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

Band: 97 (1955)

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: 14.07.2025

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

Anno 97° Bellinzona, Luglio - Agosto 1955 N. 7-8

L'EDUCATORE
DELLA SVIZZERA ITALIANA

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

Congedo

Felice Rossi, che da alcuni anni si occupava con particolare impegno e grande intelligenza del nostro periodico, ha rassegnato le dimissioni da redattore. Davvero non mi attendevo, quando accettai la presidenza della Dirigente, di vedermi cascare addosso, qualche settimana dopo, il peso, tutt'altro che lieve, della di lui successione. È vero che l'ottimo amico mi scriveva, nella sua lettera di commiato, che si vedeva costretto a rinunziare alla redazione dell'«Educatore» solo fino a quando lo assillassero certi lavori ai quali non poteva sottrarsi. È pure vero tuttavia che, pessimisti come siamo, non vediamo come gli riesca di liberarsi da quei lavori già fra qualche anno. Epperò la Dirigente dovrà trovargli un successore. Fino a quando non lo si sarà trovato vedrò, con l'aiuto di amici e colleghi, di occuparmi personalmente del nostro periodico. I lettori vogliano quindi tollerare che io, indegno come pochi altri, tenti di assicurare per qualche tempo la regolare comparsa dell'«Educatore», periodico che dovrebbe continuare ad essere, così come nel passato, l'organo delle molte persone che delle questioni sociali — non, dunque, solo scolastiche — intendon occuparsi in una rivista che non sia politicamente impegnata.

All'egregio collega e amico la Dirigente esprime da queste scarne righe il suo più sincero ringraziamento per quanto egli ha fatto in tanti anni di lavoro coscienzioso. Le pagine che egli ha scritte son lì tutte, nitide e oneste, a provare che egli all'«Educatore» ha saputo dare un tono e un contenuto non confondibili. Il che, oltre a non essere poca cosa, impegna fortemente chi dalla Dirigente sarà chiamato a succedergli.

m. f.

La scuola della massaia e l'ambiente

Due buoni passi innanzi hanno fatto in questi ultimi anni i corsi di economia domestica istituiti mezzo secolo fa anche nel Ticino per opera delle nostre autorità scolastiche, che trovarono nella signora Erminia Macerati di Genestrerio un valoroso pioniere. Innanzi tutto hanno raggiunto ormai, suscitando il generale consenso delle famiglie, ogni angolo della nostra terra; da qualche tempo accanto ai corsi di economia domestica ambulanti, che pur devono continuare a sussistere perchè hanno un loro preciso ottimo scopo, sono state istituite le *scuole della massaia,* ove le allieve che non intendono iniziare un tirocinio vero e proprio adempiono il dovere dell'obbligatorietà scolastica durante il loro nono anno di scuola. D'altra parte, giova rilevare che l'importanza dell'economia domestica è così sentita dalle autorità e dalle famiglie che essa è diventata, a giusta ragione, materia obbligatoria anche nei corsi di avviamento e non in quelli soltanto. Non dobbiamo, certo, fermarci qui: *tutte* le nostre fanciulle, anche se candidate agli studi o all'ufficio, dovrebbero sottostare all'obbligo di frequentare un corso di economia domestica prima di assumere il governo di una casa, che richiede non soltanto la conoscenza di certe regole nel campo dell'igiene, dell'allevamento del bambino, della cucina o del cucito, ma un'accurata *formazione* spirituale e morale.

Il secondo passo innanzi fatto dalle scuole che ci interessano è quello di uniformarsi sempre più in tutto e per tutto al sano criterio pedagogico dell'apprendere, *non chiacchierando* ma *facendo, provando* e *riprovando.* All'educazione e all'istruzione integrali della ragazza si giunge attraverso l'azione, l'esperienza diretta e non attraverso l'arida ed inefficace sola teoria.

Nei nostri corsi, invece, non è forse ancora sufficientemente valutata l'opportunità di lavorare tenendo sempre presenti le *particolari condizioni* e, quindi, *le particolari esigenze dell'ambiente.* Troppo sovente capita di trovare nelle varie scuole della massaia, da Chiasso ad Airolo, l'identico piano di lavoro, l'identico sviluppo dello stesso, che rispecchia troppo fedelmente un unico modello di attività ricevuto dalle maestre alla loro scuola normale. Eppure, il Ticino è, sì, un piccolo paese, ma assai vario; molte attività e molte lezioni della scuola di una città, per esempio, non possono riuscire del tutto proficue se tenute tali e quali in un paese di valle e viceversa.

La maestra dovrebbe prendere l'avvio per il suo lavoro dalle condizioni del *proprio* ambiente, perchè suo preciso compito è quello di avvalorare quanto di buono deve essere conservato, deve dare giusto incremento a quelle ottime consuetudini che, per una ragione o per l'altra, non si manifestano che allo stato embrionale, deve raddrizzare le storture riscontrate, deve, concludendo, convincere l'allieva ad eliminare quanto la scienza e l'economia consigliano di eliminare, colmando poscia il vuoto con quanto le suggerisce il suo ricco corredo di buone nozioni apprese in gran parte sui banchi della scuola normale.

Mi soffermo ora su qualche esemplificazione. L'attrezzatura dei nostri corsi non dovrebbe essere identica per tutte le scuole, ma dovrebbe essere in consonanza con l'attrezzatura delle case, dalle quali provengono le allieve. Preparare i ci-

bi in un corso di campagna o di valle unicamente con la cucina elettrica, per esempio, dimenticando che tutte le allieve non dispongono a casa che del focolare o della cucina economica (a legna o a carbone) vuol spesso significare fare azione destinata a lasciare il tempo che trova, vuol dire contribuire a dar corpo alla osservazione che troppo spesso si può udire nei nostri villaggi: eccellente è stato il corso di economia domestica; peccato che molto di quanto abbiamo imparato non può essere messo in pratica perchè a casa non disponiamo, ahimè, dei mezzi che avevamo a scuola.

Se l'attrezzatura della scuola è, per forza di cose, diversa da quella delle cucine dell'ambiente, la maestra non deve mai dimenticare un solo istante questa particolare anormale situazione. Farà continuamente le necessarie osservazioni, i dovuti confronti e di tanto in tanto si ingegnerà a preparare, in collaborazione con le sue allieve, un pranzo coi soli mezzi di cui dispongono le famiglie del luogo: focolare, fornelli a legna, pentole e utensili propri della regione.

La lista delle vivande non dovrebbe riuscire semplicemente una copia di quella che hanno con loro le maestre, ma dovrebbe lasciare largo posto a quei piatti — buoni dal punto di vista igienico ed economico — che già sono in uso nella regione. A tali ricette si portino semmai i necessari miglioramenti. Tra le molte ricette di dolci comuni perchè non appaiono anche quelle delle gustose torte del paese (le paste frolle di Villa Bedretto, i « crostri », i « chislli », i « spanspezi » leventinesi, le torte del Luganese, ecc. ecc.)?

Particolare importanza e sviluppo dovrebbe assumere la preparazione — variata il più possibile — di quelle vivande che permettono di far largo uso della produzione animale e vegetale propria del luogo: latticini e castagne nei paesi di montagna, pesce nei paesi rivieraschi, frutta nei paesi di campagna, i prodotti delle mazze casalinghe... Si arriverebbe così anche ad eliminare la preoccupante monotonia nell'alimentazione di troppe nostre famiglie campagnole e ad avvalorare la nostra particolare produzione. Sovente, giova forse ricordare, non si tratta di far ricorso a ricette nuove, ma piuttosto si tratta di migliorare quelle già in uso, curandone in altro modo la preparazione, dosando in altro modo gli alimenti, aggiungendo o togliendo questa o quella sostanza.

Nella preparazione delle marmellate sarà bene che la maestra in primo luogo tenga presente quanto offre di buono la produzione locale, compresi i frutti di bosco (fragole, mirtilli, frutti del sambuco e della rosa canina, ecc.) troppo spesso trascurati o lasciati a disposizione dei soli villeggianti e dei forestieri.

L'elenco delle esemplificazioni potrebbe, certo, continuare ed occupare altre intere pagine. Concludo, limitandomi a citarne qualche altra scelta nel settore dell'igiene, del giardinaggio.

Il gruppo delle lezioni sulle cure all'ammalato non deve esaurirsi nel semplice commento delle regole del quaderno sia pur accompagnato da qualche esercitazione pratica. La maestra innanzi tutto constata con le allieve il modo col quale l'ammalato è curato nella regione, mette in bella evidenza le abitudini buone e rispettose delle norme igieniche, spiegando il perchè della loro bontà, si sofferma su quanto invece deve essere corretto o addirittura eliminato, a questo punto, infine, arriva con le nozioni nuove che convinceranno la ragazza ad agire nella casa seguendo i consigli datici dalla scienza medica.

E per il giardinaggio? Anche qui sia detto chiaro che si tratta di *fare*, di *lavorare nell'orto*, non di ripetere meccanicamente regole e regole apprese, chiacchierando, su qualche manuale di agraria. Poi, le condizioni ambientali consiglieranno la docente a soffermarsi, per esempio, sull'opportunità delle semine precoci e dell'impianto dei « letti caldi » là dove non si pratica ancora questo sistema che permette di avere ortaggi per tempo, quando ancora la produzione offertaci dall'importazione è messa sul mercato a prezzi troppo alti, oppure, in altri posti, sulla necessità della rotazione, della giusta concimazione o del trattamento degli ortaggi troppo poco seguito dalle nostre massaie. Altrove bisognerà innanzi tutto, lavorando nell'orto, creare la passione, il gusto per questa sana, bella ed economica attività della donna di casa . . .

Da tutto quanto sono venuto dicendo appare chiaro che anche la maestra dei corsi di economia domestica e delle scuole della massaia ha davanti a sé il preciso compito che ha ogni insegnante che vuol fare un lavoro che susciti interesse, calore, vita, entusiasmo e, di conseguenza, che riesca veramente proficuo: *lo studio dell'ambiente ove svolge l'opera sua*. Potrà arrivare alle conoscenze desiderate e *necessarie* in molti modi che qui non voglio ricordare. È certo che anche le allieve potranno, se ben guidate, essere in ciò validissime collaboratrici. Le esercitazioni sulla preparazione di una data vivanda, per esempio, previste per un dato giorno potrebbero essere precedute da un lavoro di esplorazione — fatto da maestra ed allieve — per conoscere gli usi locali, quel lavoro che costituirà la base di lancio per quanto poi si farà in classe.

Non si può negare che una scuola — scrive Giorgio Gabrielli in uno dei suoi ultimi libri — la quale sia estranea all'ambiente di cui vive e dal quale dovrebbe ricevere un'influenza vitale determinante, è un organismo che non può prosperare per intima contraddizione. Creata per assolvere un bisogno individuale e sociale, per realizzare l'ambientamento della fanciulla al suo mondo, cioè la sua aderenza perfetta alle situazioni reali che ella dovrà poi migliorare, la scuola tradisce alle istanze per le quali è sorta. La ragazza che si prepara alla vita, la quale si svolgerà in un determinato mondo fisico e sociale, dovrebbe essere posta nelle migliori condizioni per assolvere domani i suoi compiti. Ma se la scuola la occupa in una cultura astratta, di parole e non di cose reali e viventi, se insomma non sa trarre dall'ambiente tutti i motivi di cultura e di vita spirituale che vi si riflettono, allora è una scuola morta, di cose morte, che potrà soltanto alimentare automatismi non mai anime. L'ambiente è un mezzo formidabile di educazione indiretta, che lentamente penetra in tutte le anime e specie in quelle giovanili, suggestionabilissime per la loro duttilità. Ovvio forse è dire che per ambiente non si considera soltanto quello naturale o fisico, cioè il luogo ove si nasce e si vive, i campi o le strade o il clima (come troppo spesso è erroneamente inteso nella scuola primaria), l'ambiente è un complesso naturale e spirituale, nel quale entrano tutte queste condizioni materiali e ancor più le altre, cioè i modi di pensare e di ragionare, i modi di sentire e i rapporti tra gli uomini, le usanze, i pregiudizi, il costume familiare, la religione, il lavoro, tutto quanto è frutto delle attività umane e dell'esperienza comune. Una scuola, qualunque sia, che non tenga conto dell'ambiente, con tutte le sue influenze buone e nefaste, con la sua azione risanatrice o corruttrice, che non operi in senso favorevole alle sue forme migliori, tentando di ostacolare quelle deteriori non è scuola. Conoscere a fondo l'ambiente per trarne tutti gli elementi e gli impulsi formativi ed escludere decisamente quelli negativi è dovere anche delle scuole della massaia. La scuola deve lentamente trasformare e migliorare l'ambiente, dal quale avrà anche viva collaborazione soltanto se esso costituirà in ogni momento la base di lancio di ogni attività in classe.

Giuseppe Mondada.

Letture di poeti

Su una lirica di Pier Paolo Pasolini

Nell'antologia Quarta Generazione *(a cura di Piero Chiara e Luciano Erba, per le edizioni Magenta di Varese) si può leggere questo componimento di Pier Paolo Pasolini (nato a Bologna il 5 marzo 1922):*

Forse la luna. Forse fuori voci
di ragazzi che a file vanno in chiesa.
Ma la sera è più triste, e io non odo
null'altro ch'essa nella stanza vuota.
Essa, e la fine dei miei anni, e il tempo
di primavera che scende tutto in fiore,
e mi lascia con volto di ragazzo
tra questi campi e queste sere nuove.

*L'immagine della primavera — consegnata in versi abbastanza ricchi per conciliare un viaggio verso quella zona dell'*Infinito *dove sono «le morte stagioni, e la presente E viva, e il suon di lei» — non può scindersi dal sentimento di una solitudine in cui sembra difficile il rassegnarsi a diventare adulto. Situazione per la quale non sarà superfluo ricordare le parole di Gide* (Printemps, *nei* Feuillets d'automne): *«J'ai toujours préféré (.....) l'adolescence à l'âge mûr (.....) Mai cet élan vers la félicité que nous présente chaque printemps reste trompeur autant que le plein épanouissement de l'été».*

Vedete i due «forse» *dell'avvio (con le parole bisillabe che cadono come fiotti uguali nell'attesa:* «Forse la luna. Forse fuori voci»): *quasi il poeta non osasse guardare, verificare, per evitare il disinganno.*

Forse qualcosa accade, fuori. «Forse fuori voci», *per effetto dell'accostamento dei bisillabi, sembra una formula antica, magica; desta l'idea di una sorta di rito che si ripeteva, e il poeta potrebbe sorprendersi a ripronunziarla inconsapevole. Ciò giustifica anche il rumore minimo dell'allitterazione. Il secondo verso* («Di ragazzi che a file vanno in chiesa») *schiude una visione peregrina: si pensa a ragazzi remoti, e che (chissà bene perchè) salgano una collina. Nuova suggestione di bisillabi accresce quel senso di rito, lo prolunga. La frase successiva, pure di due versi (necessariamente più dichiarativi) segna il trapasso ai quattro versi che concludono il componimento — così rapidamente evocatico — con un respiro ampio, su una nota altamente accorata. La sera è più triste: più triste di quella che il poeta, un attimo, s'è finta. La viva ed arcana presenza della sera è avvertita con uno sgomento, prima che metafisico, fisico:* «E io non odo Null'altro ch'essa nella stanza vuota». *Tristezza è contenuta, più che nella dichiarazione* («Ma la sera è più triste»), nel verbo *«odo», che, prima sottinteso, ora acuisce la nostalgia delle voci, dei gridi reali.* «Essa», *così com'è ripetuto, subito interiorizza quella presenza: ne sentite la risonanza tutta interiore. E si noti come, dove l'ansia più cerca rifugio, aiuto* («nella stanza vuota»), *non sia che l'udibile silenzio, l'udibile nulla della sera. Scivola così, con estrema naturalezza, in questi versi l'idea della morte. Più esattamente, qui la morte è pensabile come prefigura dell'«ultima sera», come la fine degli anni che non parevano veramente trascorsi. L'uomo si ritrova* unvollendet. *La sera evoca l'adolescenza; ma non evoca soltanto,* «lascia con volto di ragazzo». *La stagione* («Il tempo di primavera» *è espressione piena di sensi e di succhi) riguarda ancora molto il poeta, se il suo avvento l'ha costretto a scrivere un verso aumenta-*

to di una sillaba («Di primavera che scende tutto in fiore»). *L'assonanza* fiore-nuove *vale più di una rima.* «Questi», «queste», *nello stesso ultimo verso, non hanno funzione meramente fonica. Per esse, l'uomo-ragazzo appare chiuso nel suo cerchio più familiare.*

Non ho letto molte poesie di Pasolini, ma direi che il motivo della solitudine — della solitudine in cui l'attesa, o il vuoto interiore, può essere d'improvviso colmato dalla vita, da una piena consapevolezza di vivere — è tra quelli ch'egli ha maggiormente approfondito. Si legga, per esempio, quest'altro componimento compreso nell'antologia: «Per i cigli assolati e il consueto — silenzio della candida campagna — cullo una solitudine mortale — nel mortale mattino; che da sempre — imbianca col suo lume i vivi campi. — Ma in quel lume monotono (o io sogno) — scorre un filo di vento; e accende oro — tra le fronde di frassini remoti. — Che cosa attendo? Nulla che non sia — in questo spazio aperto a cui sono volto, — questo esteso deserto, questo lume — fuori di me, tutto il mio sogno, fino, — non oltre, l'orizzonte... Tutto è muto. — Grida un fanciullo, sogno? grida o canta, — grida nei muti campi, sono vivo, — grida un fanciullo.» *Dove il* «filo di vento» *è un annunzio, come in sogno, del grido di fanciullo: ne esultano (quell'oro acceso insieme dall'anima protesa!) i* «*frassini* remoti». *Una sola cosa, in questo componimento non mi va: l'onomatopea* «tra le fronde di frassini». *Preme il ricordo di* «tra queste piante» *dell'*Infinito. *Pensare, anche, che prima di* «tra» *Leopardi aveva scritto* «fra». *In Pasolini, già l'accentata presenza dei frassini ubbidiva bene a quel filo di vento. Insomma, — dopo Leopardi, dopo Montale, — non c'è da stupirsi se un poeta dichiara a se stesso questo dubbio prima che passi oltre:* «*frassini*» *o* «*piante*»? «*frassini*» *o* «*fronde di frassini*»? «*carpini*» *o* «*alberi*»? «*lauro*» *o* «*siepe*»? *eccetera. Questione di conoscenza, e di fedeltà a se stessi, prima che di tono. C'è chi, camminando per la sua strada, incontra naturalmente Petrarca e Leopardi. E c'è chi, altrettanto naturalmente, trova Dante, dico il Dante dell'*Inferno, *folto di oggetti nominati in fiorentino, non l'inventore di una lingua* «*diversa*» («in che si liqua», «e come vi s'indova»...).

Che Pasolini sia portato a oltrepassare il confine mit breiter Kreide gezogen *del suo orto più certo, di là dal quale è possibile scrivere* «*lunghe*» *poesie, investire* «*grandi*» *temi, evitare (dirò, ricordando con un sorriso un saggio dello stesso Pasolini)* «*forme di nevrosi*», *non è cosa per me incomprensibile. Ciononostante, in attesa di conoscere prodotti più felici del suo* Picasso, *indugio più volentieri sulle sue liriche brevi.*

Giorgio Orelli.

Malinconica e triste che possa sembrare la morte, sono troppo filosofo per non vedere chiaramente che il terribile sarebbe se l'uomo non potesse morire mai, chiuso nelle carcere che è la vita, a ripetere sempre lo stesso ritmo vitale che egli come individuo possiede solo nei confini della sua individualità, a cui è assegnato un compito che si esaurisce...

... La vita intera è preparazione alla morte, e non c'è da fare altro sino alla fine che continuarla, attendendo con zelo e devozione a tutti i doveri che ci spettano.

(B. Croce: « Terze pagine sparse » Laterza 1955.)

* * *

Le distinzioni delle arti, poesia, musica, pittura e via dicendo, rendono servigio pratico per la classificazione, e cioè per la considerazione delle opere d'arte dall'esterno, ma non valgono dinnanzi alla semplice realtà, che ogni singola opera ha la sua propria fisionomia e tutte la stessa natura, perchè tutte sono alla pari poesia o, se così piace meglio dire, tutte sono musica o tutte pittura, e simili.

(B. Croce: « Terze pagine sparse » Laterza 1955.)

Portata e aspetti d'una riforma

Un decreto del giugno scorso rinnova struttura e programmi della Scuola elementare italiana.

La riforma strutturale fissa il prolungamento dell'insegnamento primario da cinque a otto anni. Superato l'esame di quinta elementare, l'allievo si trovava fin qui a dover scegliere tra la frequenza della Scuola media oppure della Scuola d'avviamento professionale e la ripetizione della quinta classe fino al quattordicesimo anno di età, per il compimento dell'obbligo scolastico fissato nella Costituzione. Avveniva che oltre un terzo degli scolari (il 38 % nel 1953-1954), con scarsissimi risultati, si trovassero a ruminare quattro anni consecutivi il medesimo programma oppure, con successo anche minore, che se ne stancassero prima e abbandonassero gli studi. La riforma toglie l'anormalità. L'ultimo ciclo della Scuola elementare dovrà « consolidare la cultura di base necessaria a chiunque non frequenti altri tipi di scuola, favorire nell'alunno la scoperta delle sue inclinazioni e disposizioni al fare nel campo delle attività manuali e pratiche, e aiutarlo a trovare il suo posto nell'ambiente sociale ed economico ».

Questa parte della riforma entrerà in vigore già quest'anno. Ma è noto che l'attuazione non avrà la portata di un provvedimento d'ordine generale: essa richiederà, specialmente nell'Italia meridionale, stanziamento di somme vistose per la costruzione di edifici scolastici (come hanno dimostrato studi recenti dello Zanotti Bianco e d'altri uomini politici e di scuola), e anche nuovi concorsi scolastici, sicchè è da prevedere che il raggiungimento pieno del fine avverrà gradualmente, in relazione alle possibilità del bilancio.

Di gran lunga più importante è la riforma programmatica, che si propone di « fare aderire maggiormente il piano didattico alla struttura psicologica del fanciullo », alleggerire il carico delle nozioni, eliminare la preoccupazione culturalistica a favore della « formazione integrale dell'alunno », accordando nel contempo larga autonomia all'insegnante. Nel complesso è una riforma ardita, che tiene conto non soltanto dei sensibili progressi raggiunti con i moti rinnovatori del '23 e del '45 e con le esperienze meglio riuscite di quest'ultimo decennio sul piano nazionale, ma anche dei progressi ottenuti nel campo pedagogico-didattico nei paesi più avanzati.

I nuovi programmi muovono, giustamente, da questa premessa fondamentale: l'allievo, e non il maestro, è al centro dell'insegnamento; per cui alla lezione calata dall'alto, massime nei primi due cicli della Scuola elementare, è sostituita la ricerca degli scolari (scoperta) secondo i principii della scuola attiva, della autoeducazione, dell'individualizzazione, mentre all'insegnante è assegnata la funzione di guida esperta, amorosa, solerte. Il radicale mutamento delle parti non rende più facile l'opera del maestro: al contrario, il maggior grado di autonomia dello scolaro, assieme all'indicazione puramente normativa del percorso da compiere in vista del traguardo che va raggiunto alla fine di ogni ciclo, aggrava il compito dell'insegnante e, in relazione, la responsabilità. Come non mai, il maestro italiano si troverà in seguito all'applicazione dei nuovi programmi nella necessità di approfondire la propria cultura, affinare il metodo d'insegnamento e mostrare spirito d'iniziativa: da ciò deriverà in definitiva il successo o il fallimento dell'esperienza.

E' ovvio avvertire che la riforma per il suo stretto collegamento storico al movimento rinnovatore iniziato nel '23 e ravvivato da ulteriori conquiste nel '45 dovrebbe implicare — in consonanza con l'autonomia riconosciuta all'allievo e al maestro — un'ampia libertà spirituale, e quindi un rispetto geloso dell'educazione formativa della personalità nei suoi vari aspetti; e noi auguriamo alla scuola italiana che la sagacia degli insegnanti riesca — nonostante gli ostacoli che le norme concordatarie e l'applicazione di esse nei programmi didattici in forma che ci sembra eccessivamente estensiva — a scansare, assieme al conformismo scolastico che toglie originalità all'opera del maestro, anche il conformismo spirituale, fomite sempre di discordia e di reazioni.

La maggiore adesione del piano didattico alla psicologia del fanciullo nel variare dell'età, e conseguentemente degl'interessi, e un più adeguato organamento programmatico

hanno suggerito la distribuzione del programma dell'insegnamento per cicli piuttosto che per classi, ancorchè non manchino qua e là nel piano richiami distintivi dove la necessità lo consigli. Si hanno così: un primo ciclo, *globale,* comprendente la prima e la seconda classe; un secondo, *dell'insegnamento collegato,* con la terza, la quarta e la quinta; infine un terzo ciclo, *dell'insegnamento sistematico e conclusivo,* che riunisce la sesta, la settima e l'ottava.

Lo scopo ultimo dell'educazione elementare è quello d'assicurare alla totalità dei cittadini una « formazione basilare della intelligenza e del carattere, che è condizione per una effettiva e consapevole partecipazione alla vita della società e dello Stato ». Quindi nessuna finalità professionale. La Scuola elementare « fornisce gli elementi della cultura » e, soprattutto, « educa le capacità fondamentali dell'uomo »: di qui la prescrizione esplicita del grado di preparazione che l'alunno deve raggiungere non soltanto alla fine degli studi primari, ma anche al termine di ogni ciclo.

Educazione frammentaria, dunque? No. Educazione commisurata alle possibilità degli allievi nelle diverse fasi dello sviluppo, metodo d'insegnamento consono al ciclo educativo, latitudine maggiore nello svolgimento del programma (e anche sfrondamento del superfluo) perchè sia tenuto conto che il processo evolutivo dei fanciulli, nell'ambito indicato dagli studi di psicologia, non può considerarsi del tutto uniforme, anche in relazione ai casi familiari e individuali che interferiscono. Ma, per il resto, graduazione ordinata e organicità. Dal principio alla fine, l'insegnamento elementare deve mirare a « promuovere la formazione integrale della personalità dell'alunno ». E' questo il filo conduttore che il maestro deve seguire.

Nel primo ciclo la divisione nelle materie tradizionali scompare ed è sostituita dall'esplorazione dell'ambiente compiuta asistematicamente, senza preoccupazioni classificatorie. Importa che il bambino inserisca nella formazione precedente — familiare — le sue nuove scoperte: perciò si solleciterà l'interesse all'osservare e all'apprendere. Il maestro avrà « la cura di svolgere gradualmente le attitudini all'osservazione, alla riflessione, al l'espressione; la costante preoccupazione di aiutare in tutti i modi il processo formativo dell'alunno senza interventi che ne soffochino o ne sforzino la spontanea fioritura e maturazione, la consapevolezza che scopo essenziale della scuola non è tanto quello di impartire un complesso determinato di nozioni, quanto di comunicare al fanciullo la gioia ed il gusto di imparare e di fare da sè, perchè ne conservi l'abito oltre i confini della scuola, per tutta la vita ». Studio ambientale e insegnamento globale caratterizzano il primo biennio scolastico, e in corrispondenza si svolgerà tutto il programma.

Le norme morali, sociali, igieniche devono scaturire non già dalle lezioncine, ma dall'acquisizione pratica che viene dal comportamento in famiglia, nella scuola, in pubblico; e però si coglieranno « tutte le occasioni per l'educazione del sentimento, degli affetti e della volontà, anche a mezzo di incarichi di fiducia e di piccoli servigi, per educare al senso della responsabilità personale e della solidarietà umana». E ancora: « in ogni giornata scolastica trovino adeguato ed opportuno posto, possibilmente all'aperto, giochi ed esercizi che, mentre giovino ai fini dell'educazione alla socievolezza, valgano a svelti re ed a correggere i movimenti e consentano al fanciullo di esprimersi gioiosamente in canti e ritmi rivolti all'armonico sviluppo delle attitudini fisiche e morali ».

Le conoscenze ambientali devono derivare nel modo più naturale dalla guida all'osservazione: osservazione attenta di qualche pianta del luogo, di qualche animale, perchè l'alunno, già all'inizio della sua attività scolastica, scopra le caratteristiche fondamentali della vita che lo circonda, e così cominci a rendersi conto delle vitali necessità dell'uomo e del lavoro necessario per procurarsi alimenti, indumenti e asilo nell'ordinata convivenza sociale.

In relazione con queste esplorazioni, con le attività ricreative, con fatti della vita quotidiana in genere, si paleserà l'utilità del contare, del distribuire in parti, e l'alunno sarà portato a compiere, naturalmente, le operazioni aritmetiche, con sforzo alleviato dall'entusiasmo della scoperta personale. Le prime intuizioni nel campo dell'aritmetica risalgono all'età prescolastica: il bambino possiede già, molto tempo prima che noi gli mettiamo davanti o tra le mani pallottolieri, lavagne, mollettoni e quaderni, un concetto della quantità, sebbene limitato, e a modo suo calcola

spontaneamente senza sbagliare e senza lasciarsi ingannare. Questa pratica deve continuare, estendersi, affinarsi nel primo periodo scolastico. Non dobbiamo frapporre all'inizio l'ostacolo d'un insegnamento sistematico, artificioso per lui. E neppure avere la preoccupazione d'accompagnare immediatamente l'esercizio scritto con quello orale. È il maestro che deve adattare l'insegnamento alle cognizioni già possedute e familiarizzarsi con i procedimenti seguiti dallo scolaro per sviluppare l'opera sua, non viceversa. Chi, partendo dal concetto che la *vera* aritmetica comincia per l'alunno con l'inizio della scuola, vuole imporre un *nuovo* metodo, quello scolastico, ritenendo che esso soltanto sia valido e sbrigativo, deve prepararsi a scontare parecchie delusioni: prima fra tutte quella d'incontrare il disinteresse e il tedio, anzichè l'interesse degli allievi; poi un'andatura stentata e distacco dalla concretezza che l'insegnamento deve avere, specialmente all'inizio; infine l'insopportazione della scolaresca.

Anche l'insegnamento linguistico deve procedere dalla messe già larga di cognizioni acquisite prima dell'obbligo scolastico. Il programma esige che « si incoraggi al massimo la conversazione con l'insegnante e degli alunni tra di loro per abituarli a parlare quanto più chiaramente e correttamente è possibile » e vuole che « l'insegnante dia sempre l'esempio del corretto uso della lingua nazionale e, pur accogliendo le prime spontanee espressioni dialettali degli alunni, si astenga dal rivolgere loro la parola in dialetto ». L'insegnamento della lettura, ben inteso, dev'essere basato sulla scoperta dell'allievo: quindi metodo globale, con l'ausilio di tutti quei comuni sussidi didattici (alfabetieri murali e mobili, cartelloni con disegni, schede illustrate, ecc.), che favoriscono l'interesse per l'iniziale distinzione e il possesso degli elementi grafici essenziali ». Così il passaggio dai disegni spontanei all'espressione orale e scritta avviene nella maniera più piana. E si avranno le prime sincere composizionette, con cui, mediante il disegno e l'uso delle parole scritte, il bambino esprimerà le sue conoscenze, i suoi sentimenti, le sue impressioni: un superamento sensibile, questo, degli abituali «pensierini» sconnessi, e il più delle volte superficiali e magari banali, come tutto ciò che è scarsamente impegnativo. Letture libere, autodettatura, apprendimento e recitazione di facili e artistiche poesie, spontanea drammatizzazione di favole, raccontini, scherzi e giochi, impegneranno i fanciulli dopo le prime letture e le prime esercitazioni scritte. La padronanza delle più comuni norme ortografiche deve essere raggiunta già in questo primo ciclo; e tanto più rapidamente sarà raggiunto il successo quanto più l'insegnante avrà avuto cura dell'ortoepia.

E non occorre quasi avvertire che disegno, lavori manuali, canto, esercizi fisici, occupazioni svariate in scuola e fuori devono avere parte assai larga e integrare ogni insegnamento. Il programma chiede inoltre che le attività pratiche individuali siano incoraggiate come gioco-lavoro, per appagare anche questo naturale bisogno di esprimersi, di costruire, proprio dell'età.

Il passaggio dal primo al secondo ciclo didattico — quello dell'insegnamento collegato, cioè poggiato sulla connessione, nei limiti del possibile, dei vari rami di studio — non avviene in modo improvviso: « dalla globale intuizione del mondo circostante e tenuta ancora a fondamento dell'attività scolastica durante il primo anno del secondo ciclo, il fanciullo sarà avviato ad una prima attenta analisi soprattutto attraverso l'esperienza episodica, prima base del sapere sistematico ». (E qui sembra lecito domandarsi — premessa la validità del procedimento — perchè mai la terza classe è stata unita al secondo piuttosto che al primo ciclo, di cui dovrebbe costituire il coronamento.)

Pure in questo secondo ciclo programmatico il punto di riferimento resta l'ambiente degli scolari. In questo si continuerà la ricerca, su questo sarà richiamata l'attenzione; ma, anche, il lavoro esplorativo, di riflessione e d'espressione, consentirà all'alunno d'intuire, ormai, collegamenti prima ignorati: esso « si renderà conto delle molteplici correlazioni esistenti tra gli argomenti di studio », e quindi acquisterà gradualmente consapevolezza dell'unità della cultura di base su cui va formandosi e « della possibilità di *articolarla anche attraverso lo studio di singole discipline* ». L'esplorazione ambientale non cesserà d'essere episodica, la tendenza classificatoria resta ancora estranea al fine educativo, il collegamento tra i vari rami del sapere si mantiene; ma ormai l'allargamento progressivo dell'orizzonte di studio rende possibile l'avviamento a insegnamenti diffe-

renziati, pure tenendo conto sempre dell'organicità del sapere e della reale comunicazione e compenetrazione delle materie, le quali consentono sempre, a chi bene osservi, allacciamenti e scambi.

Il programma di questo ciclo viene pertanto presentato, a differenza del primo, in gruppi di materie o anche in materie isolate: educazione morale e civile, educazione fisica, storia e geografia e scienze, aritmetica e geometria, lingua italiana, disegno e scrittura, canto, attività manuali e pratiche. E' evidente però lo sforzo di ricerca del legame tra materie associate ogni volta che se ne presenti l'occasione. Così, per esempio, l'educazione fisica viene connessa a quella morale e civile « come mezzo che induce l'alunno a rispettare e a padroneggiare il proprio corpo, a ordinare la tumultuaria esplosione delle energie, tipica della fanciullezza, e come tirocinio all'autocontrollo, all'autodisciplina, e alla socievolezza ». Poggiato sullo studio ambientale, l'insegnamento storico, geografico, scientifico, specialmente all'inizio del ciclo, s'intreccia vantaggiosamente fino a confondersi talvolta. Non c'è partizione vera di materia nello studio del luogo quando rilevando le particolarità di un paesaggio si trascorre pianamente dall'esame dell'ambiente fisico (geografia) alla vegetazione e agli animali che vi si trovano (storia naturale), e si osservano, l'uno accanto all'altro, sistemi antiquati e moderni di coltivazione (storia), oppure si fissa l'attenzione prima sul mulino ad acqua posto accanto al ruscello e poi su quello elettrico. E potremmo moltiplicare i riferimenti analoghi volgendo l'occhio sulle altre materie. Basta che il maestro sappia riflettere sui nessi reali, spontanei, e abbia sufficiente padronanza del sapere e passione amorosa di studio e osservazione diretta, perchè egli possa agevolmente guidare la mente degli alunni a scoperte non soltanto frammentarie e di superficie; vale a dire promuovere la composizione di un mosaico armonico.

In corrispondenza con lo sviluppo dell'alunno, con la più ferma indicazione dei punti programmatici, e anche in rispondenza al fatto che le fondamentali conoscenze di base al termine di questo ciclo devono essere raggiunte, perchè, poi, lo scolaro possa consolidarle nel ciclo sistematico successivo se continua gli studi elementari, ed estenderle qualora segua gli studi medi, il legislatore ha nettamente delineato il livello di preparazione da raggiungere, pure lasciando all'insegnante ampia e varia libertà nel raggiungimento dello scopo.

Provvidamente, a questo punto sopravviene l'aggiunta del periodo triennale che compie gli studi elementari. Si è già detto che il suo compito vero è di consolidare la cultura dei due cicli precedenti, scoprir le inclinazioni degli allievi, aiutarli a entrare nella vita sociale ed economica nelle condizioni più favorevoli. Il lavoro (peraltro senza immediati fini professionali) viene a integrare la conquista culturale, a darle forma pratica. L'azione educativa è volta particolarmente alla formazione della personalità. « Sappia l'insegnante — raccomanda il programma — conferire un sempre più spiccato carattere formativo ispirandolo alle esigenze psicologiche caratteristiche degli alunni, sia come singole persone, sia come comunità costituita ». Sotto guida oculata e affettuosa si avvierà la formazione del carattere e della volontà: e il ragazzo prenderà « sempre più chiara consapevolezza di sè e delle sue responsabilità di uomo e di cittadino, nella realtà operante della vita scolastica associata ».

Il programma vuole infatti « la comunità scolastica considerata come una piccola comunità sociale nel libero esercizio dei fondamentali doveri e diritti della vita sociale (autogoverno) »; suggerisce conversazioni sulla cosa pubblica e la proprietà comune, sulle norme di pubblica igiene, sull'ordinamento dello Stato e i suoi compiti, sui problemi riguardanti la proprietà, le tasse, le previdenze, le organizzazioni sindacali e le organizzazioni cooperativistiche, l'emigrazione, le opere umanitarie, ecc.

Le materie d'insegnamento — al pari delle attività manuali e pratiche — vengono ad assumere funzione applicativa, esercitativa, del sapere: assai meno, forma estensiva. L'iniziativa individuale e dei gruppi ha parte notevole.

L'argomento meriterebbe certo trattazione più vasta e particolareggiata di quella che gli abbiamo riservata accennando agli aspetti più significativi; ma agli effetti di un'indicazione sommaria, come quella che ci siamo proposta, riteniamo non troppo insufficienti ragguagli e rilievi.

F. R.

L'EDUCAZIONE DEGLI ADULTI

nei rapporti presentati alla Commissione svizzera per l'Unesco

Alcuni ticinesi hanno assistito a una riunione indetta a Berna il 1º ottobre u.s. dalla Commissione nazionale svizzera per l'Unesco. Scopo della stessa: quello di permettere ad una trentina di persone che si occupano della educazione degli adulti nel nostro paese, di prender conoscenza delle esperienze fatte da alcuni esperti svizzeri visitando i paesi scandinavi.

Hanno presentato relazioni documentate i signori Josef von Burg, della Federazione svizzera dei sindacati cristiano-sociali, Berna, Alfred Rey, della Federazione degli operai metallurgici e orologiai, Sierre, Jean Paul Darmsteter, delegato di Radio Ginevra e André Saenger, dell'Unione svizzera delle cooperative di consumo, Basilea. Questi signori frequentarono dal 5 al 25 giugno di quest'anno uno **stage** europeo inteso a illuminare gli amici dell'educazione degli adulti sui risultati ottenuti nei paesi scandinavi e in Danimarca. Allo **stage** erano rappresentati 12 stati europei (Germania, Austria, Danimarca, Finlandia, Francia, Gran Bretagna, Irlanda, Islanda, Norvegia, Paesi-Bassi, Svezia e Svizzera). Nei primi cinque giorni del Corso essi ascoltarono conferenze che li introdussero alla conoscenza delle questioni più importanti relative all'economia, alla politica e alla scuola dei paesi scandinavi. In seguito i partecipanti furono distribuiti in tre gruppi, ciascuno dei quali visitò uno dei tre paesi: Danimarca, Norvegia e Svezia. Poterono così prender contatto direttamente con gli istituti culturali e con le organizzazioni popolari e informarsi intorno alle condizioni e allo sviluppo dell'educazione degli adulti. Nelle ultime giornate del Corso tutti i partecipanti si ritrovarono all'Università popolare di Jessheim, non lontano da Oslo, dove durante dieci giorni, sia per gruppi, sia in sedute plenarie, discussero le conoscenze ed esperienze raccolte.

Noi vorremmo ora dare, qui appresso, ad informazione di quei lettori della nostra rivista che, loro pure, si occupassero di educazione degli adulti, la versione in italiano del rapporto, molto interessante, presentato alla citata riunione dal signor von Burg. Questi cominciò col ricordare che fu il pedagogo e filosofo danese Grundtvig che per primo pensò a integrare la formazione culturale degli adulti e a organizzare università popolari. Egli sostenne tenacemente questa sua idea in Danimarca e in Norvegia negli anni che vanno dal 1814 al 1870, tormentato com'era dal timore di dover assistere al fallimento delle giovani democrazie nordiche minate dalla discordia e dal caos. Egli, insomma, riteneva che senza una adeguata educazione degli adulti non si sarebbe potuto creare in quei popoli la coscienza delle molte responsabilità che gli individui hanno gli uni verso gli altri.

Secondo Grundtvig l'impulso deve partire dalle comunità popolari e non, come in Inghilterra, dalle università. La formazione culturale degli adulti deve essere una scuola per la vita. Non si tratta di promuovere le conoscenze linguistiche, economiche e sociali degli adulti, oppure di farli fruire di un insegnamento squisitamente professionale, bensì, piuttosto, di fornir loro certe conoscenze necessarie per imparare a vivere a contatto del prossimo. L'uomo deve, in altri termini, essere illuminato sulle responsabilità dell'individuo di fronte alla società e sul valore dell'individuo di fronte alla collettività.

L'idea di una educazione degli adulti così concepita ha subìto una rallegrante evoluzione a cominciare dal principio di questo secolo grazie allo sviluppo particolarmente accentuato delle organizzazioni popolari (sindacati, comunità religiose, movimenti contadini, movimento cooperativo, ecc.). Nei paesi scandinavi — Danimarca compresa — le quattro istituzioni di cui qui appresso possono considerarsi siccome i pilastri sui quali poggia la educazione degli adulti:

a) **università popolari:** corsi di 24 settimane durante il semestre invernale, completati da brevi corsi di vacanze che hanno luogo d'estate. In Svezia si contano 77 università popolari, 87 in Finlandia e 78 in Norvegia. La Danimarca ne possiede 56; a queste 56 bisogna però aggiungere 80 università cristiane destinate alla giovinezza d'ambo i sessi, dai 15 ai 18 anni d'età.

Il numero totale delle persone che frequentano le università popolari è di 9200 in Svezia, di 4700 in Finlandia, di 6200 in Danimarca e di 4300 in Norvegia. Lo Stato prende a suo carico **i cinque sesti delle spese di questo insegnamento.**

Scopo delle università popolari è quello di promuovere la cultura generale e solo eccezionalmente quello di promuovere la formazione professionale. La partecipazione è numerosa e l'età media dei partecipanti oscilla tra i 18 e i 25 anni;

b) **biblioteche municipali:** ve ne sono in tutte le città e in ogni località di una certa importanza. In Norvegia, per esempio, ad una popolazione di 3 milioni e mezzo queste biblioteche hanno prestato, lo scorso anno, più di 5,5 milioni di libri: cifra, questa, che dimostra

come il popolo apprezzi questo modo d'istruzione. Le biblioteche municipali rimangono in stretto contatto con le organizzazioni popolari e danno la loro collaborazione ai circoli di cultura e all'insegnamento per corrispondenza;

c) **accademie popolari:** corrispondono, da noi in Svizzera, ai corsi serali organizzati dalle università popolari. Esse sono molto frequentate nelle città, soprattutto dagli impiegati; più raramente, invece, dagli operai. Di queste accademie se ne contano centinaia e centinaia in Svezia e in Norvegia. Vi si tengono conferenze, ma vi si sfrutta pure molto il sistema dei gruppi di lavoro;

d) **gruppi di studio o circoli di discussione:** sono molto diffusi in seno alle organizzazioni popolari (associazioni operaie, chiese libere, società cooperative, ecc. ecc.) che preparano loro stesse **liberamente** i loro piani di lavoro e ordinano molto diligentemente i corsi (programmi, documentazione, designazione dei capi preposti ai singoli gruppi). Questi gruppi ricorrono spesso all'insegnamento per corrispondenza.

Accanto a questi quattro sistemi d'educazione degli adulti c'è un certo numero di altri sussidi di formazione culturale più o meno utilizzati: esposizioni itineranti di arte, rappresentazioni cinematografiche nelle regioni rurali, compagnie teatrali volanti. Una di queste compagnie, appartenente al teatro di stato norvegese, ha dato, in un anno, non meno di 800 rappresentazioni in 300 località. Non si bada alla spesa pur di offrire al pubblico rappresentazioni di grande valore artistico. Il pubblico si compone dei pochi abitanti di contrade lontane dai grandi centri.

Il signor von Burg spiega in seguito che cosa si debba intendere per circoli di studio. Nei paesi nordici si intendono, per circoli di studio, gruppi di 6 a 20 partecipanti — uomini e donne — che si riuniscono la sera per studiare un tema liberamente scelto. Vi si legge e vi si discute. Qualche volta il capogruppo è un maestro o uno specialista, altre volte di capigruppo non ve ne sono. Certi gruppi elaborano loro stessi i loro piani di lavoro, altri, invece, si attengono a programmi allestiti su fogli stampati. Certi gruppi, infine, lavorano ricorrendo ai corsi per corrispondenza o si servono d'un programma radiofonico. Quest'ultimo modo di procedere ha avuto in Svezia un certo successo.

Il Corso ordinato dall'Unesco ha permesso ai partecipanti di accertare che nei paesi scandinavi i movimenti popolari, in modo particolare le organizzazioni operaie, spiegano una grande attività educativa. In Svezia da 250.000 a 275.000 membri di un sindacato che controlla più di un milione di iscritti frequentano un gruppo di studio o un corso serale. Negli anni 1946/47 vi furono, in Svezia, 263.217 persone inscritte a 22.915 corsi di studio.

Quali i fini?

1. formare dei membri « convinti » familiarizzandoli con gli scopi dell'organizzazione, col suo programma sociale e economico;

2. promuovere l'educazione civica; fare cioè conoscere le istituzioni dello Stato democratico e convincere i partecipanti del loro dovere di prendere parte attiva alle responsabilità e alle manifestazioni pubbliche;

3. educare la personalità ai fini dello sviluppo di tutte le facoltà dell'individuo; culto della tolleranza e della comprensione verso gli altri ambienti sociali, tanto sul piano nazionale quanto su quello internazionale.

La Svezia attribuisce particolare importanza ai fini menzionati nei punti 2 e 3, mentre la Danimarca e la Norvegia guardano piuttosto ai fini contemplati nei punti 1 e 2. Pel fatto che possiede un forte partito comunista la Finlandia appoggia soprattutto le iniziative tendenti a promuovere l'educazione civica di cui al numero 2.

Ci sembra ovvio avvertire che i temi trattati nelle conferenze e nei circoli di studio si differenziano a seconda delle organizzazioni. Così, i giovani contadini rivelano interessi diversi da quelli dei giovani operai. Lo stesso dicasi delle associazioni religiose, le quali non trattano i medesimi temi già trattati dai movimenti laici. Ma, nonostante tutto, è viva dappertutto la preoccupazione di formare dei veri cittadini, epperò l'insegnamento che vi contribuisce occupa il primo posto. Tutte le associazioni mettono in primo piano i problemi che interessano l'amministrazione comunale. Le organizzazioni operaie si concentrano sullo studio del movimento sindacale, i problemi politici e le questioni di tecnica organizzativa, mentre le associazioni religiose si occupano della storia delle religioni e dello studio della Bibbia. Le federazioni dei contadini, i sindacati d'impiegati, le leghe che incoraggiano l'astinenza hanno loro centri d'interesse caratteristici.

La relazione del signor M. André Saenger si compone di tre parti. La prima si intitola: « impressioni svedesi », la seconda « le biblioteche comunali », la terza « i corsi per corrispondenza ». Diamo, qui appresso, alcuni pensieri che ci sembrano particolarmente interessanti.

La Svezia è un paese fedele alle tradizioni. Come potrebbe del resto non esserlo dal momento che vi visse Selma Lagerlöf? La Svezia è però anche un paese alla mercè della pubblicità: di quella americana, soprattutto. Un paese di contrasti, insomma; basterebbe, tanto per citare un esempio, ricordare che a Karlstad c'è un console francese e non ci so-

no ..... francesi. Ci sono invece alcuni svizzeri senza ..... console !

La Svezia, come del resto tutta la Scandinavia, è un paese in cui la politica sociale è sempre stata promossa. Già duecento anni fa la Svezia possedeva ospedali municipali finanziati dallo Stato. Dal 1830, epoca in cui il bracciante agricolo divenne operaio nell'industria, è stata affrontata la questione delle famiglie numerose. Lo Stato ha preso tutta una serie di provvedimenti. Ne citiamo alcuni:

prestiti bancari a giovani sposi,
assistenza alle future madri,
cure gratuite alla puerpera e alla sua creatura,
distribuzione d'un pasto gratuito ai fanciulli in vacanza,
allocazioni familiari ad ogni ragazzo non avente ancora 16 anni,
apertura di case dei bambini.

Il forestiero rimane sorpreso nel constatare che il livello culturale medio della maggior parte della popolazione è molto alto. Il merito di ciò va ascritto all'educazione popolare, oggetto di cure costanti e particolari da parte dello Stato, delle autorità distrettuali e comunali e da parte delle grandi organizzazioni popolari (sindacati, cooperative, associazioni religiose, ecc.).

L'educazione post-scolastica è indubbiamente più coltivata che da noi in Svizzera dove, per ottenere una mano d'opera qualificata, si dedica maggiore attenzione all'educazione professionale. Si direbbe quasi che da noi la educazione propriamente detta s'arresta nel momento in cui incomincia per gli Scandinavi. Se è vero che da noi le grandi organizzazioni si occupano attivamente dell'educazione degli adulti, è altrettanto vero che i loro sforzi non sono per niente coordinati. Comuni, Cantoni e Stato se ne disinteressano.

Lo Svedese reputa che lo Stato è il popolo e il popolo è lo Stato. Da qui quella sua fiducia nello Stato, fiducia che non gli impedisce di mantenersi libero e indipendente.
Dopo aver abbandonato la scuola ed essere entrati nella vita professionale il giovane e la giovane Svedesi sentono il desiderio di continuare e integrare la loro formazione frequentando, per esempio, le scuole popolari superiori.

L'età media delle persone che prendono parte alle diverse attività d'educazione degli adulti è di anni:

da 21 a 30 per i circoli di studio,
da 38 a 40 per le conferenze,
55 per i circoli di studio destinati alle massaie.

In Svezia l'educazione degli adulti è il risultato della stretta collaborazione **in seno** alle organizzazioni popolari e **tra di loro.** La sezione dell'educazione degli adulti del Royal Board of Education comprende quattro sezioni:

1. biblioteche,
2. scuole popolari superiori,
3. conferenze, circoli di studio, corsi periferici delle scuole popolari superiori,
4. attività della gioventù: teatro, musica, tennis, ecc.

Tutte queste diverse attività sono generosamente sussidiate dallo Stato.

Il Royal Board of Education non è però che un organo di controllo. Esso è soprattutto un consigliere animato dal desiderio di lasciare la più grande libertà ai diversi movimenti, i quali devono saper e voler affrontare da soli non importa quale problema. Il suo compito consiste nel trovare conferenzieri e professori capaci che sappiano rivolgersi ai giovani e agli anziani. Si occupa parimente dell'organizzazione dei corsi relativi all'impiego delle tecniche audiovisive in materia d'educazione, di corsi per capi di movimenti della gioventù, ecc. ecc.

Al signor Lund, capo della sezione educazione degli adulti del Royal Board of Education, abbiamo chiesto quale sia il fine perseguito dall'educazione degli adulti in Svezia. Egli ci ha risposto quanto segue: dare ai cittadini (agricoltori, operai, ecc.) la possibilità di diventare membri attivi della democrazia, di allargare i loro orizzonti e di migliorare il loro livello culturale. Il signor Lund vuole educare i partecipanti a essere buoni membri della loro associazione e a divenire buoni camerati **tolleranti.**

Ci è sembrato che in Scandinavia — in ogni caso in Svezia — l'educazione degli adulti si fondi soprattutto sullo **studio.** La stampa, la radio, il cinema non sembrano essere sufficientemente considerati come importanti veicoli d'idee.

Al sistema d'educazione pedagogica si sostituisce spessissimo il sistema dei gruppi di lavoro con un dirigente « primus inter pares ».

Quale la differenza con la Gran Bretagna?

In Gran Bretagna le università si sono preoccupate dell'educazione degli adulti solo dopo il 1870, persuase come erano che gli operai migliori dovessero poter entrare a Oxford e a Cambridge. Secondo loro bisogna insomma vagheggiare un fine accademico, cioè la preparazione di una élite. In Scandinavia, invece, oggetto dell'educazione degli adulti è quello di riconciliare **tutto il popolo** con la cultura. Siccome l'industrializzazione del paese ha fatto, dell'operaio, un essere vivente fuori della società, è assolutamente necessario ricondurlo in seno alla stessa facendolo appunto fruire della cultura popolare.

m. f.

Società svizzera degli insegnanti delle scuole secondarie

La Società svizzera degli insegnanti delle scuole secondarie (SSISS) ha tenuto a Baden gli scorsi 1° e 2 ottobre la sua assemblea annuale, nel corso della quale è stato deciso, su proposta del professor Elio Ghirlanda del Liceo cantonale di Lugano, di tenere l'assemblea generale del prossimo anno nel Ticino. Nella riunione è stata discussa la risoluzione presentata dalla Commissione Liceo-Università quale conclusione dei suoi lavori durati due anni, risoluzione di cui riproduciamo il testo.

« L'assemblea generale della SSISS, riunita a Baden il 2 ottobre, considerati i rapporti presentati dalle quattro sottocommissioni costituite in seno alla Commissione Liceo-Università (vedi *Gymnasium Helveticum*, vol. 9, n° 4, ottobre 1955):

a) riconosce l'importanza primordiale che deve essere accordata, durante tutti gli studi, allo sviluppo della facoltà d'espressione, orale e scritta, nella lingua materna e raccomanda a tutti gli insegnanti di attribuire a questo problema un'attenzione costante;

b) esprime il desiderio che venga effettuata un'inchiesta relativa alla selezione e all'orientamento degli allievi e all'effettivo delle classi e che questa inchiesta possa fornire le basi per una soluzione del problema;

c) incarica il comitato di intraprendere tutti i passi utili per ottenere:

1) la revisione del programma degli esami federali di maturità;

2) un'organizzazione degli studi secondari che permetta di riconoscere l'equivalenza dei tre tipi esistenti di maturità per l'ammissione agli studi sanzionati da un diploma federale;

3) la riorganizzazione dei piani di studio e dei programmi dei primi semestri universitari che preparano alle professioni mediche;

4) un adattamento ai bisogni dell'insegnamento dei corsi di pedagogia e di psicologia dati ai futuri insegnanti secondari,

e un orientamento preciso, grazie a corsi appropriati, degli studi universitari di questi futuri insegnanti verso la riflessione filosofica e la cultura della lingua materna, di modo che l'insegnamento di ogni disciplina, al liceo, contribuisca a sviluppare il senso della lingua e sia indirizzato al fine comune degli studi secondari;

5) l'introduzione generalizzata, per i candidati all'insegnamento, di un periodo di pratica di durata sufficiente;

d) accetta la proposta della sottocommissione II che domanda la creazione di una commissione permanente Liceo-Università;

appoggia la proposta della sottocommissione IV che suggerisce la creazione di conferenze cantonali o regionali, formate di professori universitari e di insegnanti secondari e incaricate di studiare i problemi comuni alle due istituzioni;

e) formula il voto che le conclusioni dei rapporti delle quattro sottocommissioni siano studiate in ogni liceo e prese in considerazione dalle autorità scolastiche competenti, in particolare per ciò che concerne il problema essenziale della lingua materna e quelli dell'individualizzazione del lavoro nelle classi superiori, dell'organizzazione di colloqui nei licei e dell'insegnamento della filosofia. »

Proponiamo alla meditazione dei lettori questo passo riferito al primo dopoguerra, ma tuttora valido:

« L'Europa è dunque giunta a un punto in cui, più chiaramente che non nella storia del suo passato, si trova a dover scegliere tra due vie nettamente antitetiche: scatenare una nuova guerra oppure, superando passioni, pregiudizi, isterismi, lavorar per organizzare stabilmente la pace. In entrambi i casi lo spirito umano ha a sua disposizione la forza materiale. Il miracolo tuttora in svolgimento della scienza è a nostra disposizione per usarne o abusarne, per creare o distruggere. Per mezzo della scienza si potrà annientare la civiltà o iniziare un periodo di abbondanza e di benessere, di cui l'umanità mai vide l'eguale ».

(Fischer, Storia d'Europa, III volume, Laterza 1955).

La Carta Geologica Generale della Svizzera

Foglio 7 : Ticino

La Commissione Geologica Svizzera della Società Elvetica di Scienze Naturali ha pubblicato in questi giorni il foglio 7 della Carta Geologica Generale della Svizzera 1 : 200.000, che comprende il Canton Ticino e i paesi limitrofi dalla latitudine di Amsteg-Ilanz sino a quella di Sesto Calende e dalla longitudine di Binn-Borgosesia sino a quella di Medels-Bellaggio. Questa pubblicazione, le cui note esplicative appariranno nel corso del 1956, rappresenta un bilancio delle conoscenze petrografico-geologiche acquisite negli ultimi 50 anni di rilevamenti geologici e nel contempo un punto di partenza per le ricerche attuali e future.

L'aver incluso nella carta anche una vasta regione dell'Italia settentrionale, invece di limitarsi alla Svizzera è di grande ausilio ausilio nello studio delle correlazioni tettoniche è di grande aiuto nella giusta valutazione di certe zone che nel ticinosono rappresentate da aree troppo limitate, perchè il loro studio possa condurre a deduzioni di valore più generale.

Le rocce cristalline sono classificate secondo criteri puramente petrografici, mentre quelle sedimentarie più o meno metamorfiche sono suddivise secondo la loro età geologica: per l'uso pratico della carta è peccato che non tutti gli orizzonti siano spiegati anche petrograficamente. Il grande pregio della carta è però quello di aver rappresentato la situazione fenomenologica sgravata di ogni interpretazione tettonica, che allo stato attuale delle conoscenze sarebbe stata forzatamente soggettiva e perciò predestinata ad essere molto limitata nel tempo.

La topografia è rappresentata con il sistema a tratteggio: anche se il metodo conduce talvolta a difficoltà nella lettura dei nomi, esso raggiunge un forte effetto plastico che facilita sensibilmente l'interpretazione tridimensionale della giacitura tettonica dei singoli complessi rocciosi. Anche la scelta dei colori può essere ritenuta felice: nonostante il grande numero di specie rocciose quindi di colori, la policromia è risultata tranquilla e armoniosa. Possiamo quindi ritenerci soddisfatti di possedere una carta geologica del Ticino, che ci sarà di grande aiuto per lo studio petrografico-geologico scientifico e tecnico.

Dr. E. Dal Vesco.

Sentire la storia

Avere una concezione del mondo, una propria opinione politica, non è possibile senza rimanere inseriti nel momento storico in cui si vive, senza sentire la storia. Sentire la storia: è da questo sentimento che trae alimento e vitalità lo stesso ordinamento democratico, e l'uomo deriva la sua consapevolezza.

È una verità elementare: il giovane dovrà uscire dalla scuola, da qualunque tipo di scuola, con il desiderio di apprendere la storia nel suo svolgimento, con il desiderio di formarsi una propria opinione politica. Come potrebbe altrimenti avere una « sua » opinione politica? E la stessa «opinione pubblica», di cui deve essere ben sensibile un governo democratico, come può formarsi in un popolo che manchi di ogni cultura storica? Per questo non è importante la storia che si è insegnata, ma l'amore alla ricerca che l'insegnante ha saputo risvegliare nei suoi discepoli, il senso critico e il ragionamento che da questo amore prende le mosse. È necessario dare dunque al giovane l'impressione della serietà con cui lo si vuol informare, per evitargli lo scetticismo che l'attende, in una società intellettualistica che bada a dire che la storia ognuno la tira dalla sua parte, come vuole e dove vuole. Il giovane è più esigente di quanto si crede, vuol discutere, fare ricerche, consultar testi: diversamente non segue.

Siamo oggi ben lontani dalla perfezione. L'insegnamento della storia denunzia l'intellettualismo della scuola, un problema cioè di costume che deve preparare la soluzione scolastica e non un provvedimento scolastico che possa rinnovare il costume.

(Michele Massarelli)

Fra libri e riviste

IL VERO ARETINO di G. Laini.

Pubblicato sotto gli auspici della Società degli Scrittori Svizzeri e del Fondo Nazionale per le ricerche scientifiche, coi tipi dell'editore Barbera di Firenze, questo atteso saggio critico di Giovanni Laini ci giunge ricco di novità e prezioso per l'accurata informazione e la mole delle notizie.

Si trattava da un lato di raccogliere e riordinare le numerose ma sparse notizie su questa figura rinascimentale dall'ingegno vario e dalla personalità ricca di chiaroscuri, e dall'altro di riesaminarne la validità e il significato, superando le posizioni preconcette e programmatiche.

Raramente la passata opera critica fu serena verso l'Aretino; troppo pesavano le scandalose vicende della sua vita privata perchè i giudici a lui contemporanei o posteriori potessero giudicarlo equamente. La verità doveva evidentemente essere ricercata tra l'assoluzione totale, anzi l'elogio encomiastico, del Bertani e la condanna del Tiraboschi per il quale l'Aretino ha « più diritto ad aver luogo nella storia degli impostori che in quella dei dotti », doveva cioè trovarsi più o meno — per intenderci — vicino all'interpretazione del Foschini (L'Aretino - Milano 1931).

E Laini, con evidente accuratissimo lavoro di schedatura che si riflette nella mole dell'informazione e nella precisissima bibliografia, riesamina tutta la critica sull'Aretino, ricercandone i fili conduttori veramente validi.

Il saggio è per metà circa dedicato alla figura umana del poeta, figura umana che così facilmente nel Rinascimento tende a confluire sulla personalità di uno scrittore, e per l'altra metà studia i valori dell'opera letteraria per riassumere infine la posizione aretinesca nella critica postuma.

La parte più strettamente biografica è quanto mai ricca di notizie talora praticamente inedite; forse però la loro abbondanza stessa nuoce alla continuità e al respiro della pagina, benchè la documentazione sia sempre giustificata dalla necessità di riproporre in pieno l'impressionante e cieca ansia dell'uomo che vuole realizzare la propria esistenza ignorandone i valori eterni, donde lo scontento e l'inappagamento, fino al crollo finale.

La parte dedicata più particolarmente all'opera letteraria è pure ricchissima di osservazioni e notizie che si estendono anche alle opere meno note dell'Aretino. Anche qui, lieve appunto, sarebbe sicuramente giunta gradita al lettore qualche pagina che racchiudesse concisamente le conclusioni critiche di Laini, conclusioni indubbiamente lucidissime, ma un po' troppo disperse. Fanno eccezione, proprio in questa direzione, le chiare pagine all'inizio del capitolo XIV sul realismo e quelle sul barocchismo dell'Aretino.

A libro chiuso, nel momento in cui meglio si avverte se una lettura sia stata utile o meno, abbiamo provato la stessa sensazione di chi nuovamente incontra una persona che presumeva di conoscere e si accorge di averla immeritatamente catalogata tra quelle su cui è inutile soffermare l'attenzione, mentre per contro si tratta di un tipo affascinante e imprevedibile.

E contemporaneamente vero e imprevedibile è l'Aretino di Laini, a dimostrare la serietà e l'estro del saggista. **g. m.**

ALMANACCO PER LA GIOVENTÙ DELLA SVIZZERA ITALIANA PER L'ANNO 1956. — Edito dall'Istituto Editoriale Ticinese, Bellinzona.

È pronto questo elegante almanacco che ha il pregio di presentarsi come una piccola enciclopedia; esso, viene spedito di questi giorni alla sua clientela, lettrice assidua che lo attende con interesse da anni.

Il suo interesse aumenta; ad ogni pagina si incontrano personaggi noti o ancor sconosciuti della storia, dell'arte, della scienza, della letteratura e inoltre, belle leggende, novelle, notizie recentissime dello sport, allegre barzellette e un interessante ma non complicato concorso a premi.

Vi sono menzionati avvenimenti importanti, centenari degni di ricordo.

Quest'anno una rubrica speciale è dedicata alle nostre giovanette, con consigli pratici che saranno senza dubbio molto graditi.

Le numerose illustrazioni, artistiche e a colori, lo rendono prezioso, attirano il lettore, chiarificano i racconti, completano, spiegano. Ne trarranno i nostri ragazzi un godimento spirituale congiunto a un senso di poesia, mentre la mente si arricchirà di utili cognizioni.

Questo nostro almanacco rispecchia la vita del Ticino, i costumi della nostra gente, esalta la nostra bella lingua, ricorda i nostri maggiori uomini e istruisce senza affaticare.

Non solo compilato con cura, ma anche tipograficamente assai ben curato, sarà un amico per i giovani e un buon ausilio per i docenti.

Quando si pensa quanto sia costoso, ai nostri dì, dare alle stampe un libro, si resta sorpresi del modico prezzo di questo manualetto che esce bellissimo in tutta la sua freschezza tipografica dai torchi laboriosi dell'Istituto Editoriale Ticinese. Lo attendano con fiducia i nostri giovani studiosi.

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