

Zeitschrift:	Jahresbericht des Bündnerischen Lehrervereins
Herausgeber:	Bündnerischer Lehrerverein
Band:	4 (1886)
Artikel:	Le cinque operazioni graduate dell'insegnamento secondo Herbart-Ziller : prima parte : l'insegnamento intuitivo
Autor:	Crameri, Tomaso
DOI:	https://doi.org/10.5169/seals-145106

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: 23.02.2026

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

1.

Le cinque operazioni graduate dell'insegnamento secondo Herbart-Ziller.

Da Tomaso Crameri, Poschiavo.

Prima Parte.

L'insegnamento intuitivo.

Come il tema già lo esprime, qui non si tratta di esporre idee ed opinioni mie proprie, ma bensì di riassumere in poche pagine le lezioni di metodo e di pedagogia avute durante il corso di due anni alla scuola magistrale del nostro Cantone. Mi feci lecito però di intercalare di tanto in tanto alcune mie osservazioni onde accennare almeno sulle generali ai miei colleghi la via di perfezionarsi nella loro vocazione poichè, se non erro, parmi che si faccia come quel tal missionario che troppo zelante di convertire gl'infedeli trasandava del tutto la propria erudizione. E se talvolta mi occorrerà censurare o l'una o l'altra maniera d'insegnamento, spero che nessuno se l'abbia a male, non intendendo io con ciò che di dare un'avviamento qualunque alla discussione ed alla critica; perocchè appunto dall'attrito delle opinioni spicca la luce.

Io ho diviso il mio lavoro in tre parti. Nella prima considero lo stato della maggior parte delle nostre scuole; nella seconda la necessità del metodo nell'insegnamento; nella terza i due primi gradi del metodo Herbart-Ziller, rinviando per non tediare troppo gli uditori gli altri tre ad una prossima conferenza. — Da Pitagora e Socrate, primi grandi fondatori e maestri della scienza pedagogica, fino ai giorni nostri non son pochi i metodi d'insegnamento inventati e messi in pratica. E il nostro secolo in ispecie è fecondo assai di tali ritrovati, giacchè quasi ogni giorno compare alla luce qualche nuovo metodo per imparare o per insegnare questa o quella disciplina. Non faremo qui parola dei metodi, seppur quadra un tal nome, che buon numero d'insegnanti adottano, indipendentemente da qualsiasi pedagogia, a tutto loro arbitrio. Essi stimano quella scienza e i grandi educatori con tutte le loro esperienze come inutile zavorra da sgombrare; vanno ognora schermendosi coll'antico adagio „*la pratica val più della grammatica*“ o con altro motto,

che invece di scusare, accusa la loro indifferenza e infingardaggine nello studio del magistero dell' educazione. Siffatti docenti passano i loro sei, otto o dieci mesi di scuola ed anni ed anni senza degnarsi di visitare una scuola o di leggere un' opera su quell' argomento, mentre noi vediamo succedere il contrario in tutte le altre professioni allo scopo di perfezionarsi. Che meraviglia poi se in molte scuole vedesì imparare la geografia da un manuale qualsiasi, a solo sforzo di memoria, cominciando dai continenti, dai mari e via via, come se non si potesse tener parola di alcuna disciplina nè di cosa alcuna se non che cominciando ab ovo! Vedete quelli scolari che non sanno quante anime conti il proprio villaggio, nè perchè si abbia un presidente e un consiglio comunale, o un consiglio scolastico, che non sanno darvi ragione del freddo intenso dell' inverno, della poca fecondità delle nostre campagne, del perchè le cantine d' estate siano fresche e d' inverno calde, nè distinguere la riva destra di un fiume dalla sinistra, una collina da un monte e tante altre cose di un interesse di gran lunga maggiore di quello di tante altre. Chi non deve stupire osservando come insegnansi cose lontane e astruse, di poco o nessun momento e si trascura di conoscér quelle che occorrono giornalmente agli occhi e delle quali ci gioviamo nella vita! Avvertite come in tante scuole non si ricorre alle carte geografiche che dopo di aver già studiata la lezione, e quanto ne è mai insufficiente e disadatto l' uso e lo studio! Altrove poi s' impara alla lettera la storia romana, perchè è in principio del libro e si preteriscono le gesta più luminose delle patrie storie; come se Giulio Cesare meritasse più la nostra attenzione che non un Ben. Fontana ed altri eroi del dovere. E quandanche ciò onnинamente non si trascuri, come sono mai aride e stucchevoli quelle lezioni! Ora accade che il maestro comincia già nel secondo o terzo anno a imbottire di regole grammaticali la testa degli alunni, come se senza di esse fosse impossibile la vita; obbligandoli ad imparare la grammatica come il catechismo, senza discendere ad applicazioni pratiche e senza mai far capo ai fatti od esempi noti e rimarchevoli. Si durerà fatica a crederlo, ma è pur vero e ne fui testimonio oculare, che si presentarono componimenti di una pagina e più stesi da scolari per altro intelligenti delle classi superiori senza virgole, nè punti, nemmeno in fine. Il che mi convinse che la troppa teorica conseguisce poco e che mal applicata pochissimo approda. Ora avviene che le correzioni dei componimenti si fanno dal maestro andando

fra i banchi da ogni allievo in particolare senza punto tentare di avviarlo a trovare da sè gli sbagli. In questo caso le correzioni avrebbero un valore e un effetto molto maggiore, e sarebbero più proficuamente spese tante belle ore che gli scolari passano stando oziosi o baloccandosi, mentre il maestro chino sul quaderno di un discepolo a loro non può badare. Taluno stima che i fanciulli abbiano ad imparare quasi trastullando e che debbansi condurre le loro menti al risultato o alla metà prefissa mediante facili dialoghi e interrogazioni che contengano già quasi esplicitamente la risposta. In aritmetica, per esempio, il maestro darà, a loro avviso, una lunga spiegazione e poi la formola della soluzione di ogni quesito, lasciando agli scolari la pura esecuzione delle operazioni e lo studio di regole sopra regole che non sanno poi mai bene applicare. Lo stesso dicasi dei componenti i quali non sono per lo più che una macchinale trascrizione del tema letto e in mille modi rimaneggiato dal maestro. — Altri invece danno nell'estremo opposto e seguono la teoria che vuole l'emancipazione dell'intelletto del discepolo. In ossequio di essa il maestro non avrebbe che a scuotere l'alunno dall'inerzia ed eccitarlo allo studio e al lavoro onde poter trovare tutto da sè. Ai temi e ai problemi egli non dovrebbe aggiungere spiegazione alcuna. Quando le soluzioni non sono giuste, egli, col soluzionario in mano, dall'alto della sua cattedra pronuncerà solennemente: „sono sbagliate, rifatele!“ Ciascun vede che secondo questa teoria, non occorrerebbero tante cognizioni per fare il maestro e le fatiche non riuscirebbero troppo gravi. E quale di questi metodi sarà il migliore? ... Altro grandissimo difetto nelle nostre scuole è quello di voler portare troppo avanti gli scolari nei primi anni. L'intenzione è buona, ma illusoria, e si fa più male che bene. L'aggravar troppo di studio e di lavoro quelle menti infantili e suscettibili nei primi loro anni di scuola è dannoso assai sia alla mente come anche allo sviluppo fisico. I fanciulli in quell'età hanno gran bisogno di libertà, di moto e di svaghi, e noi dobbiamo guardarci bene di non occuparli troppo sia in iscuola sia con doveri da fare a casa. La propensione agli studi che essi hanno per lo più non vuol essere rintuzzata, anzi piuttosto conservata intatta per un tempo più congruo. Che direm di coloro che concentrano tutte le loro premure nelle prime classi, e che ai principianti fanno studiare tutto l'abecedario in due o tre mesi, onde correre ben presto al „Parato“ e gustarne il lauto sapere; libro che tanto per le materie come per lo stile non s'addice punto all'intelligenza di

quell' età. A mio avviso converrebbe fermarsi all' abecedario non soltanto due o tre mesi ma un anno intiero o anche due. Perchè leggerlo tutto a precipizio senza far conoscere più da vicino e descrivere gli oggetti e le cose in esso accennate? Il suo lato deficiente per la lettura spedita io lo compenserei colle „Prime Letture pei Bimbi“, vol. 1º, del Bencivenni, che costa soltanto 20 cent. e che i fanciulli leggono con grandissimo diletto. Donde deriva la dissipazione mentale, la sterilità e debolezza d' attenzione, di concetti e d' invenzione che s' incontrano spesso negli allievi delle classi superiori, negli anni più importanti per l' istruzione? Donde proviene quella indifferenza apatica per la scuola e per l' istruzione che coll' avanzare in età sembra crescere sempre più negli scolari? E perchè tanti figliuoli di famiglie agiate e che in sulle prime davan segno di belle speranze non continuarono gli studi? Perchè appena terminato l' obbligo della scuola non si vedon più gli scolari ripassare le materie studiate e leggere un qualche libro istruttivo? E finalmente come si spiegano risultati così meschini agli esami dei coscritti? Principalmente perchè gl' insegnanti non sanno guidare la mente dei fanciulli alle materie adatte all' età loro e non le espongono con quella chiarezza e con quel calore che allettano e fanno innamorare delle cose che si va trattando. Anche il principio degli studi (chi ne dubiterebbe?) richiede sommo sapere e studio profondo. Bisogna saper piegarsi a sminuzzar quel pane ed avvezzare i fanciulli a osservare le bellezze e le meraviglie della natura in tutte le cose create. La causa di quei mali sta inoltre nel metodo. Ma forse domanderanno i signori colleghi che cosa debbasi dunque trattare nei primi anni di scuola e in che maniera? Che cosa diranno allora i genitori e specialmente coloro che pretendono che si insegni letteratura già nell' asilo infantile e che giudicano del progresso dei loro figliuoli secondo la scrittura, le copie in bello, le lezioni che recitano macchinalmente e il maggiore o minor numero di libri che trascinano seco nel sacco? Volontieri risponderei a tali domande, se l'assunto me lo permettesse. Altri invece dicono: Oh a che pro tanti metodi, a che tanti riguardi! Sempre si ha insegnato alla meglio come si ha saputo e tutti i secoli ebbero grandi uomini più del secol nostro che sfoggia tanto in scienze e metodi. Quando pigliavamo noi altri ancora i banchi di scuola, non si analizzavano poi quanto oggi le materie; eppure qualche cosa abbiamo imparato anche noi; dunque tutti i metodi son buoni, basta che si insegni; i risultati giustificano

i mezzi. Aprite la storia e poi vedrete! Dei vari metodi poi, dice il Pestalozzi, che tutti sono bensì buoni, ma a tormentare e torturare la mente e il corpo della gioventù. Si ammette che se lo scopo dell' istruzione consistesse soltanto nell' apprendere agli allievi a leggere e recitare alcune lezioni di lingua, storia, geografia, storia naturale, regole di grammatica e aritmetica, qualche canto o poesia e a mettere in bello dei componimenti, tutto per bene figurare agli esami, vi si possa arrivare più o meno facilmente con qualunque metodo. Ma noi abbiamo già veduto, almeno in parte, i risultati di un simile insegnamento. Che dire poi delle scene che hanno luogo nella scuola al suo principiare e spesso ancora per più settimane dopo, laddove il docente non è più quello di prima? A quali eccessi conduce mai la presunzione di sè stesso! Eccovi un insediato di recente che, senza darsi briga di cercare e osservare il programma, nè considerare le lunghe vacanze nelle quali molto si dimentica, si fa ad esaminare tutto a modo suo, respingendo con gretta pedanteria come erronea ogni risposta che non suona a capello come a lui piace, e ritenendo ignoranza ogni esitazione, e quindi discredita gli scolari e il loro anteriore maestro che essi amano e rispettano. In tal guisa crede egli di acquistarsi la stima e l' amore della scolaresca medesima e dei genitori e di far campeggiare il gigantesco suo sapere nella denigrazione altrui. — Ma il predecessore aveva già preveduto quel che accadrebbe e si è premunito accomiatandosi dai suoi discepoli col rammentar loro i propri pregi e meriti eminenti e con altri ripieghi che non valgon l' inchostro. Ecco da chi e come si prepara il campo al successore, e come si fa onore alla nobile professione di educatore! E che concetto dovrà farsi il pubblico di simili maestri? Una mano al petto, signori; e non ci facciamo del bel numero di coloro che, pensando di celare altrui i propri difetti, li sottraggono e li mascherano alla propria coscienza, e ne rimangono inconsci. E chi sarà sì fiacco che non osi confessarli? Da quanto ho detto finora parmi risultare bastante chiara la necessità di un metodo nell' insegnamento. Poniamo però mente a quel che dicono in proposito alcuni uomini valenti. Il filosofo Hegel asserisce che solamente il metodo può reggere il pensiero, guidarlo alla materia e fermarvelo. E Mager dice: Nel fare scuola il metodo non è che una delle tante cose indispensabili, ma quanto è vero che la floridezza delle scuole non dipende unicamente dal metodo altrettanto incontrastabile è pure che senza di esso non v'è esito felice. L' insegnante senza

metodo è come un maestro di musica senza contrabbasso, o senza battuta. Non confondiamo però il metodo colla maniera particolare e propria d'insegnare ingenita a ciascuno secondo l'indole sua e che nessuno può lasciare senza dare nell'affettazione. L'interrogare come l'esporre, lo scherzo come l'enfasi, il bel porgere come l'accento vibrato, son cose che ripugnano quando appaiono accattate e non naturali. Ma torniamo a bomba; che cosa è poi il metodo? Ziller, il commentatore della pedagogia di Herbart, dice che la metodica è la dottrina delle leggi psicologiche, giusta le quali sulle norme dei principii pedagogici, deve progredire l'istruzione, tanto in generale come anche nei singoli rami d'insegnamento; e i metodi non sono altro che la concretazione delle leggi immutabili dello spirito umano. Egli distingue poi la metodica generale e speciale. La prima stabilisce le leggi psicologiche generali, la seconda, sulla scorta delle medesime, sceglie, ordina e collega i rami d'istruzione. Le leggi psicologiche sono quelle cui lo spirito nostro in conformità dell'indole sua ingenita, ottempera accogliendo le impressioni dei sensi, dalle quali hanno poi origine le percezioni mentali.

Per foggiare il marmo occorre conoscerne le qualità. Lo stesso avviene nell'educazione. Egli è sommamente necessario che l'educatore conosca le qualità degli esseri che vuol coltivare e oltre a ciò non può ignorare le leggi secondo le quali si sviluppano le forze intellettive e spirituali dei medesimi. L'insegnamento, dice Herbart, deve essere educativo e tendere a formare il carattere. Ma e che cosa è il carattere, del quale tanto si parla e sì poco n'hanno i moderni? L'illustre inglese Samuele Smiles scrisse in proposito un bellissimo volume, che ebbi in dono dalla biblioteca magistrale, e che merita certo di esser letto anzi studiato da tutti i miei colleghi appunto per le idee peregrine di sapienza direi quasi cotidiana che contiene. Lo Smiles definisce *"essere il carattere la volontà individuale operante con energia sotto l'influsso della religione, della moralità e della ragione."* Or come può l'insegnamento nella scuola contribuire a formare la volontà e il carattere? In doppia guisa, cioè in primo luogo mediante la materia dell'insegnamento e in secondo mediante il metodo. Nessuno ignora che la volontà non può agire senza freno o limite, ma vuol essere diretta ad un assunto ben circoscritto. È mestieri che il maestro in principio di ogni lezione prefigga ai suoi alunni la méta ossia il fine a cui intende giungere nel corso di essa. Siffatta meta viene enunciata agli alunni in termini chiari e concisi. In tal guisa sono

costretti a concentrare la loro attenzione sull' argomento e lavoreranno con maggior premura e diletto a conseguire il fine proposto. L'enunciazione della meta non deve però consistere nell' indicare soltanto il titolo del pezzo di lettura, del componimento, il numero del quesito, della canzone, nè in un „continueremo“; anzi deve comprendere l' oggetto delle spiegazioni che si voglion fare con omissione del risultato. Dando già nella meta ciò che vuolsi indagare nella lezione, è ovvio non rimaner altro agli allievi di cui interessarsi che la forma e l' attenzione andrà quindi sensibilmente attenuandosi. Volendo io esempligrazia trattare il racconto „Damone e Pizia“ darei questa meta: „Orsù, vediam come due amici rimangon fedeli anco nella sventura e si aiutano a vicenda.“ Bisogna che la meta lasci qualche cosa da indagare onde eccitare la curiosità e l' attività dei discepoli. Essa deve però esser chiara e intelligibile di modo che gli scolari rilevino facilmente ciò che si vuol cercare. Lice alle volte in essa alludere alle cose già trattate specialmente quando ci corra qualche attinenza. Fatta così l'enunciazione della méta, quest' essa richiamerà alla mente degli alunni immagini e idee consimili a quelle dell' argomento che si vuol trattare. E ciò è irrefragabile; poichè se io dico p. e. ai fanciulli: — „Quest' oggi faremo la descrizione del duomo di Milano“ — io son certo che la maggior parte di essi, non avendone mai sentito parlare, nè sapendo quel che sia un duomo, resteranno lì a bocca aperta sbalorditi e perplessi. Ma se io invece dico loro: „Stamane voglio leggervi la descrizione di una chiesa che si chiama il duomo di Milano“, sono sicuro che la mente dei fanciulli ricorrerà spontanea all' immagine della chiesa del villaggio e coll' aiuto di essa quelle fantasie pronte e vivaci fabbricheranno subito un duomo aereo a modo loro. E quale sarà poi il compito del maestro? Egli darà agio ai suoi scolari di dire tutto quello che sanno intorno alla chiesa del villaggio. Ciò che v' ha di sbagliato si corregge o si scarta. In fine si ordinano le nozioni acquistate secondo un piano stabilito dal maestro. Tutto ciò può anco servire di tema di componimento da stendersi a casa. Con qual piacere esporranno i fanciulli le loro cognizioni intorno alla chiesa! La gara sarà ancor più animata, se l'insegnante depone alquanto l'austerità abituale e distribuisce qualche encomio, con parsimonia però, per non inorgoglire quei garruli ciceroni e piantarvi il germe dell' albagia e dell' ambizione. Quali preziose indagini si possono fare intorno alle inclinazioni, all' indole dei fanciulli porgendo loro il destro di esprimersi con

tutta schiettezza! Così facendo il maestro risparmia un po' di fiato e impara pur molto dai suoi discepoli. Tra le molte scoperte che si fanno in simili occasioni vi è anche quella che alcuni scolari sono molto loquaci ed altri invece se ne stanno sempre silenti. Varie ponno essere le cause del silenzio, e si farebbe molto male a rimproverarli ed umiliarli. Sarà meglio al contrario incoraggiarli ed aiutarli a dire anch' essi qualche cosa alla lor volta. Avviene anche spesso che per ottenere forse una risposta più precisa, o per entrare in dettagli, si interrompe la loro esposizione. È precetto di civiltà che quando uno parla gli altri tacciono, e nemmanco il maestro può derogare a questa regola. A meno che non vi sia da correggere o da ribattere un' opinione erronea, esso rimarrà silente per non disturbare e confondere l' allievo con troppi appunti. Le correzioni poi si facciano dagli scolari medesimi ogni qualvolta ne siano capaci. Accade poi sovente che i fanciulli nell' esporre e nel recitare s'intoppano o s'arrestano per mancanza di qualche parola di congiunzione o di qualche termine a loro ignoto. Allora il maestro darà loro il necessario aiuto, ma non di più; nè si metterà a riepilogare in altra forma ciò che lo scolaro ha detto. Tanto quest' ultima abitudine come anche quella di offrire più del necessario per continuare, dispiacciono agli allievi e ne offendono l' amor proprio. Ecco dunque descritto in un esempio l' andamento di una lezione secondo il primo grado. Come ognun vede, non è altro che una discussione alla quale presiede il maestro. Passiamo ora al *secondo*.

Da alcuni anni si parla molto del metodo oggettivo e lo si decanta eccellente e preferibile ad ogni altro a causa dei grandi suoi vantaggi. In fatti gran numero di insegnanti l' ha adottato, o almeno ritiene di insegnare secondo il medesimo. Ma in realtà la cosa sta bene altrimenti. Un collega di una città, ove l' istruzione è molto ben ordinata, mi fece vedere una volta i saggi settimanali dei suoi alunni della seconda classe elementare. Belli invero, sui quaderni! Due di essi attirarono più degli altri la mia attenzione. Era l' autobiografia di una chiave e quella di un portapenna. La prima cominciava i suoi ricordi, partendo dalla miniera donde era stata scavata in forma di ferro greggio misto con altre materie e annoverando via via tutte le officine per cui era passata e le trasformazioni subite. Lo stesso faceva il secondo, principiando dalla nascita del vitello sulla cui testa era spuntato in forma di corno, e raccontando poi le strane avventure che gli occorsero nei suoi viaggi; quindi il maglio fatale, la manipolazione delle corna

e tutte le vicissitudini sofferte prima di diventare portapenna. „In tal modo“, diceva il buon collega, „si fa anche la storia di un boccon di pane ed altre; e, come vede, questo è l'insegnamento oggettivo.“ „Ma fra tutti gli oggetti,“ domandava io, „che sono qui nominati e descritti, ne ha poi mostrato alcuni ai suoi scolari?“ Egli rispondeva negativamente, dicendo non esser necessario, poichè colla scorta di descrizioni così chiare e circostanziate gli allievi ponno già farsi benissimo un concetto sufficiente di tutte quelle cose. „Qui sta il punto“, diceva io; „dunque quei fanciulli non avranno forse nemmanco veduto il portapenna d'osso!“ E i miei colleghi, lo diranno forse anch'essi oggettivo un tal metodo o insegnamento? Io lo chiamerei verbale, per non dir verboso, perchè i fanciulli non vi fan tesoro che di parole. L'insegnamento oggettivo deve avere per iscopo la vera conoscenza degli oggetti, la quale non si acquista che per la via dei sensi. Avrà un ingratto affannarsi chi si piglia a descrivermi il Vesuvio o l'Etna; il mio concetto rimarrà sempre assai vaporoso e meschino in fino a tanto che io non arriverò a mettervi il piede e a vederli coi propri occhi.

Tiriamo avanti colla lezione incominciata. Il duomo di Milano non si può trasportarlo nella scuola e neppure è possibile di andare cogli scolari a vederlo ed osservarlo ove si trova. Come si farà dunque per non accumular inutilmente parole vuote? Appunto per questo ho fatto precedere la descrizione della chiesa. In essa noi abbiamo le qualità essenziali di un fabbricato di simil genere. In una gita alla medesima abbiamo rilevato lo spessore dei muri, l'altezza della chiesa e del campanile. Calando un filo dai finestroni del medesimo, risultava quanti metri misura da quel punto sino a terra e mediante proporzioni veniva calcolata tutta la sua altezza. Questa come anche l'altezza della chiesa le abbiamo figurate sul terreno e confrontate colla lunghezza e colla larghezza della stessa. Quindi fu disegnata sul terreno in miniatura proporzionata la pianta della medesima. Similmente abbiamo visto che cosa è la volta, il soffitto, che cosa sono le colonne, i cornicioni, le balaustre, le navate, la forma prismatico-piramidale del campanile e via dicendo. Qual diletto non provano gli scolari in tali lezioni a cielo aperto, quando siano ben guidate! Le cognizioni acquistate in questo modo non svaniscono più così facilmente, come se ne avvede chiunque abbia fior di senno. Così io ho preparato la base per la descrizione del duomo, e quindi passo alla lettura della medesima. Letto il primo periodo, uno degli scolari

lo riproduce liberamente con proprie parole. In quest' occasione io m' accorgo che tanti vocaboli sono nuovi agli alunni e non ne intendono il significato. Allora fa mestieri che intervenga il maestro a darne la spiegazione in modo chiaro e preciso, cercando di rappresentare, per quanto gli è possibile, con strumenti e con disegni il meno facile a comprendersi. Anche in questi lavori prestano gli allievi assai volontieri l'opera loro. Dopo di ciò bisogna che sia ripetuto il periodo un' altra volta coll' aggiunta delle spiegazioni date. Quando la riproduzione è soddisfacente anche da parte degli scolari meno suscettibili, si fa riassumere l'intiero passo in una proposizione sola o titolo speciale che ne esprima chiaro il contenuto. Proseguendo così di passo in passo, si va ricostruendo parte in concreto e parte in astratto un duomo ancor prima che quello di Milano sia finito, e che alla prossima esposizione non mancherà di esser premiato, se non per altro almeno per la sua originalità! Le diverse dimensioni del duomo si esprimeranno dicendo: circa tante volte quelle della nostra chiesa, e in occasione di qualche passeggiata si potranno delineare anch' esse sul terreno, mettendo ad ogni estremità un allievo.

Quei titoli di ogni passo giovano molto, quando si vuol mandare a memoria il pezzo di lettura trattato, sia pur anche una poesia. Essi formano, per così dire, l'ossatura dell' intiero e, quand' anche le forme dovessero andar perdute, questi difficilmente sfuggono di mente. Ora mi viene in acconcio di raccontare alle SS. LL. a qual ripiego mi appigliai per spiegare agli allievi i gradi di longitudine, di latitudine, l' equatore, i tropici, i circoli polari e le zone del globo terracqueo. Presi una rapa piuttosto sferica e con un ferro da calza la passai da parte a parte; ed ecco l' asse della terra rapa, eccone i poli. Quindi tracciai sulla medesima uno per dieci i gradi di longitudine con del refe e così quelli di latitudine, fermandoveli, poichè ossequenti alle leggi fisiche e non ai miei ordini, con delle punte di pennini o stecchetti di legno. Per l'equatore come pei tropici e pei circoli polari si presero fili di color differente onde meglio distinguerli. Il giorno dopo gli scolari mi portarono tutti il medesimo lavoro, chi discreto e chi migliore del mio. E se io avessi fatto disegnare su quelle rape, all' ingrosso almeno, anche i continenti e i mari, sarebbe stato ancor meglio. Ecco un esempio di *occupazione manuale* con cui si avvezzano gli allievi a venire in contatto colle cose come coi libri e si sveglia e sviluppa in essi il gusto per le arti e le occupazioni manuali, che pur tanto giovano a procurare il vantaggio morale e intellettuale degli allievi.

Ognuno di voi sa che in un pezzo di lettura si distinguono la materia e la forma. Fin qui noi abbiamo fatto parola del come si tratti la prima, ed ora non ci resta che dir qualche cosa della seconda. Non si deve mica credere che questo metodo non voglia assolutamente saperne di regole e di grammatica. Esso vuole soltanto che le siano precedute e dedotte da buon numero di esempi. Nelle classi medie, ove comincia l' insegnamento della grammatica, io farei i seguenti esercizi: Dirò agli scolari: Cercatemi nella prima proposizione della descrizione del duomo parole che esprimono cose che noi possiamo vedere o toccare, insomma percepibili per mezzo dei sensi. Quelle parole io le faccio scrivere in un quaderno che noi chiameremo memoriale, destinato appunto alla raccolta degli esempi. Quindi di tutti i sostantivi trovati nel pezzo di lettura ne farò scrivere nel memoriale circa una decina. Ai medesimi se ne potranno aggiungere alcuni di un qualche altro pezzo di lettura già trattato. E poi dirò ai miei allievi: „Le parole che indicano tutte una cosa differente dall' altra e colle quali appelliamo quelle cose, si dicono „*nomi o sostantivi*“. Ora posso andare a confrontare la mia definizione e gli esempi raccolti con quelli della grammatica. Le regole avranno così una base ferma e saranno intese perchè sono fondate sopra un terreno conosciuto, e gli scolari non dureranno più fatica a studiarle e ritenerle, avendole dedotte dagli esempi colla propria cooperazione. Similmente si procederà anche negli esercizi di grammatica nelle classi superiori.

Importa poi assai, specialmente nelle scuole complessive, che il maestro sappia tener occupate le altre classi mentre ch' egli lavora con una. Sovente si può fare stendere in iscritto ciò che fu trattato oralmente. Le classi non devono mai restar disoccupate e in ozio. Ma fa duopo altresì che il maestro osservi quei lavori quando sono finiti, e trovandovi qualche inesattezza, qualche errore o la calligrafia trascurata farà osservare tali cose agli allievi, ed egli pure ne prenderà memoria. Come ben si comprende, questa è una specie di rassegna sommaria colla quale si fa vedere agli scolari che si tien conto del loro lavoro. „Va bene“, mi dirà qualche collega, „ma a noi vuol sembrare che questo studio degli oggetti in natura, quel determinare e delineare le misure, quel costrurre e quel raccogliere esempi ecc. richiegha molto tempo, e che alla fine dell' anno si avrà fatto ben poco.“ Questa è l' obiezione principale che si fa al metodo. Ma non si potrà però dire che quel tempo sia perduto, come lo sarebbe quando, per la smania di abbracciar

molto, si trattassero e studiassero le cose soltanto superficialmente. Anch' io un inverno, preoccupato della falsa opinione di risparmiar tempo, non feci che dare la spiegazione del peso specifico. E, benchè avessi spiegato per bene ogni parte e gli scolari avessero dato prova di avere inteso, pure l' anno susseguente non sapeva più nessuno darmene la definizione, nè applicarlo; e perchè? Perchè anche all' ultimo esame delle reclute una di esse, che aveva studiato anche un paio d' anni oltre l' obbligo a Coira e che ebbe in ogni materia buoni punti, non intendeva la proposizione: „se il peso specifico del granito è di x.“? Appunto perchè non ne aveva mai avuto un concetto chiaro, nè visto l' esperimento.

V' è poi chi crede che agli oggetti in natura si possano sostituire le figure per far più presto. Ma nessuno di voi ignora che dalle figure si hanno impressioni molto deboli ed imperfette perchè si ponno osservare soltanto con uno dei sensi. E noi abbiamo bisogno d' impressioni profonde onde farci delle cose idee giuste e indelebili. — Un' altra cosa che volevo osservare si è che al primo grado non si deve sempre trattare, come nella descrizione del duomo, un oggetto separato dal tema che abbia con esso qualche attinenza; ma assai spesso si può eseguire l' operazione relativa al primo grado anche sull' oggetto stesso che è l' argomento della lezione. Un esempio: L' inverno ultimo scorso un mio scolaro uscito di scuola durante la lezione, rientrava a mani giunte come in atto di preghiera; ma il suo viso esprimeva ben altro che divozione. Ben presto s' accorsero i compagni della causa della sua ilarità e ne diedero cenno anche a me esclamando: „Egli ha preso un uccello!“ „Come“, diss' io, „tu lasci la scuola per andare a caccia di volatili anche in tempo proibito! Non sai che ti metteremo in contravvenzione!“ Senza punto smarrirsi, egli rispose francamente e sorridendo di averlo trovato irrigidito dal freddo sul davanzale di una finestra del corridoio, e che l' aveva ricolto e portato in scuola soltanto per riscalarlo e mostrargelo. Intanto che i compagni facevan crocchio intorno a lui per vedere l' uccellino e che parlavamo fra noi, ecco ad un tratto guizzargli l' uccello di sotto mano e via a volo per la stanza verso la finestra accompagnato dagli sguardi, dai gesti, dalle grida di tutti. Per quella mattina non mi fu più possibile di fermare l' attenzione degli scolari. Buon per me che le undici erano poco lontane e che avevamo giovedì. Allora domandai agli scolari che tema desiderassero per l' indomani. „La descrizione del pettirosso“, esclamarono più voci. „Ebbene, la classe

superiore me la farà in forma di lettera, raccontando nell' introduzione l' avvenuto di stamane, e le classi inferiori ne faranno la semplice descrizione. Tutti lo adocchiarono allora ancor più attentamente di prima, e se ne andarono a casa quasi malcontenti che al pomeriggio non ci fosse scuola.

Ciò che gli allievi portarono in iscritto intorno al pettirosso il giorno dopo, è appunto l' operazione secondo il primo grado della lezione che aveva per argomento quell' uccello. Come è facile supporre, fra quelle descrizioni ve n' erano di buone, di discrete ed anche di meschine. Sentita la lettura delle medesime, passammo ad ordinare quanto gli scolari avevano saputo dire intorno all' uccello, e quindi fu ripetuta alcune volte la descrizione più completa e ordinata.

Fin qui, veramente arriva il primo grado. Ma la descrizione non era ancora del tutto completa; essa conteneva soltanto ciò che gli scolari avevan trovato e portato da sè. Però nel mentre che noi ci divertivamo a vedere il vezzoso uccellino già pensando a rimetterlo presto in libertà, con nostro gran dispiacere lo vedemmo chinare il capo, cadere e poi morire. Poverino! Non avendo voluto gradire l' alimento che gli avevamo presentato noi, sarà morto di fame. „Avremmo fatto meglio a lasciarlo andare già ieri“, dicevano alcuni scolari. „Certamente! Alla prigione esso ha preferito la morte. Ecco un martire della libertà!“ In una terza lezione, dopo essermi preparato coll' attingere alcune nozioni sul pettirosso da un buon libro di storia naturale, aggiunsi il rimanente, cioè quello che non era ancora stato detto, ma non col libro alla mano. Ciò venne incorporato al già noto, e poi riprodotta tutta la descrizione, con alcune domande sugli elementi di certe parole che io prevedevo non venisser forse scritte in modo corretto; il che suol risparmiar tempo e fatica nell' emendare gli sbagli.

Recapitoliamo brevemente le idee esposte:

L' insegnamento intuitivo non consiste solamente nel porre gli oggetti davanti agli occhi dei fanciulli ma è un procedimento nel quale si devon distinguere chiaramente *due operazioni*.

Prima operazione. Ogni qual volta si vuol trattar un nuovo oggetto, primo dovere del maestro si è di preparare la mente dello scolare alla ricezione delle nuove nozioni ad esso ancora incognite, facendo capo a quello che ha già appreso in altre occasioni, richia-

mando alla sua imaginativa cose consimili del suo ambiente — insomma riepilogando tutte le nozioni già avute, che siano adatte a rendere più prontamente intelligibile la nuova materia. Questa operazione didattica si può chiamare un' **analisi**, perchè si *eruisce* dal tesoro dello scibile che già possiede lo scolaro e si *analizza* col sussidio della sua memoria *cioè che ha riferenza al nuovo argomento*.

Seconda operazione. Il maestro presenta il nuovo oggetto, sia esso fisico, come una pianta, un uccello, un istruimento, ossia un pezzo di lettura o un cantico, o una storiella. Egli dunque *aggiunge altri elementi* al sapere dell' alunno; perciò questa seconda operazione può dirsi una **sintesi**.

Ma come mettere in azione la memoria dello scolare di modo che presenti alla mente le numerose idee già in suo possesso che desideriamo suscitare colla anzi accennata prima operazione? Ciò si otterrà indicando chiaramente in principio della lezione quello che s'intende trattare, cioè coll' **enunciazione dell' argomento, o scopo al quale aspiriamo**, dicendo a un dipresso: Vogliamo ora leggere di una bellissima chiesa in una città d'Italia (duomo di Milano); vogliamo ora conoscere il paese in cui visse Guglielmo Tell, ecc.

Ecco dunque la graduazione per sommi capi dell' insegnamento intuitivo:

Introduzione: Indicazione dell' argomento della lezione;

I. operazione: Richiamo alle relative reminiscenze dell' allievo;

II. operazione: Ostensione e trattamento del nuovo oggetto.

(Continua.)

2.

Dal Rapporto dell' Ispettorato Scolastico della Moesa.

1. Metodo. „Le scuole, le quali in generale ogni anno si distinguono migliorando, sono di regola le medesime e contribuiscono per tal guisa in una proporzione speciale a far meritare al complesso delle scuole la qualifica di aver migliorato.“

Siffatto miglioramento è avantutto in quest' anno da attribuirsi agli effetti del Corso di Metodo tenutosi lo scorso anno nell' estate,