

Zeitschrift: L'educatore della Svizzera italiana : giornale pubblicato per cura della Società degli amici dell'educazione del popolo
Band: 85 (1943)
Heft: 3

Heft

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

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. [Voir Informations légales.](#)

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. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 21.05.2025

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

L'EDUCATORE

DELLA SVIZZERA ITALIANA

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

Direzione: Dir. ERNESTO PELLONI - Lugano

Indagine psicologica su problemi pedagogici

Il medico dr. René Allendy, che ha composto parecchi studii particolareggiati sulla medicina, sull'alchimia, sull'omeopatia, sul sogno e la guarigione, sulla psicanalisi e la nevrosi e in *Paracelse le médecin maudit* ha pubblicato un'opera che va a fondo nell'indagine su Paracelso, ci dà nel suo libro *L'enfance méconnue* (1) un'investigazione ricca di ragguagli su problemi pedagogici, la quale per l'acutezza della visione psicologica, può interessare non solo genitori e educatori, ma anche le più estese cerchie di lettori.

L'Allendy si oppone vigorosamente ai genitori di poco senno, sovente dispotici, che seguono la regola: «la raison du plus fort est toujours la meilleure»; a maestri parziali o sadisti e all'educazione miope irrigidita nella morale, che spesso portano a caratteri contorti ed a gravi for-

me di nevrosi. Per incorporare una gioventù sana nella comunità umana, il primo riguardo deve essere usato, non ai genitori o ai maestri, ma al bambino. E il bambino deve essere giudicato secondo le sue disposizioni naturali. Perciò la missione più importante della pedagogia è l'educazione degli istinti. L'istinto ha le radici nel più profondo nucleo vitale: «il est le régisseur de la matière, le messenger de la nature; c'est lui qui detient les acquisitions ancestrales, lui dont l'inertie pesante conserve la stabilité du rythme vital». Per tale ragione l'Allendy intraprende un'investigazione minuta su certe spiccate disposizioni del bambino.

Diamo ora uno sguardo d'insieme a questi capitoli analitici ed alle osservazioni importanti in essi fatte con acuità visiva: *il ragazzo pigro*: «Sono il sentimento e la tonalità affettiva che spingeranno ad un dato lavoro o ne faranno deviare»; — *il ragazzo bugiardo*: «La bugia tipica è sempre ispirata da quattro ordini di motivi: sentimento d'inferiorità, sentimento di colpevolezza, aggressività, invidia»; — *il ragazzo ladro*:

(1) Dr. René Allendy *L'enfance méconnue* — Solutions pédagogiques — Collection Action et pensée, publiée sous la direction de Charles Baudoin et Jean Desplanque — Editions du Mont-Blanc, Genève.

« Il senso della proprietà appartiene all'istinto; allorchè questo è male sviluppato, il ragazzo diventa ladro. Occorre l'incontro di due elementi per fare un ladro: un sentimento di insoddisfazione fondamentale e una mancata accettazione del patto sociale »; — *il ragazzo cattivo*; — *il ragazzo vizioso*: « Non occorre perdere di vista il fatto che il mezzo più sicuro di rendere vizioso un ragazzo consiste nell'allevarlo in una « pruderie » eccessiva; — *il ragazzo musone* » — *il ragazzo timido*: « Nella timidità vi è sempre un fondo di colpevolezza, ma anche un fondo d'ostilità »; — *il ragazzo pauroso*: « Non vi è altro atteggiamento da assumere che quello di rassicurare il ragazzo pauroso inducendolo con garbo ad esplorare l'oggetto dei suoi terrori »; — *il ragazzo dissipato* — *il ragazzo turbolento* — *il ragazzo difficile* — *il ragazzo sudicio*: « Nel sudiciume vi è dunque, accanto all'aggressione, una specie di penitenza e di aspirazione al riscatto »; — *il ragazzo « fugeur »*: « E' una marcia verso il sogno, un giuoco preso per una realtà »; — *il ragazzo coitico*; — *il ragazzo mancino*.

Nè le prove addotte dalla ragione, nè la volontà riescono a vincere le disposizioni difficili dei caratteri e le inclinazioni difettose, ma « il reste la ressource de s'adresser directement aux réflexes conditionnés »; (ricorrendo alla scuola di Pavlov) e da questa sorgente si possono trarre pregevoli risultati. Non coi mezzi antiquati e grossolani dei rimbrotti e delle busse, ma con vigilanza, pazienza e amabilità si compie un lavoro educativo proficuo, che possa indicare al ragazzo il suo avvenire e la via che deve percorrere nella vita.

Alice Suzanne Albrecht

LA « MONACHINA » DI « CUORE » morta a 87 anni

La mite maestrina del piccolo Enrico di « Cuore » è morta, il 28 gennaio. Si è spenta dolcemente a Pianezza, all'età di 87 anni. Abitava a Chieri, in via Druetti 18. ed era sfollata a Pianezza in seguito alle incursioni della R.A.F. Con lei scompare forse l'ultimo dei personaggi del famoso libro di Edmondo De Amicis.

Come è noto, l'autore, accingendosi a scrivere « Cuore », aveva voluto trarre ispirazione vivendo realmente fra gli scolari delle elementari e in particolar modo tra quelli della Scuola Moncenisio di Torino, che egli nel libro chiamò « la scuola Baretto ». Alcuni personaggi li descrisse con delicata precisione: per altri divagò creandoli di fantasia. Della « Monachina », cioè la maestra Enrica Gandolfi, il De Amicis così scrive: « La chiamano **la Monachina** perchè è sempre vestita di scuro, con grembiale nero, ed ha un viso piccolo e bianco, i capelli sempre lisci, gli occhi chiari chiari e una voce sottile che par sempre che morimori preghiare ».

La Gandolfi divenne amica dello scrittore e di lui raccontava sovente degli aneddoti. De Amicis abitava allora in piazza Statuto e la maestrina ricordava di averlo veduto sovente entrare nell'atrio della scuola e appoggiarsi ad una parete per osservare con maggior agio bambini e insegnanti sciamar fuori al termine delle lezioni, prendendo spessissimo appunti su un taccuino: il taccuino da cui doveva nascere « Cuore ».

Nel suo piccolo e raccolto salottino, che ricorda i buoni tempi antichi di quieta vita provinciale, un salottino gozzaniano, la Gandolfi conservava in un piccolo scaffale, rilegate in marocchino rosso con fregi oro, tutte le opere del De Amicis, da lui dedicate alla affettuosa insegnante del suo Furio. Sul risguardo di « Romanzo di un maestro », la nitida scrittura dell'autore ha tracciato: « Alla gentile signorina Enrica Gandolfi il suo affezionato amico Edmondo De Amicis ». Poi c'è l'altra della « Carrozza di tutti »: « Alla buona e gentile maestra del mio povero Furio, con affettuosa gratitudine ». La mano qui tremò nel tracciare la firma.

De Amicis aveva promesso alla « Monachina » che le avrebbe fatto omaggio di tutte le sue opere. E la promessa fu mantenuta.

Premiata con medaglia d'oro dei benemeriti della pubblica istruzione, la Gandolfi lasciò l'insegnamento nel 1922. Il giorno che lasciò la sua scuola, fu festeggiata da numerosi amici e vecchi allievi.

Chi avrebbe detto a Edmondo De Amicis che la « Monachina » del « Cuore » sarebbe morta « sfollata » e la sua Torino devastata da tremendi bombardamenti aerei e che, invece della pace universale, maturavano guerre come quelle del 1914 e del 1939?...

E fossero le ultime!

Idealismo assoluto e pedagogia idealistica

I.

In questo lavoro intendo analizzare, comparando il movimento filosofico idealistico con quello pedagogico che ne è scaturito, come la filosofia, pur ispirata a una concezione dinamica dell'energia spirituale, implicante perciò stesso l'eterno divenire umano, abbia finito con il rinchiudersi in una visione statica dello stesso divenire contraria alle premesse, che giustifica le critiche di questi ultimi anni, e come invece il pensiero pedagogico per il vivo senso della realtà storica e dell'universalità immanente a ogni contingente si sia posto su un piano di effettivo dinamismo. E per semplificare il problema, mi limiterò allo studio dei massimi esponenti nel campo filosofico e pedagogico: Giovanni Gentile e Giuseppe Lombardo-Radice; inutile aggiungere che non tralascerò il vigoroso contributo di Benedetto Croce.

I critici troppo spesso congiungono in un unico movimento di pensiero, per metterne in piena evidenza le incongruenze, tanto la filosofia che la pedagogia idealistica, senza poi esaminare la legittimità di tale identificazione; e pur ammettendo che la loro critica è dovuta a quella nuova mentalità che il moto di pensiero che vien giudicato mancante ha reso possibile, (il che implica più che un superamento della filosofia precedente, un ulteriore svolgimento critico della stessa), commettono l'errore di far coincidere senz'altro il pensiero filosofico di Gentile con quello pedagogico che ne deriva, senza ricercare in che misura, per quest'ultimo, ci si trovi di fronte a uno svolgimento originale che può anche non rientrare negli schemi augustamente idealistici. Nel corso del presente studio noteremo anzi come tra i due pensieri vi siano divergenze essenziali, non solo, ma anche tra le varie correnti dello stesso idealismo e in particolare tra Gentile e Croce. E iniziando lo studio del primo, vediamo se la critica a ragione o a torto può affermare che l'idealismo è in contraddizione con se stesso.

Filosofia e Arte nella concezione di Gentile. Incongruenze.

In generale si rimprovera all'idealismo, e a ragione, l'incoerenza di affermare sì a parole la spiritualità del reale e quindi l'evolversi della vita in tutti i suoi molteplici aspetti, ma in effetti, e qui è la contraddizione fondamentale, di costringere il divenire entro schemi rigidi, per cui al divenire dell'effettiva realtà si oppone l'astratta legge che ne determina definitivamente il processo e che perciò stesso sfugge poco conseguentemente a quel divenire che essa medesima proclama.

Il dualismo non risolto ne genera necessariamente altri; e tutti quei termini che attraverso la dialettica dello spirito dovrebbero risolversi nella sintesi del pensiero, finiscono invece col porsi in tutta la loro pienezza di realtà irriducibili agli schemi logici.

Vediamo in che modo, limitandoci allo studio della filosofia e dell'arte così come sono concepite dall'idealismo.

Gentile pur partendo da un assoluto monismo e immanentismo, da un'unità dello spirito in cui trova la sua ragione ogni molteplicità, non può non far posto nel suo sistema, onde evitare l'assorbimento totale delle singole forme nella filosofia, alla politica, all'economia, alla scienza, all'arte e specificare le varie attività con attributi; di qui le prime incoerenze; e avviene che per esempio la scienza della natura ora è identificata con l'arte (momento soggettivo della ricerca scientifica), ora è assimilata alla religione, (momento oggettivo, naturalistico delle leggi).

Ma è nella concezione dell'arte che i dualismi non risolti appaiono in tutta la loro potenza; Gentile deve riconoscere una certa quale concretezza e indipendenza dell'arte dallo spirito assoluto, sebbene affermi che il momento estetico è un momento astratto della vita dello spirito che ritrova la sua concretezza solo nella sintesi del pensiero.

Da questo punto di vista, è chiaro che una storia dell'arte in quanto soggettività

pura, non è propriamente storia, ma sovrapposizione di monografie; il che implica evidentemente la concezione di un'arte che si può dichiarare tale solo alla luce dell'auto-coscienza. La storia dell'arte è infatti storia dello spirito nella sua concretezza (1) ed è storia in quanto storia del pensiero.

Ma vi è una distinzione tra storia del pensiero e dell'arte?

E' chiaro che se vi è la possibilità di una distinzione, l'arte diventa un momento concreto della sintesi spirituale e si ritorna in tal caso alla posizione crociana dei distinti; e se non vi è questa possibilità è inutile parlare ancora di una storia dell'arte.

Gentile in un primo momento cerca di evitare il dilemma e parla solo di « una storia artistica che nelle sue valutazioni estetiche spezza sempre necessariamente il filo storico. E quando rannoda questo filo, cessa di essere pura valutazione estetica e fonde questa valutazione nella dialettica generale della storia » (2). « Dove insomma si guarda all'arte non si vede la storia, e dove si guarda alla storia non si vede l'arte » (3).

E ribadisce questo concetto nell'opera dedicata particolarmente allo studio dell'arte: « L'arte come pura e astratta arte, mera soggettività ideale, non è niente che sia attuale, e che si possa comunque cogliere e trattare come materia di critica e di storia » (4). « L'opera d'arte in quanto tale, è chiusa in sè, non ragguagliabile ad altra opera » (4).

Sembrerebbe dunque che una storia dell'arte in quanto arte non sia possibile e quindi neppure una distinzione tra storia del pensiero e dell'arte, in quanto questa ultima si annulla sempre nella prima.

Ma pur concependo l'arte come soggettività pura, e pur avendo affermato che la storia dell'arte non è che sovrapposizione di monografie, Gentile non può non tentare di concretizzare una storia dell'arte che sia diversa da quella del pensiero, onde sfuggire a un eccessivo monismo che di fatto annullerebbe qualsiasi scienza che non fosse la filosofia.

E allora non esita a porre implicitamente quella distinzione a cui aveva cercato di sfuggire; far la storia dell'arte significa

far la storia del pensiero, mettendo in rilievo il sentimento, cioè il primo momento della vita dello spirito.

« La storia è storia del pensiero, ma può essere guardata e costruita con interesse artistico, ossia mettendo in rilievo il sentimento che a volta a volta proruppe nello svolgimento dello spirito, a rianimarlo e ravvivarlo » (5).

Costruire la storia dell'arte distinta da quella della filosofia, significa perciò far la storia di un pensiero torbido (sentimento non ancora espresso) di fronte alla storia di un pensiero giunto alla chiarezza della sintesi.

Ma il problema si complica perchè dal punto di vista idealistico il sentimento non ancora espresso è niente; infatti tutto ciò che al mondo esiste è pensiero, sebbene in esso sia implicito il sentimento. (E' qui opportuno notare come per Gentile l'arte è soggettività pura, sentimento; non dunque espressione o intuizione del sentimento come per Croce, perchè ciò implicherebbe l'adesione immediata della forma intuitiva al contenuto sentimentale, e quindi a una realtà preesistente all'attività dello spirito; inoltre la concezione dell'intuizione come un fatto alogico, a sè, indipendente dal pensiero). Il sentimento per esprimersi deve tradursi nella pienezza dell'autocoscienza, cioè filosoficamente; ne segue che parlando della storia di un sentimento non ancora giunto alla chiarezza della sintesi, in quanto contenuto dell'opera d'arte, non si possono non ammettere implicitamente due sentimenti: il sentimento che è contenuto dell'opera d'arte, e quello che è contenuto dell'opera filosofica; e come per Croce una arte che è intuizione del sentimento e una filosofia che ne esprime l'essenza concettualmente.

E' allora chiaro che di fronte a un'unità dello spirito per cui sentimento e pensiero fanno parte della stessa realtà spirituale, si oppone una « cognitio sensitiva », cioè una conoscenza chiara ma indistinta come primo grado della conoscenza chiara e distinta (Baumgarten), o come per Hegel una idea che si manifesta in forma sensibile e intuitiva, e un pensiero consapevole di sè in quanto concetto dell'assoluto, o filosofia.

E' evidente l'impossibilità di una conclusione soddisfacente; lo studioso che esamina l'opera d'arte, può riviverla solo prescindendo dal pensiero, cioè in quanto artista, e senza porre distinzioni tra soggetto e oggetto, sogno e veglia, coscienza e autocoscienza. Così che quando si vive nel mondo soggettivo dell'arte, venendo meno la consapevolezza di vivere in una sfera che non comprende tutto il reale, non si può parlare dell'arte in quanto arte, e quando si esce da questa sfera, è sì possibile rivivere il momento artistico, ma concettualmente, il che significa poi filosoficamente.

L'arte quindi in quanto tale non esiste, perchè come primo momento della vita dello spirito è un momento astratto di cui non si diventa consapevoli che superandolo; e quando è inverte nella sintesi del pensiero, l'arte è risolta nell'autocoscienza che è sempre giudizio concreto di soggettività e oggettività, e perciò stesso è annullata in quanto arte.

Si ha così lo strano paradosso che l'arte finchè rimane arte non è arte in quanto non se ne è coscienti, e quando vien riconosciuta tale è ormai diventata filosofia. L'analisi infatti è sempre analisi della sintesi, per cui la soggettività è nulla fuori della sintesi del pensiero, entro cui l'arte, considerata a sè, è un momento astratto. E tutto è arte inconsapevole di se stessa in quanto soggettività pura, tutto è filosofia in quanto autocoscienza; non c'è via di mezzo.

Non approfondisco il problema, perchè dovrei allontanarmi troppo dagli argomenti che mi sono proposto di trattare; aggiungo solo che da questo punto di vista anche la pedagogia più che identificarsi si annulla nella filosofia. La scienza che studia l'educazione dell'uomo non è che la filosofia dello spirito; e « per intendere come spirito il fanciullo e ritrovare in esso l'uomo, bisogna studiarlo nella sua attualità psichica piena, totale, e convincersi che essa non si differenzia da quella dell'uomo adulto se non in quanto può essere la prevalente celebrazione di uno degli aspetti che assume, nel suo ritmico processo, l'attività dello spirito, e che sono le forme fondamentali di esso » (6). Si tratta naturalmente dell'a-

spetto soggettivo, coincidente con l'aspetto artistico. E « il carattere di vita spirituale sui generis, che avremo riscontrato nel fanciullo, varrà semplicemente a differenziarlo dall'adulto senza dividerlo da esso. E aiuterà l'adulto ad assumere il fanciullo in sè » (7).

Ma il fanciullo non è cosciente di vivere nel momento artistico, in quanto quest'ultimo rappresenta per lui la totalità del suo mondo; d'altra parte l'adulto che riconosce il processo attraverso cui si attuano le varie forme dell'attività spirituale, ha perciò stesso superato il momento soggettivo della fanciullezza per quello sintetico dell'autocoscienza.

Come l'artista non può dirci nulla del mondo in cui vive, così il fanciullo del suo sviluppo interiore; l'aspetto pedagogico oggetto di studio, può unicamente essere riconosciuto tale, solo collocandosi da un punto di vista superiore; ma è evidente che in tal caso la pedagogia come scienza a sè, si svuota di qualsiasi significato, per il semplice motivo che la consapevolezza di una determinata forma dell'attività spirituale implica sempre la sintesi del pensiero e quindi l'annullamento della pedagogia, così come di ogni scienza particolare, nella filosofia dello spirito.

Attenendosi alla logica strettamente idealistica, non c'è possibilità di uscire da questo circolo chiuso; e per uscirne, bisognerebbe rinunciare, almeno in parte, a quei principi che costituiscono proprio l'essenza e la peculiarità del sistema.

Concludendo, il momento pedagogico, come quello artistico, non costituisce un momento che si possa cogliere nella sua attualità; e quando è investito dal pensiero, è perciò stesso risolto nella consapevolezza filosofica e cessa dall'essere momento pedagogico. Di qui l'incertezza di una distinzione o identità di filosofia e pedagogia, e le vivaci discussioni dei pensatori contemporanei in proposito, discussioni che indicano chiaramente la presenza di un problema che l'idealismo ha lasciato in sospeso.

L'attualismo pretende sì di dare una risposta coerente a tutto, ma in effetti accentua sempre più il carattere problematico delle sue stesse soluzioni; e i dissidi elimi-

nati dialetticamente, non possono non riaffiorare in tutta la loro profondità, quando si svolgono ulteriormente quegli stessi principi secondo cui i termini contraddittori dovrebbero conciliarsi nella sintesi spirituale.

Riferendoci al caso specifico che abbiamo esaminato, si pone un dilemma inevitabile: o tutta la realtà è assorbita nell'autocoscienza, e in tal caso le singole forme del reale sono annullate in una filosofia escludente qualsiasi differenziazione; oppure si proclamano le forme distinte e differenziate dell'esperienza, e allora si ammette implicitamente una molteplicità senza unità, e quindi una pluralità disgregata di esperienze.

In questo contrasto è indubbiamente individuabile il difetto di una metafisica, tendente, nonostante le affermazioni contrarie, a schematizzare più che a spiritualizzare la realtà.

Realtà e Spirito.

Il problema che finisce col porsi in tutta la sua complessità all'idealismo assoluto (assoluto in quanto non esistendo nessuna realtà fuori del soggetto che la pensa, tutto è esistente; attualistico perchè nell'atto del pensiero è il cominciamento assoluto del reale), è nella possibilità o meno di far coincidere la coscienza di se stessi con quella di tutta la realtà, posto che la realtà che è fuori dell'io è in funzione dell'io come soggetto. L'impotenza a risolvere l'arduo problema, fa però preferire una via assai più comoda: quella per cui l'io rinchiudendosi in se medesimo, afferma implicitamente l'indifferenza dell'Atto rispetto alla realtà che dovrebbe spiritualizzare.

E qui il presunto dinamismo e storicismo di una filosofia proclamante l'eterno divenire, non può convertirsi negli opposti. Non solo; non può evitare, nonostante l'apparente coerenza, le più stridenti incoerenze, che appaiono in tutta la loro pienezza, quando si sviluppano ulteriormente gli stessi principi fondandosi sui quali l'idealismo crede di poter risolvere tutti i massimi problemi della vita; e allora le soluzioni non possono non rivelarsi nella loro vera essenza, cioè formalistiche, e inadeguate a risolvere il noumeno, (cosa in sè), che l'idea-

lismo vorrebbe eliminare, nella metafisica della mente.

Per non riuscire astratto esaminerò brevemente, per esempio, lo studio sull'arte già citato; e noteremo come effettivamente l'idealismo più che tentare l'infinito, si rinchioda in un finito non più suscettibile di sviluppi.

Gentile non esita a definire la concezione filosofica crociana che si traduce nell'Estetica, filosofia delle quattro parole; (8) e afferma che il suo studio « non vuol essere un'esposizione popolare di pochi concetti ricavati da un presupposto sistema filosofico, ma una ricerca filosofica che, come tale, non abbia presupposti e liberamente indaghi se c'è un'arte nella realtà assoluta; e se c'è, in che consiste essa, e quali ne sono gli attributi e la funzione nel sistema della realtà » (9).

Nulla di più incoerente di questo schiarimento, in un filosofo della forza di Gentile. Non solo lo studio sull'arte citato muove evidentemente proprio da uno schema di pensiero completamente presupposto, per cui più che uno studio « ex novo » costituisce una deduzione aprioristica da un rigido sistema circoscritto a pochi principi non più suscettibili di sviluppo; ma la presunta ricerca è così poco una ricerca, che anche se Gentile non avesse scritto la « Filosofia dell'arte », qualsiasi studioso avrebbe saputo dedurre, svolgendo il sistema attualistico, che cosa rappresenta l'arte per l'idealismo; una volta definito lo spirito come assoluto che tutto unifica, è chiaro che la molteplicità, e quindi tutti i momenti della vita dello spirito, si potranno ritrovare solo nell'unità e movendo da essa.

L'idealismo può sì definire il pensiero di Croce « filosofia delle quattro parole »; ma in quanto circoscrive il processo dello spirito, e quindi l'esperienza mentale nella formula mono-triadica: autocoscienza; soggetto, oggetto e sintesi, non può sfuggire a una definizione ancor più limitativa. E coerentemente a una formula che tende a svuotare l'esperienza mentale di ogni contenuto, tutti i problemi, anche i più complicati (libertà, causalità, meccanismo, contingenza, problema degli universali, creatività e passività dello spirito, immortalità,

ecc.), sono risolti e eliminati svolgendo i pochi principi accettati una volta per tutte, **motivo per cui** la libera ricerca filosofica, nonostante a parole sia sempre proclamata, di fatto diventa una frase vuota di senso.

A un filosofo si può credere se si esprime con chiarezza, diceva Pascal; ma l'eccessiva semplicità con cui sono svolti e risolti i problemi fondamentali della vita, non può non far sorgere il dubbio che si tratti di soluzioni superficiali; e anche i filosofi seguaci dell'idealismo non esitano ad affermare che il processo con cui l'esperienza mentale si organizza, non può confondersi senz'altro con quello in virtù del quale la realtà stessa si costituisce, e che quindi una metafisica della mente deve seguire una via molto più indiretta e faticosa per fondare la spiritualità del reale. Se l'essere è l'essere conosciuto, con ciò più che risolvere non si fa che porre il problema in tutta la sua immensità; l'atto del pensiero deve farsi atto del mondo, se vuol conoscerlo effettivamente.

Proprio da questa impotenza a possedere il reale razionalmente e a far coincidere l'autocoscienza con tutta la realtà, sono sorte le varie filosofie, che già a cominciare dalla Critica del Giudizio di Kant, hanno tentato di risolvere per una via diversa dalla razionale, e spesso contrapponendosi a essa, i problemi della vita; le varie forme di irrazionalismo che caratterizzano il pensiero contemporaneo, indicano chiaramente l'esistenza di un problema che l'idealismo non ha saputo nè potuto eliminare.

Il motto dell'irrazionalismo, svolto fino alle ultime conseguenze, non è più coscienza dell'autocoscienza, riflessione, pensiero logico di sè, ma fusione immediata con la realtà che ci circonda; solo attraverso l'immediatezza della conoscenza si intravede la possibilità di eliminare tutte le antinomie della ragione; e si ritiene che unicamente rinunciando alla mediazione del pensiero, il soggetto potrà avvertire in sè l'ansia di tutto il reale, mirare alle cose nella loro integrità e coincidere, in uno slancio in cui i dualismi della riflessione cosciente non hanno più ragion d'essere, con la totalità indifferenziata dell'esperienza.

Per non allontanarmi troppo dal soggetto del mio studio, mi limito solo a questi accenni, senza approfondirli.

Ho insistito particolarmente sulla filosofia di Gentile, mettendone in rilievo le incongruenze più evidenti, perchè spesso si ritiene che l'idealismo come movimento di pensiero sia talmente perfetto, che non si possa sottoporre a critica movendo dai suoi stessi principi; ma collocarsi da un punto di vista esteriore, significa rinunciare (come avviene per parecchi critici neo-scolastici), a comprendere l'idealismo nei suoi motivi più profondi; non si compie in tal caso un lavoro efficace, appunto perchè Gentile è un pensatore eccezionale, e se il suo sistema è contraddittorio, lo si potrà dimostrare pienamente, solo opponendo alla logica idealistica quella medesima logica che le è immanente.

Croce e Gentile.

Le premesse dell'educazione filosofica di Gentile e Croce, spiegano le caratteristiche e le differenze essenziali tra i due pensatori.

Idealmente, oltre il Vico, Herbart e De Sanctis sono i due maestri anti-hegeliani, anti-metafisici e anti-romantici del Croce; Gentile, attraverso lo Spaventa, si rifà invece ad Hegel; di cui i difetti essenziali del sistema, tra cui quello di una filosofia che per voler esser troppo pura è costretta a prescindere eccessivamente dal reale, tendendo, più che a spiritualizzarlo, a delineare un'astratta metafisica della mente.

La discendenza hegeliana spiega anche, almeno in parte, come il dinamismo iniziale possa finire per annullarsi in una costruzione speculativa, che abbraccia nel suo processo di sistemazione e accentramento tutto l'universo.

Croce, pur nipote dello Spaventa, in un primo tempo se ne allontana per le oscurità che nota nel sistema hegeliano, e si ispira al Vico e al De Sanctis, che, non dobbiamo dimenticarlo, termina la sua « Storia della letteratura italiana » quasi con un inno al positivismo. Non si preoccupa perciò come Gentile di far rientrare la soluzione del problema dell'arte nella soluzione del problema dell'universo, ma mira a indivi-

duare e a caratterizzare il singolo problema, considerandolo per sè. Di qui la sua teoria iniziale per cui l'unità del giudizio sintetico a priori è di determinazioni distinte, non opposte, e di qui la critica idealistica al sistema crociano, che vien definito statico, in quanto tra i distinti non c'è più contraddizione, antinomia, ma unità puntuale di momenti diversi, per la quale puntualità, la vita dello spirito, mancando l'interiore motivo dialettico, viene a cadere fuori di esso.

L'unità-distinzione non può non rivelarsi contraddittoria, in quanto se esistono dei gradi spirituali distinti (estetico e logico, economico e morale), per cui per esempio l'attività della fantasia non presuppone quella logica, con ciò stesso viene meno l'unità dialettica dello spirito; e affermare le determinazioni statiche delle forme spirituali, significa precludersi implicitamente la via a una concezione dinamica del processo spirituale.

Di qui il dilemma ineliminabile che si pone in tutta la sua profondità all'idealismo: o si ammette con Gentile che il criterio dei distinti implica un potere razionale che ponga le distinzioni, e in tal caso esiste il soggetto distinguente e non i distinti che vengono abbassati a momenti dialettici del processo spirituale; o esistono i distinti come unità puntuali di momenti non opposti, e allora viene evidentemente meno quell'unità spirituale in cui dovrebbero inverarsi le unità particolari; o monismo assoluto o molteplicità di unità distinte, disgregatrici dell'unità spirituale.

La dottrina crociana dell'intuizione, come grado distinto dello spirito, implica inoltre la concezione di una realtà che preesiste al soggetto conoscente; l'immediatezza del vedere presuppone infatti perciò stesso una molteplicità naturale a cui si aderisce senza investirla col pensiero, che è sempre mediazione. Da ciò l'acuirsi del dissidio tra una molteplicità trascendente irriducibile all'unità dello spirito, e un io conoscente che per essere consapevolmente tale, deve porsi come radice unica di tutto il reale.

Anche qui devo limitarmi ad accenni; vedere come Croce supera il dualismo iniziale, (avvicinandosi attraverso Hegel al-

l'idealismo di Gentile), per ricadervi, ritornando a quello la cui radice essenziale è in un positivismo non completamente eliminabile, sarebbe troppo lungo, se pure interessante. Aggiungo solo che il tentativo di superare il dissidio di impressione e contemplazione, di natura esterna e interna, di momento intuitivo e concettuale, finisce con lo sboccare in una rielaborazione dell'intero sistema per cui la distinzione tra arte e filosofia, come per Gentile, si fa sempre più problematica.

L'arte vien considerata come unità, organismo, non coacervo di impressioni; ma l'arte in quanto organismo, non può non essere logica; tutt'al più come per Baumgarten, si potrà distinguere una logica filosofica da una logica sensitiva.

L'antecedente dell'arte è il sentimento; il sentimento è la realtà stessa dell'attività pratica, cioè dell'attività che ha risolto nell'azione la conoscenza; il sentimento include dunque perciò stesso tutti i gradi dello spirito, compreso quello logico; contemplando il sentimento si contempla tutta la realtà, in quanto la conoscenza dell'individuale trasfusa nell'organicità della intuizione artistica è sollevata dalla sua particolarità all'universalità, universalità per cui il sentimento si trasforma in afflato cosmico.

« Dare al contenuto sentimentale la forma artistica, è dargli insieme l'impronta della totalità, l'afflato cosmico; e in questo senso universalità e forma artistica fanno tutt'uno » dirà il Croce in *Critica* (1918).

Come la filosofia include tutti i caratteri dell'arte, compreso il tono sentimentale, così l'arte sollevandosi alla contemplazione sentimentale, alla visione del particolare nel tutto e del finito nell'infinito, non può non includere quell'universale che costituisce l'essenza della conoscenza filosofica. Il sentimento tradotto nell'opera d'arte essendo tutto lo spirito, contemplare il sentimento significa contemplare e conoscere tutto lo spirito; e come sola distinzione tra conoscenza filosofica e artistica, si potrà postulare una concettualità non concettuale dell'arte.

Ma come è allora possibile il passaggio

dall'autocoscienza alla coscienza dell'autocoscienza? O tutto diventa filosofia come per Gentile, o si pone la coscienza artistica come grado distinto, (e in tal caso è inconcepibile il passaggio dialettico a un grado superiore), oppure si pone la stessa intuizione artistica come consapevole autocoscienza, distinguendola col termine di conoscenza sensitiva da quella filosofica. Ma evidentemente o questa sfumatura di più e meno logica, di ragione e analogo della ragione non significa nulla, e allora l'arte è conoscenza logica come la filosofia, oppure caratterizza un'idea che si manifesta come per Hegel in forma sensibile, e allora si ammettono poco coerentemente due modi diversi di conoscere concettualmente la medesima realtà. Come possono mai coesistere due autocoscienze? Bisogna ammettere implicitamente che oltre lo spirito esiste una molteplicità naturale, non risolvibile completamente nella conoscenza filosofica, e quindi oggetto di una conoscenza che non può raggiungere l'assoluta chiarezza; e di nuovo si ritorna al dualismo iniziale di spirito e natura, concetto e intuizione, autocoscienza e coscienza, reale e irreale.

Croce e Gentile, pur partendo da postulati diversi, finiscono così col trovarsi di fronte agli stessi problemi. Non insisto ulteriormente in questa analisi, perchè, in particolare per quanto riguarda la concezione del Croce, più che a metterne in luce i dualismi, ci tengo a far notare, come il nostro filosofo, tendendo a superare la fase meramente sistematica della sua speculazione, a risolvere da ultimo la filosofia nella storia, e anzi a sopravvalutare la storia rispetto alla pura filosofia, si dimostra un pensatore dinamico, capace di correggere in parte le astrattezze della filosofia pura; il che spiega le correnti di simpatia per le sue concezioni speculative, sebbene Croce, come pensatore, non sia così coerente come Gentile; ma, come vedemmo, l'eccessiva coerenza di quest'ultimo, finisce col tradursi nel suo opposto, e col dare a un pensiero tanto ricco di motivi vitali un carattere di staticismo e anti-storicismo contrario allo spirito che dovrebbe animare il sistema.

Concezione della Storia in Gentile e Croce.

Per Gentile, (e la visione è innegabilmente profonda), il criterio dello storicismo è nel differenziamento e moltiplicazione dell'uno, e nella realizzazione dell'uno nel molteplice. La realtà in quanto si fa nella vita dello spirito, è storia; e la dinamicità della storia, è nell'attualità della molteplicità come unità, unità che si trascende transcendendo l'attualità; lo spirito in quanto svolgimento è quindi affermato come storia, ma è nello stesso tempo negato come storia, perchè è atto eterno che non rientra nella serie temporale.

Ma dato che l'idealismo assoluto nega qualsiasi realtà che si opponga al pensiero come suo presupposto, e che il pensiero non deriva che da sè la propria realtà, il corso ideale del pensiero diventa non solo la storia ideale del pensiero stesso, ma anche, (il che per l'idealismo è poi la medesima cosa), del mondo. E' in questa concezione che è insito massimamente il pericolo di dover rinunciare all'effettiva realtà, spogliandola del suo contenuto, per poter far coincidere l'oggetto della conoscenza con l'atto conoscitivo; e l'idealismo, dopo aver negata qualsiasi immobilità del pensiero, all'infinita attività dello stesso finisce proprio per contrapporre la rigida schematicità di un processo che non rientra più nella legge del divenire, e che quindi non è nemmeno più un processo.

Vedremo in seguito, passando alle applicazioni in campo pedagogico, come l'attualismo smentisca i più profondi principi animatori del sistema, e come le esigenze da esso poste rimangano insoddisfatte.

Croce afferma pure che la storia procede dall'universalità del soggetto; e ne mostra l'assoluta umanità, includendo nella storia umana anche quella della natura: come dell'uomo si può fare una storia naturale, così della natura si può fare una storia umana, spirituale; e tutto quello che nelle scienze naturali è conoscenza, è conoscenza storica.

Ma se solo attraverso la storia, in quanto realtà piena dello spirito, si può possedere il reale nella sua concretezza, è ovvio che la filosofia come forma distinta del pensiero non ha più motivo di esistere; e

coerentemente vien concepita come « il momento metodologico della storiografia, dilucidazione delle categorie costitutive dei giudizi storici... ». (10)

« Che poi la filosofia non abbia altro ufficio che questo di *metodologia del pensiero storico*, — aggiungerà in seguito il Croce, — è una conclusione da me, con gran dispiacere dei cosiddetti filosofi puri, (l'allusione è evidente), più volte formulata e dottrinalmente dimostrata » (11). E se la filosofia è buon senso, bisogna rivolgersi a esso e domandargli « se vi sia altro da conoscere al mondo che le cose ossia gli eventi in cui viviamo e dobbiamo operare, e se la riflessione filosofica possa mai giustificarsi altrimenti che come una via o metodo per questo unico, effettivo ed utile conoscere... La filosofia, coltivata per sè, fuori del conoscere storico, esiste unicamente tra i mestieri onde l'uomo si guadagna il pane quotidiano, e, come tale, val poco perchè è stata allontanata dalla fontana viva che soltanto la produce e in cui soltanto si rinnova ». (11)

« Pensare la storia è già di per sè filosofare, nè filosofare si può se non in riferimento ai fatti, cioè alla storia ». (12)

E concludendo è da dire « che la conoscenza storica sorge dall'azione, ossia del bisogno di schiarire e nuovamente determinare gli ideali dell'azione oscurati e confusi, e che, col pensare l'accaduto, rende possibile la loro nuova determinazione e prepara alla nuova azione ». (13)

I concetti elaborati dalla filosofia sorgono perciò stesso dalla storia umana, e rappresentano il risultato a cui essa è giunta nello sforzo di concretare il vero; il loro valore è misurato dal compito che hanno di illuminare la storia e di convertirsi in giudizi storici.

Ma tutto questo per l'idealismo attualistico è empirismo; la vera filosofia non è pensiero della realtà, ma la stessa realtà pensante o realtà come pensiero; e se la concezione crociana è idealistica in quanto non suppone altra realtà che quella spirituale, diventa naturalistica quando presuppone questa stessa realtà spirituale all'attività dell'io che solo può inverarla nell'atto del pensiero.

Se « la filosofia deve essere una metodologia del pensiero storico, (ossia del pensare volto alla effettiva realtà), tutta la filosofia, evidentemente, si consumerà in un tecnicismo estraneo alla realtà della vita ». (14)

Una metodologia, fondandosi su una facoltà intellettuale del pensiero meramente teoretica, non può non presupporre come sua condizione tutta la realtà pensabile, cioè il Tutto; e « per la sua posizione, non può essere neanche una filosofia che pretenda, come la religione, come l'arte, come l'azione, far parte della vita ». (14)

Ma Gentile dimentica che il Croce più che considerare la filosofia come categoria della storia, mira a risolverla in quest'ultima; e determinandola come pura metodologia della storiografia, tende proprio ad annullare la filosofia pura, per sè stan- te, o per lo meno a concepirla come mera astrazione. « Storia pensata » e non filosofia teoretica è infatti il suo motto.

Come si vede, il dissidio tra le due concezioni di Gentile e Croce non è superficiale, ma ha le sue radici in due filosofie intimamente diverse nei motivi più essenziali, nonostante le molteplici affinità. In esso dissidio, si può ritrovare quello più vasto che divide il pensiero contemporaneo; anzi, anche nei soli contrasti e nelle contraddizioni insuperabili in cui il singolo filosofo incorre, negli sviluppi del suo stesso sistema.

Brissago

Dott. Felice Pelloni

- (1) Teoria generale dello Spirito come Atto puro - Sansoni 1938 - pag. 215.
- (2) Op. cit. pag. 215.
- (3) Op. cit. pag. 216.
- (4) La Filosofia dell'arte. - Sansoni 1937 - pag. 289; 202.
- (5) Id. pag. 290.
- (6) Preliminari allo studio del fanciullo. - Roma 1924, pag. 24.
- (7) Op. cit. pag. 25.
- (8) La Filosofia dell'Arte. - pag. 371.
- (9) Id. pag. 352.
- (10) Teoria e storia della storiografia. - Bari 1917 - pag. 136.
- (11) La storia come pensiero e come azione Bari 1917 - pag. 136.
- (12) Id. pag. 136.
- (13) Op. cit. pag. 174.
- (14) La Filosofia dell'arte - pag. 47.

Dalberti e Franscini

La nota redazionale apposta a quanto esposi su Vincenzo Dalberti (N. 1-2 1943 dell'« Educatore ») insiste su un punto di assai grande importanza: chiarire quale fu l'atteggiamento di Dalberti in rapporto al movimento che concluse con la riforma del 1830, quale fu il suo atteggiamento in confronto di Franscini.

Il profondo studio che ho compiuto per illustrare l'ideale e l'opera di questi due insigni cittadini della nostra repubblica, mi ha rivelato la loro diversità di carattere e di azione.

Dalberti nacque da famiglia agiata, a Milano; a Milano compì tutti i suoi studi. La sua formazione spirituale avvenne adunque fuori del Cantone Ticino, in un ambiente autoritario ed assolutistico, in un seminario cattolico. Vestì l'abito ecclesiastico; ecclesiastico rimase tutta la vita.

Franscini nacque a Bodio, da contadini, crebbe nel libero ed operoso ambiente del villaggio ticinese, dovette recarsi a Personico, ogni giorno, per l'istruzione elementare, conobbe la dura vita del popolo, si formò nel nostro ambiente democratico. Si avviò anch'egli agli studi ecclesiastici ma li lasciò e si dedicò all'educazione.

Dalberti, venuto poi ad Olivone, studiò i filosofi laici, sentì l'influsso del movimento per la libertà, scrisse poesie, fece molte annotazioni filosofiche; rimase abate, ma si diede alla politica.

Franscini a Milano, lasciato l'abito chiericale, partecipò attivamente al movimento per la libertà. Divenne amico di Carlo Cattaneo e certamente di altri giovani ribelli alla dittatura politica, avversari al regime della Santa Alleanza.

Natura intellettualistica, Dalberti divenne sottile ed accorto diploma-

tico, duttilissimo abate e politico, che ricorda il tipo di eccellente manovratore quale il suo contemporaneo vescovo Talleyrand.

Natura semplice, idealistica, umanitaria Franscini. Mai egli conobbe doppiezza, mai agì per finezza d'astuzia. Nessuna finzione, e neppure odio partigiano o settario.

Dalberti giovò certamente con le risorse delle sue abilità diplomatiche e delle sue arti finissime. Giovò a costituire un governo cantonale dell'allora nascente repubblica del Ticino, giovò a formare una unità iniziale e ad avviare un regime di relativa autonomia, a salvare dalla dittatura di Napoleone e poi da quella reazionaria di Metternich una modesta indipendenza.

Quando si è studiato serenamente e coscienziosamente che cosa fu il Cantone Ticino fino al 1830, quale la sua consistenza nazionale, quale la sua libertà, dall'occupazione Fontanelli alle imposizioni delle autorità lombardo-austriache, e quanta la disunione dei ticinesi e quanta la povertà di educazione civile, e quanta la invadenza dall'estero delle idee antirepubblicane ed antiliberali, e quanta la buona disposizione di ticinesi a favorire le idee e l'azione della dittatura austro-lombarda, allora si è indotti a pregiare l'opera di quei ticinesi che pur seppero salvare dal completo sfacelo o dalla totale ubbidienza al volere dei dittatori stranieri questa piccola, inerme e povera repubblica del Ticino. E l'opera di Dalberti deve essere considerata in rapporto a queste difficili contingenze, tanto più se si confronta coll'opera deleteria di non pochi e non poco autorevoli ticinesi.

Ma, sotto l'oppressione dittatoriale, erasi formato nella Svizzera, in Italia, in Europa un movimento di

aspirazione alla libertà. Ed è con questo ideale che anche nel Ticino sorge il movimento che domanda la riforma della costituzione, che rivendica la libertà popolare. Non è Dalberti che impersona questo movimento. E' Franscini.

Non soltanto Franscini. Ma in Franscini ebbe un propugnatore, l'eroe.

Contro di lui si scagliarono tutte le violenze e le ire dei reazionari. Si cercò di impedirgli ogni attività, di escluderlo da qualsiasi funzione. Si giunse a deferirlo ai rigori di una servile giustizia, a imbastire un processo penale sotto assurda accusa, ma accusa che sarebbe stata senza alcun dubbio accettata da giudici preparati a condannarlo, che lo avrebbe eliminato dall'attività pubblica.

E' da questa lotta che si è innalzato lo spirito di Franscini e che è scaturita la sua opera migliore.

I quattro volumi « Scritti scelti di Franscini » (la biografia riassuntiva è alla fine del quarto volume) illustrano questo evolvere e grandeggiare dell'opera.

Dalberti ebbe l'incarico di redigere il progetto della nuova costituzione.

Certo la sua grande esperienza, la abilità straordinaria, la garanzia che offriva quale abate al clero, allora influentissimo, erano titoli per un tale compito. Il progetto venne rapidamente redatto. Non soddisfece completamente le aspirazioni dei riformisti. Ma la costituzione che ne uscì, nel 1830, fu un passo avanti, un grande miglioramento.

Soprattutto segnava la fine di un regime dittatoriale, oligarchico, antidemocratico.

Avrebbe dovuto segnare l'inizio di un regime nettamente liberale, democratico. Ma il popolo non era educato, non era preparato. E non fu difficile intralciare la realizzazione della riforma.

Dalberti, per temperamento, per l'educazione avuta, per il suo carattere ecclesiastico, non poteva sentire, come sentiva Franscini, questo impulso d'anima e di aspirazione verso ideali nuovi, di libertà politica e spirituale, di partecipazione attiva di tutto il popolo al governo del popolo. Inoltre, da trent'anni ormai egli era nel governo, aveva in esso esplicato la sua azione, importantissima. Ora si affacciava un mutamento profondo dell'azione governativa. I propugnatori del nuovo ideale volevano realizzazioni adeguate. Specialmente volevano tutta una organizzazione dell'istruzione pubblica, fatta con nuovi criteri e con nuovo spirito. E questa era specialmente quanto Franscini domandava, quanto Franscini voleva.

Tutto l'insegnamento, tutte le scuole erano allora dipendenti dalla chiesa. Si voleva ora creare le scuole statali, dipendenti dallo Stato.

E più ancora. Ferveva in Italia l'aspirazione all'indipendenza, all'unità. Nella Svizzera s'era formato il giovanile movimento della Rigenerazione. Dovunque un risveglio, dopo l'oppressione delle dittature, a libertà, a nuovo spirito.

Lugano partecipava a questo risveglio. I Ciani favorivano largamente, generosamente il movimento rivoluzionario italiano. A Lugano trovava ospitalità e protezione Mazzini; e con Mazzini vi affluivano altri perseguitati, che giungevano da tutte le parti d'Italia, cacciati dalle autorità liberticide.

Franscini, spirito generoso e fervido di fede, favoriva questa aspirazione alla libertà, alla unità d'Italia. Contro di lui s'accaniva l'ira non soltanto delle autorità austro-lombarde, ma anche degli ecclesiastici che tale movimento non favorivano.

Dalberti era abate, era dipendente dalle autorità della chiesa cattolica. Egli aveva collaborato alla redazione e accettazione della nuova

costituzione (1830). Questa conteneva germi di libertà e di democrazia, ma conferiva allo Stato un carattere confessionale cattolico. E ciò era valso ad ottenere il consenso del clero, del vescovo, del nunzio.

Ma ora, si trattava di tradurre in realtà i principii. E qui sorgeva il dissidio.

Nel governo stesso si manifestavano due correnti. Franscini, diritto e tenace, nel suo idealismo. Gli oppositori, aiutati dalle autorità lombarde e dal clero, che intralciavano l'integrale realizzazione dei principii della riforma.

Il tragico dissidio durò dieci anni, sino al violento scoppio del movimento rivoluzionario del '39.

Era la netta soluzione. Era l'assoluta prevalenza dei nuovi principii. Lo Stato si affermava in piena libertà ed indipendenza. Venivano creati i mezzi di educazione e di istruzione: le scuole ispirate ai principii ed alle finalità dello Stato. Il Cantone entrava nella corrente della Rigenerazione, che concluse con la promulgazione della costituzione federale del 1848. Le autorità cantonali, affrontando le ire e le rappresaglie della Santa Alleanza, favorivano il movimento che voleva e realizzò l'unità dell'Italia.

Cessava adunque il lungo periodo di soggezione della piccola repubblica ticinese alla pressione delle dittature di Napoleone, di Metterinch; di dipendenza da autorità che non permettevano la libertà di espressione della volontà del popolo. Si iniziava la libera organizzazione dello Stato libero e democratico.

Dalberty aveva impersonato il primo periodo, il difficilissimo periodo iniziale di formazione dello Stato cantonale, non ancora libero, travagliato da servile avvilitimento, oppresso da ingerenze estranee, e senza una salda e chiara coscienza nazionale e civile. Allora le sue abilità diplomatiche, le sue stesse qualità di

abate, la sua educazione ecclesiastica erano preziosi coefficienti per l'intricata, paziente e sagace opera che doveva essere svolta.

Franscini impersonava ben altro ideale. Aveva conosciuto e condiviso le durezza della vita del popolo ticinese. Aveva foggato un ardente ideale di liberazione e di emancipazione del popolo dalle oligarchie e dalle dittature. Era propugnatore della libertà e della democrazia. Non le finezze diplomatiche, bensì il fervore dell'idealismo; non le astuzie intellettualistiche bensì il diritto e tenace spirito dell'uomo di fede. Non le sottigliezze di opportunismi e di adattamenti, bensì la fiera e invitta azione che viene da una coscienza disposta a sacrificio e da un'anima di apostolo.

Da quasi un secolo, entrambi sono scesi in grembo della grande e silenziosa madre terra. A far risorgere il loro spirito, a far parlare la loro stessa voce ai ticinesi ho dedicato molti mesi di lavoro. Ho scelto i loro scritti che mi parvero più degni di essere conservati, di essere conosciuti, di essere riletti.

Era in me il proposito di far rivivere il grande patrimonio spirituale lasciato dai maggiori cittadini ticinesi, per educare e fortificare lo spirito della nostra e delle nuove generazioni.

Mi aveva spinto a quest'opera la tragica decadenza che la guerra mondiale di venticinque anni or sono aveva apportato.

Per risorgere, per rianimare a tendere ai più alti beni, alle più alte conquiste dovevano essere chiamati i valori più eloquenti e più nobili della gente nostra, al disopra delle differenze di opinioni e di fedi.

Più ardua ancora è oggi la situazione. La terribile lotta ha ripreso e dura, e più che mai occorrono pure e invitate anime, dedizioni piene e feconde. Anche allora, nel primo trentennio del secolo scorso, s'era di-

steso sull'Europa il dominio guerresco di dittature. E venne la rigenerazione, e venne un progresso.

Nel lento volgere dei secoli, dal concorso di generazioni e di popoli, nell'incessante concomitanza di sforzi, si forma e si perfeziona la coscienza di un elevato spirito umano. In questa umile repubblica, liberata dalla tirannia dei despotti, emancipata dalle violenze degli odî nazionali, confessionali, razziali, possiamo accogliere le aspirazioni dei popoli travolti nella terribile mischia, far vivere in noi lo spirito di liberazione da tutte le schiavitù e da tutte le ingiustizie.

E l'opera di questo spirito si propaghi e concorra al miglioramento umano.

Arnoldo Bettelini

Scuole e classe dirigente

...La verità, la semplice e dura verità, è che, in tutti gli Stati, la prima responsabile dell'andamento delle scuole è la classe sociale e politica dirigente. Non giovano a nulla i tentativi, niente gloriosi, di sgattaiolarsela. Professori e professoresse, maestre e maestri, da chi sono preparati, scelti e mantenuti nei loro uffici? I programmi da chi sono elaborati e imposti? E l'edilizia e gli arredamenti e i sussidi pedagogici, e via enumerandoli? Le belle scuole — materne ed elementari, medie, professionali e superiori — sembra che piacciono a tutti: anche, sembra, alla classe dirigente; ma (qui è il guaio!) esse non si ottengono a buon mercato. Per averle, le belle scuole — le scuole serene e vigorose, formatrici di serene e vigorose generazioni di giovani uomini e di giovani donne — bisogna meritarsele: lavoro occorre, lavoro intelligente e amorevole, perseverante ed energico. Le belle scuole non si sono mai avute e non si avranno mai col « bavardage ». Che gioia, eh, se le belle scuole fossero portate in dono, una bella notte, dai Re Magi Melchiorre, Gaspare e Baldassare...

(1919)

Luigi Marchetti

...Senza le classi intellettuali e dirigenti nessuna società umana ha mai potuto vivere...

Il vigore delle classi intellettuali e dirigenti è la misura del vigore di una società

(1939)

Benedetto Croce

Vera aristocrazia è il far bene e scientemente quel che la maggioranza fa male e a caso; e assai, dove i più fanno poco; approfondendo lo sguardo su cose da cui l'occhio volgare facilmente si distoglie.

Vincenzo Geremicca

Homo loquax

Amico, la depravazione d'Europa va sempre crescendo per il mal uso della parola.

Enrico Pestalozzi

(XII lettera a Gessner)

Concorso

Riceviamo:

Significativo l'« inno » delle **bagòle** e del **bagolamento**, pubblicato nel numero di dicembre, « inno » composto da Napoleone Brianzi per il suo **vaudeville** « Bagolamento-fotoscultura ».

La scola classica
e la romantica,
quella corinzia
e quella gotica
in tutti ciaccer!
La vera scola,
quella che dura
al mondo, sola,
senza paura,
l'è la mia bàgola,
bàgola, bàgola,
bagolamento - fotoscultura!

Non sarebbe buona cosa che fosse messo in musica e aprire all'uopo un concorso, con premi adeguati all'importanza del soggetto?

Potremmo farci un po' di buon sangue, fischiettando di tanto in tanto l'inno del **bagolamento**, o cantandolo in coro in certe circostanze, per risanare l'aria.

Ur

Democrazia e libertà

...Nessuno vi ha mai detto che libertà e democrazia debbano essere sinonimi di volgarità, d'infingardaggine invidiosa, di politica stupidità.

Democrazia e libertà devono significare promovimento della vita civile, rispetto dei valori spirituali, livellamento in alto e non nella bettola, umanesimo combattente. Devono mirare all'aristocrazia nei sentimenti, nel pensiero e nelle opere...

(1918)

C. Gorini

I giovani

...I problemi di verità e non verità, di utile e disutile, di bene e di male, non si pongono nei termini di età giovanile e di età matura, o simili, sapendosi, per frequente esperienza, che vi sono vecchi di anni che per energia, volitiva e per intelletto sono giovani, e giovani d'anni che sono il contrario, e che non è da confondere la perpetua gioventù del bello, del vero e del buono con la giovinezza cronologica.

Benedetto Croce

(Il carattere della fil. mod.)

Come allevare le figliuole?

«Casa nostra» di Erminia Macerati

Di *Casa nostra* di Erminia Macerati è uscita, alcuni mesi fa, una nuova edizione, a Milano, grazie al gagliardo e salutare impulso dato dal Governo italiano all'insegnamento pratico e teorico dell'economia domestica. Il *Corriere della Sera* del 27 dicembre 1942 dedicò al volume un intero articolo che abbiamo letto con piacere e che ugual piacere procurerà ai nostri consoci e ai ticinesi tutti, estimatori della nostra benemerita concittadina.

L'articolo comincia col ricordare il detto che la storia della casa è la storia dell'umanità. Fosse costruita di rami e di fango, di legno o di pietra, fosse capanna o palazzo, essa ebbe sempre un ascendente sul cuore dell'uomo. Fu sempre la dimora della donna amata, della madre dei propri figlioli, che filava, tesseva, cucinava, preparava le vivande. La poesia della casa cominciò da bisogni semplici, da gusti sani e frugali. Poi altri bisogni, non sempre regolati da un giusto razioicinio, il rincaro della vita, il sostituirsi della macchina alla mano, soprattutto l'accentrarsi del lavoro e dell'industria in determinati luoghi, mutarono la fisionomia della casa. La donna andò a lavorare lontano da essa, talvolta lontano dallo stesso paese, abbandonò il focolare, trovò una nuova libertà e una rinnovata forma di indipendenza. Il tipo della casa patriarcale tramontò, la donna rinunciò al grado di regina, si mise in gara con l'uomo per una parità di diritti. Ciò portò a danni che furono le penose caratteristiche di un periodo ormai tramontato e i cui retaggi dobbiamo adoprarci per far scomparire.

LA MISSIONE DELLA MASSAIA

«Questo quadro (prosegue il *Corriere*) che parrebbe un proclama di crociata antifemminista, è invece più semplicemente e più opportunamente il brano di un libro ricco di buon senso. Un libro di economia domestica, cioè un libro che è più utile di molti romanzi, e dovuto a *Erminia Macerati* («Casa nostra»: Società Editrice Nazionale: Milano 1942-XXI, L. 20) che dell'arte di governare una casa ha fatto un vero apostolato.

«Il libro egregiamente presentato da Lidia Morelli, si ispira al persistente desiderio di sfatare un pregiudizio che purtroppo vive ancora in molte famiglie: quello cioè che il lavoro casalingo della donna valga molto meno di quello dell'uomo, perchè solo quello dell'uomo si traduce in moneta sonante, mentre la donna, a mantener la

casa pulita e sistemata, a raccomandare e a rattoppare, a reggere l'ordine e l'armonia domestica, nulla guadagna».

«Grave errore. Infatti — sono sempre parole del succitato libro — l'uomo può bensì portare in casa una somma per il mantenimento della famiglia, ma se l'opera della solerte donna di casa mancasse, bisognerebbe farla compiere da altri, cioè comprarla e sborsare perciò l'intero reddito».

OSVALDO ED ELISABETTA

In seguito il *Corriere* ricorda *Oswaldo ed Elisabetta*, i protagonisti di *Val d'oro*; scrive cioè che l'importanza dell'economia domestica fu sentita talmente in Svizzera che fin dal primo Ottocento un uomo di Stato, riformatore della scuola ticinese, Stefano Franscini faceva adottare per le scuole maggiori del Canton Ticino un curioso libro nel quale si narrava la vita di un villaggio ridotto prima a miseria e a mal partito per la discordia, l'ignoranza, l'invidia e la gelosia di tutti, e che poi andò gradatamente rialzandosi e rifiorendo per l'esempio di due giovani sposi — Oswaldo ed Elisabetta — lui maestro e sindaco del villaggio, lei operosa, saggia, economista massaia. Questo libro, divenuto popolare è informato al concetto modernissimo di fare dell'economia domestica oggetto di insegnamento pratico. Infatti Elisabetta esprime al marito il desiderio di istruire al governo della casa due sue amiche che vanno a nozze. E Oswaldo le risponde di non limitarsi a quelle due, ma a tutte quelle che lo desiderassero.

Passando all'Italia, l'articolo ricorda Anna Perico Baldini fondatrice, a Bergamo, della prima scuola di economia domestica. Questa iniziativa fu adottata e valorizzata dal Governo italiano con larga e pronta comprensione: trasformò a centro dell'educazione di economia domestica la scuola di San Gregorio al Celio a Roma.

Ma dove la economia domestica è chiamata a un più alto ufficio è (secondo il *Corriere*) per il domani, ed è in questo che il libro della Macerati acquista un caro sapore di intimità, ed emana una gioia profetica di pace e di intimità familiare.

La casa di oggi è una penosa transizione fra quella patriarcale di ieri e quella di domani.

Il dolore, gli avvenimenti sono venuti maturando un'altra donna: più seria, più conscia dei propri doveri, schiva dei lussi e dei divertimenti, compresa delle doverose privazioni.

LA CASA DI DOMANI

Ma da questa dura mansione sorgerà il beneficio: la casa sana, pulita, ordinata, ridente, ove si svolgerà una esistenza calma e serena, libera da pensieri tormentosi. E chi potrà costruire una tal casa anche spiritualmente? La donna. La donna che comprenda, che sappia, che abbia la bontà, la pazienza, la genialità e il senso eminentemente pratico.

«Ora (conclude l'articolo) è ad una tale educazione che si rivolge questo bel libro, all'asestamento materiale e morale dei focolai, epperò tutti i problemi del buon vivere domestico vi sono analizzati e trattati. Da un copioso ricettario di cucina a tutte le norme di una alimentazione razionale, al vestiario, all'igiene, alle cifre del bilancio, a tutte le questioni morali e sociali che sorgono dal complesso familiare. Tutte le ore della giornata trovano in questa guida il loro colore, la loro armonia, tutte le opere si inseriscono con ordine».

PER I CORSI DI ECONOMIA DOMESTICA ANTIVERBALISTICI

Circa «Casa nostra» di E. Macerati, l'educazione delle nostre giovinette e «Val d'oro» vedere:

a) nell'*Educatore* di dicembre 1932 lo scritto «Dopo il Corso di economia domestica di Breno»;

b) nell'*Educatore* di marzo 1935 lo scritto «Per i Corsi di economia domestica»;

c) nell'*Educatore* di settembre 1932 (pp. 202-217) la ristampa, quasi integrale, di «Val d'oro» di Enrico Zchokke - Stefano Franscini e la *Nota dell'Educatore* che l'accompagna.

Questi scritti mirano tutti allo stesso scopo: tener lontano il verbalismo anche dai Corsi di cucina: impresa non facile, perchè il verbalismo è il peccato originale della scuola e dell'insegnamento.

E' una peste della vita moderna.

Lavori scritti

... Innanzi tutto e sopra tutto: non nauseante scuola di menzogna, d'inganno, di frode. Non solo i componimenti, ma anche i lavori femminili, le soluzioni dei problemi e i disegni e i lavori manuali devono essere opera schietta, opera personale degli allievi e delle allieve, e non manipolazioni dei maestri, delle maestre, dei genitori o delle sarte. Se no, meglio chiudere bottega...

Emilia Pellegrini.

Figliuole ed economia domestica

... Una signorina, qualunque sia la sua condizione sociale, deve diventare esperta, vorrei dire esperimentissima, in tutti i rami dell'economia domestica. Nubile o madre di famiglia, una donna debole o incapace nel governo della casa, non è una donna, ma un aborto di donna. Osservale bene, in campagna e in città, e te ne persuaderai. Non si scoraggino i genitori di modesta condizione: mirino energicamente alla meta. Dopo la scuola popolare, se appena possono inscrivano le figliuole in una buona, in una vera scuola di economia domestica, e poi, per qualche annetto, le collochino (efficacissimo il trapianto) in una famiglia seria e capace, che le perfezioni, obbligandole e abituandole al lavoro ordinato, all'obbedienza e a comportarsi come si deve nei vari casi della vita casalinga e della vita sociale; che estirpi ogni tendenza al ripugnante pettegolezzo...

Prof. Emilia Pellegrini

Libri di testo

Solo gli artisti dovrebbero scrivere (far tutto!) *Libri di testo*: almeno come reazione salutare, a quando a quando. Allora si attenuerebbero fors'anche, agli scolari e a noi, le indigestioni e le nausea.

Clemente Rebora

(«La Voce», 28 marzo 1914)

Scrivere per bambini o per il popolo?... Ma io lo penso come il coronamento di una vita, e come la più difficile delle conquiste spirituali. Lo farò. Ma ancora non c'è che una remota preparazione; non me ne sento ancora veramente capace.

G. Lombardo-Radice.

Pierre Deslandes

E' morto a Pompaples (Vaud), a 58 anni, in marzo: in quel mese di marzo di cui parla con tanto delicato senso poetico nelle sue «Saisons enlacées». Collaborava da lunghi anni alla «Gazette de Lausanne» con le gustose georgiche «Lettres du Milieu du Monde». Oriundo del Cantone di Neuchâtel, il suo vero nome era Justin Duplain. Cantò in prosa, in bella prosa, le bellezze della natura, il ritmo delle stagioni, i tesori della vite, i piaceri della vita campestre. Preziosi, anche dal punto di vista didattico e scolastico, i volumetti che pubblicò a partire dal 1923: «Contes de la bonne année», le già menzionate «Saisons enlacées», «Harmonies»... Quanta bella, quanta sana pedagogia.

Fummo in relazione con lui al tempo della campagna per lo studio poetico e scientifico della vita locale. Al volume di Mario Jermini «Scuola e Terra», il Deslandes dedicò un articolo entusiastico in «La Patrie Suisse» del 15 agosto 1931: si veda l'«Educatore» di settembre di quell'anno.

Per estirpare la radice del verbalismo

Non scuola di „elementi“, ma di „avviamenti“

La parola meno precisa e più equivoca per indicare il primo grado scolastico è invece quella che più ha trionfato nell'uso: scuola *elementare*.

Giacchè comunemente si intende che nella scuola elementare si danno gli elementi del sapere, ovvero il *sapere elementarizzato*.

Il sapere si considera come alcunchè di *dato*, cioè comè i *risultati*, dell'attività del pensiero nei vari campi dello scibile, in un dato momento storico; tenendo presenti questi risultati e muovendo da essi, si chiede: *quanto*, di ciò che è la verità per lo spirito dell'adulto, può esser compreso dal bambino?

E si lavora a *ridurre* ciò che per l'adulto è accertato come verità, a proporzioni più modeste, tagliando via tutta la polpa e lasciando lo scheletro.

E lo scheletro è contesto di definizioni e classificazioni generalissime, di rapidi sommarii.

Si riduce un libro quasi al suo indice, e quell'indice si chiama: *gli elementi* della dottrina che esso contiene.

Invece il sapere di una scuola primaria *non è il sapere degli adulti, impicciolito*.

E' l'approfondimento dello stesso reale sapere dei bambini, quello che essi si sono venuti facendo da sè, vivendo nella loro famiglia e con essa nel mondo, sino all'ora in cui entrano a scuola; questo sapere non vale come inerte quantità di cose sapute, da correggere e da accrescere, ma come *segno* d'uno spirito indagatore che se l'è creato, e che ha bisogno di non essere staccato violentemente da esso per *ascoltare* quell'altro più raffinato sapere che proviene dai trattati, e che è stato dosato a tavolino e

stabilito per tutti come una minima notizia necessaria.

Il bambino che prima della scuola s'è pur creato un suo sapere, vuole anche svolgerlo.

Se non prendiamo come punto di partenza quello che egli sa e come guida il suo stesso desiderio di chiarirlo meglio ed estenderlo, rimanendo con lui nella cerchia dei suoi reali interessi e problemi, ma invece sovrapponiamo al suo effettivo attuale sapere e allo spirito che lo ha prodotto e continua ad elaborarlo, il sapere *nostro* (che è riposta ai problemi nostri e non ai suoi) e lo spirito nostro che ricapitola per suo conto il suo sapere, conseguito *per vie ignote al bambino*; noi non facciamo della scuola l'unica e primaria scuola, centro della vita di chi la segue.

Nella vera scuola si raccolgono e trovano una direzione tutte le influenze che agiscono sul bambino, perchè il maestro come padre le indaga e le rende via via chiare al discepolo avviandolo a comprendere e a dominarle colla sua coscienza; si palesano e si chiarificano tutte le idee in cui lo spirito infantile si è determinato come conoscenza del mondo che lo circonda.

La scuola degli elementi o rudimenti si pone invece solo *accanto* alla vera scuola del bambino, che è, in tal caso, la vita extrascolastica, la sola nella quale veramente egli viva, rimanendo maestro a se stesso, col l'occhio aperto sul mondo, e l'orecchio teso a tutte le sue voci, con l'anima intenta a interpretarlo e a far-sene una ragione che sia insieme la sua fede e la sua guida per trovare un posto che sia suo.

Lì, fuori della scuola, esso è *una persona*; nella scuola invece *uno che impara*, un ripetitore; e ciò che impara può, sì, qualche volta appagare il suo intimo bisogno, perchè qualche volta coincide con ciò che egli da sè va cercando, ma per la più gran parte gli resta estraneo: *dovere scolastico*, « compito » imposto, causa di possibili rimproveri e castighi, o strumento per ottenere lodi e premii.

Or come le specificazioni dell'umana attività sono molte, e in perenne processo di moltiplicazione, la pretesa di *ridurre in elementi* almeno le principali branche del sapere per insegnarle ai bambini, porta nella scuola del popolo una farraginoso enciclopedia, nella quale si smarrisce ogni spontaneità del bambino.

La scuola alla quale mira l'educazione, non è questa spolveratrice di dottrina: è la risvegliatrice delle attività, che *non insegna* alcuna dottrina se non *formandola cogli alunni*: e il programma ch'essa segue non è un elenco di conoscenze da comunicare, ma una semplice indicazione, delle *parti* del lavoro da compiere coi discepoli, entro i limiti di tempo assegnati; alle quali parti il maestro deve dare, via via, *unità* nello spirito dell'alunno; ciò che nessun programma può indicare e insegnare.

Scuola non di *elementi* ma di *avviamenti*.

Giuseppe Lombardo-Radice
(Lez. di Pedagogia gen.; 1916)

Esami delle reclute

...Des recrues venant des écoles secondaires et même supérieures accouchent de pages lamentables et dénotent de tristes lacunes dans leur formation...

(Marzo 1943)

Charles Fleury

Poesia « pura »

... Quanto poi a certe formule recenti di cosiddetta « poesia pura », nelle quali si professa aborrimiento per la misteriosa forza del genio e dell'ispirazione, e nel suo luogo s'insedia volentieri la facoltà costruttrice razziocinante, non c'è da rispondere se non che o ciò che in tal modo si fabbrica non ha da vedere con la poesia o che quella teoria chiama costruzione ragionata nient'altro che l'ispirazione e la fantasia, laboriosa e a sè stessa imperiosa, come avrebbe detto il vecchio Orazio.

(La Critica, 20 sett. 1940)

... quella cosiddetta poesia moderna fa « con coscienza » poesia in quanto « non ne fa », ossia non è opera di genialità poetica, ma congegno sostanzialmente lavorato dalla volontà per dare a qualche sciocco l'illusione di essere un mago, e ad altri sciocchi di accogliere a bocca aperta le voci del mago, aspettando che ne nascano gli effetti o dicendo di già sentirli muovere nel tremore delle proprie viscere.

Benedetto Croce
(Convers. critiche, vol. V.).

La maschera e il volto

... Non è spiritualista o materialista chi pretende di esserlo e, per dire tutto il nostro pensiero, ci sembra che non ci siano spiritualisti e materialisti che in azione. Chi non pensa che a vivere e a godere, a vivere della vita del corpo e a godere dei piaceri di esso, è un materialista, quand'anche affermi che la materia e lo spirito sono assolutamente opposti e che lui è uno spirito; ma chi ricerca i beni dell'anima, la verità, l'amore e la giustizia, è uno spiritualista, sebbene dica che lo spirito è una parola. Quale pietà vedere individui i quali credono che tutto è vanità, eccettuati il piacere e i quattrini, quale pietà, dico, vedere questi individui trattare di materialista un povero scienziato, un filosofo coraggioso che attraversa questo mondo correndo dietro a un bene invisibile!

Bersot

Scuole, politica e politicastri

... Per fiorire la scuola abbisogna dell'appoggio intelligente e nremuroso dei governi, dei parlamenti e della stampa. Se invece di tale appoggio, incontra ignavia e ignoranza, presuntuoso scetticismo, critiche insulse o stolide avversioni, essa fiorisce come fioriscono orti e giardini sotto la brina, sotto i venti boreali, sotto le tempeste...

Antonio Goi

Aritmetica e antiverbalismo

Errori nell'insegnamento dell'aritmetica

(x) - Già mi occupai di questo argomento nell'*Educatore* del 31 dicembre 1916, del 28 febbraio e del 31 maggio 1918 e del 31 maggio 1919.

Dopo tanti anni, rieccomi da capo.

Nel 1966 - 69 ci sarà ancora la medesima gramigna da estirpare... La è una vera maledizione.

* * *

Avviene sovente che, nelle scuole, si facciano esercizi orali di calcolo con operazioni succedentisi: ad es. *cinque più tre, meno due, moltiplicato quattro, diviso dodici* (risultato due).

Non discutiamo ora se e quanto possano essere didatticamente utili tali esercizi. Chi scrive ritiene che nei calcoli astratti si debba essere molto sobri, e di calcoli convenga farne moltissimi, sì, ma sempre corrispondenti a problemi pratici elementari; oppure ripetuti molto, ma solo in casi semplici per acquistare la conoscenza mnemonica e arrivare al possesso sicuro dei risultati (Tavola Pitagorica, ecc.).

Di questi calcoli con operazioni succedentisi bisognerebbe poi sempre essere guardinghi e precisi nella rappresentazione scritta. Come i problemi scritti a parole devono essere inequivocabilmente espressi, così, anche le espressioni numeriche scritte. A che servirebbe insegnare calcolo letterale e algebrico nel Ginnasio e nella Scuola Magistrale, se il maestro o la maestra non arrivasse ad esprimere con sicurezza il concetto matematico, così come nella lingua si vuol che esprima con proprietà il pensiero?

Ci vengono sott'occhi esercizi scritti su quaderni nel seguente modo:

$$7 \times 7 + 15 : 9 = 7 \text{ e resto } 1$$

$$6 \times 6 + 14 : 8 = 6 \text{ e resto } 2$$

$$8 \times 8 - 26 : 7 = 5 \text{ e resto } 3$$

Tutte eguaglianze sbagliate!

I primi membri devono essere scritti così:

$$(7 \times 7 + 15) : 9$$

$$(6 \times 6 + 14) : 8$$

$$(8 \times 8 - 26) : 7$$

Quel docente, che pure ha superato la licenza ginnasiale ritiene che siano uguali le espressioni:

$$a b + c d \quad \text{ed} \quad (ab + c) d ?$$

$$a b - c : d \quad \text{ed} \quad (ab - c) : d ?$$

Non ricorda che i segni + e - in un *polinomio* separano i termini, mentre i segni $\times$ (talvolta sottinteso) e : legano i fattori di un *monomio*, cioè mantengono l'espressione *monomia, ossia unita*. Provi, nelle soprascritte espressioni letterali a sostituire numeri alle lettere e faccia i calcoli!

Perchè tanta paura delle parentesi?

Possibile che, dopo tanti anni di studi superiori di aritmetica si voglia restare ai tempi del $20 : 10 = 2 \times 15 = 30 - 12 = 18 \times 2 = 36 : 9 = 4 ???$

* * *

Quando il verbalismo sarà eliminato da tutto l'insegnamento dell'aritmetica e della geometria?

Molto buono lo spirito del programma ufficiale del 1936.

Pure molto buoni i consigli che dava alcuni mesi fa la valente educatrice Alice Descocudres nel bollettino dei docenti bernesi.

Punto di partenza: gli scolari indisciplinati.

La D. si domanda se possa esistere un allievo indisciplinato che non cessi di essere tale allorquando lo si inviti a misurare qualche cosa! Tanto l'azione del misurare risponde a un bisogno del fanciullo. Raramente si troverà un allievo che non sia attratto da questo esercizio, anche fra coloro che ordinariamente sono ribelli ad ogni lavoro.

Giovanissimi, i fanciulli possono già fare piccoli e semplici esercizi. Per esempio, disegnare esattamente un decimetro quadrato, dividerlo in centimetri quadrati, e ritagliare in seguito delle strisce di cm. $(9 + 1)$; cm. $(8 + 2)$; cm. $(7 + 3)$, ecc. Il fanciullo potrà, allineando queste strisce in ordine di

lunghezza, ricostruire una scala. Servendosi di queste strisce misurerà piccoli oggetti. Gli si domanderà di indicare un oggetto che misuri esattamente 1 cm.; un altro di 2 cm.; di 3 cm.; ecc. Egli potrà anche tracciare sul quaderno un tratto di 1 cm. sulla prima riga; uno di 2 cm. sulla seconda; uno di 3 cm. sulla terza e così di seguito. Congiungendo perpendicolarmente le linee, otterrà una scala che, misurata esattamente, soddisferà il suo senso estetico.

Più tardi — prosegue la D. — l'allievo potrà cominciare a mettere in iscritto i risultati delle sue misurazioni: il mio pollice misura cm. ...; la lama delle forbici misura cm. ...; ecc. Più tardi ancora, potrà fare l'esercizio seguente, molto più attraente, poichè si tratta di indovinare da controllare: *Io stimo che la mia gomma ha tanti centimetri di lunghezza* (e, dopo verifica): *in realtà, essa misura cm. ... Io stimo che il mio calamaio ha ... cm. di altezza; in realtà, ha ...* In poco tempo le stime si faranno esatte.

Affrontando più tardi lo studio del metro, si cercheranno, in classe e fuori, oggetti misuranti un metro di lunghezza: taluni fanciulli sono prodigiosi nelle loro valutazioni. A casa, come compito, dar da misurare, quattro cose più lunghe di un metro, quattro cose di un metro, e quattro cose più corte del metro, servendosi di un metro di carta, *fabbricato in classe*.

Per preparare il metro, prendere delle strisce di carta d'imballaggio e fissarvi sopra, con delle puntine, un metro di tela cerata; il fanciullo prolunga le divisioni sulla sua striscia e copia i numeri da 1 a 100, separando le decine con un tratto di diverso colore.

Si potrà anche ricominciare con gli indovinelli: *Io stimo che l'armadio ha tanto di altezza, tanto di larghezza; in realtà, ha tanto e tanto.*

Poi si passerà ai problemi di addizione e di sottrazione: *Le gambe della mia sedia misurano tanto; lo schienale tanto; qual'è l'altezza della sedia?* Oppure: *La porta ha tanto di altezza; la finestra ha tanto; qual'è la differenza di altezza fra le due?*

La D. passa a discorrere della misurazione delle ombre, che cambiano continuamente! Che gioia pei fanciulli! Si può misura-

re l'ombra di un palo, di un bastone, di un albero, parecchie volte al giorno: cercare il momento in cui ombra e oggetto abbiano la medesima lunghezza, forse due volte al giorno. Provate, dice la D., a far misurare l'ombra di un fanciullo ogni ora, durante le ore di scuola; potete essere certi di trovare fanciulli che si offriranno per continuare le misurazioni anche fuori di scuola. Anche gli allievi più indifferenti manifesteranno interesse.

Si potrà anche far disegnare, riducendole in iscala, queste diverse lunghezze, allineate semplicemente le une accanto alle altre, se si tratta dei piccoli, attorno ad un punto, tenendo conto delle direzioni reali, se si tratta dei più grandi.

Molto successo avrà pure la misurazione degli allievi, delle loro braccia, delle loro gambe. E ancora di più la misurazione dei loro salti in lunghezza e in altezza e delle parti di una bicicletta, ecc.

E poi, che bella lezione all'aperto l'uscire per misurare un chilometro sul terreno, su una strada la più dritta che ci sia! «*A quelque chose malheur est bon*»: la circolazione stradale ridottissima favorisce ora questo esercizio.

Si prepara una cordicella di 20 m. — formata anche con pezzetti di spago — e si prende con sè una creta bianca e una colorata. La creta bianca servirà a segnare ogni 20 metri un tratto accompagnato dal numero dei metri percorsi; la creta azzurra o rossa indicherà gli ettometri (e anche questo nome non farà più paura a nessuno). Misurato il chilometro, nel ritorno, un buon esercizio sarà quello di contare a ritroso di 20 in 20 m. E così per i fanciulli il chilometro sarà una cosa ben diversa dalla semplice espressione km.!

Gli allievi saranno poi curiosi di sapere quanti passi dovranno fare per percorrere 1 km. E appena lo sapranno, eccoli in possesso di un mezzo semplicissimo per misurare le distanze, contando, grosso modo, i loro passi.

Si potrà anche misurare la lunghezza di un passo, e constatare se il numero dei passi contati in un km. coincide con questa misura.

Una volta la D. e i suoi allievi attraversarono tutti i ponti di Ginevra; ogni fan-

ciullo contava i suoi passi; così poterono calcolare approssimativamente la lunghezza dei ponti.

Durante una fermata del suo treno, la D. ha attraversato il ponte di Gardo, contando i suoi passi. Con questi dati gli allievi poterono, col calcolo, comparare il Rodano di Provenza a quello di Ginevra.

Si intende che dopo aver misurato, sul terreno, 1 km. lo si deve percorrere un'altra volta per vedere il tempo impiegato; si potrà anche farlo percorrere in bicicletta. Dopo di ciò sarà facile — servendosi di orari — lo stabilire il tempo impiegato dal treno, dal battello, o anche dall'aeroplano, a percorrere 1 km.

Numerosi esercizi scaturiranno in seguito: *Se io impiego $\frac{1}{4}$ d'ora a percorrere 1 km., quanto tempo impiegherò per percorrere km. 3,6; km. $1\frac{1}{2}$; km. $7\frac{1}{2}$, ecc. In $\frac{1}{2}$ ora il treno percorre km. ...; in $\frac{3}{4}$ ora? ecc.*

E dopo questi esercizi i fanciulli inventeranno essi stessi molti problemi. Taluni ne inventeranno di troppo difficili; spetterà allora al maestro consigliar la moderazione, o dar il colpo di mano necessario per permettere loro di andare più lontano.

La D. ricorda che Pestalozzi consigliava di occupar molto i ragazzi negli esercizi di misurazione. Su questo punto, come su tanti altri, abbiamo negletto i suoi consigli. Coloro che hanno praticato gli esercizi di misurazione e che conoscono il loro successo fra gli allievi non potranno che stupirsi dell'infimo posto tenuto da questi esercizi nella scuola.

«Oggi — conclude la D. — che i ragazzi sono condannati a lavorare in aule poco riscaldate, ecco un mezzo eccellente per renderli meno immobili. E in questi tempi tristi in cui è necessario più che mai di dar loro della gioia, non lasciamoci sfuggire occasione per procurarne loro. E il misurare ne è appunto una meravigliosa».

Dagli esercizi di misurazione scaturiranno bellissimi temi di composizione.

Erboristeria

Uomini e montoni vanno dove devono andare: dove c'è l'erba.

Remy De Gourmont

Guerra e costumi

Che le guerre non giovino ai buoni costumi è arcinoto. Rilassatezza e corruzione dei costumi si ebbero al tempo delle guerre napoleoniche, durante la guerra del 1914-18 e nel dopoguerra. La guerra, specialmente la guerra moderna, è tale ciclone che tutto travolge nel suo ritmo terribile. Chi non ricorda gli sconvolimenti portati nelle famiglie dalla guerra del 1914 e il dilagare della stampa oscena anche nel dopoguerra?

Il ciclone bellico infuria più che mai e anche i paesi non belligeranti ne sentono gli effetti di varia natura.

La guerra attuale quali influssi ha già avuto e ha sui costumi, nel nostro paese? Quali le forze che maggiormente contribuiscono a sorreggere la resistenza morale delle famiglie, della gioventù maschile, delle donne e delle ragazze da marito? Che si può fare per arginare pericoli, per rinvigorire la resistenza, per arrivare al traguardo senza troppe ammacature?

C'è da temere che la guerra non finisca tanto presto...

(...16 marzo 1943)

Una maestra

Educazione sessuale

... Certo è che l'educazione fisica, sotto tutte le sue forme, e la cosiddetta educazione sessuale, di cui tanto si discorre e talvolta zoticamente, sono, e devono essere, nella loro radice e nella loro espansione, educazione morale. Cosicché mal provvedono alla formazione spirituale e all'avvenire dei loro figliuoli e delle loro figliuole quelle famiglie le quali, schiave di una moda che sarebbe sciocca se non fosse negli effetti criminosa, d'estate li portano, giovinette e giovinetti, nell'età pubere, la più delicata, pericolosa e decisiva fra tutte, su certe mondane spiagge balnearie, fra tanto esibizionismo di carname maschile e femminile in fermentazione. Educazione sessuale sopraffina quella; ah, sì! Educazione che fa miracoli nel preparare alle famiglie e alla patria solidi reggitori e brave spose e madri e donne di casa.

Prof. Dott. Ercole Fambri

Preparazione prossima

Stamane sono andato a scuola senza la necessaria preparazione.

La mancanza di preparazione fa commettere molti errori.

L'insegnamento diventa arido, imbrogliato, incerto, prolisso, getta la confusione nella mente dei fanciulli, ne impedisce l'attenzione, rende sgradevole l'insegnamento agli allievi e a me stesso.

(15 gennaio 1790)

Overbeg

Fatalità della guerra

Prendendo le mosse dal detto del biologo René Quinton «*Tout idéal est un prétexte à tuer*», Constant Bourquin si domanda nel «*Journal de Genève*» (14 marzo), se non ci basta il passato, il già lungo passato del mondo, per stabilire ciò che si potrebbe chiamare la fatalità della guerra.

Da questo punto di vista, fondato sulla storia, sembra che l'intelligenza e la buona volontà degli uomini mostrino la loro impotenza. Fino ad oggi, tutti i mezzi immaginati per mettere fine alle lotte fratricide (alla Polemarchia) si sono rivelati inefficaci. Ed è probabilmente, secondo il Bourquin, perchè gli uomini sono molto diversi gli uni dagli altri, perchè obbediscono a imperativi che variano secondo il clima che subiscono, secondo la latitudine in cui vivono. La diversità, inscritta nei fatti, è più forte del bisogno di unità che ha sempre preoccupato gli spiriti: questo tormento dell'unità che animò, dall'infanzia del mondo, la maggior parte delle grandi religioni, la religione cristiana in particolare.

In modo generale, gli uomini, ovunque si prendano, sono abbastanza soddisfatti di sé stessi. Essi sono paghi dei loro costumi, innamorati dei loro usi. Provano il bisogno fondamentale di affermarsi, di credere al loro essere, alla loro importanza, e alla verità che essi pensano di incarnare. Giammai gli uomini sono più generosi di quando si tratta d'imporre agli altri la propria concezione del mondo. Per questo, la loro bontà è universale e veramente inesaurevole. Diffondere la verità è una vocazione che non conta i suoi apostoli, e i più convinti arrivano al punto di volere il trionfo della loro causa — evidentemente la sola giusta e la sola buona — con le armi alla mano. — Questa constatazione pare al Bourquin di una tale evidenza che è pronto ad affermare, contro l'opinione di tutti i materialisti dell'orbe, che si fa la guerra molto più per ragioni d'ordine ideologico che per ragioni di interesse immediato. Naturalmente ciò non impedisce ai vincitori di fare in modo che le loro ideologie apportino loro, dopo il colpo, un tangibile dividendo. Ma questo non è che una conseguenza, un fenomeno secondario, come dicono i medici; non lo scopo.

Il pensiero del Bourquin è bene che sia integrato con ciò che si legge nell'«*Educateur*» di luglio e di settembre 1942, sotto il titolo «*La guerra e la pace*».

Fatalità della guerra...

E' già stato osservato che l'umanità sempre ha voluto la pace conoscendone i be-

neficii, ma sempre ha accettato la guerra come una fatalità; e, appunto perchè l'ha sentita non come arbitrio dell'individuo, ha formato l'istituto etico del rispetto morale del nemico verso il nemico e ha condannato nella guerra gli atti inutilmente crudeli.

E potrà darsi, ed è altamente da augurare, che si riesca a persuadere i popoli che la guerra cruenta, la orrenda guerra cruenta, è sterile per tutti, salvo che di miseria, di perversione morale e di abbassamento intellettuale.

Ma quel che non si potrà mai abolire è la categoria della guerra, come lotta, come agonistica, che è eterna, e sta nelle cose stesse; donde l'inanità di tutte le associazioni, i congressi, le conferenze e la propaganda per l'abolizione della guerra come agonistica, come lotta, col pensiero di trattarla come un problema particolare, laddove essa è una fonte di problemi, che sempre si rinnovano e che sempre gli uomini debbono accettare e caso per caso risolvere.

Pertanto è sperabile che finisca ciò che ha apportato mali infiniti alle democrazie e alla civiltà: la decadenza o la ingenuità politica delle classi dirigenti. La democrazia, se vorrà salvarsi, dovrà persuadersi che la vita è tragica e non idillica; che la civiltà richiede sforzi e difese incessanti; che la guerra cruenta, — detestabile e fonte di mali infiniti, — può sempre ritornare a martoriare gli uomini, come è sempre ritornata, tanto vero che pace non fu mai, nei millenni, che tregua fra due guerre; che i popoli che non si difendono cadono in balia dei predatori, sì che bisognerebbe dipingere, nei Parlamenti delle nazioni liberali e democratiche, sulla parete di fronte ai deputati, la scena piena di un'eterna verità, degli operai che costruivano il Tempio di Gerusalemme: in una mano tenevano la cazzuola o il martello per edificare, nell'altra la spada per difendersi dai nemici...

Ai carnevali possono seguire tragiche quaresime e tremendi calvari.

Sempre lavorando, affinché la detestabile guerra cruenta lasci il posto a forme civili di lotta, un grande risultato sarebbe già ottenuto qualora le guerre nella forma attuale fossero meno frequen'ti, circoscritte, meno feroci....

A tacere di altro, il male che le guerre infliggono alla fanciullezza e alle madri è un delitto inespugnabile.

La troppa letteratura

.... Io credo fermamente dannosa al vigor morale d'un popolo la troppa letteratura; credo che la troppa letteratura perdè la Grecia e sfibra ora la Francia.

(1887)

Giosuè Carducci

Pedagogia e didattica

... Fiacchezza di volontà, vile spirito di indisciplinazione proveniente dal poco o nessun amore al lavoro, avversione alla vita semplice, al sacrificio e ricerca del benessere ad ogni costo e dei divertimenti e del lusso: come volete che gl'individui, le famiglie e i popoli colpiti da questa lebbra non vadano in rovina? E non finiscano col marcire nell'abbiezione e nella schiavitù? Quale responsabilità pesa sulle vostre spalle, genitori, educatori e uomini politici! Specialmente sulle vostre, uomini politici!

C. Santagata.

... In iscuola mai, o maestri, maestre e professori, lavori scritti non necessari: mai lavori scritti escogitati per uccidere il tempo. Le ore di scuola sono scarse e preziose: non sottrarre mai neppure un minuto allo studio in comune (docenti e allievi) alla lettura ad alta voce, agli esperimenti scientifici, al calcolo mentale, ai riassunti orali, ai lavori manuali, alla conversazione socratica, ecc., per sacrificarlo a lavori scritti inutili, mortificanti...

(1922)

Gaetano Mancini.

... I maestri, le maestre e i professori intelligenti sanno trarre larghi vantaggi dalla lavagna.

Disegno, calligrafia, ortografia, storia e geografia, lingue, scienze, matematiche, ecc. non si possono insegnare efficacemente senza l'uso intelligente e frequentissimo della lavagna, sia da parte dell'insegnante, sia da parte degli alunni.

Cattivo segno, se della lavagna si fa scarso uso, se dei gessetti, bianchi e colorati, si fa scarso consumo...

A. Mojoli.

Adulatori

...Savoir plaire à la masse! Or, qui dit plaire quand il s'agit des foules, dit avant tout flatter et la flatterie n'est autre chose qu'hypocrisie servile, bas calcul au service d'ambitions en majeure partie mensongères, l'intérêt de l'individu dominant l'intérêt général dans la plupart des cas...

Bernard Frank

« Ciao, Gino »; « ciao, Mario »; « ehi, Gaetano! e la moglie e i figli e la suocera? ». Così, cento volte al giorno, chi vuol piacere a tutti, chi insapona tutti, chi tradisce tutti. Chi ha l'aria di amar tutti, chi mette tutti sullo stesso piano, il galantuomo come il mascalzone, la brava donna come ecc., in realtà, e ci vuol poco ad accorgersene, ha qualche grossa deficienza da farsi perdonare, non è una coscienza, ma uno strofinaccio...

Giuseppe Zuanelli

FRA LIBRI E RIVISTE

NUOVE PUBBLICAZIONI

Il villaggio modello, di G. Canevascini (Ist. Ed. Tic., 1943, pp. 298, Fr. 4.—). Ne riparleremo. Il problema dei villaggi è sempre stato in cima ai nostri pensieri. Quanto discorrerne! Si veda nell'«Educatore» di settembre 1942, a pp. 163-170, lo scritto «Per i nostri villaggi»: riassume le riflessioni e l'esperienza di alcuni decenni, di tutta la vita si può dire: infanzia, giovinezza ed età matura. Alla radice del risorgimento dei villaggi mettiamo le cronistorie locali.

Zig, Zag, Zoug, di A. C. Demole (Ed. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, pp. 206, con ill. fr. 3,25). Pregevole raccolta di giochi. C'è materia per un efficacissimo corso estivo per maestre e maestri. Il bel volumetto reca due preziose bibliografie: **Pour les jeux et les loisirs** e **La bibliothèque de l'éclaireur**. Attiriamo su queste pubblicazioni l'attenzione non solo dei docenti, ma anche dei collegi, degli esploratori, delle colonie estive, ecc.

Nomi locali istriani derivati da nomi di animali, del dott. G. Gravisi (Tip. Giuliana, Trieste, 1942, pp. 8).

Nomi locali istriani derivati da specie di colture, del dott. G. Gravisi (Tip. Priora, Capodistria, pp. 5).

Cristoforo Colombo e le sue origini comasine, di Eligio Pometta (Ist. Ed. Tic., Bellinzona, 1942, pp. 24, Fr. 1.—).

Libération de l'homme, di Adolfo Ferrière (Ed. du Mont-Blanc, Genève, 1943, pp. 158). Libro di nobile ispirazione morale. Un desiderio vorremmo esprimere al benemerito autore: che il più alto pensiero italiano contemporaneo sia preso in considerazione, sia pure per combatterlo. Opere recenti come «Frammenti di etica» e «Il carattere della filosofia moderna» (Ed. Laterza, Bari), dovrebbero essere esaminate e discusse anche nella Svizzera romanda. Anche l'autore di queste due opere vuole la liberazione dell'uomo.

L'écriture script, di Roberto Dottrens, direttore degli studi pedagogici di Ginevra (Ed. Delachaux et Niestlé - Neuchâtel, pp. 60, Fr. 2,20).

LE SYMBOLISME DES CONTES DE FEES

(x) Bel volumetto (Ed. du Mont-Blanc, Ginevra), quinto della collana «Action et Pensée».

Il meraviglioso ha sempre attratto non solo il fanciullo, ma anche l'adulto, e la traccia delle fiabe con cui si continua a cullare i piccoli Occidentali si ritrova, scrive l'A., nelle regioni le più lontane e nei tempi più antichi. Ma vi è una cosa più meravigliosa del meraviglioso, secondo l'autore di questo libro: il significato profondo. Che cosa sono le fate? qual'è il senso recondito delle fiabe? Finora,

ci dice l'autore, abbiamo letto le fiabe senza comprenderle, perchè abbiamo sempre considerato solo il loro aspetto superficiale. Ce n'è invece un altro e l'autore di quest'opera, appena apparsa, crede di essere riuscito a decifrarlo, dopo averne scoperte le chiavi nel Kalevala, l'epopea nazionale dei finlandesi, e nel Bhagavad-Gita, il vecchio libro sacro degli Indù.

I palazzi di cristallo, le conocchie, gli uccellini e anche i draghi, tutto ciò che appare tra i familiari delle Belle e dei loro vezzosi Principi, sono misteriosi ideogrammi, molte volte più ricchi d'espressione che tutti i linguaggi.

L'autore, che è tutt'altro che sconosciuto nel mondo letterario, non ha voluto firmare col suo vero nome e non ha voluto considerare quest'opera quale sua proprietà. Come il soggetto trattato, essa è, secondo lui, un'opera anonima, l'opera di tutti o, se si preferisce, il riflesso dei miti universali che, dal principio delle età, hanno rischiarata dall'interno l'attività psichica umana.

Tesi discutibile. Non sarà male rileggere il « Discorso » premesso dal Croce alla sua traduzione in lingua italiana, dal dialetto napoletano, del più antico, del più ricco e artistico fra tutti i libri di fiabe popolari: il « Cunto de li cunti » o « Pentamerone » di G. B. Basile (1575-1632).

Il Croce crede che il motivo animatore delle comparazioni, che era di determinare l'**origine delle fiabe popolari**, sia non poco fantastico, e di conseguenza abbia messo capo a teorie affatto arbitrarie, come son quelle dell'origine indiana o dell'origine primitiva e selvaggia in quanto riflesso del costume di età remote, o della origine mitologico-naturalistica: metodi e teorie sorti ai tempi del fanatismo per la linguistica comparata e per la sua genealogia dei linguaggi e per la congiunta ricerca della prima scaturigine storica del linguaggio, e che dovrebbero andar soggetti a una crisi di revisione e di dissolvimento ora che la filosofia e la scienza del linguaggio hanno preso nuovo avviamento e si è dichiarato il fallimento dell'etimologismo fonetico e la vanità di ricercare nel campo storico la origine del linguaggio.

Anche la questione dell'origine delle fiabe è da convertire ormai nella storia di ciascuna di esse, che è poi, a ogni passo, quella di una creazione a nuovo. Certo sarebbe talvolta attraente seguire questa varia e intricata storia nei particolari; ma la cosa è assai difficile e mal sicura, trattandosi di processi fantastici che si svolgono quasi sempre fuori di ogni osservazione e documentazione, e che ebbero forse il loro periodo intenso in tempi lontani, se non addirittura preistorici.

I risultati, dunque, a cui per questa parte si mette capo, di rado sono così concludenti da compensare la fatica; e poi, pensa il Croce, fatica o non fatica, hanno sempre piccola

o niuna importanza. Piccola o niuna per chi chiede quel che veramente interessa dell'uomo e della sua storia; chè per l'erudito, si sa, come per il collezionista, tutto è importante, che rientri nella sua collezione e nelle sue schede.

LA PSICOLOGIA A SERVIZIO DELL'ORIENTAMENTO PROFESSIONALE NELLE SCUOLE

Con questo volume Fr. Agostino Gemelli non si è proposto di dare una esposizione sistematica dei problemi dell'orientamento professionale, nè di fare una esposizione o rassegna storica dei modi nei quali l'orientamento professionale è stato attuato nei vari paesi, nè di esporre i metodi che debbono essere impiegati. Esistono numerose pubblicazioni, che assolvono, più o meno bene, l'uno o l'altro di questi compiti o anche tutti.

Scopo dello scritto è di illustrare innanzi tutto:

1) quale indirizzo deve seguire, secondo il Gemelli, lo psicologo quando è chiamato a dare la sua cooperazione all'insegnante e all'educatore per guidare i giovani nella scelta della professione;

2) di determinare di quali conoscenze psicologiche devono essere forniti l'insegnante e l'educatore per assolvere con competenza la funzione di guidare il giovane nella scelta della professione e nell'indirizzare la sua futura attività.

Il Gemelli precisa che non si propone di scrivere un trattato di psicologia. Ne esistono di ottimi. Non si propone nemmeno di illustrare i metodi di cui si deve valere chi esamina il giovane per cavarne gli elementi di giudizio per guidarlo nell'orientamento. Il suo intento è più modesto; soprattutto non è manualistico; si propone di risolvere le questioni generali e di principio che il problema dell'orientamento professionale nella scuola solleva e soprattutto di determinare se e come i metodi della psicologia debbono essere utilizzati e su quali di essi deve esser fatta cadere la scelta.

Quindi la lettura di questo scritto può giovare all'educatore e all'insegnante che vuol sapere che cosa deve chiedere allo psicologo e alla psicologia ed entro quali limiti questa sua richiesta deve essere contenuta; può giovare allo psicologo per metterlo in guardia dal pericolo di ritenere di essere in condizione di pronunciare sulle attitudini di un giovane un giudizio senza appello.

Educatori ed insegnanti, se vogliono passare alla applicazione pratica (dopo le discussioni agitate durante tre anni in convegni, in riviste, in seno a commissioni, ossia da quando la « Carta della Scuola » ha reso attuale il problema anche per gli italiani), debbono studiare le conclusioni alle quali sono

arrivati gli psicologi, sia in base a ricerche di carattere generale, sia sul fondamento degli esperimenti da essi compiuti. Il volume del Gemelli è un contributo alla soluzione di un problema fondamentale per l'avvenire del giovane d'oggi.

Per aiutare il lettore ad orientarsi nella letteratura dell'argomento, in fine del volume è raccolta una preziosa bibliografia, che vuole essere indicativa di ciò che può essere utile letto e studiato.

(Editore Zanichelli, Bologna, pp. 250, lire 25.—).

EDIZIONI SVIZZERE PER LA GIOVENTÙ

(x) Durante questo primo decennio, le Edizioni svizzere per la gioventù (Zurigo) si acquistano larghe benemerienze colla loro attività che tende a procurare ai nostri giovani buone letture.

Sino alla fine del 1941 le ESG pubblicarono:

105	opuscoli	in	tedesco
11	»	»	francese
5	»	»	italiano
3	»	»	romancio

Un totale di 124 opuscoli, di cui 23 con ristampe e 31 opuscoli esauriti. Dal 1931 al 1941 si stamparono 2.456.426 opuscoli, di cui 2.324.637 in tedesco, 106.787 in francese, 20 mila in italiano e 5.000 in romancio.

Nel 1941, l'opuscolo commemorativo per il 650.mo della Confederazione edito dalle ESG per incarico del Comitato della festa 1. agosto, ebbe la tiratura di 614.000 copie, di cui 440.000 in tedesco, 140.000 in francese, 25.000 in italiano, 9.000 in romancio.

L'importanza economica di queste pubblicazioni, per il nostro paese, risulta dalle seguenti cifre: dal 1931 al 1942 le ESG versarono:

fr. 253.395,90 per spese di stampa
fr. 44.939,40 per onorari agli autori, agli illustratori e ai redattori.

In media si vendettero annualmente in Svizzera per fr. 50.000 di opuscoli.

Sono testè usciti altri otto fascicoletti:

Fiabe I e II, di Rizzieri Picononi
Fiabe popolari ticinesi, di Walter Keller
In aeroplano, di Walter Ackermann
Bastiano, di Giovanni Laini
Ma era proprio un lupo?, di Alma Chiesa
Il passo dei lupi, di R. Bertossa
Fiori di prato, di A. Calgari.

STORIA DELLA LETTERATURA ITALIANA di Francesco Flora

Abbiamo sott'occhio la parte seconda del volume secondo; è dedicata al **Seicento** e al **Settecento** (Ed. Mondadori, 1942).

Le grandi qualità del Flora sono note. Non è certamente a lui che si potrebbe muovere il

rimprovero di umiliare la storia della poesia e della letteratura nella biografia privata o pratica e nei pettegolezzi.

Si veda, a titolo di saggio, come caratterizza uno scrittore non facilmente caratterizzabile: Tommaso Campanella:

«La poesia di Campanella che esce dai temi consueti e dalle consuete cadenze è tra le più difficili che abbia la nostra letteratura; ma chi alla sua alpestre sommità riesce a salire, respira l'aria di un celeste Olimpo. **Campanella è poeta grande, la cui voce riscatta un'età.**

In questa rassegna, sulla trama della filosofia campanelliana è apparsa perennemente la meraviglia affettuosa della poesia, come in un dramma musicale sulla vicenda scenica e sull'azione si leva il canto delle voci o dell'orchestra. L'arte del C. è aliena dalla tradizione petrarchesca, ma è tuttavia arte colta pur nell'ostinata rozzezza, e sente le vene della materna civiltà greco-latina nell'intima gentilezza di una parola chiusa e rattratta, come la conchiglia che alimenta la perla. Arte che, se mai, è di tradizione dantesca con più ruvidezza. Ma s'è già detto che la ruvidezza tonale del Campanella somiglia alla voce della sua gente, che avvolge talora in una specie d'ira fonica la tenerezza e fin la semplice confidenza o notizia. Gli accostamenti verbali campanelliani sono poi di una novità ardita e innocente (come quando scrive «Giovane bella, sugosa e valente»: e son tra le doti calamitanti della sua magia, poi che son le più evidenti di quel suo sensibilissimo gusto delle cose, di quel suo panico sapore del mondo.

Anche per Campanella può essere impiegata una parola che spesso fu impropriamente detta con intenzione negativa: **sensualità**. Ma occorre distinguere tra una sensualità incapace di parola, sensualità allo stato primitivo e ferino, come è quella degli artisti mancati (siano poeti o filosofi, giacchè un'arte verbale e figurativa sensibilmente accompagna anche la filosofia e la storia), e la sensualità ineluttabile in cui si forma l'espressione, che non è una passività ma una contemplazione del senso; e dunque è scoperta del mondo naturale, e dunque è umanità. Ma è vero che ad essa non arrivano molti scrittori ai quali la voce riman senso esclamativo.

Una forma di sensualità come quella di Tommaso Campanella è l'attenzione umana alla sensibilità stessa del mondo naturale: farsi palpito della foglia che nasce, dell'onda che scorre, della pesca che matura, della luce che sorge, del raggio che riscalda, dell'odore che si sparge. In quella capacità è per molta parte la capacità stessa della poesia. Né mai sorse grande artista che non avesse in grado supremo questa sensualità: dite pure questa virtù epicurea, purchè non la confondiate con la pura animalità, che negli artisti mediocri è ben dissimulata a causa della loro

stessa insincerità, incapace di attenzione all'universo, del quale l'uomo sensibile è come una vibratile antenna. Sensuali furono Dante e Shakespeare e Petrarca e Leonardo e Tasso e Leopardi: come fu Omero e come fu Platone, e serbano nelle espressioni la memoria del senso fatta divina. La parola vera ed umana risolve sempre in forma, in una piccola favoletta, come direbbe il Vico, un'immagine sensuale, anche se tratta di metafisica. E vogliam dire che certe accuse critiche di sensualità sono esse talvolta il peso scuro e sviato di una impurità o « fuliggine », come forse direbbe il Campanella. E chiunque ebbe debole la facoltà dell'arte, è sordamente schiavo a una dissimulazione del senso e del suo peccato. Noi siamo **molto diffidenti** verso gli scrittori che professano di non essere sensuali.

Tutto ciò conveniva dire a proposito di Campanella, quando si schiude alla nostra storia la ben diversa e non liberata sensualità di tanti artisti del Seicento: una passività che non giunge alla forma.

Le parole che tutti i critici usano a proposito della poesia del Campanella, e noi stessi abbiamo adoperate, son sinonimi descrittivi: aspro, duro, rozzo, selvaggio, scabro, stretto, maschio, asciutto, nervoso, teso, rilevato, succoso. Dicono l'aspetto, non proprio l'anima della sua poesia, che è meraviglia e tenerezza, e veramente una solitaria eleganza del sentire e dell'esprimere, lontana dalla media eleganza degli scrittori puliti e imitativi.

Un tono fervido pur conchiuso, come i suoi netti di un pianoforte senza il pedale morbido, vibra nelle parole del Campanella, mentre trasfonde in metafora verbale e ritmica il suo sentimento della filosofia e della vita: è la gioia severa di chi contempla spiegato come in un paesaggio, anzi divenuto uno spirituale paesaggio d'erbe, d'acque e di cieli astrali, il vero della scienza e il bene della morale: inno della verità conquistata a purezza e libertà dello spirito ».

SOUVENIRS SUR HENRI BERGSON

In questo bel volume, l'autore J. Benrubi, rievoca i suoi ricordi su H. Bergson, e ciò non soltanto perchè questo filosofo è, a suo giudizio, il più rappresentativo e il più eminente della Francia contemporanea, ma anche perchè i suoi rapporti con lui sono stati frequenti e intimi e, soprattutto perchè le loro conversazioni gettano molta luce sull'opera e la personalità di H. B., come pure su una grande quantità di aspetti del pensiero e dell'azione dei tempi attuali.

Il Benrubi ebbe l'occasione di vedere frequentemente Bergson fin dai primi giorni dell'arrivo a Parigi. L'editore Eugen Diederichs di Jena aveva incaricato il Benrubi di correggere col suo amico olandese Albert Steenbergen le bozze della traduzione tedesca di « Matière et Mémoire ». Bergson stesso desiderava

vivamente di esaminare e postillare le bozze e di presentargli in seguito le sue osservazioni. Più spesso lo invitava a casa sua, ed è appunto prima o dopo colazione che discutevano sulla traduzione. La colazione aveva luogo nel circolo ristretto della sua famiglia: il Bergson, la signora Bergson e la loro figlia. Qualche volta il circolo aumentava di una o due persone che simpatizzavano più o meno col bergsonismo.

Alcune settimane dopo l'uscita di « L'Évolution créatrice », il Benrubi scrisse a Diederichs, a Jena, per attirare la sua attenzione sulla grande importanza di questo lavoro e per consigliarlo di pubblicarne la traduzione in tedesco. Diederichs domandò immediatamente l'autorizzazione a Bergson e ad Alcan. Bergson gliela accordò, ma alla condizione che il lavoro fosse assegnato al Benrubi. Questi si rese subito conto dell'immensa difficoltà di questa impresa, il tedesco non essendo la sua lingua materna, ma infine accettò l'offerta di Diederichs. Anche questo lavoro gli diede l'occasione di vedere spesso Bergson, d'intrattenersi lunghe ore con lui e di penetrare il suo pensiero. Il Bergson non si accontentava di leggere e di correggere attentamente il manoscritto, ma voleva dare spiegazioni e chiarimenti al traduttore sulle annotazioni. Il Benrubi ha poi rinunciato a terminare la traduzione. Ma ciò non ha avuto nessuna influenza sfavorevole sulle sue relazioni col Bergson, poichè esse continuarono ad essere buone come nel passato.

Un'altra circostanza ha aiutato il Benrubi a meglio conoscere il bergsonismo e a prendere contatto personale con H. Bergson: l'insediamento al « Collège » di Francia. Dal 1907 al 1914, salvo le interruzioni causate dai viaggi e soggiorni in Germania e in Italia, il Benrubi ha seguito i corsi del venerdì e del sabato. Nei corsi del venerdì, il filosofo trattava ogni anno (da dicembre a maggio) un soggetto nuovo, conformemente al regolamento del « Collège » che prescrive ai professori di non ripetere mai un corso o almeno sotto il medesimo titolo. Questo era il corso più frequentato. L'affluenza, soprattutto dopo la pubblicazione di « L'Évolution créatrice », era tale che molti uditori, per essere sicuri di trovare un posto, si recavano in sala un'ora prima e assistevano così involontariamente al corso di economia politica di Paul Leroy-Beaulieu che non li interessava affatto. L'uditorio era eterogeneo: studenti, professori, accademici, curati in veste talare, vecchie dame, vecchi signori, ecc. Il corso del venerdì aveva luogo alle ore 17, quello del sabato alle 1 e nella medesima aula. Questo era dedicato alla spiegazione di testi (Plotino, Spinoza, Berkeley, Maine de Biran, ecc.) ed era meno frequentato dell'altro.

Rare le volte in cui il Benrubi non andasse a salutare Bergson dopo la lezione e non lo accompagnasse fino al tram. Nel percorso parlavano del corso, della traduzione, del tale

o' tal altro filosofo contemporaneo, degli avvenimenti politici e sociali in Francia e all'estero, ecc., e ciò perchè Bergson aveva piacere a intrattenersi su tutti questi argomenti.

In ogni caso, il Benrubi ebbe l'occasione di osservare Bergson sotto tanti aspetti e in diverse situazioni: al corso, alla passeggiata, in casa sua, in ricevimenti (per esempio, da Boutroux e da Xavier Léon), alla Biblioteca nazionale, alla Biblioteca Victor Cousin, che era in certo qual modo il luogo di ritrovo dei filosofi parigini, nelle sedute dell'Accademia delle Scienze Morali e Politiche, ecc.

Infine, un'altra ragione che determinò il Benrubi a pubblicare frammenti dei suoi colloqui col Bergson, è che le sue relazioni col filosofo erano piuttosto orali che epistolari. Egli possiede un gran numero di lettere del Bergson. Ma è soprattutto nelle conversazioni che il Bergson confidava idee e sentimenti che interessarono molto coloro che conoscono o che vorrebbero conoscere meglio la sua opera e la sua personalità.

(Casa ed. Delachaux-Niestlé, Neuchâtel).

SCUOLA ITALIANA MODERNA

Fervida e diffusissima rivista settimanale, molto nota anche ai nostri docenti. Esce, ogni settimana, a Brescia (Via Cadorna, 9).

Divisa della sua didattica: **Dalla vita alla vita**; divisa radicalmente antiverbalistica. Si veda, a titolo di saggio, questa nota uscita nel numero di dicembre:

«Avete mai pensato all'analogia tra la nutrizione e la scuola? E', la nutrizione, un intimo processo organico di ricezione, trasformazione, utilizzazione delle sostanze alimentari da parte degli organismi viventi: la scuola, quando è educativa, per il fanciullo è, non soltanto ricezione, ma anche trasformazione e utilizzazione della cultura. Donde i tre tempi della scuola: **insegnamento, assimilazione, produzione.**

La didattica moderna ha scoperto che nel «produrre» è incluso il miglior insegnare e il più perfetto apprendere. E fu detto, infatti, che il fanciullo, in fondo, **«conosce bene solo ciò che sa fare».**

Sul piano educativo questa scoperta didattica esprime l'ideale di condurre l'alunno non solo a «conoscere» ma a «vivere» il vero.

Se però riprendete l'analogia con la nutrizione, dovete riconoscere che, per molteplici e ineliminabili circostanze, le quali tutti i maestri conoscono, batte l'accento del lavoro di scuola sul primo tempo: quello dell'«**insegnamento**» da parte dell'educatore e della «**ricezione**» da parte dell'alunno.

Raramente la scuola realizza i corollari pratici dell'azione vitale.

S' insegna a leggere, ma la lettura non sempre diviene «produttiva», ossia strumento di autodidattica e di educazione del sentimento. Ancor più raramente diviene «gusto» di leg-

gere espressivamente, cioè il riempire del proprio sentimento e della propria immaginazione la «forma» di una bella pagina d'arte magari per rendere meno squallida o più lieta la vita della famiglia.

S' insegna a scrivere: ma quando mai il fanciullo mette questa attitudine, anche quando è sicura, a servizio di sé e dei suoi? S'arriva tutt'al più al tempo della «**assimilazione**», ma a quello dell'utilizzazione non si giunge al modo organico del processo nutritivo che trasforma ogni volta l'alimento in forza viva. Sì, qualche volta si dice al ragazzo: scrivi alla tua maestra, al tuo amico, alla persona cara lontana, al combattente; ma questo non diviene ritmo di vita come la nutrizione che mantiene i ritmi del cuore. Si dice: scrivi note di diario, riassumi le tue letture, scrivi appunti sulle tue osservazioni dei fenomeni della natura; ma, questo scrivere, difficilmente riesce a rompere l'involucro dell'esercizio scolastico e a divenire pratica di vita reale.

S' insegna l'aritmetica e la geometria: ma andate a vedere se il fanciullo adopera misure e forme per una consapevolezza sia pure elementare dei fatti economici che più direttamente lo riguardano. Sa magari svolgere benissimo un problema scritto, ma non è capace di «controllare» la bolletta di pagamento dell'energia elettrica. E potrete forse ammirare il quaderno di aritmetica di una bambina delle ultime classi, la quale poi non sa preparare alla mamma il conto della spesa. Qualche cosa come se il boccon di pane, dopo di essersi trasformato in chilo, anzichè recare nuove forze nel sangue ristagnasse nei meandri dell'organismo.

La divisa della scuola moderna: **dalla vita alla vita**, si è realizzata, nel migliore dei casi, solo «per la prima parte».

... Si muove dalla vita, si riflette sulla vita; e ciò, direbbe il Forster, è **scienza della vita**. Ma questa «scienza» deve poi divenire pratica, **arte della vita**, sollevando, appunto, il vivere su piani sempre più elevati.

Insomma l'ideale della scuola moderna attende la sua attuazione nella capacità del fanciullo a «utilizzare» le attitudini e la cultura per la vita.

Raramente la scuola ha tempo e modo e mezzi per far tutto. E ciò spiega perchè le scuole formative in altri Paesi vadano verso l'internato, dove il ciclo dei tre tempi della scuola può concludersi in un vivere vigilato e coerente agli incrementi della cultura.

Da noi c'è qualche cosa di più e di meglio: l'alleanza tra Scuola e Famiglia.

Se la scuola accentua per necessità istituzionale e pratica il momento della «**ricreazione**» della cultura, la famiglia deve stimolare il fanciullo alla traduzione della cultura in termini di costume.

Rendere «utile», «applicativa», o, come oggi si dice, «valorizzare», in casa, il sapere e le attitudini del fanciullo: ecco il compito

proprio della famiglia. Non si impegni, questa, nel portare i vasi a Samo, curando più il « sapere » che il « fare ». La complementarità dei due massimi istituti educativi — la famiglia e la scuola — bisogna vederla, non nel settore dell'istruzione, bensì nell'orizzonte dell'educazione compiuta, che si conclude in quella « vita del vero », in quella inclinazione costante della volontà ai valori spirituali che si chiama carattere ».

L'ECOLE VIVANTE PAR LES CENTRES D'INTERET

Pubblicato dalla Società vodese per il lavoro manuale e per la riforma scolastica. Autori: Paul Aubert, ispettore scolastico e Edmond Viret, maestro (Ed. La Concorde, Losanna, pp. 184, con ill.). E' presentato dall'egregio educatore e pedagogista direttore Luigi Meylan.

Da una ventina d'anni, nota il Meylan, nell'insegnamento primario vodese si constata una volontà di rinnovamento che ha portato, in numerose classi, una profonda trasformazione.

In queste classi, fanciulli e adolescenti sentono che si tratta del loro avvenire; che non si lavora soltanto per ammobiliare la loro memoria di un sapere **verbalistico**, ma a coltivare in essi poteri che costituiscono un arricchimento permanente; che questa preoccupazione ha relegato in soffitta quella della nota e che, come in una grande famiglia, allievi deboli, medi e forti sono invitati a uno sforzo giocondo, che ciascuno ha la possibilità di proseguire fino ai limiti fissati dalla sua natura.

In una parola, i fanciulli sentono che si lavora per fare di loro delle persone. Essi sentono che « l'informazione » che ricevono risponde al loro profondo desiderio, e non cercano di schivare lo sforzo che il docente richiede.

Coloro che non hanno figli alla scuola potranno farsi un'idea dello spirito con cui si lavora in queste classi, leggendo questo libro. E il Meylan stesso non dubita che dopo aver esaminato i capitoli, che iniziano in modo tanto vivo alla « grande opera », i lettori proveranno, come lui, un sentimento di profonda gratitudine per l'ispettore scolastico che ha ispirato e guidato questa ricerca, per il signor Edmondo Viret, il collaboratore diretto, colui che, durante lunghi anni, ha messo in opera il metodo dei centri di interesse, e per tutti coloro che hanno portato la loro pietra all'edificio e che, colla consacrazione profonda al loro compito, l'ingegnosità e il senso critico hanno assicurato il successo di questo tentativo, più pericoloso di quanto possa sembrare.

Ciò che vi è di più edificante in questo esperimento, è, secondo il Meylan, lo spirito di amichevole collaborazione nel quale il lavoro è stato intrapreso e continuato. Il Meylan ha avuto il privilegio di essere direttamente in-

formato su taluni di questi esperimenti da coloro che stavano tentandoli o dall'ispettore che li seguiva; ha inteso questi sperimentatori conversare col loro ispettore ed ha avuto la gioia di constatare che questi pedagoghi, che conoscono il loro mestiere, il loro bel mestiere di « pescatori di uomini », conoscono anche quell'arte suprema, la più rara e la più preziosa, perchè assicura nello stesso tempo il lavoro ben fatto e il perfezionamento massimo dell'operaio: **l'arte di collaborare**.

Quell'arte e quel senso, propriamente religioso, del lavoro in comune, che esige ora di eclissarsi e ora di affermarsi; che implica che ciascuno subordini le sue preferenze e i suoi desideri allo scopo comune, che dà alla squadra la sua profonda coesione e ne fa un'autentica società d'uomini.

Da un'impresa condotta con questo spirito, non può che uscire molto bene per la scuola e per il paese.

In uno dei primi capitoli, gli autori espongono i principi che fanno da base al metodo, danno consigli pratici e indicano gli errori da evitare. Seguono cinque centri d'interesse, sviluppati, bene illustrati, presi nel programma del grado medio della scuola primaria. Tutto il lavoro è stato vissuto in una classe vodese; è quindi un'opera pratica, adattata ai bisogni e alle possibilità della scuola. Alcuni esempi di programma per i gradi inferiore e medio, e informazioni bibliografiche molto complete, arricchiscono il volumetto che costituisce una preziosa sorgente di idee.

POUR LA POCHE

Nuova e molto attraente collana internazionale di letteratura. Comprenderà testi di autori svizzeri, francesi, italiani, tedeschi, americani, scandinavi, inglesi, russi, portoghesi, ecc. Ogni volumetto costa un franco e mezzo. Editore: H. L. Mermod, Losanna. Sono già usciti dieci volumetti: « Carmen », di Mérimée; sette racconti del Maupassant; racconti di C. F. Ramuz; « La presa di Sebastopoli », di Leone Tolstoj; « Il paese natale », di Cecov; le famose lettere della monaca portoghese; due volumetti di poesie francesi di tutti i secoli, con preziose illustrazioni; « Il racconto di Natale », di Carlo Dickens; « Ondine », di La Motte-Fouqué.

LIMITI E RAGIONI DELLA LETTERATURA INFANTILE di Luigi Santucci

Saggio di molto pregio, del quale discorre il Croce nella « Critica » di novembre 1942.

S' inizia con una analisi dell'anima dei fanciulli, nei suoi interessi intellettuali, passionali e morali, e perciò di quello che essi amano e cercano nel mondo dell'immaginazione, e che trova la sua espressione nella fiaba e nel romanzo di avventure.

Passa poi a rassegna, giudicandoli al lume del criterio stabilito, cioè della rispondenza

alla descritta psicologia fanciullesca, i più celebri autori di fiabe e di romanzi d'avventure, dal Basile del « Cunto de li cunti », attraverso il Perrault, De Foe, Swift, Grimm e Andersen, all'autore di « Pinocchio » e ai più recenti, non senza dare uno sguardo al teatro per fanciulli.

Ciò che in queste opere letterarie non si adegua a quella psicologia e non risponde al fine di soddisfare i bisogni immaginativi dei fanciulli, è considerato dal Santucci come non pertinente. Il che è giusto — osserva il Croce, — ma con questo avvertimento, che **nessun autore può adeguarsi esclusivamente a quella psicologia** (e nessuno degli autori dal Santucci esaminati, quelli di essi almeno che B. Croce conosce, vi si adegua), perchè non può scacciar fuori dalla sua opera il proprio temperamento e carattere, passionale, intellettuale, morale e magari fantastico e poetico; altrimenti, scrivere non potrebbe, nè bene nè male.

Il vero è che, per quanto si voglia tener conto della psicologia dei bambini, ogni scrittore scrive anzitutto per esprimere sè stesso; e, rigorosamente parlando, la letteratura per fanciulli non è mai quella che gli scrittori scrivono, ma quella che i fanciulli, nel leggere, **accettano e fanno propria, scelgono e prescelgono**. Anche libri letterariamente men che mediocri, o addirittura ridicoli, possono piacere a quell'età, soddisfacendone i bisogni sentimentali; come ognuno di noi ben sa — prosegue il Croce — sol che richiami i ricordi delle sue lettere e delle sue ammirazioni ed entusiasmi fanciulleschi.

Benedetto Croce giudica questo saggio « acuto e accurato », e conclude con alcune osservazioni.

(Editore Barbèra, Firenze 1942, pp. 131.)

VERBA LATINA di Basile Mastronardi

Avendo avuto l'occasione di rievocare nel suo spirito le difficoltà incontrate nello studio del latino, il Mastronardi ha pensato di aiutare i futuri latinisti ad assuefarsi con le irregolarità dei verbi latini. Guidato da questo intento, ha redatto un volume degno del soggetto; ma la crisi dell'ora presente l'ha costretto a ridurlo alla sua minima proporzione, secondo le pubblicazioni della libreria Payot di Losanna sui verbi francesi, italiani e tedeschi che sono così utili agli scolari.

Per essere breve, l'Autore mette tra parentesi le varie forme verbali, indica soltanto la traduzione della prima persona di ogni tempo e lascia da parte i tempi che si formano da quegli indicati. Ha dovuto anche mettere una sola traduzione, in generale la prima, di ogni verbo, lieto allorché lo spazio gli ha permesso d'aggiungere una seconda o una terza traduzione. Per non aumentare le spese di stampa, ha soppresso gli accenti, gli esem-

pi estratti dai classici e l'appendice sull'impiego delle preposizioni.

Alla fine di ogni verbo indica il caso voluto da esso e, nella lista finale, enumera, secondo l'ordine alfabetico, le principali irregolarità.

Questo lavoro gioverà certamente ai futuri umanisti ammiratori di Virgilio, d'Orazio, di Cicerone e di Seneca.

SPRACHGUT DER SCHWEIZ (Patrimonio linguistico della Svizzera)

Fascicoli per l'insegnamento del tedesco, pubblicati dal dr. Carlo Helbling e dal dr. Leutfrid Signer. Ogni fascicolo è in vendita in formato semplice a 80 cent., doppio, a franchi 1,60. (Editore: Eugen Rentsch, Erlenbach-Zurigo).

Nuove pubblicazioni: « Il lavoro », a cura di Hans Grossrieder;

« Guerra e pace », dovuto a Fritz Ernst, « Aspetti della natura negli scrittori svizzeri », pubblicato da Lothar Kempter.

La presente collezione asseconda, per l'abbondanza degli argomenti, i gusti più disparati dei lettori. In questa raccolta vien presentata, non solo alla Scuola, ma ad ogni persona colta, molta materia sconosciuta o difficilmente accessibile. Chi consideri le manifestazioni dello spirito svizzero secondo le tradizioni, resta lietamente sorpreso della ricchezza e dell'abbondanza dei nostri scrittori.

Nell'opuscolo sul **Lavoro** alcuni scrittori svizzeri, provenienti da ogni ceto professionale, descrivono il loro lavoro, riferendo intorno ad artigianato, tecnica, industria, lavoro agricolo, sport, professioni intellettuali, carriera medica e creazione di un'opera poetica.

Il fascicolo **Guerra e pace** è dedicato all'avvenimento che sconvolge oggi l'umanità intera. Come da un isolato osservatorio, lo storico discute di valori morali o di fatti concreti, lasciando altresì la parola allo scrittore, al cronista, all'avvocato e all'ufficiale di carriera.

Particolarmente attraente è il doppio fascicolo **Aspetti della natura negli scrittori svizzeri**, i cui brani vogliono esprimere la maniera svizzera, antica e moderna, di sentire e di vedere la natura. Per la maggior parte sono scrittori svizzeri, poeti, scienziati, uomini politici, ecclesiastici e musicisti — anche il semplice ammiratore — che descrivono la natura nelle sue quotidiane manifestazioni (come il giorno e la notte stellata, il vegetale e il minerale) e nelle immani catastrofi. Un interessante diorama letterario delle Alpi, unico nel suo genere, è dedicato alla maestà delle nostre montagne e dei nostri ghiacciai.

Rimediare

.... L'ouvrier n'aime plus son métier et ceci suffit à ébranler le monde.

Pierre Hamp

POSTA

I.

GILLIARD, LE BON, PAYOT

COLL. — Ringrazio e aggiungo che il vivacissimo opuscolo del prof. Edmond Gilliard dovrebbe intitolarsi, non « *L'école contre la vie* », ma « *La scuola verbalistica contro la vita* »: il bersaglio del Gilliard — valoroso educatore — non è la scuola, ma il verbalismo, che snatura la scuola: leggere l'opuscolo per persuadersene. Anche i libri del Le Bon e del Payot, che ho menzionato nella risposta ad « *Avanguardia* », dovrebbero essere intitolati « *Psicologia dell'educazione antiverbalistica* » e « *Il fallimento dell'insegnamento verbalistico* »: oso dire che, così intitolati, maggiore sarebbe stata, e sarebbe tuttora, anche e specialmente in Francia, la loro efficacia. L'etichetta corrisponderebbe esattamente al vero contenuto dei due libri.

Il verbalismo nell'educazione e nell'istruzione è il bersaglio, esplicito o sottinteso, dei grandi educatori e dei grandi pedagogisti. Vedi Froebel e Pestalozzi. In realtà, quale il vero titolo di due loro libri famosi? « *L'educazione (antiverbalistica) dell'uomo* » e « *Come Gertrude istruisce (antiverbalisticamente) i suoi figli* ». Li leggi da questo punto di vista e diventano più vivi ed efficaci: anche i difetti li vedi meglio.

Abbiamo letto tre belle recensioni dell'opuscolo del prof. Gilliard; di Charly Guyot in « *La Semaine littéraire* », di J. Ziegenhagen nell'« *Educateur* » di M. Rossel in « *L'école bernoise* »: da tutte e tre si riceve la conferma che il bersaglio del prof. Gilliard è il verbalismo nell'insegnamento e nell'educazione dei sentimenti e del carattere, — benchè la parola « verbalismo » non sia mai pronunciata dai tre recensori.

II.

CARLO AGOSTINO SAINTE-BEUVE

X. — Precisando: puoi consultare:

a) « *Il mito di Sainte-Beuve e i problemi della critica psicologica* », di Vittorio Enzo Alfieri, nella rivista « *L'Educazione nazionale* », anno 1932, pp. 377-396;

b) Il saggio di 122 pagine, sul Sainte-Beuve, premesso da Tommaso Fiore alla sua traduzione dello « *Studio su Virgilio* » del critico francese (Laterza, 1939). Severo anche il saggio del Fiore, al punto che Adolfo Omodeo (« *La Critica* », 20 gennaio 1940) ebbe a osservare:

« Forse il Fiore si accanisce troppo sul critico francese, movendo dalla nostra moderna critica estetica a ritroso e riscontrando piuttosto il difetto che apprezzando la conquista compiuta da quella stessa

critica storico-psicologizzante. Le conquiste dello spirito paion cosa lieve quando le si considerano retrospettivamente, e invece esauriscono intere generazioni, perchè insieme con la conquista si deve compiere un ripuntellamento del mondo a cui si sottraggono non pochi sostegni. La critica e l'estetica desanctisiana potevano nascere soltanto ad esperienza compiuta di questa critica storicistico-psicologica, che aveva liberato il campo dalla critica grammaticale-rettorica. Bisognava prima umanizzare completamente la letteratura per porsi il problema più strettamente estetico. Il De Sanctis prende proprio le mosse dalla critica francese per la sua grande conquista. E non esaurisce neppure lui del tutto quel compito, perchè, come ha rilevato il Croce, egli rimane preso in questi schemi storico-psicologici nell'apprezzamento della letteratura quale documento dei tempi. La critica del Sainte-Beuve, maturatasi nella viva battaglia culturale-politica del liberalismo della Restaurazione, aveva compiuto una grande opera, anche se, avvicinandoci al '70, essa ci pare esausta e finisce con l'aderire agli schemi del Taine ».

III.

PER L'ARITMETICA ANTIVERBALISTICA

Prof. A. N., Muralto. — Ringrazio della relazione Censi-Norzi, di 37 anni fa (1906), sull'insegnamento dell'aritmetica. Pubblico, per mancanza di spazio, soltanto la conclusione, energicamente antiverbalistica:

« Occorre assolutamente destare nell'allievo il massimo interesse per gli studi matematici a cui viene iniziato.

Si è detto e si dice troppe volte che vi sono menti refrattarie allo studio delle scienze esatte, e ciò non corrisponde alla verità. Noi pensiamo, e con noi molti filosofi psicologi, che ogni intelligenza, anche mediocre, possa elevarsi nelle matematiche, solo che il suo lavoro sia costante e ben diretto; poichè più che su genialità speciali ed ereditarie, le discipline razionali poggiano sul funzionamento organico-mentale del cervello comune a tutti gli uomini.

Di questo pregiudizio volgare, a cui pur troppo ricorrono per facile scusa della loro ignoranza certi pseudo letterati, va data colpa, dobbiamo pur riconoscerlo, ai maestri. Ai maestri che han creduto di poter far della matematica UN AMMASSO DI DEFINIZIONI VUOTE E DI REGOLE PAROLAIE, senza curarsi della genesi di queste regole e del valore logico delle definizioni; che troppe volte si son prima curati di dar delle spiegazioni COMPLESSE, INESATTE, DI PAROLE, come « aritmetica, numero, grandezza, corpo, punto, linea, ecc. » piuttosto che far sorgere dalla

vita stessa dell'allievo nella famiglia, nella scuola, nel paese, il bisogno degli studi matematici e poi il desiderio di riunirli in un tutto logico coordinato; ai maestri che non han saputo servirsi delle risorse innumerevoli che la matematica offre per rendersi **ATTRAENTE**, svestendosi anche della sua forma rigida per assumere l'aspetto meno pesante, sia pure del giuoco, del passatempo, della curiosità.

Gli è per questo che insigni matematici contemporanei, preoccupati del pericolo che incombe sulla educazione intellettuale moderna, il cui campo sta per essere invaso da parlatori e da scrittori superficiali, più che da pensatori, hanno sentito il dovere di scendere dai loro calcoli sublimi per rispondere alla necessità di un migliore assetto degli studi. Il logico ha svestito la matematica del linguaggio comune impreciso, pieno di equivoci, per ricondurla a un calcolo puro di idee, rappresentabile schematicamente in simboli ideografici, di certa rappresentazione per tutti gli uomini (PEANO, VAILATI); il cultore di scienza applicata ha dimostrato come con pochi mezzi, privi di ogni astrusità, nella forma più attraente, si possa giungere agli alti risultati della matematica, nella meccanica, nella fisica, nell'astronomia, nella statistica, e in tutte le scienze (LAISANT) e in quest'ordine di idee già si ebbero felicissimi tentativi per l'insegnamento elementare diretto, i quali, se pur non dimostrano una completa maturità di indirizzo, segnano certo una importantissima innovazione che produrrà ottimi frutti e grandi progressi nell'arte di insegnare (BURALI FORTI).

IV.

BREVEMENTE

Sig. Guido M. - Vicenza. — Abbiamo spedito subito. Dovrebbe procurarsi anche lo studio della prof. Valeria Benetti-Brunelli, dell'Università di Roma.

Sig. Prof. Pietro Trotto. — Ringraziamo cordialmente del gentile cenno pubblicato ne «I diritti della Scuola» del 20 febbraio. Vipi saluti e auguri.

Maestro X. — In aggiunta alla risposta datata in dicembre: curi l'insegnamento dell'aritmetica, facendo tesoro di quanto pubblichiamo in questo fascicolo a pag. 3 della copertina (Prof. Giovanazzi), a pag. 51 (Errori nell'insegnamento dell'aritmetica) e nella «Posta» (Relazione Censi-Norzi), e la sua scuola fiorirà meravigliosamente. E non dimentichi che, entrando nella carriera magistrale, ha assunto l'impegno di insegnare efficacemente tutte le materie, dalla prima alla ottava classe.

Circa il metodo globale in prima elementare, si procuri:

a) «La scuola e il fanciullo», di Giorgio Gabrielli, scrittore di cose didascaliche e pedagogiche tanto chiaro ed efficace quan-

to appassionato e colto (Ed. La Scuola, Breseia, 1942, pp. 224);

b) «Il libro della prima classe», di Vera Cottarelli-Gaiba e Nerina Oddi (Roma, La Libreria dello Stato);

c) L'opuscolo della Cottarelli-Gaiba recensito in uno degli ultimi fascicoli dello «Educatore».

Veda di frequentare i Corsi Svizzeri di Lavori manuali e di Scuola attiva.

Nel volume del Gabrielli troverà una buona bibliografia sull'argomento.

Necrologio sociale

PAOLO GIANDEINI

Ebbe i natali nell'alpestre villaggio di Sobrio, or sono 68 anni. Cresciuto sotto l'egida di quell'anima eletta che fu il compianto suo genitore, maestro Gaudenzio, poté nutrirsi di cognizioni che la sola scuolotta del suo paese non gli avrebbe potuto dare. Fu appassionato agricoltore e all'allevamento del bestiame dedicò le sue maggiori cure, così da essere, in questo campo, di esempio e sprone ai suoi conterranei. Occupò pure le cariche di sindaco, di presidente del patriziato, di caposezione militare, di membro del Gran Consiglio, di assessore giurato, e dappertutto dimostrò assiduità, onestà e rara fermezza. Ogni istituzione progressista lo ebbe entusiasta zelatore. Fu uomo di forte carattere. Onore alla sua memoria.

Era membro della Demopedeutica dal 1921.

Ing. GIACOMO PFAFF

Il 2 dicembre dello scorso anno spirava, in seguito a grave malattia, in età d'anni 67. Giacomo Pfaff, direttore dell'Officina delle F. F. di Bellinzona. Uscito da distinto casato di Liestal, compiuti i primi studi nella città natale, ottenuto il diploma di ingegnere, dopo essere stato occupato presso alcune industrie meccaniche, passò al servizio della ferrovia Giura-Sempione, presso la quale percorse tutti gli stadi della pratica ferroviaria, finchè, nel 1904, venne assunto dalle Ferrovie federali quale ingegnere della trazione del II. Circondario. Nel 1911 veniva chiamato a occupare la carica di sostituto del capo dell'Officina F. F. in Bellinzona e nel 1911 gli era affidata la direzione delle officine. A questa mansione egli dedicò tutto se stesso; ad essa attese costantemente con tutto il suo cuore e con tutta la sua intelligenza. L'opera sua, le sue competenze tecniche, caratterizzate da seri principii di ordine e di disciplina, lo fecero emergere ed apprezzare dagli organi direttivi delle ferrovie che ebbero in lui un valido collaboratore. Nè va dimenticato quanto egli ha fatto, silenziosamente, ma efficacemente, in difesa delle aspirazioni ticinesi, che comprese e sostenne in ogni circostanza, perchè amava la nostra gente e la nostra terra di un amore sincero e ne conosceva i bisogni. Apparteneva alla «Demopedeutica» dal 1917.



Mani, cuore, testa. — Non vedere che gli sport, il cinema e la radio significa tradire la gioventù e la terra dei padri.

Disinfezioni

Contro la politica da volgo o verbalistica

... Quando si ode discorrere di politica con ignoranza degli interessi e delle forze degli stati, e dei fini e mezzi, e delle possibilità e impossibilità, e delle diversità tra cose e parole, tra volontà e infingimenti, sorge naturale l'esortazione a lasciare da banda la politica da volgo, da oziosi, da ingenui, e magari da letterati e professori, e studiare la realtà politica o la politica reale, la *Real Politik*.

Questa formula sorse in Germania, non già a vanto della sapienza politica tedesca, anzi a confessione e rimprovero per lo scarso senso politico delle classi colte tedesche, dimostratosi soprattutto nelle agitazioni del 1848-49, e in quel famoso Parlamento di Francoforte, che raccolse il fiore dell'intelligenza e della dottrina germaniche, risonò di stupendi discorsi, e operò e concluse in modo miserevole.

E non si può negare che, d'allora in poi, la conoscenza delle condizioni e degli interessi degli stati sia straordinariamente cresciuta in Germania, e abbia raggiunto, e forse sorpassato, persino la un tempo famosa conoscenza inglese.

A ogni modo, se i tedeschi inculcano la *Real Politik*, è evidente che con ciò, non solo provvedono a sè medesimi, ma danno un buon consiglio a tutti gli altri popoli: o che forse si dovrebbe inculcare, invece, una politica irreal, di fantasia, una *Phantasie Politik*?

.. L'ideale che canta nell'anima di tutti gli imbecilli e prende forma nelle non cantate prose delle loro invettive e declamazioni e utopie, è quello di una sorta d'areopago, composto di onesti uomini, ai quali dovrebbero affidarsi gli affari del proprio paese. Entrerebbero in quel consesso chimici, fisici, poeti, matematici, medici, padri di famiglia, e via dicendo, che avrebbero tutti per fondamentali requisiti la bontà delle intenzioni e il personale disinteresse, e, insieme con ciò, la conoscenza e l'abilità in qualche ramo dell'attività umana, che non sia per altro la politica propriamente detta: questa invece dovrebbe, nel suo senso buono, essere la risultante di un incrocio tra l'onestà e la competenza, come si dice, tecnica.

Quale sorta di politica farebbe codesta accolta di onesti uomini tecnici, per fortuna non ci è dato sperimentare, perchè non mai la storia ha attuato quell'ideale e nessuna voglia mostra di attuarlo. Tutt'al più, qualche volta, episodicamente, ha per breve tempo fatto salire al potere un quissimile di quelle elette compagnie, o ha messo a capo degli stati uomini da tutti amati e venerati per la loro probità e candidezza e ingegno scientifico e dottrina; ma subito poi li ha rovesciati, aggiungendo alle loro alte qualifiche quella, non so se del pari alta, d'inefficienza.

... L'onestà politica non è altro che la capacità politica: come l'onestà del medico e del chirurgo è la sua capacità di medico e di chirurgo, che non rovina e assassina la gente con la propria insipienza condita di buone intenzioni e di svariate e teoriche conoscenze.

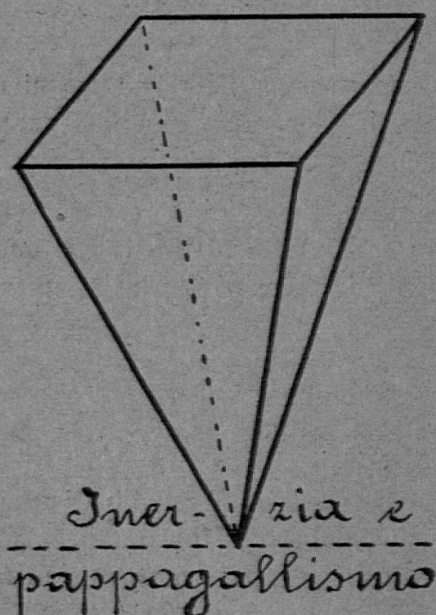
Meditare «La faillite de l'enseignement» (Editore Alcan, Parigi, 1937, pp. 256)
gagliardo atto d'accusa dell'insigne educatore e pedagogista Jules Payot
contro le funeste scuole verbalistiche e nemiche delle attività manuali

Governi, Associazioni magistrali, Pedagogisti, Famiglie e Scuole al bivio

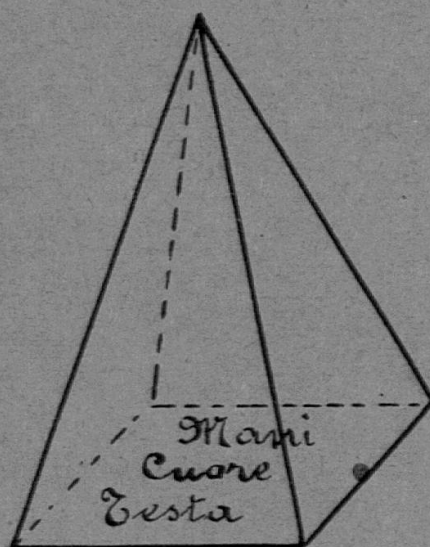
*... se la voce tua sarà molesta
Nel primo gusto, vital nutrimento
Lascerà poi, quando sarà digesta.*

DANTE ALIGHIERI.

«Homo loquax» o «Homo faber» ?
«Homo neobarbarus» o «Homo sapiens» ?
Degenerazione o Educazione ?



Chiacchieroni e inetti
Spostati e spostate
Parassiti e parassite
Stupida mania dello sport,
del cinema e della radio
Caccia agli impieghi
Cataclismi domestici,
politici e sociali



Uomini
Donne
Cittadini, lavoratori
e risparmiatori
Agricoltura, artigianato
e famiglie fiorenti
Comuni e Stati solidi
Pace sociale

L'educazione scolastica e domestica di oggi conduce allievi e allieve alla pigrizia fisica
e all'indolenza nell'operare.

(1826)

FEDERICO FROEBEL

La scuola verbalistica e priva di attività manuali va annoverata fra le cause prossime
o remote che crearono la classe degli spostati.

(1893)

Prof. G. BONTEMPI, Segr. Dip. P. E.

Quos vult perdere, Deus dementat prius.

Nel corso della civiltà il pensare è fiorito su dal fare.
(1916)

GIOVANNI VIDARI

L'âme aime la main.

BIAGIO PASCAL

L'idée naît de l'action et doit revenir à l'action, à peine de déchéance pour l'agent.

(1809-1865)

P. J. PROUDHON

« Homo faber », « Homo sapiens »: devant l'un et l'autre, qui tendent d'ailleurs à se confondre ensemble, nous nous inclinons. Le seul qui nous soit antipathique est l'« Homo loquax », dont la pensée, quand il pense, n'est qu'une réflexion sur sa parole.

(1934)

HENRI BERGSON

Ogni concreto conoscere non può non essere legato alla vita, ossia all'azione.

BENEDETTO CROCE

La filosofia è alla fine, non al principio. Pensiero filosofico, sì; ma sull'esperienza e attraverso l'esperienza.

GIOVANNI GENTILE

Il capovolgere la relazione fra attività e pensiero, il premettere nel processo educativo l'imparare all'agire, il sapere al fare fu un errore: quell'errore che ha creato la retorica, gli eroi da tavolino, i saltimbanchi della parola.

(1935)

FRANCESCO BETTINI

Da manovale, da artiere ad artista: tale la via percorsa dalla pleiade gloriosa dei Maestri comacini. E però ai due, già noti, titoli nobiliari della storia ticinese (Libertà comunali e Arte) possiamo e dobbiamo aggiungerne un terzo: Pedagogia e didattica dell'azione.

ERNESTO PELLONI

Scema la tua pedagogia, buffi i tuoi tentativi di organizzazione scolastica, se all'attività manuale dei fanciulli e delle fanciulle, degli studenti e delle studentesse non dai tutto il posto che le spetta. Chi libererà il mondo dall'insopportabile e nocivo « Homo loquax » e dalla « diarrhaea verborum? ».

(1936)

STEFANO PONCINI

Le monde appartiendra à ceux qui, armés d'une magnifique puissance de travail, seront les mieux adaptés à leur fonction.

(1936)

GEORGES BERTIER

C'est par l'action que l'âme prend corps et que le corps prend âme; elle en est le lien substantiel; elle en forme un tout naturel.

(1937)

MAURICE BLONDEL

Il est indispensable pour nos enfants qu'une partie importante de la journée soit consacrée à des travaux manuels.

(1937)

JULES PAYOT

L'esperienza dei « mestieri » storici (allevamenti, coltivazioni, cucina, legno, pietra, metalli, plastica, ecc.) è un diritto elementare di ogni fanciullo.

(1854)-1932)

PATRICK GEDDES

E' tempo che la parola « scuola », che secondo l'etimologia greca significa « ozio », rinunci al suo etimo e divenga laboratorio.

(1939)

Ministro GIUSEPPE BOTTAI

Governanti, filosofi, pedagogisti, famiglie, professori, maestri e maestre: che faremo di uomini e di donne che non sanno o non vogliono lavorare? Mantenerli? Se non siamo impazziti, educiamo al lavoro delle mani e della mente e al risparmio; soltanto allora saremo sulla strada maestra e non su quella che conduce alla decadenza, al parassitismo, alla degenerazione.

C. SANTAGATA

Chi non vuol lavorare non mangi.

SAN PAOLO

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

Il Maestro Esploratore

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

2° supplemento all' «Educazione Nazionale» 1928

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

Scritti di A. Bonaglia, Giuseppe Lombardo Radice, E. Pelloni
62 cicli di lezioni e un'appendice

3° Supplemento all' «Educazione Nazionale» 1931

Pestalozzi e la cultura italiana

(Vol. di pp. 170, Lire 16: presso l'Amministrazione dell' «Educatore» Fr. 4.30)

Contiene anche lo studio seguente:

Pestalozzi e gli educatori del Cantone Ticino di ERNESTO PELLONI

Capitolo Primo: Da Francesco Soave a Stefano Franscini.

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

Capitolo Secondo: Giuseppe Curti.

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

Capitolo Terzo: Gli ultimi tempi.

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

L'EDUCATORE

DELLA SVIZZERA ITALIANA

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

SOMMARIO

Sul raggruppamento dei terreni (Felice Gambazzi).

Da «Silenzi» di Valerio Abbondio.

Enrico Pestalozzi e l'educazione antiverbalistica della gioventù.

Idealismo assoluto e pedagogia idealistica (Dott. Felice Pelloni).

Concorso.

Antiverbalismo, scienza e geometria (Dott. Alberto Norzi).

Asterischi.

Vita, Scuola e Cultura: I nostri villaggi e i Pellirosse — Volgarità della mania sportiva — Delfino Cinelli e la passione della terra — Gli «oggidiani» ossia i «passatisti» del Rinascimento — Una scuola antiverbalistica per le maestre.

Contro i livellatori.

Fra libri e riviste: L'editore Albert Skira — L'enseignement des travaux manuels — L'hygiène mentale des enfants — Alloggi per i giovani escursionisti.

Posta: Il cancro — Debolezza della critica francese — Guillemin e Zoppi — Sguardi retrospettivi — Brevemente — Gli Asili in carreggiata.

L'atto d'accusa

L'educazione scolastica e domestica di oggi conduce allievi e allieve alla pigrizia fisica e all'indolenza nell'operare.

Federico Froebel

E i pigri e gli indolenti, oltre ad avvilire la vita sociale e il loro mestiere o la loro professione, finiscono col farsi mantenere da chi lavora e risparmia. Di chi la colpa? Di tutti: in primo luogo delle classi dirigenti e dei Governi.

E' uscito: «L'Educatore della Svizzera Italiana» e l'insegnamento della lingua materna e dell'aritmetica:
Dal 1916 al 1941 (fr. 1). Rivolgersi alla nostra Amministrazione.

Commissione dirigente e funzionari sociali

PRESIDENTE: *Prof. Rodolfo Boggia*, dir. scuole, Bellinzona.

VICE-PRESIDENTE: *Prof. Achille Pedrolì*, Bellinzona.

MEMBRI: *Avv. Libero Olgiati*, pretore, Giubiasco; *prof. Felice Rossi*, Bellinzona;
prof.ssa Ida Salzi, Locarno-Bellinzona.

SUPPLENTI: *Augusto Sartori*, pittore, Giubiasco; *M.o Giuseppe Mondada*, Minusio;
M.a Rita Ghiringhelli, Bellinzona.

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

CASSIERE: *Rezio Galli*, della Banca Credito Svizzero, Lugano.

REVISORI: *Arturo Buzzi*, Bellinzona; *prof.ssa Olga Tresch*, Bellinzona; *M.o Martino Porta*, Preonzo.

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

RAPPRESENTANTE NEL COMITATO CENTRALE DELLA SOCIETA' SVIZZERA
DI UTILITA' PUBBLICA: *Dott. Brenno Galli*, Lugano.

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

Tassa sociale, compreso l'abbonamento all'*Educatore* Fr. 4.—.
Abbonamento annuo per la Svizzera: Fr. 4.—. Per l'Italia L. 20.—
Per cambiamenti d'indirizzi rivolgersi all'Amministrazione, Lugano

Per gli annunci commerciali rivolgersi esclusivamente all'Amministrazione dell'*Educatore*, Lugano.

E' uscito:

ETICA E POLITICA

di E. P.

Benevolo il giudizio di Guglielmo Ferrero: « Con i più cordiali rallegramenti per il bell'articolo « Etica e Politica » che ho letto con molto piacere e profitto ».

Così pure quello di Francesco Chiesa: « Le sono molto grato del suo pregevolissimo articolo « Etica e politica », nel quale Ella sa esporre con parola chiara e convincente idee seriamente pensate e poco conformi ai noti luoghi comuni ».

Prezzo: Fr. 0.50. — Rivolgersi alla nostra Amministrazione.

BORSE DI STUDIO NECESSARIE

D'ora innanzi le maestre degli asili infantili, i nuovi maestri di canto, di ginnastica, di lavori femminili e di disegno dovrebbero possedere anche la patente per l'insegnamento nelle scuole elementari. Necessitano pure docenti per i fanciulli tardi di mente, per la ginnastica correttiva, maestre per i corsi obbligatori di economia domestica e molti laureati in pedagogia dell'azione e in critica didattica.

La lingua e l'aritmetica nelle Scuole moderne o "retrògrade",

Da un volume del prof. G. Giovanazzi, ispettore scolastico (anno 1930):

... « A proposito di lingua, d'aritmetica e di geometria si sente spesso il lagnone che la « nuova scuola » dà al loro insegnamento minore importanza di quanto sarebbe necessario, e che, tra le lezioni all'aperto, esperimenti in classe, compiti d'osservazione, disegno, lavoro manuale, canto, ginnastica e simili occupazioni, non resta poi ai maestri più il tempo per insegnare la lingua e i conti... »

La natura di queste due discipline richiede che tutti gli oggetti d'insegnamento sieno campo di ricerca per le osservazioni, che si organizzeranno, e di applicazione per le regole, che da queste si trarranno, nelle ore speciali assegnate alle materie stesse.

Si deve quindi tener presente il principio che non vi sono materie d'insegnamento nelle quali non entrino anche la lingua e l'aritmetica, e che le ore di queste materie devono servire, come norma, soltanto allo studio di regole nuove, la cui applicazione, che richiede lunghi esercizi, deve avvenire, occasionalmente, in tutte le materie d'insegnamento.

Quante volte non si sentono maestri lagnarsi che il tempo assegnato all'insegnamento della lingua è insufficiente, mentre poi avviene che nelle ripetizioni di storia, di scienze, di geografia si lasciano parlare gli alunni come non si ammetterebbe certo nel riassunto d'un brano di lettura, o si procede con una così fitta serie di domande, che rendono impossibile da parte dello scolaro quella esposizione completa, organica, appropriata del suo pensiero, a cui egli, appunto perchè impari « la lingua » dovrebbe venir sempre stimolato e, vorrei dire, costretto.

Peggio ancora accade per l'aritmetica e la geometria. La ricerca dei rapporti numerici e spaziali sembra esclusa da ogni insegnamento che non sia quello impartito nelle ore d'aritmetica e geometria, sebbene e la geografia e l'igiene e la fisica e la storia offrano continuamente occasioni di esercizi riguardanti appunto le due suddette materie, le quali, restando in sé chiuse, oltre che perdere, per gli alunni, incapaci ancora di sentire la bellezza del calcolo puro, quasi ogni calore d'interesse, presentano anche troppa scarsa possibilità di quei pratici esercizi, senza cui le regole, pur attivamente acquistate, si cancellano ben presto dalla memoria giovanile.

Gli elementi numerici o spaziali vanno ricercati invece in ogni argomento di studio.

Alla scolaresca devono venir sempre posti i quesiti: che problemi abbiamo trovati o possiamo trovare, studiando questo argomento, per risolvere i quali conviene ricorrere all'aritmetica e alla geometria? Sappiamo noi fare tutti i relativi calcoli, o che regole ci restano da imparare? Possiamo apprenderli ora, o dobbiamo rimmetterli a più tardi? Perchè?

Queste e simili domande devonsi sempre proporre agli alunni nelle letture di un brano, nello studio di fatti storici, di un fenomeno naturale, di un paese, di un animale.

Non è detto che la relativa risposta debba venir data subito; anzi, se tali risposte distraggono dallo studio organico e serrato dell'argomento in discussione, esse verranno rimesse alle ore destinate per l'aritmetica e la geometria. L'importante è che le domande si facciano e che i dati con esse scoperti entrino nella viva esperienza infantile... ».

* * *

Perchè scuole « retrògrade? ».

Perchè vogliono essere in armonia con gli spiriti antiverbalistici dei grandi educatori di cento, duecento, trecento, quattrocento e più anni fa.

Retrògradi: quelli che vorrebbero ritornare al passato. Così il vocabolario.

Precisamente: si tratta di ritornare al passato; si tratta di attuare i migliori insegnamenti dei grandi educatori e dei grandi pedagogisti dei secoli scorsi, come non ignora chi ha qualche familiarità con la storia della scuola, della didattica e della pedagogia.

Scandagli: Le vecchie Scuole Maggiori

NEL 1842. — Per l'imperfetta ed irregolare istruzione primaria si dovette tollerare l'ammissione di scolari non ancora preparati abbastanza per l'istruzione secondaria o maggiore. Nei primi mesi i maestri dovettero durar fatica a portarli allo stato conveniente per le lezioni maggiori. — Stefano Franscini.

NEL 1852. — Le scuole elementari maggiori (istituite il 26 maggio 1841) avrebbero procurato insigni benefici al paese, se tutti i maestri avessero sempre studiato di cattivarsi la confidenza delle Autorità municipali e delle famiglie, se tutte le Municipalità avessero meglio curato il disimpegno de' propri incombeni. E se gli allievi vi fossero entrati provveduti delle necessarie cognizioni. — Rendiconto Dip. P. E.

NEL 1861. — Sei od otto anni passati nelle scuole comunali dovrebbero bastare più che sufficientemente a dare allievi forniti delle necessarie cognizioni. Ma che avviene? Questi sei od otto anni si riducono troppo sovente a pochi mesi, poichè in molte località le scuole non durano effettivamente che un semestre, ed anche là dove la durata è più lunga, le assenze degli scolari si moltiplicano per modo, che non è raro di trovare sopra una tabella parecchie centinaia, diremo anzi più migliaia di mancanze, alle quali bisogna aggiungere, oltre le feste, anche le vacanze arbitrarie in onta ai vigenti Regolamenti. — Can. Giuseppe Ghiringhelli.

NEL 1879. — Il Gran Consiglio precipitò « in tempore » nell'accordare le scuole maggiori, e ne risultò la conseguenza naturale di scuole maggiori sofferenti d'etisia, o per il piccolo numero di scolari, o per la loro mancanza di capacità, cercando le Comuni di facilitare l'accesso alla scuola maggiore, per diminuire il numero degli allievi delle scuole minori, il che implica un minor stipendio al maestro, essendo quello basato sul numero più o meno ragguardevole degli intervenienti alla scuola — Cons. Gianella, in Gran Cons.

NEL 1893. — Nel 1893, quando Rinaldo Simen assunse la direzione del Dip. P. E., le Scuole elementari immeritevoli della nota « bene » erano nientemeno che 266 su 526, ossia quasi 51 su cento.

NEL 1894. — Quanto ai metodi, nelle Scuole Maggiori si va innanzi, salvo poche eccezioni, coi vecchi, per la strada delle teorie (ossia del **verbalismo**) anzichè per quella delle esperienze. — Rendiconto Dip. P. E.

NEL 1913. — I maggiori difetti delle Sc. Maggiori provengono sempre dalle ammissioni precoci di giovinetti che hanno compiuto gli studi elementari troppo affrettatamente. Le famiglie, o quanto meno molte famiglie, vogliono trar profitto di materiale guadagno dai loro figli quanto più presto possono; e li cacciano innanzi per le classi forzatamente con danno della loro istruzione che riesce debole e incompleta. La legge del 1879-1882, tuttavia in vigore, non permette all'insegnante di essere eccessivamente rigoroso nelle ammissioni, poichè fissa a soli 10 anni l'età voluta per avere diritto a domandare la iscrizione in una scuola maggiore. Richiede, è vero, anche il certificato di aver compiuto gli studi primari od elementari; ma il certificato inganna spesso; e un ragazzo di soli 10 anni, a parte le eccezioni che non ponno fare regola, indipendentemente dalle maggiori o minori cognizioni che possiede, non ha maturo e forte l'intelletto per poter seguire con vero profitto un corso d'istruzione superiore a quello stabilito dal programma per le scuole elementari. Onde avviene che molte scuole maggiori si riducono ad essere, massime nelle prime due classi, specialmente delle maschili, poco più che una buona scuola elementare. — Prof. Giacomo Bontempi, Segr. Dip. P. E.

SULLE SCUOLE DI DISEGNO. — Nessuno nega il bene che possono aver fatto le vecchie Scuole di disegno; benchè si sappia che quel che è lontano nel tempo prende fisionomia fantasticamente attraente. Le Scuole di disegno vorrebbero un lungo discorso. Chi ci darà la cronistoria critica di queste Scuole, dalla fondazione (1840) in poi? Quanti conoscono le relazioni ufficiali su di esse? Quanti conoscono, per esempio, la relazione del Weingartner, delegato del Consiglio federale e quella dell'arch. Augusto Guidini, ispettore cantonale? Quale valore educativo e pratico ebbe sulla massa degli allievi l'antico insegnamento del disegno accademico, e talvolta anche calligrafico, disgiunto dalle attività manuali, dai laboratori e dal tirocinio? Tutti punti che non si chiariscono con le rituali e meccaniche esaltazioni....