cenno sulla mia pubblicazione **Passi scelti di Enrico Pestalozzi.**

Sono grato al recensore delle parole onorevoli con cui lo presenta.

E non mi dolgo di essere stato rimproverato implicitamente di aver data una definizione ristretta del modo col quale il grande pedagogista intende l'**intuizione.**

Io sono convinto che l'avere aggiunto «secondo le leggi fondamentali dello spirito umano» implichi tutto quello che l'egregio **Carlo Sganzini** (che io stimo assai, nonostante dissensi sistematici) afferma, salvo l'esagerata, secondo me, interpretazione conforme all'idealismo italiano contemporaneo, che io ritengo anacronistica.

Riguardo poi ai «sensi interni» io credo che su questo argomento ci sarebbe da discorrere assai.

Essi rientrano in quella «umanità» che non deve essere, secondo il Pestalozzi, lasciata interamente in balia della natura, ma che dalla natura riceve i primi impulsi del suo risveglio.

Sui **Passi scelti** io avrei voluto che si fosse notato lo sforzo che ho fatto di presentare il suo pensiero (a voler essere sinceri: spesso incoerente, indeciso, involuto) in un quadro in cui riuscissero chiare le linee fondamentali.

E' un autore che io ho studiato molto, anche perchè lo venero come un santo, come un«genio del cuore», come un uomo a cui il cuore ha suggerito pensieri sublimi, come un fondatore e un innovatore.

Ma lo sforzo di fare anche di lui un precursore della filosofia così detta «moderna» mi pare che riesca ad alterarne la fisionomia, e a lungo andare a diminuirla: poichè, quando sopravvenga la reazione critica all'apoteosi, c'è il caso che si demolisca in lui quello che veramente c'è.

Secondo me, **egli non è un idealista,** se non in senso morale; il suo pensiero filosofico sorge sulla base di uno **spiritualismo del pensiero comune;** e, ciò dicendo, non lo diminuisco, perchè io assegno a quest'ultimo un grande valore.

Ne potremo parlare più a lungo, a voce, se, come spero, tornerò a Lugano»....

IL CONCETTO DELLA SCUOLA DI LAVORO

di G. Kerschensteiner

Tre buoni libri, in pochi anni: nel 1928, *Il lavoro e la scuola del Lavoro*, di Raffaele Resta, dell'Università di Messina (Ed. Dante Alighieri, Roma); nel 1935, *La Scuo-*

la del Lavoro, di Andrea Franzoni: ora il volume del K. tradotto da Giovanni Calò e da Laura Calò Puccinelli.

Sono, questi, i libri di cui c'è maggior bisogno, oggi.

* * *

Perchè e quando venne scritto questo famoso volume del K.?

Il 12 gennaio 1908, per invito del Dip. dell'educazione pubblica del Cantone di Zurigo, il K. disse un discorso commemorativo nella Peterskirche di Zurigo. Scelse il tema:« *La scuola dell'avvenire secondo lo spirito di Pestalozzi*» e chiamò tale scuola una scuola di lavoro.

Ai pensieri che allora agitavano la sua mente diede, in omaggio al fine del suo discorso e del luogo, la forma d'una predica, che aveva il compito, non tanto di formulare concetti logici, quanto di muovere gli animi verso un antico, e pur sempre inattuato, ideale della scuola.

Passarono quattro anni. L'espressione SCUOLA DI LAVORO, che è più antica dell'opera di Pestalozzi, diventò una parola d'ordine. Fu, narra il K., come se il punto malato di tutto l'organismo della scuola pubblica, e non solo della scuola popolare, *ma anche dei Ginnasi e delle Scuole tecniche superiori,* che già da molto tempo era più o meno precisamente avvertito, fosse chiaramente riconosciuto.

Ma fu soltanto un'apparenza. Poichè i molteplici errori pedagogigi e metodologici, che quella parola d'ordine si trasse dietro, mostrarono chiaramente quanto esteriore e meccanica fosse la maniera di concepire lo spirito della *Scuola di lavoro* e quante idee non chiare, anzi pericolose si confondessero involontariamente col concetto della *Scuola di lavoro.*

Per porre fine a questi errori e a queste confusioni, l'UNIONE PER LA RIFORMA DELLA SCUOLA pose il tema della scuola di lavoro nel suo programma d'azione per il suo secondo congresso in Dresda, dal 6 all'8 ottobre 1911, e invitò il consigliere scolastico Gaudig e il K. a riferire sul concetto della scuola di lavoro. In connessiocon tali relazioni, mediante un approfondito e largo dibattito, doveva questo concetto essere ulteriormente ridotto alla necessaria chiarezza, sgombra da qualsiasi equivoco. Il K accolse l'invito molto volontieri. Esso gli diede l'occasione di consegnare, in un lavoro diretto da metodo scientifico, ciò che da molti e molti anni gli si agitava nella mente e nel cuore.

Tale l'origine del volume.

Chi paragoni il contenuto di questa molto più ampia e diligente trattazione col contenuto del discorso del 12 gennaio 1908 riconoscerà che essi stanno l'uno all'altro come la legge all'esempio.

Il K. trovò strano che il suo discorso del 12 gennaio 1908 abbia dato al Seidel occasione di rivendicare per sè la priorità del concetto di scuola attiva.

Il K. dichiara che non pretese mai di farne una cosa sua. *L'idea* della Scuola di lavoro è, secondo lui, antica come la dottrina dell'educazione (cfr. Platone, *Le Leggi).* Ma le idee allora soltanto diventano realtà vivente quando, meditate veramente a fondo, in forme concrete e adatte alle condizioni dei tempi, sono in grado di dimostrare alla prova pratica la loro capacità di attuazione.

* * *

Il volume del Kerschensteiner contiene un ampio saggio introduttivo e note del Calò; è il secondo della Collezione diretta da Giovanni Calò, «Educazione nuova» (Bemporad, Firenze); segue alla *Scuola attiva* del Ferrière (1950).

Gli amici della scuola del lavoro vedrebbero ora molto volontieri che qualche editore facesse tradurre il famoso saggio di G. E. A. Heusinger, *Sul modo di utilizzare l'impulso all'educazione, così vivo nei fanciulli,* uscito nel 1797.

* * *

Ancora due voti.

Anche in pubblicazioni di ampio respiro sul lavoro manuale (parliamo della didattica italiana), la parte storica è sempre màghera màghera. I soliti elenchi di pedagogisti e di educatori e le solite notizie, movendo da Ugo Cygnaeus (nome che si trova storpiato in tutti i modi) da Otto Salomon e dallo zio di costui Augusto Abrahamson...

A quando, in lingua italiana, un'ampia, compiuta *Storia generale del lavoro edu-*

cativo simile a quelle di cui è ricca la pedagogia tedesca?

Moltissime ne enumera il Ferrière nei volume *Ecole active*, edizione del 1922.

A quando una compiuta cronistoria critica del Lavoro manuale in Italia, dal Congresso pedagogico di Napoli del 1871 al 1936?

Bisognerebbe ampliare di molto i saggi di Santino Caramella (*La scuola del lavoro in Italia*, in appendice a *La Legge biogenetica del* Ferrière, *No. 50 di Scuola e Vita*, Firenze, La Voce 1924); di Elda Mazzoni (*La scuola attiva in Italia*, in appendice a *La scuola attiva* del Ferrière, Firenze, Bemporad, 1929); di Alighiero Micci (*Il Lavoro nell'educazione*, Roma Signorelli, 1920).

* * *

La storia delle attività manuali scolastiche, al pari della storia dell'educazione, sarà sempre insufficientissima e traditrice, se ignorerà la storia del lavoro umano, la storia dell'attività dei fanciulli e dei giovani, dall'età della pietra levigata in poi.

Ciò fa toccare con mano l'enormità della pedagogia e degli ordinamenti scolastici che ignorano l'attività fisica, il lavoro.

Si pensi: per millenni e millenni, — dalla prestoria in poi, e durante i secoli in cui non esistevano le scuole, — i fanciulli e i giovanetti crebbero a diuturno, operoso contatto con la terra, con l'acqua, con l'aria, col fuoco e con la vita della comunità, giocando, costruendo, lavorando; e oggi certa pedagogia e i programmi e le scuole obbligatorie pretenderebbero di «educarli», dai tre, ai quattordici, ai diciannove anni, come se di mani, di braccia e di istinti fabbrili fossero privi?!

Quod vult perdere Jupiter dementat prius.

* * *

Il Kerschensteiner morì quattro anni or sono. (V. l'*Educatore* di marzo 1932.

L'ALMANACCO TICINESE
per l'anno 1936

(x) Il fascicolo del nuovo anno esce qualche tempo dopo altre pubblicazioni del genere, ma ha il merito di essere a giorno cogli avvenimenti dell'annata.

Esso è ricco di contenuto e si presenta ai lettori sotto l'aspetto di una raccolta di scritti letterari, scientifici, storici.

Colla spesa di franchi 1.50 il lettore del l'«Almanacco» acquista circa 300 pagine di testo corredato da numerose illustrazioni; testo nel quale, accanto alle rassegne degli avvenimenti del 1935 (Estero, Svizzera e Cantone) si trovano i medaglioni di uomini politici, di scienziati e professionisti, oltre a fotografie di paesi, di feste patriottiche e di avvenimenti di varia natura. Numerosi i collaboratori.

* * *

Altro buon almanacco per il 1936: quello edito dalla *Croce Rossa* (Berna).

ANNUAIRE INTERNATIONAL DE L'EDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT, 1935.

L'*Ufficio internazionale di Educazione* pubblica per la terza volta il suo *Annuario* (450 p. Fr. 12.—. In vendita presso le Librerie e all'Ufficio internazionale di Educazione, 44 rue des Maraîchers, Génève).

L'*Annuario* del 1935 concerne 48 paesi Albania, Argentina, Australia, Belgio, Bolivia, Brasile, Bulgaria, Canadà, Cecoslovacchia, Cile, Cina, Colombia, Costa-Rica, Danimarca, Danzica, Egitto, Equatore, Estonia, Finlandia, Francia, Germania, Gran Bretagna, Giappone, India, Iran, Irlanda, Italia, Jugoslavia, Lettonia, Lituania, Lussemburgo, Messico, Norvegia, Nuova Zelanda, Paraguay, Paesi Bassi, Polonia, Portugallo, Rumania, Spagna, Stati-Uniti, Svezia, Svizzera, Turchia, Ungheria, Venezuela.

Oltre a studi sulle principali innovazioni pedagogiche introdotte nei vari Stati durante l'anno passato, l'*Annuario* contiene i dati statistici sulla partecipazione dei Ministeri dell'Educazione pubblica, degli altri Ministeri, delle amministrazioni provinciali e municapali alle spese per l'istruzione. Da questi dati si può rilevare l'importo delle spese per l'insegnamento elementare, secondario, professionale, ecc.

L'*Annuario* indica anche lo stipendio minimo e massimo del personale insegnante di tutti i gradi. Infine tabelle statistiche ag-

giornate permettono di conoscere il numero degli Asili infantili, delle Scuole elementari, elementari superiori, secondarie, complementari, professionali e normali e il numedelle Università e delle altre scuole superiori che possiede ogni Stato, e il numero dei maestri, delle maestre e degli allievi di ciascuna di queste istituzioni. La distinzione fatta fra scuole pubbliche e scuole private mostra come varia da Stato e Stato l'importanza data all'insegnamento pubblico ed a quello privato.

L'Annuario 1935, malgrado conservi la disposizione generale degli altri anni, fa risaltare, a mezzo di sommari e di sottotitoli la ricchezza delle informazioni contenute nei rapporti officiali dei Ministeri dei quali la maggior parte furono presentati alla III.a Conferenza internazionale dell'Istruzione pubblica. Parecchi di questi studi attirano particolarmente l'attenzione e portano un contributo prezioso alla comprensione del periodo così complesso che l'evoluzione pedagogica attraversa in questo momento. E' notevole, per esempio, il confronto del rapporto del Ministero del Reich sul movimento pedagogico nazional-socialista in Germania (è la prima volta, dopo la rivoluzione, che le autorità germaniche espongono all'estero le loro concezioni scolastiche) col rapporto del Ministero dell'Istruzione pubblica del Messico, ispirato alla concezione socialista della scuola. La documentazione contenuta nell'*Annuario,* attinta da rapporti officiali, dà agli studi e alle statistiche un valore speciale.

I rapporti dei 48 paesi enumerati sopra sono preceduti da uno studio del Direttore-aggiunto dell'Ufficio internazionale di Educazione, sig. Rossello, sul movimento educativo mondiale nel passato anno. Sono da segnalare in questo studio generale i passi concernenti l'era delle riforme scolastiche, l'interdipendenza dei fatti pedagogici, la scuola al servizio dello Stato, la crisi e i bilanci dell'Istruzione pubblica il soverchio numero degli allievi delle scuole secondarie, la scuola secondaria per tutti, la coordinazione tra l'insegnamento elementare, secondario e professionale, la struttura dell'insegnamento tecnico, lo slancio dell'educazione fisica, il problema della scuola rurale e la formazione sempre più accurata del personale insegnante.

Tutti coloro che conoscono le difficoltà dell'elaborazione di un annuario nazionale si renderanno conto dello sforzo per ottenere le informazioni e i dati concernenti 48 Stati diversi. Data l'indipendenza sempre maggiore tra l'evoluzione pedagogica di un paese e quella del mondo intero, questo lavoro renderà preziosi servizi, non solamente agli educatori, ma anche alle amministrazioni scolastiche, ai Ministeri dell'istruzione pubblica, agli ispettori e troverà posto nelle biblioteche pedagogiche e nelle biblioteche delle università, delle scuole normali, ecc.

Necrologio Sociale

PROF. ELVEZIO STEINER

Morì ai primi di gennaio, dopo breve malattia, a Berna, appena quarantasettenne. Nato il 12 gennaio 1889 a Bellinzona, fece gli studi all'Istituto Francesco Soave ed al Liceo di Lugano. Iniziati gli studi linguistici a Zurigo, li continuò a Firenze ed a Milano, ove fu allievo del Prof. Carlo Salvioni. Terminati gli studi insegnò greco e latino al ginnasio di Locarno ed al Liceo di Lugano. Entrò giovanissimo come traduttore di lingua italiana alla Cancelleria federale. Affezionato al suo Cantone, le vacanze le passava a Bellinzona; a Bellinzona egli ha lasciato la sua preziosa biblioteca. Studiosissimo, serio, lavoratore, lascia grande rimpianto. Nella nostra società era entrato nel 1927.

POSTA

Abbiamo spedito diapositive per lezioni d'igiene alla Scuola Maggiore di **MINUSIO (M.o Gius. Mondada):** Alcoolismo - Igiene della prima infanzia - La mosca.

I doveri elementari dello Stato

Il Lavoro nel nuovo Programma delle Scuole Magistrali di Locarno

(Maggio 1932)

Notevole la parte fatta al LAVORO *dal Programma delle nostre Scuole magistrali. Per esempio:*

TIROCINIO; classe seconda e terza m. e f.: «*Preparazione di materiale didattico*»

AGRIMENSURA; classe seconda e terza maschile; «*Le lezioni si svolgono all'aperto in almeno otto pomeriggi, sotto la guida di un esperto che mette a disposizione strumenti e materiale*».

SCIENZE; classe prima m. e f.: «*Confezione di un erbario. Studio sul terreno delle principali forme di associazioni vegetali, dagli adattamenti delle piante agli ambienti in cui vivono (idrofili e xerofili) e delle conquiste dei suoli e delle acque da parte dei vegetali inferiori*».

Classe seconda m. e f.:

«*Esercitazioni pratiche di laboratorio e costruzione di apparecchi rudimentali per l'insegnamento scientifico... Gite scolastiche. Visite a stabilimenti*».

AGRARIA; masch. e fem.: «*Esercitazioni pratiche nell'orto annesso alla scuola. Escursioni. L'insegnamento dell'agraria consisterà principalmente di esercitazioni pratiche. La teoria deve possibilmente dedursi dalla pratica e, in ogni modo, svolgersi in connessione con la medesima*».

ECONOMIA DOMESTICA; classe terza fem.: «*Esercitazioni pratiche nel convitto. Prima dell'esame di patente le alunne maestre devono aver avuto occasione di frequentare (OBBLIGATORIAMENTE) un corso speciale diretto da maestra specializzata*».

LAVORI MANUALI; classe prima m. (2 ore): «*Sviluppo del programma 25 febbraio 1932 per le attività manuali nelle classi prima e seconda elementare*».

Classe seconda m. (2 ore): «*Id. nelle classi terza, quarta e quinta*».

Classe terza m. (2 ore): «*Id. nelle Scuole maggiori*».

Classe seconda femminile (1 ora): «*Come nella classe prima maschile, con l'aggiunta della terza elementare*».

MUSICA E CANTO CORALE; tutte le classi: «*Strumento musicale (facoltativo); un'ora per classe, violino piano o harmonium*».

LAVORO FEMMINILE: due ore per ciascuna delle tre classi.

Si applichino tutti questi punti del programma: soltanto allora potremo dire di essere in carreggiata e anche le Scuole popolari faranno un passo innanzi.

DIR. E. PELLONI

Fabrizio Fabrizi o la pedagogia comacina

I. Preamboli — II. Dopo quarant'anni: la Relazione del prof. Giacomo Bontempi "Del modo più facile e conveniente d'introdurre i Lavori manuali nelle Scuole popolari,, (11 settembre 1893) — III. Note (XIV) alla Relazionne del prof. Bontempi (settembre 1933) — IV. Appendice: Mani e Braccia, Cuore, Testa.

Pedagogia pratica

I. Premessa — II. Programma didattico particolareggiato di una quinta classe mista (M.o C. Ballerini) — III. Note bibliografiche — IV. Appendici.

Per le "Università in zoccoli,, del Ticino

I. Le antiche Scuole Maggiori facoltative erano superiori alle attuali Scuole Maggiori obbligatorie? — II. Il Cinquantenario dell'"Università in zoccoli,, di Breno (1883-1933) — III. Per le nuove Scuole Maggiori (1923) — IV. Sull'indirizzo delle Scuole Normali ticinesi. I Docenti e il Lavoro.

Per i nostri villaggi

I. Dopo il Corso di Economia domestica di Breno (19 gennaio - 19 marzo 1932) — II. Carlo Dal Pozzo, ossia "I ca e ra gent dro me paîs,, e i Lavori manuali per gli ex-allievi delle Scuole Maggiori — III. Mani-Due-Mani.

Rivolgersi all'Amministrazione dell' "Educatore,, in Lugano, inviando per ogni opuscolo fr. 1.- in francobolli.

I doveri elementari dello Stato

La Scuola come comunità di lavoro e le Scuole magistrali

«Il costituirsi della nuova scuola non è legato a determinate condizioni esteriori, non richiede speciali apprestamenti, mezzi didattici particolari. Ogni anche più umile, povera scuola può divenire una comunità di lavoro come io la intendo: vorrei quasi dire che, quanto minori sono i mezzi materiali di cui la scuola dispone, quanto maggiori le difficoltà esteriori che deve superare, tanto più rapida e profonda può essere la sua trasformazione, tanto più grande la sua efficacia educativa. Occorre soltanto un cuore di maestro, il quale sappia comprendere, da educatore, i bisogni spirituali dei propri alunni, i bisogni dell'ambiente dove opera, e viva le idealità della sua Patria.

Non dico che trovare tali maestri sia facile, dico che essi sono *la prima condizione* perchè gli ideali della nuova scuola possano gradatamente farsi realtà, e che *le maggiori cure di chi presiede alla pubblica istruzione dovrebbero essere rivolte ad attirare verso l'insegnamento, a preparare per l'insegnamento* queste nature di educatori e di educatrici, perchè, qualora esse manchino, a ben poco gioveranno i mezzi materiali messi a disposizione delle scuole, l'introduzione di nuovi programmi e di nuovi metodi, la cui efficacia resterà sempre nulla, se essi, prima che dagli alunni, non saranno vissuti dai maestri». (pag. 51).

G. GIOVANAZZI, «La Scuola come comunità di lavoro» (Milano, Ant. Vallardi; 1930, pp. 406, Lire 12).

AL GRAN CONSIGLIO E AL GOVERNO: Indispensabili nel Cantone Ticino sono pure i Corsi estivi di perfezionamento (lavori manuali, agraria, asili infantili e I.e elementari) i Concorsi a premio (cronistorie locali, orti scolastici, didattica pratica), le visite alle migliori scuole d'ogni grado della Svizzera e dell'Estero - e una riorganizzazione del Dipartimento di P. E.: due Segretari molto versati nella conoscenza dei problemi delle Scuole elementari e degli Asili il primo, e delle Scuole secondarie e professionali l'altro (V. "Educatore" del 1916 e degli anni seguenti).

(Gennaio 1932)

Nazionale Svizzera

Editrice: Associazione Nazionale per il Mezzogiorno
ROMA (112) - Via Monte Giordano 36

Il Maestro Esploratore

Scritti di Giuseppe Lombardo Radice, Ernesto Pelloni, Cristoforo Negri, Ebe Trenta, Avv. A. Weissenbach, C. Palli, R. De Lorenzi — e 45 illustrazioni.

2.o Supplemento all'„Educazione Nazionale" 1928

Lezioni all'aperto, visite e orientamento professionale con la viva collaborazione delle allieve.

Scritti di A. Bonaglia, Giuseppe Lombardo Radice, E. Pelloni

62 cicli di lezioni e un'appendice

3.o Supplemento all'„Educazione Nazionale" 1931

Pestalozzi e la cultura italiana

(Vol. di pp. 170, Lire 16; presso l'Amministrazione dell'"Educatore„ fr. 4.30)

Contiene anche lo studio seguente:

Pestalozzi e gli educatori del Cantone Ticino

DI ERNESTO PELLONI

Capitolo Primo: **Da Francesco Soave a Stefano Franscini**

I. Un giudizio di Luigi Imperatori. - II. Francesco Soave. - III. Giuseppe Bagutti. - IV. Antonio Fontana. - V. Stefano Franscini. - VI. Alberto Lamoni. - VII. L. A. Parravicini.

Capitolo Secondo: **Giuseppe Curti**

I. Pestalozzi e i periodici della Demopedeutica. - II. La «Grammatichetta popolare» di Giuseppe Curti. - III. Precursori, difensori e critici. - IV. Curti e Romeo Manzoni. - V Verso tempi migliori.

Capitolo Terzo: **Gli ultimi tempi**

I. Luigi Imperatori e Francesco Gianini. - II. Alfredo Pioda. - III. Conclusione: I difetti delle nostre scuole. Autoattività, scuole e poesia. - Autoattività, scuole ed esplorazione poetico-scientifica della zolla natia. - L'autoattività e l'avvenire delle scuole ticinesi.

TIPOGRAFIA REZZONICO PEDRINI, LUGANO

Anno 78° Lugano, Febbraio 1936 N. 2

L'EDUCATORE
DELLA SVIZZERA ITALIANA

Organo della Società "Amici dell'Educazione del Popolo"
Fondata da STEFANO FRANSCINI nel 1837

Sommario

Filosofia e pedagogia di Confucio.
Fanciulli, balocchi, sifilide e tubercolosi.
L'«Intellighènzia» francese, la Volontà e il Lavoro: Blondel, Bergson e Valéry.
Nota dell'«Educatore».
Le due piramidi.
Scuola Maggiore femminile di Lugano: Visite alla «Casa della lana»
Realismo pedagogico e didattico: Tirocinio e diplomi.
Quel che capita alle maestre e ai maestri teorici.
Fra libri e riviste: Quattro — La Scuola del Lavoro — L'Italia che scrive — Stephan George — Il giornalismo a Milano dal Quarantotto al Novecento — Il problema educativo — Diario di guerra — Le dessin libre.
Necrologio sociale: F. Kauffmann.
Posta.

Per vivere cento anni:

"Naturismo", del dott. Ettore Piccoli (Milano, Ed. Giov. Bolla, Via S. Antonio, 10; pp. 268, Lire 10).

"La vita degli alimenti", del prof. dott. Giuseppe Tallarico (Firenze, Sansoni, pp. 210, Lire 8).

"Cultiver l'énergie" (Il metodo Wrocho, di Nizza) del prof. A. Ferrière (Saint-Paul, Alpi Marittime, Ed. Imprimerie à l'école, pp. 120).

"Alimentation et Radiations", del prof. Ferrière (Paris, ed, "Trait d'Union", pp, 342).

XLVI. Corso svizzero di Lavori manuali e di Scuola attiva
(Berna, 13 luglio - 8 agosto 1936)

L'ILLUSTRÉ

Revue hebdomadaire suisse.

Parmi les nombreuses revues de notre pays, l'«ILLUSTRE'» a sa physionomie bien à lui: il est à la fois national et international. Il informe, il délasse, il charme l'esprit et les yeux. Bref, il est éclectique, vivant: un reflet de notre temps. A noter en outre ses beaux numéros spéciaux et, brochant sur le tout, son héliogravure soignée. Tessinois qui voulez vous tenir au courant de la vie de vos concitoyens de la Suisse Romande, abonnez-vous à «L'ILLUSTRE'»!

3 mois: fr.3.80 - 6 mois: fr. 7.50 - 1 année: fr. 15.-

"L'ILLUSTRE',, S. A. - 27, rue de Bourg - LAUSANNE.

L'ordine del giorno di Faido

(29 settembre 1935)

I doveri dello Stato e i diritti dei giovani

«L'assemblea della Società «Amici dell'Educazione del Popolo» o Demopedeutica afferma il diritto dei giovani e delle giovani sopra i 14 anni, che non possono usufruire delle Scuole degli apprendisti, o perchè appartenenti a popolazione agricola, o perchè non assunti a tirocinio di mestiere, ad avere la loro scuola, con una istruzione a loro adatta.»

Contro i nefasti studi "astratti,, prolungati e per il sentimento materno o paterno

... Il est avéré que les mérites du caractère l'emportent sur la seule intellectualité. En particulier, dans la carrière d'instituteurs et d'institutrices, le sentiment maternel ou paternel importe infiniment plus que tout diplôme, surtout si celui-ci comporte des études abstraites prolongées.

(1931) A. Ferrière

Per gli Asili infantili Agazzi

L'Asilo di Mompiano delle sorelle Rosa e Carolina Agazzi...

« fondato sui concetti della fattività del bimbo e dell'assistenza materna, porge ai piccoli alunni, insieme col gioco non obbligato, ma lasciato alla loro libera invenzione, cure fisiche, occupazioni proprie della vita familiare, e un infinito materiale didattico fatto di piccoli nonnulla e costruito in gran parte dagli alunni e dalle maestre; e con svariati esercizi, movimenti, azioni e lezioncine ispira profondi sentimenti di fraternità e di gioia serena: in una parola è l'asilo che meglio seconda la vita dell'infanzia nella sua umana attualità».

Dall' *Enciclopedia italiana* — alla voce « Asilo ».

E' uscito:

Giovanni Censi
e le Scuole del Cantone Ticino

Scritti di E. Pelloni, Alberto Norzi, Emilio Küpfer, Giuseppe Grandi, Antonio Galli, Edo Rossi, Giacinto Albònico, Giovanni Censi

Rivolgersi all'Amministrazione dell'«Educatore» in Lugano, inviando fr. 1.- in francobolli.

Dopo 148 anni di Scuole Normali!

EDUCATORI E ABILITA' MANUALI

... " Le manchevolezze sono così gravi che si può affermare essere il 50% dei maestri, oltre che debolmente preparato, anche inetto alle operazioni *manuali* dello sperimentatore! Il maestro, vittima di un pregiudizio che diremo *umanistico*, per distinguerlo dall'opposto pregiudizio *realistico*, si forma le attitudini e le abilità tecniche per la scuola elementare solo da sè, senza tirocinio, senza sistema: improvvisando. Ma come è ritornata *l'agraria*, così tornerà il *lavoro manuale* nelle scuole magistrali! „

G. Lombardo - Radice.

In Italia la prima Scuola Normale venne aperta a Brera, il 18 febbraio 1788.
Direttore: FRANCESCO SOAVE.

COMMISSIONE DIRIGENTE
e funzionari sociali

PRESIDENTE: *On. Cesare Mazza*, Verscio.

VICE-PRESIDENTE: *Prof. Federico Filippini, Ispett.*, Locarno.

MEMBRI: *Prof. Alberto Norzi*, Muralto; *Prof. Carlo Sartoris*, Mosogno; *Prof. Rodolfo Boggia*, Bellinzona.

SUPPLENTI: *Prof. Fulvio Lanotti*, Someo; *M.o Mario Bonetti*, Maggia; *M.o Giuseppe Rima*, Loco.

SEGRETARIO-AMMINISTRATORE: *M.o Giuseppe Alberti*, Lugano.

CASSIERE: *Dir. Mario Giorgetti*, Montagnola.

REVISORI: *M.o Pasquale Guerra*, Camedo; *M.a Adelaide Chiudinelli*, Intragna.

DIREZIONE dell'«EDUCATORE»: *Dir. Ernesto Pelloni*, Lugano.

RAPPRESENTANTE NEL COMITATO CENTRALE DELLA SOCIETA' SVIZZERA DI UTILITA' PUBBLICA: *On. C. Mazza*, Bellinzona.

RAPPRESENTANTE NELLA FONDAZIONE TICINESE DI SOCCORSO: *Ing. Serafino Camponovo*, Mezzana.

Tassa sociale, compreso l'abbonamento all'*Educatore* Fr. 4.—.

Abbonamento annuo per la Svizzera: franchi 4.— Per l'Italia L. 20

Per cambiamenti d'indirizzi rivolgersi all'Amministrazione, Lugano.

Per gli annunci commerciali rivolgersi esclusivamente all'AMMINISTRAZIONE dell'EDUCATORE, LUGANO.

Verso il trionfo della Scuola Attiva

Il Dipartimento Cantonale della Pubblica Educazione comunica che il 46.o corso di Lavori manuali e di Scuola attiva sarà tenuto quest'anno a Berna, dal 13 luglio all'8 agosto.

E' prevista anche quest'anno la concessione di un sussidio dello Stato ai partecipanti che sono titolari di una scuola elementare o maggiore pubblica o insegnanti di disegno nelle scuole maggiori.

Il sussidio sarà proporzionato alla disponibilità di credito, che quest'anno è molto ridotta.

Bellinzona, 12 febbraio 1936.

C'è denaro per tutto. Non ce n'è per i docenti che vogliono imparare a «lavorare» per insegnare a «lavorare».