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

Band: 94 (1952)

Heft: 7-8

Heft

Nutzungsbedingungen

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

Conditions d'utilisation

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

Terms of use

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

Download PDF: 12.07.2025

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

Anno 94° Bellinzona, Luglio - Agosto 1952 N. 7 - 8

L'EDUCATORE

DELLA SVIZZERA ITALIANA

Organo della Società «Amici dell'Educazione del Popolo»
Fondata da STEFANO FRANSCINI, il 12 settembre 1837

Direzione: FELICE ROSSI - Bellinzona

LA SCUOLA IN CECOSLOVACCHIA

Tra i paesi europei che in questo dopoguerra hanno sia pure con dissimiglianze esteriori manifeste profondamente innovato il loro assetto scolastico, l'Inghilterra e la Cecoslovacchia richiamano particolare attenzione; e non tanto in rapporto a peculiarità di metodo didattico quanto in considerazione del movente essenziale, che è nell'uno e nell'altro caso, nonostante le differenziate condizioni storiche e politiche, di centrare siffattamente nella vita nazionale l'organismo educativo per cui l'educazione diventa strumento effettivo di una società in cui vocazioni, attività e capacità prevalgono unicamente nella selezione dei valori individuali, e assurge secondo l'aspirazione del grande filosofo e pedagogista americano scomparso nel giugno scorso a «metodo fondamentale del progresso e della riforma sociale».

Entrambe le riforme hanno in comune una concezione democratica: elevare il grado dell'istruzione generale: cinque anni di scuola elementare e quattro di secondaria obbligatori; l'una e l'altra, s'intende, gratuite. L'inizio dell'apprendimento della professione e l'accesso alle scuole superiori non devono escludere una sufficiente preparazione di base: e, ciò che maggiormente importa nel processo di democratizzazione della scuola, scelta dei valori individuali che non escluda nessuno, sicchè ogni allievo abbia la possibilità di accedere agli studi e alle professioni meglio consone alle sue attitudini, indipendentemente dalle proprie condizioni sociali; e, anche, articolazione dell'organismo scolastico siffatta da lasciare la strada aperta al processo educativo, non importa in quale direzione, a coloro che dopo i 15-16 anni mostrassero qualità personali tali da potere condurre a meta distante da quella scelta anteriormente.

Intorno ai caratteri specifici dell'educazione inglese abbiamo riferito recensendo lo scorso anno la pregevole opera di Francesco De Bartolomeis che illustra la portata della riforma del 1944: per l'ordinamento scolastico cecoslovacco riteniamo utile guida la «Legge sull'organizzazione fondamentale della scuola unica» del 1948, anzitutto, poi il discorso relativo del ministro dell'Istruzione e le note delucidative consegnate nello stesso fascicolo - che un collega ci ha voluto inviare, del che lo ringraziamo - e infine il rapporto presentato alla dodicesima Conferenza internazionale dell'Istruzione pubblica dal delegato della Cecoslovacchia, dott. Vaná.

La riforma scolastica cecoslovacca poggia sul principio costituzionale che assegna allo Stato la direzione suprema dell'educazione e dell'istruzione. La scuola privata, particolarmente diffusa prima dell'ultima guerra in Slovacchia e diretta da congregazioni cattoliche, è stata soppressa in ogni ordine. La divisione in 22 regioni — 13 per i paesi cechi e 9 per la Slovacchia — poggia prevalentemente su considerazioni d'ordine amministrativo ed è lontana dal condurre, come nei can-

toni svizzeri, a una pratica autonomia (nel campo programmatico, l'autorità centrale si riserva pieni poteri e così in quello dell'ordinamento delle scuole): in sostanza si tratta dunque di un organismo scolastico rigorosamente centralizzato; ciò che da un punto di vista strettamente educativo, massime in un paese con diversità etniche spiccate, usi e costumi tradizionalmente differenziati, è lungi dal favorire espressioni genuine di coltura. È — come del resto il divieto d'ogni istruzione all'infuori di quella statale — la gravosa taglia imposta dalle concezioni totalitarie d'ogni specie: ciò che non impedisce qualche concessione non si sa se stabile o provvisoria: per esempio a un tempo si aboliscono le scuole confessionali e rimane obbligatorio (salvo per chi ne chieda personale dispensa) l'insegnamento religioso nelle varie confessioni.

La Scuola materna (asilo infantile) in un primo tempo prevista obbligatoria, dai tre ai sei anni, resta invece facoltativa, essa pure alle dipendenze dello Stato, al pari degli altri tre ordini di scuole; ed è riservata al governo la facoltà di imporre l'obbligatorietà della frequenza degli asili ai cinquenni, come quella di creare o sopprimere asili nelle singole regioni.

La scuola obbligatoria comprende due gradi e ha una durata di 9 anni: a sei anni compiuti l'allievo comincia a frequentare la Scuola nazionale (o di primo grado) di cinque classi, superate le quali passa alla Scuola secondaria (o di secondo grado), per formarsi «una cultura di base generale e sistematica», nel corso di quattro anni. Mentre per la creazione di una Scuola nazionale basta che la circoscrizione dia un numero minimo di 20 allievi, per la Scuola secondaria è richiesto il numero di 100 al minimo; il che indica la normalità della divisione per classi, a differenza di ciò che avviene in grandissima parte delle nostre Scuole maggiori: ed è certamente pratica sensatissima quella di allargare la circoscrizione per ottenere un complesso di alunni e alunne (le scuole di ogni grado sono, salvo casi eccezionali, miste) che consenta la divisione per classi degli allievi e degli insegnanti per materie o gruppi di materie, a parte anche il vantaggio rilevante della classe in più all'età in cui il rendimento è maggiore. E si noti: si tratta di un paese dove il presidente della Repubblica, rivolto alla gioventù, afferma: «Il lavoro dell'operaio, dell'agricoltore dell'intellettuale è ugualmente importante, ma *la base è il lavoro manuale*».

Un particolare che pure vorremmo fosse tenuto presente dalle nostre autorità scolastiche è quello relativo al numero massimo degli allievi. Come da noi, questo massimo è fissato in Cecoslovacchia a 40 scolari in via generale; ma inoltre si tien conto dell'esigenza di un più rigoroso insegnamento a gruppi e individuale, e però nelle primarie monoclassi la prima classe non potrà contare più di trenta allievi, e analogamente la scuola unica con più classi riunite. La distinzione è opportuna, e noi non esitiamo a sostenerne l'utilità nel nostro cantone dove le pluriclassi, fuorchè in pochi comuni, costituiscono la normalità.

Invece merita appena un cenno, per mostrare una volta di più che i totalitarismi — qualunque sia l'emblema della ideologia — scoprono tra loro congrega facile anche negli accorgimenti futili, il provvedimento che stabilisce l'obbligo per i quindicenni della Scuola secondaria di «compiere un lavoro fisico di quattro settimane al massimo» (obbligo esteso poi alle scuole superiori con rigore accentuato). È quanto già si faceva nella Germania nazista, con accompagnamento di urli e sfilate e di evviva al dittatore, che in vece di Hitler sarà per l'occasione Gottwald. L'eco assai fievole ch'ebbe da noi, traverso riunioni di piazza degli scolari, eco forse inconsapevole nell'atmosfera di quei tempi (certi contagi talora nemmeno si avvertono), è ancora nella mente di tutti, al pari dell'indubitabile insuccesso. Nè maggiore fortuna, e anche questo è noto, ebbe il tentativo dei lavori agricoli obbligatori: ciò che mostra che il senso del diritto dell'individualità non è infiacchito tanto da consentire prossimi cataclismi, e anche che l'aspirazione a una più stretta adesione della scuola alla vita sociale non è obnubilata da intendimenti sospetti.

Ci si chiede a questo punto se una scuola secondaria unica, in vece delle no-

stre tre scuole (la Maggiore, che però conta una classe di meno, la Tecnica e il Ginnasio, quadriennali), andrebbe incontro a un tempo alle esigenze di coloro che si avviano ai vari mestieri e a quelle della minoranza che prosegue gli studi. È un problema che involge punti di vista contrastanti poggiati su considerazioni svariate e che ha sollevato non poche difficoltà in Inghilterra in occasione della riforma scolastica del '44. Conviene tener fermo il principio che la separazione degli allievi che continueranno gli studi da quelli destinati ai lavori manuali resti fissata all'undicesimo anno? che al dodicesimo un'ulteriore divisione avvenga per separare gli scolari del corso classico da quelli del corso scientifico? Si potrà, senza abbassare il livello dell'insegnamento (e quindi danneggiare, col prolungamento degli studi, gli allievi che si avviano alle attuali scuole secondarie superiori e alla Università o al Politecnico), accompagnare per quattro anni alunni di diversa intelligenza e attività?

Il legislatore cecoslovacco non ha esitato: l'esperienza è in corso. Il quadriennio di Scuola secondaria serve anzichè a segnare, come nel Ticino, una prima distinzione degli studi, a dare una più solida base all'insegnamento generale e anche a fornire una valutazione provvisoria delle doti degli allievi, affinchè essi trovino il loro giusto posto nelle scuole di terzo grado oppure nei mestieri. Ogni scelta per chi continuerà gli studi è rinviata al quindicesimo anno di età e anche dopo, come si dirà più avanti.

In Inghilterra sostenitori del sistema tradizionale e innovatori sono venuti a una transazione. Prolungamento dell'obbligo scolastico, sì; adattamento alle esigenze pratiche del tempo e adeguamento alla coscienza pedagogica del momento, anche; rottura netta con la tradizione, ancorchè si riconoscano difetti palesi, no, almeno fino a quando sia possibile traverso esperimenti decisivi scegliere la soluzione migliore. Il legislatore inglese si trovava di fronte a una grande varietà di istituti secondari diffusi nelle varie parti del paese: accanto alla *grammar school* (una scuola di tipo classico-umanistico corrispondente pressappoco alla sezione letteraria delle nostre Scuole tecnico-ginnasiali), diverse scuole secondarie popolari con svariata accentuazione professionale.

La società inglese non è di quelle che si adattino a semplificazioni compiute a colpi d'accetta. Si stabilì anzitutto che le Scuole secondarie devono essere « adeguate in numero, carattere e attrezzatura così da dare a *tutti gli allievi* la possibilità di una educazione che offra una *varietà di istruzione* e di attività quale può essere desiderabile in vista della loro differenza di età, di capacità e di attitudini ». Quindi niente scuola unica, ma varietà in consonanza con le qualità individuali e coi fini sociali da raggiungere. E anche considerazione attenta del fatto che « all'età di 11 anni pochi di essi (fanciulli) avranno manifestati particolari interessi e attitudini, demarcati tanto da richiedere una diversa istruzione ». Di qui la necessità di impedire un irrigidimento programmatico che renda definitiva la scelta sbagliata che il fanciullo avesse fatta alla fine della Scuola primaria: al contrario, l'allievo che manifesta successivamente capacità ed esigenze che non risultarono alla prima selezione deve poter compiere «senza alcuna difficoltà» il passaggio al tipo di Scuola secondaria meglio adatto allo sviluppo e alla sodisfazione di esse.

Vennero previsti tre tipi di scuole: la *secondary modern school*, che dovrebbe provvedere ai bisogni della maggioranza, la quale riuscirà meglio in una scuola che dia una buona educazione generale in un'atmosfera che consenta agli allievi di svilupparsi liberamente lungo le loro linee, con la possibilità di saggiare una varietà di materie e di capacità e di seguire quella che li attragga di più; la *secondary technical school*, adatta per chi dimostra particolare attitudine nelle scienze o nelle matematiche e intende far carriera nell'industria, nell'agricoltura oppure nelle materie commerciali; la *secondary grammar school*, riservata a quel certo numero di scolari le cui abitudini e attitudini richiedono un genere di educazione che pone l'accento sui libri e sulle idee e muovono in questa scuola i primi passi verso studi superiori.

Ma appunto per quella necessità di facile passaggio da un ramo all'altro della istruzione secondaria cui si accennava so-

pra, e anche allo scopo di ottenere se possibile un assetto diverso atto a raggiungere risultati meglio improntati alle leggi dello sviluppo degli allievi e ai fini sociali, prima di fissare norme definitive sul genere di scuole da estendere a tutto il paese, tenuto conto anche che la riforma nell'intera sua portata per ragioni finanziarie e pratiche (edifici scolastici, docenti, ecc.) non potrà essere attuata che entro un non breve periodo di tempo, si sono iniziati esperimenti su una scala abbastanza vasta, e dal loro esito dipenderà la scelta delle istituzioni consone agli obiettivi perseguiti.

Tre tipi di scuola sono in via di esperimento: la *bilateral*, che è organizzata per provvedere due dei tre tipi principali di educazione secondaria (modern, technical e grammar) in parti chiaramente definite; la *multilateral* volta a provvedere tutta l'educazione secondaria per tutti gli allievi di una data area e che include i tre tipi in parti chiaramente definite; e *comprehensive* diretta a procurare tutta la educazione secondaria per tutti i fanciulli di una data area senza organizzarla in parti separate. Se traverso queste prove la Secondaria tripartita risulterà la più efficiente, non resterà che da attenersi al progetto teoricamente fissato: in caso diverso, la semplificazione migliore verrà attuata.

È indubbio che il problema dei rapporti fra scuola e società è posto in termini tali dalla nuova pedagogia per cui molti settori dell'ordinamento tradizionale, tuttora mantenuti intatti o quasi, appariscono ora come un' eredità di concezioni anacronistiche che si reggono piuttosto sul fragile sostegno dell'inerzia che su quello altrimenti giustificato della propria vitalità; e anche nei paesi dove opinione pubblica e governanti non sono sufficientemente vigili e sensibili allo spirito nuovo l'ondata liberatrice non potrà essere arrestata. È questa convinzione che ci muove a considerare con occhio critico le nostre istituzioni scolastiche, certo non più arretrate di molte altre, non più difettose e inette a favorire gli aspetti esteriori del progresso in talune direzioni (ma troppo retrive per altri versi), e a rilevare e sottolineare quanto si compie altrove con più sicura coscienza dei tempi. Non si tratta di assecondare mode forestiere — vorremmo non essere fraintesi — perchè ogni paese ha delle esigenze spirituali e pratiche specifiche; e nemmeno si tratta di volere il nuovo per il nuovo (ci rendiamo conto e non siamo venuti meno al nostro dovere di dirlo in occasione di riforme recenti che mutare non significa sempre migliorare): invece vorremmo che l'esempio dei rinnovatori ci fosse di guida nella misura in cui noi pure abbiamo errori da correggere e situazioni da sanare o migliorare in relazione a reali necessità; e questa non è imitazione servile, tutt'altro. Che importanza può avere dichiarare e ripetere e denunciare l'affollamento nelle Scuole tecnico-ginnasiali, se non si va incontro alle richieste già troppe volte avanzate inutilmente di migliorare la scuola più popolare, la Maggiore? e quale importanza ha l'esame di ammissione alla Tecnica, se quasi tutti gli esaminandi o magari il cento per cento degli esaminati sono promossi così all'ammissione come alla fine dell'anno scolastico, mentre la licenza ginnasiale spesso — benchè conseguita con esame — non dà piena garanzia al licenziato di poter seguire gli studi alla scuola superiore? Non è dunque solo un problema inglese o cecoslovacco quello della Scuola secondaria, e connesso con quello la selezione poggiata su più adeguati criteri. Intanto è sintomatico che in un paese con governo comunista come la patria di Comenius e in uno con governo conservatore come l' Inghilterra della regina Elisabetta ci si dia l'esempio di una più severa selezione individuale — basata sulle capacità, le leggi dello sviluppo psichico e le finalità sociali — e quindi di migliore garanzia nella scelta degli studi da eseguire, che vuol poi dire migliore esito nel mestiere e nella professione.

Abbiamo rilevato più indietro che la scuola con ciclo quadriennale — allievi dagli 11 ai 15 anni compiti —, scuola unica secondaria, consente in Cecoslovacchia di determinare dato il lungo periodo con maggior approssimazione dell'esame fatto da noi agli undicenni per l'ammissione alla Tecnica le capacità e le attitudini degli adolescenti che hanno compiuto il ciclo degli studi obbligatori (e possiamo aggiungere, in modo più atten-

dibile anche del dialoghetto di due minuti tra il nostro quattordicenne e lo orientatore professionale): tuttavia il quindicenne licenziato, prima di passare alle scuole o ai corsi di terzo grado, rispettivamente per la continuazione degli studi o l'apprendimento d'un mestiere, viene sottoposto all'« esame coscienzioso delle attitudini (capacità dell'allievo, sua applicazione e sua perseveranza)»: e a seconda del risultato l'esaminato potrà essere inscritto ai corsi obbligatori per apprendisti oppure a una Scuola professionale inferiore o a una Scuola secondaria superiore. Non intendiamo suggerire quella scuola secondaria. Le nostre preferenze vanno semmai in un certo senso a favore dell'esperimento inglese; ma in fatto di orientamento degli alunni indicazioni utili ne possiamo trarre.

L'apprendistato non presenta condizioni sensibilmente diverse dalle nostre: ha normalmente una durata di tre anni: l'apprendista attende durante cinque giorni settimanali all'apprendimento del mestiere nei laboratori, nelle officine o nei campi (a differenza della nostra legge federale sul tirocinio nelle arti e nei mestieri, la legge cecoslovacca obbliga a regolare apprendistato anche i contadini) e frequenta un giorno il corso, che ha per base nozioni inerenti alla professione. Si noti tuttavia che una avveduta valutazione delle condizioni concrete ha corretto gli svantaggi dell'eccessiva rigidità: il programma dei corsi professionali per gli apprendisti (e anche quello delle Scuole professionali inferiori) può subire modificazioni improntate all'interesse delle regioni particolari o ai bisogni economici, sanitari o sociali specifici ».

La Scuola professionale inferiore ha una durata di meno di quattro anni ed è inclusa, con le Professionali superiori e i Licei, nel gruppo di *selezione* (cioè delle scuole traverso cui si scelgono gli elementi che potranno accedere all'Università o a scuole equipollenti). Risponde a esigenze della vita economica, sociale e artistica del paese: agricoltura, industria, artigianato, commercio, trasporti, professioni femminili, attività artistiche, servizi sociali e sanitari, alimentazione, ecc. Le Scuole professionali inferiori e superiori « sono organizzate in guisa che il passaggio d'un allievo da un tipo di scuola professionale a un altro o al Liceo sia facilitato al massimo. Così è data la possibilità di riparare agli errori nella determinazione delle capacità dell'allievo. Le scuole professionali si differenziano per il loro scopo finale, ma il programma di cultura generale, in senso lato, è comune. Con la organizzazione di corsi, di divisioni, di scuole serali, tutti coloro che ne hanno l'attitudine potranno, anche se già vincolati ad un'occupazione, formarsi la cultura cui aspirano. Coloro che hanno frequentato le scuole professionali di selezione possono continuare i loro studi nelle Scuole d'insegnamento superiore, ma le scuole riservate alla preparazione agli studi universitari sono i licei con quattro anni consecutivi di studi ».

Si potrà obiettare che questo intrecciarsi di studi per loro natura necessariamente distanziati, specialmente a un livello scolastico già elevato, dà l'impressione di un fondo di genericità. E infatti se esaminiamo i programmi specifici dei nostri istituti superiori — Liceo, Magistrale, Scuola superiore di commercio, Istituto tecnico già Scuola per i capimastri — notiamo differenze sostanziali; ma se poi pensiamo che non è molto infrequente il caso in cui licenziati della Commercio e della Magistrale riescano, con esami, a ottenere la maturità federale che li pareggia ai licenziati del Liceo avvertiamo un certo accorciamento delle distanze, e anche possiamo con maggiore fiducia accostarci a un ordinamento scolastico che tenga conto più del nostro degli errori d'orientamento e dei non insensibili cambiamenti che possono manifestarsi nell'allievo fra i quindici e i diciannove anni. Comunque il persistente senso di perplessità del legislatore inglese e cecoslovacco di fronte al fondamento reale dei giudizi su fanciulli e adolescenti e giovani, il riconoscimento esplicito della possibilità di errori nostri, oltre che di mutamenti degni di considerazione e di rispetto nei discenti affidati alla nostra cura, l'attestazione non soltanto teorica e verbale del diritto degli individui d'essere guidati nell'età scolastica, aiutati nella scelta definitiva del mestiere o della professione e assecondati nelle loro più genuine doti e possibilità, l'assillo, insom-

ma, d'evitare ogni arresto indebito dello sviluppo pieno del singolo e ogni frastornamento di esso dalla sua giusta destinazione sociale, e il conseguente tenace ricorso a mezzi pratici soccorritori; tutto ciò pare a noi un umanare l'educazione secondo il più squisito senso pestalozziano: e desidereremmo che di tale spirito fosse indizio più sicuro nella nostra legislazione scolastica. Si asseconderebbero meglio le aspettative delle giovani generazioni, si eviterebbero delusioni parecchie e avvilimenti nelle famiglie, si trarrebbe maggior profitto dalle autentiche forze individuali e collettive, e il sacrificio non lieve dei singoli e dello Stato troverebbe compenso migliore.

Se le Scuole professionali cecoslovacche hanno principalmente la funzione di fornire al paese elementi preparati ad assolvere compiti economici, sociali e artistici, l'altra scuola di terzo grado, il Liceo, che comprende — in attesa di trasformazioni — due sezioni, la sezione *generale*, corrispondente al nostro Liceo letterario, e quella *scientifica*, tende a sviluppare, dice letteralmente il testo legislativo, « in tutte le direzioni la personalità degli allievi e li prepara agli studi nelle scuole dell'insegnamento superiore », le quali non fanno parte della riforma. L'elenco delle materie e il numero delle ore d'insegnamento non si differenziano molto in questo periodo di transizione dal vecchio ordinamento al nuovo: l'insegnamento linguistico fa posto accanto alla lingua materna (ceca o slovacca) allo studio del russo nelle due sezioni, del latino nel corso letterario e di una « seconda lingua viva « a scelta » oltre quella russa; l'educazione musicale è obbligatoria, e anche sono previste due ore settimanali in ciascuna classe di « seminari e gruppi di studi per *interessi speciali...* ». Non meglio definiti, questi ultimi interessi, sui quali per altro qualche luce vien fornita, ci sembra, dal rapporto del delegato del governo cecloslovacco alla dodicesima Conferenza internazionale dell' Istruzione pubblica, dottor Vaná, laddove informa che nelle scuole « si fa conoscere agli allievi il Piano quinquennale, che diventa così la *base ideologica del lavoro scolastico* ». Anche per gli studi liceali restano aperte le porte a coloro che non hanno seguito la via ordinaria; infatti « per le persone che lavorano possono essere organizzati corsi relativi alle materie d'insegnamento di ogni classe. Gli allievi che hanno compiuto il corso sulle materie d'insegnamento dell'ultimo anno scolastico possono subire l'esame ». Infine rileviamo che scuole speciali di varia natura vengono organizzate per l'educazione dei minorati (benchè, a questo riguardo, la riforma inglese si presenti sensibilmente più avanzata per mezzi di quella cecoslovacca).

Abbiamo rilevato alcuni caratteri essenziali della legislazione scolastica cecoslovacca non senza sottolineare implicitamente o esplicitamente quanto può esserci di guida al miglioramento e all'evoluzione nel senso di un più vivo inserimento della scuola nella vita sociale del paese. È ovvio d'altra parte il nostro netto dissenso dalla prassi che vuole asservire la scuola — e non ha scrupolo alcuno a dichiararlo apertamente e ufficialmente — a un'ideologia e a un sistema politico negatore delle libertà individuali. Non si dà vera educazione là dove si ergono barriere che limitano lo sviluppo dello spirito. Ma questo è altro discorso: questo mostra solo che anche iniziative aperte per loro intrinseco valore oggettivo a largo spirito democratico e umano possono essere falsate nella pratica fino a diventare per pochi o per molti, poco conta, strumenti di oppressione.

Felice Rossi.

Postilla

Nell'articolo L'epopea del drago *del numero precedente è fatta menzione di* Sedrun *quale composto di* dragun. *Devo aggiungere che la sillaba iniziale (*Se*) viene anche interpretata diversamente, come elemento romancio, corrispondente all'italiano* su *(sopra); in dialetto soprasilvano la particella* su *volge infatti a* si *e anche a* se. *Di questa guisa il significato sarebbe:* (luogo) sul dragone *anzichè* dragone del lago o della laguna.

E. B.

Delinquenza e rieducazione

Nell'importante opera di Ernesto Codignola *Maestri e problemi dell'educazione moderna*, recensita in queste pagine ultimamente, un capitoletto è riservato al problema della rieducazione dei delinquenti minorili. L'illustre pedagogista lamenta le deficienze di molti istituti di educazione italiani non soltanto dal punto di vista igienico, morale e sociale, ma ancora e soprattutto dal punto di vista pedagogico, educativo, sul quale tuttavia converge o dovrebbe convergere l'attenzione non soltanto degli educatori, ma ancora dei sociologi, psicologi, criminalisti, uomini politici, filantropi, ecc. Il Codignola deplora la mancanza d'adeguamento alle esigenze dell'educazione, per cui « parecchi di questi istituti sono centri di infezione morale anzichè di rieducazione. Sono piccoli reclusori in cui vigeva, e in alcuni vige ancora, un'ottusa disciplina caporalesca, dove dominano metodi di sospetto e di spionaggio, dove spesso si trascurano le più elementari norme di igiene e la stessa pulizia, dove si ignorano lo studio e la lettura, dove insomma tutto è indirizzato a mortificare lo spirito degli internati ed a spezzare la molla della loro volontà, anzichè a stimolare le forze intime e autonome della persona ».

E aggiunge che accresce gravità al fatto la considerazione che gran parte dei ricoverati considerati « socialmente pericolosi » non non han commesso gravi violazioni delle leggi e magari devono il loro internamento a scarso senso d'umanità dei genitori che se ne vogliono sbarazzare; e che i più sono facilmente rieducabili ed educabili, come tutti i ragazzi, se trovano le persone che sappiano parlare amorevolmente al loro cuore e alla loro ragione, sia pure con mezzi energici, quando occorra.

« So, osserva, che in Italia anche fra coloro che avrebbero il dovere di farsi idee chiare su questi argomenti, queste considerazioni sogliono essere tacciate di ottimistiche o anche di utopistiche. Ma io ho studiato a lungo il problema, ho fatto indagini accurate in Italia e all'estero, e posso dire che la nostra opinione pubblica è ancora troppo colpevolmente sonnacchiosa su questo aspetto della nostra vita sociale.

... « Per quanto mi concerne credo mio dovere di insistere ancora una volta sulla necessità di riformare i nostri antiquati metodi di educazione e di rieducazione e di tener presenti gli sforzi che stanno facendo altri popoli vicini e lontani, i quali mostrano una consapevolezza più ansiosa dell'avvenire dei giovani.

... « Si sono introdotte in questo campo innovazioni arditissime nelle case di rieducazione, che hanno dato e stanno dando risultati mirabili. Come mai noi soltanto dobbiamo rimanere inerti, richiamarci a regolamenti antiquati e compilati in un clima storico del tutto diverso dal nostro? Tutti i popoli più civili si stanno orientando verso un nuovo modo di intendere la rieducazione. I migliori educatori, alle forme carcerarie e caporalesche, stanno sostituendo la collaborazione dei ragazzi e degli adolescenti e l'appello alla loro iniziativa personale. Il fulcro dell'educazione per noi moderni è nel rispetto della persona degli alunni. Bisogna aiutarli a risorgere richiamandoci alle forze intatte che possono operare ancora nell'animo loro. E la pura imposizione non lo può fare. Solo a questo patto si possono educare al lavoro e alla disciplina e dar loro la gioia di collaborare con i loro simili e di sentirsi parte viva ed operosa della comunità sociale. È difficile che un ragazzo, anche se sviato, non risponda prima o poi a questo appello e non dia mano, volonteroso, alla propria rigenerazione ».

In più vasto campo che non sia quello dell'educazione e della rieducazione minorile, *La Tribune de Genève* ha compiuto nelle ultime settimane un 'inchiesta. Il giornale romando ponendosi il tema della repressione della criminalità in senso lato si è rivolto al direttore degli stabilimenti penitenziari del Canton Vallese perchè in un articolo lumeggiasse la rieducazione dei detenuti in genere; e il sig. Angelin Luisier, che è in Svizzera tra i più profondi conoscitori della questione e anima ardente di apostolo, ha illustrato nel suo scritto la questione con spirito così aderente alla più salda direttiva pedagogica che la sua lezione va oltre il caso specifico della rieducazione dei delinquenti, e ravviva i motivi essenziali di ogni vera educazione alla

luce di una concreta esperienza vissuta. Scrive il Luisier:

« L'idea secondo cui l'uomo onesto è colui che, potendo scegliere di diventare criminale, sceglie di restare onesto e secondo la quale il criminale è colui che, davanti alla stessa alternativa, sceglie di diventare criminale, è, secondo il criminalista de Greeff, un'idea semplicista che l'esperienza smentisce tutti i giorni . Un uomo onesto è un soggetto che si trova costantemente in equilibrio instabile; egli è sempre disposto a perdere la sua onestà e sempre disposto a ritrovarla...

Non c'è *un* metodo di rieducazione. Ce ne sono tanti quanti sono i rieducatori. L'essenziale è che al centro di tutto il problema penitenziario si ponga l'*uomo,* e non il crimine o il delitto. Molti non credono alla prigionia rieducatrice; altri stimano che la sola gioventù delinquente meriti di essere seguita, perchè dagli adulti sarebbe vano sperare ravvedimento. E da ciò si sono tratte conclusioni un po' affrettate.

Personalmente, noi pensiamo che sussistano altrettante forze vive e possibilità reali di correzione negli adulti dal viso arcigno quante ce ne sono negli adolescenti di migliore apparenza riuniti negli istituti di delinquenti minorili. Questi ascoltano i buoni consigli, fanno la parte di spettatori quando si presentano gli esempi; ma avidi di avventure, curiosi di misteri e di sorprese dell'esistenza, non arretrano davanti all'imprevisto, pure innanzi alla minaccia di crudeli insuccessi. *Essi vogliono fare le loro esperienze.*

Nel detenuto adulto ci sono delle forze buone, buonissime anche, che bisogna aiutare a mettere in valore; bisogna, nel contempo, tentare di liberarlo dai suoi complessi e dal suo passato. Come ha scritto il R. P. Vernet, il punto che va scoperto, in ultima analisi, è il grado di sensibilità profonda. Ivi si trova il premio delle nostre speranze.

Un detenuto suscettibile di attaccamento disinteressato, di vera affezione e di fedeltà, dà prova di sentimenti umani e di disposizioni sociali? E' allora rieducabile, sia pure egli iperemotivo, deficiente di volontà o di intelligenza.

E' al contrario anemotivo, impietrito in un'attitudine indifferente o ostile, perverso, anormale, guastato nello spirito? Il suo emendamento è difficilissimo e aleatorio.

Per conoscere e suscitare queste disposizioni affettive, noi dobbiamo fare il primo passo... La nostra simpatia può svegliare le vibrazioni profonde dell'anima umana che commuovono l'essere più vile, rialzano il più basso, toccano il più chiuso, aprono il cuore più serrato. Metamorfosi cui assistono talvolta coloro che sanno compatire, ascoltare, soccorrere, darsi senza riserve. L'amore compie dei miracoli...

Il nostro scopo è di educare il delinquente. *Con* lui. Con la sua collaborazione. *Senza* di lui, senza la sua volontà di accordarsi con la nostra azione, non c'è possibilità di successo. Noi non otterremo *malgrado* lui, vale a dire se egli è deciso a opporsi a tutti i nostri progetti o perlomeno a manifestare una indifferenza totale al nostro tentativo di avvicinamento.

Per ricorrere a un esempio, diciamo che è inutile tentare l'avvio e premere sull'acceleratore finchè il contatto non è stabilito. Perchè il contatto ci sia occorre una chiave. Eccola: ogni detenuto che noi incontriamo è un *uomo* e non un *numero.* Dipende sempre da noi farcene un amico o un avversario. Un nulla - una stretta di mano, una parola amichevole - può creare un'atmosfera di solidarietà, di forza e di equilibrio. Noi desideriamo non lasciare mai un nostro prigioniero con l'impressione che un fossato ci separi, bensì desideriamo lasciargli un'idea di tutto ciò che ci può avvicinare...

La legge della natura vuole che i valori si affrontino e le gerarchie si stabiliscano. Ci sono uomini che sono felici; ce ne sono che soffrono. Ma tutti fanno in questo mondo il medesimo viaggio. Per questo bisogna aiutarsi a vicenda. Per aiutarsi bisogna avere il senso sociale.

Il senso sociale consente di regolare i rapporti fra gli umani secondo giustizia e carità. Il senso sociale non è questione di temperamento, ma di cuore e di volontà. L'essenziale è amare il prigioniero, che pure fa parte del nostro prossimo, stabilire un contatto con lui. L'esuberante, s'arena se è superficiale. L'uomo freddo riesce se ha cuore.

Stabilito il contatto noi possiamo aver di mira di guidare al nostro scopo il prigioniero, di fargli accettare i mezzi per raggiungerlo. Poichè noi lavoriamo assieme: collaboriamo. E nulla potrà guidarci meglio alla scoperta dei nostri sforzi futuri che la cono-

scenza della causa profonda dell'errore compiuto. Causa mediata e causa immediata.

Bisogna in seguito arrivare a far comprendere al delinquente, rifacendo la storia della sua evoluzione, dove, quando, come e in quale proporzione egli s'è ingannato. E' un uomo che, di scelta in scelta, di momento in momento, di caduta in caduta, ha seguito una linea particolare, s'è posto su una via; la sua personalità s'è sviluppata a misura ch'egli seguiva le vie che l'hanno condotto alla criminalità.

Come il regime penitenziario può provocare e favorire l'emendamento? C'è il metodo, molti metodi. Ne occorrono. Non si trasforma tuttavia la coscienza di un uomo con dei metodi, ma con l'azione di un altro uomo.

Qui si palesa tutta l'importanza del personale che deve sapere trattare i prigionieri come uomini. Trattare i prigionieri come uomini vuol dire sopprimere dall'esecuzione della pena tutto ciò che potrebbe degradare o avvilire. Ed è evitare di parlare con l'insulto e lo sprezzo sulle labbra o, ciò che non giova di più, con una familiarità inopportuna che fa sentire al prigioniero la sua condizione di inferiorità e di dipendenza. Elevare un uomo nella sua propria stima è il miglior modo di rialzarlo realmente. E' astenersi da tutto che potrebbe far credere al detenuto ch'egli appartiene al mondo dei dannati e che gli è ormai impossibile riprendere il suo posto nella società della gente onesta.

Ma per ridargli confidenza in se stesso, bisogna anche confidare in lui stesso. Bisogna dimostrargli che si può fidarsi della sua parola, della sua promessa. Ciò che non può darsi se non allentando gradualmente la vigilanza esercitata su di lui, restituendogli progressivamente l'iniziativa dei suoi atti e la libertà della sua persona, in breve, ravvicinando sempre più, nel corso della pena, la sua condizione a quella di un uomo libero.

Per compiere questa missione, un personale qualificato è indispensabile. Non sono gli edifici, per quanto siano igienicamente costruiti, che modificano delle nature corrotte. E nemmeno un regolamento, sia pur esso scientifico quanto si vuole, compierà la loro trasformazione. E' necessario per chiamare un essere umano a nuova vita ch'egli sia risvegliato da un altro essere di cui egli riconosca e accetti la superiorità morale.

Si è detto che con cattive leggi penali, ma con dei buoni magistrati, si poteva fare buona giustizia. Si può pure fare della buona opera penitenziaria in prigioni mediocri con personale scelto.

Ma tutto questo lavoro di lungo respiro, che deve agire in profondità, tende in tutte le sue manifestazioni verso lo scopo finale che consiste essenzialmente nel *fornire al prigioniero ben intenzionato i mezzi di realizzare ciò ch'egli desidera.*

E a questo punto interviene la preparazione dell'indomani della pena, progressivamente, con una distensione del regime, con dei congedi talvolta, con la concessione della liberazione condizionale. Fase appassionante dell'esecuzione della pena in cui l'assistenza sociale deve avere un compito determinante. Momento cruciale nel processo penitenziario. Il prigioniero può essere paragonato a un malato d'un ospedale. Durante il soggiorno in clinica, da un lato le occasioni di ricaduta sono meno grandi e, d'altra parte, in caso di difficoltà, personale e impianti sono costantemente a disposizione, pronti a entrare in azione.

La convalescenza, nel momento che segue immediatamente l'uscita dall'ospedale, è un periodo nevralgico per il paziente: lasciato in balìa di se stesso, sottratto per la prima volta alla vigilanza dei medici e degli infermieri, egli ha la facoltà di derogare dalle prescrizioni medicali, di trascurare il regime dietetico, di abbandonarsi a eccessi di ogni genere che provocheranno una ricaduta.

E quando questa porterà il nostro malato verso l'ospedale un'altra volta, se non è verso il cimitero, quanti saranno coloro che accuseranno l'insufficienza dell'assistenza ospitaliera e la carenza del corpo medicale!

La convalescenza del prigioniero è esposta agli stessi rischi, spesso più gravi, perchè la gente non ha per lui la compassione che riserva al malato.

L'opera del patronato è in questo caso determinante e dalla sua efficacia dipende in definitiva il successo di tutti gli sforzi compiuti a partire dal primo giorno della detenzione. Il prigioniero deve ottenere i mezzi per rifare onestamente la sua vita.

Ed eccoci arrivati alla vigilia del ritorno del figliuol prodigo.

... Amici lettori, davanti all'immensità di quest'opera, vogliate giudicare senza troppa

severità le imperfezioni di coloro che la realizzano sotto lo sguardo scettico o indifferente dei loro contemporanei ».

Questo direttore d'istituti carcerari preposto all'educazione nell'ambiente più difficile e nelle condizioni per molti versi più ingrate, che ci parla con linguaggio schiettamente pestalozziano — « Si svegliava in loro il sentimento dell'onore »... « cercavo di sviluppare nel modo più multilatere e attivo possibile le attività della loro anima in generale »... « Facevo appello alle loro esperienze per dar loro un'idea sensibile della estrema rovina, cui ci conducono i nostri falli »... « fa nascere un modo giusto e onesto di concepire la loro vita e le loro condizioni sociali »... (Pestalozzi — *Lettera di Stans)* — e quello che maggiormente conta con la sicura coscienza del consono operare, ci richiama bene le condizioni d'inferiorità nostre, di un paese cioè che nonostante l'obbligo legale nonchè migliorare l'istituto penitenziario cantonale nemmeno ha provveduto all'istituzione delle « case di educazione per fanciulli e adolescenti », ed è costretto tuttora a subire la vergogna di battere alle porte d'istituti d'oltre Gottardo per un'azione sociale che dovrebbe essere gelosamente nostra. Nostra perchè, come bene richiamò in occasione lontana quel nobile animo di magistrato e di Ticinese che è Brenno Gallacchi, il Ticino si onora con la tradizione venerata di mandare per il mondo braccia robuste e volonterose e ingegni squisiti, e non fuorviati da correggere; nostra, perchè allontanare per anni dalle famiglie ragazzi e giovanetti, in taluni casi senza la possibilità di avvicinare al loro cuore di figli il cuore paterno e materno per lungo tempo, oltre che un atto di crudeltà è anche un ostacolo al processo rieducativo; nostra, anche, perchè più ancora che per la grandissima parte degli altri figli del Ticino per questa minoranza è necessaria un'educazione nostra, improntata al nostro spirito e alle esigenze della nostra vita.

Ma anche a questo riguardo s'ha da fare i conti con quello scetticismo e quell'indifferenza cui accennano il Codignola e il direttore Luisier, se pur non si tratta di una anacronistica interpretazione della difesa sociale e dei concetti di colpa e castigo.

Un episodio significativo della diversa considerazione riservata in Inghilterra alla cura rieducativa dei ragazzi e dei giovinetti e dei conseguenti effetti. Uno studioso italiano che ha visitato, salvo errore nel '50, istituti inglesi di rieducazione reca, a testimonianza del successo di quelle istituzioni, che è diffusissimo il fenomeno « di ex allievi che, a distanza di anni, vi ritornano con la fidanzata o con la moglie e figli, per trascorrere un *week-end* o un più lungo periodo di tempo durante le vacanze. Un direttore (la sua scuola aveva in media 150 ragazzi) mi disse che dal 1943 aveva avuto 202 visite di *old boys* ».

Nuovo testo scolastico *)

Meno di un anno fa Henri Rebeaud e la casa editrice Payot di Losanna ci davan la gradita occasione di presentare ai nostri lettori, e particolarmente agli insegnanti delle Maggiori, la « Géographie de la Suisse », uno dei testi improntati a più genuina modernità di metodo: ed oggi con rinnovata benevola attenzione ci fanno avere questo nuovo libro, **Le Canton de Vaud,** che, più modesto di proporzioni e volto allo studio di più ristretto ambiente, presenta tuttavia le peculiari doti dell'opera maggiore.

Il manuale comprende la descrizione delle regioni naturali del paese e illustra, con semplicità e in modo attraente, gli elementi essenziali: e diversi capitoli sono seguiti da letture appropriate complementari. Una sintesi della materia chiude il volume.

Illustrazioni sceltissime, di cui è manifesto il valore pedagogico, guidano alla conoscenza del Cantone e della sua attività economica. Carte generali e di ogni regione illustrano lo studio; dal lato dell'economia, delle vie di comunicazione e rispetto al carattere fisico. Le carte geografiche, poi, sono seguite da didascalie che consentono facile interpretazione ed utili esercitazioni. Una pittoresca veduta di Moudon orna la copertina.

Il manuale, in uso nella quarta classe elementare vodese, può costituire un sussidio efficace per lo studio della geografia svizzera nelle nostre Scuole maggiori.

f. r.

*) HENRI REBEAUD. **Le Canton de Vaud.** — Un volume de 64 pages, avec 16 cartes en couleurs et 54 illustrations, relié, fr. 3.80. Librairie Payot, Lausanne.

John Dewey

Nella congerie quotidiana di notizie e notiziole internazionali diramate dalle agenzie ai giornali, il lettore non del tutto svagato leggeva nei primi giorni del giugno scorso quattro righe asciutte asciutte annuncianti che il filosofo John Dewey era morto di polmonite a novantatrè anni nella sua casa di New York.

Il compito del giornale d'informazioni, piccolo o grande, era finito; e l'editore Mondadori in un'intervista accordata alla « Fiera letteraria » poteva rilevare che « è sommamente ingiusto che la morte di un John Dewey sia passata senza il benchè minimo richiamo in giornali importanti come il Corriere della Sera *». Ma ciò non intacca la grandezza dello scomparso e solo attesta nei vivi aridità d'interessi intellettuali o almeno pigrizia.*

Ancora un anno fa Benedetto Croce, che altre volte aveva riservato al Dewey parole di alto elogio, in un proprio scritto apparso nel Mondo *— « Filosofia americana e filosofia europea » — affermava: .. « per me è sempre ragione di meraviglia che un uomo come il Dewey, al quale tanto debbono gli studii di filosofia e i problemi della educazione e quelli della politica e della libertà, sia ostinato a spregiare la filosofia speculativa (od « organica », com'egli la chiama) e a dichiararsi empirista e pragmatista; nella quale io ho compagni i lettori italiani e, per quel che mi è capitato di vedere, anche qualche suo scolaro d'America. Ma questo suo capriccio di autore non rende già cattiva la sua filosofia, che rimane buona e benefica, e in gran parte accettabile ». E' infatti il più grande dei filosofi americani, una delle più alte voci del pensiero moderno,il più geniale rinnovatore della pedagogia dell'ultimo cinquantennio, l'uomo che ci ha lasciati.*

Due studi profondi sull'opera deweyana sono apparsi un anno fa nella collana « Educatori antichi e moderni » diretta dal Codignola[1]*) dovuti alla penna di Aldo Visalberghi e Lamberto Borghi, giovanissimo professore di Istituti Magistrali quello, giovane professore universitario questo, già incaricato dell'insegnamento della pedagogia all' Università di Pisa e ora, se ben ricordiamo, dell' Università di Torino. Dall'accurata* Nota bio-bibliografica *che chiude l'opera del Visalberghi stralciano alcune notizie sulla vita e i libri fondamentali del Dewey.*

John Dewey nacque il 20 ottobre 1859 a Burlington, cittadina del Vermont negli Stati Uniti, da modesta famiglia; i suoi ascendenti, artigiani, agricoltori, commercianti, da ormai sette generazioni erano trasmigrati dalle isole britanniche nella Nuova Inghilterra. Studiò alla locale Università di Vermont, conseguendovi il degree *nel 1879. Cominciò subito a insegnare in scuole medie ed elementari, ma nel 1882, ottenuto un prestito da un parente, potè iscriversi alla « John Hopkins University » di Baltimora, dove si laureò nel 1884. La sua carriera di docente universitario si inizia e si svolge per molti anni negli stati del Middle West (Michigan 1884-87, Minnesota 1888, Michigan 1889-94, Chicago 1894-1904) « in una società dove permanevano ancora le tracce della vita di frontiera e che andava ancora creando pazientemente il suo proprio futuro » e ciò contribuisce ad orientare il suo pensiero verso « il tema dell'intelligenza creativa, delle idee considerate come ipotesi per la ricostruzione della vita e della società (Irwin Edman). Gli elementi etici della tradizione puritana a sfondo liberale e umanitario (di tipo « congregazionalista ») assorbiti a Burlington ed il senso dell'utilità organica reale che gli viene da Hegel, vanno fondendosi così, con l'aiuto della biologia evoluzionista e della psicologia dello Stanley Hall e soprattutto del James, in una concezione dinamica della realtà umana e naturale, dove l'iniziativa e l'intelligenza sono fattori di continua riorganizzazione dei rapporti vitali, in forme di progresso tecnico e sociale che non possono sussistere veramente che rinnovandosi.*

Il decennio di Chicago segna la piena maturazione della personalità filosofica del Dewey; da un lato egli delinea e sviluppa il suo « strumentalismo » logico (fondando così la gloriosa tradizione di indagine collabora-

---

1) ALDO VISALBERGHI: **John Dewey.** «La Nuova Italia» Editrice, Firenze; pagg. VIII-152, L. 400.
LAMBERTO BORGHI: **John Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti.** La «Nuova Italia» Editrice, Firenze; pag. 269.

tiva in campo logico della cosiddetta « Scuola di Chicago »), dall'altro, coerentemente al suo profondo interesse per gli aspetti evolutivi e per quelli sociali del pensiero, si dedica attivamente alla pedagogia, aprendo nel 1896 quella « Scuola elementare dell' Università di Chicago » che segna una data nella storia dell'attivismo educativo.

Nel 1904 il Dewey si trasferì alla « Columbia University » di New York, dove sorse per opera sua la scuola elementare intitolata a « Horace Mann » pioniere americano dell'educazione popolare. Egli continuò così ad occuparsi vivamente di problemi pedagogici e tenne nel contempo la cattedra di filosofia della «Columbia University» dal 1905 al 1929, anno della « giubilazione », avvenimento che diede occasione a varie manifestazioni d'affetto e di stima in onore del settantenne filosofo. Le manifestazioni si ripeterono su più ampia scala in America e fuori dell'America nel 1939 e nel 1949. All'epoca della sua giubilazione Dewey era assurto ormai a fama mondiale.

La sua già vastissima produzione annoverava volumi di grande impegno speculativo, fra cui Democrazia ed educazione, Saggi di logica sperimentale, Ricostruzione filosofica, Natura e condotta umana, Esperienza e natura.

Tuttavia è proprio quando « va a riposo » che, libero ormai dagli obblighi accademici, egli non soltanto può occuparsi più attivamente di politica e di problemi sociali, ma può intensificare la sua stessa attività scientifica. Vedono fra l'altro la luce le due opere poderose, l'una dedicata ai problemi estetici, l'altra a quelli logici, analizzati in forma ancor più ampia e sistematica che in passato: Arte come esperienza *e* Logica, teoria della indagine. *Il suo ultimo libro è del 1949. Ben quindici opere del filosofo e pedagogista americano sono state tradotte in italiano.*

Chi ha letto negli Ultimi saggi *del Croce il ritratto del filosofo tutto e solo « intento a risolvere il gran problema, il problema dell'Essere» e da altre cure attratto che quelle di «rendersi utile alla società», per raffigurarsi il grande pensatore scomparso deve rovesciare il quadro; perchè proprio è difficile imbattersi in mente filosofica più lontana della sua dalle astrazioni e dall'accademico e più vicina ai problemi sociali — primo fra tutti quello educativo — del suo tempo, per cui, fuori delle distinzioni di scuola, prescindendo dalle correnti classificazioni, con cui volta a volta si volle — e anche egli stesso volle — inserirlo in un sistema (pragmatista, empirista, strumentalista, idealista), gli si confà meglio, seppure lontana dagli schemi abituali, la denominazione di «filosofo della democrazia», che certamente ha meritata.*

« L'educazione è il metodo fondamentale del progresso e della riforma sociale. Tutte le riforme che si fondano semplicemente sulla promulgazione di leggi o sulla minaccia di certe pene o su mutamenti nei dispositivi meccanici ed esterni sono transitorie e vane » — sono parole sue di cinquantacinque anni fa. Come queste altre: « Questa concezione (dell'educazione) *tiene in debito riguardo sia gli ideali individuali che quelli sociali. Essa è individuale perchè riconosce la formazione di un certo carattere come la sola vera base del giusto vivere. E' sociale perchè riconosce che questo giusto carattere non deve essere formato soltanto mediante precetti, esempi o esortazioni individuali, ma piuttosto mediante l'influenza di una certa forma di vita istituzionale o di comunità sull'individuo, e che l'organismo sociale mediante la scuola come suo organo può dar luogo a dei risultati morali ». Da cui deriva che « l'insegnante è impegnato non solo nell'educazione degli individui, ma nella formazione della giusta vita sociale ».*

In un saggio pubblicato nel 1931 nella Critica, *il De Ruggiero scriveva che la dottrina filosofica del Dewey «ha qualche affinità col pragmatismo, in quanto rifugge dagli schemi intellettualistici del pensiero classico e considera l'attività stessa della mente come un valore strumentale; donde il nome di « strumentalismo » con cui suol essere designata. Ma, in contrasto con la grettezza filistea del pragmatismo, che degrada l'attività del pensiero al livello di un'utilità meramente economica, essa ne rivendica il carattere e il significato ideale. Dire che il pensiero sia uno strumento non significa, per il Dewey, che esso escluda ogni ricerca imparziale e disinteressata; allo stesso modo che — com'egli dice — attribuire a una locomotiva un carattere strumentale non significa deprezzare il valore di un'accurata ed elaborata costruzione. Ma c'è di più una netta differenza tra la strumentalità fisica e quella*

intellettuale: la prima è più limitata e circoscritta nel suo uso, la seconda, appunto perchè è una strumentalità altamente generalizzata, è più flessibile nell'adattamente a un uso imprevisto. Queste parole del Dewey ci ricordano la definizione che il Montaigne dava del pensiero come un outil à tout usage, *e ci spiegano che egli possa dare al suo pragmatismo o strumentalismo una qualifica idealistica. Del resto le espressioni « pragmatismo », « idealismo » nel loro raccostamento statico non valgono a darci una rappresentazione adeguata della sua dottrina: come ha già notato un critico americano, la via giusta per apprezzare la filosofia del Dewey è quella di considerarne non i punti di partenza e di arrivo, ma il movimento dagli uni agli altri. Nelle sue ricerche egli di solito esordisce col più crudo empirismo e con un ostentato disprezzo pei dommi della filosofia intellettualistica tradizionale, che può urtare una mente filosoficamente educata; ma, dotato com'egli è del senso della complessità crescente della vita spirituale, non si appaga delle semplificazioni superficiali da cui muove, ma scava in profondità e si ritrova così alle stesse fonti a cui hanno attinto i maestri della speculazione idealistica di tutti i tempi. Insomma, l'idealismo non è per lui un risultato, ma una linea di movimento, di cui va acquistando sempre più piena coscienza ».*

Passando poi a illustrare la notevole importanza della filosofia deweyana nel campo dell'educazione, e pertanto il benefico influsso sull'insegnamento moderno, il De Ruggiero non solo pone in luce i punti essenziali della pedagogia del Dewey — che pure vogliono essere sempre richiamati a evitare fraintendimenti e deviazioni —, ma ne dimostra le affinità con teorie ormai divenute familiari traverso l'opera dei pedagogisti idealisti italiani.

« Per educazione il Dewey intende — così il De Ruggiero — quella ricostruzione e riorganizzazione dell'esperienza che dà sempre nuovo significato all'esperienza stessa e accresce l'abilità di dirigerne il corso e lo sviluppo... L'educazione tradizionale si fonda essenzialmente sulla routine, *sulla iterazione e sull'accumulazione automatica. Ora queste possono, sì, accrescere l'abilità tecnica, ed hanno pertanto un certo valore educativo. Ma esse non conducono a nuove percezioni e connessioni: limitano, piuttosto che ampliare l'orizzonte mentale. E quando l'ambiente muta e la nostra maniera d'agire dovrebbe essere modificata per poter essere tenuta in equilibrata connessione con le cose, la* routine *si risolve in una passività disastrosa; la vantata abilità in una grande inettitudine. Bisogna pertanto nell'educazione dare il primo posto al far da sè, al pensar da sè, alla spontaneità inventiva. Non è irragionevole procurare che l'apprendimento abbia luogo in tali condizioni che, dal punto di vista di chi impara, vi sia genuina scoperta... Troppo spesso tutto ciò è spazzato via come irrilevante, e gli scolari sono deliberatamente tenuti a ripetere le materie nell'esatta forma in cui gli anziani le concepiscono. Il risultato è che ciò ch'è istintivamente originale nell'individualità, ciò che distingue un individuo dall'altro, resta inutilizzato e non diretto .. La scuola com'è disegnata dal Dewey vuol essere una comunità in miniatura, una società in embrione, sulla stessa linea di sviluppo della società in grande. Il suo principio informatore è che la coscienza dell'individuo non è qualcosa di meramente privato, un continente chiuso, indipendente da ogni altro; ma è qualcosa che viene in continua partecipazione e comunicazione.*

Perciò nella scuola del Dewey il fanciullo comincia non con l'imparare qualcosa, ma col fare *qualcosa. Il primo approccio con qualunque soggetto nelle scuole dev'essere il meno scolastico ch'è possibile. Si spiega pertanto che il Dewey abbia scarse simpatie per la tecnica Montessori, che si dà troppa cura di ottenere distinzioni intellettuali senza perdita di tempo e senza sforzo, e di condurre immediatamente i fanciulli nel mondo dei rapporti intellettuali che gli adulti hanno formulato.*

... L'esperienza non è una mera combinazione di mente e natura, soggetto e oggetto, metodo e materiale, ma un'unica, continua interazione di una grande varietà di energie. Non c'è pertanto separazione netta tra maestro e scolaro, tra chi comunica e chi riceve; si tratta di una shared activity, *che imparando insegna e insegnando impara.*

Scuola attiva *è stata designata nel suo complesso l'organizzazione scolastica vagheggiata dal Dewey. Attiva, non già nel senso che anteponga la mera pratica all'insegnamento*

teoretico, ma nel senso che considera qualunque materia d'insegnamento nel suo motivo dinamico generatore, e vuole che le vie dell'imparare siano pel fanciullo quelle stesse che percorre l'umanità nel suo complesso.

Così l'insegnamento scientifico non consiste nel travasare idee fatte, ma nel porre lo scolaro in grado di riscoprire da sè passo per passo ciò che il pensiero scientifico ha scoperto: che è condizione di intrinseca assimilazione.

L'insegnamento della geografia si fa non raccogliendo nomi e dati, ma viaggiando, magari sulla carta: si muove dal proprio paese, da interessi locali, e poco per volta si progredisce verso il nuovo, si scoprono paesi e continenti ignoti.

Similmente, nello studio della storia il Dewey osserva che ciò che ne uccide la vitalità è la segregazione dai modi e dagli interessi della vita sociale presente. Il passato, come mero passato, non conta più: lasciate che i morti seppelliscano i morti. Il quadro della storia invece si anima se la conoscenza del passato viene considerata come la chiave per intendere il presente. Il vero punto di partenza della storia è sempre una situazione presente, coi suoi problemi individualizzati.

Come si vede, questi sviluppi metafisici, etici e pedagogici della dottrina del Dewey sorpassano di gran lunga le premesse prammatistiche e strumentalistiche iniziali. Il mondo della natura è un mondo da assoggettare, il mondo dello spirito è un mondo da liberare, e solo mediante un libero sprigionarsi di attività, di forme, di strutture, può realizzare se stesso ».

Gli scritti sulla pedagogia del Dewey sono stati numerosi. In Italia, oltre gli scrittori che abbiamo citati, il Codignola, il Brancatisano, l'Agazzi e diversi altri hanno dedicato articoli o saggi o volumi all'opera dello scomparso. In Svizzera studi assai apprezzati sono quelli del Ferrière, del Claparède, e del Lombardo Radice in L'Educatore *del marzo 1927. Sui più recenti lavori avremo presto occasione di ritornare.*

Fra libri e riviste

ANTONIO BOLZANI — Vecchia Mendrisio. Tipografia La Commerciale S. A., Lugano, pp. 79.

« Giunto all'età in cui la memoria morde il cuore — così Giuseppe Martinola nella prefazione al volumetto piamente curato, e presentato con lieve tocco che ben s'intona alla comunità d'affetti che legano al borgo natìo autore e presentatore —, Antonio Bolzani, dal suo tavolo di notaio, affidò a una serie di scritti, mandati a un giornale luganese, la celebrazione di un suo tempo sentimentale. Quegli scritti, che giustamente la affettuosa pietà della Vedova, signora Erminia Bolzani, vuol salvi dal labile destino giornalistico per consegnarli a una più meritata e durevole testimonianza (letteraria, si può ben dire, nel solco della buona tradizione ticinese) sono stati qui raccolti, in questo **Vecchia Mendrisio:** che è l'ultimo libro del Bolzani, e postumo, e letterariamente il più valido, dopo **I Ticinesi son bravi soldà** (1924) e **Oltre la rete** (1946) di ricordi sulla prima e la seconda guerra mondiale ».

Sono dieci bozzetti ciascuno con propria fisionomia ben delineata, ciascuno valido per sè pure in limite segnato come da una siepe nelle colonne del giornale: ma a leggerli qui uno dopo l'altro è diversa cosa; come chi passasse da una visione « au ralenti » alla rappresentazione viva. La prospettiva aggiunge alla descrizione quel tanto che le bisognava per allontanare la narrazione nell'età quasi favolosa a cui appunto voleva riportarci lo scrittore, e ambienti, fatti e personaggi fan nuovo corpo e anche assumono patina più vera.

La Mendrisio del Bolzani è la Mendrisio di cinquanta - cinquantacinque anni fa, con quelle sue piazze, quelle sue vie, quella sua gente di allora, rivista nella memoria lontana con l'occhio e la mente e i modi della vita di chi è passato da un'epoca all'altra e scopertamente o copertamente non può sottrarsi a confronti e giudizi anche là dove sembri, anzi specialmente là dove più sembri, che la descrizione fili via secondo le schiette impressioni del tempo lontano. Senza le congiunte luci e ombre del passato e

del presente l'autore ci poteva dare il quadro materialmente realistico nel disegno topografico e umano, ma sarebbe stata prova fotografica nata stinta e dialogare vuoto, incapace di commuovere il lettore e farlo partecipe dei sentimenti dello scrittore. Invece il libro del Bolzani in ogni parte è vivo e in molte pagine vivissimo.

Leggiamo nella prima pagina del primo bozzetto, « Sulla Piazza del Ponte », punto « dominante » del vecchio borgo.

« A guardar bene su questa piazza sono mutate cose parecchie. Non certo il mirabile panorama prealpino della collina di Sant'Agata di Tremona, che si vede e non si vede attraverso il pergolato della casa Soldini, nè il palchetto di granito che sorregge la rusticana fontanella e neppure il balconcino rococò della casa già Pifferi sul quale verso le undici, dopo laboriosi restauri, soleva comparire la importante signora Apollonia, adorna di gale e rutilante di ori e di gemme ».

Dunque immutato... il belvedere, il pergolato, la fontanella, il balconcino; la signora Apollonia, sola, manca. Ma qualcosa di nuovo c'è: ed è che il Bolzani sessantacinquenne vede con occhio fresco d'artista la scena antica, che si rianima di luce viva; e un nuovo alito passa per il pergolato, un murmure vivo ci viene all'orecchio dalla fontanella, e la signora Apollonia neanche a volerlo ci riesce vederla fossilizzata nell'atteggiamento fermo, essa pure avvolta com'è nel caldo afflato sentimentale.

A volte lo scrittore si affida all'occhio attento e alla memoria ferma, e allora descrive soltanto, e tipi e paesaggio fanno parte a sè. Ma è solo qualche pagina di riposo: quasi sempre invece la commozione è presente a ravvivare, animare, colorire. E tipi e macchiette e luoghi e vita del borgo son rivissuti nelle pagine dei bozzetti dallo scrittore richiamato a compartecipazione e a simpatia.

Il Bolzani ha vivezza di rappresentazione; certa maestrìa nel cogliere le persone nei lati meglio differenziati anche se non di facile penetrazione; ironia pronta, rapidità di tocchi, psicologia scaltrita. Personaggi presentati da lui di faccia o magari solo di scorcio non si dimenticano facilmente, come il Papis, la signora Lucia, il prof. Pozzi, l'ispettore Molo, il Barbiere Cestari, « l'illustre Consigliere di Stato Dr. Luigi Colombi » riparato dal sole da lui, Bolzani ragazzo, con l'ombrello.

E le sagre... lì il ricordo e la fantasia del bozzettista si distendono nostalgiche, più ancora che memori, e occhi e cuore si allargano: «Che bellezza quei posti !... Che incanto, che splendore !... Che brodo, Peppa ! Che brodo !»... o anche: « Certe polchette !! Certe mazurche !!... Musicaaaa !!! ». Un libro vivo, che oltre il resto dà il riposante sollievo di più spiegata umanità.

EDOARDO BARCHI. — E Dio sorride. Romanzo. Gastaldi Editore, Milano, pp. 265.

Quanti anni sono passati dalla pubblicazione del primo romanzo del Barchi, **La villa si riapre,** che incontrò favore largo nel paese e anche critica affabile ? Non pochi. Lo scrittore, preso dalle sue occupazioni professionali, attratto da interessi storici vivi, e anche tenuto a freno da sicuro intuito che a voler fare in fretta si fa sempre male, ha atteso pazientemente che il nuovo soggetto gli si facesse incontro senza sforzo di anticipazione, poi l'ha voltato e rivoltato a saggiarne la consistenza e infine... ha lasciato briglia libera alla fantasia di rivestirlo come meglio le paresse.

Ne è uscito questo romanzo fiabesco o se si vuole questa favola romanzata, dove — come avverte l'autore — « si narrano le vicende e le peripezie di un favoloso omino dall'aspetto scimmiesco, alto una spanna, una vera spanna, che dalla quiete agreste, dove muove i primi passi e trova affetti e tenaci protettori, si disperde in un più vasto e svariato mondo. Chi lo inalza e chi lo detrae, chi ne approfitta o se ne vale: gli uomini grandi gli stanno dintorno con le loro debolezze, i loro vizi e le loro virtù ».

Inutile indagare intorno ai natali del protagonista, nei « registri comunali annotato col semplice nome di Chiappetto » e « scorto per la prima volta da un certo Marziale, contadino, presso un albero cavo, entro il quale aveva stabilito la sua dimora »; e neppure sulla vera natura di Chiappetto, stimato dal professor Sperenziato « Homo sapiens minor » in « Folia Anthropologica », ma dai più, e non sempre disinteressatamente, considerato una scimmia, magari con qualche attributo d'eccezione, ma pur sempre scimmia... Nè del resto il fatto ha peso in un libro tutto legato al filo della fantasia com'è questo: tanto che appunto di que-

sti dubbi e vane ricerche, lo dice l'autore fin dal titolo, « Dio sorride ». E inutile cercare un ipotetico centro intorno a cui si svolga con sistematica coordinazione il filo del romanzo o della fiaba. Insieme a Chiappetto, protagonista sibillino fin dalla concezione artistica, si muovono uomini veri, grandi e piccoli, con una loro umanità — e spesso disumanità —, con debolezze, meriti, storture.

A volte il... personaggio, diciamo così, principale occupa ben visibilmente il proscenio, a volte se ne scosta e lascia che i compagni di viaggio o magari un leggendario gigante siano loro alla ribalta, sebbene Chiappetto, perso, trovato, ripers), e poi di nuovo trovato, non si scosti poi mai troppo dalla scena, anche perchè piccolo come egli è c'è sempre il caso che sia lì appiattato a un passo di distanza, non visto nella sua zucca scavata da Marziale.

Forse il Barchi ci ha voluto dare il filo capace di penetrare almeno in parte il segreto di Chiappetto e specialmente le vicende alle quali è mescolato. traverso la psicologia un po' semplice di don Lavinio, il curato che gli ha somministrato il battesimo: «Dio l'aveva certo creato, pensava il parroco. ma che l'avesse proprio creato come uomo, era un'altra cosa. Gli pareva quasi... un'astuzia divina per mettere i veri uomini alla prova ». In questo caso la fantasia cesserebbe di vivere in un'atmosfera tutta sua e un po' rarefatta, affondando le radici in preoccupazioni morali. Anche questa sarebbe una soluzione, benchè, artisticamente, si tratti di moralità troppo scoperta.

Ma quel che più importa è che il Barchi ci abbia dato un saggio di prosa gustosa, piana, arguta, e di fantasia agile: un libro che si legge senza fatica dalla prima all'ultima pagina, senz'intoppi, o almeno senza troppo lunghe parti insufficientemente illuminate; sebbene certe sviste tipografiche danneggino.

Si veda la scena che precede il battesimo di Chiappetto. Marziale vuol condurre il suo... pupillo alla canonica, ma don Lavinio si stringe nelle spalle.

« — Lo faccia almeno per scrupolo, come s'è fatto in comune — l'aveva esortato Marziale.

— Ebbene portatelo, portatelo — aveva risposto don Lavinio.

Ma il tono della sua voce non dava punto assicurazione ed era come se avesse voluto dire: — portatelo, portatelo, e poi si vedrà, ma non fatevi illusioni.

Chiappetto fu così portato alla canonica. Non era, come si disse, più alto di una spanna, e sulla tavola, dove l'avevano messo, scompariva dietro i volumi, che vi erano disseminati.

— Di' buongiorno al signor curato — disse Marziale a Chiappetto.

E questi fece udire la sua vocina che pareva gli uscisse di gola come dei piccoli singhiozzi.

— Ah! tu sei Chiappetto. E di' un po': non potevano vestirti meglio questi scellerati? — disse don Lavinio.

Chiappetto era infatti vestito di semplici foglie secche, che gli arrivavano a mezza coscia e che non si poteva dire che tutto nascondessero ciò che sarebbe stato meglio nascondere ».

Pagine, brani assai spigliati, e dove la vena letteraria dell'autore scorre rapida, sono frequenti. Le vicende di Chiappetto, svariate, lo portano ora alla casa di Cipizzo e di Milena, ora dall'uomo dei biglietti della fortuna che gli fa sorteggiare le bustine; finchè la figlia degli zingari entrò nella stanza, « trovò Chiappetto sul letto con la gabbia ancora accanto, l'afferrò e se lo infossò in seno, poi sparì nelle ombre delle scale ». E lo « scimmiottino » diventa lo strumento che fa parlare la Madonna di gesso degli zingari; impersona, in casa della vedova che vede trasmigrazioni d'anime dappertutto, il signor Carl'Antonio, il marito defunto; accompagna il marinaio: e dopo tante altre curiosissime vicende cade colpito da un cacciatore, dando « origine a un processo famoso, unico nella storia ».

Vicende, abbiamo detto: ma piuttosto avremmo dovuto dire fantasie, perchè veramente l'autore non si lascia imprigionare da trame nè accetta gli schemi tradizionali, e si concede le più varie libertà.

AVVISO

A evitare disguidi, ritardi, ecc., preghiamo vivamente collaboratori, soci, case editrici che inviano pubblicazioni per la recensione, giornali e riviste che ci accordano il cambio, di indirizzare impersonalmente i loro invii a: Redazione de «L'Educatore» Bellinzona.

Tipografia: S.A. Grassi & Co., Bellinzona