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

Band: 96 (1954)

Heft: 7-8

Heft

Nutzungsbedingungen

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

Conditions d'utilisation

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

Terms of use

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

Download PDF: 10.08.2025

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

96° Anno Bellinzona, Luglio - Agosto 1954 N. 7 - 8

L'EDUCATORE

DELLA SVIZZERA ITALIANA

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

Direzione: FELICE ROSSI - Bellinzona

Scuola maggiore e ginnasio

(Prolusione letta dal prof. Foglia all'inaugurazione del corso di perfezionamento per docenti di scuola maggiore il 6 luglio 1954)

Se antepongo, nel formulare il titolo di questa mia breve prolusione, la vostra scuola alla mia — la scuola maggiore, dunque, al ginnasio — ciò avviene non solo per quella che dicesi, alla latina, benevolentiae captatio visto che son qui di fronte a docenti di scuola maggiore, bensì anche perchè la *vostra* scuola è in ben maggiore misura di quanto solitamente non si creda, *anche* la scuola del direttore della Magistrale: anzi, dei colleghi tutti della Magistrale. Noi tutti, infatti, ci sentiamo vicini a lei, così come a istituzione che, per diversi motivi e svariati affetti, sentiamo essere un po' nostra, non fosse altro... (e ditemi voi se questa è poca cosa...) per l'influsso che noi su di lei possiamo esercitare attraverso il nostro insegnamento che plasma, che forma i futuri suoi docenti. Mi affretto anzi a informarvi — e penso di recarvi gioia facendolo — che nei colleghi della Magistrale quella consapevolezza, appunto, dei rapporti che vi devono essere tra scuola maggiore e scuola magistrale aumenta. Mi è prova indubbia di un tale aumento il fatto che un giovane insegnante della Magistrale, dottore di larga erudizione e di profonda dottrina, mi ha chiesto di fargli ottenere dal lod. Dipartimento il permesso di poter accompagnare di tanto in tanto gli ispettori scolastici nelle loro visite alle scuole elementari e maggiori: e ciò per meglio conoscerle, epperò meglio essere in grado, nelle sue lezioni, di intuire *che cosa* soprattutto va insegnato a futuri insegnanti *e come*. Voi vorrete ammetterlo: è un buon segno, questo: un buon segno che tradisce chiaramente come col tempo non vi dovrebbe più essere marcata distanza tra voi e noi, bensì un ponte sempre più forte e sempre più percorso, un ponte di rapporti non solo ideali ma anche concreti: rapporti di scambievoli esperienze e insegnamenti... Insomma, non solo il direttore della Magistrale e i suoi colleghi che insegnano pedagogia e didattica han da essere a diretto contatto con la vostra scuola, bensì tutto il corpo insegnante di quest'istituto: certo — voi mi capite — nella misura in cui quasi tutti quei miei colleghi siano intimamente persuasi della necessità di quel ponte e sappiano tutti una buona volta vincere quell'innata diffidenza per tutto ciò che in questa Scuola può rammentar loro che essa, a differenza del Liceo, è scuola *professionale*, scuola che ha come scopo, oltre la formazione culturale, quella professionale dei docenti delle scuole elementari e anche quello di essere avviamento eventuale agli studi pedagogici superiori per chi intenda conseguire titoli di abilitazione all'insegnamento nelle scuole secondarie...

Fatta questa premessa, la quale — io spero — dovrebbe aver contribuito a creare in questa sala un'atmosfera di intima reciproca comprensione abbreviante le distanze che ci potrebbero essere, permettete che, venendo al tema vero e pro-

prio della mia lezione io faccia qualche considerazione sul carattere e sullo scopo delle due scuole — scuola maggiore e ginnasio — carattere e scopo che, certo, sono, sembra ovvio accennarlo, *diversi*. Infatti, mentre la scuola maggiore non è diretta a sostituire o a secondare i primi corsi di una scuola media, bensì unicamente a completare l'opera della scuola elementare, il ginnasio è scuola di cultura generale che vuole preparare gli allievi alle scuole secondarie superiori (liceo, scuola magistrale e scuola superiore di commercio).

Si è soliti dire questo e si è soliti credervi. Effettivamente, chi sostenesse il contrario o, senza proprio arrivare a questo punto, affermasse che *anche* la scuola maggiore potrebbe (pur assolvendo il proprio precipuo compito) preparare alla quarta ginnasio tecnica rischierebbe di farsi richiamare all'ordine. Dall'una — gli si direbbe — escono i futuri artigiani o operai senza pretesa alcuna di continuare i propri studi se non nella limitata misura imposta dalle necessità dell'apprendimento di un mestiere, dall'altra, invece, i giovani che intendono ottenere, più tardi, un titolo di studio. È così vero che le cose stanno così che l'80 % almeno dei ragazzi che frequentano la Scuola maggiore va poi a mestiere, mentre la metà almeno di quelli che hanno ottenuto la licenza ginnasiale insiste sulla via degli studi e passa a una delle tre scuole medie superiori or ora accennate. Su questo punto, dunque, parrebbe che non dovrebbe sussistere dubbio alcuno. Chissà quante volte avremo detto anche noi che siamo intimamente persuasi che è bene che sia così. Da una parte, insomma, il torrente — che si vorrebbe sempre più grosso, perchè il Paese ha urgente bisogno di operai finiti e di artigiani — di coloro che non abbracceranno una delle cosidette carriere liberali, dall'altra il fiume disgraziatamente sempre meno indigabile di coloro che, invece, han scelto la via della professione liberale e come tali un giorno urgeranno, numerosi e sfiduciati, davanti alle già premute porte delle professioni scelte...

Eppure, qualche dubbio lo si può nutrire: qualche dubbio, voglio dire, sulla netta, precisa distinzione tra una scuola e l'altra: qualche dubbio che anche qualcuno di voi ha e — io credo — è lieto di poter avere: un dubbio giustificato. In me e in parecchi miei amici, in ogni caso, quel dubbio esiste e non c'è discorso per quanto infarcito di belle frasi e di roboanti affermazioni e, se volete, di grosse sottolineature che ce lo tolga. Intanto — e per me, questa, fu a suo tempo una interessante scoperta — i programmi delle due scuole non sono poi, per certe materie, così sostanzialmente diversi: non, in ogni caso, così diversi da far ritenere che proprio i campi siano diametralmente opposti. Ognuno può constatare, per esempio, che così come il ginnasio, anche la scuola maggiore non è pensata come terreno che debba servire ad esperimenti di specializzazione: vi si lavora, sì, in vista della formazione di futuri operai e artigiani, ma nulla vi si avvia che potrebbe comunque essere interpretato siccome specializzata preparazione a ciò. È sempre ancora un insegnamento — come dire? — più *morale* che *tecnico*, alieno dall'inaridirsi in sentieri chiusi, sbarrati. E nessuno mi venga a dire che — poniamo — vi si fa anche del lavoro manuale; se ne fa, sì, ma solo per suscitare nel ragazzo il desiderio di arrivare, col tempo, a saper maneggiare certi strumenti dei quali così spesso ha udito parlare con relativa dimestichezza; vi si fa insomma quel che, davvero, si vorrebbe venisse fatto anche nei ginnasi poichè proprio non si capisce per quale motivo futuri intellettuali non dovrebbero fare, allievi del ginnasio, la conoscenza di certi attrezzi anche se questi mai saranno i ferri del loro mestiere. In certi istituti privati dall'attrezzatura ginnasiale ricordo, per averne studiati i programmi, che vi si fa generoso posto al lavoro nei laboratori: non perchè quei giovani che vi studiano debbano poi, un giorno, diventare muratori o fabbri, ma perchè si reputa che a loro — futuri medici, avvocati, ecc. ecc. — non può non giovare di alternare al lavoro di testa il lavoro delle mani: tanto più, poi, quando questo lavoro delle mani sia disciplinato da una riflessione (da una sana) riflessione mentale...

Che se poi compariamo il programma di italiano quale esso è svolto nel-

la scuola maggiore e il programma di italiano quale esso lo è nel nostro ginnasio tecnico, constatiamo che l'uno non si scosta poi molto dall'altro. Intanto, il fine da raggiungere sembra essere il medesimo: operare in modo che letture accurate ed espressive di prose e poesie, (letture seguite da adeguati commenti), abbiano a promuovere moralmente, esteticamente e culturalmente il ragazzo. In ambedue, poi, si consiglia al docente di scegliere prose e poesie ricavate da una produzione letteraria sostanziosa e tale da elevare il tono spirituale dell'insegnamento... In tutti e due, infine, si attribuisce particolare importanza alle esercitazioni lessicali e grammaticali, le quali devono esser fatte in modo da non menomare il valore della lettura come godimento dello spirito e mezzo di educazione... Queste ultime parole sono parole che troviamo sfogliando il programma d'italiano della scuola maggiore! Non solo, ma il programma della scuola maggiore si occupa e preoccupa persino della ortoepia poichè raccomandando la recitazione di poesie, di prose e di dialoghi, sottolinea che il docente baderà attentamente alla retta pronunzia. Prevedo l'obbiezione: il programma d'italiano per la terza classe del ginnasio ordina tra l'altro la lettura, il commento e lo studio a memoria di episodi dell'Iliade e dell'Odissea, opere alle quali il programma d'italiano della scuola maggiore non fa allusione. Ma — mi sembra — non vi fa allusione esplicita, epperò non è affatto escluso che, siccome esso, in un certo suo punto, consiglia la lettura di pagine scelte che valgano ad avvicinare i giovinetti alle opere e al pensiero dei grandi scrittori, non è affatto escluso, dicevo, che vi sia qualche maestro il quale, appunto, ricorra a opere quali quelle or ora citate. Altra obbiezione che sconto sin d'ora: il programma d'italiano della scuola maggiore insiste sulla necessità che si avvii il discente a redigere corrette lettere, di carattere familiare le une, di carattere commerciale le altre. Pel terzo corso esso prevede persino che sia esercitata la corrispondenza con le autorità prendendo lo spunto dall'insegnamento della civica: domande, notifiche, ricorsi, concorsi, ecc. ecc. Ma io — e insieme con me sicuramente qualche collega — io pure vorrei che nelle prime classi del ginnasio il docente d'italiano affinasse la lingua dei suoi pupilli *anche* nel campo della corrispondenza. Che se poi sapesse farlo intelligentemente facendo balenare all'occhio sveglio del ragazzo la possibilità dell'utile applicazione immediata di quanto egli ha spiegato, il vantaggio che il suo allievo ne ripeterebbe sarebbe veramente grande...

Voi vedete, dunque, come questo nostro confronto tra i due programmi d'italiano non dia proprio l'impressione che in *una* scuola si faccia chissà che cosa e nell'altra, invece, niente o pressochè niente! Se, ora, consideriamo che il confronto l'abbiam fatto per quella materia che è tanto importante, cioè per l'italiano... per quella materia, insomma, che indubbiamente in tutte le scuole del cantone (siano esse professionali o no) è reputata siccome la materia per eccellenza, quella in merito alla quale non si tollerano e non si vogliono tollerare compromessi, quella che più di ogni altra ha da essere insegnata bene da persone istruite, educate e... oneste perchè altrimenti è il *volto* del paese che ne andrebbe di mezzo a lungo andare... voi mi date ragione se oso offermare che eventuali diversità programmatiche (e ce ne sono) fra la scuola maggiore e le prime tre classi del ginnasio non dovrebbero pesare eccessivamente sul piatto della bilancia.

Ci sarebbe da dire qualcosa sulla storia, meglio: sull'insegnamento della storia e della civica. Qui, sì, i programmi divergono; si direbbe che ciascuno, proprio, se ne vada per la propria strada e che punti di contatto ve ne siano ben pochi. Mentre, infatti, per la prima classe della scuola maggiore è previsto l'insegnamento di una storia locale, vorrei dire patriottica, avente per oggetto le condizioni in cui si trovarono le terre elvetiche prima del patto federale e i moti di libertà nelle terre ticinesi (Torre, Airolo, Biasca) e, in seguito, gli episodi salienti della storia svizzera e ticinese dalla fondazione della Confederazione fino al 1522, *per la prima classe* del ginnasio è prevista un'altra storia: (voi lo sapete) la storia roma-

na, limitatamente (s'intende) agli episodi, ai personaggi e agli avvenimenti principali... C'è insomma la preoccupazione, qui, di far provare al ragazzo — ancora undicenne e ancora... implume (pensate: qualche mese prima sedeva ancora sui beati banchi della quinta elementare!) — il brivido dello sconfinamento nello spazio e nel tempo europeo. Ora, qui si potrebbe discutere, per accertare se proprio quel che va benissimo per le scuole italiane debba andare altrettanto benissimo per le nostre scuole e — altra cosa importante — che cosa poi in realtà resti e resista di questo insegnamento romano quando il ragazzo, non più implume ma ormai giovinetto di belle speranze, alcuni anni più tardi affronti la storia romana in prima liceo e in prima magistrale, e a quella storia guarderà allora con ben altri occhi, che nel frattempo saranno maturati e non si accontenteranno più di leggende... ma vorranno il sodo, il resistente... Ma quello sconfinamento o, come dicevo, quel brivido dello sconfinamento nello spazio e nel tempo europeo lo può benissimo provare anche il ragazzo allievo del primo corso della scuola maggiore se il suo maestro — e non so perchè di ciò dovrebbesi dubitare — si attiene al programma e gli parla, oltre che (come dicevo or ora) delle terre elvetiche prima del patto federale e dei moti di libertà nelle terre ticinesi, *anche* della lotta del comune lombardo contro l'impero! Col vantaggio, anzi, che parlandone saprà, se ben preparato, trovare punti di contatto (appunto) tra i moti di libertà nelle terre ticinesi e la lotta dei comuni lombardi contro l'impero, mentre il professore di storia di prima ginnasio stenterà a trovarne, di contatti, fra i diversi re di Roma e la storia dei popoli che abitarono il territorio dell'attuale Confederazione... Questo solo per accennare come a proposito dell'opportunità assoluta di certi insegnamenti impartiti nel ginnasio si potrebbe discutere...

Il confronto potrebbe continuare, chè le materie non son poche; la conclusione cui alla fine giungeremmo non differirebbe essenzialmente da quella cui, mi sembra, già siamo giunti, fermo restando che se v'è una materia nella quale la scuola maggiore riesce a stento a tenere il passo con il ginnasio, questa materia è il francese. L'insegnamento sistematico del francese nelle prime tre classi del ginnasio riesce qua e là a ferrare i migliori allievi in modo tale da farli senz'altro apparire in netto vantaggio sui loro coetanei che frequentano la scuola maggiore. Quanti di voi, probabilmente, sarebbero — e volentieri — riusciti a ferrare altrettanto bene i loro allievi se non fosse mancata loro quella benedetta materia prima che è il tempo: così da non considerare siccome sottratte a materie più importanti le poche ore spese per insegnare qualche regoletta di grammatica francese e alcune decine di vocaboli pure francesi!... In ginnasio, invece, a cagione anche e soprattutto del fatto che non v'è possibilità di osmòsi tra lezione e lezione (come invece nella scuola maggiore) chè, quando suona il campanello che indica l'inizio dell'ora di francese, *è il professore di francese* che si presenta in classe e non il maestro di scuola maggiore che, riprendendo la lezione, qualche volta si stacca mal volentieri dalla lezione dell'ora prima; in ginnasio — dicevo — le ore di francese difficilmente possono andare perse! Io credo proprio che sia, più che altro, una questione di tempo e anche — posso dirvelo? — una questione di autocontrollo di voi, insegnanti di scuola maggiore. Dovreste, insomma, arrivare a veramente trovare, nell'economia del vostro stracarico orario, quell'ora o quelle ore da riservare *sempre e senz'altro* al francese. Voi mi direte: ma la nostra preparazione, per quell'insegnamento, è spesso insufficiente. Ma come può dirsi insufficiente, signori Maestri, se avete frequentato la scuola magistrale: durante gli anni della quale di francese ne avete indubbiamente sorbito chissà quanto? E poi: quei primi elementi della lingua che nelle vostre classi si devono, giusta il programma, trasmettere ai vostri ragazzi non sono nè tali nè così tanti da spaventarvi. Che difficoltà potete mai incontrare voi che sui banchi della Magistrale avete letto e commentato le Pensées di Pascal e non so quali altre grandiose opere della letteratura francese, voi che all'esame finale avrete pur dovuto sfog-

giare quasi perfetta conoscenza della grammatica e della sintassi francese di fronte alle modeste esigenze del programma di prima, di seconda e di terza della vostra scuola maggiore? Possibile che vi sia causa di fastidio il fatto che a un certo momento dovrete affrontare coi vostri pupilli lo studio dei verbi regolari e dei più comuni verbi irregolari...?

Eppure il francese, certo — ne so qualcosa io che vedo vostri ex allievi nelle classi del ginnasio — il francese è stato è e sarà (per quanto tempo non so) la materia che più fa sentire il passaggio dalla scuola maggiore al ginnasio. Altrimenti, ripeto, differenze proprio essenziali tra il programma della scuola maggiore e il programma delle prime tre classi del ginnasio tecnico (poichè si capisce: non parlo e non posso parlare di quello letterario) non ve ne sono.

Orbene, di quest'avviso è il nostro legislatore se ha esplicitamente previsto, nell'articolo 32 del regolamento per il liceo, i ginnasi, la magistrale e la commerciale (regolamento del 10 settembre 1945 lievemente ritoccato in data 20 aprile 1954) che « Gli allievi in possesso della licenza di scuola maggiore possono inscriversi, senza esami, nella terza classe ginnasiale. Se, tuttavia, essi sostengono gli esami per essere ammessi alla quarta classe, essi possono esservi iscritti pur non avendo raggiunto la sufficienza in francese ». Che volete di più? La riforma operata dal lodevole Consiglio di Stato alcuni mesi fa su proposta del Dipartimento della pubblica educazione rappresenta il riconoscimento più esplicito, che voi vi potevate augurare, dell'alto livello al quale voi maestri di scuola maggiore avete saputo sollevare le vostre scuole, non solo, ma della grave difficoltà che per voi rappresenta il preparare i vostri allievi anche in francese. Esplicito riconoscimento, per niente menomato dal fatto che per accedere dalla terza maggiore alla quarta ginnasio si esige il superamento degli esami. Il Consiglio di Stato, insomma, ritiene (che se non lo ritenesse, neppure vi avrebbe accennato) che ragazzi intelligenti possono, data la preparazione avuta nella scuola maggiore, accedere agli esami della quarta ginnasio con successo: con successo in tutte le materie fuorchè in francese. Per nulla adombrato, dicevo, quel riconoscimento, dalla *conditio sine qua non* degli esami. Come non penso che si ritenga offeso nella sua dignità di direttore del nostro massimo istituto cantonale il direttore del liceo se viene a sapere — come già sa — che (poniamo) suoi ex allievi del terzo corso per poter accedere al quarto corso della magistrale (o della Scuola cantonale superiore di commercio) devono superare alcuni esami. Se, insomma, — per dirla in altri termini — il nostro Consiglio di Stato avesse reputato il livello della scuola maggiore inferiore a quello che egli sa invece aver essa raggiunto, egli — Consiglio di Stato — non avrebbe affatto previsto quel che appunto ha previsto con la riformetta del 20 aprile di quest'anno; a proposito della quale va ancora osservato come essa stabilisca che degli allievi passati con successo (salvo in francese) dalla terza maggiore alla quarta ginnasio « gli insegnanti di ginnasio dovranno occuparsi con particolare cura, affinchè alla fine del quarto corso essi abbiano aggiornato la loro preparazione anche in questa materia». Non saranno dunque loro — i deboli in francese — che dovranno sobbarcarsi a sacrifici pecuniari prendendo lezioni private di francese, ma sarà la scuola stessa — il ginnasio — sarà la scuola stessa che fornirà loro, dal principio alla fine dell'anno, quella possibilità di aggiornamento del loro francese di cui essi abbisognano. Per quel che concerne questo Ginnasio io prevedo insomma quanto segue: un insegnamento di due o tre ore di francese la settimana dato da un docente appositamente a quei due o tre (e fosse anche solamente uno!) allievi che si trovassero in quelle condizioni. Superfluo dire che all'insegnante incaricato di impartire quelle ore (ripeto: anche, se necessario, a un solo allievo!) quelle ore la direzione del ginnasio le computerà come ore valide agli effetti del raggiungimento del numero di ore stabilito, per ogni insegnante, dall'organico.

Con questo intendo evitare — è sempre meglio prevedere che provvedere (voi me l'insegnate) — intendo evitare (dicevo) che l'insegnante chiamato a impartire quell'insegnamento supplementare tema di doverlo assolvere... per fare un pia-

cere al direttore e ai ragazzi oggetto delle sue lezioni. Certo, a lui toccherà il — io penso — se non proprio facile in ogni caso grato compito di integrare senz'altro (voglio dire a costo anche di sacrifici) la preparazione di quegli allievi. Poichè — e voi mi date ragione — se è lecito, a un insegnante avente una classe numerosa, licenziare per le vacanze alla fine dell'anno insieme con (poniamo) 26 ragazzi idonei a passare nella classe superiore 2 o 3 ragazzi *non* idonei, sembra poco bello, per non dire poco edificante, vedere un insegnante cui furono affidati solo due o tre allievi giungere al traguardo auspicato con uno solo di essi... La scuola — insomma — e qui forse qualcuno penserà che io esagero — la scuola si assume un impegno serio: un impegno di tutt'altro che poco conto, un impegno che va assolto con scrupolosità e onestà assolute. Io penso che voi, docenti di scuola maggiore, vi rallegrate all'idea di sapere che i direttori di ginnasio interpretano in modo così serio, così impegnato quella breve postilla (a tutta prima quasi insignificante) che il Consiglio di Stato ha votato in data 20 aprile 1954. E perchè mai, signori docenti di scuola maggiore, i direttori di ginnasio la interpretano, quella riformetta, in modo così impegnato? Perchè mai? Forse perchè a loro preme particolarmente di avere meno bocciati in quarta alla fine dell'anno, quando le « quarte » affrontano gli esami di licenza ginnasiale? quella licenza ginnasiale che, se « mancata », il ragazzo ne soffre come di bruciatura dolorosissima?... Anche per questa considerazione, evidentemente. Ma non solo e neppure soprattutto per essa, bensì perchè essi — direttori di ginnasio — si rendono conto che se quel o quei bravi ragazzi approdati alla quarta ginnasio con quella sola insufficienza dovessero naufragare proprio alla fine della quarta nonostante l'aggiornata preparazione in francese la vera « battuta », in fondo in fondo, sarebbe pur sempre la scuola maggiore, alla quale si rimproverebbe di non aver saputo dare ai suoi migliori elementi quell'attrezzatura sufficiente per permetter loro di resistere all'urto di materie nuove, al clima di ambiente fino a un anno prima completamente ignorato... Si rinfaccerebbe insomma alla scuola maggiore — visto, ripeto, che quei ragazzi eran stati ceduti al ginnasio *siccome i suoi migliori elementi* — di non averne curato il carattere, la resistenza allo studio, ecc.

La riforma, dunque, impegna — e come! — anche voi. Vi sprona a far di tutto perchè numerosi siano quei vostri *ottimi* allievi che, superato lo scoglio dell'ultima classe della vostra scuola maggiore e accintisi ad affrontare l'altro scoglio degli esami di ammissione alla quarta ginnasio, superano questi esami,, con successo. Riconoscimento, insomma, da parte del Consiglio di Stato dell'alto livello raggiunto dalla vostra Scuola ma, in pari tempo, invito a impegnarvi intensamente perchè quel livello non abbia ad abbassarsi. E — questo pure voi dovreste sapere — i primi ad ardentemente desiderare che la vostra scuola non abbia mai a scadere sono i direttori dei ginnasi (ecco, scusate, il senso della mia lezione di oggi intitolata « Scuola maggiore e ginnasio ») sì, i direttori del ginnasio, perchè essi sanno benissimo che una sempre maggiore rivalutazione della vostra scuola non potrà non fruttare vantaggi ai ginnasi: i quali si vedranno (è quel che noi sinceramente speriamo) meno ingombrati, nelle prime classi, dalla esagerata affluenza dalle città e dalle campagne se nelle città e nelle campagne si sarà radicata, grazie a voi, l'intima persuasione che la scuola maggiore, ferme restando certe differenze alle quali si è accennato, non è poi di molto inferiore — e per i fini che persegue tenace e costante, e per il modo, la passione, la serietà con cui siffatti fini essa persegue — ai ginnasi... a quei ginnasi nei quali potranno dunque sempre andare a studiare i figli delle città e delle campagne — qualora dovessero, a un certo momento, decidersi per una professione liberale e volessero volger le spalle al mestiere cui invece avevano in un primo tempo pensato di dedicarsi... Sfollamento delle prime classi del ginnasio, che si vedrebbero... « liberate » (absit injuria verbo) da quei ragazzi che, senza alcuna intenzione di continuare i loro studi, per errore avessero infilato la porta del ginnasio, ritenendo — ma falsa-

mente — che questa Scuola sarebbe per conferir loro, con la sua licenza, un titolo di studio di gran lunga più valido, per chi voglia affrontare un mestiere, di quello corrisposto dalla scuola maggiore; mentre dovrebbe ormai essere noto e arcinoto, a tutti, che la licenza ginnasiale ha solo valore in quanto chi l'ha ottenuta prosegua i suoi studi iscrivendosi a una scuola media superiore. Per tutti gli altri, per coloro che non hanno una simile intenzione basta — può bastare — la licenza conferita dall'ottima scuola maggiore. Sfollati grazie alla rivalutazione della scuola maggiore, i ginnasi potrebbero dedicarsi molto meglio, lavorando in condizioni meno disagiate, alla preparazione di quei giovani che, quelli sì, proprio intendessero frequentare, a licenza ottenuta, i corsi di una scuola media superiore.

Non v'è chi non veda, tra voi, di quali reciproci influssi benefici siano capaci i nostri istituti ove tra scuola maggiore e ginnasio vi sia collaborazione e, va da sè, ognuna delle due scuole lavori seriamente. Poichè alla base di ogni successo sta il lavoro condotto coscienziosamente e nulla, è risaputo, potrebbero i programmi, anche se ottimamente escogitati, se chi li dovesse applicare mancasse della indispensabile sincera volontà di lavoro.

Ma la collaborazione tra ginnasio e scuola maggiore qualcuno — ed io mi affretto a mettermi tra costoro — la vede anche nella inserzione dei migliori di voi nel corpo insegnante delle prime classi del ginnasio: di quelle classi, cioè, che ospitando ragazzi appena appena dimessi dalla quinta elementare, abbisognano non tanto del laureato fresco di studi dalle più o meno giustificate grandi pretese che lo portano ad aspirare a chissà quali alte cattedre, bensì dell'insegnante certamente meno dotto e, soprattutto, meno tecnico, meno specialista, in grado però di padroneggiare più materie e, quel che conta, di insegnarle conoscendo — per lunga esperienza — la psiche dei ragazzi affidatigli e — ciò che pure ha la sua importanza — di insegnarle *lietamente* perchè fiero dell'onore fattogli chiamandolo a insegnare in un ginnasio. Non può essere questione, qui — e io mi guardo bene dal commettere un simile errore — di abbandonarsi a pericolosi confronti. Ma è certo che là dove l'esperienza è stata fatta essa ha dato ottimi risultati. Ha anche permesso di servirsi di simili docenti come di comodo ponte gettato tra il sistema proprio della scuola elementare (dove un solo maestro tien testa a pressochè tutte le materie) e l'altro sistema, quello della scuola media, in cui ogni docente insegna una o, al massimo, due o tre materie e però i ragazzi a un certo momento si trovano di fronte a tutta una serie di insegnanti, sistema che sulle prime non poco li sconcerta... Insieme con me qualcuno vedrebbe volentieri, insomma, che si avesse a tornare, per la prima classe del ginnasio e, forse, anche per la seconda, al venerato docente di classe del buon tempo antico, quando andare in prima ginnasio significava ancora non già affidarsi a quattro o cinque professori, bensì alla esperta guida di un solo insegnante... Ora, evidentemente non ve ne avrei parlato se non vagheggiassi appunto, come docenti di classe, uomini come voi che del ragazzo e delle sue necessità hanno perfetta conoscenza: uomini che, ricevendo un ragazzo in prima ginnasio, già sapessero che cosa si può pretendere da lui e che cosa non mette conto, non solo: ma sarebbe ingiusto esigere.

Voi sapete dunque, signori Maestri, in quale misura il direttore del corso vede — come dire ? — la saldatura tra ginnasio e scuola maggiore e come a lui non possa non stare a cuore che tutto sia tentato perchè essa si attui. Così come in una giornata di studio organizzata dalla Demopedeutica a Bellinzona alcuni mesi fa si è tentato — e si è riusciti — a conciliare, perchè secondo qualcuno pericolosamente divergenti, le due scuole qui ambedue rappresentate: quella dell'avviamento e quella maggiore, gli organizzatori di questo Corso di perfezionamento sperano che le dieci giornate ricche di lezioni e di esercizi abbiano a sempre più aggiornare la preparazione dei docenti di scuola maggiore pel bene — lo ripeto e qui conchiudo — non solo della loro scuola, bensì di tutta la scuola ticinese; in modo particolare, per quanto sono andato dicendo, *anche* del ginnasio ticinese.

Manlio Foglia

La mostra commemorativa di Emilio Motta

Si chiuse il 6 luglio, alla Biblioteca cantonale, la mostra commemorativa di Emilio Motta: promossa e disposta dalla direttrice della nostra massima libreria, la dottoressa Adriana Ramelli.

La mostra, doverosa alla memoria di uno dei più benemeriti ticinesi che aprì coraggiosamente la strada nella selva spessa e buia della nostra storiografia, è nata in margine all'occasione grande del 150°, diciamo meglio è una delle ultime manifestazioni della ricorrenza la quale appunto ha avuto una sua ragion d'essere, culturalmente, nell'aver promosso e sollecitato studi e ricerche e chiarificazioni che non soffrono delle strettoie e delle improvvisazioni dell'esigenza cronologica.

La Mostra, disposta in tre vetrine più una vetrinetta, ha illuminato, in modo chiaro e riassuntivo, i momenti principali dell'investigazione storica del Motta, i risultati più notevoli della sua laboriosissima e appassionata giornata; con didascalie tratte dalla magistrale commemorazione che ne fece il Bontà a suo tempo inaugurandosi la lapide al Liceo.

Il Motta, per i ticinesi e per tutti, affida giustamente la sua fama al Bollettino Storico della Svizzera Italiana *che cominciò ad apparire nel 1879, preceduto da un* Programma *di estrema chiarezza e accompagnato dalle schede di sottoscrizione, esposte, che dicevano l'iniziale fervore, andato poi raffreddandosi, col quale i ticinesi accolsero quella prima pubblicazione periodica di storia.*

L'anno prima il Motta, sdegnatissimo e ferito, era insorto contro l'incuria generale, con parole venutegli dritte dal cuore: « È ora di adoperare come Cristo coi venditori nel tempio una sferza contro i distruttori dei ricordi più antichi del nostro paese »; e il Bollettino voleva essere appunto un monito di civica educazione, risvegliare nei ticinesi la coscienza del loro passato che vuol dire coscienza del proprio essere. Le prime prove di storiografia, affidate a giornali locali e alla rivistina zurighese della Palestra, *si vennero così organando in un disegno ampio, e collettivo; e chi, appena ha dato mano a qualche ricerca del nostro passato, anche solo a soddisfare qualche curiosità, sa quale inesauribile miniera trovi nelle annate del* Bollettino.

Tutto preso dalle investigazioni archivistiche, dalla febbre di comunicare subito al pubblico il risultato delle ricerche, attratto da molteplici interessi, il Motta, si sa, non ebbe tempo di rielaborare tanto materiale passatogli fra le mani; quantunque desse prova del suo saper fare nello scritto, che è uno dei più illuminanti, sul difficile periodo dell'indipendenza ticinese, quello intitolato « Come il Ticino rimanesse svizzero nel 1798 » apparso nello Hilty's Politisches Jahrbuch *del 1888, poi ripreso, ma accondiscendendo a necessità ufficiali, in « Nel primo centenario dell'Indipendenza ticinese » apparso nel primo centenario, 1898. Che, con qualche altro scritto, come quello sui* Guelfi e Ghibellini nel Luganese, *i* Sanseverino feudatari di Lugano e Balerna, *e quello sulla* Tipografia Agnelli, *è certo fra le cose sue di maggior impegno e di maggior pensamento. Ma un po' per il tempo che così voleva, col culto della storia filologica, un po' per innato temperamento portato alla ricerca erudita e soprattutto alla scienza bibliografica, il Motta doveva piuttosto erigere imponenti schedari di un'utilità riconosciuta, da spalancargli le porte della Biblioteca Trivulziana di Milano, da metterlo a contatto coi grandi archivi milanesi dove potè largamente appagare la sua sete dell'inedito, la sua diligente e instancabile opera di editore: e le prove, indicative, di interesse particolarmente ticinese o di prevalente interesse italiano, erano appunto visibili nelle teche. Il Motta, nei suoi lunghi e felici anni milanesi, a contatto con gli studiosi lombardi e con le Società storiche che lo ebbero apprezzato collaboratore, lavorò si può dire con due penne, una dedicata agli argomenti italiani (e particolare attrattiva esercitò su di lui sempre la numismatica) e l'altra, occasione presentandosi, e sapeva sollecitarla, alle notizie di pretto interesse ticinese, componendo un voluminoso schedario che, purtroppo, dopo la sua morte, non fu capito e rispettato come si doveva, e le preziose schedine, tolte dal loro involucro e disseminate secondo praticistici criteri, fanno talvolta l'effetto di perle sfilatesi dalla collana di cui s'è rotto per sempre il filo.*

Giuseppe Martinola.

Il metodo dei progetti

Nel quadro ampio della *Scuola attiva* — che pure nella varietà di indirizzi, dovuti a differenze ambientali, di tradizioni, di tendenze filosofiche, trova un comune riconoscimento e una guida validissima, sebbene non sempre fedelmente seguita, nel Dewey — quell'assiduo ed esperto divulgatore delle correnti vive della pedagogia americana che è Lamberto Borghi, autore di più opere intorno al grande filosofo e pedagogista statunitense scomparso due anni fa, ci presenta un volumetto sul metodo dei progetti [1]) che illustra uno degli aspetti più originali della didattica d'avanguardia.

La feconda intuizione pestalozziana, per cui ogni vera conquista educativa è il portato di un processo di autoeducazione anzichè d'un'educazione intesa come trasmissione nella mente dell'alunno da parte dell'insegnante, è arricchita dalle nuove conquiste nel campo psicologico, sociologico e filosofico, in armonia con la struttura economica, sociale e politica della civiltà contemporanea; sicchè, come rilevava acutamente il Codignola disegnando di scorcio la vera originalità del pensiero pedagogico deweyano, un nuovo spirito è « introdotto nelle relazioni fra insegnante e alunno, nella rivoluzione copernicana che ha fatto del discente e delle sue esigenze vitali il vero centro dell'attività didattica, e della scuola una comunità di spiriti serenamente e liberamente cooperanti al raggiungimento di mete comuni ». Dalla considerazione del metodo d'insegnamento come abilità particolare volta a infondere in altri il sapere, si passa a una valutazione più severa dei valori in gioco nel problema educativo, al fine di ancorare l'insegnamento ai concetti fondamentali di libertà, attività e socialità.

Più che in ogni altra epoca, forse, in questa la società palesa squilibri sconcertanti: oggi, avverte il Dewey, lo scopo dell'educazione consiste non solo nel trasformare delle disposizioni naturali in buone abitudini di pensare, ma anche nel fortificare lo spirito contro le molteplici tendenze irrazionali, diffuse nell'ambiente sociale, e nello sforzarsi di estirpare le abitudini erronee inveterate. Occorre promuovere la capacità di pensare indipendente: l'allievo dev'essere impegnato in « occupazioni ordinate e continue che mentre lo conducono e preparano alle attività indispensabili della vita adulta si giustificano abbastanza per l'influenza che esse esercitano in virtù della loro reazione sulla formazione di abitudini di pensiero ». Insomma bisogna preparare il fanciullo a ben dirigere le sue forze verso il migliore impiego della vita.

L'enciclopedismo scolastico si dimostra sempre più inadeguato ai bisogni reali dei singoli, come l'esercitazione manuale considerata fine a se stessa; perchè il pensiero si esercita solo a contatto con problemi particolari e non attraverso conoscenze e tecniche astratte, e non si giunge a vero possesso di attività pratiche specifiche se non passando traverso l'indispensabile conseguimento di abilità generali. Di qui il metodo dei problemi del Dewey e il metodo dei progetti del Kilpatrick.

Il Dewey ha riassunto le fasi del suo metodo in questi cinque punti: « 1. ci si trova di fronte a una difficoltà da risolvere; 2. la si localizza e la si definisce; 3. si offre una soluzione possibile; 4. grazie al ragionamento, si stabiliscono le basi dell'ipotesi; 5. continuando a osservare e a sperimentare si è condotti ad adottare o a respingere questa ipotesi, vale a dire a concludere pro o contro ». L'ideale educativo deweyano comporta pertanto l'*intervento attivo* dell'alunno nel processo di formazione delle sue idee; il che non avviene allorchè il maestro pretende di presentare il suo sapere dall'alto, come verità assoluta, indiscutibile. Mancando la viva partecipazione degli scolari alla conquista, la recezione è fiacca, inoperante e inefficiente all'atto formativo; e la personalità in sviluppo nonchè temprarsi ad indipendenza di giudizio e a consapevole responsabilità s'adagia all'abito conformista. La passività di individui e masse innanzi al quotidiano sfregio dei principii di libertà, l'accettazione incontrollata di miti e parole d'ordine avvilenti tradizioni rispettabili e conquiste universali che parevano incrollabili, i rovesciamenti repentini e sfacciati d'opinioni e di giudizi —

---

[1]) LAMBERTO BORGHI. *Il metodo dei progetti (con testi di W. H. Kilpatrick)*, «La Nuova Italia» Editrice, Firenze, pagg. VI-134. L. 400.

in una parola, l'obliterazione dei valori morali — sono risultati disastrosi dovuti in non piccola parte a un'educazione che trascura il valore della formazione di coscienze rispettose dei loro doveri come dei loro diritti e annichilisce l'impegno cosciente e attivo della personalità, annientando così o fortemente deprimendo il senso della socialità.

A far sì che un'idea diventi certezza, bisogna che l'allievo sia guidato ad agire su di essa, che il procedimento educativo ripeta, in certo senso, la via percorsa dall'umanità nel corso delle sue conquiste, che l'esperienza diretta di docente e discente — nel pensiero e nell'azione — sia impegnata, perchè « l'agire sul mondo, sull'ambiente, il creare condizioni di verifica delle ipotesi mercè osservazioni spontanee fa parte dello sviluppo della conoscenza ». Osserva infatti il Dewey che « l'intera storia scientifica della umanità prova che perchè un atto mentale sia completo occorre prima di tutto che ci si sforzi di favorire delle attività suscettibili di modificare le condizioni fisiche attuali; essa prova anche che nè i libri, nè le immagini e neppure gli oggetti osservati passivamente e non manipolati bastano a colmare questa lacuna ». Come il fanciullo impara a padroneggiare il suo corpo agendo su di esso, così per padroneggiare il mondo circostante deve agire su questo, e quanto più agisce tanto più impara e tanto meglio è in grado di adattarsi a cangianti situazioni, a dominarle, a svilupparsi.

Il metodo dei problemi deweyano presuppone che l'interesse diretto a conseguire un risultato venga gradualmente trasferito allo studio degli oggetti, delle loro proprietà, delle loro conseguenze, della loro struttura, delle loro cause e dei loro effetti, sicchè l'interesse del fanciullo per l'attività e i suoi risultati crei il bisogno di rivolgere la sua attenzione sugli oggetti che sono in rapporto sempre più indiretto e lontano con l'attività iniziale. Per tale via il Dewey mira a fare del fanciullo il vero uomo, che sa unire la riflessione disinteressata a quella dominata dall'esigenza del perseguimento di un fine pratico.

Il Kilpatrick pone il suo punto di partenza e di arrivo nel metodo dei progetti — collegandosi col sistema deweyano —, ma mette l'accento sulla motivazione pratica dello stesso momento intellettuale facendo l'individuo il centro di attività. La sua esigenza fondamentale — rileva il Borghi — è quella di trovare le leggi che presiedono all'attuazione di una vita degna collaborante liberamente con altre in una società democratica. Egli pertanto parte dall'individuo e non dalla realtà, e da un individuo che vive e deve vivere in rapporto di collaborazione con gli altri individui.

L'obiettivo del Kilpatrick è quello di sviluppare nella vita *l'attività intenzionale*, ossia *coscientemente e volitivamente protesa al suo fine*. Il problema costituisce una sola fase di questa attività; il suo nucleo vitale è il proposito, è l'*atto pieno di proposito*, al quale egli dà anche il nome di *progetto*: di qui il *metodo dei progetti*.

La situazione intellettuale messa in maggiore rilievo dal Dewey — sottolinea il Borghi — diventa nel suo pensiero soltanto un momento, e non il più importante, di quel metodo dei progetti che vuole mobilitare tutte le energie intellettuali e volitive dell'uomo intorno a un interesse vitale: il che vuole impedire che l'accentuazione intellettualistica deweyana consenta ai seguaci della scuola tradizionale di conservare la vecchia *routine* scolastica atteggiandosi a novatori. È in gioco l'intero problema dell'educazione: attivare tutte le energie della personalità, sviluppando insieme la cultura dell'educando e formando il suo carattere, inteso, quest'ultimo fine, come primario ed essenziale; e da ciò l'intonazione precipuamente etico-sociale della pedagogia kilpatrickiana.

Il rapporto individualità-socialità è espresso dal Kilpatrick in questi termini: « La vita di ogni individuo è legata inestricabilmente a quella degli altri e la persona normale è, per sua stessa natura, non puramente individuale, ma inestricabilmente sociale nel suo stesso essere ». Il metodo dei progetti è dunque volto alla formazione dell'individualità sociale nell'ambito d'un educazione con fini democratici: ciò che presuppone la necessità di far leva — mediante il processo educativo — sugli interessi e i propositi dell'educando, perchè solo in tal modo è possibile formare uomini preparati così all'autodirezione come alla collaborazione.

In un siffatto sistema, l'interesse è l'unica molla dell'azione e della conoscenza, come avvincente l'allievo al mondo delle cose e dei pensieri. Occorre quindi, per favorire il processo dell'apprendimento nell'educazione

dei giovani, partire dai loro interessi attuali e farne sorgere altri più larghi intorno ad essi; e il passaggio dagli uni agli altri deve essere coordinato in guisa che il progresso segua una data linea e che le difficoltà siano graduate, a impedire da un lato la passività e la meccanicità e dall'altro lo scoraggiamento.

« Il problema che si pone a questo punto in rapporto al fine più alto dell'educazione stabilito dal Kilpatrick — osserva giustamente il Borghi — è quello del nesso che passa tra il processo dell'imparare, vale a dire di acquistare la capacità di rispondere efficacemente alle richieste del mondo oggettivo e di dominarlo mediante l'intelligenza, e il processo etico, che culmina nella formazione del carattere », cui si collega il successo dell'educazione. Il Kilpatrick indica la soluzione del problema nel *principio dell'apprendimento simultaneo o concomitante* insito nella comunione ideale del docente e dei discenti, intenti in stretta collaborazione fra loro a soddisfare un uguale interesse, a perseguire gli stessi propositi e finalità; per cui all'apprendimento della materia e allo sviluppo delle qualità intellettuali, connesso alla soluzione del problema o all'effettuazione del progetto, viene ad unirsi — nell'impegno di tutta la personalità dell'uno e degli altri — un atteggiamento emotivo nei riguardi dell'insegnante e della scuola: « perchè la personalità non è solo pensiero; essa è anche sentimento, emotività e volere », e « pensiero e sentimento vanno insieme congiunti in ogni atto dell'uomo ».

Un esempio probativo della fecondità del metodo dei progetti è offerto traverso lo studio del funzionamento di un mercato, progetto scelto col consenso dell'insegnante. Un gruppo di alunni è impegnato in una ricerca che ha addentellati molto stretti con la loro vita quotidiana; esistono vari aspetti paralleli e sovrapposti della ricerca da compiere ed essi sono affidati ai vari elementi del gruppo, ciascuno dei quali porterà con le sue osservazioni un contributo necessario al risultato complessivo. Esistono difficoltà iniziali da vincere; occorre fare un piano di lavoro; occorre uscire dall'aula scolastica e dalla scuola stessa; occorre interrogare i venditori al mercato, ottenere da loro informazioni: da dove vengono, da dove portano la loro merce, come l'hanno prodotta, come hanno provveduto alla sua conservazione, come riescono a coprire il fabbisogno locale, quale utilità ne ricavano, e innumerevoli altri argomenti. Si potrà studiare il potere d'acquisto dei vari gruppi sociali della popolazione, e di qui è tutto un nuovo orizzonte che si apre alla vista dei ragazzi, un orizzonte di cui essi stessi costituiscono punti viventi. Insegnante, alunni e popolazione locale qui vengono in stretto contatto fra loro; la scuola si sente parte di una comunità di interessi, di intenti e di sentimenti. Sotto la spinta di un tale interesse, gli alunni saranno indotti a superare varie difficoltà, vorranno leggere i documenti che si riferiscono ai regolamenti del mercato, le relazioni contenute in libri o in giornali su aspetti particolari della vita cittadina, sulla geografia dei luoghi, sulle condizioni dell'agricoltura e del mercato: compiuta la ricerca saranno felici di riferirne in classe verbalmente e per iscritto; e in tal modo intorno a questo centro d'interesse, partendo da un tale *progetto*, essi vedranno l'intimo nesso fra le varie materie di studio e la loro vita e impareranno sviluppando assieme il loro spirito di osservazione, la loro capacità di concentrazione, il loro sentimento di collaborazione, e cioè la loro intelligenza, il loro carattere e la loro socievolezza e moralità ».

In questa unione stretta fra cultura e vita morale è l'ideale pedagogico del Kilpatrick, il quale giustamente ritiene che la scuola fondata sul metodo dei progetti è scuola che fa leva sugli interessi e le disposizioni dei discenti per sviluppare sulla loro base una ricca vita individuale fatta di intelligenza, sentimento e volontà e aperta al senso e alla pratica della socialità. **f. r.**

Scuola e popolo

La sfiducia, il discredito, o solo la mancanza di prestigio che affligga e colpisca la scuola si riflette gravemente sul costume e sulla moralità di tutto un popolo, e abbassa e deprime e scoraggia ogni richiamo ideale ai valori morali e a quelli universali della cultura.

Il nostro sforzo comune di uomini della scuola e dell'amministrazione deve tendere a superare la crisi intima e quella funzionale della scuola.

G. Martino.

La campagna del Sonderbund contro il Ticino *)

È una monografia storico-militare che consta di tre parti, di cui la prima racchiude in ampia cornice gli avvenimenti politici e bellici che precedettero e accompagnarono, in sede federale, gli avvenimenti del novembre 1847, e le due rimanenti trattano specificamente della partecipazione ticinese al conflitto e dell'esito della campagna. S'inserisce nel novero delle pubblicazioni del 150° dell'autonomia ticinese e ha ottenuto valido e giustificato appoggio dal Dipartimento cantonale della Pubblica Educazione e dal Circolo degli Ufficiali di Lugano, premuroso, questo, di veder « riabilitato l'onore dei capi e dei soldati ticinesi che parteciparono alla guerra del Sonderbund », ed è un volume elegante nella veste tipografica curata dalla ditta Grassi e Co., ricco di illustrazioni che aggiungono pregio all'opera del Beretta presentata al lettore con elogio aperto dallo storico nostro Virgilio Chiesa.

Il Beretta è favorevolmente noto per l'opera diligente di studioso di vicende militari ticinesi del secolo scorso; le sue pubblicazioni sulla campagna di Russia e la spedizione nella Franca Contea e questo nuovo libro, folto di documentazione in buona parte inedita o poco nota o alla portata, finora, d'un ristretto numero di specialisti, gli assegnano meritamente tra i cultori di storia cantonale un posto a parte come indagatore e illustratore d'eventi quasi sempre trascurati nella foga di mostrare blasoni più o meno autentici del passato politico.

Sul capitolo storico del Sonderbund era il caso di tornare per più ragioni se perfino uomini di grandi meriti scientifici e d'indiscutibile probità comme un Croce e un Gagliardi poterono incorrere in giudizi arbitrari o in errori, a parte i fraintendimenti e gli sbandamenti e il partito preso che un po' sempre sono alimentati da stati d'animo effimeri o imperfette informazioni, o, più spesso, da contrasti di principii e relativa ruggine annosa [1]). L'Autore ha attinto le sue informazioni da buone fonti: l'Archivio federale di Berna anzitutto che gli ha fornito materiale « accuratamente esaminato, studiato e poi, in gran parte, tradotto », indi l'Archivio di Stato del Cantone Grigione e da ultimo l'Archivio cantonale di Bellinzona; e non pochi atti importanti, ufficiali o privati, attestano severità di ricerca e valore di argomentazione nel giro delle duecento pagine fitte.

Trascorriamo sulla prima parte, ben riconoscendone l'opportunità in una trattazione come questa ma anche ricordando la abbondantissima bibliografia che esaurisce, si può dire, la materia. L'apporto essenziale del Beretta è nella documentazione esibita sulle operazioni militari nel Ticino: le condizioni difficili della VI divisione federale nel quadro del piano di guerra tracciato dal Dufour e dal capo di stato maggiore Frey-Hérosé, il grado di preparazione delle truppe ticinesi all'inizio della campagna, il comportamento degli ufficiali e della truppa, la partecipazione tardiva dei grigionesi, i danni di guerra... L'assunto dello Storico è di dare sulla scorta di vasto e vario materiale documentario nuovo informazione più completa, ricostruzione di sintesi più organica e convincente; e senza forzar eccessivamente gli atti, nè rincorrere fantasie lontane, che son sempre insidiose tentatrici.

Il mannello di documenti che fa lume sui tentativi di disgregamento del fronte interno già prima della guerra — oggi diremmo l'opera della quinta colonna — conferma quanto già si sapeva, che cioè il dissenso tra fautori dello scioglimento del Sonderbund e simpatizzanti — o, se vogliamo, partitanti — dei sette cantoni cattolici assumeva le forme abituali alla vigi-

*) GAETANO BERETTA. - « La campagna del Sonderbund contro il Ticino, 1847 ». *Istituto editoriale ticinese della Grassi & Co. S. A. Lugano-Bellinzona, 1954. Pagg. 200, fr. 5,15.*

[1]) *Benedetto Croce, nella* Storia d'Europa nel secolo decimonono, *scrive di « sette cantoni... che si erano* scissi, *nel '45, dalla confederazione ». Il ticinese-zurigano Ernesto Gagliardi, in* Storia della Svizzera, *edizione francese, dice che l'avanzata dei sonderbundisti nel Ticino avvenne « en chassant devant la* division mal commandée de Luvini »; *dove è ben chiara la svalutazione del comando come elemento decisivo, se non unico, mentre troppe altre ragioni stanno contro il giudizio sommario, e documentazione seria.*

lia d'un conflitto con basi spiccatamente ideologiche e politiche, nonostante l'occhio vigile dell'autorità; e si manifestava, a seconda dell'occasione, in forme svariate: esodo di giovani che s'allontanavan per destinazioni non precisate (in numero peraltro non preoccupante, tenuto conto anche della non soverchia quantità d'armi, munizioni, divise, coperte, ecc. a disposizione), agitazione più irrequieta degli spericoloni con l'avvicinarsi della mobilitazione, istigazione a resistere agli ordini degli « infedeli », prima e anche durante la guerra, diffusione di voci e di manifesti disfattisti — e i commissari di Governo denunciavano laici, curati e canonici —, compiacenti festeggiamenti dell'invasore, perfino. Ma, tutto sommato, pratiche fiancheggiatrici del nemico ben lungi da quella solidarietà collettiva che s'aspettava col suo manifesto ai ticinesi Siegwart-Müller, e che in definitiva non sortirono peso sensibile sull'andamento della guerra nel Ticino.

La mobilitazione e le operazioni belliche occupano, è naturale, la parte maggiore del volume, e quella oggetto di più disparati giudizi. Il Luvini assume il comando della VI divisione (Ticino e Grigioni) il 25 ottobre; fra il 26 e il 29 i soldati ticinesi entrano in servizio, e il Beretta registra i quadri e lo stato di dislocazione previsto inizialmente. La prima brigata comandata dal col. G.B. Pioda doveva comprendere 2134 uomini; quella grigionese del col. Edoardo Salis-Soglio, 2210; ma, rileva il Luvini nel suo rapporto al generale Dufour, « nel Cantone dei Grigioni si volle fare ammenda d'aver votato le misure coercitive contro il Sonderbund, chè dapprima si preparò una mediazione, e in seguito s'accedette di malavoglia ai preparativi militari, di guisa che quando le truppe di tutti i cantoni erano in movimento, nei Grigioni non c'era un sol uomo sotto le armi »; e fu in tali condizioni che il comandante della divisione federale del fronte sud-est assunse il comando. Si noti che il Luvini, trattenuto prima a Berna dai lavori della Dieta, costretto poi a compiere un lungo giro per venire nel Ticino senza toccare il territorio scottante della Svizzera centrale, ritardato infine a Coira dai colloqui col von Salis per impartigli l'ordine di mettere sotto picchetto le sue truppe, chiamarle in servizio, assumerne il comando, dirigere su Disentis almeno un battaglione a prevenire le mosse urane e vallesane verso il Gottardo e il Ticino — ma era già troppo tardi, chè truppe del Sonderbund, prima che l'esercito federale aprisse le ostilità, in quello stesso giorno 3 novembre, occupavano il S. Gottardo —, giunse al suo quartiere generale di Bellinzona il 4 novembre, e subito gli venne comunicato che un distaccamento urano aveva oltrepassato la frontiera ticinese. Il col. Pioda aveva assunto interinalmente il comando della divisione Luvini ed era giunto a Bellinzona il 2 novembre mentre il tenente colonnello urano Emanuele Müller « faceva, inaspettatamente, ritorno da Lucerna coll'incarico segreto non soltanto di sorvegliare i passi montani ma di occupare anche l'Ospizio del S. Gottardo ». Intanto, come si è detto, la brigata grigionese figurava soltanto nell'ordine di battaglia; e, come informa il col. Luvini nel Rapporto generale sulle operazioni della VI divisione dell'Armata federale, « le sue vive insistenze perchè il S. Gottardo fosse occupato per tempo dalle truppe ticinesi non erano riuscite nell'intento » presso l'alto Comando. Non perdeva tempo il Müller: « il 2 novembre dava ordine di riconoscere la cima del S. Gottardo che, per ragioni inspiegabili — scrive il col. Kunz — il comando della VI divisione federale aveva tralasciato di far occupare. Così il distaccamento urano poteva, il mattino del 3 novembre, impadronirsi dell'Ospizio, dell'ufficio di dogana e di qualche casupola e stalla che vi si trovavano, senza ombra di combattimento ». Quanto al paese di Airolo, nessuna truppa regolare ticinese: il Luvini afferma che « in tutta la Leventina non c'era un solo soldato, tutti i militari essendo riuniti a Lugano »; soltanto « dei carabinieri volontari airolesi facevano giornalmente delle corse di sfuggita fin verso le cime del passo .»

C'è da rilevare nella versione del col. Kunz un manifesto errore: l'inspiegabile imprevidenza non è da attribuire al comando di divisione: se errore c'è stato, questo ricade sul comando dell'Armata federale; e il Luvini potè, non contraddetto, scaricare ogni responsabilità sull'episodio. E tutti gli atti provenienti dallo Stato maggiore e diretti alla VI divisione son lì a confermare che non entrava nelle viste del Dufour impiegnare truppe ticinesi sul

Gottardo, considerato nel piano di guerra fronte secondario rispetto ai settori di Friborgo e Lucerna: dovevano invece i soldati di Luvini minacciare dal sud, sulla linea Val Bedretto - Airolo, il congiungimento dei vallesani con gli urani, e i grigionesi, traverso l'occupazione dell'alta valle del Reno, far pesare il pericolo d'invasione nell'Orsera. Ma venne a mancare per la tardiva mobilitazione nei Grigioni — dovuta piuttosto a preoccupazioni interne che a perfidia — l'avanzata della brigata von Salis, verso Disentis, che completava il dispositivo di sicurezza, e mancò pure — dobbiamo ammetterlo — una premunizione bastevolmente celere della brigata ticinese, la quale invece soltanto l'8 novembre (cinque giorni dopo l'occupazione del Gottardo) era in grado di schierarsi in Leventina.

Qui ci sembra stia il nodo della difficile situazione, prima e più che negli errori successivi. Era possibile, a lungo andare, parare un attacco diretto verso il sud, essendo i nemici padroni della forte posizione del Gottardo? Si poteva, dal basso, minacciare il passo della Furka e il congiungimento vallesano-urano, come voleva il generale? Senza la pressione grigionese verso l'Oberalp, come minacciare l'Orsera e nel contempo alleggerire la pressione verso il Ticino di congiunte forze urane, vallesane, untervaldesi e in parte anche lucernesi (tante ne elenca lo schieramento del 17 novembre che provocò lo straripamento lungo la valle)? Ed era possibile, soprattutto, tenendo conto della scarsa preparazione al combattimento dei soldati della brigata Pioda, — fatta astrazione dei pochi carabinieri —e dello scarso e in parte scadente armamento? Quando la brigata ticinese volle tentare, l'impresa fallì.

Le responsabilità del rovescio ticinese successivo non ci sembra possan essere caricate prevalentemente sul Pioda, che anzi al momento della ritirata da Airolo, assieme al Luvini — per citare solo i più alti ufficiali —, dimostrò temperamento virile, calmo e a un tempo sprezzante del pericolo. La disfatta di Airolo del 17 novembre e la conseguente ritirata dei ticinesi fino alla Moesa non sono fatti che richiedano la premessa posta in risalto nel rapporto del col. Luvini, che, cioè, traverso lo scacco dell'8 novembre si sia smascherata l'insufficienza numerica dei carabinieri e la debolezza della fanteria: bastano invece i successivi rimarchi luviniani sulle condizioni della truppa: «battaglioni lungi dall'essere completi, soldati manchevoli dal lato istruzione e disciplina, classi giovani che sostituivano gli elementi robusti e istruiti non ancora entrati in servizio, per cui il soldato non aveva fiducia di sè», e il comandante, pur dedicando «tutte le sue cure all'istruzione degli ufficiali e dei soldati, potè accorgersi che si era troppo in ritardo per confidare in un pronto e felice risultato come quello richiesto dalla gravità delle circostanze»; aggiunti poi tali difetti alla scarsità e deficiente qualità del materiale bellico, all'errore — già commesso nove giorni prima dal Pioda, e ora ripetuto dal Luvini — di aver lasciato sprovviste di truppa le alture del fianco sinistro dello schieramento (Fibbia), alla condizione di debolezza provocata dall'avere il nemico sul Gottardo a paralizzare i movimenti e valersi unicamente per sè dell'azione di sorpresa, la sconfitta iniziale e la lunga fuga successiva si spiegano agevolmente, nonostante gli episodi indubbi di ardimento spinto fino alla temerità.

Della scarsa preparazione dei ticinesi alla guerra non si facevano mistero già prima dello scoppio delle ostilità i nostri uomini più informati, e anche degli svantaggi inerenti alla distanza dal settore principale della guerra e degli inconvenienti relativi. Il Franscini scriveva al dr. Guscetti fin dal 4 settembre, due mesi prima dell'attacco urano: «Quello che mi dite relativamente agli esercizi militari è in parte la mia opinione. Volendo far durare un po' tali esercizi, è certo che vi sarà di bisogno l'arme. Ma come fare? Gli arsenali del Cantone non potrebbero somministrarne se non per un piccolo numero di militi; perchè in ogni modo il bisognevole per un armamento effettivo del contingente deve tenersi in buon ordine nell'arsenale. Nel nostro Cantone poi non vi è nemmen luogo a lasciarsi passare per la testa di obbligare il Coscritto a comprar l'arme suo come si usa nel Cantone di Vaud, e come in parte s'usa in più altri Cantoni... Qualche cosa si dee introdur per certo, se no o presto o tardi faremo cattiva figura in faccia ai Confederati». E seguirono le difficoltà nel procurarsi coperte e frumento quando già la guerra era in corso, e il colpo del 3 novem-

bre ch'esercitò « in tutto il Cantone un'influenza incalcolabile ». E il Commissario federale che non organizza alcun servizio per la divisione del Luvini per cui « tutto è stato abbandonato da fare ai nostri, tutta gente di ottima volontà ma non abbastanza apparecchiata », per cui « della confusione era ed è e sarà ancora inevitabile »; e allora ecco che il Battaglini spranga lo studio d'avvocato per cercare e mandare « 50 altri buoni carabinieri, e anzi parecchi reputati de' migliori », durante la ritirata verso Bellinzona, e il rappresentante alla Dieta Jauch « chiede di premura capsule d'ogni sorta » al Franscini, il quale « non perdona a sforzi per apportar nuovi e nuovi sussidi alle sconfortate nostre truppe » e pur confidando che in breve il territorio cantonale sarà sgombro, tien per sicuro che « in ogni modo sarà sempre grande il danno e la vergogna ».

La vergogna — alla luce dei fatti ormai in gran parte ben elucidati — si è disciolta: il Luvini malmenato dai colpi sinistri della critica come inetto condottiero, e responsabile di tutto e per tutti, appare oggi agli occhi degli storici meglio informati un Luvini leggendario ad uso e consumo degli avversari politici di ieri: resta invece — come lo vide e giudicò il Dufour — il comandante che « ha fatto ciò che ha potuto nella posizione eccentrica che occupava »; e se le truppe hanno subìto uno scacco non è il caso di affliggersene troppo, perchè sono avvenimenti di guerra inevitabili, e perchè quello scacco « esse l'avrebbero riparato, ne sono sicuro, se la guerra fosse continuata ».

Il danno fu certamente grave per i tempi che correvano: e il Beretta elenca e documenta, insistendo anche con particolare rigore sopra questo punto, come questione trascurata o contestata. Il Luvini nel suo rapporto generale dice che « le truppe del Sonderbund si sono distinte nel saccheggio », che « non una casa d'Airolo e di Madrano (fuorchè quelle dei preti) fu rispettata », che « il saccheggio s'esercitò ovunque »; in una lettera dello stesso indirizzata dopo la guerra al Capo di Stato Maggiore Generale viene denunciato il saccheggio dell'ufficio postale, dove fra l'altro si trovava una carabina indirizzata a lui. Altri documenti riferiscono intorno a camicie, scarpe, un anello, effetti appartenenti a ufficiali (il Luvini ci rimise uniforme, spalline e sciabola d'onore; il capitano Beroldingen 877 lire). Saccheggio, quindi ci fu, ma non mancò nemmeno a Friborgo e a Lucerna, dove a farne le spese furono i sonderbundisti: però quanto resta documentato con atti tramandati fino a noi non è molto nel gran trambusto di quei giorni, e non esorbita, per lecito congetturare, dall'accaduto in analoghe circostanze nelle altre parti della Confederazione.

Le distinte dei soccorsi, opportunamente riprodotte, come quelle dei morti e dei feriti, i conti presentati da privati e da municipalità possono dare solo un'idea approssimativa del danno subìto dal Ticino in conseguenza della guerra; e solo riportandoci con la memoria alle strettezze d'allora possiamo valutare al giusto segno le note accorate del Franscini. **f. r.**

Il dr. Martinola al Liceo cantonale

Segnaliamo il passaggio dalla Direzione del Ginnasio di Mendrisio alla cattedra di storia del Liceo cantonale di Lugano, con complemento d'orario al Ginnasio cantonale, dell'esimio Direttore del « Bollettino storico della Svizzera Italiana », *contemporaneamente alla consegna all' Istituto editoriale ticinese di Bellinzona del testo della* « Storia militare ticinese, *nuovo pilastro di quella storia del Ticino che il Martinola va ricostruendo brano a brano con vocazione ferma e dovizia di mezzi. E vivamente ci compiacciamo con lui, che noveriamo non da oggi apprezzatissimo collaboratore.*

Capacità individuali e conoscenze sociali

Occorre porre l'individuo in possesso pieno delle sue capacità (e quindi studiarne e conoscerne le attitudini) affinchè egli possa divenire un agente di progresso sociale. Ma occorre del pari conoscere la società in cui egli vive per sapere su quali attitudini e capacità far leva, perchè i dati psicologici individuali si sviluppano nel seno di costumi particolari a una data società e da questi ricevono la loro direzione.

L. Borghi.

Libertà e uguaglianza

A me pare che libertà ed uguaglianza non siano ideali divergenti ed incommensurabili e che questo sia prima di tutto provato dal fatto che la democrazia ha avuto maggior sviluppo nei popoli con un più remoto e profondo fondamento liberale; ma oltre che da questa constatazione empirica mi sembra che tale conclusione si debba ricavare anche da un'analisi logica dei due concetti; per quanto io esamini il concetto di libertà non posso ricavarne che debba estendere agli altri la libertà di cui io godo: se riconosco questa libertà ad altri in una discussione o nella lotta politica è perchè un altro ideale mi ispira, e precisamente quello dell'uguaglianza, cioè la persuasione che io non posso volere per me quello che non sono disposto a concedere anche agli altri; appunto per questo è dal sentimento di uguaglianza che deriva il mio riconoscimento degli altrui diritti e quindi anche della loro libertà.

È vero che l'ideale di uguaglianza non è per se stesso sufficiente a fondare la libertà perchè ci si potrebbe anche augurare di essere tutti uguali come servi, ma almeno impedisce all'individuo che lo senta profondamente di voler per sè una libertà che non è disposto a concedere a tutti.

Si può perciò dire che libertà ed uguaglianza siano due ideali coessenziali al fondamento della democrazia: col primo soltanto l'individuo potrebbe volere la libertà per sè solo, ed arrivare quindi alla dittatura; col secondo soltanto, potrebbe concepire una società di uguali senza libertà ed arrivare così al conformismo.

Mi pare quindi che l'ideale della felicità per il maggior numero di individui, che si ispira evidentemente a questo concetto dell'uguaglianza, sia un caposaldo della democrazia. Quanto alla pretesa sterilità del naturalismo per fondare la democrazia, come potrebbe il rispetto della libertà altrui, che è essenziale alla democrazia, nascere dal principio della assoluta libertà dello spirito, che è il motivo ispiratore dell'umanesimo, se dal concetto di spirito non si può neppur ricavare la certezza della esistenza di questi altri, della pluralità delle persone? Il riconoscimento degli altri richiede il concetto della finitezza e della singolarità della vita spirituale, che, comunque fondato, è sempre una concessione al naturalismo ed una rinuncia ad un radicale umanesimo.

Graziano Graziussi.

Necrologio sociale

M.o Attilio Jermini

Apparteneva al gruppo, ormai esiguo, dei licenziati al tempo del canonico Imperatori, con Rinaldo Simen alla Minerva e il tempestare, nella stampa, della polemica sul Nuovo Indirizzo, nel campo educativo e in modo particolare sulla formazione etico-politica dei maestri: alfieri delle opposte correnti il filosofo di Maroggia e quello di Piazza S. Francesco a Locarno. Epoca di alti ideali ma anche di mezza dieta per chi l'apostolato educativo esitava a mescolare con cure meno spirituali.

Lo Jermini — nato settantasei anni fa a Cademario — riuniva in sè le aspirazioni ideali del momento e una chiara visione pratica della vita che lo accompagnò fino all'ultimo giorno: e fu assieme maestro — prima a Castagnola, per breve tempo, e poi fino al pensionamento, una trentina d'anni, nel paese natale — e agricoltore, segretario comunale e patriziale e amministratore della cooperativa, giudice di pace del circolo e membro attivo e dirigente della società agricola circondariale: non tralignava la buona tradizione indicata dall'insegnamento fransciniano...

L'esempio di operosità di tali maestri andava ben oltre il campo ristretto dell'insegnamento scolastico, e fu d'incalcolabile vantaggio al progresso educativo, economico e civico del Paese. Con rara modestia lo Scomparso ha riempito la sua esistenza di attività ammirevole, degna di ricordo e di riconoscenza.

Ai familiari, le condoglianze della «Demopedeutica» — di cui era socio da lungo tempo — e dell'«Educatore».

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