

Objektyp: **Issue**

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

Band (Jahr): **95 (1953)**

Heft 9-10

PDF erstellt am: **11.07.2024**

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.

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

Il disegno nella Scuola maggiore

Un progetto di decreto molto modesto — quattro articoletti smilzi smilzi — accompagnato da un messaggio governativo, lunghetto questo e con fini esegetico-apologetici, propone la reintroduzione degli insegnanti speciali di disegno nelle Scuole maggiori, dove insegnavano fino a poco più di dieci anni fa e da cui vennero tolti con motivazioni che l'esperienza dimostrò, più che illusorie, fallaci.

La Commissione del Codice della Scuola, senza distinzioni di parte, pare, approva: nella stampa politica la coda polemica cresciuta nel corso d'un decennio s'allunga qualche po', e per gli uni si tratta di un ritorno all'antico che dinota «aspirazione al miglioramento», per gli altri di «inutilità» concepibile appena «in un'epoca in cui i soldi si buttan dalle finestre o giù per le scale senza grandi scrupoli». A precisare responsabilità e fatti, diremo ancora che al Governo la spinta è stata data dai docenti delle Scuole maggiori, dagli ispettori scolastici e dalle associazioni magistrali — tutti concordi nel ritenere la riforma giovevole, magari indispensabile — e che la spesa sarà di novantamila franchi annui, un po' meno d'un centoventiseiesimo di quanto si spende complessivamente per la Pubblica Educazione.

Sicché la visuale del ragioniere non è la più adatta né per esaltazioni né per detrazioni iperboliche. Invece importerà

rivedere un po' da presso e con intendimenti meno polemici e più aderenti alla realtà d'oggi e di ieri le vicende che accompagnarono e accompagnano il fare e disfare e rifare, a dir poco, stupefacente. E a questo riguardo il messaggio, dal lato informativo, giova.

«È noto — scrive il Consiglio di Stato — che le attuali Scuole maggiori furono istituite mediante il decreto legislativo 21 settembre 1922, che modificava la legge sull'insegnamento elementare dando il nome di «Scuola maggiore» al grado superiore della scuola primaria obbligatoria; esse venivano a sostituire le Scuole maggiori e le Scuole tecniche inferiori aventi carattere di istituti secondari, la cui frequenza era facoltativa. Accanto alle vecchie Scuole maggiori avevano funzionato in molte località anche delle campagne e delle valli le «Scuole di disegno», già previste nella legge 28 maggio 1832, divenuta operante con le susseguenti, in particolare quelle del 1840 e del 1845, e riordinate poi dalla legge sull'insegnamento professionale; per scarsità di frequenza o per altre ragioni esse erano tutte scomparse al momento in cui cominciarono a funzionare le nuove Scuole maggiori. Ma in alcune di quest'ultime, particolarmente là dove c'erano state le Scuole di disegno, l'insegnamento di questa materia venne subito affidato a un insegnante speciale, e fu adottato in via sperimentale un pro-

gramma che sulle prime non venne nemmeno stampato.

« Nel periodo dal 1923 al 1929 giunsero da tutte le parti del Cantone le domande per ottenere l'insegnante speciale di disegno; in quei pochi anni la concessione fu estesa alla quasi totalità delle Scuole maggiori e il 2 luglio 1929 venne adottato uno speciale programma particolareggiato, completato con precise indicazioni circa la sua applicazione. La prima di tali "note" riveste particolare importanza e merita di essere qui riprodotta.

« In seguito al notevole sviluppo dato al disegno nelle Scuole maggiori, e a motivo della diversità degli scopi da raggiungere, l'insegnamento di tale materia viene suddiviso in due parti ben distinte. Una di queste parti comprende il disegno illustrativo e dimostrativo il quale, collegandosi strettamente con le materie di cultura generale, può e deve essere insegnato dallo stesso docente delle materie culturali (la vigilanza di questo insegnamento spetta all'ispettore di circondario). L'altra parte comprende il disegno geometrico e lo studio dal vero come materie di preparazione alla futura carriera professionale del giovane; l'insegnamento di questa parte, che forma appunto l'oggetto dell'annesso programma, è affidato al docente di disegno (la vigilanza di questo insegnamento spetta all'apposita commissione). Il programma affidato all'insegnante speciale ha per iscopo preciso di *preparare* l'allievo al disegno professionale. Nelle Scuole maggiori il disegno non deve quindi avere carattere professionale, ma carattere generale, in modo però da mettere il giovane che, lasciata la Scuola maggiore, si sceglie una professione in grado di poter iniziare senz'altro il disegno riguardante la professione a cui si vuol dedicare, evitando, con notevolissimo vantaggio, la frequenza del corso comune delle scuole per apprendisti ».

La citazione è lunga, ma indispensabile a fissare con chiarezza i motivi per cui l'insegnante speciale di disegno potè dare valida collaborazione all'insegnante ordinario nella Scuola maggiore — e ancora potrà darla in un avvenire che speriamo vicino —, e anche a scartare artifici polemici troppo avventatamente frammischiati a sovvertire i termini veri della questione.

Quale dev'essere il compito dell'educazione scolastica in generale? Quello, evidentemente, di preparare i giovani a compiere opera fattiva nella società, a inserirsi utilmente in essa secondando le più spiccate vocazioni. Lo iato fra scuola e professione non esiste se non dove la scuola segue una via propria incurante delle finalità sostanziali sue come di quelle dei suoi frequentatori, e anche delle realtà sociali e storiche per cui l'educazione, da prerogativa abbandonata all'arbitrio di pochi privilegiati, è assunta a strumento indispensabile d'elevazione collettiva, e però a funzione statale; in tal modo soltanto, il divorzio è fatalmente consumato fra scuola e vita, scuola e società. Chi non vede l'indissolubilità dei fini che legano scuola e vita esterna nella comune opera sociale è negato alla comprensione della funzione scolastica nello Stato moderno. In ogni suo grado la scuola deve tener fede alla propria funzione sociale.

La Scuola maggiore ha un posto importantissimo — osiamo dire preminente, per il numero elevato di giovinetti e giovinette che indirizza alla professione — nel campo sociale. Ad essa il programma assegna funzione preprofessionale (segnatamente attraverso l'insegnamento del disegno e del lavoro manuale) diretta a dare agli allievi abilità pratiche connesse con l'ambiente in cui vivono e quello in cui si troveranno a vivere svolgendo la propria attività professionale. L'ideale pestalozziano d'educazione integrale — mediante istruzione congiunta ad apprendimento della professione — appare meno lontano nonostante la rivoluzione effettuata nell'ultimo secolo nelle tecniche e nelle specializzazioni. È conquista recente della psicologia, poi, che « l'attività manuale è elemento essenziale allo sviluppo completo dell'intelligenza ».

Senza esitazione si può affermare che i capitoli III e XV del programma della Scuola maggiore — *Disegno e lavoro manuale* e *Disegno preprofessionale* — sono tra quelli che più fedelmente attingono alle correnti meglio aggiornate della pedagogia e della didattica moderne senza trascurare le condizioni peculiari del nostro paese, negli aspetti economico e sociale; e non si riesce a intendere come, nel rispetto del programma in vigore e

nella più piena attuazione che ci si attende attraverso l'introduzione del docente speciale, chiamato a collaborare con l'insegnante ordinario, si sia trovato modo di inserire nel messaggio governativo la norma che dovrebbe escludere *un avviamento qualsiasi di carattere preprofessionale*. Cosa sarà mai un «disegno preprofessionale», accolto come fondamentale, affidato alle cure di uno specialista, se, nonché mirare alla preparazione preprofessionale, nemmeno può avviarvi? Vogliamo attribuire la contraddizione a un lapsus per non dover sospettare che un fato maligno abbia imbrogliato la lingua in qualche ufficio di censura, geloso al punto di sequestrare per sé termini usuali del lessico comune.

Non è un argomento forte quello del messaggio governativo che pone in risalto la tradizione artistica del paese a sostegno del provvedimento caldeggiato: l'educazione tiene conto evidentemente del passato, in quanto elemento generatore del presente e nei suoi aspetti tuttora vitali, ma non si lascia imbrigliare e tanto meno immobilizzare dalla memoria di antichi blasoni: segue un suo dinamismo, che è motivo di vita e di progresso, e in questo modo impronta di nuovo vigore ogni civiltà e sempre anticipa nuove conquiste, nelle scienze come nell'economia o nella politica e quant'altro informa con la paziente opera di ogni giorno. La gloria di Franscini è di avere solidamente affermato contro l'indirizzo scolastico del tempo, immobilistico, retorico, dispersivo, la concretezza e utilità dell'insegnamento scientifico, fecondo di impulsi pratici vivificatori.

La società d'oggi è tutta protesa — secondo l'acuta visione del Dewey, il più geniale ideatore della scuola moderna — verso la trasformazione dell'ambiente e dei modi di vita: bisogna, traverso l'educazione, mettersi nella condizione di trovare il giusto equilibrio, e soprattutto armare le facoltà individuali innanzi a questa nuova realtà. Cioè guardare innanzi e non indietro. Avvalorando il posto che lavoro manuale e disegno hanno nella nostra Scuola maggiore, noi poniamo le nuove generazioni in grado di ben scegliere la loro professione dispiegando con maggiore genuinità le doti vere, e le mettiamo in

condizione di minore inferiorità innanzi al sempre più celere moto evolutivo. Porre contro l'accettazione del docente specializzato di disegno il pretesto dell'unità d'insegnamento nella Scuola maggiore, mediante il docente ordinario, vuol dire da un lato accogliere uno degli aspetti più caduchi dell'insegnamento gentiliano e dall'altro mettere un gran numero di quattordicenni che non frequentano le Scuole di avviamento professionale nella condizione di ritardare, in troppo casi, l'apprendimento della professione.

Non si scordi che il programma delle Scuole maggiori del 1936, tuttora in vigore, mantiene inalterato il principio del passaggio da queste scuole all'apprendistato per i quindicenni che non frequentano le Scuole di avviamento. Parola più, parola meno, la nota del 1929 resta confermata. In calce al capitolo inerente al disegno preprofessionale si legge: « Questa parte del programma ha come fine la preparazione dei giovanetti alla loro futura carriera professionale. L'insegnamento è perciò affidato a un docente speciale. Il disegno, pur senza presentare carattere specificatamente professionale, sarà dato in modo da mettere il giovine che lascia la Scuola maggiore per scegliersi una professione in grado d'iniziare senz'altro il disegno riguardante la professione a cui sta per dedicarsi, evitando il corso comune » (oggi diremmo Scuola di avviamento professionale).

Il messaggio governativo ci avverte che dei 1700 ragazzi e ragazze quattordicenni soltanto poco più di un terzo (600) frequentano le Scuole di avviamento: gli altri frequentano scuole diverse, nel Ticino o nella Svizzera interna (magari per un anno soltanto), o completano gli studi elementari nelle Maggiori o nel Grado superiore oppure nei corsi d'economia domestica. Esigeremo che questi giovanetti e giovanette, giunti alla fine dell'obbligo scolastico al quindicesimo anno d'età senz'aver frequentata la Scuola di avviamento professionale, e che la legge federale ritiene idonei al tirocinio professionale, siano costretti a frequentare fino al sedicesimo anno la scuola d'avviamento? O impediremo loro di conseguire la licenza di Scuola elementare, con l'effetto d'escluderli automaticamente, in futuro, da im-

pieghi pubblici assai ambiti in un paese povero come il nostro?

E a questo punto nel messaggio affiora un'altra incongruenza. Da un lato si riconosce la necessità di una buona preparazione nel disegno per gli allievi che compiono gli studi nelle Scuole maggiori fino al quattordicesimo o al quindicesimo anno, così da poter passare direttamente dalla Maggiore ai Corsi per apprendisti; dall'altro, si avverte nelle norme da tener presenti nell'applicazione della progettata riforma che soltanto «una parte della materia formante il cap. XV, indicata con la menzione "Disegno professionale", verrà insegnata con l'introduzione dell'insegnante speciale di disegno: in altre parole, il disegno preprofessionale, essenziale al fine di non ritardare l'accesso alla professione ai quindicenni provenienti dalle Maggiori, viene ridotto rispetto al programma vigente, poichè soltanto «si tratterà di prendere quella parte che tende all'educazione estetica, tralasciando quella che ha carattere prevalentemente tecnico». Davvero, se il docente speciale fosse mandato alle Maggiori a impartire lezioni d'estetica ai ragazzi e alle ragazze fra gli undici e i quattordici-quindici anni anche un millesimo solo, nonché un centoventiseiesimo, sarebbe di troppo. Altro che imberbi sdottoreggianti ci bisognano: operai capaci dobbiamo formare, o, come s'usa dire, mano d'opera qualificata!

Ma chi ha tanto interesse a mutilare il programma di disegno e, consapevolmente o meno, a fare del disegno preprofessionale una burla costosa? Chi o cosa impedisce che la parte più appropriata all'avviamento del futuro operaio o artigiano nelle Scuole maggiori sia assoggettata a una vera azione sabotatrice? Perché siamo manifestamente di fronte al tentativo di annientamento di quel programma pratico che solo può giustificare e il termine «preprofessionale» e la introduzione dello specialista. Via il disegno geometrico previsto per la prima classe nelle sue varie parti e nelle applicazioni, come roba troppo tecnica; via via le costruzioni geometriche, via via le combinazioni di forme e figure geometriche per derivarne motivi adatti a lavori femminili, via via via lo studio delle proiezioni: qualche no-

zioncella sull'intuizione pura ci compenserà di tutto, largamente.

Leggiamo nella *Raccolta delle leggi usuali* compilata per incarico del Consiglio di Stato dal compianto avvocato Tarchini un programma sperimentale per le attività manuali. Il capitolo «Scuole maggiori», al punto IV, suona letteralmente: «Ogni Scuola maggiore procuri di avere un'aula speciale per i lavori manuali. Ciò non basta: per turno — previo accordo — gli allievi si rechino nelle botteghe degli artigiani locali a "lavorare" e a familiarizzarsi coi "ferri" dei mestieri. Consigliare le famiglie di arricchire l'esperienza degli allievi collocandoli per qualche tempo, nelle vacanze, a "lavorare" in un alpe o presso un contadino, un orticoltore, un giardiniere, un fabbro, un falegname, un fornaciaio, un fabbricante di attrezzi rurali, un rilegatore, ecc.».

Esperienze pratiche siffatte s'inseriscono naturalmente nel compito di preparazione preprofessionale dei giovanetti destinati all'agricoltura e all'artigianato: assieme alle visite a officine, orientano efficacemente al momento della scelta della professione e misurano le possibilità pratiche. Scuola e vita esterna s'integrano nella funzione formatrice. Dovremo vietarle per evitare la concorrenza... sleale alle Scuole d'avviamento professionale o del lavoro? Seguendo i criteri esclusivisti che si affacciano nei riguardi del disegno preprofessionale, bisognerebbe farlo, a costo di privare le Scuole maggiori del solido contatto con la vita ambientale e d'accentuare quell'esodo dalle valli e dalle campagne che già tanto preoccupa.

È vero peraltro che la minaccia di togliere all'insegnamento del disegno preprofessionale l'importanza ch'esso ha nella preparazione dei futuri operai non dovrebbe avere nella pratica possibilità di riuscita. I nostri ispettori scolastici, provenienti tutti o quasi dalla Scuola maggiore nella quale hanno dato prove indubbie di capacità e passione, hanno la possibilità — purchè vogliano — d'impedire, compiendo la loro opera di controllo sugli insegnanti speciali di disegno, che una riforma di sua natura utilissima venga frustrata.

Felice Rossi

I motivi della delinquenza minorile

II. Analisi individuale

INTRODUZIONE

Prima di passare a esaminare alcuni casi a nostra disposizione e ricercarvi i motivi psicologici del traviamiento o dell'atto punito dalla legge, dobbiamo chiarire da qual punto di vista ci si mette nel giudizio; il che significa fare una confessione, poichè non si può compiere opera educativa — e il nostro scopo è sempre e solo quello — se non si fissa il proprio punto di vista e se non lo si sottostruttura con una concezione filosofica o religiosa o se non ci si rende coscienti almeno della nostra personalità.

È necessario, per uno psicologo che vuol essere educatore, innanzitutto ricercare, come dice Kierkegaard, il proprio « sè » in un processo di interiorizzazione, poichè il proprio sè, in ogni momento, « la propria esistenza in divenire, non è uno stato realmente presente, ma piuttosto qualche cosa che deve generarsi ». E, sempre per stare col Kierkegaard, è necessario dare al proprio essere una misura; quanto più grande questa sarà, tanto più il nostro « Selbst » acquisterà importanza.

L'opera educativa, e con essa l'analisi psicologica, non è un atto oggettivo, impersonale, come la constatazione fisica di concatenazioni causali, ma « dialogico » (Buber, Trüb) e il suo valore sta appunto nell'incontro tra il mio essere tutt'intero e un altro essere pure tutt'intero; quanto più questo incontro produce in me (educatore) un'emozione, tanto più sarà completa la conoscenza (anche intuitiva, inspiegabile, irrazionale) dell'altro e tanto più sarà proficua l'opera educativa. « Ogni atto umano è un atto globale, e la comprensione di esso non può nascere che da un atto globale d'uno stesso livello » (E. Mounier). È perciò necessario che noi facciamo precedere qualche nota sui fondamenti di una psicologia pedagogica così come noi siamo propensi a vederla.

ASPETTI DELLA PSICHE UMANA

Dare della psiche umana un'idea precisa è impossibile. La sua realtà ci sfugge, possiamo solo delle rappresentazioni della sua realtà e non siamo in grado di sapere se esse sono vere o false. Dobbiamo dapprima

sottoporle a un esame e questo possiamo fare unicamente controllando le esperienze che veniamo accumulando sulla realtà psichica. Per questo le varie teorie psicologiche, sorte dall'empirica constatazione di fatti, ci danno unicamente la visione di quella parte della psiche umana alla quale si è rivolta in special modo l'attenzione e della quale si è potuto raccogliere e classificare una serie di esperienze.

È perciò pericoloso, in una psicologia che non è solo un diporto cerebrale, ma che deve darci un appoggio nell'opera educativa, voler affermare che la psiche umana « non è altro che... » con riferimento a una corrente psicologica particolare, appunto in considerazione del fatto che gli psicologi sono stati visibilmente portati a costruire una teoria dell'anima o del comportamento basandosi su un solo settore della vita psichica o, addirittura, su un solo fattore di essa.

Per questo noi, volendo più specificatamente far opera pedagogica e dovendo pertanto considerare la totalità della psiche, dobbiamo ricorrere a differenti correnti moderne, in esse ricercare quali sono i settori della psiche messi in evidenza, e, in seguito, considerarle vevoli, utili e adoperabili solo per quelli.

Nello strutturare il comportamento umano ci è davanti la divisione di C. Sganzi (Vorwegnahme, Verwirklichung, Spannung, Richtung) che coincide, salve certe modifiche concettuali, con la divisione che noi accettiamo di Paul Moor, per cui il comportamento può essere compreso attraverso una serie di fatti: dapprima attraverso gl'impulsi naturali che sono l'aspetto vitale o spiegativo finale della psiche; attraverso le abitudini che rappresentano l'aspetto tecnico o spiegativo causale; attraverso le decisioni che sono da considerare come l'aspetto morale o comprensivo funzionale della nostra anima; attraverso i principî e il giudizio, mediante cui è resa possibile una comprensione del significato del comportamento (e che rappresentano l'aspetto spirituale della psiche). A questi fattori, che non sono nè definitivi nè completi e neppure isolabili del tutto, dobbiamo aggiungerne un altro, meno facilmente definibile, che, a differenza di quelli enunciati, non si riferisce a una vita attiva, ma piuttosto al sentimen-

to (estetico, religioso, ecc.), a una vita ricettiva ed emotiva, tipicamente irrazionale e non influenzabile direttamente; a quella vita che ci fa partecipi di sfere superiori; a quella sfera della nostra esistenza che ci fornisce la misura (vedi C. Sganzi).

L'insieme di questi fattori forma quello che Moor chiama « sostegno interiore ».

Ritenute questa ipotesi di lavoro e questa distinzione didattica, vogliamo passare a ricercare, nelle differenti correnti psicologiche, dati che ci aiutino a comprendere meglio questi momenti del comportamento e questi settori della psiche.

ASPETTO VITALE

L'opera più importante in questo campo è sicuramente quella di W. Stern. La sua psicologia « personalistica » considera la persona come « eine selbsttätig sich bestimmende, zielstrebig sinnvoll, tiefenhaltige Ganzheit »; di conseguenza noi conosciamo un essere umano quando ravvisiamo il suo sistema di fini (Zwecksystem). Per conoscere la persona che si ha di fronte sarebbe semplicemente necessario avere cognizione degli scopi per cui essa vive, dei fini che ritiene importanti, delle mete più alte alle quali tende e, infine, delle relazioni tra questi fini e le sue azioni. È chiaro che questa concezione può riferirsi solo in modo speciale agli impulsi naturali, anche se più tardi lo Stern, per chiarire il suo sistema, include in esso « la persona e il suo mondo ».

La psicologia personalistica dello Stern ci aiuta a farci un'idea dell'importanza che assumono gli impulsi naturali della vita psichica.

Una formulazione importante e fondamentale, nella sua opera, è quella dello « sviluppo », che dal suo lato formale è caratterizzato da tre momenti: dapprima esso significa crescita, cioè aumento della vita personale in estensione, in varietà di contenuto e di accidenti vitali.

Sviluppo è, inoltre, differenziazione: passaggio cioè da uno stato diffuso e caotico a una chiarificazione e a una classificazione interiori. Infine esso significa maturità, la quale non è altro che un'evoluzione attraversante parecchie fasi qualitativamente differenti e che porta alla costituzione di un essere particolare e unico, diverso da ogni altro.

Se W. Stern si fermasse all'enunciazione di questo sviluppo formale, romperebbe la cornice di una psicologia finalistica; egli, connettendolo invece a un contenuto, ricade nel finalismo e la sua psicologia ha un valore se ricondotta e mantenuta nell'ambito del vitale e degli impulsi naturali.

Il contenuto dello sviluppo consiste nel fatto che l'uomo può far propri certi scopi (Zwecke) che incontra nell'ambiente e che originariamente gli sono estranei. Questa effettualità gli è fornita dal gruppo degli scopi, pertinenti all'autosviluppo. E l'azione di assumersi degli scopi estranei è chiamata dallo Stern « Introzeption ». Tale processo noi non possiamo riferirlo che agli impulsi naturali.

Il ragionamento ci porta a considerare due fattori importanti: da una parte un sistema di scopi propri all'individuo che, prima di ogni « introzeption », viene chiamato « disposizione », di fronte alla quale si trova un sistema estrinseco ed estraneo di tendenze verso scopi o fini che forma l'ambiente, il mondo circostante (Umwelt).

Queste sono le due grandezze cooperanti in ogni sviluppo. Disposizione è la totalità degli impulsi naturali presenti all'inizio della vita, e ambiente è quella parte del mondo esteriore con la quale gli impulsi vitali entrano in contatto, in risonanza, il « mondo personale ». Tra i due si stabilisce una influenza reciproca. Di maniera che, in ogni momento ulteriore, è sempre ancora l'ambiente che determina la parte vitale dello sviluppo, ma non più, necessariamente, agendo su una disposizione, ma sul risultato della trasformazione di essa, in contatto con il mondo esteriore. Lo sviluppo è quindi dato dalla « convergenza » della disposizione con l'ambiente. In questo modo, cattive disposizioni si sviluppano unicamente se nell'ambiente esistono delle incidenze di tendenze affini, oppure se fattori estrinseci vogliono soffocare la disposizione, senza dare all'individuo un contrappeso positivo.

W. Stern confuta in questo modo le teorie del nativismo e dell'empirismo. Le strutture del carattere non sono quindi dei meccanismi isotropi, ma delle forze orientate, non solo strutture, ma degli impulsi direttivi. La caratteristica della disposizione è appunto quella di essere, prima di tutto, una parte irradiante della totalità personale, che si differenzia da essa, ma che, in pari tempo, è

fusa in essa in maniera che può essere capita unicamente in funzione della persona presa come unità. La disposizione è una potenzialità di sviluppo, limitata in due modi: ma questa potenzialità non può dare origine a un'altra disposizione, nel suo sviluppo e nella sua differenziazione; alla sua maturità è d'altra parte posto un termine verso l'alto. Ma la disposizione è possibilità in un doppio senso: poichè rappresenta un'orientazione verso uno scopo definito (disposizione di direzione) e d'altra parte è in grado di compiere una determinata opera (disposizione di armatura), avere delle attitudini.

L'aspetto vitale comprende quindi gli impulsi naturali (disposizione di direzione) e le attitudini, che non sono però due dati distinti, ma solo due momenti della disposizione stessa.

Ogni disposizione è dapprima indistinta. Solo mediante la convergenza con l'ambiente, mettendola quindi in opera, diviene distinta e univoca. Ma questo ambiente, non è quello oggettivo, ma solo quella parte di esso che corrisponde (che entra in risonanza) con le mie disposizioni, è il mio mondo personale. Per lo studio ambientale questa constatazione è importante: per conoscere l'efficacia di un ambiente sull'anima di un bambino, non ci basta avere dei dati oggettivi, impersonali su di esso, ma ci occorre sapere con quali occhi il bambino vede questo ambiente, quale posizione prende verso di esso, ecc.; solo così possiamo essere informati sul mondo nel quale il bambino veramente vive. E questa conoscenza non vale solo per quanto è presente passivamente, ma per quanto agisce attivamente e coscientemente sul bambino, come l'educazione, concezioni religiose, ecc., e anche attivamente, ma incoscientemente, come i conflitti, le simpatie, le antipatie ecc., inilusi incoscienti che hanno un grande peso, in modo speciale nel momento in cui il bambino deve inserirsi nell'ordine sociale.

Pedagogicamente è importante la trasformazione dalle disposizioni indistinte alle qualità definite e fisse. Questo passaggio avviene con l'avvezzamento degli impulsi naturali che porta all'abitudine e con l'esercitazione delle attitudini, mediante cui si conseguono delle abilità.

Per ottenere queste trasformazioni, occorre dapprima che la disposizione abbia raggiunto la sua maturità funzionale. Importante argo-

mento questo nell'allestimento di programmi scolastici e nello stabilire quando un bambino è maturo per la scuola o per un problema.

Stanchezza e saturazione sono due momenti negativi durante l'esercizio e l'avvezzamento, momenti di cui si deve tener calcolo (nell'insegnamento per es.) e che non sono altro che una paralizzazione momentanea degli impulsi e delle attitudini. Quali momenti si sormontano, con il riposo o anche con il superamento (l'interesse, lo scopo superiore, ecc.)

Importante nella trattazione dello Stern è l'orientazione degli impulsi naturali. Questa orientazione non è però sempre, naturalmente, tale (e noi lo sappiamo per nostra esperienza) da potersi inserire senz'altro nel nostro concetto di condotta di vita (o da inserirsi nell'ordine sociale).

A questo punto la psicologia dello Stern non ci basta più e dobbiamo ricercarne un'altra, in cui troviamo la risposta ai problemi sulla facoltà di giudizio e di decisione. Solo mediante questi nuovi dati possiamo essere in grado di comprendere in quale maniera i nostri impulsi naturali possono essere avvezzati e come sia possibile imprimere loro l'abitudine a un ritmo nell'appagamento, e come si possa anche imporre una certa dose di sazietà ai nostri impulsi. L'avvezzamento al ritmo e alla intensità, questa limitazione che ci dobbiamo imporre, è il risultato di un atto di volontà.

La psicologia di W. Stern ci spiega come le forze latenti e orientate della nostra psiche, in convergenza con l'ambiente, si sviluppino; non ci informa però, in nessun caso, sulla situazione, pedagogicamente interessante, dei conflitti.

Se una soluzione definitiva dei conflitti psichici può essere data unicamente trattando l'aspetto morale del comportamento, la psicologia dell'Adler (psicologia individuale), orientata, come quella dello Stern, verso un finalismo, e improntata a una concezione biologica (quindi tipicamente vitale) dell'anima, può darci ragguagli essenziali sulla situazione di conflitto.

Anche per Adler la conoscenza del fine di una persona equivale alla conoscenza della persona stessa e del valore di ogni fenomeno psicologico. Persino la comprensione delle neurosi sarebbe facilitata qualora si ravvisasse il «*fingierten Endzweck*» dal quale la

manifestazione patologica attinge la sua forza.

Adler (come lo Stern), parlando di scopo finale, di fine ultimo, pur pensando a una istanza superiore, residente nell'uomo stesso, per restar fedele al suo pensiero medico-biologico, lo vuole considerare sotto l'aspetto scientifico e mantenere nel campo del vitale.

Il pensiero psicologico di Adler si aggira attorno al conflitto tra volontà di potenza e sentimento sociale, pensiero che oscilla tra una concezione fondamentale spiegativa finale e una tendenza pedagogico-sociale.

L'origine delle teorie psicologiche dell'Adler risale alla scoperta fatta nel campo medico-biologico (e pubblicata in «Studie über Minderwertigkeit von Organen») per cui «la debolezza di certi sistemi di organi può occasionare un accomodamento fisiologico o psicologico, per "compensare" le inferiorità funzionali. Con un allenamento (Training) viene raggiunta una superiorità funzionale senza però con questo eliminare con sicurezza, per sempre, l'aumentata predisposizione alla malattia».

Questa constatazione, che è il punto centrale dell'opera dell'allievo ribelle del Freud, viene trasferita erroneamente a fondamento del meccanismo psichico.

Secondo Adler il bambino scopre, nel corso del primo anno di vita, il proprio io e impara a distinguere dal mondo esterno. Il suo sviluppo spirituale è molto più veloce di quello fisico; di modo che, paragonando la sua particolare situazione con quella del suo ambiente, capita che si senta piccolo, debole, senza difesa, che si senta «inferiore». Si sviluppano così in lui i sentimenti di inferiorità, dai quali il bambino si vuol liberare, col tendere a una superiorità, a una totalità, a una supremazia sulle difficoltà della natura o della condizione sociale. Il bambino tende a «farsi valere» e si sviluppa in lui la volontà di potenza.

Da questa osservazione particolare, all'affermazione categorica: «Das kindliche Geltungsstreben ist nichts anderes als die spezifische menschliche Form des Selbsterhaltungstrieb», corre una certa distanza; ma è appunto il difetto della psicologia di questo secolo: quando un terapeuta è riuscito a sciogliere una certa qualità di conflitti, crede di aver trovato una formula adatta alla comprensione di tutti i fenomeni psicologici.

Ma restiamo ad Adler.

Se questi sentimenti di inferiorità, latenti nel bambino, sono rafforzati per non importa quale motivo, è possibile che il bambino non diriga più le sue azioni e il suo comportamento secondo regole oggettive e normali, ma unicamente secondo norme che gli possano procurare un certo merito, che lo mettano in evidenza, che attirino su di lui l'attenzione. Il suo fine vitale diventa fittizio. Di conseguenza, per il raggiungimento di questo falso ideale, il bambino userà solo quelle forze che gli procurano uno stato di superiorità. I suoi impulsi naturali e le sue attitudini subiranno un addestramento (Training) unilaterale, il che porterà a una «Fehlentwicklung», a uno sviluppo errato. Il bambino si chiude, nello stesso tempo, in se stesso, non può superare i suoi conflitti: il suo fine fittizio diventa dogmatico, il bambino diventa neurotico. Sfugge la realtà perchè lo rende cosciente della sua inferiorità; senza coraggio nella vita normale, diventa intrepido quando si tratta di arrivare al suo ideale irreali. Certi tratti del carattere che gli servono di protezione vengono fortemente accentuati: ambizione, superbia, invidia, avarizia. Quando diventa attivo, è caparbio e si dimostra spesso pedante, nel mantenere la sua direzione, poichè altrimenti non si sentirebbe più sicuro. Si dichiara d'altra parte volontariamente pigro, stanco, impotente, nell'intento di evitare una risoluzione che lo metterebbe in uno stato di inferiorità.

La formulazione di fini fittizi che vogliono supplire a un sentimento di inferiorità è sempre il punto di partenza per uno sviluppo errato. Esiste inoltre una serie di costellazioni compromettenti lo sviluppo del carattere: sono anzitutto le inferiorità organiche, poi la situazione sociale e d'ambiente; ma anche l'educazione (durezza o mollezza, educazione senz'amore, educatori nervosi, pedanti, ambiziosi).

«I difetti di carattere dell'educatore saranno all'origine di difetti di carattere dei bambini» (Moor).

I consigli pedagogici dell'Adler ci lasciano intravedere, oltre le sue tendenze pedagogico-sociali, le possibilità e i limiti della sua dottrina.

È necessario, secondo Adler, tentare di creare un equilibrio tra volontà di potenza e sentimento sociale, e siccome questo equi-

librio, nell'infanzia, difficilmente si può raggiungere, è necessario sviluppare nel bambino il senso sociale (compito dell'educazione). Inoltre bisogna infondere nel bambino fiducia in se stesso: ciò significa, prima di tutto, rinunciare ai preconcetti delle attitudini innate, in maniera che ogni successo deve apparire come un risultato di una buona educazione, di coraggio e di un precoce «allenamento» (Training) adeguato.

Siccome però, anche più tardi, un equilibrio tra le due tendenze è, in senso assoluto, irraggiungibile, questo consiglio dell'Adler può valere solo quando si tratti di conflitti leggeri che non raggiungano le profondità dell'anima; perchè nel caso estremo una «compensazione» non basta più.

Di Adler ci basti riconoscere, oltre la discrepanza tra l'io e la comunità (che noi consideriamo fatto particolare e non essenziale), quanto ci può dire sull'importanza degli impulsi naturali. (Il bisogno di farsi valere è un impulso naturale.) Quando uno di essi viene eccessivamente stimolato, può prendere, nello sviluppo, un sopravvento tale da assoggettare al suo fine altri impulsi e attitudini.

Compito educativo può essere quello di evitare una eccitazione unilaterale o eccessiva di impulsi, ma anche quello — che riteniamo più giusto e veramente pedagogico — di rendere gli impulsi stessi resistenti agli stimoli.

E questo non si può chiedere a un atto vitale, come abbiamo visto nella trattazione dello Stern in merito all'avvezzamento, ma a una funzione superiore della nostra psiche.

Risalendo così alle funzioni superiori, passiamo all'aspetto elucidativo causale.

(Continua)

Walter Sargenti.

Agli abbonati

Emettendo i rimborsi, l'Amministrazione è incorsa in qualche errore, spiacevolissimo e involontario: i soci onorari e le riviste che ci accordano lo scambio, cui fossero pervenuti rimborsi, abbiano la cortesia di scusarcene, e rinviarli.

L'AMMINISTRAZIONE

Rassegna della Scuola attiva

LA VITA SOCIALE DEI RAGAZZI.
Saggio di sociologia infantile di Roger Cousinet. *)

È una indagine concreta e viva del processo di socializzazione. L'Autore lo studia da educatore, cioè non si limita a delineare le caratteristiche della vita sociale del fanciullo ma indica il modo di utilizzarla ai fini dell'educazione. Questo modo è rappresentato dal lavoro libero per gruppi che va appunto sotto il nome di «Metodo Cousinet».

L'Autore studia dapprima la vita sociale dei fanciulli in condizioni sfavorevoli, che sono le condizioni che essi incontrano a casa, nella strada e specie a scuola: vediamo i fanciulli mortificati in un bisogno che è legato alla loro maturazione. Studia poi le condizioni favorevoli, quelle cioè che fanno sparire i noti fenomeni del leadership (i caporioni delle bande dei fanciulli) e dell'autocasting (l'espulsione di un fanciullo da un gruppo) e fanno sorgere al loro posto, verso gli otto anni, fenomeni di collaborazione (lavoro di gruppo).

L'indagine del Cousinet ha un'enorme importanza mettendo su una base così viva i concetti fondamentali della scuola attiva, specie quelli di «comunità sociale» e di «autogoverno».

*) L'opera, edita presso «La Nuova Italia» Editrice, di Firenze, fa parte della Collana «Educatori antichi e moderni», diretta da Ernesto Codignola. Volume di pagg. XII-92, in vendita al prezzo di L. 350.

Vita religiosa

Il sentimento di un legame libero e intimissimo con tutti gli uomini, passati, presenti e futuri, il riconoscimento dell'unicità e dell'universalità di ciascuno di essi, l'amore fatto di rispetto per ciò che ciascuno di essi rappresenta nell'economia dell'universo è vita religiosa.

Lamberto Borghi.

Le Scuole svizzere all'estero

In un radioso mattino di maggio, mi capitò di sentire, in una classe della scuola elementare inferiore svizzera di Alessandria, una graziosa bambina dalle trecce bionde leggere in francese, scandendo ogni parola: «La patrie, c'est le lieu où l'on est né...». Fuori, il cielo era terso e il sole d'Africa dardeggiava benigno sulla scoletta svizzera. Nel cortile, arbusti tropicali sembravano stiracchiare i loro rami intricati al tepore primaverile. La sabbia brillava sotto la luce accecante.

E la bambina dai capelli d'oro, con una lieve pronuncia svizzero-tedesca, leggeva, mentre un beduino offriva urlando sulla via gli splendidi frutti della generosa terra egiziana:

«La patrie, c'est le lieu où l'on est né...».

Non ho punto l'intenzione di mettere in dubbio questo elevato pensiero di un grande cittadino svizzero. Non senza ragione, esso si ritrova in numerosi manuali scolastici ed è stato letto da generazioni di scolari. Ma, mi si passi l'espressione, esso serve soprattutto per «uso interno». Infatti applicato a bambini svizzeri nati all'estero perde, nella maggior parte dei casi, il suo senso e la sua importanza. Il bambino svizzero dell'estero ama la sua patria d'origine, anche senza averla mai vista; ne parla con interesse, con amore, e il suo più grande desiderio è quello di vederla un giorno.

Tra i fattori principali che agiscono in favore di questo attaccamento al paese bisogna proprio citare le scuole svizzere. Per ogni bambino, la scuola viene infatti a continuare l'educazione e l'istruzione incominciate sulle ginocchia materne. Si tratta di una constatazione la cui importanza non deve sfuggire a nessuno.

A scuola, il bambino subisce influenze diverse. Se frequenta per un certo tempo una scuola straniera, si allentano i legami che lo uniscono alla patria d'origine e occorre quindi che i suoi genitori stiano all'erta e provvedano per tempo.

Ma fortunatamente esistono, sparse un po' dappertutto, le scuole svizzere all'estero che costituiscono altrettante oasi elvetiche

in terra straniera. Il bambino vi ritrova, sotto la guida di maestri per lo più svizzeri e in classi alle cui pareti sorridono i paesaggi della patria lontana, l'atmosfera semplice e sana di casa nostra. Vi scopre a poco a poco «il viso diverso e amato della patria». Impara una o persino due lingue nazionali. In manuali svizzeri, il bambino studia le istituzioni politiche, economiche e sociali della sua patria, la storia, la bellezza e il fascino delle sue regioni, ne conosce le ricchezze e la povertà, la piccolezza e la grandiosità. Impara con diletto le melodie che cantano pure gli scolari d'Erlenbach e di Neuchâtel, di Poschiavo e di Chiasso. Sa che questo piccolo lembo di terra ha la sua missione da compiere nel mondo, ma che esso ha dato all'umanità uomini illustri e che il suo prestigio dipende dal modo con cui lo servono i suoi figli.

La scuola — e in modo speciale la scuola svizzera all'estero, continuazione della famiglia e specchio del paese d'origine — rafforza validamente i legami che uniscono il bambino svizzero nato all'estero alla madrepatria.

Se si pensa all'onere finanziario che comuni e cantoni devono sopportare per le loro scuole, si comprenderà facilmente che una colonia, sia pur forte economicamente, non può assumere da sola il mantenimento di una scuola, per la quale deve far giungere dalla Svizzera il personale insegnante e la maggior parte del materiale scolastico. D'altra parte, il sussidio della Confederazione — la quale ha un grande interesse all'esistenza di questi centri di vita elvetica — ammonta a soli 200.000 fr. annui, ed è quindi insufficiente.

Per fortuna, esistono opere private che si sono votate alla causa delle scuole svizzere all'estero. Quest'anno riceveranno anch'esse una parte del ricavo della colletta dello scorso primo d'agosto. Possa la generosità del popolo svizzero assicurar loro sempre i mezzi finanziari di cui hanno bisogno per poter continuare la loro nobile attività!

A. B.

Fra libri e riviste

CARLETON WASHBURNE. - **Le Scuole di Winnetka.** - «La Nuova Italia» Editrice, Firenze.

Un volume documentato sull'esperimento di Winnetka è in preparazione, e verrà pubblicato prossimamente nella collana «Educatori antichi e moderni», diretta da Ernesto Codignola, presso «La Nuova Italia» di Firenze. In attesa dell'opera completa, l'A. ha consentito la traduzione di un suo scritto apparso nel 1931 nella rivista «Pour l'ère nouvelle», con correzioni e un'aggiunta intesa ad aggiornarlo.

I due capitoli del libretto — «L'organizzazione e i metodi delle scuole di Winnetka» e «Le scuole di Winnetka nell'ultimo ventennio» — sono preceduti da una nota introduttiva del Codignola, il quale rileva che se in altri paesi esiste una copiosa letteratura di opere e di articoli sull'esperimento di Winnetka, in Italia c'è ben poco, e soprattutto manca uno scritto informato e criticamente costruttivo. Di qui l'utilità del volumetto che può «segnare il primo passo verso una informazione un po' meno inadeguata di questo e di altri esperimenti affini che abbiamo il dovere di conoscere nei loro minuti particolari, se vogliamo discutere con qualche fondatezza, oltre che del loro intrinseco valore, della loro efficacia innovatrice e della possibilità di una nuova organizzazione scolastica che si ispiri in Italia ai principi dell'educazione attiva».

Nel Ticino, gli annuali corsi di lavori manuali e scuola attiva (l'ultimo dei quali — assai frequentato — si svolse l'estate scorsa a Lugano) recano attraverso la partecipazione di nostri docenti volenterosi un sempre nuovo soffio di vita nelle classi aperte allo spirito d'innovazione e di conquista: ma la distanza dai centri universitari e la diversa preparazione magistrale rispetto ai cantoni più progrediti della Svizzera interna, romanda e tedesca, ci mettono in una condizione d'inferiorità che sarebbe stoltezza voler negare; e un'approfondita disamina dello svolgimento e dei risultati delle scuole sperimentali americane fatta nella nostra lingua e passata

traverso il vaglio della nostra civiltà sarebbe di giovamento sicuro.

Intanto il volumetto — quarantaquattro pagine ricche di osservazioni — che raccomandiamo ai nostri maestri avvierà utilmente le coscienze critiche a raffronti e ad esperienze, e sarà già qualcosa di guadagnato.

Le tre scuole elementari e la «Junior high school» di Winnetka vogliono anzitutto offrire, poggiando prevalentemente sull'autoeducazione, la possibilità massima all'allievo di sviluppare le sue potenzialità sia come individuo, sia come membro socialmente consapevole e operoso di una società democratica. Il programma, diviso in due parti, comprende da un lato le conoscenze e le tecniche mediante cui gli allievi individualmente sono portati a un medesimo livello, prescindendo dall'usuale metodo della lezione collettiva, e, dall'altro, esempi di stimoli e occasioni a lavoro creativo interessante la collettività.

«Le scuole di Winnetka — scrive l'autore — non pretendono di essere un'opera perfettamente compiuta; sono piuttosto un laboratorio di educazione nel quale si saggiano nuovi metodi e in cui i risultati sono accuratamente misurati. Il metodo scientifico è costantemente applicato ai differenti rami, allo scopo di tentare di scoprire se essi danno veramente i risultati che ci si propone di ottenere dal punto di vista dell'acquisto delle conoscenze, dell'abilità manuale e dell'attitudine morale.»

FRANCESCO DE BARTOLOMEIS. - **Giuseppina Pizzigoni e la «Rinnovata».** - «La Nuova Italia» Editrice, Firenze. L. 400.

Le condizioni in cui sorse nel 1911 «La Scuola Rinnovata secondo il metodo sperimentale» erano certamente favorevolissime: un padiglione messo a disposizione della scuola nel reparto rurale di Milano della Ghisolfia, terreno per coltivazioni e allevamenti, sussidi didattici, finanziamento assicurato dal Comune, dal Governo, dalla Cassa di risparmio e da privati, il riconoscimento ufficiale del ministero della Pubblica Istruzione, e fin la parola alata del poeta Bertacchi il giorno dell'inaugurazione. Non occorre di più a dare la misura dell'aspettazione.

Gli intenti erano questi: la «Rinnovata», con mezzi e metodo propri, lontani da quelli della scuola ufficiale, doveva in primo luogo inserirsi con una sua originalità nel movimento delle scuole nuove fiorito alla fine del secolo scorso e all'inizio dell'attuale in America — sotto l'impulso rinnovatore del Dewey — e in vari paesi europei, e così essere nella condizione di poter infondere altro spirito nella scuola pubblica; e doveva inoltre rappresentare un superamento delle esperienze straniere in corso, così da segnare nel campo dell'educazione elementare il primato dell'Italia. Il compito assunto dal De Bartolomeis è quello di mostrare la portata e i limiti dell'esperimento della Ghisolfa: fin dove la «Rinnovata», movendo dai risultati acquisiti altrove con le nuove conquiste della psicologia, ha saputo procedere con metodo proprio, cioè realmente rivoluzionario nel processo educativo, in quale misura si è attenuta al metodo sperimentale e in quale, conscia o no la Pizzigoni, è restata al di qua, nel solco della tradizione: quale, insomma, la portata vera delle innovazioni e, quindi, il bilancio approssimativo. E l'autore, ben noto nel campo degli studi filosofici, e particolarmente della pedagogia, obiettivamente tien fede all'assunto nei sette capitoli del libro, che non dovrebbe mancare nella biblioteca dei maestri ticinesi che aspirano da una parte a perfezionare il metodo d'insegnamento, dall'altra a saggiare, alla luce della critica pedagogica più agguerrita, nuove esperienze. Nonostante certa debolezza di basi teoriche — al punto in cui sono le nostre scuole in molta parte — l'esperimento pizzigioniano ha ancora parecchio da insegnarci: insegnarci a fare e insegnarci a non fare.

Iniziata con due prime classi soltanto, la «Rinnovata» comprendeva dopo sei anni tutte le classi elementari. Doveva essere, nella mente della Pizzigoni, la prima scuola elementare attiva («secondo il metodo sperimentale») per tutti: delle differenze sociali si sarebbe tenuto conto solo a scopo di studio, cioè per approfondire la conoscenza di ciascun allievo. L'ideale era una generale riforma della scuola elementare che avrebbe attraversata la sua fase più propriamente sperimentale in una scuola di differenziazione didattica. Il principio della scuola attiva era, si può dire, allora

nell'aria: e la Pizzigoni aveva visitato in vari paesi le così dette scuole nuove, senza peraltro trovarvi il tipo che si adeguasse alla particolare situazione della scuola italiana e che corrispondesse alla concezione pedagogica ch'era venuta formandosi in lei. In verità non si trattava di principii che altrove fossero ignorati o che non avessero determinato all'estero esperimenti già avviati a sensibile sviluppo: ma così parve alla Pizzigoni, mossa dall'ambizione d'assicurare all'Italia il primato: e del resto — osserva il De Bartolomeis — «non va dimenticato che purtroppo da noi la innovazione, a causa di una superba filosofia, prese una piega spiritualistica che le faceva dichiarare guerra aperta a tutte quelle indagini volte a una migliore conoscenza del bambino e del fanciullo, studiare problemi di metodi e di curricoli, di «organizzazione pratica»; e se la Pizzigoni, pure essendo inizialmente in contrasto con la pedagogia spiritualistica, poté poi accordarsi con essa, ciò attesta debolezza speculativa e quindi possibilità d'equivoci e fraintendimenti.

Ma ammesso questo e le connaturate deviazioni, che mal si conciliano col carattere sperimentale della scuola, l'iniziativa della Ghisolfa riveste un suo innegabile valore: «segna uno slargamento dell'ambiente scolastico che così viene a comprendere tutta la realtà con la quale gli allievi possono entrare in rapporto. Si tratta di un rapporto attivo, che prende consistenza nel lavoro manuale, nella raccolta di materiale, nelle escursioni ed esplorazioni, nei tanti servizi di cui la comunità sociale della scuola ha bisogno.»

Basare l'educazione sull'esperienza personale dell'allievo, proclamare che non le parole ma i fatti educano, e improntare l'insegnamento di conseguenza, e così combattere la buona battaglia contro il verbalismo; sfatare la leggenda che il bambino sia essere ricettivo, anzi che attivo, e conformarvi l'insegnamento; considerare con occhio nuovo la vita scolastica («l'intelligenza vuole un degno pascolo, la vivacità non deve dibattersi fra le nostre concessioni e le loro gherminelle, ma pur avendo bisogno talora di un certo freno, deve liberamente espandersi in un campo razionale; il sangue di molti piccini va rifatto: le membra deboli chiedono di essere rinvigorite; molte giovani esistenze vogliono essere strappate a

immatura fine») e adeguarla a bisogni reali con fatti e non con precettistica e fumosità — è ben merito riconosciuto della «Rinnovata», da cui ancora oggi possono trarsi utili norme educative. E però il meglio della lezione pizzigoniana può ancora dare buoni frutti.

ALMANACCO PER LA GIOVENTU' DELLA SVIZZERA ITALIANA. - Editori: Grassi e Co. S.A., Bellinzona.

L'agenda per l'anno 1954, che l'Istituto editoriale ticinese dedica alla nostra gioventù, ci si presenta nella veste di casa, fin dalla copertina, col sorriso di un paesaggio ticinese pien di sole e la grazia di una no-

stra figliola. È la sesta edizione dell'«Almanacco»: prova concreta del successo che tra piccoli e grandi questa pubblicazione ha incontrato.

Segnaliamo con particolare compiacimento la scelta sapientemente varia della materia — dalle utili cognizioni scientifiche, storiche, geografiche, ecc., che arricchiscono il sapere di fanciulli e giovanetti, all'illustrazione abbondante e ricca di riproduzioni artistiche — e raccomandiamo l'Almanacco oltre che ai più giovani lettori al pubblico ticinese tutto che segue con amorosa attenzione le vicende paesane, alle quali primamente è stata riservata la cura dei compilatori.

Necrologi sociali

Cons. Cesare Mazza

Fervorosa adesione all'Idea e dedizione indefettibile al bene del Paese hanno accompagnato indissolubilmente la vita troppo travagliata di Cesare Mazza, stroncata nel giro di poche ore il 19 ottobre a sessantaquattro anni soltanto. Si pensa a lui come a figura simbolica impersonante nel giubileo dell'autonomia ticinese la somma di sacrifici disinteressati, e troppo spesso misconosciuti, offerti a questa nostra piccola repubblica dai migliori e più fidati nel reggerne i destini.

Al fuoco della politica militante le vite si logorano con celerità; e le cure dello Stato sfiancano anzitempo anche le fibre più possenti quando ogni ombra di scetticismo sia fugata e l'azione quotidiana interamente affidata al ritmo imposto dall'assillo del dovere, duro nelle sue esigenze.

Lo scomparso abbandonò tutto se stesso a quell'ardore e a queste durezza. Non impose restrizioni interessate alla sincerità dei suoi ideali. Non deflesse per ambizioni o per calcoli. Nei contrasti fra la popolarità e la coscienza la scelta non era mai dubbia.

Lo riudiamo tribuno irruente nei comizi, tutto pervaso di ardore e foga giovanili,

mediatore di compromessi subdoli e incalzante disperditore di artifici preludenti a dedizioni politiche e morali. Lo rivediamo, crucciato ma non sommerso, affrontare l'onda dell'impopolarità occasionale e accettare virilmente l'insuccesso. Lo ricordiamo, compagno di lavoro nelle più sfavorevoli condizioni, tutto assorto nei pensieri e nelle pene senza mai ombra di pentimento, pago della sua fatica come di un naturale obbligo di coscienza che non lascia domandar di più. Non sordo al consenso dei più conquistato in consonanza ideale o come premio di convinzione ottenuta, ma sdegnoso d'ogni raggio inteso a carpirlo. Franco sempre, con amici e con avversari.

In uomini di tale tempra la politica è sempre distributrice d'angustie più che di soddisfazioni. Ma c'è un tacito premio interiore che salda largamente la fattura; e il Mazza s'appagava e aspettava paziente anche il riconoscimento esterno, che gli venne, almeno in parte, quando meno pareva prossimo a raggiungerlo.

La sua carriera politica non fu soltanto rapida, ma di quelle che si suole definire «brillanti». Compiuti studi commerciali e giuridici, aveva trovato nell'uomo che più autorevolmente guidava la politica e l'amministrazione del tempo, Evaristo Garbani Nerini, una guida esperta e affezionata, che ne aveva intuite doti e possibilità. Non era

ancora trentenne e occupava un posto di grande responsabilità nell'amministrazione statale; e a trentadue anni era eletto consigliere di Stato, direttore dei dipartimenti dell'Interno e Militare, che diresse nel corso di quattro legislature autorevolmente. Caduto nelle elezioni governative del 1935, era nominato membro del Gran Consiglio (che anche presiedette) e nel consesso legislativo restò fino all'inizio della seconda guerra mondiale, quando passò alla testa degli uffici straordinari di approvvigionamento e compensazione; nel contempo teneva la carica di municipale di Bellinzona. Il lavoro veramente fiaccante lo prostrò; e solo dopo un lungo periodo d'inattività, fisico e mente tornarono a dargli il sollievo dell'operosità, ragione del suo vivere.

All'inizio dell'anno in corso aveva pubblicato un'accurata raccolta di atti di giurisprudenza amministrativa, largamente lodata dai competenti: e pochi mesi fa, nell'ultimo incontro con lui, lo trovammo in un locale dell'Archivio cantonale, quasi sommerso da mucchi di libri e incarti, intento a diligenti ricerche per un'opera nuova di carattere legale-amministrativo, che il Governo gli aveva commesso come a riconosciuto esperto della materia, e che la sua perizia e la perseverante attività avrebbero indubbiamente portato a termine, se la morte quasi istantanea non gli avesse tolto di mano la penna.

La «Demopedeutica» lo ricorda, con riconoscenza, Presidente della sua Commissione dirigente nella ricorrenza centenaria della fondazione. La società fransciniana volle commemorare nel 1937 con qualche solennità il secolo di vita e trovò nei due ex consiglieri di Stato Cesare Mazza e Antonio Galli e nell'allora Direttore della Scuola di Commercio, dottor Mario Jaeggli, collaboratori di primo piano, acuti e volenterosi. Il primo, alla testa del comitato organizzativo, profuse senza risparmio le sue rimarchevoli doti pratiche perchè la manifestazione si svolgesse col maggior decoro consentito da povertà di mezzi materiali, e pronunciò in quell'occasione uno dei migliori discorsi della sua già lunga carriera di uomo politico e di magistrato; Antonio Galli diede al Paese, che aveva onorato nella Scuola, nel giornalismo e come statista, i tre importantissimi volumi di «Notizie sul Cantone Ticino», opera storica e

statistica a un tempo che aggiorna e completa la «Svizzera Italiana» del Franscini, il dr. Jaeggli, assieme all'accurata e interessantissima Mostra fransciniana, preparava e pubblicava l'«Epistolario del Leventinese», lavoro d'importanza fondamentale per la conoscenza dell'opera dello Statista, e anche di sensibile ausilio nello studio della storia ticinese in genere e della storia della Scuola ticinese in particolare.

Accanto all'opera politica e di uomo di Stato, e a integrazione di quest'ultima particolarmente, il Mazza prestava attività di giornalista informato a chiarire problemi amministrativi e legali: raramente, mentre era in Governo, dava libero corso allo spirito polemico consentaneo all'animo appassionato. Ma fra il 1935 e il 1939, libero ormai dei limiti imposti al magistrato, larga parte della sua attività egli riversava nella politica quotidiana, nella qualità di redattore politico e condirettore di «Avanguardia». Il sicuro possesso del tedesco gli permetteva di spaziare nelle più autorevoli pubblicazioni della Confederazione, e ne traeva spunto per articoli importanti di politica federale: ed era questo allora il suo campo prediletto, sebbene non perdesse mai di vista i più prossimi problemi cantonali e ne trattasse con competenza e vigore; e noi ricordiamo una sua documentatissima e valida campagna antiaduliana dell'estate del '35, al tempo del noto scandalo.

Il campo dove, però, egli ha più alacramente e utilmente lavorato è quello del diritto amministrativo cantonale. In questo, pochi poterono vantare competenza pari alla sua: e fu anche quello in cui ottenne fin da giovane meritato riconoscimento e a cui diede le residue e migliori forze in questi ultimi anni; sicchè con metafora appropriatissima un giornalista poté scrivere in occasione della morte che la casa di Cesare Mazza era il palazzo governativo.

La scomparsa di lui ha lasciato nel Cantone un senso di vivo cordoglio, largamente dimostrato dalle commosse necrologie pubblicate in giornali di tutte le tendenze e dalle cerimonie funebri di Bellinzona e di Lugano, ch'egli volle semplici e il suo Ticino gli riserbò onorate, con partecipazione ufficiale del Governo, di moltissimi parlamentari suoi colleghi, di rappresentanti delle Camere federali, amici politici, conoscenti, e con illuminati discorsi. Un tributo do-

veroso, un saluto devoto, un commiato affettuoso al magistrato, al cittadino, all'uomo probò che ha servito il Paese con sagacia e disinteresse.

Ai parenti, e specialmente alla vedova e alla figlia, le vive condoglianze della « Demopedeutica » e dell'« Educatore ».

Isp. Marco Campana

Con senso misto di dolore e incredulità, ci domandammo a quale improvviso malore avesse ceduto il suo fisico robusto, nonostante gli anni, quando, alla metà dello scorso settembre, ci veniva annunciata la morte dell'ispettore Marco Campana, che poco prima avevamo rivisto giovanile nell'aspetto e tutto animato dallo spirito arguto che non lasciava soste nella conversazione. Ma eravamo stati osservatori disattenti, e il velo dell'amicizia ininterrotta da decenni c'impediva di scorgere i segni del male che l'affliggeva da tempo, come sapemmo poi; e se il trapasso era stato improvviso, subitaneo anzi, per i più, l'amico non era ignaro della precarietà delle sue condizioni, e già nell'animo suo, forse, s'era preparato alla dipartita. I colpi sinistri della vita — e di questi allo scomparso ne toccarono tanti, e crudeli — affrettano l'accettazione della fine come una liberazione, sia pure col sigillo d'un segreto da tenere tutto per sè.

Era nato a Dinc sessantanove anni fa: alla sua valle aveva conservato inalterato l'attaccamento, e vi passava, massime negli ultimi anni, lunghi periodi. La sua vita più intensa non fu però questa. Lugano lo affascinava fin dai primi anni d'insegnamento passati in quelle Scuole elementari, e lo trattenne anche quando l'attività svolgeva altrove e pure dopo, allorchè giunse, troppo presto, il periodo della forzata inattività mortificante.

Aveva conseguito il diploma d'insegnante elementare nel 1902; pochi anni dopo, superava con successo brillante gli esami per la patente di docente di Scuola maggiore, e un po' più tardi ottenne il titolo che l'abilitava alla direzione didattica e all'ispettorato. Dopo alcuni anni d'insegnamento al

Ginnasio di Mendrisio, ove lo chiamava la sua tendenza agli studi letterari, succedeva al prof. Tosetti nella carica di Ispettore del Bellinzonese e delle valli vicine. Era il posto adatto alle sue preferenze, e ve lo portava la solida preparazione pedagogico-didattica: ma non vi restò a lungo. Le vicissitudini politiche glielo tolsero, e non ancora quarantenne lasciava la scuola, dove pure aveva profuso intelligente attività e tanta ne aveva promossa facendo da guida sapiente ai maestri.

Si dedicò al giornalismo per qualche anno come redattore ordinario, e vi fece buona prova, conoscitore com'era dei problemi del Paese, e con l'ausilio di vasta cultura: a scrivere di politica, del resto, era avvezzo da lunga pratica in giornali di varie correnti, sempre di idee avanzate, ed era polemistà vivacissimo, di stile curato, carducciano nelle preferenze letterarie, positivista in filosofia, manzoniano e milesiano per tendenza laicista e in genere nello spirito direttivo. Divulgatore di principii, sostenitore di idee, piuttosto che paziente indagatore di problemi pratici, benchè non sdegnasse occuparsi pure di questi e soprattutto se di materia scolastica. Ma l'attività quotidiana di giornalista non era di suo gusto, e preferì, negli ultimi anni, dare sporadicamente scritti a giornali e riviste, quando l'occasione si presentava: fosse poi in difesa dei diritti individuali, di cui era gelosissimo, o per l'incremento dell'istruzione o a commemorare fatti e uomini.

Seguiva con spirito alacre la politica, ma non volle mai dare il suo nome alle liste elettorali, dove pure la sua popolarità poteva offrirgli il successo, e la preparazione garanzia di sapiente adempimento del mandato; e parlargliene voleva dire sollevare obiezioni e arguzie: — Già son troppi ad ambire cariche... — concludeva inmancabilmente. Accettò, invece, e tenne onoratamente e diligentemente durante un ventennio, il mandato di delegato scolastico di Lugano, che lasciò solo con la morte. Ed ebbe incarichi elevati nella Massoneria, cui lo chiamava la sua tendenza filosofica e l'innata filantropia. In pieno Novecento, non sdegnava proclamarsi fervido ottocentista, nel pensiero e nell'inclinazione, e voleva espri-

mere, con ciò, specialmente, più fedele aderenza alla tradizione, in ogni campo, più umanitarismo, e meno mimetismo e pratica gregale.

Era il conversatore piacevole, capace di animare nel corso di un quarto d'ora colloqui svariati, con quella sua cultura rifuggente dall'unilateralità e l'episodiare dovizioso. e la sala, la piazza, il lungolago, il tavolino del caffè l'occasione degli incontri espansivi. E l'ilarità ci si mescolava quasi sempre, magari un po' fragorosa: ma anche avveniva, a momenti, che quella sua naturale gaiezza cedesse il posto a intime riflessioni e confessioni, in altro tono di voce, e concordanza di cuore: i figli appena venuti un'ora ad allietare la famiglia e subito strappati alla gioia dei genitori, il quotidiano contatto con la fanciullezza nella scuola venuto meno assieme all'impiego, la sobrietà spontanea fatta strettezza, poi la scomparsa della compagna della vita e la solitudine domestica. E allora ci si rendeva conto che cert'ironia abituale, schietta nell'apparenza, era lo schermo pudico di più interno sentire. È un aspetto dell'animo dell'amico che a molti forse è sfuggito, con relativi fraintendimenti e giudizi arbitrari. Ma i più vicini sanno quanto grande fosse la sua bontà d'animo e quale sensibilità ne derivasse. E noi lo ricordiamo con l'angoscia di una perdita prematura e dolorosa e l'amaro che lascia la rievocazione delle pene di Lui.

Ai familiari dell'estinto, e in modo particolare al nipote, dr. Franco Ghiggia, le vive condoglianze della « Demopedeutica » e dell'« Educatore ».

Prof. Riccardo Donati

Di questo valoroso e laborioso docente della Scuola magistrale, morto nel luglio scorso dei postumi di un'operazione chirurgica alla fine del venticinquesimo anno di insegnamento, permane vivo il ricordo nei maestri dell'ultima generazione, preparati da lui a rigore di studi e a severa concezione della missione educativa. Gravissima per la famiglia, orbata anzitempo del suo capo, questa morte immatura costitui-

sce un lutto grave altresì per la scuola ticinese, privata di un insegnante nel pieno vigore della formazione e dell'efficienza.

Aveva studiato lettere all'università di Torino sotto la guida valente di Giulio Bertoni, filologo di fama, e tornato nel Ticino dava inizio alla sua carriera al ginnasio di Biasca, donde passava poi alla Magistrale in seguito alla nomina di Giuseppe Zoppi al Politecnico. Compito non facile era quello di sostituire, a breve distanza dal conseguimento della laurea, un collega già salito a meritata fama e proprio allora ufficialmente riconosciuta con la promozione all'istituto superiore di studi.

Il Donati non deluse le attese: con applicazione scrupolosa, tenacia di lavoro, ininterrotto aggiornamento culturale, temprò la sua salda preparazione scientifica e ottenne la piena fiducia di superiori e allievi; e in questa favorevole condizione il successo non mancò. Esigente con sé, educò alla sua buona scuola centinaia di maestri nei quali infuse, con la dottrina, l'amor proprio e il senso del dovere, senza di che anche la migliore preparazione culturale non dà frutto.

Di lui potè dire, sulla sua tomba, a nome anche del Dipartimento della Pubblica Educazione, il Direttore della Scuola magistrale, prof. Foglia: « Con Riccardo Donati la Scuola ticinese perde una delle sue migliori forze, se migliori forze hanno da essere reputate quelle che interamente sposano la causa della Scuola e da nulla si lasciano distrarre che non vi abbia attinenza. Ora, chi oserebbe asserire che Riccardo Donati non operò sempre per la Scuola? Per la Scuola magistrale e i suoi apprendisti di commercio? Chi potrebbe affermare che l'Uomo che qui piangiamo si preoccupò di scoprire altrove sorgenti di intima soddisfazione? Qualora, infatti, si eccettuino quelle familiari le sue distrazioni furono tutte in relazione con la sua sentita missione di educatore. Missione che egli visse come pochi altri e che come pochi altri assolse con non comune serietà: come appunto son soliti affrontare e disimpegnare gli incarichi tutt'altro che facili gli uomini onesti ».

Alla vedova e ai figli, l'« Educatore » e la « Demopedeutica » esprimono i sensi del loro cordoglio.